

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Szabó Hajnalka Piroska

**ROSA LUXEMBURGTÓL MARGARET
THATCHERIG,
AVAGY NŐKÉP-REPREZENTÁCIÓK
ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE
1949 ÉS 2014 KÖZÖTTI KÖZÉPISKOLAI
TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEKBEN**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető
Dr. habil. Albert Gábor
PhD

Pécs
2023

I.	Bevezetés	4
I.1.	A kutatási téma megjelölése	4
I.2.	A téma aktualitása	4
I.3.	A téma relevanciája	5
I.4.	A kutatási probléma bemutatása	5
II.	A téma tudomány-rendszertani helye	6
II.1.	A nőtörténet és a nőnevelés-történet kutatása	7
II.1.1.	Történetírás és nőtörténetírás, nőnevelés-történetírás	7
II.1.2.	A nőtörténeti kutatások eredményei és vitatott kérdései	11
II.1.3.	Magyar nő- és nőnevelés-történetírás	14
II.2.	Tankönyvkutatás és tankönyvelmélet	18
II.2.1.1.	A tankönyvkutatás kezdetei	18
II.2.1.2.	A tankönyvelméleti kutatások főbb kérdései és irányai, tankönyvelemző modellek	20
II.2.1.3.	Történeti tankönyvkutatás – A tankönyv mint politikai-ideológiai manifesztum	23
II.2.1.4.	Magyarországi tankönyvkutatás	25
II.2.2.	A tankönyvek női dimenziójának vizsgálata	29
II.2.2.1.	A női tartalmak vizsgálata iskolai tankönyvekben	29
II.2.2.2.	A történelemtankönyvek női dimenziójának kutatása	31
III.	A tankönyvelemzés kutatómódszertani koncepciójának bemutatása	37
III.1.1.	Kutatómódszertani előzmények	37
III.1.2.	Az elemzés kutatómódszertani koncepciója: A nőképdimenziós-modell	39
III.1.3.	A kutatás célja, tárgya	41
III.1.4.	A kategóriarendszer bemutatása	43
III.1.5.	A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések	44
III.1.6.	A tankönyvminta kiválasztása	46
IV.	A történelemtankönyvek történeti- és társadalmi kontextusvizsgálata	51
IV.1.	A történelemtankönyvek kor- és oktatástörténeti háttérének bemutatása	52
IV.1.1.	A Rákosi-korszak és a kádári konszolidáció	53
IV.1.2.	Az érett kádárizmus és a hanyatló Kádár-rendszer időszaka	59
IV.1.3.	A rendszerváltás és a konszolidáció időszaka	64
IV.1.4.	Az ezredfordulót követő időszak	68
IV.2.	A történelemtankönyvek historiográfiai kontextuselemzése	73
IV.2.1.	Történetírás a kommunista diktatúra időszakában	74
IV.2.2.	Történetírás a puha diktatúra időszakában	76
IV.2.3.	Történetírás a rendszerváltást követő időszakban	79
IV.3.	A történelemtankönyvek történeti-didaktikai kontextuselemzése	81

IV.3.1. Történelemtanítás a Rákosi-korszak és a kádári konszolidáció időszakában	83
IV.3.2. Történelemtanítás az érett kádárizmus és a hanyatló Kádár-rendszer időszakában	87
IV.3.3. Történelemtanítás a rendszerváltás és a konszolidáció időszakában	91
IV.3.4. Történelemtanítás az ezredfordulót követő időszaban	95
IV.4. A történelemtankönyvek nő- és nőnevelés-történeti kontextuselemzése.....	98
IV.4.1. Előzmények	99
IV.4.2. A nők társadalmi szerepei és iskoláztatása a kommunista diktatúra időszakában	101
IV.4.3. A nők társadalmi szerepei és iskoláztatása a puha diktatúra időszakában	110
IV.4.4. A nők társadalmi szerepei és iskoláztatása a rendszerváltást követő időszakban	115
V. A történelemtankönyvek nőkkel kapcsolatos tartalmi elemeinek összehasonlító tankönyvelemzése	120
V.1. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak kvantitatív elemzése.....	120
V.1.1. Terjedelemelemzés	120
V.1.2. Gyakoriságelemzés	124
V.1.3. Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján	135
V.2. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak kvalitatív elemzése	148
V.2.1. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak történelmi kontextusának kvalitatív elemzése	149
V.2.1.1. Politikai-ideológiai kontextus	149
V.2.1.2. Hősnőszimbólum	155
V.2.1.3. Férfi legitimációs érték	158
V.2.1.4. Nődeficit	159
V.2.2. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak didaktikai kontextusának kvalitatív elemzése	162
V.2.2.1. A történelemtankönyvek általános didaktikai jellemzői	162
V.2.2.2. A történelemtankönyvek női szempontú szaktudományos jellemzői ...	168
V.2.2.3. A történelemtankönyvek női szempontú didaktikai jellemzői	171
V.2.2.4. A történelemtankönyvek női szempontú illusztrációelemzése	174
V.2.3. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi ismeretelemek tartalmi kontextusának kvalitatív elemzése	180
V.2.3.1. A konkrét női történelmi személyiségek kategóriájának tartalmi elemzése	181
V.2.3.2. A nőkkel kapcsolatos általános témák tartalmi elemzése	195
V.2.3.3. A női emancipáció témájának tartalmi elemzése	210
VI. A tankönyvelemzés eredményei	215

VI.1. A női témájú ismeretelemek kvantitatív mutatói	215
VI.2. A tartalmi súlypontok és alkategóriáinak kvantitatív mutatói	218
VI.3. A tartalmi súlypontok és alkategóriáinak kvalitatív mutatói	220
VI.3.1. Történelmi dimenzió	220
VI.3.2. Didaktikai dimenzió	221
VI.3.3. Tartalmi dimenzió	226
VII. Összegzés	230
Az elemzett tankönyvek listája	243
IRODALOMJEGYZÉK	244
Munkatáblázatok és összesítő táblázatok	264
Melléklet	272

I. Bevezetés

I.1. A kutatási téma megjelölése

Szakedolgozatomban általános iskolai történelemtankönyvek női témáit elemeztem Fischerné Dárdai Ágnes által kidolgozott tankönyvkutatási modell adaptációja alapján, amely a pedagógiai tudomány alapvetéseiből indul ki, és amely a tankönyvet mint didaktikai eszközt vizsgálja (DÁRDAI, 2002: 55-62). Doktori disszertációm – kibővítve a vizsgálat időbeli, intézményi-műfaji és módszertani kereteit – ezt a kutatást folytatva tárta fel az 1949 és 2014 között megjelent középiskolai történelemtankönyvek huszadik századi nőképét, női dimenzióját, illetve nő- és genderspecifikus tartalmi elemeit, azok struktúráját tantárgypedagógiai, tankönyvtörténeti fókusz mentén, neveléstörténeti háttérrel.

I.2. A téma aktualitása

Bobula Ida az első nőként kinevezett egyetemi magántanár fogalmazta meg a következőt: „*A nőkérdéshez [...] ért minden ember. Ha nő – azért, mert nő, ha férfi – azért, mert férfi. A nőkérdésről mindenkinek vannak impressziói, tapasztalatai, elgondolásai. De kérdés, hogy ezek kinyomtatásra valók-e?*” (BOBULA, 1938: 157) Bobula Ida gondolatai napjainkra mit sem veszítettek érvényességükből, hiszen a nők és nemek helyzetével összefüggő témák, a nőket érintő társadalmi problémák mindmáig erőteljesen jelen vannak mind a nemzetközi, mind a hazai közbeszédben. A nőkkel és nemekkel kapcsolatos kérdéskör társadalmilag érzékeny témának tekinthető, amely napjainkban is egyre újabb és újabb aspektusokkal, koncepciókkal bővül, és amely komplexitása okán egyre több vitát generál a társadalmi szereplők között (I. II.1.2. fejezet). Ezek a viták azonban sok esetben ideologikus eredetűek, illetve nélkülözik a szaktudományos alapokat. Hiszen például a nők helyzetével kapcsolatos történelmi háttér, illetve az ebből fakadó sztereotípiák magyarázatai általában hiányoznak a társadalmi diskurzusból. Mindezek pedig hozzájárulhatnak a nemek közötti egyenlőtlenségek reprodukciójához.

I.3. A téma relevanciája

A kutatás relevanciájának kiindulópontja, hogy a feminista/gender szempontok csak marginalizált és periférikus helyet foglalnak el a neveléstudományon és a pedagógián belül. A nő- és genderspecifikus tankönyvi feltárások száma szintén nagyon kevés, annak ellenére, hogy: *„A tankönyvkutatások az utóbbi évek neveléstudományi vizsgálódásainak sorában egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg, utat nyitva ezzel olyan szempont- és összefüggérendszer elemzéséhez, illetve újraértelmezéséhez, melyek tovább gazdagíthatják az iskola, a nevelés-oktatás világa történéseinek feltárását.”* (GRÓZ, 2005: 199) A tankönyv – mint kordokumentum – szerkezetén és tartalmán keresztül olyan eszköz, mely lakmuszpapírként ad tanúbizonyságot egyrészt az iskola által közvetíteni kívánt legitim tudásanyagról, másrészt pedig a rejtett tanterv részeként a társadalom által elfogadott világnézetéről és értékrendszerről is. Így az 1949 és 2014 között íródott történelemtankönyvek huszadik századi nőképe és annak változásainak vizsgálata indokolt lehet, hiszen a kutatás segítheti a vizsgált korszak neveléstörténeti, nőnevelés-történeti horizontjának tágítását tantárgypedagógiai, tankönyvtörténeti aspektusból. Mindezek alapján a történelemtankönyvek női tematikájú összehasonlító elemzése – nemzetközi kontextusba ágyazottan – hiánypótló kutatásként jelenhet meg a hazai tudományos szférában.

I.4. A kutatási probléma bemutatása

Egyetemi tanulmányaim alatt egy szemesztert tölthettem Erasmus ösztöndíjjal a vorarlberg-i pedagógiai főiskolán (*Pädagogische Hochschule Vorarlberg*), ahol történelmet és didaktikát hallgattam, illetve az intézményhez tartozó általános iskolában órákat látogattam. Az itt megszerzett tapasztalataim alapján – miszerint az osztrák oktatási tananyagban hangsúlyosabban jelenik meg a női dimenzió –, illetve ottani professzorom, Gerhard Wanner biztatására kezdtem el a témával mélyebben foglalkozni.

A kutatási probléma elősorban abból fakad, hogy a nők, a női szempontok – annak ellenére, hogy a társadalom felét alkotják – a történelemtankönyvekben, illetve a különböző oktatásügyi dokumentumokban explicit módon nem, vagy kevésbé jelennek meg. A rejtett tanterv részeként a nőkre vonatkozó latens, mögöttes tartalmak az összehasonlító tankönyvelemzés segítségével (reprezentatív minta alapján) a felszínre hozhatók és vizsgálhatók. A kutatás eredményeképpen egyrészt meg tudom rajzolni a vizsgált korszak történelemtankönyveinek nőképét, másrészt egy olyan elemző modellt kaphatok, amely

generikusan alkalmazható lenne – minden érvényességi kritériumnak megfelelően – a tankönyvek női dimenziójának vizsgálatára. Összességében pedig a kutatás segítheti az olyan szaktudományos és didaktikai szempontok szerinti, ún. minimum konszenzusok megfogalmazását, melyek alapján a nők történelme mint egy jól átgondolt, egységes, koherens tananyag be tud épülni a történelemtankönyvekbe, ezáltal pedig a történelemoktatásba (FRITZSCHE, 1992).

II. A téma tudomány-rendszertani helye

A kutatási téma két nagy tudományterület, a történelemtudomány és a neveléstudomány metszéspontjában helyezkedik el, a neveléstörténet közös halmazában. A vizsgálat nyilvánvalóan kijelölne egy szociológiai irányt és megközelítést is, de szeretném jelezni, hogy doktori kutatásom neveléstudományi, ezen belül is oktatástörténeti és tankönyvtörténeti fókuszú, így a téma szociológiai vonatkozásai dolgozatban csak éritőlegesen jelennek meg. Mindezeket figyelembe véve a vizsgálat történettudományi aspektusa a nőtörténetírás és nőtörténet felől közelíthető meg, neveléstudományi kontextusa pedig egyrészt nőneveléstörténeti, másrészt pedig tantárgypedagógiai, tankönyvtörténeti fókusz mentén ragadható meg. A kutatás tehát több diszciplína határán helyezkedik el, így ezen tudományterületek eredményeit és kutatási módszereit felhasználva volt megvalósítható a vizsgálat, komplex és interdiszciplináris megközelítéssel. Ennek eredményeképpen a szakirodalmi súlypontok, kutatási premisszák feltérképezése egy többdimenziós kutatási mezőben realizálódott. Elsőként a nőtörténet és nőnevelés-történet kutatás legfőbb kérdéseit tekintettem át, különös figyelemmel a magyar vonatkozású összefüggésekre. Ezt követően a kutatás tankönyvelméleti előzményeit vettem górcső alá, kiemelten kezelve a történeti tankönyvkutatások legfőbb eredményeit. Végül pedig a tankönyvek és történelemtankönyvek női- és gender szempontú vizsgálatának legfontosabb megállapításait foglaltam össze hazai és nemzetközi vonatkozásban.

II.1. A nőtörténet és a nőnevelés-történet kutatása

II.1.1. Történetírás és nőtörténetírás, nőnevelés-történetírás

A történelem nőnemű a latin nyelv szerint (Historia). Klio, a kilenc múzsa egyike – aki a történetírás ihletforrása – szintén nő. Ennek ellenére a hivatalos történelem többnyire hímnemű, azaz a klasszikus történelmi tudáskanon túlnyomórészt férfiak történetéről szól, illetve a férfit azonosítják az általánossal, és azon a címen, hogy az „emberek” történetét mesélik el, valójában a férjek, fivérek, fiúk és apák történetét mondják el, írják le (GRIMAL, 1965: 7 idézi FOHLEN, 1982: 88). A nők hosszú időn keresztül csak nagyon ritkán szerepeltek a történeti leírásokban, a hivatalos történelmi narratívákban. Ennek legfőbb oka, hogy az írásbeliség kiváltságát nagyon sokáig csak a férfiak élvezhették, éppen ezért a történetírás során a megfigyelő, a történész személye kevés kivételtől eltekintve mindig a férfi volt (GYÁNI, 2007: 258). A történelmi narráció pedig elválaszthatatlan a történész személyétől, mivel a történész politikai, kulturális, esztétikai konszenzusnak megfelelően konstruálja a történelmet, intellektuális eszköztára és szellemi (politikai, ideológiai) beállítottsága alapján (posztmodern elmélet) (GYÁNI, 2007: 192). Mint ahogy Georges Duby is megfogalmazta történészi önreflexióját *A lovag, a nő és a pap – A házasság a középkori Franciaországban* című művében: „A vizsgált házasság az én házasságom, és nem vagyok egészen biztos benne, hogy függetleníteni tudom magam attól az ideológiai rendszertől, amelyet demisztifikálnom kellene. Én is érintve vagyok. Hogy lehetnék elfogulatlan? Szakadatlanul arra kell törekednem, hogy a különbséget rekonstruáljam, és ne zúzzam porrá az ezer évet, amely a témámat tőlem elválasztja, a vastag időréteget, amely – ez ellen semmit sem tehetek – áthatolhatatlan homályba borít kis híján mindent, amit látni szeretnék.” (DUBY, 1987: 29-30). Így „a lehetséges témák kiválasztásakor, illetve az anyag megrostálásakor és elrendezésekor egy sajátos történészi »Én« lép színre” (BEARD, 2006: 1096). Amely történészi „Én” nem lehet teljesen objektív, hiszen egy bizonyos személy (vagy csoport) szemszögéből láttatja a dolgokat (GYÁNI, 2000: 63). Ennek következtében pedig elkerülhetetlen, hogy a történelmi tudás sok esetben erősen szelektív, töredezett, cenzúrázott és részrehajlóvá válik, és lesznek olyan „forrásképtelen” néma tömegek, melyeket a történeti emlékezet marginalizál, illetve akikről teljesen megfeledkeznek. A történetírás – a 19. század közepétől egészen a 20. század közepéig – pedig ezen férfiperspektívából született és konstruált, férfiakra szóló, hivatalos levéltárakban és irattárakban őrzött források kritikai vizsgálatát tartotta legfőbb módszerének. „Ezek a források feltárták a politikai döntéshozó helyzetben lévő, többnyire férfi történelmi szereplők szándékait...” (IGGERS, 2005: 55 idézi

KÉRI, 2018: 32). Így az emberiség történelme az évezredek során, ha latens módon is, de férfiperspektívájúvá vált, vagyis a férfiak tapasztalatai, látásmódja és gondolati mintái egyenlővé váltak az általános történelmi narratívával és történészi diskurzussal. Továbbá a 19. században intézményesült történelemtudomány önmeghatározása a modern nemzetállamok kialakulásával hozható kapcsolatba, hiszen ekkorra a Geschichte, vagyis az „igazi történelem” fogalma – a porosz történelmi iskola jóvoltából – egyévé vált a politika és az állam historikumával (GYÁNI, 2007: 217). A politika, az állam története pedig egyértelműen a férfiak világának számított. A nemzetállam corpusán kívül elhelyezkedő szférák, melyek nem szolgálták a nemzetállam, illetve a nemzeti identitás erősítését (nagyjából minden, amit a „nőkkel” kapcsolatosnak véltek), a maskulin nemzeti történetírás számára feleslegesnek és érdektelennek minősültek (GYÁNI, 2000: 44-45). Ezen új, „tudományosnak” nevezett történetírás kivetette önmagából, illetve amatőrnek és dilettánsnak bélyegezte azokat, akik kutatásaik során a nemzetállami kereteken túl merészkedtek (PETŐ, 2003: 522).

A 19. század második felében azonban a női egyenjogúsítási mozgalmak következményeként a nőközpontú történetírás a történettudományon belül egyre jobb pozíciókat tudhatott magáénak (PETŐ, 2003: 523). Ennek oka, hogy a társadalomtörténet már mint önálló történettudományi szakterület kezdte kivívni a maga helyét a tradicionális történettudományon belül. A történetírást már nemcsak a politika és a hadtörténet érdekelte, hanem elkezdte vizsgálni a mindennapok, az átlagemberek történetét, beleértve a társadalom- és művelődéstörténeti elemeket is. Ennek a történetírói irányzatnak a legfőbb képviselői az 1929-ben Franciaországban életre hívott folyóirat, az Annales köré szerveződő történészek csoportja volt. Az iskola második generációjához tartozó Georges Duby fogalmazta meg a következő kérdést a nőtörténelemmel kapcsolatban: *„De mindezen férfiak között, akik lármáztak, kikiabálták, amit tettek, vagy amiről álmodoztak, hogy megteszik, ne feledkezzünk meg a nőkről sem. Mindenütt róluk van szó. De ugyan mit tudunk róluk?”* (DUBY, 1987: 349). Ez az új történészi szemlélet, történettudományi paradigmaváltás kíváncsi volt már tehát a nőkre is, így a nők múltját a vizsgálandó területek közé emelte (KÉRI, 2018: 35). A múlt megismerésének lehetősége pedig erős identifikációs alapot nyújtott a nőknek további emancipációs céljaik elérésében. Ezért a nők helyzetének javítását támogatók elkezdtek kutatni a múltat annak érdekében, hogy példát adó személyiségeket találjanak: művésznőket, írónőket, politikusnőket, vallásos nőket, tudós nőket, tanítónőket stb. Történeteket, forrásokat gyűjtöttek össze azzal a céllal, hogy megcáfolják a nők alkalmatlanságáról alkotott feltételezéseket, amelyek koruk leíró irodalmában vagy törvénykönyveiben láttak napvilágot (WALLACH SCOTT, 2001: 11). Céljuk az volt, hogy a nő mint a történelmi időt alakító, azt strukturáló cselekvőként

jelenjen meg a történelmi térben. Ennek eredményeképpen született meg például a Mary Beard által jegyzett *Women as Force in History* című mű 1945-ben, amely a revizionista nőtörténetírás alapjait fektette le. Széles forrásbázisra alapozva bizonyította be az író, hogy a nők mindig is ott voltak a történelemben, csak a férfi történetírók „kifelejtették” őket műveikből. Ezzel Beard előkészítette az utat az 1960-as évek tömegmozgalmaival együtt fejlődő nőtörténetíráshoz, amely alapjaiban kérdőjelezte meg a normatív történetírás ismeretelméletét és módszertanát (PETŐ, 2003: 517-518).

A nőtörténetírás harmincéves története (az ezredfordulóig) Pető Andrea felosztása szerint három korszakra és egyben megismerési modellre osztható. Az első időszak az ún. alapítási korszak, amit szokás kompenzációs, vagy szeparatista iskolának is nevezni, az 1970-es és az 1980-as évekre volt jellemző. Ezen iskolának a legfőbb célkitűzése az volt, hogy a „*történelem által függeléként kezelt nő*” (Virginia Wolf) újra láthatóvá tegye, vagyis a „history” mellett a „her-story” is megragadható legyen a történelmi leírásokban. Ennek folyamánaként a nőtörténészek elsődleges célja az volt, hogy a nőket a történelmi elemzés középpontjába helyezték, így a nők politikai mozgalmakban, illetve társadalmi változásokban játszott szerepeit kezdték el vizsgálni. A vizsgálatok egyrészt (esettanulmányokon keresztül) a női munka, a női politizálás történetét érintették, másrészt pedig a női test történetét kutatták (fogantatás, szülés, menstruáció, szoptatás). A folyamatos nőtörténelmi kutatások pedig elvezettek a történelemtudomány premisszáinak és normáinak kritikai felülvizsgálatához, illetve annak módszertani átalakulásához (PETŐ, 2003: 520). Ennek eredményeképpen pedig megindulhattak a szisztematikus történelmi feltárások, melyek különböző témacsoportok szerint vizsgálták a nők történelmi jelenlétét. Az első ilyen témacsoport a „híres nők”, az úgynevezett politikátörténetben kiemelkedő, alkotó nők jól dokumentált életrajzai voltak (királynők, előkelő hölgyek, cárnők élete). Az ilyen témájú kutatások valójában már a hagyományos történetírásban is helyet kaphattak, hiszen az „Érdemes nők” a férfiak uralta világban, és ahhoz igazodva vívták ki elismertségüket. Így ebbéli minőségükben a „hivatalos” történelemben való szereplésük egyébként is elfogadott volt. A második témacsoport a női intézmények, egyletek, iskolák történetét ölelte fel, ezen belül is hangsúlyosan a női választójogi mozgalmat segítő intézmények és egyletek történetét kutatták. Továbbá vizsgálták a női munkavállalás történetét, illetve a család, családmódok és a reprodukció történetét vették górcső alá a kutatók (PETŐ, 2003: 521). Az első nőtörténelmi iskola megkérdőjelezhetetlen érdeme, hogy az 1970-es évek közepére jelentős nőtörténelmi irodalom látott napvilágot, amely még a hagyományos politika- és társadalomtörténelmi eszközökkel teremtett új tudást. Így számos nővel kapcsolatos

enciklopédia, életrajz- és adatgyűjtemény született meg, illetve a nők történetére specializálódó levéltárak, múzeumok, könyvtárak jöttek létre (PETŐ, 2003: 521).

A második nőtörténetírói iskola az ún. integrációs iskola volt, mely a nőket mint társadalmi csoportot a társadalomtörténet keretein belül vizsgálta. Módszertanát más társadalomtörténeti diszciplínák eredményeiből és módszereiből merítette (pszichológia, antropológia, néprajz, szociológia, pedagógia, társadalompszichológia, politológia) (PETŐ, 2003: 521). Ennek oka, hogy a nő alakja nehezen, vagy egyáltalán nem rajzolódik ki a történeti kutatások forrásanyagában, így a legcélravezetőbb eljárás, ha interdiszciplináris megközelítéssel próbáljuk rekonstruálni a női történelmi személyiségeket. Ezáltal a nő társadalmi kategóriaként jelenik meg, helyzetét a maga komplexitásában tudjuk vizsgálni (FOHLEN, 1982 idézi KÉRI, 1999: 9). Ezzel az iskolával szemben az a kritika fogalmazódott meg, hogy a történetírás alapkategóriáit nem kérdőjelezte meg. A második nőtörténeti iskola tudományos eredményeinek köszönhetően viszont a nőtörténetírók bekerülhettek a hagyományos intézményi struktúrákba, egyetemekre és kutatóintézetekbe (PETŐ, 2003: 521).

Az 1980-as években egyre több kritika érte a nőtörténeti kutatásokat, mivel vizsgálati fókuszuk kizárólag a nőkre terjedt ki. Több kutató is azon a véleményen volt, hogy a feminitás nem állhat önmagában, hanem bináris rendszert alkot a maszkulinitással. Ennek eredményeképpen pedig elkezdtek vizsgálni a nemek közötti kapcsolatokat, viszonyrendszereket, így a women's studies felváltotta a gender studies, vagyis a társadalmi nemek kritikai vizsgálatát. Ezen harmadik nőtörténeti iskola abból indult ki, hogy a nem nem pusztán biológiai faktum, hanem társadalmi, kulturális kategória. Az elméleti alapvetéseket Joan Kelly, illetőleg Joan W. Scott határozta meg, melynek alaptézise így hangzott: „*a nőtörténetírás nem a népesség felét, hanem egészét érinti*”. (PETŐ, 2003: 522) Vagyis a két nem egymás komplementerei, a nőkről szóló adatok egyben információkat hordozhatnak a férfiakról, amely tény természetesen fordítva is igaz. A gender fogalmát felhasználó történetírás a nemnek átfogó strukturális szerepet tulajdonít, elsősorban azt vizsgálja, hogy hogyan jöttek létre a társadalmi nemmel felruházott identitások (WALLACH SCOTT, 2001: 146). Vagyis a történészek azt kutatják, hogy a társadalmi nem hogyan konstruálódik a történelemben a nyelvhasználat, a különböző értékek, társadalmi és kulturális hagyományok átörökítése kapcsán, illetve hogy a társadalmi nem fogalma miképpen legitimálja és alakítja ki a társadalmi kapcsolatokat, valamint a politika hogyan hozza létre a társadalmi nemet, a társadalmi nem pedig a politikát (WALLACH SCOTT, 2001: 148). Másképpen fogalmazva a gender tudomány nem kizárólag az egyik (férfi) vagy a másik (nő) történetét akarja elbeszélni, hanem az egész emberiség históriáját. Ezt pedig úgy valósítja meg, hogy a férfiakéval egyenrangú történelmi

szereplőként tekint a nőkre, átírva a történelem eddigi foratókönyveit, amelyek egészen eddig a férfiak nemspecifikus történetét állították be az emberiség egyedüli történelmeként (GYÁNI, 2020: 330).

A nőtörténetírás új dimenziókat nyitott és korszerű megközelítési módokat tett lehetővé a nőnevelés-történet kutatásában is. A terület historiográfiai áttekintése alapján megállapítható, hogy a nőnevelés-történet az általános neveléstörténet egyik alárendelt és elkülönített ága (HUNT, 1987 idézi KÉRI, 2018: 63). Fontos kiemelni, hogy a nő- és a társadalomtörténet mindig szorosan összefügg, hogy a lánynevelés történeti elemzése sohasem nélkülözheti a széles társadalmi és nőtörténeti hátteret. A kutatások továbbá világossá teszik, hogy sohasem beszélhetünk általánosságban „lánynevelésről” vagy „a nők művelődési szokásairól”, hiszen országonként, kultúránként, társadalmanként, felekezetenként, nemzetiségenként nagyon változó nevelési célokkal, tartalmakkal, lehetőségekkel találkozhatunk, illetőleg nagyon különböző iskolai, családi nevelési tapasztalatokkal rendelkezhetnek a lányok és a nők (KÉRI, 2018: 63-64). Az elmúlt több mint száz év távlatából megállapítható, hogy világszerte több lány- és nőnevelés-történeti monográfia, tanulmánykötet, szemelvénygyűjtemény, cikk és esszé látott napvilágot (KÉRI, 2018: 64).

II.1.2. A nőtörténeti kutatások eredményei és vitatott kérdései

A 19. század végén inkább leíró, a nőket (és férfiakat) külsőleg lefestő, esetleg szokásaikat is bemutató nőtörténeti munkák születtek. A 20. század közepétől viszont egyre nagyobb számban jelentek meg elemző, összehasonlító és „egyetemes” nőtörténeti összefoglalások (KÉRI, 2018: 40-41). Napjainkra pedig már számos nőtörténeti munka látott napvilágot, melyeket sokféleképpen lehet csoportosítani irányzatok, iskolák, országok, forráscsoportok, témaegyüttesek, metodológiák alapján. Ezek között vannak átfogó monográfiák, helyi és regionális szintű nőtörténeti munkák, valamint egy ország vagy egy nép nőtörténetének különböző történelmi korszakait feldolgozó tudományos írások is (KÉRI, 2018: 38). Ezek a nőtörténeti kutatások a levéltárakban található, leginkább férfiak által hátrahagyott írott források mellett – a már említett okok miatt is – előszeretettel használnak alternatív vizsgálati metódusokat (történeti ikonográfia, sajtóanyagok kvalitatív feldolgozása, oral history, tárgyi kultúra elemeinek vizsgálata, szimbólumok társadalmi reprezentációjának vizsgálata, nyelvhasználat, narratívák elemzése), hiszen a női magánszféra, a családtörténet, a mentalitástörténet a hivatalos szervek által közölt és/vagy őrzött forrásokból alig, illetve egyáltalán nem rajzolódna ki (FORRAY R. & KÉRI, 2007: 543-544). Például Gyáni Gábor ezzel

kapcsolatban megállapította, hogy a női levelezés mentalitástörténeti nyomként is szolgál, amely feltárhatja a női identitás egyes történeti konstrukcióit (GYÁNI, 2020: 209). Pető Andrea a kétezres évektől datálható emlékezetpolitikai fordulattal indokolja ezen alternatív források (regény, film, visszaemlékezés, dokumentumfilm, fénykép) jelentőségének növekedését. Ezek a történeti források például újrakeretezhetik Magyarország megszállásának történelmi narratíváját, a szovjet katonák által elkövetett, szexuális erőszakot átélt nők történelmi emlékezetén keresztül (PETŐ, 2018: 29-30). Mivel azonban a nők életmódjával, társadalmi helyzetével, szerepeivel foglalkozó írásos források nagyon egyenetlenek, több történelmi korszak esetében nem áll rendelkezésre gazdag levéltári forrásanyag, ezért a mai napig sem jól kidolgozottak a kutatómódszertani alapok, a tipológiai alapvetések (KÉRI, 2018: 96). Claude Fohlen szerint leginkább a nők néhány specifikus tevékenységére terjednek ki a történeti vizsgálatok, mint például a nők jogi helyzete, a nők egészségi problémái, a nők megítélésének történeti alakulása (FOHLEN, 1982: 88-89 idézi KÉRI, 2018: 41). Ide tartoznak azok a többszerzős nőtörténeti kézikönyvek is, amelyek nagyon széles forrásbázisra alapozva tárják fel a női múlt egy-egy darabkáját. Mindezekon kívül számos nyomtatott és elektronikus formátumban elkészített forrás- és szemelvénygyűjtemény, weboldal és virtuális múzeum áll rendelkezésre a nőtörténet gazdag tematikájához kapcsolódóan (KÉRI, 2018: 41).

A nőtudomány (women's study) értelmezéséről azonban még napjainkban is viták folynak. Egyesek tudományként, esetleg módszerként, ezen belül is interdiszciplináris módszerként, mások inkább mozgalomként, szemléleti alapállásként interpretálják. Koncz Katalin definíciója – mellyel jómagam is egyetértek – szerint a nőtudomány egy interdiszciplináris tudomány, amely a nők helyzetét írja le, illetve elemzi. Tartalmazza a világról alkotott női nézeteket, ezért sokan a nőtudományok részének tekintik a nők által művelt tudományokat és művészeteket is. Vizsgálódási tárgya a nő, a nők valódi helyzetének feltárása, mellyel teljesebbé tehető a tudományos megismerés folyamata (KONCZ, 2006: 126).

A nőtudományokon belül a nő- és nemtörténeti kutatás mint történetírói praxis szintén abban a fejlődési szakaszban van még, ahol saját tárgyának pontos meghatározása körül élénk viták zajlanak. Az egyik ilyen legneuralgikusabb kérdés a nőtörténelem (women's history) és a társadalmi nemek történetének (gender history) szembeállítása. A társadalmi nemek történetét képviselők szerint nem lehet egy időben állandó női identitásról beszélni, melynek meg lehetne írni a történetét, hanem csak szüntelenül változó társadalmi nemi tapasztalatok, identitások léteznek (WALLACH SCOTT, 2001). Ez az elképzelés – miszerint a biológiai nemi identitás társadalmi tényei nem változatlan természeti adottságok, nem antropológiai állandók, hanem kulturális konstrukciók (GYÁNI, 2020: 331) – komoly viharokat szít napjainkban is mind a

tudományos, mind a társadalmi közbeszédben. A nőtörténelem képviselői ezzel szemben azt állítják, hogy a nők és férfiak között esszenciális biológiai különbségek állnak fent, amelyek az idők során mindenütt ugyanazok voltak, vagyis a férfi-női identitások általános jellemzőket hordoznak. Így a nők – a személyes tapasztalatok számtalan kulturálisan meghatározott változata ellenére – alapvető közös vonásokkal rendelkeznek, melyek alapján a nők történelme kutatható (RANDALL, 2003: 258-259). A nőtörténelmi kutatók továbbá attól tartanak, hogy ha a nőket beolvasztják a nemek történetébe, akkor azok újra eltűnhetnek mint a történelem cselekvő alanyai (GYÁNI, 1996).

A másik vitapont a különbség és az egyenlőség dilemmájának kérdése, amely a nőtörténetnek és a nemtörténetnek is egyaránt alapproblémája. A nőtörténetírás sokáig a nők között fennálló történelmi és kulturális differenciákat figyelmen kívül hagyta, a nőket mint egységes, homogén csoportot, ezáltal pedig ahistorikusan kezelte. Ez a gyakorlat azért sem lehet mindig és minden esetben helyes, mivel a nők sokszor más típusú kötődéseiket (nemzeti, etnikai, faji, vallási) fontosabbnak tarthatják, mint a nemüket (PETŐ, 2003: 526). Mások viszont abban a történetírási gyakorlatban látják a kockázatot, amely a nők alapvető tapasztalati és önismereti különbözőségeit emeli ki, mivel ez alááshatja a tartós közös identitás megteremtését (WALLACH SCOTT, 2001: 15).

Továbbá fontos megemlíteni, hogy a nők és a család története szorosan összetartozik, a kettőt nem lehet egymástól elválasztva kutatni és megérteni. Hiszen független cselekvőként a nők általában nem azonosíthatók a strukturális és intézményi keretek vonatkozásában, mivel döntéseik és magatartásuk éppúgy ebben a keretben formálódnak, mint ahogy a személyiségükbe is beleépül a családi (háztartási) szerepminta (WALLACH SCOTT, 1979: 12-17; GYÁNI, 2021: 14). Azonban nem teljes mértékben tisztázott, hogy hol és miben olvadhat közös halmazba a nő és család története, illetve helyes-e, ha teljes mértékben feloldjuk egymásban e két komponenst (GYÁNI, 2021: 13). Vannak olyan vélemények is, melyek a nő- és genderkutatásokat, szűkebb értelemben a szexualitástörténetet a testtörténet keretein belül, annak részét képezve helyezné el, mivel szerintük a nemiség csupán egyike volt – a sok egyéb más terület mellett – a testek materializálódási formáinak a 19–20. században (BÄNZIGER & GRAF, 2012: 111). Azonban ezen viták ellenére a témával foglalkozó történészek mindegyike egyetért abban, hogy a hagyományos, tehát férfidominanciájú történetírás revíziója mindenképpen szükséges és elkerülhetetlen.

II.1.3. Magyar nő- és nőnevelés-történetírás

Szisztematikus nőtörténeti kutatások Magyarországon csupán az 1960-as évektől kezdve indultak meg, melyek leginkább a nők művelődési lehetőségeinek, a nőnevelés történetének a feltárását tűzték ki célul (KÉRI, 2018: 58). Az 1970-es években a szociológia rehabilitációjával párhuzamosan egyre inkább teret nyertek az interdiszciplináris módszerek, újjáéledt a művelődés- és eszmetörténet. Az állami feminizmus politikájának megfelelően egyre több közgazdász és szociológus kezdett el foglalkozni a női munkavállalás, a specifikus női foglalkozások történeti jellemzőivel. Az 1980-as években Hanák Péter elsőként vizsgálta a család és a házasság történetét. A magyarországi történészek munkásságára leginkább a francia társadalom- és mentalitástörténeti iskola hatott (Annales) (PETŐ, 2003).

A nőtörténelem kutatásmetodológiai paradigmaváltása azonban csak a rendszerváltozás után történhetett meg (PETŐ, 2003). Ekkor a nőtudományok, ezen belül a nőtörténetírás kutatási infrastruktúrája még súlyos gondokkal küzdött. Ennek egyik oka az volt, hogy a rendszerváltozás után a nyugat-európai nőtudományos alapművek fordítása csak későn indulhatott meg, illetve a nyugati nőtudomány diskurzusa és terminológiája nem minden esetben volt átültethető, ezekből pedig nyelvi és kulturális félreértések származtak. A nőtörténeti kutatásokkal kapcsolatban a másik alapvető probléma az volt, hogy nagyfokú egyenlőtlenség jellemezte, értve ez alatt a publikációk időbeli és tematikus, illetve műfaji eloszlását. Kevés volt a monografikus feldolgozás, inkább kisebb tanulmányok jelentek meg válogatott tanulmányokat tartalmazó kötetekben, melyek nem álltak össze általános, átfogó képet adó ismeretanyagá. Így sajnos a nők története Virginia Wolf kifejezését használva sokáig csak „függeléként” jelent meg (PETŐ, 2003: 528-529).

Az 1990-es évektől kezdődően szerteágazó, egyre szélesebb és változatosabb forrásbázissal dolgozó történetírás bontakozott ki hazánkban, amely legfőképpen a társadalom- és mentalitástörténet, az irodalomtudományok, a szociológia, a történeti néprajz, a történeti antropológia tematikus szempontjait és módszertani eszköztárát érvényesítette. A nőtörténet-kutatás ezeket a kutatásmetodológiai mintákat követve a következő témákat emelte fókuszba: a női életciklus egyes szakaszai, a lány- és nőnevelés, az iskoláztatás kérdései, a női munka és a szociálpolitika, a szexualitás és ezen belül a prostitúció, a gyermekkor története vagy a gyermekmunka világa. Ezenkívül számos biografikus mű jelent meg történelmi nőalakokról, politikusnőkről, művésznőkről (KRÁSZ, 2019: 11-14). Mindezeket a munkákat széleskörű szakembergárda jegyezte/jegyzi: Nagyné Szegvári Katalin, Ladányi Andor, Vámos Éva, Palasik Mária, Pető Andrea, Gyáni Gábor, Acsády Judit, Szapor Judit, Kéri Katalin, Kádár

Judit, Nagy Beáta, Sárai Szabó Katalin, Karády Viktor, Fábri Anna, S. Nagy Katalin, Péter Katalin, R. Várkonyi Ágnes, Borgos Anna, Sipos Balázs, Várkonyi Gábor, Krász Lilla, Bartha Eszter (PAPP & SIPOS, 2017: 12; KÉRI, 2018: 61). A kutatás szempontjából fontos kiemelni Tóth Eszter Zsófia nevét, aki az államszocializmus nőtörténetével foglalkozik különböző történeti források és módszerek, mint például életútinterjúk, sajtó- és filmelemzés, diskurzuselemzés alapján (*Kádár leányai – Nők a szocialista időszakban; Szex és szocializmus; „Puszi Kádár Jánosnak” – Munkásnők élete a Kádár-korszakban*).

A nőtudományokkal foglalkozók leginkább alapművek fordításával, recenziók közlésével, konferenciákkal, konferenciakötetek¹ (KÉRI, 2019: 166) kiadásával próbálják elérni, hogy hazánkban is intézményesüljön, illetve a közgondolkodás részévé váljon a nőtudományos gondolkodás, melynek természetesen része a nőtörténet-kutatás is (PETŐ, 2003). Ennek már kézzelfogható eredményei is vannak, hiszen a közelmúltban számos külföldi, nőekkel foglalkozó szakmunka is napvilágot látott magyar nyelven (pl. Balassi Könyvkiadó Feminizmus és történelem című sorozata, a debreceni Csokonai Kiadó Artemisz könyvsorozata). Az elmúlt két-három évtizedben történelmi és egyéb tárgyú folyóiratok szintén gyakran szenteltek tematikus számokat a nőtörténet és a nőtudomány kutatási eredményeinek bemutatása kapcsán² (KÉRI, 2018: 60). Emellett azonban fontos megjegyezni, hogy: „Magyarország nőtörténete a sok kutatómunka ellenére jobbra feltáratlan. Hiányoznak a nagy, korszakokat összefoglaló, modern művek (csak egyes résztémákról készültek ilyenek), és ami fontosabb: az eddigi eredmények kevésbé épültek be a nemzeti történetírásba.” (PAPP & SIPOS, 2017: 12). Nem alakult ki nőtörténeti kánon, egy-egy téma kapcsán hiányoznak a hivatkozási alapok, a közös tudás. A nők története hazánkban még ma sem tartozik a történetírás fősodrához (PAPP & SIPOS, 2017: 12).

A magyar gender- és nőtörténeti kutatások eredményeik ellenére sem tudták jelentős mértékben előmozdítani a magyarországi felsőoktatásban a nőtudománynak és a nemek tudományának integrálódási folyamatát. Az egyetemi kutatások és képzések hagyományos struktúrája csak nehezen változik, a curriculumok átalakítása nehézkesen halad. A női tematika kurzusokon vagy kurzusok részeként való megjelenése leginkább az adott kurzust tartó tanár saját kutatásaihoz, érdeklődéséhez kötődik. Ennek fényében különálló eredménynek tekinthetjük, hogy 1995-ben létrejött a Közép-európai Egyetemen a Társadalmi Nemek

¹ *Women in History – Women’s History*, Budapest, 1994; *Női szerepek*, Budapest, 1996; *Nők a modernizálódó magyar társadalomban*, 1997; *Asszonyorsok a 20. században*, 1999; *Nő és férfi, férfi és nő*, 2002; *A szociális munka története és a társadalmi nemek 1900-1960*, 2004; *A női/ferfi identitás és tapasztalat*, Szeged, 2007; *A Vezető nő – A női vezető*, Budapest, 2008; *A nő és a test/iség*, Szeged, 2008

² Rubicon 1991/3. (*Pesti nő a századfordulón*), 2001/6. (*Nők a történelemben: nőtörténelem*); Café Babel 1994/11-12. (*Férfi – nő*); Educatio 1996/III. (*Nők*), 2007/IV. (*Társadalmi nemek*), Korunk 2000/október (*Nők – szempont*), 2007/március (*Női szerepek*); Palimpszeszt elektronikus folyóirat 2002. január 16. sz. (*Vox mulieris*); 2002. december 19. sz. (*Nőképek*)

Tudománya tanszék, mely a nyugat- és kelet-európai nőtudományokkal foglalkozó kutatók közötti párbeszéd és gondolatcsere biztosítását tűzte zászlajára. 2001-ben alakult meg a Budapesti Közgazdaságtudományi (azóta Corvinus) Egyetemen Nagy Beáta és Hadas Miklós vezetésével a Társadalmi Nem és Kultúrakutató Központ, melynek célja a társadalmi nemmel foglalkozó kutatások és oktatás koordinációja, továbbfejlesztése (KÉRI, 2019: 168). Továbbá 2015-ben jött létre az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Történeti Intézetében a Nőtörténeti Kutatóközpont. A kutatóközpont célja a nőtörténelem oktatásban való hangsúlyosabb megjelenítése, valamint az egyetemen zajló nőtörténeti kutatások összehangolása (SIPOS & KRÁSZ, 2019: 7-8). Magyarországon jelenleg több vidéki felsőoktatási intézetben folyik nőtudományokkal kapcsolatos kutatás, ahol a nőtudományi modulok az alapképzésben és a posztgraduális képzésben, elsősorban azonban a hagyományos diszciplínákon belül léteznek (Szegedi Tudományegyetem, Miskolci Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Tudományegyetem) (KÉRI, 2019: 168-169). A PTE keretei között nőtudományi vagy nőtörténeti kutatóközpont ugyan nem működik, ám különböző tanszékeken és intézetekben Pécsen is számos oktató végez nőtudományos kutatásokat: irodalomtörténészek, nyelvészek, szociológusok, közgazdászok, orvosok, jogászok, pszichológusok, romológusok, történészek és neveléstudománnyal foglalkozó tanárok. A lánynevelés és női művelődés történetének kutatása fontos és szerves részét képezi a Bölcsészettudományi Karon 2006 óta működő „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténeti Programjának (KÉRI, 2019: 169-170).

Kéri Katalin a magyar lány- és nőnevelés historiográfiai áttekintése kapcsán megállapította, hogy a tudományterülettel foglalkozó kutatók az elmúlt száz évben több fontos adatot tártak fel és elemeztek: *„Hosszabb és rövidebb lélegzetű önálló monográfiák, tanulmánykötetek, szemelvénygyűjtemények, cikkek és esszék íródtak a lánynevelés és női művelődés történetének eddigi kutatási eredményeiről, valamint összefoglaló, a női emancipációval átfogóan, több szempontból foglalkozó művek részletei szólnak ugyanerről.”* (KÉRI, 2019: 167) Már a 19. században is napvilágot láttak olyan művek Magyarországon, amelyek korábbi korok nőnevelési gyakorlatát vették górcső alá. Ezek többnyire az akkori pedagógiai szaksajtóban (*Nemzeti Nőnevelés, Magyar Pedagógia*) jelentek meg. Ebben a korai időszakban is fontos téma volt a 19. századi nőalakok vagy a női művelődésért sokat tett férfiak életútjának bemutatása (Brunsztvik Teréz, Teleki Blanka, Karacs Teréz, Fáy András, De Gerando Antonina, Veres Pálné Beniczky Hermin, Zirzen Janka). Továbbá a 19. század végétől a felsőoktatásban használt neveléstörténeti kézikönyvekben, illetve egyetemi előadásokban a lánynevelés-történet bizonyos részletei ugyancsak jelen voltak. A hazai neveléstörténet első

kiemelkedő alakjai, mint például Garamszeghi Lubrich Ágost, Fináczy Ernő vagy Prohászka Lajos szintén figyeltek erre a tématerületre, illetve kiválóan ismerték a nőnevelés-történet számos hazai és nemzetközi forrását is (KÉRI, 2018: 83-86).

A 20. század első felében Kornis Gyula írta meg azokat a témára vonatkozó összefoglalásokat, amelyek mindmáig alapját képezik a nőnevelés-történettel összefüggő ismereteinknek (*A magyar művelődés eszményei 1777–1848*, *A régi magyar leánynevelés* című fejezet). A két világháború között már nők is publikáltak a nőnevelés és nőemancipáció történetével összefüggésben (Czeke Marianne, Révész Margit, Schwarcz Etel, Evva Gabriella, Joób Irén, Bobula Ida). Az 1930-as években több külföldi és hazai nőnevelés történetével kapcsolatos forráskiadvány, illetve hozzájuk kapcsolódó elemzés is megjelent (Péter János erdélyi latin nyelvű tanár 1935-ben jelentette meg Juan Luis Vives válogatott pedagógiai munkáit, benne *A keresztény nő neveléséről* című művet, illetve 1936-ban Sebes Gyula fordításában látott napvilágot Fénelon 1687-es nőnevelési munkája). Ebben az időszakban nagyobb számban születtek meg hazai lányneveléssel kapcsolatos forrásmunkák (pl. *Karacs Ferencné Takács Éva válogatott munkái*, Kölcsey Antónia 1838–1844 között írott naplója, Brunszvik Teréz naplójának I. része), illetve női naplókról szóló elemzések is. A második világháború után azonban a nő- és lánynevelés-történetének kutatása megtorpant, majd csak az 1960-as évektől kezdődően kapott újabb lendületet. Erre az időszakra jellemző volt, hogy igen jelentős történeti összegzések születtek, melyeket azonban sokáig nem követtek hasonlók. Ezen összegzések egyike Orosz Lajos tollából az 1962-ben megjelent *A magyar nőnevelés úttörői* című szemelvénygyűjtemény, amely az I. Ratio Educationis megjelenésétől a kiegyezésig vizsgálta a hazai lánynevelés fejlődéstörténetét. Nagyné Szegvári Katalin jogtörténész pedig több olyan lányneveléssel és női művelődéssel kapcsolatos munkát írt, amelyek a mai napig meghatározóak, illetve alapműveknek tekinthetők (*A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban 1777-1918*) (KÉRI, 2018: 89-93).

A rendszerváltás után, illetve napjainkban is egyre szélesebb körű kutatások folynak a lánynevelés és a női művelődés történetének területén. A tématerület legmeghatározóbb kutatója Kéri Katalin történész, neveléstörténész, aki mögött már több évtizedes nevelés-, iskola- és pedagógiatörténeti, illetve művelődéstörténeti kutatómunka áll. A lánynevelés és nőnevelés-történeti tárgyú témákban számos tanulmánya, könyvfejezete és könyvei jelentek meg széleskörű hazai és nemzetközi szakirodalmi-szaktudományos beágyazottsággal (pl. *Tollam szivárványba mártom – Források az európai nő történet köréből az ókortól a 20. századig*, 1999; *Holdarcú, karcsú ciprusok – Nők a középkori iszlámban*, 2003; *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914*, 2008; *Leánynevelés és női*

művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással), 2018). A hazai nőnevelés-történet kutatás nagyon fontos műve továbbá Pukánszky Béla 2006-ban megjelent *A nőnevelés évezredei* című monográfiája, amelyben a szerző a neveléstörténet-írás új módszereit alkalmazva, eszme- és iskolatörténeti megközelítéssel, művelődés- és társadalomtörténeti alapozással tárta fel a magyar és egyetemes lánynevelés fejlődéstörténetét az ókortól egészen napjainkig. Ezt a kötetet 2013-ban *A nőnevelés története* címmel egy újabb nőnevelés-történeti tárgyú munka követte (KÉRI, 2018: 93-94). Napjainkban számos kutató foglalkozik a hazai és/vagy külföldi nő- és lánynevelés-történetének valamely korszakával vagy területével, kiemelkedő alakjával: Szabolcs Éva, Rébay Magdolna, Kereszty Orsolya, Fehér Katalin, Nagy Péter Tibor, Karády Viktor, Mészáros István, Bíró Zsuzsanna Hanna, Hadas Miklós, Fehér Erzsébet, Müller Ildikó, Schadt Györgyné, Hegedűs Judit, Baska Gabriella, Nagy Adrienn, Hornyák Mária, Fáyiné Dombi Alice, Kurucz Rózsa, Kovács Sándor, Gróz Andrea, Takács Zsuzsanna Mária, Klein Ágnes, Mervó Zoltánné, Vörös Katalin, Czeferner Dóra, Ács Marianna, Molnár-Kovács Zsófia, Kelbert Krisztina, Pálmai Dóra, Maisch Patrícia, Árvai Tünde (KÉRI, 2018: 94-95).

II.2. Tankönyvkutatás és tankönyvelmélet

II.2.1.1. A tankönyvkutatás kezdetei

A taneszközök közül a tankönyvnek – mely hosszú történeti fejlődés eredményeként vált a legfontosabb tanítási eszközzé – mindig is kitüntetett szerepe volt, mivel egyrészt egy adott társadalom, kor releváns ismereteit közvetítette, másrészt pedig szemléleti, ideológiai és metodikai ujjlenyomatokat hagyott maga után az adott kor szellemiségéről, neveléséről, illetve a tudomány és oktatás közötti összefüggésekről is (DÁRDAI, 2006: 41). A 17. század közepéig nem léteztek a mai értelemben vett tankönyvek, ezt követően pedig fejlődésük szoros korrelációt mutatott a társadalmi-kommunikációs-információs változásokkal, melyek egyben magukkal hozták a tankönyvek „forradalmát”, illetve azok paradigmaváltását is. Ebből következően a tankönyvek magukban hordozzák a társadalmak esszenciális viszonyait, értékeit, így maguk a tankönyvek is a kutatás lehetséges objektumaivá válnak (WEINBRENNER, 1995; DÁRDAI, 2006: 104).

A tankönyvkutatás történetének folyamatát négy szakaszra lehet bontani. A kezdetek a 19. század elejére, illetve a 19. századi békemozgalmakhoz vezethetőek vissza, amikor is a napóleoni háborúk után, a pacifisták körében fogalmazódott meg elsőként az a gondolat,

miszerint a tankönyvek a nemzetek között a kölcsönös meg nem értést és gyűlöletkeltést erősíthetik, ezért ezekből a háborúra uszító sztereotip tartalmakat, melyek más népek, fajok, vallások elleni előítéletek, ellenséges érzések kialakítására alkalmasak lehetnek, ki kell gyomlálni (1889-es párizsi békekonferencia). Az első világháború után aztán a francia és német tanárszervezetek, az „Észak Egyesületei”, illetve a Népszövetség tankönyvrevíziós tevékenységének köszönhetően megfogalmazódtak azok a tankönyvelemzési alapelvek és dokumentumok, amelyek mintaként szolgáltak a későbbi tankönyvegyeztető munkák során. A tankönyvkutatás „klasszikus korának” nevezett időszakát – 1945-től az 1970-es évekig bezárólag – egy UNESCO által 1949-ben kiadott tankönyvfejlesztéssel foglalkozó iratanyag, ún. „model plan” határozta meg, amely a tankönyvelemzés általános eljárásait, alapelveit, illetve tankönyvértékelési kritériumokat tartalmazott. Ennek köszönhetően új szemléletű tankönyvek íródtak mind tartalmukat, mind pedig didaktikai megoldásait tekintve (tankönyvjavítás). Számos tankönyvegyeztető konferenciát rendeztek ebben az időszakban, leginkább a nyugat-német és francia kapcsolatok javítása érdekében, így ezt az időszakot összefoglalóan a tankönyv-diplomácia korának is nevezzük. Fontos az Európa Tanács tankönyvrevíziós tevékenysége is, mivel intézkedéseivel támogatta a tudományos tankönyvkutatás intézményesülését. Ennek bizonyítéka, hogy 1965-ben dokumentációs központot hoztak létre Hollandiában, illetve az Európa Tanács közbenjárására a Georg Eckert Insitut für Internationale Schulbuchforschung (GEI)³ egész Európa tankönyvcentrumává vált. Összefoglalóan ezt az időszakot a tankönyvegyeztetés megkötése, a tankönyvrevízió, a tankönyvjavítás, illetve a tankönyvek készítésének tartalmi és módszertani alapelveinek kidolgozása, valamint a tankönyvelemzés intézményes kereteinek kiépítése jellemezte. Az 1980-as évektől kezdődően a tankönyvrevíziós gyakorlat tudományos tankönyvkutatássá alakult át. A politikai szempontok már kevésbé voltak fontosak, ehelyett a szaktudományok szerepe, illetve a pedagógiai megközelítések értékelődtek fel (DÁRDAI, 2002: 24-40). Az új tanulás- és tanításelméleti koncepciók, új pedagógiai paradigmák nagy hatással voltak a tankönyvelméltre, már nemcsak a szaktudományos megfelelés volt fontos, hanem a tankönyvek didaktikai koncepciója is (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2014). A tankönyvkutatás ekkor válik elismert tudományterületté, illetve ekkor fogalmazódtak meg a tankönyvelméleti kutatómunka alapelvei: tudományosság,

³ Az intézet nemzetközi jelentőségű speciális tankönyvgyűjteménnyel rendelkezik, amely a tankönyvkutatás szakirodalmá mellett elsősorban a történelem, földrajz és társadalomismeret tankönyvek gyűjtését végzi a világ szinte minden országából. Egyedülálló tankönyvgyűjteménye több mint 178 ezer kötetből áll, melyek a világ 173 országából származnak (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2014). A nemzetközi másodlagos források (köztük a folyóiratok, szaklapok) naprakész beszerzésével, az egyedülálló tankönyvi gyűjtemény folyamatos bővítésével a GEI a tankönyvkutatás nemzetközi bázisaként funkcionál (MOLNÁR-KOVÁCS, 2017: 37).

gyakorlatorientáltság, interdiszciplináris kompetencia, metodológiai kompetencia, professzionalizáció és specializáció. Ezen kívül az interdiszciplináris problémafelvetés, illetve a multidimenzionális módszertani megközelítés fontosságát hangsúlyozták ki a tankönyvkutatók (Jeismann). Mindezek eredményeképpen a tudományterület nemzetközileg is elismert tudományos presztízst vívott ki magának, vagyis a tankönyvrevízió tudományos igényű tankönyvkutatássá vált (DÁRDAI, 2002: 40-41).

II.2.1.2. A tankönyvelméleti kutatások főbb kérdései és irányai, tankönyvelemző modellek

A tankönyvkutatások célja kezdetben tehát a taneszközök „megjavítása” volt, a kutatók és a politikusok a nemzetek közötti megbékélés elősegítését akarták elérni a második világháború után. Ez a cél jelölte ki a kutatás fő szempontjait is: a szövegekben megjelenő ellenségképeket, torzításokat, negatív sztereotípiákat igyekeztek feltérképezni és kiiktatni (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2013: 192-193). Így a tankönyvkutatás kezdeti szakaszában a tankönyvekre mint történeti kordokumentumokra tekintettek, vagyis elsősorban történelmi, politikai és ideológiai aspektusból vizsgálták őket (DÁRDAI, 2006: 54). A tankönyvkutatás professzionalizációjával aztán egyre differenciáltabb kérdésekkel kezdtek el foglalkozni a tudományterület képviselői: a tankönyv fogalmának tisztázása, a tankönyvek tartalmi és formai követelményeinek definiálása, a tankönyv szerepének, funkciójának vizsgálata. Továbbá tudásszociológiai kérdések is fókuszba kerültek: hogyan irányítják, támogatják a tankönyvek a tudás megkonstruálását, strukturálását és transzformációját (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2014: 148). Vagyis előtérbe kerültek didaktikai, illetve egyéb nyelvészeti, recepcióelméleti, szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai, ökonómiai, oktatás-gazdaságtani, médiaismereti, esztétikai szempontok is (DÁRDAI, 2006: 95-96). Fontos kutatási területté vált így például a tankönyvkiadás jogi szabályozása, az engedélyeztetési eljárások, értékelési standardok vizsgálata, a tankönyvfejlesztés lehetséges irányainak feltárása, illetve a hatás- és recepciókutatások (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2013: 195). Az utóbbi vizsgálatok arra keresik a választ, hogy a tankönyvek hogyan hasznosulnak az osztályteremben és hogyan hatnak a társadalmi tudat formálódására (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2014: 148). Következésképpen a tankönyvek napjainkra nemcsak az oktatás, a politika, a média, a kultúra és a gazdaság tágabb kontextusába ágyazódnak be, hanem egy sajátos szakmai diszciplína kontextusába is, amely saját kulturális státusszal, hagyománnyal és szaknyelvvvel rendelkezik (GREVER & VLIES, 2017).

A tankönyv fogalmának meghatározása kiemelt jelentőségű, hiszen a tankönyv(elméleti)kutatások még ma is feladatuknak tekintik a tankönyv definíciójának

megalkotását, mivel nincs általánosan elfogadott, pontos megfogalmazás ezzel kapcsolatban (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2015). A definíciók egy része csak egy szempontot emel ki (cél, funkció, felhasználás), más meghatározások pedig túlságosan általánosnak tekinthetők (LEBRUN, 2002 idézi GREVER & VLIES, 2017). A kutatók általában a fogalom egy tágabb és egy szűkebb értelmezését különböztetik meg. A tágabban vett fogalom körébe tartozik minden olyan eszköz, amely a tanulást segíti. A szűkebb értelmezés szerint pedig minden, az iskolai oktatáshoz készült könyv tankönyv, amely a közölt tananyag tartalmát és elrendezését tekintve a tantervi követelményekhez igazodik (Richard Bamberger) (WIATER, 2003: 12). Mindezek mellett azonban a kutatók többnyire egyetértenek abban, hogy nem érdemes egy definíció kedvéért szűken értelmezni ezt a nagyon színes, és egyre változó műfajt, így megelégednek bizonyos fontosabb közös vonások, alapvető jellemzők megállapításával (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2015). Továbbá éppen ezen definíciós problematika okán a tankönyvek nagyon gazdag forrásként szolgálhatnak a különféle kutatások számára (ISSITT, 2004: 685 idézi GREVER & VLIES, 2017).

A tankönyv fogalmának meghatározása körüli vitákon kívül a tudományterületnek sokáig más nehézségekkel is szembe kellett néznie. A legfontosabb probléma az volt, hogy a kutatók számára nem állt rendelkezésre tudományosan kidolgozott és általánosan elfogadott tankönyvelméleti és metodológiai eszköztár, mint például a kategória- és dimenzióképzés eszköztára, a mérés, az értékelés és beválás vizsgálatok eljárásai, módszerei (WEINBRENNER, 1995). További problémát jelentett a tankönyvelméleti kutatások vonatkozásában, hogy hosszú ideig a teoretikus tudásanyagot senki sem rendszerezte, vagyis nem készült összegző és szintetizáló monográfia (DÁRDAI, 2002: 51-55). A tankönyvkutatás metodológiai problematikájával kapcsolatban megállapítható, hogy a tankönyvkutatók „*ritkán tárgyalják világosan és mélyrehatóan*” az alkalmazott módszertanukat (NICHOLLS, 2003: 25 idézi GREVER & VLIES, 2017). Thomas Höhne ezzel összefüggésben a tankönyvkutatások módszertani egyoldalúságát emelte ki (Eindimensionalitát), amelyek leginkább a tartalomelemzésre szorítkoznak (HÖHNE, 2003: 29-35). Továbbá ő is problémásnak tartja azt a gyakorlatot, amikor a források, illetve a felhasznált módszerek kiválasztásának szempontjait (és azok indoklását) a kutatók nem ismertetik (HÖHNE, 2003: 29-35). Annak ellenére van ez így, hogy a tankönyvkutatások módszertani apparátusa mára már nagyon széles és változatos bázissal rendelkezik. Például a szövegelemzés módszertanán belül is többfajta módszert alkalmazhatunk: deskriptív, hermeneutikai, kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzési eljárások, amelyek az 1970-es évektől kiegészültek társadalomtudományi módszerekkel, elsősorban diskurzusanalízissel (WIATER, 2003). A szövegelemzési eljárások mellett fontosak az olyan

társadalomtudományi kutatási módszerek is, amelyek a tankönyvek hasznosulását, beválását, társadalmi hatásait vizsgálják. Ilyen kutatómódszertani eszköz lehet például: az interjú, a megfigyelés, a kérdőíves felmérés, az esettanulmány, az iskolai mérések stb. (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2015).

Több kutató – a módszertani hiátusok kiküszöbölésére – ún. tankönyvelemző modellt állított fel, dolgozott ki, amelyek segítségével a tankönyv, illetve a vele összefüggésben lévő valóságselemek több szempont alapján is tanulmányozhatóak, vizsgálhatóak. Ezek közül Gerd Stein „*politikatudományi*” modellje meghatározó, amely szerint a tankönyv három dimenzióban értelmezendő: a tankönyv „*politikum, információhordozó és pedagógikum*” (STEIN, 1977). Nem kevésbé jelentős a Thonhauser által kidolgozott „*funkcionális*” modell, amely az iskolai oktatási és tanulási folyamatot alátámasztó médiumként, államilag engedélyezett és támogatott eszközként és kortörténeti dokumentumként, valamint tudatos kalkuláció által létrehozott gazdasági tényezőként tekint a tankönyvre (KAPOSI, 2012a: 59-60). Mindezek mellett Weinbrenner „*komplex*” modelljét kell megemlítenünk, amely a tankönyvkutatás három típusát különbözteti meg: folyamatorientált (a tankönyv életciklusára összpontosít), produktumorientált (tartalomelemzés történeti vagy összehasonlító jelleggel), hatásorientált (a tankönyvek hatása tanulókra és a társadalomra, ill. nemzetközi szinten) (WEINBRENNER, 1995). Fischerné Dárdai Ágnes szerint szükség van továbbá egy pedagógiai modellre is, amely a pedagógiai tudomány alapvetéseiből indul ki, illetve az oktatási folyamat gyakorlatán alapszik. Ez a modell a tankönyvet mint didaktikai eszközt vizsgálja (DÁRDAI, 2002: 55-62). Továbbá Heinze Carsten a Gerd Stein által meghatározott hármass funkció mellett egy új dimenziót is megfogalmazott, a „*konstruktorium*”-ot, amely funkció szerint a tankönyvekben megfogalmazott tudás nem a valóságot mutatja be, hanem egy olyan tudáskonstrukciót, melyet a társadalom egyes szereplői különböző érdekek mentén konstruálnak (HEINZE, 2011: 20). Mindezek mellett Johsen, Choppin, Fritzsche, Bamberger, Pingel munkásságát lehet kiemelni, ők írásaikban többek között a tankönyvkutatás eredményeit, illetve annak módszereit foglalták össze (DÁRDAI, 2002: 51-55).

Fontos hangsúlyozni, hogy a 21. században a tankönyv helyzete az infokommunikációs fejlődés okán teljesen megváltozott, mely természetesen a tankönyvkutatásokra is hatással volt. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tankönyv (már) nem a tanítás kizárólagos és legfőbb eszköze. A tudáskonceptiók megváltozásával a tankönyvben artikulált tudás egy intermediális struktúrában helyezkedik el, így elengedhetetlen, hogy a tankönyvkutatások ezeket a multimédiális környezeti hatásokat is figyelembe vegyék (DÁRDAI & DÉVÉNYI, 2015). Ezért a tankönyvkutatásoknak Höhne szerint el kell mozdulniuk a média-elméleti és tudásszociológiai-

diskurzusanalitikus megközelítések felé, melynek eredményeképpen egy tudás- és médiászociológiai perspektívájú tankönyvkutatás valósulhat meg (HÖHNE, 2003: 18). Ehhez kapcsolódóan a 21. századi tankönyvkutatás praxisában is megjelentek különböző digitális eszközök, mint például az adatbányász szoftverek (Atlas.ti, Alcaste), melyek alkalmazásával például tankönyvi szövegeket, narratív mintákat lehet kódolni (GREVER & VLIES, 2017). A terület jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, hogy a Georg Eckert Intézet létrehozta a Digital Information and Research Infrastructures elnevezésű osztályát, amely intézet ezen új digitális eszközök és módszerek továbbfejlesztését tűzte ki legfőbb céljául⁴.

Mindezek mellett a 21. században továbbra is fontos tankönyvkutatási irány a tankönyvrevízió, melynek tipikus témái: az énkép és ellenségkép vizsgálata, különös tekintettel a katonai és politikai konfliktuszónákra (Balkán, Közel-Kelet, Távol-Kelet), az identitáskonstrukciók, a nemzeti és európai identitás megjelenésének tanulmányozása, a tankönyvek identitásképző funkciójának vizsgálata a jelenben és a múltban. Az elmúlt évtizedben különösen fontossá vált továbbá a kolonizáció és dekolonizáció kérdése, illetve a globalizáció tankönyvekre gyakorolt hatása, és ennek nyomán a világ és a történelem globális szempontú vizsgálatának megjelenése (DÁRDAI & DÉVÉNYI, 2015: 78-79).

II.2.1.3. Történeti tankönyvkutatás – A tankönyv mint politikai-ideológiai manifesztum

Az előző fejezetben említett tankönyvmodellek közül a tankönyvek ideológiai-politikai funkciója kiemelt jelentőségű kutatásom szempontjából, ezért ez a tankönyvelemzési modell, illetve az ehhez szorosan köthető történeti tankönyvkutatás részletesebb kifejtést igényel.

A tankönyv történeti fejlődés eredményeként alakult ki és vált a mai modern iskolák egyik alapvető, nélkülözhetetlen tanítási eszközévé, melynek mindig is megkülönböztetett szerepe volt, hiszen minden társadalom számára közügy volt és ma is az. A tankönyvre azonban nemcsak taneszközként tekinthetünk, mivel a tankönyv szerkezetén és tartalmán keresztül arra is képes, hogy (akár közvetlenül, akár közvetve) határozott politikai-ideológia célok érdekében az adott államhatalom érdekeinek megfelelően valamiféle cselekvésre ösztönözzön (DÁRDAI, 2002: 13, 24). Vagyis a mindenkori tankönyvek az „igaz” és „érvényes” tudás tárházaként betöltött kanonikus funkciójukon túl (OLSON, 1980: 194 idézi GREVER & VLIES, 2017) – mint az államhatalom manifesztációi – preferált értékeket, normákat és ideológiai tartalmakat is közvetítenek, és rejtenek magukban (ISSITT, 2004; PINGEL, 2008; LÄSSIG, 2009 idézi GREVER

⁴ GEI (Georg Eckert Institute) (2017): „Digital information and research infrastructures”. Online. www.gei.de/en/departments/digital-information-and-research-infrastructures.html

& VLIES, 2017). Így akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy: „*A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.*” (SHOEMAKER, 1962 idézi KAPOSÍ, 2012a: 57). A közvetítendő normákat és tartalmakat jellemzően az állami oktatáspolitikai határozta meg, melyeket a szakmai közvélemény és a társadalom elvárásai tudtak különböző mértékben befolyásolni. A tartalmi szabályozás jogszabályi keretekben, közoktatási törvényekben, tantervekben stb. jelenik meg, a tankönyvek tartalmát, struktúráját, didaktikai elemeit ezek az előírások határozzák meg (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2014: 150). Ennek következményeként a tankönyvekben jelen lévő szövegeket hosszú történelmi korszakok során, különböző ideológiai, művelődési stratégiák nyomán kikristályosodott narratívák határozzák meg. Megjelennek bennük keletkezési korszakok művelődési viszonyai, eszméi, erkölcsi normái, pedagógiai célkitűzései, valamint a szerző koncepciója, szándékai. Így a tankönyvek – mint a „kollektív emlékezet” történelmi dokumentumai, kútfői egy meghatározott idő és földrajzi hely tekintetében (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2015) – kiváló forrásértékkel bírnak, vizsgálatukkal keletkezési körülményeikről és korukról többféle információt is kinyerhetünk (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2014: 146).

A történelmi tankönyvkutatások kezdetén (a 20. század elején) a hermeneutikus, kvalitatív-tartalomelemző, forrás-kiértékelő eljárásokat alkalmazták leginkább a kutatók, hiszen a pedagógia tudománya a szellemtudományok/bölcsészettudományok (geisteswissenschaftlich) közé sorolta magát, így e diszciplínák módszereit is magáénak vallotta (WIATER, 2003: 16-17). Az elmúlt évszázad '70-es éveitől azonban a tankönyvkutatásban egyre inkább teret nyert a társadalomtudományi, nyelvészeti, empirikus és ideológia-kritikai aspektus mind az adatfelvételben- és feldolgozásban, mind pedig az adatok kiértékelésben. Ezzel párhuzamosan a történelmi tankönyvkutatások is irányt váltottak, célkitűzéseik a társadalomtörténet és a jelentőtörténet (Realgeschichte) irányába mozdultak el (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2015).

Gerd Stein volt az első tankönyvkutató, aki nemcsak pedagógiai, hanem iskolapolitikai, illetve politikai dimenzióba helyezte a tankönyvet, lerakva ezzel a politikatudományi alapon álló tankönyvkutatás elméleti alapjait, illetőleg módszertani lehetőségeit. A politikai dimenzió – véleménye szerint – tankönyvek esetében azt jelenti, hogy amennyiben az iskola politikum, a tankönyv nem kevésbé az. Minden, a tankönyv körül fellángoló vita, azaz tankönyvháború⁵ nem a tankönyvről, mint didaktikai médiumról folyik, hanem sokkal inkább a tankönyvről, mint

⁵ Mint például Magyarországon a rendszerváltás után kibontakozó „*tartalmi tankönyvbotrányok*” (NAGY, 1994).

a politikai csatározások és ellentétek tárgyáról, az állami oktatáspolitikai egyik lehetséges kontrolleszközéről. Tehát ebben az összefüggésben ténylegesen politikai kérdékről beszélhetünk. A tankönyv politikai dimenziója leglátványosabban abban a folyamatos vitában érhető tetten, amelyet tantervi és tankönyvi szakemberek, pedagógusok, szaktudósok tantervi és oktatási tartalmakról folytatnak. Stein szerint világosan kell látni, hogy e követelések mögött nem csak általános pedagógiai, hanem sokkal inkább politikai-társadalmi elképzelések és érdekek húzódnak. Thonhauser szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyvek olyan államilag engedélyezett és támogatott eszközök, amelyek egyben kortörténeti dokumentumok, vagyis a társadalmi tudat termékei, ebből következően heves politikai csatározások tárgyai. (DÁRDAI, 2002: 56-57). Mindezek folyamánként a tankönyvekre ezután hármas értelemben tekintettek már, és ennek megfelelően vizsgálták mint forrást, keresve a tankönyvben a pedagógikum, a politikum és információközvetítés sajátosságait (WIATER, 2003: 17).

II.2.1.4. Magyarországi tankönyvkutatás

A tudományos alapokon álló tankönyvkutatás Magyarországon az ezredforduló körül – mintegy másfél évtizedes késéssel – került az érdeklődés középpontjába. Az ezt megelőző időszak kapcsán inkább csak a tankönyvek többé-kevésbé szakszerű vizsgálatáról, vagy az engedélyezés szakmai hátterét jelentő szakértői véleményezésekről beszélhetünk (KAPOSI, 2012a: 63). Ezenkívül pedig történeti tankönyvelemzések, a tankönyvek szocializációs szerepét vizsgáló kutatások, szociálpszichológiai szempontú tankönyvelemzések, illetve szakdidaktikai, tantárgyspecifikus kutatások folytak leginkább (DÁRDAI & DÉVÉNYI, 2015: 79-80). Magyarországon a tankönyvelmélet tehát egészen sokáig gyerekcipőben járt, a tudományos ismeretek csak marginálisan és esetlegesen voltak jelen a pedagógiában, illetve nehezen épültek be annak elméletébe (DÁRDAI, 2006: 57). Az ezredforduló hazai tankönyvkutatásaival kapcsolatban összességében tehát elmondható, hogy a nemzetközi trendeket kevésbé követték le, hiszen interdiszciplináris területen nagyon sok hiátus volt felfedezhető (kommunikáció- és médiakutatás; tudásszociológiai kutatások; recepció- és emlékezetkutatások; a tankönyvek tanórai felhasználásának módjára vonatkozó (empirikus) kutatások; empirikus használati, hatás és beválásvizsgálatok a tanuló, a tanár, a társadalom szempontjából; tankönyvelméleti kutatások) (DÁRDAI & DÉVÉNYI, 2015: 79-80). Azonban a kezdeti tankönyvelemző kutatások eredményeképpen 2004-ben⁶ módosultak a tankönyvi jóváhagyás szempontjai, melyek sokkal

⁶ 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvellátás szabályairól. Forrás: <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0400023.om>

szigorúbb feltételeket írtak elő. A szigorúbb tankönyvjóváahagyási rendszer felértékelte a tankönyvelemzéssel foglalkozók szakmai professzióját, illetve lökést adott a hazai tankönyvkutatásoknak is (KAPOSI, 2012a: 63-64). Ennek eredményeképpen egyre több pedagógiai sajtótermék (Iskolakultúra, Könyv és Nevelés, Mentor) közreadta a tankönyvkutatók elemzéseit, tankönyvbírálatait, valamint a tankönyves szakma konferenciákon és műhelybeszélgetéseken igyekezett megteremteni a tankönyvelmélet intézményi és tudományos legitimációját (DÁRDAI, 2006: 57). Napjainkban problémát jelent, hogy az elmúlt években a tankönyvkutatással kapcsolatos szakirodalom mennyisége csökkent, a szerzők többsége néhány cikket publikál csak, valamint a tankönyvkutatás tudományos eredményeinek átfogó, monografikus feldolgozása ugyancsak hiányzik. Összességében pedig az állapítható meg, hogy a kétezres évek elején inkább elméleti kutatások, konkrét elemzések folytak a tankönyvekkel kapcsolatban, az évtized végére pedig megszorodott a neveléstörténeti megközelítésű kutatások száma (DÁRDAI & DÉVÉNYI, 2015: 79-80).

Magyarországon a tankönyvtörténeti kutatások alapjait Unger Mátyás fektette le, aki elsődlegesen történeti forrásként értelmezte és akként is elemezte a tankönyveket. Minden más forrásnál alkalmasabbnak tartotta a tankönyveket egy korszak történelmi tudatának, hivatalos szemléletének, értékrendjének vizsgálatára: „*A történelmi gondolkodás karakterisztikus szemléleti elemeit elsősorban a középiskolai történelemtankönyvek elemzése révén próbáljuk meghatározni. Az a véleményünk, hogy a tankönyvek – a maguk egyező és eltérő vonásaival – minden más jellegű forrásnál inkább alkalmasak a »hivatalos« szemlélet átfogó jellemzésére, rendszerezésére.*” (UNGER, 1976: 3). Legfőbb célkitűzése volt, hogy nyomon kövesse az egyes történeti korszakok politikai céljainak, kultúr- és oktatáspolitikai, valamint történettudományi koncepciójának alakulását (DÁRDAI, 2002: 47). Legfontosabb műve az 1972-ben megvédett kandidátusi értekezése, amely *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig* címmel két kiadásban is megjelent (BAK, 2015: 1581). Nemzetközi tankönyvbizottságok szakértőjeként, vezetőjeként több alkalommal is részt vett tankönyvegyeztető tárgyalásokon (román–magyar, holland–magyar bilaterális tankönyvi tárgyalások, finn-magyar tankönyvegyeztető tárgyalás), illetve 1976-ban az UNESCO szakértői tanácskozásán ő képviselte Magyarországot (BAK, 2015: 1582). Továbbá Mészáros István a pedagógia történetén belül kiemelten foglalkozott az intézményes nevelés- és oktatástörténetével, a magyar iskola történelmével, ezen belül pedig a tankönyvkiadás történetével.

A jelenlegi, hazai tankönyvkutatók köréből Fischerné Dárdai Ágnes kutatási területei közé a tankönyvelmélet, illetve a tankönyvtörténet – kiemelten a tankönyvrevíziós folyamatok

története –, valamint a tankönyvek komparatív vizsgálata tartozik, leginkább nemzetközi vonatkozásban. Kojanitz László a tankönyvelméleten belül a tankönyvkutatás elméletével, a tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvfejlesztés, és a tankönyvvé nyilvánítás témáival foglalkozik. Kaposi József a rendszerváltás utáni hazai tankönyvhelyzet széleskörű áttekintését végezte el, illetve a tankönyvjóváahagyás standard- és kritériumrendszer kidolgozását szorgalmazza (DÁRDAI & DÉVÉNYI, 2015: 75). Tankönyvtörténeti kutatások kapcsán Albert B. Gábor nevét fontos kiemelni, aki a Horthy-korszak és a Kádár-korszak történelemtankönyv történetét, tankönyvhasználatát, illetve a hazai tankönyvrevíziós mozgalom történetét vizsgálja. Albert B. Gábor tankönyvelemzése során egy olyan teoretikus keretrendszert dolgozott ki a tankönyvek ideológiai, politikai funkciója vonatkozásában, amely minden tankönyvtörténettel foglalkozó kutató számára elméleti alapot jelenthet. *A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai történelemtankönyveiben* című tanulmányában a kutató a korszakban megvalósult közgondolkodás karakterisztikus szemléleti elemeit vizsgálta az 1956 utáni általános és középiskolai történelemtankönyvekben. A kutatás legfőképpen azt elemezte, hogy a történelemtankönyvek milyen mértékben hordozzák magukon a korszak uralkodó politikai irányzatának szemléleti jegyeit, illetve azt, hogy mi jellemzi a tankönyvek ideológiai felfogását. A tankönyvvizsgálat egészen konkrétan azt mérte fel, hogy az 1950-es évek első felében írt történelemtankönyvekhez képest a kádári idők tankönyvei hogyan változtak: Mely tankönyvi fejezetek esetén érhető tetten és milyen mértékben a történelemhamisítás? Tovább élnek-e ezekben a történelemtankönyvekben az ötvenes évek tankönyvi sztereotípiái? Milyen mértékben sugallanak osztályszemléletet az új könyvek az ötvenes évekhez képest? Mennyiben szorul háttérbe az osztályszemlélet a Kádár korszak vége felé? Milyen módszertani eszközökkel érik el mindezt a tankönyvszerzők? (ALBERT B., 2004). Katona András történelemdidaktikus tanterv- és tantárgytörténeti vizsgálatokat, illetve ezen belül tankönyvi témaelemzéseket végez (*A Rákóczi-szabadságharc recepciója a magyarországi történelemtankönyvekben – a háromszázadik évforduló alkalmából, Trianon-kép a nyertesek tankönyveiben, Az első világháború bemutatása a magyarországi történelemtankönyvekben*). Dévényi Anna tankönyvkutatásainak fókuszában a tankönyv mint történeti forrás áll, a történelemtankönyvek ideológiai-szemléleti és didaktikai változásait vizsgálja 1945 és 1989 között. Gözsy Zoltán a tankönyvekkel kapcsolatos forrásfeltárás elméleti keretét dolgozta ki, illetve az egyes kútfők tankönyvkutatásban való felhasználhatóságának lehetőségeit térképezte fel. Továbbá Molnár-Kovács Zsófia kutatásai kiemelendők, aki a dualizmus korával foglalkozik kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban, valamint a tankönyvi illusztráció-kutatás, illetve a magyar

tankönyvkutatás historiográfiáját állította össze.⁷ Az utóbbi kötet egyrészt a tankönyvi kérdéskör általános perspektívái, a tankönyvkutatás pozíciói, tendenciái mentén, másrészt pedig a történelemtankönyv-kutatás súlypontjai, a történelem-tankönyvi megközelítésmódok, reprezentációk perspektívájából reprezentálja a bibliográfiai tételeket, adatokat (MOLNÁR-KOVÁCS, 2019: 118).

A magyarországi tankönyvkutatások legfontosabb intézete, bázisa az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM), amely ezen a néven 1968 óta működik (elődjét, az Országos Tanszermúzeumot 1877-ben alapították) (MOLNÁR-KOVÁCS, 2017: 27-28). Kelemen Elemér, az OPKM egykori főigazgatója az intézményt Kelet-Közép Európa legnagyobb pedagógiai szakkönyvtárának nevezte (KELEMEN, 1992: 58 idézi MOLNÁR-KOVÁCS, 2017: 28). Az OPKM különgyűjteményei között megtalálhatjuk a Tankönyv elnevezésű különgyűjteményt, amely 2015-ös adatok szerint összesen 80. 000 tankönyvi kötetet tartalmaz. *„A gyűjtemény magában foglalja az elmúlt korszakok tankönyvei mellett a jelenleg használatban lévő tankönyveket is, betekintést adva a múlt és jelen tankönyvválasztékába. A könyvtár a teljesség igényével gyűjti a mindenkor Magyarországon megjelent alsó- és középfokú oktatás valamennyi iskolatípusának hivatalos tankönyv-minősítésen megfelelt tankönyveit, valamint a határon túli magyar kisebbség tankönyveit. A külföldön kiadott idegen nyelvű tankönyvek elsősorban az európai országokból származó tankönyvtermést reprezentálják.”*⁸ Az OPKM mellett a 2007-ben alapított Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet emelhető ki, mint tudományos tankönyvkutatásokkal foglalkozó szervezet, amelynek alapfeladatai között szerepel a tankönyv-, taneszköz- és programfejlesztés is. Továbbá Pécsen az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolához szorosan kötődik a Fischerné Dárdai Ágnes által, 2000-ben alapított „Tankönyvkutató Műhely”, amely MA és PhD hallgatók számára nyújt kutatási lehetőséget.

⁷ MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2013a): A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In: ANDL, H. & MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012*. I. kötet. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2013b): A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010). Különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára. In: *A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai*. 11. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár, Pécs.

⁸ I. OFI-PKM PROSPEKTUS, 2015 idézi MOLNÁR-KOVÁCS, 2017: 31.

II.2.2. A tankönyvek női dimenziójának vizsgálata

II.2.2.1. A női tartalmak vizsgálata iskolai tankönyvekben

A tankönyv tehát – melynek fundamentuma az alaptanterv – minden esetben a társadalom kulturális tükré, mivel azokat a tudásokat, értékeket tartalmazza és adja át, amelyeket az adott társadalom legitimnek és igaznak tart. A tankönyvi tartalom ezáltal vitathatatlan tényként reprezentálódik, melynek következményeként a meglévő társadalmi (nemi) kapcsolatok status quo-ja szintén megkérdőjelezhetetlenné válik (SLEETER & GRANT; APPLE & CHRISTIAN-SMITH idézi CHIPONDA & WASSERMANN, 2011). Következésképpen úgy tűnhet, hogy a tankönyvek kizárólag a valós társadalmi viszonyokat tükrözik vissza, illetve a társadalmi igazságot szolgálják (CHIPONDA & WASSERMANN, 2011). Valójában azonban több kutatás is rámutatott arra, hogy a tankönyvek tananyagai nem követik, nem mutatják be a társadalomban bekövetkező változásokat, a nemi szerepekkel kapcsolatban pedig nagyon statikus és sztereotipikus képeket közvetítenek (KEGYES, 2015: 18). Ennek folyományaként a tankönyvek fontos szerepet játszanak – legfőképpen a rejtett tanterven keresztül – a nemi szocializációban, a nemi szerepek, a nemi identitások kialakításában, illetve abban, hogy a gyerekekben kialakult nemekkel kapcsolatos sztereotípiák megerősödnek, kioltódnak vagy újak alakulnak ki (KERESZTY, 2005).

Magyarországon a női dimenziójú tankönyvi feltárások száma kevés, illetve a téma szempontjából összefoglaló, rendszerező tankönyvelemzések sem történtek eddig. A kevés számú kutatás fő problémája, hogy a szerzők eljutottak ugyan alapvető megállapításokig – mint például a női nem alulreprezentáltsága, illetve sztereotipizált szerepeiknek megfelelő bemutatásuk –, de ezen túlmutató, mindezeket részletesen elemző és problematizáló kérdésfelvetésekre, konklúziók megtalálására, további konkrét lépések meghatározására már nem vállalkoztak (KERESZTY, 2005).

Az első munka, amely konkrétan a hazai tankönyvek nemi torzítására hívja fel a figyelmet H. Sas Judit (1980) tollából származik. A szerző megfigyelései egybecsengenek a külföldi vizsgálatok eredményeivel, melyek szerint a tankönyvek minden tekintetben tükrözik egy adott társadalom nemi sztereotípiákon alapuló értékrendjét, az elvárt tevékenységi formákat és személyes tulajdonságokat (THUN, 1996: 408). Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin 1996-os tanulmányában a kötelező olvasmányok és a tankönyvek nemekkel kapcsolatos aspektusait vizsgálta. A kutatás során megállapították, hogy a kötelező olvasmányok listáján kizárólag csak férfi írók művei szerepelnek, illetve a szépirodalmi művek

címei már önmagukban is sok esetben férfi dominanciát jeleznek (pl. A Pál utcai fiúk, A kőszívű ember fiai) (CZACHESZ & LESZNYÁK & MOLNÁR, 1996: 419). Másik észrevételük az volt, hogy a tankönyvekben a számbeli fölényben lévő fiúk és férfiak tapasztalatai jelentik a normát, míg a lányok, nők gondolkodásmódja ehhez képest mindig az eltérőt, vagy az értéktelenebbet képviseli, így a tankönyvek és a szépirodalmi olvasmányok egyértelműen férfivilágot közvetítenek a tanulók felé (CZACHESZ & LESZNYÁK & MOLNÁR, 1996: 418). Dálnokiné Pécsi Klára (2001) *Családkép a kisiskolások tankönyveiben* című tanulmányában a kilencvenes években kiadott olvasókönyvek szövegeit és képanyagát elemezte kvantitatív és kvalitatív eszközök segítségével. Vizsgálata a tradicionális („ideális”) családmodellnek megfelelő sztereotip nemi szerepek bemutatására szorítkozott (családi kapcsolatrendszerek, együtt töltött idő, a család társadalmi helyzete) (KERESZTY, 2007: 642). Hasonló megközelítéssel találkozhatunk Ligeti Csákné (2001) kutatásában, aki négy kiadó első osztályos olvasókönyveit elemezte. A kutató csak érintőlegesen, a nevelési lehetőségek kapcsán foglalkozik a család témakörével, megelégszik a hagyományos férfi-női (szülői) szerepek vizsgálatával, mindenféle kritikai észrevételt nélkülözve (KERESZTY, 2005). Kegyesné Szekeres Erika (2004) Magyarországon kiadott német nyelvi tankönyvekben elemezte a nemi szerepekkel kapcsolatos tartalmakat. A kutatás megállapította, hogy a német mint idegen nyelv oktatásához használt tankönyvek hagyományos szerepmodelleket közvetítenek, de a fiatal generáció ábrázolásában már érvényesülnek a nemsemleges tendenciák (KEGYESNÉ SZEKERES, 2004). Kereszty Orsolya (2005) a 6-10 éves korosztály számára készült nyelvtantankönyvek elemzése során vizsgálta a férfi-női reprezentációt, a nő és férfi szerepek ábrázolásának módjait és megjelenési formáit, illetve azt, hogy a tankönyvek milyen társadalomképet közvetítenek a gyermekek felé. Kutatása eredményeképpen megállapította, hogy a nyelvtantankönyvekben még mindig a tradicionális és sztereotip megközelítésmód az uralkodó. Egészen pontosan ez azt jelenti, hogy a tankönyvekben megjelenő szereplők általában fehér bőrűek, középosztálybeliek, egymagasságúak, egyféle öltözetűek, egyforma testalkatúak, illetve legjellemzőbb tulajdonságuk a nem és az életkor. A társadalmilag aktív és fontos tevékenységet végző személy minden esetben a férfi szereplő (Kereszty, 2005). Kereszty Orsolya kutatása abban mutatott előrelépést az eddig bemutatott női szempontú vizsgálatokhoz képest, hogy a genderspecifikus háttérrel, valamint az ok-okozati összefüggéseket is igyekezett feltárni és bemutatni (GROSSMANN, 2007: 11). Mindezekon kívül Torgyik Judit és Karlovitz János Tibor a multikulturális nevelés témájával kapcsolatban foglalkoztak a két nem tankönyvi megjelenítésének problémájával. David Sadker és Myra Sadker, illetve Katherine Arens vizsgálataira hivatkozva a tankönyvek genderspecifikus elemzése során hat fő jellemzőt

határoztak meg, melyek a nemekkel kapcsolatos ábrázolások során a tankönyvekben előfordulnak (TORGYIK & KARLOVITZ, 2006: 78). (Ezen sztereotípiákról részletesen a tankönyvelemzés kapcsán fogok majd írni.)

II.2.2.2. A történelemtankönyvek női dimenziójának kutatása

A 19. században, amikor is a történelemtudomány intézményesült, illetve létrejött tudományos apparátusa, vele párhuzamosan alakult ki tanítási struktúrája és tudásanyaga is. Az oktatás magától értetődően az ekkor kifejlődött egyetemes emberi történelem modern koncepcióját vette át, ami azt jelentette, hogy a megszülető új műfajban, a történelemtankönyvekben a nők nem kaphattak helyet (PETŐ, 2003: 515). A nemzetállamok megszületésének korában a hivatalos történelemfelfogás a történeti jelentőségű változásokat a közsférában lokalizálta (politika- és hadtörténet). Ezzel szemben a nők autentikus helyeként kijelölt magánszférát a lineáris történeti időn kívül helyezte el, mivel ekkor a feminin szubsztancia a természetivel, a ciklikussal és a nem változóval kapcsolódott össze, röviden mindazzal, ami a történeti változásoknak nem kitett, ami nem generálhat ilyet, vagyis történelemmentes (HORVÁTH, 2007: 23-25). Ha mégis szerepeltek valamilyen formában a nők a történeti narratívában, akkor mint a nemzet anyjai és mint feleségek tűntek fel, ezáltal is a férfiak teljesítményeit tükrözve és még inkább felnagyítva azokat (PETŐ, 2003: 515).

Ezt a gyakorlatot vették át a történelemtankönyvek is, melyek így tehát azokat az eseményeket tartalmazzák és definiálják, ahol a férfiak dominálnak, ezáltal pedig tradicionális férfi tartalmakat, illetve látásmódokat közvetítenek a tanulók felé. Ha meg is jelennek nők a történelemtankönyvekben, akkor reprezentálásuk általában három tradicionális modell alapján történik: híres nők, nők mint áldozatok, nők mint a történelem kiegészítői (FLAHERTY, 1989 idézi MILLS, 1994: 12). Annak ellenére van ez így, hogy a történelmi nő- és nemkutatások eredményei már nagymértékben érvényt szereztek a történelemtudományon belül, illetve bőséges szakirodalmi anyag áll a rendelkezésre, leginkább külföldi kutatók tollából (DEHNE, 2004/2007; POPP, 2004; APPLE, 1991; APPLE & SMITH, 1991; FOSTER & CRAWFORD, 2006; CAINS & INGLIS, 1989; SLEETER & GRANT, 1991; RUTHSDOTTER, 1996; COMMEYRAS & ALVERMANN, 1996; FREDERICKSON, 2004; CHICK, 2006; MURAVYEVA, 2006; SU, 2007; SCHOEMAN, 2009; FARDON & SCHOEMAN, 2010; SCHRADER & WOTIPKA, 2011; CHIPONDA & WASSERMANN, 2011) (CHIPONDA & WASSERMANN, 2016). Fontos kiemelni ezekkel a kutatásokkal kapcsolatban, hogy egyszerre több földrész (Észak-Amerika, Afrika, Európa, Ázsia) országainak történelemtankönyveit vizsgálták a női dimenzió szempontjából, illetve azt,

hogy ezek a női tartalmakat vizsgáló történelemtankönyv-elemzések általában hasonló eredményekre jutottak. A következőkben ezeknek a kutatásoknak a legfőbb megállapításait, eredményeit foglalom össze. Több tankönyvelemzés is vizsgálta például azt, hogy milyen arányban fordulnak elő nők és férfiak a történelemtankönyvekben. Ezek a feltárások azt mutatták ki, hogy a nők és férfiak megjelenése közel sem egyenlő a tankönyvi szövegek és illusztrációk vonatkozásában (CHIPONDA & WASSERMANN, 2011).⁹ A nők általában nem jelennek meg a politikai és gazdasági fejezetekben (CHIPONDA & WASSERMANN, 2016), illetve a nőekkel kapcsolatos tartalmak sokszor hiányoznak a diszkurzív/magyarázó szövegekből, vagyis a történelmi narratívumokat a férfiak uralják a tankönyvekben (FARDON & SCHOEMAN, 2010). Továbbá a nők nem szerepelnek a tartalomjegyzékekben, térképeken, táblázatokban, amelyek így leginkább férfi szempontból reprezentálódnak (CHIPONDA & WASSERMANN, 2011). A kutatások azt is megnézték, hogy hogyan történik a nők és férfiak történelmi tapasztalatainak nyelv általi reprezentálódása.¹⁰ Az elemzések ezzel kapcsolatban arra az eredményre jutottak, hogy a legtöbb történelemtankönyvben nem jellemző a nyelvi megkülönböztetés a nők és férfiak vonatkozásában (CHIPONDA & WASSERMANN, 2011). Viszont jellemző egy neutralizáló narratív stílus, amely a férfit azonosítja az általánossal, ezáltal a nők láthatatlanná válnak a tankönyvi szövegekben (FARDON & SCHOEMAN, 2010). Ha kivételes esetben meg is jelennek nők a történelemtankönyvekben, akkor ők minden bizonnyal unikálisak és befolyásosak voltak (istennők, királynők, királynék, illetve férfi történelmi alakok női hozzátartozói). Tehát a híres és magasabb státuszú nőknél kívül nem lehetett általános női tapasztalatokkal találkozni a tankönyvekben, mint például a malawi történelemtankönyvek esetében teljesen hiányoztak a színesbőrű nők (CHIPONDA & WASSERMANN, 2016). A nőket hagyományos szerepeikben ábrázolják a történelemtankönyvek, amelyek nem kérdőjeleződnek meg, a tankönyvi szövegek egyszerűen deklarálják azt a tényt, hogy ezek a szerepkörök hagyományosan a nőkhöz tartoztak (Y SU, 2007). Továbbá jellemző, hogy a tankönyvszerzők nem utalnak a nők foglalkozására és tevékenységére (FARDON & SCHOEMAN, 2010), ezáltal pedig történelmi szerepük marginalizálódik. A tankönyvi szövegek alapján a nők nem járultak hozzá az emberiség fejlődéséhez, hiszen a magánszférán kívül ők nem voltak jelen (CHIPONDA & WASSERMANN, 2011). Mindezekből a kutatási eredményekből egyrészt azt a következtetést lehet levonni, hogy a nők globális szinten alulreprezentáltak, marginalizáltak és sztereotipizáltak

⁹ KA. Chick: „Gender balance in K-12 American history textbooks”. *Social Studies Research and Practice*, 1 (3) 2006, 284-290; J. Fardon & S. Schoeman: „A feminist post-structuralist analysis...”. *South African Journal of Education*, 30, 2010, 307-323; Y Su: „Ideological representations of Taiwan's history...”. *Curriculum Inquiry*, 37 (3), 2007, 205-237.

¹⁰ M. Commeyras & DE. Alvermann: „Reading about women in world history textbooks...”. *Gender and Education*, 8 (1), 1996, 31-48; S. Schoeman: „The representation of women...”. *South African Journal of Education*, 129, 2009, 541-556.

szerepben vannak jelen a történelemtankönyvekben (CHIPONDA & WASSERMANN, 2016). Továbbá a nők hiánya, illetve a nők történelmi szerepének korlátozott ábrázolása révén a történelemtankönyvek azt az üzenetet sugallják, mintha a nők világszerte kevésbé járultak volna hozzá a történelmi fejlődéshez (CHIPONDA & WASSERMANN, 2011). Másrészt pedig azt, hogy a nőtudományok, nőtörténelem univerzális szinten csak kismértékű hatást tudott gyakorolni a történelemdidaktikára, illetve ezek eredményei nem tudtak beépülni a tanítás elméletébe, annak módszertanába, illetve gyakorlatába.

Fontosnak tartottam továbbá Brigitte Dehne és Susanne Popp tankönyvkutatásainak részletesebb ismertetését, mivel női- és gender fókuszú tankönyvvizsgálataik során történelemdidaktikai szempontok is megjelentek, melyek fontos kiindulási alapot jelentettek tankönyvkutatásom didaktikai elemzéséhez. Brigitte Dehne tankönyvvizsgálatai során feltérképezte a nőtörténelem és a nemtörténelem különbségeit, történelemtudományos és történelemdidaktikai dimenzióban láttatva azokat. Véleménye szerint nem mindegy, hogy a nőtörténelmi kutatások eredményeinek beépítése a történelemtankönyvekbe hogyan történik, mivel általában ezek a nőtörténelmi tartalmak csak külön fejezetekben jelennek meg, és nem integrálódnak az általános történelmi leírásokba. Másrészt pedig, ha meg is jelennek a nők a tananyagban, akkor azok történelmi cselekedetei csakis a férfivilágra vonatkoztatva kaphatnak legitimitást. Összefoglalva tehát ez a gyakorlat nem követ mást, minthogy a hagyományos férfi történelmet egyoldalú női tartalmakkal egészíti ki anélkül, hogy a nő mint történelemformáló személyiség jelenne meg. Ez pedig torz történelmi megismeréshez vezethet, aminek következtében a nőtörténelem a történelem tanítása során nem tudja betölteni eredeti funkcióját. (DEHNE, 2004; DEHNE, 2007).

Susanne Popp tanulmányában a történelemtankönyvek nőtörténelmi ábrázolásainak történelemdidaktikai problémáival foglalkozik. Az egyik legtipikusabb hibás tankönyvi gyakorlatnak azt tartja, amikor is a nőtörténelmi vonatkozások a történelemtankönyvekben az általános (férfi) történelem mellé beillesztve jelennek meg, így a nőtörténet mint speciális történelem az „általános” történelmi korszakok és témák mellékleteként, teljesen elkülönülve, a férfi elbeszélések ellentétéként fogalmazódik meg. Ez a gyakorlat kontraproduktív hatást fog kiváltani, aminek következtében a nőtörténelmi ábrázolások töredezettek lesznek, a női történelmi személyiségek pontszerűen és statikusan fognak megjelenni. A nőtörténelemnek ez a fajta látszólag mozdulatlan „szélen levősége” egyrészt azt is jelenti, hogy a mellékszál (nő) a statikus, miközben a főesemény (férfi) mindig genetikusan dinamikus és a fejlődést szolgálja. További jellemző tankönyvi gyakorlat, hogy az általános fogalmát a férfival azonosítja, a nő pedig – biológiai neme által – örökös „Másikként” az általános fogalom köréből kizárattatik.

Másképp fogalmazva a nő neme által van definiálva, vagyis a biológiai nem státusz attribútumként jelenik meg esetükben, míg a férfi neme a történelmi események szempontjából teljesen irreleváns. Ez a fajta nőtörténelmi aspektus akaratlanul is újratermeli a tradicionális történelemszemléletet, mivel sok esetben a történelemtankönyvek ezt a determinált nemi rendszert használják fel legalizációs magyarázatként és érvelésként a történelmi narrációk során. A szerző tanulmányában három tankönyvi gyakorlatot elemez, melyeket a történelemtankönyvek általában alkalmazni szoktak a női tartalmak megjelenítése során. Az első ilyen tankönyvi gyakorlat mottója, hogy a nők is képesek történelmet „csinálni”. Vagyis a tankönyvek az általános történelmi ábrázolás során a kiemelkedő teljesítményű, férfiakkal összehasonlítható női történelmi személyiségeket mutatják be. Ezzel a praxissal az a probléma, hogy ezeken a területeken (gazdaság, művészet, orvoslás, politika) a nők kevésbé vannak jelen, illetve az, hogy nem ad érdemi információt a kor nőképéről, és a nemek közötti kapcsolatokról sem. A második típusú női ábrázolás, amikor is a tankönyvek a női létet a mindennapok területén lokalizálják, azt a látszatot keltve, mintha itt a férfiak nem is léteztek volna. Sok esetben tehát a tankönyvi szöveg a mindennapok történelmét egyedül a nőtörténelemmel azonosítja minden fajta szociológiai és történelmi jelentés nélkül, ezáltal pedig a mindennapok fogalma jelentéstanilag szembe fog állni a történelem és a kultúra fogalmával, ami az emberiség előmenetelével, illetve fejlődésével egyenértékű. A harmadik mód, ahogy a történelemtankönyvek a női aspektust prezentálják, amikor a nőtörténelmet a női emancipáció történelmi folyamatával azonosítják, ami pedig elválaszthatatlan a modern társadalom demokratizálódásának és liberalizálódásának történelmétől. Ez a megközelítés azért problematikus, mivel a tankönyvek az emancipációtörténetet úgy interpretálják, mintha egy minden kontroverzalitástól, illetve férfiminőségtől mentes, demokratikus sikertörténet lett volna. Susanne Popp szerint ezek a hibás tankönyvi gyakorlatok helyett mindenképpen szükséges lenne, hogy a nőtörténelmi fejezetek az általános történelemtől nem elkülönítve jelennének meg mint egyfajta kiegészítések, hanem az általános történelem részeként, abba strukturálisan integrálódva. A történelem tanítása során pedig érthetővé kell tenni a tanulók számára, hogy annak ellenére, hogy az eddigi történetírás a nőket negligálta, a nők és férfiak ugyanúgy meghatározták és alakították a múltbéli társadalmak történelmét, illetve mindennapjait. Ezt a tényt pedig a történelemtankönyveknek alá kell támasztaniuk a nők és férfiak egyforma reprezentációjával. A tankönyveknek ezenkívül meg kell fogalmazniuk a nemek közötti kapcsolatok és azok változásaival összefüggő definíciókat és jelentéstartalmakat, mivel a nők és férfiak a különböző történelmi korszakokban nem egymás mellett, hanem egymással szimbiózisban éltek (POPP, 2004).

Magyarországon a történelemtankönyvek rendszerszintű női/gender dimenziójú vizsgálata eddig nem történt meg, illetve nagyon töredezett képet mutat. Néhány tanulmány jelent meg eddig a témában, ezek is inkább csak egy-egy szempontra fókuszáltak elemzéseik során. A téma kutatásával kapcsolatban nem tapasztalható olyan részletes, elméleti kérdéseket is felvető, konklúziókat és megoldási javaslatokat megfogalmazó rendszerező munka, mint az előzőekben kifejtett nemzetközi kutatások esetében. A női szempontú tankönyvelemzések pedig fontos szerepet játszanak abban, hogy a nők egyrésztől láthatóbbak legyenek a történelemtankönyvekben, másrésztől pedig kiküszöböljék azokat a didaktikai problémákat a női tartalmakkal kapcsolatban, amelyekről az előzőekben már szoltunk. Ezt bizonyítja például egy amerikai kutatás is, amely az 1960-as évektől egészen az 1990-es évek végéig összehasonlító tankönyvelemzés keretében vizsgálta a történelemtankönyvek nőikkel kapcsolatos tartalmi elemeit. Ennek a kutatásnak az eredménye egyértelműen egy pozitív trendet jelzett a nők történelemben való láthatóságával kapcsolatban, utalva korábbi, az időszakban megjelent női fókuszú tankönyvelemzések hatásaira (CLARK & ALLARD & MAHONEY, 2004).

A kevésszámú magyar kutatás közül kettő tankönyvelemzést emelnék ki, amelyek magyarországi történelemtankönyvek női tartalmait vették górcső alá. Az első ilyen tankönyvvizsgálat Ventilla Andrea kutatása, aki a rendszerváltás után kiadott középiskolai negyedik osztályos történelemtankönyvek nőikkel kapcsolatos szövegeit, illetve képeit elemezte kvalitatív tartalomelemzés módszerével. A tankönyvi feltárás külön-külön térképezte fel a történelemtankönyvek női tartalmait, melynek eredményeként a szerző azt állapította meg, hogy a vizsgált történelemtankönyvekben nem rajzolódik ki egy egységes nőtörténelmi kép (VENTILLA, 2012).

A második női aspektusú tankönyvvizsgálat Molnár-Kovács Zsófia nevéhez fűződik. A szerző egy mikro kutatás keretében vizsgálta a női munka képi megjelenítését és tendenciáit az Apáczai Kiadó 8. osztályos történelemtankönyveiben az 1999 és 2009 közötti intervallumban. Az ikonográfiai-ikonológiai elemzés a következő kérdések mentén valósult meg: Melyek a női munka képi ábrázolásának állandó és változó jegyei? Milyen tendenciák fedezhetőek fel a dolgozó nők vonatkozásában az egyes tankönyvi kiadások esetében? Mely történelmi időszak, illetve témakör leírásához társul a dolgozó nő megjelenítése az egyes tankönyvi kiadásokban? A női fókuszú tankönyvvizsgálat legfőbb konklúziójaként az volt megállapítható, hogy a vizsgált tíz éves periódusban, a tankönyvi kiadások előrehaladtával a női munkát (is) közvetítő fényképek száma és aránya növekedett a tankönyvekben (MOLNÁR-KOVÁCS, 2011).

Végül pedig meg kell említenünk azokat a hazai nőtörténelemmel foglalkozó segédleteket, amelyek a nők történelmének oktatását segítik, illetve fejlesztik. Pető Andrea Berteke Waaldijkal közösen írt, 2006-ban megjelent tanulmánykötetében a nemekre érzékeny pedagógia módszertani és elméleti alapvetéseit felhasználva olyan oktatási eszközt dolgozott ki, amely a női élettörténetek kutatását, illetve feldolgozását teszi lehetővé. A női példaképek életének történeti módszerekkel való feldolgozása alkalmas a nőtörténet főbb kérdéseinek megismerésére, melynek fontos alappillére a tanulók személyes tapasztalatai, illetve a személyes történelmi narratíva. Ezen kutatás célja – az ATHENA 2 hálózat keretében –, hogy a felsőoktatásnak, illetve a tanárképzésnek is integrált része legyen a női/gender szempont és látásmód (PETŐ & WAALDIJK, 2006; KERESZTY, 2007: 645). „*A nők és a férfiak története Magyarországon a hosszú 20. században*” című, szintén Pető Andrea által szerkesztett kiegészítő tananyag, amely középiskolai tanulók számára íródott az érettségire való felkészülést támogatva. A segédlet nyolc tematikus fejezetet tartalmaz: a szerelemről és a polgári családmódelekről; a testről; az ideális nőről; az oktatásról; a munkáról; a politikai szféráról; a háborúkról és forradalmakról, illetve a kommunista családmódelekről. Az oktatási segédletben változatos feladatok (párhuzamos női életrajzokhoz kapcsolódó táblázat kitöltése, a Nemzeti Galéria történelmi tárgyú képeinek megtalálása, szépirodalmi művek és filmek elemzése, interjúkészítés, önálló kutatómunka), kronológia, illetve ajánlott irodalmat és képjegyzéket tartalmazó függelék található meg (PETŐ, 2008; BIHARI). Ezenkívül Ruth Tudor által szerkesztett, „*Nők a XX. században*” című középiskolai^[1] tanári kézikönyv jelent meg az Európa Tanács által szervezett, „*Az európai XX. századi történelem tanulása és tanítása*” elnevezésű történelemtanítási projekt keretében. Az oktatási segédanyag azzal a céllal született meg, hogy a nők európai történetének tanulmányozása mint témakör bekerülhessen a mindennapi történelemtanítás gyakorlatába. Ruth Tudor középiskolai tanár, oktatási szakértő, aki egy komplex, holisztikus megközelítést alkalmaz a család, a kultúra, a háború, a politika különböző rejtett kapcsolatainak elemzésére, melyek valamilyen formában befolyásolták, alakították a nők történeti tapasztalatait és társadalmi integrációját Európa 20. századi történetében. A tanári kézikönyv szerkesztési és felhasználási alapelveket, illetve a 20. századi nők történelmét, esettanulmányokat, valamint történelempedagógiai feldolgozások módszertani leírásait tartalmazza. A tanítási segédletben többek között vitaindító kérdések és problémakörök szerepelnek: Mennyiben hatott másként egy-egy történeti esemény a nők és a férfiak életére a 20. században? Azonosíthatóak-e a történelmi, eseménytörténeti fordulópontok a nőtörténet és a hagyományos történetírás csomópontjaival (választójogi küzdelmek, nők oktatásának története, születésszabályozás)? Mit árul el a történelmi nyelvhasználat vizsgálata

a társadalmi nemekről és a társadalmi erőviszonyok átalakulásáról (királyság fogalma)? Melyek azok a történelmi korszakok a 20. században, amikor a társadalmi közgondolkodás kiemelten kezelte a nőtörténet vizsgálatát, melyek azok, amelyek ezt zárójelbe tették (RUTH, 2000).

III. A tankönyvelemzés kutatómódszertani koncepciójának bemutatása

A tankönyvkutatások elméletével kapcsolatban már utaltunk arra, hogy a tankönyvelemzés legfontosabb kritériuma a források, illetve az alkalmazott módszertan, metodológiai apparátus kiválasztásának indoklása, valamint annak részletes ismertetése. A dolgozat ezen fejezetében erről lesz szó. Elsőképpen a különböző tankönyvvizsgálatokkal foglalkozó kutatómódszertani előzmények mentén kidolgozott, a tankönyvek nőkkel kapcsolatos tartalmi elemeit feltáró tankönyvelemzési modell bemutatására tettem kísérletet. Ezután a kutatás célját és pontos tárgyát határoztam meg, illetve a mindezeket meghatározó és kijelölő kategóriák és alkategóriák csoportjait ismertettem. Ezt követően pedig az összehasonlító tankönyvkutatás hipotéziseit, illetve kutatói kérdéseit fogalmaztam meg. Végül pedig a történelemtankönyvek kiválasztásának kritériumrendszerét, illetve az ezzel összefüggő kutatói dimenziókat vettem górcső alá.

III.1.1. Kutatómódszertani előzmények

Doktori disszertációm egy hosszabb időintervallum (1949–2014) történelemtankönyveinek női dimenzióját, női témáinak és tartalmi elemeinek megjelenését, illetve azok változásait akarta feltérképezni. A tankönyvi tartalmak illetően való feltárásához az összehasonlító tankönyvelemzés módszertani apparátusa bizonyult a legalkalmasabbnak. Hiszen Marc Bloch szerint – aki elsőként foglalkozott az összehasonlító történetírás elvi és módszertani kérdéseivel – az összehasonlítás lényege, hogy *„eltérő társadalmi környezetekből kiválasztunk két vagy több jelenséget, amelyek között első pillantásra bizonyos analógiák látszanak, leírjuk fejlődésük görbéjét, megállapítjuk a hasonlóságokat és a különbségeket, és lehetőség szerint megmagyarázzuk ezeket is, azokat is. Tehát történelmi szempontból az összehasonlításnak két szükséges feltétele van: A megfigyelt tények bizonyos fokú hasonlósága – ez magától értetődik – és környezetük bizonyos fokú különbözősége.”* (BLOCH, 1996: 172) Jelen kutatás szempontjából *„a megfigyelt tények bizonyos fokú hasonlósága”* a női szubsztanciát jelentette, *„környezetük bizonyos fokú különbözősége”* pedig az eltérő történelmi időszakokat, melyek különböző politikai, társadalmi, oktatási keretet rajzoltak fel a kutatás horizontjára. A tankönyvanalízis meghatározó aspektusa volt tehát a történelemtankönyvek

nőképváltozásainak megragadása és bemutatása, amely leginkább a komparatisztika segítségével volt realizálható: „*A helyesen értelmezett (összehasonlító) módszer éppen a különbségek iránt érdeklődik különleges élénkséggel, függetlenül attól, hogy eredendő eltérések-e ezek, vagy pedig közös pontból szerteágazó utak következményei*”. (BLOCH, 1996: 184)

Az összehasonlító tankönyvvizsgálat elméleti fundamentuma a téma interdiszciplinaritása okán több tudományterület eredményeiből építkezett. Az oktatástörténeti háttérrel – amely a kutatás vezérfonalaként szolgált – Mészáros István, Pukánszky Béla, Németh András, F. Dárdai Ágnes, Kaposi József munkái alapozták meg. Az elemzés tankönyvelméleti, és ezen belül is tankönyvtörténeti szakirodalmi bázisát Unger Mátyás, Albert B. Gábor, Katona András, Szőke András, Herber Attila, Molnár-Kovács Zsófia, illetve Dévényi Anna és Gózszy Zoltán vizsgálatai jelentették, mely kutatások középpontjában a tankönyv mint történeti kordokumentum jelenik meg. A nőtörténet, illetve a lány- és nőnevelés-történet kutatás vonatkozásában a tankönyvanalízis legfőképpen Kéri Katalin, Pukánszky Béla, Schadt Mária, Kereszty Orsolya és Tóth Eszter Zsófia munkáira támaszkodott. A történelemtankönyvekben megjelenő női tartalmak feltérképezéséhez pedig Annie Chiponda és Johan Wassermann, illetve Brigitte Dehne és Susanne Popp, valamint Kereszty Orsolya női- és gender fókuszú tankönyvvizsgálatai biztosították az elméleti alapokat.

A tankönyvelemzés kutatómódszertani előzményének egyrésztől Fischerné Dárdai Ágnes által kidolgozott tankönyvelemzési modell tekinthető (DÁRDAI, 2002). Ezt a vizsgálati módszert azért választottam, mivel a dolgozat témája okán ennek a metodológiának a logikai felépítése tűnt a legészszerűbbnek, illetve ez a szisztéma látszott a legoptimálisabbnak a mérési eredmények érvényességének (validitás) és megbízhatóságának (reliabilitás) biztosítása szempontjából (MIKK, 2000: 78-102). Továbbá fontosnak tartottam, hogy a tankönyvek analízise minél szélesebb keresztmetszetű legyen, vagyis ne csak szimpla témaelemzést végezzek, hanem didaktikai szempontok is érvényesüljenek a kutatás során, amit a Fischerné Dárdai Ágnes-féle elemzési modell teljes mértékben meg is valósít. A tankönyvanalízis másik fókusza a tankönyvek ideológiai funkciója volt, amely Gerd Stein tankönyvelemzési modellje alapján a tankönyvet mint politikai eszközt vizsgálja. Ezt a kutatási irányt Albert B. Gábor munkái alapozták meg, melyek eredményeiből kiindulva, illetve ezekre támaszkodva valósítottam meg a történelemtankönyvek történeti-ideológiai elemzését (STEIN, 1977; ALBERT B., 2004, 2006, 2017).

III.1.2. Az elemzés kutatásmódszertani koncepciója: A nőképdimenziós-modell

Mindezen kutatásmódszertani előzményeket és tankönyvelemzési szempontokat figyelembe véve dolgoztam ki egy ún. nőképdimenziós-modellt, amely három aspektus, történelmi, didaktikai és tartalmi kontextus mentén rajzolta meg a történelemtankönyvek, illetve az adott korszak nőképét (1. ábra).



1. ábra: A nőképdimenziós-modell

Ez a háromszatú nőképdimenziós-modell azt jelenti, hogy a történelemtankönyvekben megtalálható nővel kapcsolatos tartalmi elemeknek egyszerre több dimenziós jelentésük lehet. A kutatás során a történelemtankönyvek női témái hármas értelmezési mezőben reprezentálódtak: történelmi dimenzió, didaktikai dimenzió, tartalmi dimenzió. A modell történelmi dimenziója a női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak történelmi-politikai-

ideológiai kontextusát jelenti, amely a politikai-ideológiai kontextus, a hősnőszimbólum, a nő férfi legitimációs értéke, illetve a nődeficit kategóriái szerint definiálódott. A tankönyvekben megtalálható női tartalmak didaktikai dimenziója a szaktudományos hitelesség, struktúraelemek, kiemelés/fontosság, kérdések-feladatok, illusztrációk kategóriái alapján volt megragadható. A kutatás tartalmi dimenziója pedig a női státusz, cselekvőség, megítélés, mélység, tapasztalat/látásmód, illetve a nőkre vonatkozó sztereotípiák mentén rajzolódott ki. A nőkkel kapcsolatos, sok esetben rejtett tartalomként manifesztálódó tankönyvi elemek dimenziókba való strukturálásával – egy több évtizedet is magában foglaló időintervallum esetében – plasztikusabban kitapinthatók az egyes történelemtankönyvek, illetve korszakok nőképevel összefüggő hasonlóságok, kapcsolódási pontok, analógiák, illetve különbségek, változások, és fejlődési trendek is. Ezzel a módszertani eljárással rávilágíthatunk arra is, hogy ugyanazon tankönyvi tartalom más és más, akár ellentétes jelentéssel bírhat a különböző dimenziók vonatkozásában, megjelenítve ezzel az egyes korszakok valós és idealizált nőképe között meghúzódó burkolt antagonizmust. Továbbá a modell segítségével a tankönyvekben megjelenő nőkkel kapcsolatos narratívumok értelmezési- és jelentésmintázatai, illetve a közöttük lévő átfedések, korrelációk pontosabban feltárhatóak.

A nőképdimenziós-modell tehát komplex módon térképezi fel a történelemtankönyvek nőkkel kapcsolatos tematikai egységeit. Oktatástörténeti, tantárgytörténeti és tankönyvtörténeti kontextusban nem csak a női tartalmak kvalitatív, kvantitatív és didaktikai szegmensét tárja fel a modell, hanem történeti-politikai dimenzióba helyezve a nőkre vonatkozó ideológiai reprezentációkat is, illetve azt, hogy a női tartalmak hogyan ágyazódtak be a történetírás koncepciójába. Az eddig ismertetett, általában egy-egy kutatási aspektust fókuszba állító tankönyvi feltárásokkal – melyek túlnyomó részben szociológiai szempontú sztereotípiakutatások, tartalomelemzések voltak – szemben a nőképdimenziós-modell a tankönyvek női témáinak multidimenziós, multiperspektivikus vizsgálatát teszi lehetővé.

III.1.3. A kutatás célja, tárgya

A nőképdimenziós-modell keretrendszerén belül értelmezendő összehasonlító tankönyvelemzés vizsgálati metodikájának koncepcióját (kutatás tárgyát, típusát, fő- és alkategóriáit, az elemzés módszereit, eszközeit) egy áttekintő táblázat foglalja össze és mutatja be (2. ábra). A tankönyvelemzés bázisát a kategóriák alkotják (*Kategóriák és alkategóriák*), melyeket a táblázat középső oszlopában soroltam fel.

Mérés tárgya, egysége	Elemzés típusa	Kategóriák és alkategóriák	Módszerek	Eszközök (Munkatáblázatok)
Nőikkel kapcsolatos ismeretelemek Mondat Név/Tárgykör	Kvantitatív elemzés	1. Nőikkel kapcsolatos ismeretelemek 2. Struktúraelemek 2.1. Alapszöveg 2.2. Didaktikai apparátus (Üres helyek) ¹¹	Terjedelemelemzés Frekvenciaelemzés	I.A I.B I.C I.D I.E
Nőikkel kapcsolatos ismeretelemek Téma	Kvantitatív elemzés Kvalitatív elemzés	1.Tartalmi súlypontok 1.1. Konkrét női történelmi személyiségek (10 db alkategória) 1.2. Nőikkel kapcsolatos témák (12 db alkategória) 1.3. Női emancipáció (4 db alkategória)	Kvantitatív tartalomelemzés Kvalitatív tartalomelemzés/didaktikai elemzés Deskriptív-hermeneutikus elemzés	II.A II.B II.C II.D II.E

2. ábra: Az összehasonlító tankönyvelemzés kutatómódszertani koncepciójának áttekintő táblázata

¹¹ A didaktikai apparátus csoportjába tartozó tankönyvi komponensek: fejezet- és alfejezetcímek, kép-, ábra- és térképábrák, margók, margófeliratok (DÁRDAL, 2002: 83).

A kategóriák azért meghatározó elemek, mert egyszerre kijelölik a kutatás célját, a mérés tárgyát, az elemzés típusát, illetve annak módszereit is. A kategóriákból kiindulva tankönyvvizsgálatom elsősorban klasszikus témaelemzés, vagyis azt vizsgálom, hogy a tankönyvi tartalmak mennyiben felelnek meg a témára vonatkozó nőtörténeti kutatások eredményeinek, illetve azt, hogy milyen történetírói, ideológiai irányok jelennek meg a tankönyvi kijelentésekben. Ezenkívül didaktikai szempontokat is figyelembe vettem a kutatásom során, mivel fontosnak tartottam megvizsgálni azt is, hogy a tankönyvi tartalmak, illetve a tankönyvek didaktikai gyakorlata mennyiben segítik a nőtörténelemmel kapcsolatos ismeretek megértését és elmélyítését (DÁRDAI, 2002: 76-77). Mindezekből következően pedig az elemzés tárgya a nőekkel kapcsolatos ismeretelemek, illetve azok alkategóriái voltak.

A kvantitatív elemzés során azt néztem meg, hogy a nőekkel kapcsolatos ismeretelemek milyen terjedelemben, illetve milyen gyakran fordulnak elő a történelemtankönyvekben, amit a struktúraelemek vizsgálatával is kiegészítettem. (Ebben az esetben elsősorban a rendszerváltást megelőző, illetve az azt követő időszakot hasonlítottam össze, a vizsgált időintervallum egyéb szakaszainak összehasonlítását a kvalitatív elemzés fogja részletezni.) Ezután kvantitatív tartalomelemzés keretében, a női tartalmakból kategóriákat képezve (kódolás) a tartalmi súlypontok gyakorisági analízisét valósítottam meg. A következő nagyobb kutatási szakaszban pedig a nőképdimenziós modell által meghatározott kategóriák mentén klasszikus tartalomelemzést (történelmi, tartalmi dimenzió), illetve didaktikai elemzést (didaktikai dimenzió) végeztem el a történelemtankönyvekben, beleértve az alapszöveget és a didaktikai szöveget is. A kvantitatív analízis során terjedelemtér- és frekvenciaelemzést, a tartalmi súlypontok vizsgálata során kvantitatív tartalomelemzést, a női ismeretelemek és kategóriái kapcsán pedig kvalitatív tartalomelemzést és didaktikai elemzést, illetve deskriptív-hermeneutikus elemzési módszert alkalmaztam. A munkatáblázatok elkészítése után végeztem el – a szakirodalomban megadott instrukciók alapján – a kategóriák szerinti mérést a 14 db tankönyvben. A tankönyvek mérési eredményeit kategóriánként összesítő táblázatokban rögzítettem, melyek a dolgozat mellékletében találhatóak meg (*Munkatáblázatok és összesítő táblázatok*) (DÁRDAI, 2002: 82).

III.1.4. A kategóriarendszer bemutatása

A tankönyvelemzés koncepcióját bemutató táblázat adatai alapján tehát az elemzés legnagyobb egysége a nőikkel kapcsolatos ismeretelemek, ezen belül pedig a tartalmi súlypontok voltak, következő modulként a mondatok, legkisebb egységként pedig a szavak és szimbólumok funkcionáltak. A tankönyvek átolvasása után – a tankönyvi szövegek tartalma alapján – előbb listát, majd pedig katalógust állítottam fel a tankönyvek tartalmi elemeiből. A fő kategóriát három alkategóriára osztottam, melyek elemeit további 26 kategóriába soroltam be. (A kategóriákat és alcsoportjaikat részletesen a V.1.3. *Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján* című fejezetben fogom bemutatni). Ezen kategóriák összessége kijelöli a mérés célját (Mit akarunk mérni?), illetve a megvalósítás mikéntjét (Milyen eszközzel?) (DÁRDAI, 2002: 81).

1. Kategória: Nőikkel kapcsolatos ismeretelemek, Struktúraelemek

Alkategóriák: Alapszöveg; Didaktikai apparátus (Üres helyek)

Cél: A női tartalmak tankönyvekben megjelenő mennyiségi paramétereinek, illetve helyi értékeinek meghatározása, vagyis annak megállapítása, hogy a téma milyen szövegstruktúrában jelenik meg. Az elemzés előkészíti és kiegészíti a második kategória vizsgálatát.

Eszköz: Munkatáblázat I. A; I. B; I. C; I. D; I. E

A munkatáblázatok a mellékletben találhatóak, melyek a transzparencia igényét hivatottak biztosítani. A mérés egysége a mondat, illetve a név és tárgykör. Ezek a táblázatok a szöveges, illetve az illusztrációs női tartalmak terjedelmét és gyakoriságát mérik témakörönként lebontva.

2. Kategória: Tartalmi súlypontok

Alkategóriák: Konkrét női történelmi személyiségek; Nőikkel kapcsolatos témák; Női emancipáció

Cél: A tartalmi súlypontok alkategóriáinak kvantitatív, illetve kvalitatív elemzése. A téma súlypontjainak standard és attól eltérő megfogalmazásainak, megoldásainak megragadása. A szaktudományi hitelesség, illetve a didaktikai apparátus információs és orientációs vizsgálata.

Eszköz: Munkatáblázat II. A; II. B; II. C; II. D; II. E

A munkatáblázatok a mellékletben találhatóak, melyek a transzparencia követelményét elégítik ki. A mérés egysége a téma. A táblázatok a fő- és alkategóriák gyakoriságát mérik a tankönyvi szövegekben és illusztrációkban.

III.1.5. A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések

A kutatás alaphipotéziseként a tankönyvi női témák alacsony előfordulását határoztam meg, vagyis azt feltételeztem, hogy a női tartalmak- és szempontok a történelemtankönyvekben nem kapnak majd kellő hangsúlyt. Továbbá a Marc Bloch által, az összehasonlító történelmi módszer kapcsán „*közös pontként*” meghatározott szubsztanciális ekvivalencia – melyből különböző eltérések ágazhatnak szét, létrehozva a különbségeket – a történelemtankönyvek női témáinak szempontjából domináns erővel bírhat, hiszen a nő biológiai neme, a nőiség pontosan ilyen lényegi azonosságot jelent (BLOCH, 1996; GYÁNI, 2020: 266). Ebből a megállapításból kiindulva határoztam meg a kutatás másik fő hipotézisét, miszerint a tankönyvi női tartalmak sok esetben egyazon gondolat kifejezésében kapcsolódnak egymáshoz, akár évtizedeken keresztül is (nők történelemlételemkivülisége). Így a női tematikával összefüggő tankönyvi narratívák olyan értelmezési mintázatokat mutathatnak, amelyekbe akár többféle adat és esemény is beírható. Ezáltal pedig lehetőség nyílik a nőtörténelmi elbeszélések jelentésmintázatainak kimutatására (VLIES, 2017 idézi GREVER & VLIES, 2017).

Az azonosságokból eredő hipotéziseken túl az egyes történelmi korszakokhoz kapcsolódóan is fogalmaztam meg hipotéziseket, melyek a különbözőségekből indultak ki. A szocialista éra tankönyveivel összefüggésben a hipotézis origóját a diktatórikus államrendezkedés által megkövetelt „új szocialista embertípus” létrehozásának kívánalma/elmélete jelentette. Az „új embertípus” kategóriáján belül egy „új szocialista nőtípus” megalkotása is a célok között szerepelt az „állami feminizmus” ideológiájának részeként, amely elképzelés feltételezésem szerint a történelemtankönyvekben is tetten érhető. További hipotézisem Pukánszky Béla kutatási eredményeiből indult ki, mely szerint a kommunista/szocialista tantervekben a „dolgozó nő” képe, a rendszerváltást követő tantervekben azonban már a tradicionális nő eszménye ragadható meg leginkább (PUKÁNSZKY, 2007: 562). Ezek alapján azt feltételeztem, hogy történelemtankönyvek esetében ugyanez a tendencia lesz felismerhető, vagyis a nőknek tulajdonított tradicionális szerepek a rendszerváltás után erőteljesebben fognak majd kidomborodni. Az utolsó hipotézisem az európai uniós csatlakozást követő évtized történelemtankönyveire vonatkozott (2004-2014). A 2003-as NAT – melyben szerepel a „férfiak és nők esélyegyenlőségének” alaptétele – bevezetése okán a történelemtankönyvekben valószínűleg nagyobb arányban fognak előfordulni női tartalmak, melyek a nemek közötti egyenlőség előmozdítását támogatják. (A 2012-es Nemzeti alaptanterv – amely a család intézményét, a családi életre nevelést helyezte

fókuszba – feltehetően még nem tudott akkora hatást kifejteni, hogy az a 2014-es kiadású történelemtankönyvben tetten érhető lett volna.)

A hipotézisek mellett kutatói kérdéseket is megfogalmaztam a tankönyvelemzés fókuszának minél pontosabb beazonosíthatósága érdekében. A kutatás fő kérdése a következő volt: Milyen 20. századi nőkép tükröződik az 1949 és 2014 közötti negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvekben? A kutatással kapcsolatos további kérdéseimet a tankönyvek átolvasása után tartalmi és didaktikai szempontok, illetve a nőképdimenziós-modell három aspektusa mentén fogalmaztam meg (DÁRDAI, 2002: 78).

A, Tartalmi szempont: mit tanultak a negyedik/tizenkettedik osztályos gimnáziumi tanulók 1949 és 2014 közötti időszakban a női történelemről?

B, Didaktikai szempont: a tankönyvek milyen didaktikai segítséget nyújtanak a női történelemmel kapcsolatos ismeretek, készségek, jártasságok megszerzéséhez?

Történelmi dimenzió

1. Milyen történelmi-politikai-ideológiai kontextus mentén reprezentálódnak a női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak?
2. Megjelennek-e a tankönyvekben olyan női személyiségek, akik példaképként reprezentálódnak a tankönyvi leírásokban?
3. Megjelennek-e a tankönyvekben olyan női történelmi szereplők, akik kizárólag a férfi történelmi szerepét legitimálják, erősítik?
4. Vannak-e a tankönyvekben olyan női szereplők, nőkkel kapcsolatos témák, amelyeket bizonyos történelmi korszakokban túlhangsúlyoznak vagy elhallgatnak?

Didaktikai dimenzió

1. Megjelennek-e a tankönyvekben a női történetírás- és kutatás eredményei, ha igen, akkor ezek milyen tematikus didaktikai egységekben reprezentálódnak?
2. A nőkkel kapcsolatos tartalmak milyen mértékben és hogyan manifesztálódnak a tankönyvi struktúraelemekben?
3. Kihangsúlyozzák-e a tankönyvek, hogy a nőkkel kapcsolatos tartalmak elsajátítása fontos a tanulók számára?
4. Milyen arányban jelennek meg a tankönyvekben a női témákkal foglalkozó kérdések, feladatok?

5. Megjelennek-e tankönyvi illusztrációkban a nőikkel kapcsolatos tartalmak, és ha igen, akkor ezek rendelkeznek-e pedagógiai funkcióval?

Tartalmi dimenzió

1. Milyen státuszúak a tankönyvekben a női szereplők?
2. Milyen női cselekedetek jelennek meg a tankönyvekben? Jellemző-e a statikusság a női tartalmak vonatkozásában, illetve milyen mértékben alakítók, befolyásolók a női történelmi szereplők?
3. Milyen a megítélése a női történelmi személyeknek, a női témáknak, illetve a női emancipációnak?
4. Milyen történelmi témák kapcsán jelenik meg a női aspektus a tankönyvekben? Milyen mélységben tárgyalják a tankönyvek a női történelmi szereplőket, a nőikkel kapcsolatos témaköröket és a női emancipáció témáját? Megjelennek-e női életutak?
5. Megjelenik-e a tankönyvekben a női tapasztalat, illetve látásmód? Megjelenik-e a tankönyvekben az az aspektus, amely azt mutatja be, hogy az egyes történelmi, társadalmi, ideológiai változások hogyan hatottak a nők életére?
6. Megjelennek-e sztereotípiák (szelektivitás-kiegyensúlyozatlanság, elhallgatás, láthatatlanság, fragmentáció-izoláció, nyelvi előítéletesség) a női történelmi szereplőkkel, a női vonatkozású témákkal, illetve a női emancipáció témájával kapcsolatban? (TORGYIK & KARLOVITZ, 2006: 79)

III.1.6. A tankönyvminta kiválasztása

Mindenekelőtt szeretném tisztázni, hogy a vizsgált korszak történelemoktatásának nőképelemzéséhez miért kizárólag tankönyveket választottam elsődleges forrásként. Ennek egyik legfőbb oka az volt, hogy a tantervek tartalmi szabályozó szerepe meglehetősen fragmentált képet mutatott a vizsgált időszakban, legfőképpen a rendszerváltást követően. Radó Péter oktatáskutató ezzel kapcsolatban fogalmazta meg: „*A tartalmi szabályozás elerőtlenedett, sem a nemzeti alaptantern, sem pedig a helyi tantervek nem gyakorolnak érdemi hatást a tanítási-tanulási folyamatra.*” (RADÓ, 2010: 29). Mi sem bizonyítja ezt jobban, minthogy egy alaptanternvi változást nem minden esetben követett tankönyvcseré. Ehelyett Magyarországon a tantárgyszerkezet változásai, módosulásai hatottak leginkább a tankönyvkiadásra. Így például a hetvenes-nyolcvanas években a forgalomban lévő tankönyvek számának emelkedése mögött a tanternvi specializációt akkor még követő tankönyvkínálat állt (NAGY, 1994). A

rendszerátalakítás után azonban a tantervi szabályozás Magyarországon kivonult a tantárgyszerkezet meghatározásából, a továbbiakban ezt a feladatot az intézményi programok látták el. Amilyen mértékben pedig növekedett a tantárgyszerkezet sokfélesége, annál nagyobb mértékben bővült a tankönyvkínálat. Következésképpen a központi tantervi szabályozás és a tankönyvek közötti kapcsolat közvetett módon sem állt fent, az iskolák tankönyvválasztási döntéseire az alaptantervben rögzített céloknak való megfelelés nem játszott komoly szerepet (RADÓ, 2010: 29-30). Fischerné Dárdai Ágnes szintén megállapította, hogy a kilencvenes években az elhúzódó tantervi viták, illetve az „exponenciálisan” bővülő, ámde szabályozatlan tankönyvpiac miatt a történelmi ismeretek tantervi szabályozása csak „papíron” létezett. A tantervek tartalmi és módszertani funkcióját a tankönyvek vették át (F. DÁRDAI, 2010). Mindezekből következően a több évtizedet is felölelő nőképkutatás megvalósításához a legalkalmasabb primer forrásoknak a tankönyvek – oktatástörténeti és tantárgytörténeti kontextusba ágyazottan – bizonyultak. A tantervek – mint „erőtlen” tartalmi szabályozók – így csak másodlagos szakirodalmi forrásként integrálódtak a kutatásba.

A kutatás alapvető feltétele, hogy az analízis reprezentatív minta alapján valósuljon meg. Ennek érdekében a tankönyvkiválasztással összefüggésben egy kritériumrendszert kellett felállítanom, amely egyben négy kutatói dimenziót határozott meg: topográfiai aspektus, kronológiai aspektus, intézményi-műfaji aspektus, tartalmi aspektus. Ezen vizsgálati dimenziókat, illetve kapcsolódási pontjaikat Molnár-Kovács Zsófia témaértelmezési modellje alapján határoztam meg (MOLNÁR-KOVÁCS, 2015: 7-11).

A kutatás topográfiai horizontja – az időbeli dimenzióval szemben – szűk keresztmetszetű és jól lehatárolt, hiszen kizárólag Magyarország területén kiadott és használt történelemtankönyvekre terjedt ki a kutatás fókusza.

A tankönyvek vizsgálatának időspektrumát tekintve egy meglehetősen széles időintervallumot (kronológiai aspektus) jelöltem ki (1949-2014), mely arra ad lehetőséget, hogy egy hosszmetzeti tankönyvelemzésen keresztül tudjam feltérképezni a különböző történelmi korszakok nőképét, illetve annak változásait, trendjeit. Az 1949 és 2014-es időkeret meghatározásának legfőbb indoka az volt, hogy a két végpont között oktatástörténeti és tankönyvtörténeti szempontból párhuzamot lehet vonni. Egyrészt azért, mert 1948-ban a kommunista hatalom államosította az iskolákat, 2013-tól pedig Magyarországon a köznevelési intézmények szintén állami fenntartásba kerültek. Másrészt pedig 1949-ben Magyarországon a tankönyvkiadás állami kézbe került – megszüntetve a szabad tankönyvválasztás lehetőségét –, 2014-ben pedig az 1985-től liberalizált magyar tankönyvpiac ismét állami monopóliummá vált.

A történelemtankönyvek intézményi-műfaji dimenziójának definiálását alapvetően meghatározta az elemzés kronológiai aspektusa – mely több évtizedet ölel fel –, így a kutatás átláthatósága és kivitelezhetősége érdekében szűkíteni kellett a vizsgálatba bevonandó, államilag engedélyezett történelemtankönyvek körét. A rendszerváltást megelőző időszak tankönyvkiadása 1949-től kezdődően egyetlen kiadón (Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat majd Tankönyvkiadó Vállalat) keresztül, államilag monopolizált módon valósult meg. A rendszerváltást követően ugyanezen tankönyvkiadó más néven (Nemzeti Tankönyvkiadó, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó), immáron plurális tankönyvpiaci helyzetben továbbra is meghatározó szereplője volt a tankönyvkiadásnak egészen a 2013-2014-es tanévig, amikor is kvázi újra államosították a tankönyvpiacot, bevezetve az állami tankönyvforgalmazás új rendszerét. Mindezeket figyelembe véve logikusnak tűnt, hogy a vizsgált korszakot a születésétől, egészen a megszűnéséig lefedő tankönyvkiadó történelemtankönyveinek elemzése reprezentatív mintát tud biztosítani, hiszen ezen tankönyvek az adott időintervallumban végig országos jelentőségűek, nagy példányszámban megjelentek, illetve széles körben elterjedtek és használatosak voltak. Továbbá a tankönyvek intézményi-műfaji aspektusát tekintve a tankönyvmintában középiskolai, ezen belül is leginkább gimnáziumi történelemtankönyvek jelentek meg. A rendszerváltást megelőző időszak esetében kizárólag gimnáziumi történelemtankönyvek reprezentálódtak. A kutatás időspektrumának kezdetén – az 1948-as államosítást követően – alakult ki az egységes állami iskolarendszer keretén belül az „egységes” gimnázium, amely az általános műveltség átadásának céljával működött egészen a vizsgálat által körülhatárolt időperiódusban. Így a komparatiztika elvének megfelelően, az ezen intézménytípusban használt történelemtankönyvek reprezentatív mintát tudtak biztosítani az elemzés számára. A rendszerváltást követően a tankönyvmintába egyéb középfokú iskolatípusokban használt történelemtankönyvek is bekerültek. Ennek oka egyrészt a vizsgálatba bevonható kevésszámú gimnáziumi történelemtankönyv, másrészt pedig a rendszerváltás hajnalán íródott „kísérleti tankönyvek” elemzésének szükségessége volt. Az utóbb említett tankönyvek esetében mindenféleképpen szerettem volna feltárni a női dimenziót, hiszen ezek a történelemtankönyvek egy politikai, társadalmi átalakulás termékei voltak. Illetve kíváncsi voltam arra is, hogy ezen történelemtankönyvek terjedelmi korlátai mennyiben befolyásolják a nőikkel kapcsolatos tartalmakat.

A kutatás tartalmi aspektusa a huszadik századi női tematika mentén határozta meg magát, mely egyértelműen kijelölte számunkra a gimnáziumi történelemtankönyvek osztályfokozatát. Ennek eredményeképpen a hosszmetseti tankönyvvizsgálat negyedik, illetve tizenkettedik évfolyamos gimnáziumi történelemtankönyvekben térképezte fel a különböző

történelmi korszakok nőképét, illetve annak változásait, trendjeit. Azért választottam a női témák tekintetében a huszadik századot, mivel ez az a korszak, amikor a nők életében jelentős változások történtek, a női szerepek pedig alapvetően módosultak, illetve átfurmálódtak. (A mintába néhány 16–18. századi, valamint 19. és 21. századi női alak is bekerült.) A történelemtankönyvek elemzésén keresztül ezt a nőemancipációs folyamatot szerettem volna nyomon követni. A kutatás tartalmi-mélyiségi dimenziójával kapcsolatban fontos megjegyezni továbbá, hogy a vizsgálat nem kizárólag a tankönyvekben megtalálható nőképet veszi górcső alá, hanem – Jaan Mikk megállapításából kiindulva – azt is, ami hiányzik a tankönyvekből a női tematikával összefüggésben (deficitelemzés, sztereotípielemzés). Hiszen, ha bizonyos tevékenységek vagy értékek nem eléggé reprezentáltak a tankönyvekben, akkor manifeszt tartalomként ez rámutathat arra, hogy az adott korszak társadalma számára ezek a normák kevésbé voltak fontosak (DÁRDAI & DÉVÉNYI & MÁRHOFFER & MOLNÁR-KOVÁCS, 2015).

Az előzőekben felsorolt kritériumok és kutatási dimenziók mellett fontos volt meghatározni a tankönyvek kiadási évét is. Ennek megállapításához kor- és oktatástörténelmi, tantárgy- és tankönyvtörténelmi, valamint nő- és nőnevelés-történelmi csomópontok által kijelölt időperiódusokat határoztam meg, és ezek mentén választottam ki az 1949 és 2014 között kiadásra került, államilag engedélyezett történelemtankönyveket (1. 1. sz. melléklet). Az 1949-2014 közötti korszak történelemtankönyveinek összehasonlító tankönyvelemzése alapvetően tehát ezen nyolc időperiódus alapján történt, azonban a különböző jellegű, módszerű tankönyvvizsgálatok (kvantitatív, kvalitatív mérés, történelmi, didaktika, tartalmi elemzés) okán ezen időszakaszok határai nem minden esetben estek egybe, vagy különültek el élesen (3. ábra).

IDŐSZAKASZOK	TANKÖNYVEK	
I. szakasz 1949–1956. október	Egyetemes történelem IV. rész (1952): A legújabb kor története az általános gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (E1952)	
II. szakasz 1956. november–1963.	Szamuely Tibor – Kis Aladár – Urbán Aladár (1958): Egyetemes történelem (1849-1945). A gimnáziumok IV. osztálya számára. 4. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (SZ1958)	Nagy Imréné – Kempelen Imre – Bellér Béla – Incze Miklós (1959): A magyar nép története III. rész (1849-1948). Az általános gimnáziumok IV. osztálya számára. 5. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (M1959)

III. szakasz 1964–1978.	Szamuely Tibor – Ránki György – Pamlényi Ervin – Almási János – Borsányi Károly – Bálint Béla (1965): Történelem. Az általános gimnáziumok számára. 6. bővített kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (SZ1965)		Balogh Endre (1968): Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (B1968)	
IV. szakasz 1979–88.	Jóvérné Szirtes Ágota (1984): Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. A legújabb kor története. 3. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (J1984)			
V. szakasz 1989–95.	Jóvérné Szirtes Ágota – Sipos Péter (1989): Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára 1914-1945. 6. bővített kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (J1989)	Dr. Borsányi György (1991): Történelem IV. 1944-1990. Tankönyvkiadó, Budapest. (B1991)	Rubovszky Péter (1992): Történelem IV. Vázlatok a XX. század történetéről 1-2. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (R1992)	Ifj. Lator László (1995): Történelem a középiskolák IV. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (L1995)
VI. szakasz 1996–1999.	Salamon Konrád (1999): Történelem IV. A középiskolák számára. 6. kiad., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (S1999)			
VII. szakasz 2000–2009.	Ifj. Lator László (2003): Történelem a középiskolák IV. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (L2003)		Hantos István – Bíró Gábor (2005): Történelem 4. kötet: Korunk története: (XX. század). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (H2005)	
VIII. szakasz 2010–2014.	Kaposi József – Száray Miklós (2014): Történelem IV. középiskolák, 12. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (SZK2014)			

3. ábra: Az 1949-2014 közötti korszak vizsgálatba bevont történelemtankönyvei

A tankönyvelemzés elsődleges forrásait tehát a történelemtanítást alapvetően meghatározó hivatalos dokumentumok, vagyis az 1949 és 2014 közötti gimnáziumi, illetve középiskolai történelemtankönyvek jelentették. A primer forrásbázis feltárását az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Tankönyvtár kötetkatalógusának segítségével végeztem. Minden egyes

történelemtankönyv esetében átnéztem a különböző kiadásban megjelent példányokat. Három tankönyv esetében lehetett alapvető különbségeket felfedezni az eltérő kiadások között, így ezek a példányok is bekerültek a vizsgálati mintába. A tankönyvelemzésbe bevont történelemtankönyvek könyvészeti adatait a 3. ábra, illetve az 1. sz. melléklet első oszlopa tartalmazza (*Időszakaszok/Tankönyvek* c. oszlop). Minden tankönyvet rövidítéssel láttam el (l. uo.), melyeket a tankönyvek azonosítására fogunk használni a dolgozat későbbi fejezeteiben. A rövidítések a tankönyv címére, vagy elsőként megnevezett szerzőjére utalnak, illetve a kiadás évére. Összesen tehát 14 db történelemtankönyv került be a vizsgálati mintába, 7 db a rendszerváltás előtti és 7 db a rendszerváltás utáni időszakból. A hosszmetzeti tankönyvelemzés megvalósításához első ránézésre kevésnek tűnhet a tankönyvek száma. Azonban Herber Attila tankönyvvizsgálatai is megerősítették, hogy a rendszerváltás előtt megjelent és gimnáziumokban használatos könyvek száma eleve csekély volt (HERBER, 2010). Továbbá Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László kutatása rámutatott arra, hogy a tankönyvek az 1970-es évektől egészen az ezredfordulóig tematikai, didaktikai és strukturális szempontból nagyon hasonló képet mutattak, illetve „*a tankönyvek tartalmának gerincét adó fejezetek mennyisége és témája például a történelem [...] tankönyvekben szinte alig változott az ezredforduló időszakáig*” (F. DÁRDAI & KOJANITZ, 2007: 88). Következésképpen a tankönyvminta szövegei szűk korpuszuk ellenére is elegendőek lehetnek a diskurzusba állításhoz (HERBER, 2010).

IV. A történelemtankönyvek történeti- és társadalmi kontextusvizsgálata

A történelemtankönyvek összehasonlító elemzése előtt fontosnak tartottam annak bemutatását, hogy a vizsgált korszakban (1949-2014) kiadott tankönyvek milyen történeti és társadalmi közegben születtek meg, illetve voltak használatosak. A történelemtankönyvek háttérének feltárására azért volt szükség, mivel a tankönyvkutatók többsége egyetért abban, hogy a tankönyveket, a tankönyvi tartalmakat nem szabad egyoldalúan, izoláltan, önmagukban vizsgálni, hanem egy szélesebb spektrumú társadalmi-pedagógiai kontextusba belehelyezve lehet csak azokat értelmezni (HEINZE, 2011: 15-18). A kutatással kapcsolatban pedig konkrétan azért volt szükség a történelemtankönyvek történeti, társadalmi környezetének feltérképezésére, hiszen a nőképdimenziós-modell alapján elvégzett tankönyvelemzés eredményei ily módon váltak összehasonlíthatókká. Ennek eredményeképpen olyan kérdésekre kaphattunk választ a történeti- és társadalmi kontextusvizsgálat segítségével, mint például: A

történeti és társadalmi változások trendjei milyen módon hagytak nyomot a tankönyveken, illetve a tankönyvekben megjelenő nőképen? A vizsgált korszakban milyen mértékben funkcionál a tankönyv társadalmi tükörként a női tartalmak vonatkozásában? A tankönyvek tudomást vesznek-e a nők társadalmi helyzetének változásairól, vagy figyelmen kívül hagyják-e azokat?

A dolgozat ezen fejezete tehát a történelemtankönyvek történeti, társadalmi és pedagógiai beágyazottságának legfőbb attribútumait vette górcső alá a nőképdimenziós-modell három aspektusa, illetve a másodlagos szakirodalom mentén kidolgozott csomópontok alapján (1. 1. sz. melléklet). A fejezet első részében, egy kor- és politikátörténeti áttekintésbe ágyazottan villantom fel a vizsgált korszak legfontosabb oktatás- és neveléstörténeti eseményeit, mintegy keretként szolgálva – a fejezet második felében kifejtett – a történelemtankönyvek nőképdimenziós-modell alapján körvonalazódó társadalmi-pedagógiai kontextusainak, legfőbb szegmenseinek. A történelmi dimenziót, ezen belül is a politika-ideológiai háttérrel – amely nyilvánvalóan a rendszerváltás előtt volt hangsúlyosabb – a korszak történetírásának és nőtörténetírásának historiográfiai elemzése rajzolta meg. A nőképdimenziós-modell didaktikai dimenzióját pedig a pedagógiai aspektus jelölte ki, melyet tantárgytörténeti, tantárgydidaktikai és tankönyvtörténeti összefüggések határoztak meg. Az utolsó aspektust, a tartalmi dimenziót pedig a nők társadalomtörténete, társadalmi helyzete jelentette. Mivel a vizsgált korszak több évtizednyi időperiódust ölelt fel, ezért kizárólag azok a történeti, társadalmi és pedagógiai vonatkozások kerültek bővebb kifejtésre, amelyek a történelemtankönyvek összehasonlító elemzése szempontjából relevánsak, illetve a nőképdimenziós-modellből következnek. Ebből következően – a terjedelmi korlátokból fakadóan is – több tényadat, kontextus nem került bele a dolgozatba, illetve csak a jelzés szintjén, hivatkozva az adott tudományterület szakirodalmára.

IV.1. A történelemtankönyvek kor- és oktatástörténeti háttérének bemutatása

Az összehasonlító tankönyvkutatás a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat majd Tankönyvkiadó Vállalat, a rendszerváltás után Nemzeti Tankönyvkiadó, illetve Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó néven működő tankönyvkiadó történelemtankönyveit vizsgálta. Ebből következően az 1949 és 2014 közötti időszak kor- és politikátörténeti, illetve oktatás- és neveléstörténeti kontextusát a tankönyvkiadás története keretezte, hiszen a tankönyvek történelmi, társadalmi valóságának legszélesebb horizontja a tankönyvkiadás metszetében ragadható meg leginkább. A fejezet fő szálát így a tankönyvkiadás, illetve a tankönyvkiadó történetére fűztem fel, a kor- és politikátörténeti, illetve az oktatás- és neveléstörténeti

vonatkozások legfőképpen ebből az aspektusból reprezentálódtak. (Az elmúlt 10-15 év oktatás- és neveléstörténeti fejleményei jelenkortörténeti szempontból, illetve oktatáspolitikai háttérként jelentek meg.) A tankönyvtörténeti feldolgozás azért is releváns, hiszen a tankönyvek a mindenkori oktatás tükréeként is felfoghatók. François Richaudeau ezzel kapcsolatban fogalmazta meg: *„Bármilyen is történjék egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében »kiolvashatóak« az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.»* (HORVÁTH, 1996: 37-41 idézi KAPOSI, 2012a: 57).

IV.1.1. A Rákosi-korszak és a kádári konszolidáció

Magyarország a második világháborút követően vesztes államként a szovjet befolyási zóna részévé vált. 1945-ben az államhatalom még parlamentáris többpártrendszeren nyugodott, 1949-re azonban már kialakult a proletárdiktatúra és az egypártrendszer. 1949. augusztus 20-án lépett életbe a Magyar Népköztársaság új alkotmánya – előzménye az 1936-os sztálini alkotmány –, amely a kommunista berendezkedést és annak intézményeit deklarálta. A központosítás az 1940-50-es évek fordulójára magában a hatalomban is megmutatkozott, ehhez a mintát a Sztálin körül kialakult személyi kultusz szolgáltatta. Magyarországon a „legjobb tanítványként” aposztrofált Rákosi Mátyás, a pártfőtitkári, miniszterelnök-helyettesi, katonai parancsnoki és egyéb fontos posztokat halmozó politikus lett mindenki „atyja”, „elvtársa”, az úttörők „pajtása”. Képe mindenütt ott volt, a plakátokon, fali újságokon, hírlapokban, tankönyvekben, a „szocreál” művészet festmény- és szoborábrázolásain (KÉRI & VARGA, 2004: 23-25).

A totális államban a kormányzat az élet minden területét, így az oktatásügyet is igyekszik teljes ellenőrzése alá vonni, kisajátítani. A kommunista párt úgy tekintett az iskolára, mint az engedelmes állampolgárok nevelésének egyik eszközére, ezért az iskolai nevelést-oktatást a pártérdekeknek megfelelően kellett megszervezni (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 658). Így az oktatáspolitikai egyenlő lett az oktatási kormányzat szándékaival és döntéseivel, az oktatás pedig az uralkodó párt és kormány ideológiai közvetítőjévé vált (KOZMA, 2006). Ahogy ezt Ortutay Gyula kultuszminiszter (1947–1950) egy beszédében megfogalmazta: *„... az iskolaügy elsőrendű politikai és hatalmi ügy, az elemi oktatástól kezdve a felső fokig, mert az*

elemi fokon is éppen úgy, mint az egyetemen arra tanítják a növendéket nyíltan vagy burkoltan, hogy az államhatalom különböző posztjain, a szellemi, gazdasági, politikai és egyéb irányító posztjain hogyan viselkedjék és vezesse a hatalom érdekében az ország népét... Az iskolaügyön keresztül az állami apparátusnak módja van, ha tetszik bármiféle eszmét begyakoroltatni, beidegeztetni...” (ORTUTAY, 1949: 291-292). A kommunista erők számára azért is volt elengedhetetlen a társadalom ideológiai átnevelése, hiszen a rendszer támogatottsága, illetve legitimitása gyenge lábakon állt még a diktatúra kialakulásának kezdetén. A „fordulat évében”, 1948-ban a kommunista erők eltörölték az iskolai nevelés ideológiai-vallási-világnézeti pluralizmusát, állami kézbe kerültek a hazai oktatási intézmények csaknem kétharmad részét kitevő felekezeti iskolák. 1949 őszétől az orosz kötelező idegen nyelvként tanulták az általános iskola felső tagozatán, a középiskolákban és a felsőoktatásban. Ugyanebben az évben az összes középiskolát gimnáziummá szervezték át, létrejöttek az általános gimnáziumok humán és reál tagozattal (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 662).

1949-ben megalakult a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, mellyel a tankönyvkiadás állami monopóliummá vált, vagyis megszűnt a szabad tankönyválasztás lehetősége. Nahalka István (1994) ezt a rendszert az „egyetlen tanterv – egyetlen tankönyv” logikájának uralkodóként jellemezte, amely a központi, uralkodó ideológia leképeződését jelentette a tanterv, tankönyv és a napi pedagógiai tevékenységek szintjére. Nyilvánvalóan így a tankönyv nagyon fontos szerepet töltött be a kommunista rendszer közoktatásában (SOMOGYVÁRI, 2012). Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1949. március 29-én írta alá és tette közzé az új tankönyvkiadó vállalat alapítólevelét. Eszerint „*a magyar köztársaság kormánya a nemzeti vállalatokról szóló 1949. XXXVII. tc. (nvt.) 8. §-a alapján az 1949. évi március hó 4. napján 72/1949. szám alatt hozott minisztertanácsi határozatában Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat cég alatt nemzeti vállalat alapítását határozta el.*” A vállalat székhelye Budapesten volt, tevékenységi köre pedig a következő volt: „*tankönyvek, iskolai és egyéb nyomtatványok kiadása*”. Az alapítólevél továbbá leszögezte: „*A vállalat tekintetében illetékes miniszter a vallás- és közoktatásügyi miniszter, aki felügyeleti jogát a 11 500/1948. Korm. számú rendelet 6. §-a értelmében a miniszterelnökkel egyetértésben gyakorolja.*” (MÉSZÁROS, 1989: 136) A rendelkezés a Magyar Közlöny 1949. évi 52-53. számában jelent meg. A Tankönyvkiadó alapvető feladata az volt, hogy a minisztérium illetékes szerveinek, illetőleg az Országos Neveléstudományi Intézet szakembereinek közreműködésével, tartalmi, ideológiai és stíláriai szempontok mentén a tankönyvkéziratok kinyomtatásáról és terjesztéséről gondoskodjon (MÉSZÁROS, 1989: 136-137). Tehát a tankönyvek eleinte minisztériumi megbízás alapján íródtak, a tankönyvírókat is a minisztérium jelölte ki, így a Tankönyvkiadóban sokáig csak

kéziratgondozás folyt. Közismereti tankönyveket kizárólag a Tankönyvkiadó, a szakképzéshez kapcsolódó tankönyveket, illetve felsőoktatási tankönyveket további négy állami kiadó (Műszaki Kiadó, Medicina Kiadó, Mezőgazdasági Kiadó, Közgazdasági és Jogi Kiadó) adott ki. Az oktatásban használt atlaszokat, térképeket a Kartográfiai Vállalat készítette (MOLNÁR, 2008: 63). 1949 szeptemberében jelentek meg az első olyan tankönyvek, amelyek címlapján – mint kiadó – a Tankönyvkiadó neve szerepelt (MÉSZÁROS, 1989: 138). Ezeket az új tankönyveket – a kommunista párt igényeinek megfelelően – a koalíciós időszak (1945-48) tankönyvei helyett adták ki, minden iskolatípusban és minden tantárgy esetében (MÉSZÁROS, 1996: 116).

1950-ben a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége párthatározatot adott ki, amelyben kemény bírálattal érte az oktatást. A magyar oktatásügyben az úgynevezett „ötvenes évek” ezzel a határozattal kezdődtek el (KARDOS, 2003: 74).¹² Az oktatásügy kudarcairól megállapították, hogy azok az „ellenség aknamunkájának” következményei, és ettől kezdve mindent megtettek az „elhajlások” felderítése, a „garázdálkodók” és „kártevők” oktatáspolitikából, iskolákból való kiszorítása érdekében, tömegesen utat nyitva így a karrierjüket párthűségekre építő „káderek” számára. Az iskolákból igyekeztek száműzni a „klerikális reakciót” és a „burzsoá ideológiát” (KÉRI & VARGA, 2004: 25-26). Mindezek következményeként Ortutay Gyulát már 1950 februárjában menesztették a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium éléről. A KV határozat megjelenése után pedig a miniszteri apparátus kétharmadát lecserélték, új munkás- és parasztkádereket ültettek a szakmailag felkészült, ámde politikailag megbízhatatlan hivatalnokok helyébe. Ellenőrzési Osztályt létesítettek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban (később Közoktatásügyi Minisztérium), amely – mint mondták – „a miniszter szeme és füle”. Megszüntették az Országos Neveléstudományi Intézetet, vezetőjét Mérei Ferencet menesztették. Ugyanígy tettek azokkal a kutatókkal, tanárokkal, oktatókkal, akik a pedagógiát szakmai módon kívánták gyakorolni, nem pedig politikai-ideológiai alapon. Az iskola, a tantervek, a tankönyvek, az oktatási módszerek vonatkozásában az irányadó szerv immáron az állampárt és annak vezetői lettek (KARDOS, 2003: 75-76). Az egyetemi és főiskolai felvételi vizsgákkal kapcsolatban előírták a megfelelő keretszám elérését, illetve ügyelni kellett a felvett hallgatók szociális összetételére, valamint biztosítani kellett a nők megfelelő arányát minden intézményi szinten (KÉRI & VARGA, 2004: 26). Az új szocialista államberendezkedés legitimációját egy teljesen

¹² Az MDP Központi Vezetőségének határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. 1950. március 29. In: KARDOS, J. & KORNIDESZ, M. (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 377–380.

új szellemben nevelt, baloldali érzelmű ifjúsággal próbálta megerősíteni, ez volt az új szocialista embertípus ideálja. Követendő példának természetesen a szovjet modellt tartották, amelyről 1951-ben a Pedagógiai Szemle így számolt be: „... az állam a társadalom életének minden oldalát egységes terv szerint irányítja, (...) nincsenek egymással szembenálló osztályok, (...) minden iskolán kívüli kultúrhatás: könyvkiadás, mozi, színház, sport az állam kezében összpontosul és azokat eszmeileg a Párt irányítja...”¹³ (RIVESZ, 1951: 41 idézi KÉRI & VARGA, 2004: 26). A magyar neveléstudományt ekkor Makarenko és Krupszkaja pedagógiai módszerei hatották át, melyek a közösségi nevelést helyezték középpontjukba (SCHADT, 2003: 32).

1950-ben ezen ideológiák szellemében készítették el az új, szovjet mintájú tanterveket és tankönyveket is. A tantervekben és a tankönyvekben egyre nagyobb arányban jelent meg a politikai tartalom, így ezek a korszak ideológiai szócsöveivé váltak. A tantervkészítés legfőbb szempontjai a marxi-lenini ideológia mentén fogalmazódtak meg: „Olyan ütemben, amennyire csak gyakorlatilag megvalósítható, tankönyvek, tanterv és tananyag sugározza a marxizmus-leninizmus ideológiáját, mely nem a szakismeretek és szaktudományok elhanyagolását, hanem elmélyültebb, korszerűbb, az összefüggéseket feltáró, tehát tudományosabb oktatását jelenti”. (KÉRI & VARGA, 2004: 23-28) Mindezek eredményeként az 1950/51-es tanévben közel 7 millió új tankönyv került az általános- és középiskolákba. Ezek nagyrészt tehát a párthatározat irányelveit, illetve a szovjet tankönyvek ideológiai-tartalmi szempontjait követték. A kommunista ideológia minden tantárgyban helyet kapott a testneveléstől a matematikán át az irodalomig.¹⁴ A tankönyveknek egyrészt be kellett bizonyítaniuk a szovjet haderő jelenlétének jogosságát, szükségszerűségét, illetve annak történelmi gyökereit, vagyis tagadniuk kellett a Szovjetunió megszálló hatalmi státuszát. Másrészt a tankönyvek aktuálpolitikai történéseket legalizáltak, melyeket szigorú irányelvek rendszerén keresztül vittek végbe (KÉRI & VARGA, 2004: 27-28). A minisztériumi útmutatások értelmében a tantervhez minden körülmények között, minden tanórán és minden tanárnak alkalmazkodnia kellett, ahogy a központilag előállított tankönyvek tartalmához és módszertanához is. A tankönyvek rendszeres használata pedig kötelező volt (BALLÉR, 1996).

Ebben az ideológiával, személyi kultusszal átítatott oktatási környezetben Nagy Imre kormányprogramja (1953) friss levegőt és változást ígért az oktatás számára is, illetve lehetőség nyílt a legégetőbb problémák számbavételére. Az MDP Központi Vezetősége Agitációs és

¹³ RIVESZ, Sz. M. (1951): A kommunista nevelés vezető szerepe az új ember egyéniségének kialakításában. In: *Pedagógiai Szemle*. 1951/1–2. sz. 41. (A cikk eredetileg a Szovjetszkaja Pedagogika 1948/12-es számában jelent meg.)

¹⁴ Kéri Katalin és Varga Attila a Rákosi-éra tankönyveit vizsgálták, melynek kapcsán megállapították, hogy még az alsós matematika tankönyvekben is olyan szöveges feladatok találhatóak meg, melyek az ideológia jelszavait sulykolták: partizánok, úttörők (a jók), rosszul gazdálkodó, számoló kulákok és burzsoák (KÉRI & VARGA, 2004).

Propaganda Osztálya 1953 októberében kelt jelentésében tájékoztatta a Politikai Bizottságot az oktatással kapcsolatos nehézségekről: az általános iskolák rendkívül súlyos helyzetéről, az iskolai felszerelések hiányosságairól, pedagógushiányról, az iskolai zsúfoltságról, a nagy számú iskolai bukásokról. A pártközponti jelentések hatására 1954 februárjában jelent meg az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól, mely leginkább az oktatás tartalmáról és annak korrigálásáról szólt.¹⁵ Felhívták benne a figyelmet többek között arra, hogy a szovjet pedagógia eredményeit gyakran mindenféle elemző feldolgozás nélkül vette át a magyar iskolai gyakorlat. Továbbá nem kapott kellő hangsúlyt a magyar nyelv és helyesírás, a helyes beszéd, a magyar irodalom és történelem, a nemzeti kultúra értékeinek átadása, a hazafias nevelés. A határozat által előírt feladatokban továbbá szerepelt az erőltetett aktualizálások megszüntetésének igénye, illetve a tartós tankönyvek kiadása. A KV-határozatot követően új tantervek készültek (KARDOS, 2003: 78-79).

1955 tavaszán újabb politikai fordulat következett be, mivel ismét Rákosiék ragadták magukhoz a hatalmat, mely természetesen oktatáspolitikai változásokat is indukált. Az 1955. április 30-án készült minisztériumi jelentés felsorolta a közoktatás területén, 1953 után jelentkező veszélyes „jobboldali opportunistá nézeteket”: „vallásos világnézet, klerikális reakció befolyása, nacionalista, sovinszta megnyilvánulások, hazafias nevelés eltorzítása, burzsoá pedagógiai nézetek”. A minisztériumi vezetés szigorú és következetes fellépést ígért az ellenséges megnyilvánulásokkal szemben. Az SZKP XX. kongresszusa, az MDP KV 1956. júliusi ülése után – ahol menesztették Rákosi Mátyást – ismételten újabb fordulat jelei mutatkoztak a magyar oktatásügyben. Azonban a politikai vezetés hiteltelenné vált, az aktuális reformígéreteket a pedagógustársadalom már nem fogadta el, valódi megújulást kívántak (KARDOS, 2003: 79-80). Jóború Magda oktatási miniszterhelyettes kritikus hangvételű előadást tartott a Demokratikus Ifjúsági Szövetség Petőfi Körének köznevelési vitáján 1956. szeptember 28-án, ahol a párt- és állami vezetés képviselői is jelen voltak. Jóború a tantervekről és a tankönyvekről a következőket mondta itt: „1950 óta milyen sokszor kerültek átdolgozásra tanterveink, tankönyveink, s egyes esetektől eltekintve mily kevésbé vált hasznukra. Ha valaki a dogmatizmus, sematizmus, a személyi kultusz kulturális életünket mérgező hatását frappáns példákkal akarja illusztrálni, e célra kiválóan alkalmas szépirodalmi és publicisztikai alkotások mellett a siker biztos tudatával lapozhatja fel számos tankönyvünket is”.¹⁶

¹⁵ Az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. 1954. február 15. In: KARDOS, J. & KORNIDESZ, M. (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 17–24.

¹⁶ Jóború Magda Bevezető előadása a Petőfi Kör köznevelési vitáján. 1956. szept. 28. In: KARDOS, J. & KORNIDESZ, M. (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 253.

1956-ban a Rákosi-rendszer ellen kirobbant forradalom megrengette a gyenge lábakon álló totalitárius államberendezkedést, azonban teljesen megszüntetni nem tudta azt. A forradalom leverése után a Kádár János nevével fémjelzett kommunista/szocialista éra a puha diktatúra keretei között élt tovább, egészen az 1989-es rendszerváltásig alapvetően meghatározva a bel- és külpolitikát, a gazdaságot, a kultúrát, és így természetesen az oktatás területét is. Az 1956-os forradalom alatt az Oktatásügyi Minisztérium tervezete alapján az általános és középiskolák történelemtankönyveit kivonták, az irodalom- és földrajzkönyveknek a Szovjetunióra vonatkozó részeit kihagyták, megszüntették az orosz nyelv kötelező oktatását, és lehetővé tették a szabad vallásoktatást. Ezeket az intézkedéseket a forradalom leverése után visszavonták, az iskolai oktató-nevelő munka ismételten a „marxizmus-leninizmus, a tudományos világnézet szellemében” folyt tovább (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 668). A kommunista ideológiához való visszatérést több intézkedés is jelezte a kádári konszolidáció időszakában. 1957 márciusában az MSZMP Központi Bizottsága határozatot hozott az ifjúság ideológiai neveléséről. Újból bevezették a munkás- és parasztszármazású fiatalok felsőoktatásba való bekerülésének adminisztratív eszközökkel való segítségét (50%), megtartották az „osztályidegen” kategóriát is. 1958 júliusában jelentek meg az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei: *„a burzsoá életszemlélet és gondolkodásmód, erkölcs és ízlés visszaszorításában és megsemmisítésében a legnagyobb szerepük azoknak az oktatási intézményeknek van, amelyekre a párt és a kormány ifjúságunk tudatának és magatartásának formálását bízta”*¹⁷ (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 668-669). Mindezek mellett történtek olyan lépések is, amelyek a korábbi hibák megszüntetésével próbálták jobbitani a „szocialista” iskolát. Például 1957-ben került sor egy kisebbfajta tankönyvkorrekcióra, melynek keretében a legkirívóbb aktualizáló, dogmatikus-sematikus szövegrészeket kivették a tankönyvekből (MÉSZÁROS, 1989: 141).

A hatvanas évek Magyarországon az oktatást továbbra is az állam irányította és ellenőrizte, centrális tantervek, uniformizált tankönyvek és módszerek által. Az 1961. évi oktatási-nevelési törvény¹⁸ – amelyben azonban már érzékelhetővé vált a szocializmus ideológiájának felpuhulása – nyomán új tantervek születtek. Ezekben a tantervekben felfedezhetőek voltak a tudományos szintű tantervelmélet elemei is: tantárgytörténet, tanulói tudásszint mérés, a tananyag kiválasztása és elrendezése, műveltség és az iskola viszonya (BALLÉR, 1994: 358). Az új tantervek okán szükségessé vált az összes iskolatípusban a teljes

¹⁷ SETÉNYI, J. (1992): Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlat. In: *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. OPKM, Budapest. 66.

¹⁸ Az 1961. évi III. (oktatási) törvény „a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről”. (MÉSZÁROS, 1996: 164)

tankönyvcseré is. A Tankönyvkiadó adta ki az alsó- és középfokú oktatás valamennyi közismereti tankönyvét, a közgazdasági szakközépiskolák és az óvónőképzők szakmai tankönyveit; a Műszaki Könyvkiadó, a Mezőgazdasági Kiadó, a Közgazdasági és Jogi Kiadó, valamint a Medicina Kiadó – szakmai illetékességük szerint – a szakközépiskolák és a szakmunkásképző iskolák szakmai tankönyveikért feleltek. Továbbá 1961-től az összes általános iskolai és gimnáziumi tankönyvhöz tanári-tanítói kézikönyvek készültek, külön-külön kötetben tantárgyanként és osztályonként (MÉSZÁROS, 1989: 142-144). 1963-ban új tantervet adtak ki az általános iskolák számára, melyben a következő célok voltak olvashatók: *„Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását. Ennek érdekében nyújtson mindenkinek egységes, korszerű alapkultúrát; egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat; neveljen úgy, hogy a tanulók szeressék szocialista hazánkat és más országok népeit, becsüljék a munkát és a dolgozó embert, vegyenek részt társadalmunk célkitűzéseinek megvalósításában; tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak”*. (MÉSZÁROS, 1996: 169) Érdekes fejleménye ezeknek, hogy míg az 1950-es tanterv a „szocialista emberről” írt, addig – az 1956-os tragédia után – a 60-as években a „kommunista ember” eszménye az elérendő cél (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 672).

IV.1.2. Az érett kádárizmus és a hanyatló Kádár-rendszer időszaka

Magyarországon a hatvanas évek végétől kezdődően, az új gazdasági mechanizmusként nevezett, piacgazdasági elemeket is tartalmazó rendszer (1968) átformálta, illetve nyitottabbá tette nemcsak a gazdaságpolitikát, hanem a tudományos életet és az oktatást is. Tulajdonképpen ez az 1968-as gazdasági reformfordulat indította el azt a tudományos-gazdasági rendszerváltási folyamatot a hetvenes évek közepétől, amely megelőzte és előkészítette az 1988/89-es politikai rendszerváltást (BEBESI & KOLONTÁRI, 2010).

A hatvanas évek második felében, az érett kádárizmus időszakában az oktatást még az állam irányította és ellenőrizte, azonban ekkor már megkezdődött egy új oktatáspolitikai alapelveinek kidolgozása. Ezekbe a munkálatokba szakértőket is bevontak, közgazdászok, szociológusok és pedagógusok dolgoztak az új oktatási reformok megalkotásában (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 673). 1965-ben a négy évvel korábbi oktatási törvény korrekcióját hajtották végre, amely inkább visszalépésnek volt tekinthető. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat – az ideológiai nevelés hatékonyságának növelésén túl – azonban már progresszív oktatásügyi

reformokat is tartalmazott.¹⁹ Elkezdődtek például tantervméleti kutató-fejlesztő munkálatok, korszerűbb tankönyvek születtek, kísérletek történtek a szaktárgyi szétaprózottságot felszámoló integrált oktatás bevezetésére, megelénkültek a didaktikai kutatások, megjelentek az audio-vizuális eszközök, a programozott oktatás különféle formái, illetve ekkor indultak el a különböző reformokat elősegítő iskolakísérletek is. Összességében a pozitív és negatív elemeket is tartalmazó párthatározat hosszú távon elősegítette a magyar oktatás modernizációjának felgyorsítását (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 673). Báthory Zoltán nem kevesebbet állít, minthogy ez az oktatáspolitikai dokumentum indította el a magyar közoktatás máig tartó, „maratoni” reformját (BÁTHORY, 2001: 14).

1973-tól a Tankönyvkiadóra, illetve a tankönyvírókra hárult a párthatározat nyomán elrendelt tananyagcsökkentés feladata, mely célkitűzést nem sikerült minden esetben elérni. Ezzel kapcsolatban 1975-ben a Tankönyvkiadó irodalmi főosztályának vezetője a következőket állapította meg: *„ügyelnünk kellett a tantervi anyag gondos átrendezésére, a tankönyvi feldolgozásmód korszerűsítésére, a törzs- és kiegészítő anyagrészek tipográfiai megkülönböztetésére. A végrehajtott változtatások sem annyira a tananyagcsökkentést, hanem inkább metodikai korszerűsítést eredményeztek. A tankönyvek terjedelme többnyire változatlan maradt, csak néhány esetben sikerült csökkenést elérnünk. Több könyvnél pedig metodikai és tipográfiai megfontolás alapján terjedelemlnövekedés következett be, ez főként a gimnáziumi történelemtankönyvek és az általános iskolai földrajztankönyvek esetében szembetűnő.”* Ezekben az években tehát folyamatosan javították, illetve átdolgozták a tankönyveket, melyek legfőképpen tartalmi és módszertani módosítások voltak (MÉSZÁROS, 1989: 146-147). Az 1970-es évek közepén kezdődött meg a Tankönyvkiadóban az 1978-ban induló tankönyvprogram előkészítése. A kiadó dolgozói ekkor több problémát is jeleztek, mint például: *„Egyre érezhetőbb a tankönyvelméleti munka hiánya: nincs sem tankönyvtörténeti, sem tankönyvelméleti, módszertani kutatás, nincs tankönyvi kísérlet...”* Éppen ezért, hogy ezeknek az elméleti kérdéseknek fórumot találjanak, többször is rendeztek tankönyvelméleti konferenciákat (*Tankönyvírás és tudomány, 1973; A jövő tankönyvei, 1975*) (MÉSZÁROS, 1989: 149). 1975 és 1977 között a Tankönyvkiadó több ütemben hirdetett meg pályázatot „reformtankönyvek” megírására, így a közvetlen állami irányítás a tankönyvkiadás vonatkozásában már nem érvényesült. Ezután a tankönyvi bizottságok (1976-tól működtek tantárgyanként és iskolatípusonként) véleménye alapján – mely a Tankönyvkiadó szerkesztőjéből, az OPI tantárgygondozójából, a szaktudomány képviselőjéből (MTA),

¹⁹ 1972. június 14-15-én tartott ülésén a kommunista párt Központi Bizottsága határozatot fogadott el „az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól” címmel (MÉSZÁROS, 1996: 193).

valamint két gyakorló tanárból állt – a győztes pályaművek szerzői kaptak megbízást a tankönyvek megírására (MÉSZÁROS, 1989: 151; NAGY, 1994: 520). 1978 szeptemberében vezették be az új tanterveket, illetve tankönyveket az összes iskolatípusban. A tankönyvreformmal kapcsolatban a következőket fogalmazták meg a Tankönyvkiadó szakemberei a vállalat 1978-as évkönyvében: *„Az új tankönyvek tartalmukban, módszertani koncepciójukban, főleg szemléletükben megújíthatók, és előrelépést jelentenek az előző tankönyvekhez képest. Nagy részüket általában átgondoltabb szerkezet, esztétikusabb külső és korszerűbb tipográfiai megoldások jellemzik. Szinte valamennyi új tankönyv koncepciójában a munkáltató jelleg érvényesül. A tananyag-feldolgozás módja, szerkezeti modellje általában korszerű. Az alkalmazott szerkezeti elemeknek megvan a sajátos funkciója, és következetesebben segítik a tanár és a tanuló munkáját. A kérdések és feladatok rendszere, a kiegészítő és szemléltető anyag ösztönzi a tanulót a tananyag feldolgozásában és az ismeretek elsajátításában.”* (MÉSZÁROS, 1989: 152) Ezek a tantervek tehát lehetőséget adtak a differenciálásra, hiszen különválasztották a kötelező törzsanyag és a választható-kiegészítő tananyag tartalmait, ezáltal növelve a tanári szabadságot. Továbbá hangsúlyos elemmé vált az értelmi nevelés és a képességfejlesztés is (BALLÉR, 1996: 143-144). Az 1978-as tantervek olyannyira meghatározóak voltak a korszakban, hogy a későbbi tantervekben, illetve még a rendszerváltást követően is éreztették hatásukat (BÁTHORY, 2001: 17-18).

Magyarországot a nyolcvanas évek elején olyan gazdasági, társadalmi, kulturális és szellemi átalakulás, liberalizáció jellemezte, amelyből aztán szervesen következett az 1988-89-es politikai rendszerváltás. Ugyanis az olajárrobbanás okozta gazdasági válság kezelése okán Magyarország – a keleti blokkon belül – szabad kezet kapott, így gazdaságpolitikájában már kapitalista ösztönzőket is alkalmazhatott. Továbbá a kommunista vezetés lazított az utazási korlátozásokon, illetve a szavazólapon való többes jelölés lehetőségével „demokratikusabbá” tette a választási rendszert (BEBESI & KOLONTÁRI, 2010). Magyarországon az 1980-as évek közepétől megindult az oktatási- és oktatásirányítási rendszer átalakulása is. A korábbi időszaktól eltérően – amikor is még döntően politikai szempontú kormányzás folyt – már szakpolitikai döntéselőkészítés és -hozatal került előtérbe. Ennek eredményeként született meg az 1985-ös közoktatáspolitikával foglalkozó törvény²⁰ (F. DÁRDAI & KAPOSI, 2020: 17). A pártállami időszak utolsó lényeges oktatási törvénye az iskolaállítást és -fenntartást állami jognak tüntette fel, de egyes iskoláknak nagyobb önállóságot biztosított. Ennek

²⁰ 1985. április 18-án fogadta el az országgyűlés az 1985. évi 1. törvényt „az oktatásról” (MÉSZÁROS, 1996: 231).

következményeként a nyolcvanas évek végén megnőtt az iskolák autonómiája, egyre inkább elterjedtek az alternatív pedagógiai programok (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 674-675).

A tankönyvekkel kapcsolatban viszont az 1985-ös törvény érdemi változást nem hozott, hiszen ebben a párt irányításával és ellenőrzésével történő szocialista ember nevelését rögzítették. Ez pedig azt jelentette, hogy a tankönyvek szempontjából a régi sémák érvényesültek, annak ellenére, hogy az oktatáspolitikai és a pártvezetés is érzekelte: nem lehet többé „egységes szocialista társadalomra egységes tankönyvmodellt” alkalmazni. Magyarország utolsó kommunista vezetője, Nyers Rezső (1988. november 24. – 1989. június 27.) a következőket fogalmazta meg ezzel kapcsolatban: „... megszabadultunk attól az illúziótól, hogy a szocialista társadalom egyetlen homogén közösséggé válhat.” (MIHÁLY & SZEBENYI & VAJÓ, 1984: 44 idézi HERBER, 2010). Mindezek hatásaként történt néhány bizonytalan lépés az alternatív iskolák, tantervek és szövegtankönyvekben már elmozdulást mutató tankönyvek használata felé (HERBER, 2010). A tankönyvelmélettel kapcsolatos kutatások az 1970-es évek végén, illetve az 1980-as években felélénkültek. Jól illusztrálja ezt a szaktudományi evolúciót a Tankönyvkiadó irodalmi főosztályvezetőjének megállapítása: „A tankönyvkészítést ma már világszerte különleges szakmának tartják. Művelői a napi munkájukban biztos elméleti alapokra kívánnak támaszkodni. Tankönyvelméleti kutatásokkal, a tapasztalatok összegzésével és hasznosításával a legtöbb szocialista országban tankönyvelméleti kutatócsoportok foglalkoznak. Erőnköz, lehetőségeinkhez és időnköz mértén, rendkívül szerény mértékben, mi is foglalkozunk tankönyvelméleti kérdésekkel. Támaszkodunk azokra a tapasztalatokra, amelyek a szocialista országokban felhalmozódtak. Támogatjuk az idevonatkozó szakirodalom közreadását is. Mindazonáltal nagy szükségét érezzük annak, hogy vagy az Országos Pedagógiai Intézetbe, vagy a Tankönyvkiadóba telepítve működni kezdjen egy ilyen kutatócsoport. Ennek lehetne feladata az eddigi munka számbavétele, az előrelépés elméleti megalapozása, a tankönyvelméleti kutatások összehangolása.” (MÉSZÁROS, 1989: 157) A hazai tankönyvkutatás fejlődésének egy fontos állomása volt az 1981 februárjában tartott, a Magyar Pedagógiai Társaság által szervezett *A tankönyvírás elméleti és gyakorlati kérdései* című tatabányai tanácskozás. A tankönyvtanácskozás – az előadások és a vita alapján – ajánlásokat fogalmazott meg és fogadott el. Mint például konszenzus alakult ki abban, hogy „a sokféle új információhordozó megjelenése megkívánja a tankönyv pedagógiai funkciójának a tisztázását.” (MÉSZÁROS, 1989: 153-155) Továbbá abban, hogy a tankönyv műfaji keretei kitágultak: a korábbi általános ismeretközlő tankönyvek mellett a korszakban már tanulásirányítási funkciót ellátó tankönyvek is születtek. Valamint fontos a tankönyvek továbbképző funkciója is: „a gyorsan avuló

ismereteket felváltó új művelődési anyag egy részét esetenként maguk a pedagógusok is a tankönyvekből tanulják meg, és pedagógiai szemléletüket is formálja a tanulás irányításának a tankönyv által sugallt módja.” (MÉSZÁROS, 1989: 155) 1982 decemberében tartott miniszteri értekezleten fogalmazódott meg az igény, hogy a tankönyvkiadást egységesíteni kellene: „*a tankönyvkiadás jelenlegi szétszórtságát össze kell fogni, egységes kiadói szervezetet kell létrehozni: vagy mindegyik tankönyv kiadását a Tankönyvkiadóra bízni; vagy létrehozni a szakmai tankönyvek kiadóját.*” (MÉSZÁROS, 1989: 156) A felvetésre négy évvel később válasz is született, hiszen 1986. februárjában minisztériumi engedéllyel létrejött a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanács, 1986 októberében pedig a Tankönyvkiadó szervezetén belül megalakult a tankönyvelméleti kutató- és pedagógiai szerkesztőségi csoport. Budapesten 1987 áprilisában került megrendezésre – az Országos Pedagógiai Intézet, a Tankönyvkiadó tankönyvelméleti kutató- és pedagógiai szerkesztőségi csoportja, a Magyar Pedagógiai Társaság szervezésében – a *Változó világ – változó tankönyvek* című tankönyvtanácskozás, mely keretében tankönyvtörténeti kamarakiállítást is szerveztek. Ugyancsak 1987-ben jött létre a tankönyvtár, a tankönyvelméleti-tankönyvtörténeti dokumentumtár az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum intézményén belül (MÉSZÁROS, 1989: 159).

A fent említett események természetesen hatással voltak a tankönyvkiadásra is, amely fokozatosan differenciálódott: A korábbi, osztályonként és tantárgyanként használt egy könyves rendszert felváltotta egy lassan bővülő választék, amely azt jelentette, hogy megjelentek választható párhuzamos tankönyvek néhány tantárgy esetében (abc-s könyvek, matematika tankönyvek). A Tankönyvkiadó Vállalat is készített párhuzamos köteteket, illetve különböző kísérleti programok keretében adtak ki alternatív kiadványokat (pl. Zsolnai- vagy Bánáti-féle programok). Az 1980-as évek második felétől pedig új szereplők is megjelentek a tankönyvkiadásban. 1978 és 1985 között 902 új tankönyv került kiadásra, ennek több mint fele (474 db) általános iskolai tankönyv volt. A Tankönyvkiadó összesen 56 új kísérleti tankönyvet jelentetett meg és próbált ki az iskolákban. Továbbá új tankönyvcsaládok jelentek meg, a könyvekhez kapcsolódó munkafüzetekkel, feladatlapokkal, szöveggyűjteményekkel, tanári kézikönyvekkel együtt (MÉSZÁROS, 1989:146-157). Az 1988/1989- es tanévben összesen 4201 tankönyv szerepelt a tankönyvlistán, ebből a Tankönyvkiadó Vállalat 2257 kiadványt jelentetett meg (1296 közismereti, 961 speciális és szakmai kötet), ami a tankönyvek 54%-át jelentette (SZÓRÓ, 2013: 273).

Az állam tankönyvkiadási és terjesztési monopóliuma tulajdonképpen már a rendszerváltás előtt megszűnt. A rendszerváltást jelentő politikai fordulat előtt néhány hónappal megjelent, a közoktatás tankönyveinek kiadását szabályozó 28/1989. MM. sz. rendelet jelentős

lépést tett a szabad tankönyvpiac felé. Engedélyezték például, hogy állampolgári jogon bárki kiadjon és forgalmazzon tankönyvet, amennyiben a könyv megfelelt az érvényben lévő szaktárgyi tantervnek, az adott iskolatípus szakmai elvárásainak, illetve a korosztály életkori sajátosságainak, és mindezek alapján elnyerte a minisztérium jóváhagyását. Ugyanakkor lehetővé vált az is, hogy a hivatalos jóváhagyási eljárásen át nem esett kiadványokat tankönyvként használják az iskolák. A rendelet intézkedett a tankönyvjegyzék évenkénti kiadásáról is (TÓT, 1994: 588).

IV.1.3. A rendszerváltás és a konszolidáció időszaka

Az 1980-as évek végén a szocialista-kommunista államberendezkedés megbukott. 1989 októberében a Magyar Szocialista Munkáspárt feloszlatta magát, 1990 tavaszán pedig szabad választásokra került sor Magyarországon. Immáron lehetővé vált, hogy a korábitól gyökeresen eltérő új, demokratikus gazdasági-társadalmi fejlődés indulhasson meg hazánkban. Mindez természetesen a közoktatáspolitikában, a tanügyben, az oktatás-nevelés intézményeinek belső életében is teljes paradigmaváltást hozott. Megszűnt a magyar tanügy kommunista pártirányítása, ehelyett a parlamentnek felelős, a demokratikus ellenzéki pártok által kontrollált minisztérium (Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium, továbbiakban MKM) intézte a magyar nevelés-oktatás ügyeit. Az oktatási minisztérium irányításával került sor az új iskolarendszer bevezetésére, amely már decentralizált, plurális világnézetű, demokratikus keretek között került kialakításra (MÉSZÁROS, 1996: 247, 255). Megszűnt az állam iskolaalapítási és -fenntartási monopóliuma, általánossá vált a szabad iskolaalapítási és iskolaválasztás joga, bővült az iskolák szakmai autonómiája, a tantestületek, diákok és szülők egyetértési és véleményezési jogköre (HALÁSZ & LANNERT, 1996: 13–19). Ezt az átalakulási reformfolyamatot szentesítette az 1993-ban elfogadott új oktatási törvény.²¹ A törvény öt éves kortól iskola-előkészítőt írt elő, s rendelkezett a tíz évfolyamos alapképzést nyújtó általános iskoláról. A törvény a középiskola-típusok több új változatát is felsorolta: 4, 6, 8, esetleg 9 osztályos gimnáziumokat határozott meg, mellyel tagolttá/szelektívvé vált az iskolaszervezet (HALÁSZ & LANNERT, 1998: 17–31; PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 675). A törvényben szó volt még az egyházi, alapítványi és magán iskolákról; a hitoktatásról; körülírta az állami-

²¹ 79. törvény a közoktatásról: E törvényt „a Magyar Köztársaság alkotmányában meghatározott művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való gyakorlásának biztosítása, a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülése, a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvi oktatáshoz való jogának megvalósítása, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer irányítása és működtetése céljából” alkotta az országgyűlés. (MÉSZÁROS, 1996: 285)

önkormányzati iskolák világnézeti semlegességének követelményét. Továbbá intézkedett az iskolaszékről, óvodaszékről, kollégiumi székről, a tankerületi oktatási központokról, az országos szakértői és vizsgáztatói jegyzék összeállításáról, a közoktatás finanszírozásának elveiről (MÉSZÁROS, 1996: 285). Valamint megszűnt a tankönyvkészítés és -kiadás állami monopóliuma is. Létrejötték a minisztérium szakmai irányítást segítő, ellenőrző szakmai testületei (pl. Országos Köznevelési Tanács) (HALÁSZ & LANNERT, 1998: 17–31). A felsőoktatás intézményei szintén visszanyerték szakmai autonómiájukat, ahogy a Magyar Tudományos Akadémia is, illetve számos oktatással foglalkozó szakmai civil szervezett jött létre. Az oktatás területén végbement változások természetesen a tananyag tartalmait is jelentősen érintették. A különböző tantervi dokumentumokból kikerültek a szocialista ideológiára és nevelésre vonatkozó elvárások. Illetőleg elfogadottá vált a tartalmak vonatkozásában a többféle érték és nézet együttes megjelenítése (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 18). Az 1993-as oktatási törvényben új elemként jelent meg a tízéves alapképzést lezáró alpműveltségi vizsga, illetve egy keretjelleű Nemzeti Alaptanterv kidolgozásának megfogalmazása. A törvény okán így felgyorsultak a Nemzeti Alaptanterv kidolgozásának munkálatai, melynek szövegét 1995 októberében fogadták el (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 674-675). Az új tanterv szakított az egyoldalú, ideologikus centralizáltsággal, ehelyett a központi tartami szabályozást az egyetemes, emberi, európai és nemzeti műveltség értékeire, valamint a minden tanuló számára nélkülözhetetlen, egységes alapkövetelmények meghatározására összpontosította²² (BALLÉR, 1994: 359). Továbbá kibővítette az intézményi szintű szakmai döntések körét, így a helyi készítésű pedagógiai programok, tantervek, tankönyvek váltak az iskolai-pedagógiai munka alapkötetumaivá (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 18).

A rendszerváltás időszakában a tankönyvügynek, tankönyvengedélyeztetésnek óriási politikai jelentősége volt, ennek ellenére azonban a kormányzat a kilencvenes évek elején meglehetősen bizonytalan volt abban a tekintetben, hogy milyen eszközökkel fogja irányítani a tankönyvügyet (NAGY, 1994: 521). Azonban egyre sürgetőbbé vált a helyzet megoldása, hiszen már 1990 ősztől megindult az alternatív tankönyveknek szánt kiadványok megjelenítése, az ezek közreadásával és terjesztésével foglalkozó kiadóknak száma pedig egyre gyorsabban emelkedett (MÉSZÁROS, 1996: 259-60).²³ Például 1992-ben 40, 1993-ban már 63 kiadó adott ki

²² E kérdésről bővebben l. Ballér Endre tanulmányait: Tantervméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. In: *Educatio*. 1994. 3. évf., 3. sz.; Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. In: *Iskolakultúra*. 2003. 13. évf. 12. sz.

²³ Ennek egyik magyarázata az volt, hogy a kilencvenes évek közepére a gazdasági recesszió okán a könyvpiacra jelentősen csökkent a kereslet. Az egyetlen stabil és növekvő szegmens a piacnak a kiszámítható kereslettel rendelkező tankönyvpiac volt. Míg 1985-ben a könyvpiaci összeforgalom 6 százalékát adták a tankönyvek, addig 1994-ben már közel ötven százalékát (BÁRÁNY, 2000 idézi MOLNÁR, 2008: 67). Ezért számos olyan kiadó kezdett el foglalkozni tankönyvkiadással, amelyeknek korábban ez a tevékenység nem tartozott a profiljába (Corvina, Műszaki kiadók) (MOLNÁR, 2008: 67).

tankönyveket (GYÖRGYI, 1994: 547). A tankönyvügy szabályozásának első lépése a rendszerváltás után a tankönyvkiadás liberalizációját biztosító 1991-es kormányhatározat volt. Ezt követően az oktatási tárca több rendeletében is szabályozta a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás és a tankönyvellátás rendjét, illetve az 1993-ban megszületett közoktatási törvény is érintette ezeket a területeket. A NAT 1998-as bevezetése, illetve az ezredfordulón született kerettantervek előtt a kiadók saját szakmai elképzelései, koncepciói alapján zajlottak a tankönyvfejlesztések (MOLNÁR, 2008: 69). Az 1991. augusztus 9-i kormányhatározat alapján tehát a tankönyvkiadás piacosodott, a minisztériumi jóváhagyás, illetve tankönyvvé nyilvánítás azonban továbbra is megmaradt (NAGY, 1994: 521). A korábbi pártállami tankönyvellátást – ahol az állam a tankönyvvé minősítés, a kiadás, a terjesztés és a finanszírozás kézben tartásával az egész folyamatot közvetlenül ellenőrizte – nem egy teljesen szabadpiaci mechanizmus alapján működő rendszer váltotta fel, hanem egy szabályozott (irányított, korlátozott) tankönyvpiac. Az oktatási kormányzat és az oktatáspolitikai továbbra is jelentős mértékű befolyást gyakorolt a tankönyvkiadásra a jogi szabályozás, a tankönyv-jóváhagyás, a kiadóknak nyújtott hitelgarancia és a tankönyvtámogatás által (FEHÉRVÁRI, 2000: 460). 1991 őszén alakult meg a Tankönyvesek Országos Szövetsége (TANOSZ), amelynek tevékenysége elsősorban arra irányult, hogy összefogja a tankönyvpiaci szereplőket, amelyek esetenként ellenérdekelt félként jelentek meg. Továbbá információkat szolgáltatott, szakmai konferenciákat, kiállításokat és vásárokat szervezett, valamint kontrollvizsgálatokat folytatott a tankönyvek fogadtatásával, használhatóságával kapcsolatban. Ezt követően jött létre a Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete (TVOT) (SZÓRÓ, 2013: 280). Illetve ebben az időszakban hozták létre az MKM Tankönyv- és Taneszköz Irodáját, amely hatósági feladatokat látott el (MAGYAR HÍRLAP, 1991. 08. 08, 1 idézi NAGY, 1994: 521). 1991 őszén az MKM a közoktatásban használatos tankönyvek tartalmi felülvizsgálatát rendelte el. A történelem-földrajz-irodalom tankönyveinek ellenőrzését a minisztérium által kijelölt szakértőkre, illetve a Tankönyvkiadó munkatársaira bízta (KÖZNEVELÉS, 1992. 03. 27, 8 idézi NAGY, 1994: 522). Ezután az MKM Tankönyv- és Taneszköz Iroda pályázati felhívást bocsátott ki új tankönyvek kiadásával kapcsolatban, amely leginkább az ideológiai tantárgyakat érintette (történelem, irodalom, földrajz, környezetismeret). A minisztérium határozta meg azon szakemberek körét, akik lektorálták a beérkező kéziratokat. Az elfogadott kéziratokat az MKM tankönyvjegyzékben szerepeltette, amely fontos tankönyvpiaci szabályozójává vált, hiszen csak a jegyzéken szereplő tankönyvek kaptak állami támogatást (HVG, 1991. 08. 07, 77 idézi NAGY, 1994: 522). A tankönyvjegyzék ezáltal minőségi garanciát biztosított a szakmai színvonal, illetve a szaktárgyi és pedagógiai követelmények tekintetében (SZÓRÓ, 2013: 278).

1993-ban az MKM keretein belül felállították a Tanterv, Tankönyv és Taneszköz Tanácsot, amely átvette a tankönyvvé nyilvánítás feladatkörét. A tanács tagjai egyetemi oktatók és pedagógusok voltak, összesen 73 szakmai szervezettől delegáltak lektorokat (NAGY, 1994: 522). Az 1993-as közoktatási törvény szerint a művelődési (oktatási) miniszter feladata, hogy szabályozza a tankönyvvé nyilvánítás rendjét, a tankönyvjegyzék elkészítését és kiadását, valamint a tankönyvjegyzékről való törlés és a tankönyvtámogatás rendjét. A törvény meghatározta a tankönyvvé nyilvánítás tartalmi és technikai feltételeit és az Országos Köznevelési Tanács hatáskörébe vonta a tankönyvek jegyzékbe való felvételének javaslati jogát (MÜLLER, 2001). A közoktatási törvény továbbá a pedagógus jogává tette, hogy „*a helyi tanterv alapján a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket*”.²⁴ Ennek következményeként viszont sokszor előfordult, hogy egy-egy tantárgy esetében évente más-más tankönyvcsaláddhoz tartozó, így egymásnak is ellentmondó pedagógiai paradigmát követő tankönyvből tanítottak, amelyek gyakran nem épültek szervesen egymásra. Mindezek ellenére a tankönyvek – a politikai és társadalmi átalakulások mellett – meg tudták tartani kiemelt státuszukat az iskolai oktatásban, sőt a bizonytalan és gyakran változó tartalmi szabályozás, tantervi előírások és tantárgyi tartalmak miatt mediátori szerepet töltöttek be (VÁGÓ, 1997). A tankönyv-engedélyezési eljárást a 1/1994. (II. 3.) MKN rendelet újraszabályozta, de a tankönyvvé nyilvánítás továbbra is a minisztérium joga maradt (RADÓ, 2010: 8).

A korszakban a tankönyvpiac egyik csoportját azok a már hosszabb ideje, korábban állami vállalként működő, majd privatizált kiadók alkották, amelyek eredetileg is foglalkoztak tankönyvkiadással (Tankönyvkiadó, Műszaki). A másik csoportba azok az oktatási, művelődési és tudományos intézmények, illetve egyházak tartoztak, melyek újonnan kapcsolódtak be a tankönyvkiadásba (ELTE Eötvös, Oktatáskutató, Szent István Társulat). Továbbá külföldi kiadók is megjelentek a piacon (Oxford UP, Longman, Heinemann), melyek legfőképpen a nyelvkönyvek és szótárak kiadásában játszottak jelentős szerepet. Mindezekon kívül privat üzleti kiadók is debütáltak, ezek közül az Apáczai és a Mozaik kiadók voltak a legjelentősebbek (KARLOVITZ, 1997: 83). 1993. július 1-jén jött létre a Nemzeti Tankönyvkiadó Részvénytársaság, a korábbi állami Tankönyvkiadó Vállalat jogutódja. Az intézet meghatározó szereplője maradt a hazai tankönyvkiadás és -forgalmazásnak – fokozatos visszaszorulása ellenére – a rendszerváltozás után is, legfőképpen a nemzetiségi, kisebbségi és a sajátos nevelési igényű tankönyvek vonatkozásában (KAPOSI, 2012a: 61). A Tankönyvkiadó ebben az

²⁴ 1993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról. Forrás: <https://net.jogtar.hu>

időszakban azonban komoly vérvesztést is elszenvedett, mivel nagyon sok szerző és kiadvány került át más kiadókhöz, illetve a tankönyvkiadással és tankönyvfejlesztéssel kapcsolatos pályázati anyagaik sok esetben kudarcot vallottak.

A tankönyvválasztást az 1993-as közoktatási törvény teljesen felszabadította, amely pozitív előrelépés volt, de bizonyos anomáliákat is okozott (túlkínálat, gyenge minőségbiztosítás). A közoktatási törvény 1996-os módosítása a szakmai koordináció erősítése érdekében ezért úgy rendelkezett, hogy a tanárok a helyi tantervhez alkalmazkodva, a szakmai munkaközösség véleményét figyelembe véve választhatnak tankönyvet (MÜLLER, 2001: 48). Közismereti tankönyvek kiadásával az 1996/1997-es tanévben 128 kiadó foglalkozott, melyek 2700 jóváhagyott tankönyvet, 600 nemzetiségi tankönyvet és egyéb tankönyvhöz kapcsolódó kiadványt jelentettek meg. A könyvek jóváhagyása, illetve támogatása továbbra is az MKM hatáskörébe tartozott (SZÓRÓ, 2013: 279). A rendszerváltás konszolidációs időszakában a tankönyvpiacra húsz vállalkozás játszott jelentősebb szerepet, ezek közül négy nagyobb műhely emelhető ki. A Tankönyvkiadó Vállalat korábbi monopolhelyzete megszűnt, de továbbra is őrizte vezető szerepét. A Tankönyvkiadó Vállalaton kívül az Apáczai Kiadó, a Mozaik Kiadó és a Műszaki Kiadó voltak a legerőteljesebb hazai tankönyvpiaci szereplők. Azonban a Nemzeti Tankönyvkiadó továbbra is megtartotta centrális helyzetét, hiszen sok felhalmozott tudással és tapasztalattal, illetőleg kiváló szakembergárdával rendelkezett. Ennek eredményeként jelentős piaci részesedést tudhatott magáénak, illetve kiadványai minőségi garanciát jelentettek a pedagógusok és a diákok számára egyaránt. A korábbi kivételes helyzetének köszönhetően a kiadó szinte minden iskolatípusban, évfolyamon és tantárgyból kínált közismereti tankönyveket (GYÖRGYI, 1994: 548; BAKOS, 2000).

IV.1.4. Az ezredfordulót követő időszak

Az 1995-ben kiadott első NAT szerinti oktatás hároméves felkészülési időt követően, 1998-tól indult volna el, de a megváltozott oktatáspolitikai környezet miatt – a kerettantervek bevezetésével²⁵ – csak az ezredfordulón került erre sor. Az ezredfordulót követően felgyorsult az európai uniós csatlakozási eljárás, így egyre erőteljesebben jelentek meg a tudásgazdaság kihívásaiból fakadó nemzetközi tendenciák, illetve elvárások (élethosszig tartó tanulás, kompetenciaalapú oktatás). Ezt a személetet tükrözte a NAT 2003-as, illetve ennek 2007-es korrekciója, amely az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciák beépítését jelentette (F.

²⁵ „A kerettanterv tartalmazza a nevelés-oktatás meghatározott kötelező és közös követelményeit, a tananyag, illetve a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámot, a kerettantervtől való eltérés szabályait, valamint a követelmények teljesítésére rendelkezésre álló kötelezően, illetve szabadon felhasználható időkeretet, továbbá ezek felhasználásának szabályait.” (HALÁSZ & LANNERT, 2001: 180).

DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 18-19). A hangsúly az „egész életen át tartó tanulásra” való felkészítésre, és az esélyegyenlőség politikájának megfelelően a fejlesztésre helyeződött. Ennek eredményeképpen megerősödtek a kereszttantervi tartalmak, kimaradtak a „részletes követelmények”, a kánon jellegű ismeretek, valamint a fejlesztési feladatokat már nem a műveltségi tartalmakhoz rendelve határozták meg (ESZTERÁG, 2010: 89). Ebben az időszakban felerősödött a minőségpolitikai szemlélet, amely az akkreditációs eljárások (tanterv, vizsga, tankönyv) standardizációs fejlesztését, új mérési-értékelési rendszerek elindítását (DIFER, Kompetenciamérés), és az intézményi szintű minőségfejlesztési programok (IMIP, FEMIP) megjelenését eredményezte (BALÁZS & KOCSIS & VÁGÓ, 2011: 17–32). Az európai integráció folyamatának következményeként 2005-ben új, kétszintű érettségi rendszert vezettek be Magyarországon, amely kompetencialapú követelményekre épülő vizsgafeladatokat, valamint standardizációs szemléletű értékelést eredményezett (HALÁSZ & LANNERT, 2001: 19–23; HALÁSZ & LANNERT, 2004: 23–26; HORVÁTH & LUKÁCS, 2006: 7–38). Továbbá az EU által elfogadott Lisszaboni szerződés okán egyre inkább megjelent a technológiai forradalom és a digitális technológia oktatásban való felhasználásának követelménye, amely kihívások elé állította Magyarországot, illetve új kvalifikációs rendszerek létrehozását tette szükségessé (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 19). Az oktatás figyelme a globális folyamatokra irányult, erőteljesen fókuszba emelve a versenyképesség munkaerőpiacot befolyásoló szempontjait, amelyek tehát jelentős hatással voltak a szabályozási, tantervi és értékelési szisztémákra (ESZTERÁG, 2010: 89). A 2008-as gazdasági világválság miatt egyre több forrást vontak ki az oktatásból, amit az uniós programok és források (HEFOP, TÁMOP) nem tudtak pótolni. A leszakadók integrációját segítő, a pedagógiai folyamatokat megújítani szándékozó kompetencialapú programcsomagok sem hozták a várt eredményeket, miként a továbbképzési rendszer és a tankönyvpiac teljes privatizálása sem (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 19).

A tankönyvellátás szabadpiaci alapon való szabályozását a 2001. évi tankönyvpiac rendjéről szóló törvény²⁶ teremtette meg, amelyet 2004-ben módosítottak. A szabályozás meghatározta a tankönyvjegyzéket, amelynek azonban gyakorlati funkciója nem volt, hiszen 2007-ig olyan kiadványokat is választhattak a pedagógusok, amelyek nem voltak rajta a tankönyvjegyzéken, illetve az állami támogatás sem volt ezen a körön kívül korlátozva (BALÁZS & HORVÁTH, 2011: 266). A törvény újdonsága az volt, hogy hatálybalépésétől kezdődően tankönyvkiadással és terjesztéssel csak az foglalkozhatott ezután, aki tagja volt a korábban is érdekvédelmi szervezetként működő Tankönyves Vállalkozók Országos

²⁶ 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről. Forrás: <https://net.jogtar.hu/>

Testületének (MOLNÁR, 2008: 71). 2004-ben²⁷ módosultak a tankönyvi jóváhagyás szempontjai is, azzal a céllal legfőképpen, hogy az oktatáspolitikai modernizációs törekvéseit a tankönyvön keresztül meg tudja valósítani (KAPOSI, 2012a: 63). A tankönyvbírálati szempontokat a Tankönyv- és Taneszköz Iroda közreműködésével az Országos Köznevelési Tanács Tankönyv és Taneszköz Bizottsága dolgozta ki (RADÓ, 2010: 9). A 23/2004 OM rendelet alapján a tankönyvvé nyilvánítás eljárásában vizsgálni kellett, hogy a tankönyv a Nemzeti alaptanterv követelményei szerint alkalmas-e a tantárgy tananyagtartalmának oktatására, biztosítja-e a szaktudományok megfelelő mélységű tudományos feldolgozását, az ismereteknek az érintett korosztályoknak megfelelő pedagógiai módszerekkel, stílussal és nyelvezettel történő közvetítését, valamint, hogy a tankönyv könyvészeti szempontból megfelelő-e. Továbbá a rendelet szerint vizsgálni kellett, hogy a tankönyv összhangban van-e az általános emberi normákkal, tartalmaz-e az egyenlő bánásmód követelményét sértő, vagy az esélyegyenlőtlenséget erősítő sztereotíp kijelentést, képet, továbbá mentes-e a tankönyv politikai állásfoglalástól (MOLNÁR, 2008: 70). A tankönyvrendelet szigorú kritériumokat vezetett be a tankönyvek minősítésénél, hiszen számos kvantitatív és kvalitatív szempontú elemet írt elő (fogalomhasználat, vizualitás). Kiemelt szempont volt például, hogy a tankönyvnek magyaráznia kellett az anyagot képek, ábrák segítségével, valamint vizsgálni kellett a tankönyvi szövegek mondathosszait, a szakszavak és idegen szavak előfordulását. További elvárásaként fogalmazódott meg annak vizsgálata, hogy a tankönyvben található feladatok milyen százalékban kívánják rögzítést, elmélyítést, alkalmazást és problémamegoldást (KAPOSI, 2012a: 63). Minimum két – 2004-től három – szakértő (szaktudomány képviselője, gyakorló pedagógus, könyvészeti szakértő) bírálta a tankönyvvé nyilvánításra benyújtott műveket. A tankönyvvé nyilvánítást végző hivatal a bírálatok alapján tett javaslatot a könyv tankönyvvé nyilvánítás engedélyezésére. A tankönyvvé nyilvánítás öt évre szólt, de ez hosszabbítható volt. Az akkreditált tankönyvekről az oktatási tárca tankönyvjegyzéket készített, amelyre nem kerülhettek fel azok a kiadványok, melyek beszerzési ára meghaladta az oktatási tárca által minden évben meghatározott legmagasabb beszerzési árat. Emellett nem szerepelhetett a listán az a könyv sem, amelynek ára az előző évhez képest indokolatlanul megnőtt (MOLNÁR, 2008: 70). Az akkreditációs rendszer túlságosan költséges és körülményes voltát sokan bírálták, miként az Országos Köznevelési Tanács tagja is, Karlovitz János a tanács 2009. április 16-i ülésén: „...a magyar tankönyvkiadás Európában talán legdrágább, legbürokratikusabb, leglassúbb, legbonyolultabb jóváhagyási

²⁷ 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvellátás szabályairól. Forrás: <https://net.jogtar.hu/>

rendszer, amit javítani kell.” (PÁL, 2010: 25 idézi KAPOSÍ, 2012a: 63). 2007-ben módosították a tankönyvpiaci törvényt²⁸. Eszerint 2008 januárjától kizárólag a tankönyvjegyzéken szereplő kiadványokból választhatott a pedagógus, illetve kizárták a tankönyvtámogatás rendszeréből az akkreditációs eljáráson át nem esett tankönyveket (MOLNÁR, 2008: 72; KAPOSÍ, 2012a: 62). A tankönyvpiac kínálata (az egy tanulóra eső tankönyvek darabszáma) eközben folyamatosan növekedett: 2002 és 2005 között az egy tanulóra eső kiadványok száma 8,4-ről 12,3-ra (43%-os emelkedés) növekedett (ÁSZ, 2006 idézi RADÓ, 2010: 17). A kínálat növekedési üteme – amely miatt már a felhasználók számára is teljesen áttekinthetetlen volt a piac – azonban nem a keresleti oldal prosperitásával vagy diverzifikálódásával volt összefüggésben (RADÓ, 2010: 17). Az időszak legjelentősebb kiadója továbbra is a Nemzeti Tankönyvkiadó volt, egyetlen olyan könyvkiadóként, amely a közoktatás teljes vertikumára készített tankönyveket úgy, hogy egy-egy tárgyhoz akár egyszerre több alternatívát is tudott kínálni (MOLNÁR, 2008: 78).

2010-ben – a Fidesz–KDNP választási győzelme után – az oktatás területén alapvető változások mentek végbe, például megszűnt az oktatásügy önálló miniszteri képviselete. A 2011-ben elfogadott köznevelési, felsőoktatási és szakképzési törvények erőteljes centralizálást indítottak el, növelve az állami befolyás mértékét a fenntartás, a foglalkoztatás, a tartalmi szabályozás és az ellenőrzés területén. Prioritásként jelentek meg a munka világának elvárásai, az egyházi intézményrendszer bővítésének, valamint az oktatási piac korlátozásának a szándéka (ISKOLA/ERKÖLCS/TUDÁS, 2009 idézi F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 19). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény²⁹ a Nemzeti alaptanterv vonatkozásában a következőket rögzítette: *„Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltség-tartalmat, valamint kötelező rendelkezéseket állapíthat meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására*”. Vagyis új elemként került be a törvénybe, hogy az állam közszolgálati garanciáját kiterjeszti a közoktatásban feldolgozandó tartalmakra is. A köznevelési törvény továbbra is fenntartotta a kétpólusú (központi, helyi) és a háromszintű tartalmi szabályozást (NAT, kerettanterv, helyi tantervek), továbbá ezen szabályozó eszközök segítségével akarta elérni a tartalmi területek és a tanulmányi idő országos egységesítését. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló rendelet (110/2012. kormányrendelet) 2012. június 4-én fogadta el a magyar Országgyűlés (KAPOSÍ, 2012b: 1). Ugyanettől az évtől kezdődően az önkormányzatok helyett az állam lett a legnagyobb iskolafenntartó, illetve tankerületi- és felügyeleti rendszert

²⁸ 2007. évi XCVIII. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosításáról. Forrás: <https://net.jogtar.hu/>

²⁹ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény. Forrás: <https://net.jogtar.hu/>

állítottak fel³⁰ (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 20). Továbbá normatív finanszírozás helyett feladatfinanszírozást vezettek be, illetve központosították, államosították a tankönyvpiacot is (VARGA, 2018, 2019; GYÖRGYI, 2016).

A 2013/2014-es tanévtől a tankönyvek beszerzését és elosztását az állami tulajdonú Könyvtárellátó Kiemelten Közhasznú Nonprofit Kft. látta el (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 20). A tankönyvpiacon ekkor három nagy, három közepes és sok kis szereplő osztozott. A Nemzeti Tankönyvkiadó (2013. februárjától Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó) 33 százalékos részesedésével a piac legjelentősebb szereplője volt, csak az Apáczai Kiadó és a Mozaik Kiadó részesedése közelítette ezt meg. Az általános iskolás tankönyvek közül alsó tagozaton az Apáczai Kiadó volt a legnagyobb részesedés (71,9%), a Nemzeti Tankönyvkiadó pedig minden évfolyamon, minden tantárgyra fejlesztett tankönyvvel rendelkezett. A Mozaik Kiadó a természettudományos tantárgyak esetén tudhatott magának komoly részesedést (KAPOS, 2012a: 61). 2014-ben az Emberi Erőforrások Minisztériuma megvásárolta a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadót, illetve az Apáczai Kiadót. Ezt követően a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó 2014. október 1-jével megszűnt, feladatát az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet vette át, amely a köznevelésben használt tankönyvek előállításáért, megírásáért, illetve fejlesztéséért felelt, vagyis a tankönyvfejlesztés döntő részben állami feladattá vált.

Kaposi József és F. Dárdai Ágnes a rendszerváltás utáni tankönyvekről összességében megállapította, hogy azok – a jóváhagyási eljárás minőségbiztosításának javulásával – koherenciája, illetve szakmai, technikai minősége, célorientáltsága folyamatosan fejlődött. Mindezek eredményeképpen pedig egységes szemléletű és felépítésű tankönyvcsaládok születtek, melyeket jól kiegészítettek különböző képességfejlesztő munkafüzetek, feladatgyűjtemények, adattárak, témazáró feladatlapok és tanári kézikönyvek (KAPOS, 2012b; F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 44). Továbbá a tankönyvek didaktikai apparátusa és a tankönyvi dizájn is egyre fejlettebb és sokszínűbbé vált. Azonban a kutatók negatív folyamatokat is diagnosztizáltak a rendszerváltás utáni tankönyvek kapcsán. A legfontosabb ezek közül talán az volt, hogy sok esetben nem volt tisztázott metodológiai értelemben a tankönyv tanulásban betöltött szerepe. További probléma volt, hogy a tankönyvekben megtalálható elavult tanulási stratégiák miatt a tanulói aktivitás és az értelmes tanulás nem volt kellőképpen megtámogatva. Illetve hibás tankönyvi gyakorlatnak bizonyult az esetleges fogalom- és illusztrációhasználat, valamint a bonyolult, nehéz szövegek és szakszavak gyakori alkalmazása (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 44-45).

³⁰ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Forrás: <https://net.jogtar.hu/>

IV.2. A történelemtankönyvek historiográfiai kontextuselemzése

A tankönyvek női szempontú összehasonlító elemzése során hangsúlyos elem volt a „történelmi tudat” (Geschichtsbewußtsein), vagy másképpen fogalmazva a „történelmi kultúra”, (Geschichtskultur) vizsgálata. Jörn Rüsen történelemdidaktikai teoretikus szerint „*a történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya*”, amely valamiféle sajátos tudatformájú mentális cselekvésben, a „*történelmi elbeszélésben*” ölt testet (HERBER, 2010). Rüsen az elbeszélés fogalmával kitágította és pontosította a történelmi tudat fogalmát azzal, hogy a történelmi tudatot tanulási folyamatként értelmezte, amely két összetevőből áll: A külső oldalhoz tartoznak például az iskola, a tömegkommunikációs eszközök, a kulturális hagyományok, a belső oldalhoz pedig „*a történelmi tanulás szubjektív oldala*” köthető, amely egyben meghatározza a történelmi tudat kategóriáját. A jelen orientációs szükségletei az adott korban gyökereznek, attól függenek, így a történelmet mindenkor a saját maga értelmezésében írja újra (DÁRDAI, 2002: 38). Az összehasonlító tankönyvkutatás történelmi kontextus vizsgálata pontosan ezt térképezte fel: a korszakokon átívelő történetírás hogyan írta újra a nők történelmét, hogyan változott a nőkkel kapcsolatos történelmi tudat és kultúra, vagyis a történelmi elbeszélés. Ezen vizsgálat háttérét a korszak történetírásának historiográfiai elemzése rajzolta meg, hiszen a történelemtankönyvek szerzőire egyaránt hatással vannak a szakirodalomban megjelenő eredmények, megközelítési módok, súlypontok, a domináns szemléletmódok, a különböző történetírói irányzatok és metodikai sajátosságok. A tankönyvek historiográfiai vonatkozásainak vizsgálatakor figyelembe kell venni egyrészt az adott korszak történetírásának eredményeit, megállapításait, szempontrendszerét, módszertanát, másrészt pedig azokat a történelmi hagyományokat, amelyek tradicionálisan jelen vannak a szakmunkákban. A tananyagokban meglévő toposzok egy része ténylegesen és konkrétan kimutatható a 19–20. századi történetírók írásaiban (GÖZSY, 2011: 115). Azonban meg kell jegyezni, hogy a tankönyvek speciális jellege miatt elég nehéz beazonosítani a különböző történetírói irányzatok érvényesülését és tényleges megjelenését (változó mennyiségű és minőségű szakirodalom felhasználása, nincsenek hivatkozások, kevés az ajánlott irodalom szerepeltetése, nincs szakirodalmi ismertetés) (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2014: 160).

A női történetírás historiográfiai elemzése az összehasonlító tankönyvvizsgálat vonatkozásában azért lényeges, mert ezáltal meghatározható, hogy a tankönyvektől, illetve a tankönyvíróktól „mi kérhető számon”. Következésképpen fontos annak feltárása, hogy a történettudomány az adott korszakban a női történetírással kapcsolatban milyen szaktudományos álláspontot képviselt (ha képviselt egyáltalán), milyen trendek figyelhetők meg, kik

foglalkoztak nőtörténetírással, milyen műfajú és témájú történeti munkák születtek. A nőtörténetírás történetét az előzőekben már bővebben ismertettem (I. II.1.3. fejezet), ezért ebben a fejezetben kifejezetten csak a korszpecifikus vonatkozásokra fogok utalni néhány mondat erejéig.

IV.2.1. Történetírás a kommunista diktatúra időszakában

A politikai és ideológiai rendszerváltások természetesen hatással vannak a történetírássra és a történettudományra. Nem volt ez másképp Magyarországon sem: a 19. és 20. század fordulóján a nemzetállami ideológiát támogató ún. nacionalista történelemszemlélet volt jellemző. Az 1920-as években ennek helyét egy szellemtörténeti irányzat vette át a történetírásban, amely a trianoni sokk után egyfajta revizionista irányba mozdult el. 1945-től pedig – a II. világháború után egy rövid demokratikus átmenetet követően – a bolsevik eszmerendszer érvényesült nemcsak a közbeszédben, hanem a történelemszemléletben és a történetírásban is (F. DÁRDAI, 2010).

Ennek következményeként az ötvenes évek magyar történettudományára egy leegyszerűsítő vulgármarxista szemlélet nyomta rá bélyegét. Első lépésként a kommunista államhatalom lefejezte a magyar történész szakma grémiumát. Mályusz Elemért, Domanovszky Sándort, Hajnal Istvánt és Kosáry Domokost eltávolították az egyetemekről, Hóman Bálint pedig börtönbe került. A Magyar Tudományos Akadémia és a Történelmi Társulat vezetősége, illetve a legfontosabb folyóiratok szerkesztőbizottságai is sorra lecserélődtek. Az új történetírói elit legfőbb alakja a Szovjetunióból hazatérő Andics Erzsébet volt, aki Moszkvában szerzett történész diplomát és 1937–41 között a Moszkvai Állami Egyetemen tanított. Andics elnöki székfoglaló beszédét, melyet a Történelmi Társulat 1949 márciusi közgyűlésén mondott el, Romsics Ignác így foglalta össze: *„élesen bírálta az egész két világháború közötti történetírást, melyet olyan »alapvetően feudális és klerikális történetírásnak« minősített, amely – úgymond – még a 19. század második felének tudományos szintjét sem érte el. Marxra, Engelsre és Leninre hivatkozva hangsúlyozta, hogy »a történelem minden tarkasága, sokoldalúsága és ellentmondása ellenére belső objektív törvényszerűségek által vezetett egységes folyamat az örök fejlődés jegyében,« amelynek végső mozgatórugói – s itt Engelst idézte – »nem az emberek fejében, nem az illető kor filozófiájában, hanem a gazdaságban keresendők.« Tematikai szempontból mindenekelőtt »az antifeudális és népi mozgalmak« történetének, vagyis a »haladó és reakciós« erők közötti osztályharc vizsgálatának negligálását kifogásolta»³¹ (ROMSICS,*

³¹ Andics Erzsébet: Elnöki székfoglaló a Magyar Történelmi Társulat 1949. március 27-i közgyűlésén. In: *Századok*. 1948/1-4. sz. (1949) 1-18.

2008: 245). A marxista történetírás további fő ideológusai Mőd Aladár, Molnár Erik, illetve Révai József, Gerőné Fazekas Erzsébet, Nemes Dezső voltak. Az „új történelem” Mohács előtti korszakát Molnár Erik írta meg 1945-ös munkájában, *A magyar társadalom története az őskortól az Árpád-korig* címmel. A Mohács utáni időszak történelmét pedig Mőd Aladár történetírói koncepciója határozta meg. Mőd az 1943-ban kiadott, hét kiadást megélt *400 év küzdelem az önálló Magyarorszáért* című kötetében fektette le a marxista, osztályharcos történetírói felfogást, amely az egész korszak történelemszemléletét áthatotta. Mi sem bizonyítja ezt, minthogy művét többször átdolgozva és kibővítve még évtizedekig használták a történetírásban. Mőd a magyarság történetét egy folyamatos függetlenségi harcként értelmezte, a szabadságküzdelmeket pedig az osztályharcral azonosította. Ezen szabadságküzdelmek tengelyébe pedig a Habsburg-ellenes függetlenségi harcokat állította (ALBERT B., 2004: 14; ROMSICS, 2008). A történeti munkáknak politikai elvárásokat kellett teljesíteniük, mindenekelőtt a különböző történelmi korok osztályharcos állomásait kellett bemutatniuk. Továbbá elvárás volt az ún. „klasszikusok” Marx, Engels, Lenin és Sztálin, hazai vonatkozásban pedig Rákosi és Révai József szó szerinti idézése. A történeti kutatások fő hangsúlyai a legújabb kor történetére és a munkásmozgalom történetére helyeződtek. Az osztályharc bizonyítása érdekében a parasztfelkeléseket (1437, 1514, 1831, 1848), illetve a városi plebejus mozgalmakat erőteljesen kidomborították. A mindenkori hatalmi elit (arisztokrácia, nemesek, egyház) az elnyomás szimbólumai, akik minden történelmi korszakban a társadalmi haladás legfőbb akadályozói voltak. A forradalmak, felkelések bukásának oka pedig jellemzően az elit árulása, önös érdekeinek a nemzet érdekei fölé helyezése volt (GUNST, 2000: 253-254). Jellemző volt továbbá a marxista történetírásra, hogy a nemzeti függetlenségi mozgalmakat összekapcsolta az osztályharc történetével. Ennek oka az volt, hogy az 1945 előtti korszakkal kapcsolatban be kellett bizonyítani, hogy a kommunizmus nem nemzetietlen és nem idegen a magyar történelemben, ahogy ezt a Horthy-korszak történetírása állította. Ennek okán Rákosi vindikálta magának a jogot, hogy a kommunistákat (saját magát is) Dózsa, Rákóczi és Kossuth örökösiként határozza meg. Ennek érdekében a marxista történelem ideológusai (Révai) – a kommunista ideológiának megfelelően – átprofilozták a „populáris” nemzeti hősokeket. Így lettek a fent felsorolt történelmi alakok mellett a Hunyadiak, de még Szent István is a haladásért és a kizsákmányolás ellen folytatott harc hősei, azaz Rákosi méltó és közvetlen elődei (SZŐKE, 2004: 72-73). A 19–20. századi magyar történelem kapcsán a Habsburg Birodalom gyarmatosítóként jelent meg a marxista történetírásban, következőképp a kiegyezést nem lehetett pozitívan értékelni, így árulásnak tekintették. (A „németekkel” kapcsolatban a kuruc függetlenségi hagyományok részeként

egyébként is élt bizonyos ellenszenv a magyar társadalomban (ZÁVODSZKY, 1993: 9.) A 19–20. századi paraszti, elsősorban agrárproletár mozgalmi és munkásmozgalmi különösen nagy figyelmet kaptak. A két világháború közötti időszakot pedig egyértelműen fasiszta rendszerként értelmezte a marxista történettudomány (GUNST, 2000: 253-256). Az 1945 utáni „történelem” értelmezését és beillesztését a nemzeti történelem folyamatába a már említett politikusok és „történetpolitikusok” – Rákosi mellett Révai, Andics és Mód – végezték el. Ezen munkák (cikkek, könyvrészletek, beszédek) mögött azonban nem voltak tudományos kutatások. A rendszer apológiájának terén mutatkozó „lemaradást” az 1953-as kongresszuson Anna Pankratova szovjet történész szavá is tette: *„A magyar történészek – figyelmeztette vendéglátóit – nem kellő mértékben összpontosítják figyelmüket a magyar nép hősi történelme legutóbbi korszakának feldolgozására. Pedig nézzék csak, milyen hatalmas eredményeket ért el Magyarország az utóbbi öt évben! Az a vélekedés, hogy a felszabadulás utáni korszakot nem lehet még történelemnek tekinteni – téves, amelyen a szovjet történészek már túljutottak.”* (MAGYAR TÖRTÉNÉSZ KONGRESSZUS, 657 idézi ROMSICS, 2011: 389-390) A kommunista történetírás nemzetközi viszonyrendszerében a szovjet hatalmi érdekeket szolgáló Amerika-ellenesség volt a jellemző direktíva. Ezek olyan célzatos vagy elfogult interpretációk voltak – melyek az orosz nacionalizmus történelemábrázolásából kerültek át a szovjet történetírásba, onnan pedig a magyar történetírásba –, amelyeket a szovjet impérium érdekei és állami ideológiája plántált a köztudatba, illetve a történetírói narrációba (ZÁVODSZKY, 1993: 13). Závodszy Géza ezzel kapcsolatban a következőket fogalmazta meg: *„Nemcsak az idegen hódítók ellen vívott honvédő harcokat írták meg ugyanis – a nagy honvédő háború bemutatása során csiszolt jelzőkkel –, hanem a kelletténél nagyobb megértéssel méltatták az orosz hódító törekvéseket is”* (ZÁVODSZKY, 1993: 9).

Az ötvenes években a nőtörténetírás, a nőtörténelem a történettudomány látóterén kívül esett, hiszen ekkor még a szovjet történetírói direktíók határozták meg kizárólag, melynek fókuszában az „ideológia” állt és uralt mindent.

IV.2.2. Történetírás a puha diktatúra időszakában

A kádári puha diktatúra tudományos életét részleges szabadság, illetve óvatos, fokozatos liberalizálódás, professzionalizálódás jellemezte, így egyre nagyobb lett a történettudomány relatív szabadsága is. A kádári hatalom számára már nem volt olyan fontos a marxista történetírás egyeduralmának fenntartása, így a politika legitimációs törekvései helyett a szakmaiság kapott egyre nagyobb teret (DÉVÉNYI, 2011). Egyre több tudományos,

együttműködési kapcsolat alakult ki Nyugat-Európával és az Egyesült Államokkal, melynek eredményeként nyugati típusú történetírói irányzatok jelentek meg a magyar történetírásban. Mindennek köszönhetően az 1970-es évek végétől a történettudományon belül modern szempontú és módszerű társadalomtörténeti kutatások tudtak elindulni (ROMSICS, 2008: 247, ROMSICS, 2011: 404). Ezzel párhuzamosan pedig a történettudomány marxista szemlélete és annak kizárólagossága fokozatosan halványodott, az ötvenes évek durva és direkt aktualizálásai a Kádár-korszakban egyre inkább háttérbe szorultak, azonban különböző aktuálpolitikai elvárásoknak továbbra is meg kellett felelni (DÉVÉNYI, 2011).

Már az 1956-os forradalom elindított egy történeti vitát, amely – tekintve a diktatórikus államberendezkedést – mindenféleképpen előrelépésként volt értékelhető. A vitát Molnár Erik kezdeményezte 1960-61-től, amely egészen az 1970-es évek közepéig meghatározta a történettudományi diskurzust. A vita középpontjában a Mód Aladár és Andics Erzsébet-féle (Révai által lefektetett) történelemkoncepció kritikája állt, mely az osztályharcot (Habsburg-ellenes) a nemzeti függetlenségi harcokkal mosta egybe, s Magyarország történetét a nemzeti függetlenségmozgalmak láncolatára fűzte fel. Molnár Erik szerint ezen történetírói felfogás miatt a magyar társadalomban túlsúlyba került a nemzeti érzés az internacionalizmussal szemben, amely pedig az '56-os szovjetellenes és internacionalizmus-ellenes „ellenforradalomhoz” vezetett. A vita több mint egy évtizeden keresztül tartott, és a nemzeti gondolat, a nemzetfogalom újraértelmezését, alaposabb tudományos vizsgálatát és reálisabb (osztályszempontoktól mentes) megítélését eredményezte, illetve számos történelmi probléma újragondolását és átértékelését hozta magával (ROMSICS, 2008: 247-248). Másik fontos előrelépés volt, hogy az MSZMP határozatot fogadott el a tudománypolitikáról, melyben deklarálták, hogy a tudomány kérdései alapvetően nem tartoznak a párt illetékességi körébe.³² Ennek folyományaként a tudományos publikálás nagyobb szabadságot kapott, de a szélesebb közönséghez eljutó, pl. ismeretterjesztő orgánumokat továbbra is szigorú felügyelet alatt tartották (GUNST, 2000: 260). A hetvenes években pedig már szabaddá vált a külföldi szakfolyóiratok, kiadványok elérhetősége is, ennek köszönhetően a nemzetközi tudományos eredmények és módszerek megjelenhettek a hazai történetírásban. Továbbá megélénkültek a középkorral kapcsolatos kutatások is. A 16–17. századi magyar történelem vonatkozásában pedig eltűnt a Habsburg gyarmatosítás és a függetlenségi küzdelmek minden áron való hangsúlyozása. Több témát (rendek és a hatalom viszonya, az egyház szerepe, felvilágosult abszolutizmus, jobbágykérdés, magyar jakobinusok és Martinovics megítélése) már

³² Az MSZMP KB tudománypolitikai irányelvei (1969. június 27.) In: VASS, H. (szerk.) (1978): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971–1975. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

kiegyensúlyozottabban lehetett vizsgálni, árnyalni. Gyökeresen megváltozott a reformkorról, az 1848-as forradalomról és szabadságharcról alkotott vélemény is. A Márciusi Ifjak, Kossuth és Görgei szerepét újraértelmezték, ahogy a forradalom utáni évek, a kiegyezés és a dualizmus kora is megszabadult a marxista torzítások jó részétől. Különösen nagy fordulat következett be az első világháborút követő forradalmak és a Horthy-korszak megítélésében, hiszen az addig fasisztának titulált rendszerről komplexebb jellemzések (autoriter, tekintélyelvű) láttak napvilágot. A második világháború alatti, és az azt megelőző külpolitikai helyzetről, illetve a revízió kérdéséről is realisabb képet festettek a történészek. A munkásmozgalom története azonban továbbra is kiemelt terület maradt a hatalom számára, kutatásával kapcsolatban lényegesen szűkebb kereteket szabott a rendszer (GUNST, 2000: 262-263). Az 1945 és 1948 közötti koalíciós időszakról már lehetett vitát folytatni, a Rákosi-diktatúráról azonban az 1980-as évekig nem jelenhettek meg szakmunkák. A Kádár-korszakra vonatkozóan pedig nem történészek folytattak kutatásokat – a források hozzáférhetetlensége miatt –, hanem szociológusok (Ferge Zsuzsa, Kolosi Tamás, Halay Tibor), akik népszámlálások és különböző statisztikai adatok alapján tudtak vizsgálatokat végezni (ROMSICS, 2011: 449-450). Az 1980-as években az államszocializmus korával foglalkozó történetírás egyre inkább professzionalizálódott, számos magas színvonalú mű jelent meg: Balogh Sándor: *Magyarország külpolitikája 1945-1950*, 1987; Pető Iván – Szakács Sándor: *A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945-1985*, 1985; Berend T. Iván: *A magyar gazdasági reform útja*, 1988; Hegedűs András: *A történelem és a hatalom ígészetében*, 1988; Demény Pál: *A párt foglya voltam*, 1988 (ROMSICS, 2011: 451). Mindezek fényében megállapítható, hogy a történettudományban a rendszerváltás nem 1989-ben, hanem már a hetvenes években megtörtént mind a témák, mind a módszerek tekintetében.

Szisztematikus nőtörténeti kutatások ebben az időszakban, kb. az 1960-as és az 1970-es évektől indultak meg Magyarországon. Ez egyrészt annak volt köszönhető, hogy a magyar történetírásra ekkor a francia társadalom- és mentalitástörténeti iskola, az Annales hatott leginkább. Ez a történetírói iskola a korábbi időciklusoktól eltérően, a hosszú és rövid időtartam fogalmát vezette be, kvantitatív elemzéseket végzett, illetve az antropológia, a geográfia, a szociológia, a demográfia és statisztika, a pszichohistória és más tudományok adatfeldolgozási módszereit is használta. Ezek az új kutatói metódusok pedig nagymértékben előmozdították a nőtörténeti kutatásokat is (KÉRI, 2018: 35). Olyan témákat kezdtek el kutatni hazai szakemberek, mint például a középkori boszorkányok és női szentek története, a női írástudás, vagy a szexualitás története (prostituációtörténet), illetve a család- és a házasság története (PETŐ, 2003: 534). A magyar nőtörténetírás fellendülésének másik oka pedig az volt, hogy az extenzív

gazdasági modell, és az ebből fakadó állami feminizmus ideológiája révén fontos témává avanzsált a női munka- és foglalkoztatás, illetve ezen jelenségek történeti folyamatainak feltárása. Viszont ezeket a kérdésköröket ekkor még nem történészek, hanem közgazdászok és szociológusok tanulmányozták (PETŐ, 2003: 533).

IV.2.3. Történetírás a rendszerváltást követő időszakban

A rendszerváltás óta eltelt harminc év történetírásának feldolgozását, értékelését az időintervallum rövidsége, valamint közelsége miatt csak néhány fontosabb jellemző erejéig villantom fel. A rendszerváltozást a történettudomány felszabadulásként élte meg, hiszen megszabadulhatott a marxista történetírásban elvárt kötelező ideológiai ballasztoktól, mint például az osztályharcos szemlélet, a formációelmélet, az anyagi/gazdasági alap elsődlegességének hirdetése. Megszűnt a jelenkori témák ún. internacionalista megközelítése, és alapvetően értelmeződött át a 20. század második felének hazai történelme (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 23).

A magyar történetírás rendszerváltást követő legfontosabb feladata az 1945 utáni történelemmel kapcsolatos értékelések újragondolása volt. Ez többnyire azt jelentette, hogy a történettudomány elismerte a „szovjet katonai-politikai jelenlét” döntő szerepét az 1945 utáni események alakulásában, illetve hogy a kommunista párt 1948-at megelőzően törvénytelenül tört hatalomra. Továbbá a Rákosi-rendszert a korábbiakhoz képest jóval élesebben kritizálták, valamint az 1956-os eseményeket immáron nem ellenforradalomként, hanem „népfelkelésként” definiálták a történészek (ROMSICS, 2011: 481). A rendszerváltás utáni történetírásra szellemi-ideológiai pluralizmus volt jellemző, amely intézményes formában is testet tudott ölteni. Ennek következményeként a történészek különböző értékrendszerek, illetve módszerek alkalmazása révén szabadon dolgozhatták fel és értelmezheték a különböző történelmi témákat. A történészek többsége – politikai nézetektől függetlenül – törekedett az értékmentes, értéksemleges empirizmusra, illetve a szakmai objektivitásra (ROMSICS, 2011: 489). A magyar történetírás továbbá szakított a korábban általánosan elfogadott teleologikus történelemfelfogással, miszerint a történelem egy bizonyos irányba tart, fejlődik, értelme, sőt végpontja is van. A történészek felülvizsgálták azt a 19. századi elméletet, amely azt állította, hogy a történettudomány képes leírni a múltat, „úgy, ahogy az történt”. Ezzel párhuzamosan új témák jelentek meg, hangsúlyosabb lett a társadalom- és mentalistástörténet, előtérbe került a nőtörténet, teret kapott a posztmodern megközelítés és elfogadottá vált a multiperspektivikus látásmód. Kiemelt szempont volt az Európa-nézőpont, amely egyrészt a klasszikus eszmei-

társadalmi és gazdasági tradíciók (pl. zsidó-keresztény tanítások, hatalommegosztás elve, magántulajdon) újbóli legitimációját, másrészt Európához mint földrajzi, gazdasági és kulturális térséghez való tartozás deklarációját jelentette. Ezen szemlélet egyértelmű manifesztálódása az MTA elismert történészprofesszorai által írt a *Magyarok Európában* című sorozat³³, amely nemcsak a történettudomány nézőpontját, hanem a tanítást is hosszú időn keresztül meghatározta, hiszen a tartalmi szabályozók döntően az itt megfogalmazott tézisekre támaszkodtak. Továbbá a kilencvenes években a bipoláris világ megszűnésével egyre hangsúlyosabbá vált a globális szemlélet, amely a világ jelenségeit már komplexebb összefüggésrendszerben vizsgálta³⁴ (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 24).

A kétezres évek folyamán viszont – a több pólusú világrendszer kialakulásával párhuzamosan – felértékelődött a lokális és a személyes történelem jelentősége is. A social media nagymértékű terjedésével a személyes történetiség még inkább fókuszba került. Számos tabusított téma került a tudomány homlokterébe, mint például a kommunista állambiztonság működése, az áldozatok szenvedése, az egyházak helyzetének alakulása a diktatúrában, kisebbségek története, vagy a civil szféra szerepe a mindennapi életben (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 24). A történettudomány legmeghatározóbb műhelye az MTA és ennek Történelemtudományi Intézete, ahol a legfontosabb tudományos eredmények születtek/születnek meg. A felsőoktatásban 1998–2008 között végbemenő expanzió és bolognai reform megerősítette a felsőoktatási tudományos műhelyeket, illetve az ott folyó kutatómunkát, amelyeknek eredményeképpen számos kiadvány látott napvilágot. Az ezredforduló után, illetve az utóbbi évtizedben teljesen új műhelyek, alternatív intézetek formálódtak (pl. XXI. Század Intézet, VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár, Magyarországgal Intézet), amelyek sok esetben az akadémiától eltérő narratívákat, történelmi gondolkodást jelenítenek meg a múltból. Az elmúlt években a közösségi média térnyerésével paradox módon a tudományos történetírás elismertsége egyre inkább csökkent, mivel tömegesen elérhetőkké váltak olyan leegyszerűsítő elméletek – szemben a tudományos írásművek komplexitásával –, áltudományos megközelítések, amelyek nem kellően bizonyított megállapításokat tartalmaznak (pl. összeesküvések szerepe) (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 25).

A rendszerváltás után a nőtörténet-kutatás mind forrásbázisát és módszertanát, mind témáit tekintve jelentős mértékben kiszélesedett. Interdiszciplináris szemlélettel a társadalom- és mentalitástörténet mellett más tudományágak (mint pl. irodalomtudomány, szociológia,

³³ ENGEL, P. (1990): *Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig. (Magyarok Európában)*. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest; SZAKÁLY, F. (1990): *Virágkor és hanyatlás 1440–1711. (Magyarok Európában)*. Háttér Lap és Könyvkiadó, Budapest; KOSÁRY, D. (1990): *Újjépítés és polgárosodás 1711–1867. (Magyarok Európában)*. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.

³⁴ FISCHER, F. (1996): *A megosztott világ történelmi-politikai atlasza 1941-1991*. IKVA Kiadó, Budapest.

történeti néprajz, történeti antropológia) metodikai apparátusát felhasználva új kutatási eredmények születtek, például a nők jogi helyzetének történeti változásait, a nőmozgalmak korszakait, a nők irodalomban, művészetekben, politikában és tudományokban betöltött helyét, a nők szórakozási formáit, a női magánszférát, a női divatot és a női testet illetően (KÉRI, 2018: 59). A nőtörténeti munkák műfajával kapcsolatban megállapítható, hogy – egészen a rendszerváltástól kezdődően napjainkig – az új kutatási eredmények leginkább tanulmány formájában láttak/látnak napvilágot. Ezen túlmenően általában csak alapl művek fordításai, recenziók és konferenciakötetek jelentek/jelennek meg nőtörténeti témákban (KÉRI, 2019: 166). A monografikus művek azonban hiányoznak, melynek következményeként a magyar történetíráson belül mind ez ideig nem jött létre, illetve nem tudott gyökeret verni a nőtörténeti kánon (PAPP & SIPOS, 2017: 12).

IV.3. A történelemtankönyvek történeti-didaktikai kontextuselemzése

Az összehasonlító tankönyvelemzés történeti-didaktikai háttérének kontextuselemzése a történelemtankönyvek narratíváit („*történelmi tudat*”, „*történelmi kultúra*”) tárta fel a tanulhatóság és a szocializáció manifesztációs elemeinek feltérképezése által (DÉVÉNYI & GŐZSY, 2013: 200). Mindenekelőtt azonban tisztázni kell, hogy mit is jelent a történelemdidaktika fogalma. A hagyományosabb történelemtanítási elméleti koncepció szerint – mely elképzelést Joachim Rohlfes képviseli – a történelemtanítás mintegy „*híd funkciót*” lát el a történettudomány és a pedagógiai tudományok között, központi kategóriája pedig a mindennapi történelemtanítási praxis (ROHLFES, 1986: 17; F. DÁRDAI, 1997: 103-122). Ezzel szemben Jörn Rüsen azt állítja, hogy a történelemdidaktika középpontjában a társadalmi közgondolkodást érintő „*történelmi tudat*”, illetve a „*történelmi kultúra*” áll, így az elkülönített a pedagógiától, az általános didaktikától. Meghatározása szerint „*a történelemdidaktika a történeti tanulás tudománya*” (F. DÁRDAI, 2002: 34). A tankönyvkutatás fókusza okán az utóbbi történelemdidaktikai definíciót elfogadva végeztem el a didaktikai kontextuselemzést, illetve a történelemtankönyvek didaktikai analízisét.

A történelemtankönyveknek mindig is fontos feladatuk volt, a legfontosabb műveltségi tartalmak elsajátíttatásán túl, a morális és erkölcsi minták közvetítése a felnövekvő generációk számára, illetve kiemelt szerepük volt a társadalmi szocializációs folyamatokban, valamint az adott kornak megfelelő identitás kialakításában (DÉVÉNYI & GŐZSY, 2014: 149-150). A történelemtankönyvek ezen szocializációs, identifikációs missziójukat kétféle módon valósítják meg. Az első az oktatáspolitikai, a társadalom és a történettudomány által, a tantervekben direkt

vagy indirekt módon megfogalmazott szocializációs-nevelési és tartalmi elvárások útja (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2013: 201-202). Hiszen a tantervekben és ebből fakadóan a tankönyvekben megjelenő érvényes tartalmak, tudások egy ideológiailag determinált kiválasztás folyamatának eredményeképpen reprezentálódnak, melyek így különböző társadalmi-politikai-ideológiai értékválasztásokat, értékeket tükröznek és foglalnak magunkban. Következésképpen a tantervekben és tankönyvekben megjelenő tananyag ideológiai konstrukcióként is azonosítható és értelmezhető. Ebből következően pedig a tanterv és a tankönyv nemcsak a kulturális javak közvetítőjeként definiálható – különösen az intézményes nevelés kialakulása óta –, hanem a nevelést hatalmi alapon kontrolláló állami ideológia manifesztációjaként is (DÁRDAI, 2002: 13). Ahogy Petró András is megfogalmazta ezt az 1981-es tatabányai tanácskozáson: „*A tankönyvírás-tankönyvkiadás jelentősége mindig túlnőtt az oktatás szakmai keretein. Ennek oka alapvetően az, hogy a tankönyv kiemelkedő szerepet játszik a világnézetű nevelésben. Ezt teszi a tankönyvkiadást politikai kérdéssé, ez magyarázza, hogy a tankönyv mindig a társadalom érdeklődésének középpontjában állt, mindig éles viták kísérték, és így van ez napjainkban is.*” (MÉSZÁROS, 1989: 153) A tantervek és a tankönyvek tehát nemcsak az adott kor által meghatározott legitím tudást tartalmazzák, hanem az adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszközeiként is értelmezhetők, melyek ezáltal jól kutathatók (STEIN, 1976 idézi DÁRDAI, 2002: 13). A másik út – melyen keresztül a történelemtankönyvek szocializációs-identifikációs feladatukat betöltik – a taníthatóság és tanulhatóság érdekében alkalmazott didaktikai követelmények rendszere, amely meghatározza a történelemtankönyvek speciális logikai elrendezését, struktúráját és felépítését (DÉVÉNYI & GÖZSY, 2013: 201-202). Az összehasonlító tankönyvkutatás történeti-didaktikai kontextus vizsgálata tehát a történelemtankönyvek szocializációs-nevelési és tartalmi elemeire, illetve didaktikai struktúráira ható oktatástörténeti változásokat vette górcső alá, fókuszba emelve a politikai-ideológiai vonatkozásokat.

A tankönyvelemzés történeti-didaktikai háttérének női szempontú analízise továbbá azt tárta fel, hogy a vizsgált korszakban a nőtörténetírás eredményei („*történelmi tudat*”, „*történelmi kultúra*”) milyen mértékben és hogyan manifesztálódtak a történelemoktatás elméletében, módszereiben és gyakorlatában, illetve a történelemtankönyvekben. Valamint azt, hogy a történelemtankönyvek – a rejtett tanterv részeként mint az indirekt modellközvetítés egy sajátos megnyilvánulási formái – női témáinak szocializációs-identifikációs és tartalmi elemeire, illetve didaktikai struktúráira milyen történeti-ideológiai, illetve oktatás- és neveléstörténeti, tantárgytörténeti folyamatok hatottak. *A történelemtankönyvek női dimenziójának kutatása* című részben (II.2.2.2. fejezet) ezt a kérdéskört részben érintettem már,

így ebben a fejezetben csak egy rövid kronologikus áttekintést teszek a hazai női szempontú történelemdidaktikai- és tankönyvkutatásokról.

IV.3.1. Történelemtanítás a Rákosi-korszak és a kádári konszolidáció időszakában

Magyarországon a 17. századtól kezdődően folyt iskolai történelemtanítás, önálló tantárgyként először protestáns felekezetű oktatási intézményekben jelent meg. Comenius például – sárospataki működése idején – fontos szerepet tulajdonított az „*érzéseket gyönyörködtető*”, a „*képzeletet izgató*”, a „*műveltséget ékesítő*”, a „*nyelvet gazdagító*”, az „*okosságot fejlesztő*” történelemnek (SZEBENYI, 2001: 13). Kötelező tantárggyá pedig az 1777-es Ratio Educationis kiadásától kezdődően az 1879-es tanterv bevezetéséig tartó időszakban vált (UNGER, 1976: 7). A tananyag kezdetben az egyházi és a feudális intézményrendszer feltétlen elfogadására nevelő erkölcsi példatárként funkcionált (SZŐKE, 2004: 68). A 19–20. században azonban – a nemzetállamok kialakulásával – a történelem tantárgy egyre fontosabb ideológiai eszközzé és közvetítővé vált az állam számára, így a történelemelméletet alapvetően a nemzeti narratívák monopolhelyzete határozta meg. A történelemtanítás legfőbb feladata pedig a nemzeti emlékezet megerősítése, illetve a néptömegek állampolgárrá és hazafivá nevelése volt (KAPOSZI, 2020: 7). A történelemtankönyvek használata a 19. század utolsó évtizedeiben kezdett elterjedni. Ezt megelőzően a tanár által diktált előadás szövegét kérték számon a diákokon, ami tulajdonképpen azt jelentette, hogy ahány iskola, ahány tanár, annyi „tankönyvszöveg” létezett. Ezen a helyzeten az 1879-es kötelezően bevezetett állami tantervek, az állami ellenőrzés, illetve a tankönyvek állami engedélyezése változtatott. Ezt követően az egységes tananyag és követelményrendszer, illetve ezek tantervi rögzítése, és mindenkinek kötelező normaként való előírása megkerülhetetlen oktatási eszközzé emelte a tankönyveket (UNGER, 1976: 26).

Magyarországon 1948-tól a kommunista egypárti diktatúra, az osztályharcos szemlélet, és ennek jegyében a „*múlt végképp eltörlésének*” eszméje mintegy negyven évre meghatározta a történelemtudomány, ergo a történelem tantárgy szemléletét is. Történelmi materializmus és nemzeti kommunista múltszemlélet jellemezte ezt a történetírói megközelítést, mely az osztályharc, a függetlenségi harcok és a munkásmozgalmak történetében testesült meg. Ezen alapelvek mentén jelentek meg a történelemtankönyvekben a különböző, a kommunista hatalom legitimitását, a koncepciók perek „jogosságát” igazoló, a Szovjetuniót pozitív színben feltüntető, illetve aktuálpolitikai lépéseket akceptáló toposzok (pl. egyházellenesség, az árulók és a reakciók felmutatása minden korban, osztályharc stb.). Szőke András foglalta össze, hogy milyen irányelveknek is kellett megfelelniük a tankönyvíróknak. Ilyen ideológia előírás

volt például: „Az elmúlt korok társadalmi berendezkedését nem mint a saját korokban működőképes rendszereket, hanem elsősorban mint az »elnyomottak és kizsákmányolók« folytonos küzdelmének állomásait kell bemutatni. Ebben a felfogásban a szocializmus erőinek uralomra jutása természetesen a történelmi fejlődés betetőzése; az egyetlen tudományos alapokra épülő politikai, társadalmi berendezkedés megvalósulása. (...) A haladó erők soraiban mindig meg kell jelentetni az oda beférkőzött »árulókat, reakciós, ellenséges visszahúzó erőket«, amelyek a bukás legfőbb okai. Ez ellen csak a kommunista pártvezetés találta meg az ellenszert, amelyben az állandó éberség és egyre erősödő osztályharc segítségével képes leküzdeni még a kommunisták soraiba is beférkőző árulókat és ellenséges elemeket. (Rajk-per és más összeesküvésű perek igazolása). Szinte minden történelmi helyzet és korszak elemzésekor rá kell mutatni az egyházak, különösen a »katolikus egyház« ellenséges, negatív szerepére, s arra, hogy a papság, s különösen a főpapság célja az elnyomók, kizsákmányolók támogatása, a haladás fékezése. Magától értetődővé kell tenni ezzel a klerikális reakció elleni folyamatos retorziók (pl. Mindszenty-per) szükségességét. A kizárólag pozitív tartalommal felruházott »forradalmi« jelzőt nemcsak az ellenforradalommal, hanem a halálos veszélyt jelentő, az »árulással, megalkuvással« kacérkodó mérsékeltebb politikai mozgalmakkal is élesen szembe kell állítani. Érthetővé lehet ily módon tenni a megalkuvó szociáldemokrata nézetekkel és azok képviselőivel szembeni kíméletlen harcot. Gyanús elemnek kell tekinteni még a forradalmi hadseregben is a tiszteket, »professzionális vezetőket«, mert hajlanak arra, hogy elárulják a forradalom ügyét. Ebben a forradalmi rendszerek politikai vezetőinek bonapartizmussal szembeni örök félelme nyilvánul meg. (Sólyom László, Pálffy György pere). A haladás eszméje és az önzetlen segítség mindig keletről, a gyarmatosítás megújuló veszélye »nyugatról« várható. (Abban az esetben, ha ez véletlenül mégsem lenne így, úgy az égtájakat nem kell emlegetni.) A kommunista propaganda ugyanis ez idő tájt nagy erőfeszítéseket tett, hogy a lakossággal megértesse: a Marshall-segélyt, sőt később a nyugattal való pusztá kapcsolattartást is, mint a gyarmatosítók cselvetését vissza kell utasítani”. (SZÖKE, 2004: 70-71). A korszak legnagyobb hatású magyar történelmi munkája az előző fejezetben már ismertetett *400 év küzdelmei az önálló Magyarországért* című kötet volt Mód Aladár tollából. A történelemtankönyvek ezt a művet másolták le nem csak tartalmi, tematikai vonatkozásban, hanem a tagolás és fejezetcímek szintjén is. Az ötvenes évek történelemtankönyveit többnyire történészek írták (pl. Lukács Lajos, Incze Miklós, Hahn István, Heckenast Gusztáv, Karácsonyi Béla, Ránki György).

A kommunista történelemtanítás kész, fekete-fehér „igazságokból”, „panelekből” építkezett. Ebből kifolyólag jellemző volt rá a dogmatizmus, a sematizmus és a fakticizmus.

Legfőbb elemei a személyi kultusz támogatása, az osztályharc folyamatos éleződésének hangsúlyozása, a „nemzeti függetlenségi mozgalmak” megismertetése, a hidegháborús retorika, a politikai aktualizálások voltak, mindezek a hazafias nevelés zászlajára tűzve (KATONA, 2007a: 14, 18). Mindezek konkrétan azt jelentették, hogy a történelemtanítás kizárólagos módszere a tanári előszó, az előadás, a magyarázat, a tanulók feladata pedig a befogadás, a megjegyzés, a reprodukció és legfőképpen az egyetértés volt. Jellemző tanári módszertani eljárás volt az erőltetett „aktualizálás”, amikor is a történelmi jelenségeket teljesen torz módon hasonlították össze a jelen folyamataival, illetve az „átpolitizálás”, mely során a hidegháború szellemében minden kapitalista államot „bíráltak”, a szocialista országokat pedig dicsőítették. Tipikus volt továbbá a „személyi kultusz”, amely nemcsak Sztálin és Rákosi magasztalásában, hanem állandó idézgetésükben (a „citológiában”) is megnyilvánult (SZEKENYI, 1991: 9). A történelem tantárgynak – ahogy a többi tantárgy esetében is – egy központi tankönyv volt, amit a tanulóknak tudniuk kellett, és csak azt volt szabad tudni, amit ez a tankönyv tartalmazott. A tankönyv – beleértve a gyakorlókönyvet és a tanári kézikönyvet is – *„módszerében közlő vagy egyenesen kioktató; az induktív rávezetéssel, a bizonyítással, az önálló felfedeztetéssel, a munkáltatással, a tanulói kreativitás ösztönzésével nem sokat törődött.”* (PÉNTÉK, 1998: 5 idézi HERBER, 2010). Sőt, *„A történelemtanároknak adott módszertani instrukciók kiemelték, hogy a tanulók gondolkodásának fejlesztését, önállóságát fejlesztő módszereket ki kell zárni, mivel »a tanulók hiányos eszmei világára (rábízn) ... fontos következtetéseket, amiket az előadó tanárnak kellene kifejtenie, roppant káros eljárás!«* (KATONA, 2004a: 90) Jellemző volt továbbá a marxista „tudományosság” követelménye alapján az életkori sajátosságok lebecsülése, *„polgári csökevényként”* való kezelése. (KATONA, 2007a: 12). Így a tanári módszertani kultúra mélypontra került, a tanár feladata csupán a tananyag „leadása” volt. A történelemtankönyvek kizárólag a megtanulandó leckéket, illetve néhány alaposan megválogatott forrásszöveget tartalmaztak, azonban még így is terjedelmesek és túlszűfoltak voltak. Ezek a tankönyvek tehát egyáltalán nem rendelkeztek módszertani apparátussal (összefoglalások, kérdések, képek, rajzok, vázlatok) (KATONA, 2010a: 14). Ez a vulgarizált, sematikus történelemtanítás nyilvánvalóan nem igényelt falitérképeket, történelmi atlaszokat, forrásszemelvény-sorozatokat sem. Szabolcs Ottó a következőket fogalmazta meg ezzel kapcsolatban: *„A kész igazságok, s a rövidre kapcsolt analógiákra építő történelem árnyalatok nélküli fekete-fehérjének betanulása igazában nem kívánt eszközöket.”* (ALBERT B., 2004: 16)

Az 1953-as „enyhülést” követően kiadott, közoktatással foglalkozó párthatározatban (1954) – amely a korábbi évek oktatási eredménytelenségeire reagált – a következőket fogalmazták meg a tankönyvekkel összefüggésben: *„... adjon segítséget a vulgáris, sematikus*

tárgyalási mód, az erőszakos aktualizálás és az üres »átpolitizálás« leküzdésére”, az életkori sajátosságok figyelembevételére³⁵ (KATONA, 2007a: 19). A történelemtanításra vonatkozóan pedig a következők olvashatók a párthatározatban: a tanulók „... ismerjék és szeressék meg népünk történelmét, tanulják meg, hogy népünk milyen bátran harcolt elnyomói ellen a hazáért és a szabadságért. A forradalmi hagyományok mellett támaszkodni kell történelmünk minden fontos haladó tényezőjére (például Kossuth mellett Széchenyre is). Az oktatásban élményszerűen, lelkesítően kell bemutatni népünk és munkásosztályunk harcait, annak nagy alakjait, népünk alkotómunkáját a földművelésben, az iparban, közlekedésben, a tudományban, a kultúra minden területén elért eredményeinket (pl. Vásárhelyi, Eötvös, Semmelweis, Erkel, Munkácsy stb. életének és küzdelmeinek jelentőségét).”³⁶ (KATONA, 2007a: 19-20) Mindez pedig azt jelentette, hogy jobban kiemelkedhettek a nagy történelmi személyiségek, valamint a gazdaság-, művelődés- és kultúrtörténet szintén erőteljesebben megjelenhetett már a tananyagban. 1955-ben az említett párthatározat nyomán tananyagcsökkentés történt, leginkább a legújabb kori egyetemes történelmi és munkásmozgalom-történelmi részek kerültek kihagyásra. Továbbá kevésbé karakteresen jelent meg az internacionalizmus, kísérletek történtek vitatható nemzeti szempontok, „*egy-egy szomszéd népek ... elleni igazságtalan hódító háborúk, valamint a régi magyar nemzetiségi elnyomó politika igazolására.*” (SERES, 1956: 16-18; BELLÉR, 1955: 444 idézi KATONA, 2007a: 20).

Az 1956-os októberi forradalom bebizonyította – amikor a diákok és tanárok együtt harcoltak a szabadságért – az „ötvenes évek” történelemtanításának „kudarcát”, így a forradalom leverése után a Kádár-rendszernek szembe kellett néznie a történelemtanítás „eredménytelenségével” (KATONA, 2007a: 22; KATONA, 2009: 1). A tantervek átdolgozásával kezdtek, mellyel kapcsolatban a következő kritikai szempontok merültek fel: világnézeti-politikai nevelés dogmatikus szemlélete, szaktudományos igények túlzott érvényesítése, gyakorlatiasság hiánya, a szovjet minták kritikátlan másolása (BALLÉR, 1996: 109). További probléma volt az elavult, korszerűtlen és túl nagy lexikális ismeretanyag, a gondolkodtatás és a módszertani fejlődés hiánya. Az ötvenes évek végén indultak meg a történelemoktatás megújításával kapcsolatos reformmunkálatok (Magyar Történelmi Társulat szombathelyi vándorgyűlése, 1959). Ezek középpontjában a korszerű történelmi anyag kiválasztása, a történelemtanítás módszertani megújítása, a történelem élményszerűvé tétele, a kormegelevenítés álltak (ALBERT B., 2004: 18). Mindezeket figyelembe véve az 1956 utáni történelemtankönyvekben (1958-ban új tantervet vezettek be az általános iskolákban, 1962-ben

³⁵ A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. In: *Köznevelés*. 1954. 5. sz. 98.

³⁶ u. o.

pedig a középiskolákban) a politikatörténeti megközelítés mellett egyre erőteljesebben jelent meg a gazdaság- és a társadalomtörténet, ezzel párhuzamosan pedig egyre halványult a forradalmak, valamint a nemzeti függetlenség hangsúlyozása (Mód Aladár-féle történelemszemlélet). Ennek következményeként a történelemtankönyvekből eltűnt a korábban jellemző durva vulgármarxista szemlélet, de aktuálpolitikai elvárásoknak továbbra is meg kellett felelniük, a világnézeti nevelés dominanciája még mindig meghatározó volt (KATONA, 2004a: 95-96). A hatvanas évek tankönyveiből azonban már hiányoztak a Sztálin és Rákosi idézetek, a munkásmozgalom története szintén kevésbé volt kontúros. A 62-es iskolareform előtt – egészen pontosan 1957-ig – az egyetemes és a magyar történelmet külön tankönyvekkel, és más-más osztályokban tanították a középiskolában. Ezzel a gyakorlattal szemben az 1962-es tantervben már ezt olvashatjuk: *„Az egyetemes és a magyar történelmet... párhuzamosan futtatja úgy, hogy – általában – először az egyetemes fejlődés általános vonásait, tipikus menetét adja, majd velük szoros összefüggésben az illető korszak hazai történetének az egyetemessel megegyező fő irányát és attól eltérő sajátosságait vázolja”*. (TANTERVI ÚTMUTATÓ, 1978: 39) A tartalmi változásokkal párhuzamosan módszertani fejlődés is történt. Ahogy már említettük az ötvenes évek tankönyveiből a didaktikai apparátus gyakorlatilag hiányzott, a hatvanas években azonban már néhány rövid forrásrészlet³⁷, illetve lecke végi összefoglalás megtalálható volt, illetve az életkori sajátosságok is meghatározóvá váltak. A módszertani megújulást elősegítette a taneszközök immáron gazdag választéka is, mint például a vizuális taneszközökhöz tartozó történelmi atlaszok, diapozitív sorozatok, iskolai oktatófilmek, auditív eszközök (ALBERT B., 2004: 19). Továbbá fontos változás volt, hogy a történész szakdidaktikusok (kiemelkedő Unger Mátyás tevékenysége³⁸) mellett gyakorló pedagógusok, tanári munkaközösségek is bekapcsolódtak a tankönyvírásba (KATONA, 2010a: 14).

IV.3.2. Történelemtanítás az érett kádárizmus és a hanyatló Kádár-rendszer időszakában

Az érett kádárizmus időszakában a történelemtanítás – politikai és ideológiai okokból – még mindig az oktatáspolitikai központi kérdése volt. Egy 1977-ben, Budapesten tartott konferencián (*„Nemzetközi szakértői tanácsülés a marxista-leninista eszmék érvényesüléséről”*) elhangzott, hogy a történelem az egyedüli tantárgy, amelyben a marxizmus *„explicite”* (sic) jelen van, és a tanulók a *„kronologikus előrehaladás során a marxi-lenini eszméket – és azok osztályharcos*

³⁷ Kiemelt jelentőségű Unger Mátyás középiskolai III. osztályos forráslemező tankönyve (1958), s a nyomában megjelenő Forrásszemelvények sorozat (KATONA, 2010a: 14).

³⁸ Unger Mátyás bevezette a forrásfeldolgozó óra műfaját, illetve kidolgozta annak módszertanát (KATONA, 2007b: 12-14).

gyakorlatát – tananyagszerűen is megismerik” (VLADÁR, 1978: 15 idézi HERBER, 2010). A korszakban tehát – a módszertani, didaktikai fejlődés ellenére – az ideológia továbbra is meghatározó volt a történelemtankönyvekben, ami azt jelentette, hogy a tankönyvi narrációknak a marxista történetírás paradigmarendszerére kellett épülniük, illetve a „*haladó erők*” történelemformáló szerepét kellett hangsúlyozniuk (HERBER, 2010). Ennek magyarázatát Szőke András abban látja, hogy a Rákosi-rendszer politikai, ideológiai kritikája ugyan megfogalmazódott a Kádár-érában, azonban alternatív koncepciók, irányelvek nem tudtak manifesztálódni: „*A biztos tájékozódási pontok híján utólag bármikor fellobbantható, bizonytalan kimenetelű ideológiai viták csapdáit elkerülendő, a szerzők számára gyakran tanácsosabbnak, biztonságosabbnak tűnt a régi klisékhez való igazodás. Az egész munka kárba vesztetett, ha valamelyik magát illetékesnek tartó párt- vagy szakmai fórum a kéziratot túl liberálisnak vagy túl szektásnak minősítette*”. (SZŐKE, 2004: 75)

Tantárgy-pedagógiai szempontból azonban az 1960-as évektől az 1980-as évekig terjedő évtizedeket, ahogy Glatz Ferenc is megfogalmazta a „*metodika uralma*”-ként lehet jellemezni, amikor is „*előtérbe került a történelemtanítás hogyanjának, módszertanának kérdése*” (GLATZ, 1988, 1990: 320). Ennek többek között az volt az oka, hogy a fokozatosan „*puhuló*” diktatúra kizárólag ezen a területen biztosított szabad mozgásteret a szakma számára. Mint például az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Történelem Tanszékén kutató szakemberek esetében (Szebenyi Péter, Eperjessy Géza, Bodó György, Vladár Ervin, Szabó Károly, Szabolcsi József, Pesti János, Mohos Sándor, Király Károly, Olgyai Andrásné, Mátrai Zsuzsa), akik Szabolcs Ottó vezetésével határozták meg a történelemtanítás irányát, illetve nemzetközi vonatkozásban is figyelemre méltó tantárgy-pedagógiai kutatásokat végeztek (KATONA, 2007a: 7-8). Ennek eredményeképpen több, egymástól független vizsgálat és mérés is bizonyította, hogy a történelemtanítás eredményessége az 1950-es évek vége és az 1970-es évek eleje közötti időszakban ugrásszerűen emelkedett³⁹ (KATONA, 2007b: 18-20). Az 1970-es évek történelemtankönyvei tipográfiailag áttekinthetőbbek voltak, illetve már nagy számban tartalmaztak képeket, ábrákat, térképeket, diagramokat és szöveges forrásokat, sőt forráselemző leckéket is.

1972-ben ismételten tantervmódosításra került sor, amelyben leginkább a tananyagcsökkentésre⁴⁰ helyezték a hangsúlyt bizonyos anyagrészek, nevek, adatok, fogalmak tekintetében. További fontos szempont volt még a világtörténet kontúrosabb megjelenítése, a

³⁹ Az 1958-ban Kiss Árpád és 1968-ban Báthory Zoltán irányításával végzett felmérésekről l. Szebenyi Péter munkáját: *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Bp., 1978. 27-34.

⁴⁰ A tananyagcsökkentésről Závodszy Géza így nyilatkozott egy interjúban: „*A verdikt tananyagcsökkentést írt elő. Ezt úgy ellenőrizték, hogy megszámozták, hány bekezdést, vagy sort húzott ki a szerző vagy a szerkesztő*.” (KAPOSÍ, 2013b)

szomszédos népek történetének, a művelődéstörténetnek, az ember aktív történelemformáló szerepének erőteljesebb reprezentálása. Ezeket a célokat a tananyag differenciálásán keresztül szerették volna megvalósítani, így bevezették a törzs-, a kiegészítő és tájékoztató anyag fogalmát (KATONA, 2007b: 5-6). Azonban a világnézeti-politikai nevelés az 1972-es történelemtantervekben is megőrizte prioritását. Az 1978-ban bevezetésre került tantervek viszont a tananyag helyett már a nevelési-képzési feladatokat és a tantárgyi követelményeket helyezték fókuszba. Több ajánlás is megfogalmazódott – mintegy módszertani szabadságot biztosítva – a kötelező előírások helyett. A gimnáziumi történelemtanítás – immáron integrált tantárgyként, Történelem és állampolgári ismeretek néven – 1978-as tanterve négyféle módon próbálta elérni a tananyag korszerűsítését. Először is a történelmi források, képek, ábrák, statisztikai adatok számát növelte, ezek feldolgozását a szaktudomány módszereihez igazította. Továbbá sokrétűbb és egységesebb ismeretegyüttest alakított ki, amely a történettudomány komplex és szintetizáló szemléletét tükrözte. Ezenkívül olyan új témaköröket emelt be a tananyagba, amelyek az akkori szaktudományos diskurzusban is fontos tematikai egységek voltak. Végezetül pedig a tanterv adaptálta a tudomány friss, de már általánosan elfogadott eredményeit (TANTERVI ÚTMUTATÓ, 1978: 48). Az 1978-as történelemtantervben a tananyaggal kapcsolatban fontos volt tehát a világtörténelmi látásmód, továbbá növekedett a művelődés- és a társadalomtörténelmi anyagrészek aránya, valamint a tömegek történelme mellett megjelentek a jelentős történelmi személyek portréi is, illetve kiegészítő anyagként – korlátozott, szabad tananyagválasztásként – helyet kapott a szomszédos népek története és a helytörténet is (HERBER, 2010). A tantervi útmutató a tanterv didaktikai jellegére vonatkozóan a következőket fogalmazta meg: *„A gimnáziumi történelemtanításnak az oktatási feladatok megvalósításával az ismeretek aktív, alkotó alkalmazására, a teljesítményképes tudás kifejlesztésére, vagyis olyan jártasságok és készségek kialakítására kell törekednie, amelyek biztosítják a történelmi jelenségek elemzését és a törvényszerűségek alkalmazását. A világnézeti-politikai-erkölcsi nevelésnek pedig a gyakorlati életben való helytállásra, politikai aktivitásra kell vezetnie.”* (TANTERVI ÚTMUTATÓ, 1978: 72) Módszertani szempontból tehát az 1978-as tanterv inkább a kormegelevenítést, a sokoldalú szemléltetést és a tanulói aktivitást helyezte előtérbe a forráselemzéssel együtt, ebből következően például a múzeumi, levéltári és könyvtári anyagok felhasználását is kiemelt fontosságúnak tartotta (KATONA, 2007b: 8). Következésképpen a tankönyv szerepe is megváltozott, ún. munkaeszközzé vált (KATONA, 2010a: 16): *„El kell érni, hogy a tankönyv ne csupán a reprodukció, hanem a tényleges munka alapeszköze legyen. Éppen ezért az elemzések anyagát a tankönyv szövegével egyenlő rangúnak kell tekinteni, s gyarapítani kell – különösen az összefoglalásokban – a feladatszerű elemeket”.* (TANTERVI

ÚTMUTATÓ, 1978: 81) Az 1978-as tantervek lényegében a rendszerváltásig, sőt azután is érvényben maradtak, hiszen majd csak az 1993-as közoktatási törvény helyezte őket hatályon kívül.

Az 1980-as évek végétől kezdődően a történettudományon belül már teret kaphatott a történelmi múlt ideológiamentes és plurális szemlélete, illetve tarthatatlanná vált a korábban tabusított témák elhallgatása is (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 23). Ugyanis a Rákosi-rendszer diktatúrája, majd az 1956 után kiépülő „gulyáskommunizmus” számtalan olyan történelmi kérdést tabusított, mely feldolgozatlan történelmi traumákat eredményezett. Ilyen témák voltak – melyekről a hivatalos nyilvánosság keretei között nem lehetett beszélni – például a szovjet megszállás, az egypártrendszer, a zsidókérdés, a trianoni trauma, a kisebbségi kérdés (F. DÁRDAI, 2010). A szovjet csapatok tankönyvekben szereplő „felszabadító” hadműveleteit a közbeszéd régóta „bejöttek az oroszok” szófordulattal említette, vagy Budapest felszabadítása helyett „ostromról” beszéltek. A hivatalos történetírással- és tanítással szemben tehát egyre inkább a közbeszéd tárgya lett a szovjet hadsereg által elkövetett erőszak (KATONA, 2007b: 25). Azonban a marxizmus-leninizmus eszmei monopóliuma továbbra sem volt megkérdőjelezhető a történelemtankönyvekben, hiszen ehhez politikai rendszerváltozásra lett volna szükség (SZEKENYI, 2001: 19). Vagyis a tankönyvek a történelmi materializmus alapján íródtak továbbra is, melynek komponensei ugyanúgy reprezentálódtak: a munkásmozgalom-történeti, ideológiai vonatkozású anyagrészek kötelezősége, az osztályharcok, gyarmati felszabadító küzdelmek kiemelt szerepe, a gazdaságtörténeti alapozás, a marxista „üdv-történet”-nek megfelelő haladás érzékeltetése, a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus igényeinek való megfelelés (KATONA, 2004a). Annak ellenére volt ez így, hogy a hanyatló Kádár-korszak történelemoktatása a közvetlen pártpropaganda terjesztésében már nem volt eredményes (HERBER, 2010).

A tantervek – a tananyagcsökkentési próbálkozások ellenére – eltúlzott megtanulandó tényanyagukkal, illetve a szocialista hazafiságra való nevelés kötelezettségével még ekkor sem hagytak túl nagy szabadságot a tankönyvíróknak és a tanároknak. A didaktikai apparátus azonban módosult, legfőképpen Závodszy Géza javaslatára. Így a nyolcvanas évek elejétől kezdve kéthasábos, tagolt oldalakon helyezték el a tananyagot. A főszöveget és a kiegészítő anyagot szétválasztották, továbbá egyre több forrásszemelvény, ábra és feladat került a tankönyvekbe. A szöveg differenciálásával, fellazításával a tankönyvek az érdeklődés felkeltése, és a részben önálló megismerés irányába mozdultak el. Ezek a módszertani változások a szöveg szervezésében, a kvantitatív és kvalitatív minőségében is meghatározóak voltak (HERBER, 2010).

Összességében a rendszerváltás előtti kommunista-szocialista időszak történelemtanításáról elmondható, hogy az egypártrendszer legitimitása érdekében konstruált gondolkodási sémák jóval túléltek az azokat életre hívó politikai rendszert. A Rákosi-éra toposzai a Kádár-korban, illetve a rendszerváltás után is tovább éltek: A „*Kádár-korszak évtizedei alatt hatalmas példányszámban megjelent tankönyvsorozatok kései utóhatásaként számos történelmi kérdésről a mai napig Révai és követői által konstruált, leegyszerűsítő történelmi és politikai képletekben gondolkodik a magyar lakosság túlnyomó többsége.*” – állapította meg Szőke András 2004-es tanulmányában (SZŐKE, 2004: 75). Ezzel összefüggésben elgondolkodtatóak Herber Attila megállapításai a Kádár-korszak történelemoktatásáról: „*Visszatérve Pierre Nora szellemes kifejezéséhez, a rendszer tisztában volt azzal, hogy az »emlékezet helyeinek« átstilizálása, esetleg egyszerűen a megszüntetése, ha nem is nevel automatikusan szocialista embert, de legalább depolitizált, s kezelhető »alattvalóvá« tesz. Ahogyan a Rákosi-korban a »népi demokrácia« mindenfajta demokráciának, úgy utána a »szocialista erkölcs« emlegetése mindenfajta erkölcsnek a hitelét rombolta le, homályosabbá, zavarosabbá, cinikusabbá téve a demokratikus és erkölcsi tudatot. Így járult hozzá a Kádár-kor történelemoktatása is a történelmi tudat eltűnéséhez*” (HERBER, 2010).

A rendszerváltást megelőző időszakban Magyarországon nőttörténelmi kutatások – mint ahogy azt már korábban megállapítottuk – az 1970-es és az 1980-as évektől indultak el a francia társadalom- és mentalitástörténelmi iskola (Annales), illetve az állam extenzív gazdasági érdekét szolgáló női munka- és foglalkoztatás jelentőségének növekedése révén. Szisztematikus nőttörténelmi kutatások tehát majd csak a korszak második felében kezdődtek el, melyeket többnyire nem is történészek, hanem szociológusok és közgazdászok folytattak le. Ebből következően a rendszerváltás előtt megjelent történelemtankönyvek többnyire nem is tartalmazhattak tudományos kutatáson alapuló nőttörténelmi vonatkozásokat, következésképpen ilyesfajta történelemdidaktikai szempontok sem merülhettek fel a tankönyvi tartalmakkal kapcsolatban.

IV.3.3. Történelemtanítás a rendszerváltás és a konszolidáció időszakában

A rendszerváltás utáni történelemtanításra a folyamatosan változó emlékezet- és oktatáspolitikai mellett legfőképpen a fokozatosan formálódó hazai történetírás, illetve a nemzetközi történelemdidaktikára való reflektálás hatott leginkább. A történetírás a tananyagkiválasztás, a friss kutatási eredmények transzferálása, illetve az új tartalmi fókuszpontok megjelenítése

kapcsán jelölte ki az orientációs irányokat. A nemzetközi történelemdidaktika pedig az innovatív pedagógiai megközelítések, tanítási stratégiák és módszerek tekintetében szolgált etalonként (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 23).

A rendszerváltás utáni elmúlt harminc év történelemoktatásáról F. Dárdai Ágnes és Kaposi József szerzőpáros a következőket állapította meg: *„Az elmúlt harminc évben jelentős változások diagnosztizálhatók a központi tartalmi és módszertani dokumentumokban, a tantervekben, a vizsgakövetelményekben és a tankönyvekben is. Pozitívumként említhető, hogy megszűnt a korábbi történelemtanítást uraló marxista ideológia hegemoniája, átalakultak, modernizálódtak a tanítási tartalmak, középpontba került a kompetenciafejlesztés. Nőtt a jelenkor feldolgozásának jelentősége a tananyagokban és új értékek (pl. demokrácia) fogalmazódtak meg. A tartalmi szabályozókban, tankönyvekben megjelent a plurális, multiperspektivikus szemléletmód, valamint a forrás- és tevékenységközpontúság. Az iskolai tanítás gyakorlatában elindult a tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégiák térhódítása, valamint az IKT-eszközök intelligens alkalmazása is. A felsőoktatásban új szemléletű tanárképzés indult el, de a történelemdidaktika mint önálló diszciplína elfogadtatása, egyenjogúsítása mind az akadémiai, mind a felsőoktatási szférában még várat magára. A kedvező folyamatok ellenére ellentmondásos az áttekintett folyamat mérlege, mivel a pozitív változások csak részeredményekkel jártak és nem hozták a történelemtanítás átfogó és széles körű megújítását.”* (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 15) Lényeges kiemelni a tankönyvkutatás didaktikai kontextuselemzésével összefüggésben, hogy az elmúlt évtizedek történelemoktatással kapcsolatos legfontosabb (tantervi) vitája a történelem tantárgy kultúráközpontú – amely tudományos és értéksemleges –, illetve jelenkor- és társadalomismereti megközelítse között húzódott (KINYÓ, 2012). Ezen diskurzus háttérében az a hagyomány állt, amely az állampolgári nevelés legfontosabb terepeként a történelem tantárgyat jelölte ki (SZEKENYI, 2001; KINYÓ, 2012), és amelynek fajsúlyos szerepe van a nemzeti identitás formálásában (KATONA, 2004b). A történelemtanítás ezen funkcióját a rendszerváltozás és az Európai Unióhoz való csatlakozás után is megtartotta (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 39). Azonban a változó tudásfelfogással párhuzamosan ez a tradicionális ismeretközpontú szemlélet egyre inkább megkérdőjeleződött, és egyre nagyobb teret nyert egy modernebb felfogás, miszerint a történelem tanítása során a tanulói képességek (ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) fejlesztése is kiemelt jelentőségű. Továbbá a hagyományos tartalmak mellett egyre inkább megjelentek a demokráciára nevelés elemei is, mint például a társadalmi integrációt és a társadalmi kohéziót elősegítő problémamegoldó gondolkodásmód erősítésének igénye

(HALÁSZ & LANNERT, 2003). A következőkben ezen viták, illetve folyamatok térnyerését tekintjük át a rendszerváltás utáni időszakban.

Az 1989/1990-es rendszerváltás után a tantárgyak közül leginkább a történelemtanítás helyzete változott meg. Tabuk dőltek meg, a korábbi egy ideológiára, egy tankönyvre épülő szemléletet és gyakorlatot egy pluralista szellemiségű, valamint egy lényegesen sokszínűbb tanítási gyakorlat váltotta fel, egyre kiszélesedő tankönyvpiaccal egyetemben (KATONA, 2007b: 27). Az 1989-90-es fordulatot (KOZMA, 2009: 423-424) a történelemtanárok jelentős része felszabadulásként élte meg. A szakma nagy várakozással tekintett a jövőbe, leginkább a történelemtanítás céljainak és módszereinek, a tananyagtartalmak várható átalakulása okán. A bizakodás hátterében leginkább az állt, hogy végre lehetőség kínálkozott a korábbi tabutémák kibeszélésére, és a tiltott megközelítések beemelésére, valamint a hatalom által korlátozott vagy elvett szakmai autonómia visszaszerzésére (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 31). Ezekben az években széles körű szakmai innovációk és önszerveződések indultak el (pl. tanári szervezetek, műhelyek, kiadványok). A korábban nem tapasztalt érdeklődéssel kísért konferenciákon pedig éles viták folytak arról, hogy milyen témákat kellene kivenni a kötelező tananyagból, illetve milyen tematikai egységeket kellene rehabilitálni a korábban tiltottak közül. A tanórai módszertanról azonban kevés szó esett, mivel a pedagógusok a történelemtanítás paradigmaváltását a tananyag átrendezésében, és nem a feldolgozási stratégiák megváltoztatásában látták biztosítottak (I. SZABOLCS, 2007; F. DÁRDAI, 2010; KAPOS, 2010; KAPOS, 2015; KAPOS, 2020; KATONA, 2004a idézi F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 30). Annak ellenére volt ez így, hogy a történelemtanítás több módszertani problémával is küzdött a Kádár-rendszer örökségeként (pl. motivációhiány, érdektelenség, olvasottság hiánya), melyeket a politikai rendszerváltás sem tudott megoldani. Ráadásul megjelentek új problémák is, amit V. Molnár László – aki 1990-től a történelemtanítás módszertanának korszerűsítéséért felelt az Országos Közoktatási Intézetben – így foglalt össze: a *„tanszabadság, a pluralizmus és az alternativitás lehetőségét a tanárok többsége nem tudta maradéktalanul kihasználni, hiszen nem volt könnyű feladat a tudományos eredmények gyors adaptációja, amelyhez nem álltak rendelkezésükre új tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények. Ezekre pedig égető szükség lett volna, ugyanis a legújabb kori egyetemes és magyar történelem szinte teljes tananyaga »áthangszerelésre« vár, mivel a régi akkordok már gyakorta fülsértőek voltak. Észszerűnek látszott az idevonatkozó történelmi ismeretek strukturális átrendezése, új prioritások kijelölése, a korábbi hamis, nem helytálló dogmák felülvizsgálata és kiszűrése.”* (V. MOLNÁR, 1993: 6 idézi KAPOS, 2020: 53) Továbbá új fejleménynek bizonyult a többféle történelmi megközelítés egyidejű jelenléte, amely az egydimenziós, determinisztikus

történelemszemlélet meghaladását jelentette (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 30). A történelemtanárok egy része viszont úgy érezte, hogy szakmai presztízse megkopott az előző rendszerben önként, vagy kényszerrel képviselt történelemszemlélete miatt (KAPOS, 2020: 54). Ennek következményeként az 1990-es évek elejétől tapasztalható volt egyfajta értékítéletmentes, értelmezés és magyarázat nélküli oktatás, ugyanis a korábbi kommunista-szocialista ideológiai kötöttségek okán a történelemtanárok többsége nem akart újra világnézeti béklyók szorításába kerülni. A kialakuló és terjedő ún. „tényfetisizmus” (KATONA & SALLAI, 2002) következményeként jellemzővé vált a történelemtanításban a korábban már meghaladott monologikus módszer, a frontális oktatás, sőt szélsőséges esetekben a tanórai diktálás is. Mindezek eredményeként egy determinista szemléletű „folyamatológia” jellemezte a tanítási gyakorlatot (HERBER, 2010).

1988-tól megkezdődött az oktatás tartalmi szabályozásának átalakítása is, melyet hosszan elhúzódó szakmai, de sokszor átpolitizált viták⁴¹ öveztek. Ennek eredményeképpen csak 1995-ben került sor a Nemzeti alaptanterv bevezetésére. Az új Nemzeti alaptanterv nem csupán a korábbi központi tantervi szabályozás rendszerét változtatta meg, hanem megreformálta a tantervet mint szabályozóeszközt is, hiszen középpontjában immáron nem a tananyag állt, hanem a tanulói fejlesztés. Továbbá módosította a hagyományos tantárgyi felosztást, és tíz műveltségi területet határozott meg. A NAT a történelem tantárgy korábbi helyzetét is jelentős mértékben módosította és átértékelte (KAPOS, 2020: 55). A történelem tantárgy a komplex (a társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség fogja keretbe) és integrált (a társadalmi alapstruktúrák megismerése) társadalomtudományi szemléletű Ember és társadalom műveltségi terület részévé vált. A korábbi tartalmi és lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent. A tanterv a kulturális emlékezet kialakítására fókuszált, de fontos szerepet kapott a jelenidejűség nézőpontja is. A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának, vagy ahogy akkor megfogalmazták, „a történelemtanítás Trianonjaként”⁴² élte meg (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 36). A tartalmi modernizáció támogatói azonban sikerként értékelték a változásokat (JAKAB, 2003: 13 idézi F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 36). A tanterv egyik legfontosabb innovációja egyrészt az volt, hogy a korábban szinte csak politikatörténetre fókuszáló tartalom mellett jelentős szerepet kapott a társadalom-, életmód- és művelődéstörténet. Másrészt pedig az új tanterv megágyazott az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek és attitűdök

⁴¹ A tankönyvek körüli politikai vitákról bővebben l. Nagy Péter Tibor tanulmányát: Tankönyvpolitika a kilencvenes években. In: *Educatio*. 1994/4. sz. 519-534.

⁴² Szabolcs Ottó nagy vihart kavará megfogalmazása.

fejlesztésének⁴³, és a forrásokra épülő történelemtanítási paradigma térnyerésének (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 37). Azonban a kilencvenes évek elhúzódó tantervi – sok esetben politikai síkon is folyó – vitái, illetve a kiépülő és folyamatosan bővülő, ámde szabályozatlan tankönyvpiac okán kialakult átláthatatlan helyzetet a biztos támpontot kereső pedagógusok úgy oldották fel, hogy a tanítási folyamat legmegbízhatóbb legitimációs eszközének a tankönyveket fogadták el. Ez egyrészt kezelte a bizonytalanságot, másrészt azonban gátjává is vált a tartalmi és módszertani reformoknak (F. DÁRDAI, 2010). Továbbá azzal a kedvezőtlen tendenciával is járt, hogy a tankönyvekben az ismeretanyag jelentős mértékben megnövekedett, hiszen a kiadók egyre inkább a gyakorló tanárok szempontjait vették figyelembe, nem pedig a tankönyvekből tanuló diákokét (KOJANITZ, 2008). A rendszerváltozás konszolidációs éveiben tantárgypedagógiai szempontból a történelemtanítás gyakorlatában továbbra sem történt meg a szükséges szemléletváltás, annak ellenére sem, hogy az iskolák saját maguk készíthették el pedagógiai dokumentumaikat, helyi tanterveiket. A szaktanárok a tanórákon továbbra is a korábban alkalmazott hagyományos módszertant alkalmazták, vagyis a tankönyv és az ismeretjellegű követelmények domináltak, kevés szerepet kapott a forrásfeldolgozás- és értelmezés (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 31-32).

IV.3.4. Történelemtanítás az ezredfordulót követő időszakban

Az ezredforduló évében központi kerettanterveket vezettek be, melyek rendszer- és helyi szintű problémák megoldását voltak hivatottak megoldani. A kerettantervek az alaptanterv és a helyi tantervek között helyezkedtek el a tartalmi szabályozók hierarchiájában, iskolatípusonként meghatározva a helyi alkalmazás keretrendszerét. A kerettantervek valamiféle korlátot jelentettek az iskolai szakmai önállóság vonatkozásában, de párhuzamosan nagyon sok modernizációs elemet is tartalmaztak (tevékenységközpontúság, új tantárgyak, mint például mozgókép-kultúra és médiaismeret, jelenismeret, dráma és tánc). A történelem tantárgy tanításával kapcsolatban szintén újdonság volt a tevékenységközpontúság hangsúlyozása, amely az önálló tanulói ismeretszerzést támogatta, és ilyen módon módszertani változásokat is elindított. Ez ahhoz vezetett, hogy a 2003-as és a 2007-es NAT módosításai az új tudásfelfogás alapján, az élethosszig tartó tanulás paradigmája szerint határozták meg magukat (kulcskompetenciák) (F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 37-38). A 2003-as dokumentum a következőképpen fogalmazta meg a történelem tanítására vonatkozó alapelveket, célokat: „A

⁴³ KNAUSZ, I. (2001): A tananyag újragondolása. In: KNAUSZ, I. (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 43-50.

történelem a társadalom közös emlékezete. Tanításának célja a történelmi műveltség elsajátítása, amely a közös kommunikációs alapot, és ezáltal a kölcsönös megértés lehetőségét biztosítja a szűkebb és tágabb közösség (a lakóhelytől a nemzetet át az emberiségig) számára. Mindez nélkülözhetetlen a közösséghez tartozás tudatának, különösen a nemzeti és európai identitástudatnak az elmélyítéséhez. A történelmi folyamatok megértése alapozza meg a történelmi tudat kialakulását, vagyis annak konkrét belátását egyrészt, hogy a jelen – egyéni életünket is beleértve – nagymértékben a múlt eseményeinek eredménye, másrészt, hogy mai életünk hatást fog gyakorolni a jövő nemzedékek sorsára is. Ezért fontos, hogy a történelmi múlttal való találkozás és a történelemből fakadó tanulságok feldolgozása a tanulók számára személyes élmény legyen”. A legnagyobb változás az volt a tantervben, hogy a tananyagról szóló fejezet (A tartalom kulcselemei) nem tartalmazta az őskortól kezdődően napjainkig tartó szokásos témákat. Ehelyett a következő tematikai egységek definiálódtak: ismeretek szerzése az európai történelem jelentős állomásairól és legalább egy Európán kívüli civilizációról; a határon túli magyarok történetéről és kultúrájáról; a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek – köztük a romák – történetéről; a magyarországi zsidóság történetéről, a 20. század nagyhatalmi, társadalmi és értékkonfliktusairól (F. DÁRDAI, 2010).

A történelem tantárgy tartalmi szabályozásában és egyben modernizációjában leginkább meghatározó elem azonban a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi volt, amely érdemben volt hatással – mint erős kimeneteli követelmény – a tartalmak és módszerek megváltoztatására, egészen az osztálytermi folyamatok szintjéig. Tartalmi szempontból a magyar és egyetemes történelem aránya 60–40%-os volt, meghatározó volt továbbá a 19–20. század története. A témakörök azonosak voltak mindkét szinten, de az emelt érettségi több altémát tartalmazott. A témakörökhöz tartozó altémák meghatározásánál a következő szempontok érvényesültek: a politikatörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés-, az életmód- és a mentalitástörténet is fontos szerephez jusson, illetve a konkrét tartalmak meghatározásakor a történettudomány legújabb eredményei, illetve jelenismereti témák is megjelenjenek (F. DÁRDAI, 2010). Módszertani szempontból az új érettségi reform bevezette a kötelező írásbeli vizsgát, amely a kompetenciaközpontú tanítás jegyében a forrásfeldolgozásra, illetve a gondolkodási műveletekre, vagyis az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek kialakítására helyezte a hangsúlyt. A középiskolai tanítás gyakorlatára ez az új reform és követelményrendszer hatott leginkább, hiszen számottevően növekedett a tanórákon a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása (pl. projekt, pármunka, drámapedagógia), így a problémamegoldásra és az elmélyült gondolkodásra fordított idő is megnövekedett. Az új történelemvizsga bevezetésének másik fontos következménye az volt, hogy a forrás- és

tevékenységközpontú történelemtanítás, valamint az érettségi tételek összeállítása korszerű informatikai eszközök használatára ösztönözte a szaktanárokat. Az ezredfordulót követően a tartalmi szabályozókban bekövetkezett változások új típusú képességfejlesztő, problémamegoldó gondolkodást segítő tananyagok és tankönyvek fejlesztését indukálták, amelyek az értő forrásolvasást, forráskritikát, multiperspektivikus és kontroverzív megközelítést hordozták magukban (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 32, 50-51). Ez a fajta pedagógiai kultúraváltás azonban nem vált általánossá, hiszen sok iskolában továbbra is jelen volt a frontális, diktáláson alapuló módszer, melyeket felmérések is igazoltak (F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 32).

A 2012-ben bevezetett NAT fókuszában a közös kulturális kódrendszer és a társadalomtudományi komplexitás állt (KAPOSÍ, 2015). A dokumentum a történelemtanítás céljaként a múlt feldolgozása révén való jelenismeretet, illetve ezen keresztül a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt emelte ki. Továbbá megfogalmazta a narratív megismerési mód alkalmazását, a motiváló tanulási környezet megteremtését és az értelmes tanulást támogató kulcsfogalmak (STRADLING, 2001 idézi F. DÁRDAI & KAPOSÍ, 2020: 38) használatának jelentőségét. Továbbá a 2012-es kerettantervek újdonsága volt az előzetes tudás fontosságának és az egyes témákhoz rendelt általános nevelési-fejlesztési céloknak a hangsúlyozása. Valamint új társadalomismereti témák jelentek meg (gazdasági ismeretek, pénzügyi kultúra, munka világa), és változott a korszakbeosztás is, ami azt jelentette, hogy egy évfolyamra szűkült az ókor és a középkor, illetve 1945 lett a befejező évfolyam kezdete) (KAPOSÍ, 2015).

A nőtörténet-kutatás a rendszerváltást követően bontakozhatott ki igazán Magyarországon, mely interdiszciplináris módszerekből kiindulva, ezáltal széles forrásbázisból merítve új tudományos eredményeket tudott felszínre hozni a történettudomány által eddig fel nem fedezett tématerületekről (I. IV.2. 3. fejezet) (KÉRI, 2018: 59). Mindezen eredmények azonban – egészen napjainkig – fragmentáltak, elsősorban tanulmányok, fordítások, recenziók, valamint konferenciakötetek formájában manifesztálódnak (KÉRI, 2019: 166). Ezáltal pedig nem tudnak egy egységes, általános, átfogó nőtörténeti kánonként integrálódni a nemzeti történetírásba, így pedig a történelemoktatásba, illetve a történelemtankönyvekbe sem. A történettudományon kívül a pedagógia és a tanárképzés sem foglalkozik behatóan női szempontú kérdésekkel, témákkal, vagyis ezen tartalmak nem „bevett” részei a pedagógiai kánonnak (KERESZTY, 2007: 637-38). A tanító- és tanárképzés leginkább szakdidaktikai és tantárgypedagógiai kérdéseket emel fókuszba, illetőleg fejlődéslélektani szempontokra koncentrálnak, ezek mellett a nem specifikus tényezők csak ritkán jelennek meg (GROSSMANN,

2007: 6). Következésképpen a nőtörténelem és az oktatás kapcsolatával foglalkozó vizsgálatok száma szintén nagyon kevés, illetve ezen kutatások eredményei sem tudnak beépülni a tanítás elméletébe, annak módszertanába, gyakorlatába. Összefoglalva tehát Magyarországon a rendszerváltást követő időszakban a nőtörténelmi, valamint a nemekre érzékeny pedagógiai kutatások csak kismértékű hatást tudtak gyakorolni a történelemdidaktikára.⁴⁴

IV.4. A történelemtankönyvek nő- és nőnevelés-történelmi kontextuselemzése

A tankönyvkutatás nőtörténelmi kontextuselemzése – mely a nőképdimenziós-modell tartalmi komponensét jelenti – a történelemtankönyvek női témáival kapcsolatos társadalomtörténelmi változások trendjeit, hatásait vizsgálta. Fontos hangsúlyozni, hogy a tankönyvelemzés nőtörténelmi háttérének feltárása a nők társadalmi helyzetét állította középpontjába, tehát a kutatás nem szociológia szempontok mentén realizálódott. A fejezetben – az előzőekhez hasonlóan – kronológiai csomópontok mentén haladva tekintem át a társadalmi struktúra, az értékrendszer és közgondolkodás változásait a 20. század második felétől egészen a 21. század elejéig, melyek alapjaiban formálták át a női szerepfelfogásokat Magyarországon.

A nők társadalmi státuszát alapvetően meghatározza oktatási lehetőségeik és helyzetük, így a társadalomtörténelmi áttekintés sorvezetőjét a nők oktatás- és neveléstörténete jelölte ki. Emellett pedig a tankönyvelemzés politikai-ideológiai aspektusa mentén kirajzolódó nőkép és annak módosulásai kerültek fókuszba, melyek a mindenkori társadalmi, hatalmi és gazdasági tényezők által fejeződnek ki, különböző női szerepek propagálása által. A további, nők társadalmi helyzetét érintő tényező (l. a tankönyvelemzés fő- és alkategóriái) csak olyan összefüggésben került tárgyalásra, amely az aktuális nőképet közvetlenül befolyásolta, modifikálta. A női témák történelmi-kontextus analízise rávilágíthat arra, hogy a nők társadalmi helyzetének változásai, trendjei hogyan tükröződtek, manifesztálódtak a vizsgált tankönyvekben. Továbbá arra, hogy a történelemtankönyvekben megjelenő női modellek, szerepek milyen mértékben voltak összhangban a társadalmi közgondolkodással, mennyiben voltak ezek a női minták valóságok, illetve konstruáltak, idealizáltak (l. Heinze „*konstruktorium*”-modellje). Hiszen sok esetben „*a tankönyvek egy megszépített világot ábrázolnak, olyan társadalomrajzot, amely csak a tankönyvírók képzeletében él.*” (MÉSZÁROS,1989: 178)

⁴⁴ Ezzel kapcsolatban elmondható, hogy leginkább az európai uniós csatlakozási folyamat okán történt előrelépés, például a Nemzeti alaptanterv vonatkozásában. Hiszen míg a NAT első verziója (Nemzeti Alaptanterv, 1995) részletesen taglalta az individuális, korosztályi adottságokra visszavezethető különbségeket, azonban nem került explicit módon megfogalmazásra a genderspecifikus tevékenység (GROSSMANN, 2007: 7). Ez a 2003-as módosítás során változott meg, hiszen a törvény szövegébe ekkor került be a „*férfiak és nők esélyegyenlőségének*” alaptétele (RÉDAI, 2005 idézi KERESZTY, 2007: 644). Továbbá ebben az időszakban jelentek meg – a korábban már említett – nőtörténelemmel kapcsolatos segédletek, melyek a nők történelmének oktatását segítették elő a mindennapos tanítási gyakorlatban (RUTH, 2000; PETŐ & WAALDIJK, 2006; PETŐ, 2008).

IV.4.1. Előzmények

A nők intézményes oktatásáig évezredeknek kellett eltelnie, hiszen az iskola a közszférával kapcsolatos társadalmi szerepekre való felkészítés színtere volt, melyből a nők nagyon sokáig ki voltak rekesztve (PUKÁNSZKY, 2006: 9). A nők iskoláztatásának célja a háztartási ismeretek elsajátíttatása, a háziasszonyi és az anyai szerepekre való felkészítés volt. A 19. századtól változott meg ez a tanítási gyakorlat, hiszen Európában ekkor vezették be az általános és kötelező, mindenkire kiterjedő iskolai oktatást. Illetve a női emancipációs törekvések hatására a nők előtt is megnyíltak az érettségit adó középiskolák és felsőfokú intézmények kapui (TORGYIK & KARLOVITZ, 2006: 71-72).

A középkori Magyarországon – Európa más országaihoz hasonlóan – a lányok nagy része családi nevelést kapott, vagyis nem részesülhetett intézményes oktatásban. Csak kevés, kivételezett státuszú nő vehetett részt magasabb szintű edukációban (IV. Béla leánya, Margit királykisasszony, Ráskai Lea). Magyarországon az 1700-as évek második felétől, vagyis a felvilágosodás korától eredeztethető – Mária Terézia nevéhez köthetően – az intézményes lánynevelés. Mária Terézia rendelete szerint (1776) az apácázárdákban ugyanazt kellett oktatni, mint a fiúiskolákban, de a lányok esetében a követelményszint mértéke alacsonyabb volt. Még a 18. században is úgy vélekedtek a lányok nevelésével kapcsolatban, hogy számukra nem szükséges a magasabb szintű képzettség, hiszen elsődleges feladataik a magánszférában vannak, közéleti szerepvállalásuk nem elvárt és nem is kívánatos. A 18–19. század fordulójától azonban különböző politikai, társadalmi (felvilágosodás és a francia forradalom, felvilágosult abszolutizmus, nemesi mozgalmak, nőemancipációs mozgalmak) és gazdasági⁴⁵ változások hatására egyre inkább közügy lett az iskoláztatás, ezen belül maga a lánynevelés is (PÁLMAI & TAKÁCS & VÖRÖS, 2015).

Az alapfokú oktatás tekintetében nem volt különbség a fiúk és a lányok oktatása között, hiszen az 1868-as népoktatási törvény bevezetése után mindenkinek egységesen hatosztályos kötelező képzést írtak elő hat és tizenkét éves kor között, nemtől függetlenül. A középiskolák vonatkozásában azonban 1948-ig eltértek egymástól a különböző típusú és fenntartású fiú- és lányiskolák (KÉRI, 2002: 14). Ennek oka, hogy a nemek biológiai determináltságából indultak ki, és a középfokú oktatáson keresztül eltérő társadalmi pozíciókra, illetve szerepekre készítették fel a fiúkat és a lányokat. A 19. század második felében egyre több középfokú, lányok számára szakmai képzést nyújtó iskola jött létre Magyarországon: polgári iskolák,

⁴⁵ A nők számaránya ugyanis ekkor magasabb volt, mint a férfiaké. Emiatt egyre több nő kényszerült munkát vállalni, hiszen házassággal már nem tudták biztosítani megélhetésüket (PÁLMAI & TAKÁCS & VÖRÖS, 2015).

óvónő-képzők, tanítónő-képzők, kereskedelmi és ipari szakiskolák. A legnépszerűbb intézmények a pedagógus pályára felkészítő iskolák voltak (PÁLMAI & TAKÁCS & VÖRÖS, 2015). A pálya elnőiesedésében közrejátszott, hogy a pedagógusok képzése szorosan összekapcsolódott a női munka elősegítésének kérdésével, valamint az a felfogás, miszerint a nők értenek leginkább a gyermekek gondozásához, felügyeletéhez, így ez a munkakör illeszkedik a legjobban a női természethez (PODRÁ CZKY, 2013).

A 19–20. század fordulóján éles viták bontakoztak ki a nők felsőbb szintű oktatási lehetőségeinek kiszélesítése kapcsán. Az Országos Nőképző Egyesület, valamint elnökének, Veres Pálné Beniczky Hermin munkájának és lobbitevékenységének köszönhetően 1895-ben Wlassics Gyula miniszter engedélyezte nők számára is az egyetemekre való bejutást, a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti karok esetében. Viszont további problémát jelentett, hogy nem volt megszervezve a leánygimnáziumok intézménye, ahol a lányok az egyetemi bejutáshoz szükséges érettségi vizsgát megszerezhették volna. Így a lánytanulók fiúgimnáziumokban érettségizhettek először, kizárólag külön engedéllyel, magántanulóként (LADÁNYI & NAGYNÉ 1976; PUKÁNSZKY, 2006). Később tették lehetővé, hogy a leányközépiskolák egy részében érettségire is felkészítsék a diákokat. Az első érettségire bocsátott leányosztály végül 1900-ban tett vizsgát. A 20. század elején tovább folytak a viták a nők részvételi jogairól a felsőoktatásban, illetve a tudományos pályákon. Sokan képviselték még azt a szemléletet, hogy a nők testi-lelki attribútumaik miatt kevésbé alkalmasak a tanulásra, és működésük fő tere a családi otthon. Például Kmety Károly 1907. január 15-i országgyűlési felszólalásában vandalizmusnak tekintette, hogy a nők természetes hivatásukból kiszakítva egyetemen tanulnak. Emiatt a felvehető női hallgatók számának korlátozását, vagy az egyetemre való beiratkozás lehetőségének teljes eltörlését tartotta indokoltnak. Az újonnan kialakult női típusban, a „női szörnyetegben” a régi magyar asszonytípus megsemmisítőjét, a nemzeti élet pusztulásának okozóját vélte felfedezni (KÉRI, 1996; LADÁNYI & NAGYNÉ, 1976).

Az első világháború alatt a férfiak frontszolgálata miatt egyre több nő vett részt egyetemi képzésben. Az 1920-as években pedig jelentős oktatási és művelődési fejlesztések okán a nőoktatásban is pozitív fejlemények történtek. Ugyanis a trianoni sokk után a kultúrpolitika legfontosabb gondolata az volt, hogy a magyarság megmaradásához emelni kell a műveltség szintjét. Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter a nőneveléssel kapcsolatban így fogalmazott: *„A magyar nőnek vannak egészen speciális szellemi tulajdonságai, amelyeknek kiképzéséről nem mondhatunk le, különösen most (...), amikor csak a magyarságban rejlő összes erkölcsi, szellemi és fizikai erők teljes kihasználása és megfeszítése esetén menthetjük meg ... hazánkat.”* E gondolat szellemében született meg az

1926-os leányközépiskolai törvény, melyben kimondták, hogy a leányközépiskolában szerzett érettségi bizonyítvány minden tekintetben egyenlő a fiúiskolaival, illetve azt, hogy az egyetemeknek nincs joguk megszorításokat alkalmazni a nők képzésével kapcsolatban. 1945-ben pedig mintegy 3 millió nő szerezte meg a választójogot, amely tovább erősítette és kiszélesítette oktatási lehetőségeiket is: 1946-ban – a hittudományi karok kivételével – valamennyi egyetem és főiskola megnyitotta kapuit a nők számára. (PÁLMAI & TAKÁCS & VÖRÖS, 2015).

IV.4.2. A nők társadalmi szerepei és iskoláztatása a kommunista diktatúra időszakában

Magyarországon a 20. század második felétől kezdődően a nők társadalmi és jogi helyzete, a női szerepekkel kapcsolatos értékrendszer és közgondolkodás jelentős mértékben átalakult. Ebben a folyamatban fontos szerep jutott a központi politikai akaratnak, amely az erőltetett állami emancipáció gyakorlatában testesült meg (VALUCH, 2009). A kommunista-szocialista államhatalom célja az volt, hogy a közgondolkodást erőteljesen átható tradicionális női szerep gyökeresen átalakuljon, és szovjet mintát követve manifesztálódjon egy, a szocialista értékrendszer szerint élő „dolgozó nő” típusa. Ez a kikényszerített emancipáció azonban számos esetben konfliktust szült a társadalom különböző szereplői között, hiszen a két nem egyenlőségének vulgáris leegyszerűsítéséből, illetve a két nem biológiai különbségeinek marginalizálásából fakadt (PUKÁNSZKY, 2007: 555-556). A 20. század második felében a magyarországi nők társadalmi helyzetének változásai tehát nem a magyar történelem és társadalom belső folyamataiból következtek, hanem a szovjethatalom által kierőszakolt kommunista fordulat eredményeként valósultak meg (SCHADT, 2003: 14).

A női szerepek gyors transzformálásához – melyeknek kompatibilisnek kellett lenniük a kommunista államhatalom céljaival – számos előfeltételre volt szükség. Mint például a nők politikai és állampolgári státuszának a férfiakéval azonos jogi alapokra helyezése, amely már a második világháború után elkezdődött (l. fent: 1945-ös választójogi törvény, 1946-os XXII. számú törvény). Fontos lépés volt a jogegyenlőség terén továbbá, hogy 1945 novemberétől már nőket is ki lehetett nevezni gyámnak vagy gondnoknak. Az 1948. évi XLIII. törvény értelmében pedig – immáron már a kommunista állampárt égisze alatt – nemcsak az oktatásban, hanem a munkavégzésben is megvalósult a férfiakkal azonos pályaválasztási és munkavállalási lehetőség (SCHADT, 2005: 62-63). Az 1949. augusztus 18-án elfogadott új alkotmány rögzítette, illetve egységes keretbe rendezte azon törvényi szabályozások új elemeit, amelyek a háború után születtek Magyarországon a női jogegyenlőség biztosítása érdekében (PUKÁNSZKY, 2007:

556-557). A négy évvel később született, 1953. január 1-jén életbe lépő Családjogi törvény (1952: IV) alapvetése pedig az volt, hogy a „szocialista házasság két szabad, és egyenlő ember kölcsönös vonzalmára alapított közösség”. Így a nőt a házasság ideje alatt, a házasság felbontása esetén, valamint a gyermekelhelyezés tárgyában is a férjjel azonos jogok illették meg (SCHADT, 2005: 64-65). A törvény szerint a feleség a házasságkötés után szabadon dönthetett a névhasználat tekintetében, megszüntetve azt a joggyakorlatot, miszerint a nők a házasságban kizárólag férjük nevét használhatták.⁴⁶ A törvény deklarálta a házasság megkötése utáni vagyonszövetséget akkor is, ha az egyik házastárs nem folytatott kereső tevékenységet. A válásra vonatkozó paragrafusok szintén új szemléletet fogalmaztak meg a férfiak és nők viszonyában, hiszen eltörölték a vétkekesség elvének gyakorlatát. Továbbá a „szülői hatalom” fogalma a „szülői felügyelet” fogalmára változott, melyet a két házastárs együttesen gyakorol. Ezen új terminusok bevezetése a családon belüli mindenfajta hatalmi hierarchiának a megszüntetését és a nők egyenjogúságát voltak hivatottak biztosítani (SCHADT, 2005: 65). Fontos mozzanat volt mindemellett, hogy 1954-től a 14. életévüket betöltött lányok is személyi igazolványt kaphattak mint önálló személyek, ugyanis korábban a férjhezett nő nevét és adatait a férjről kiállított be- és kijelentőlap tartalmazta (SCHADT, 2005: 64).

Az ötvenes évek politikai, gazdasági és társadalmi változásai a nők helyzetét nagymértékben transzformálták, amely folyamatot azonban számos ellentmondás és konfliktus kísérte. Mint például, hogy az MDP által meghirdetett nőpolitikának megvalósulása nem volt kimutatható a statisztikai adatokból, ahogy erre Schadt Mária kutatásában rámutatott. Hiszen a magas döntési jogkörrel rendelkező értelmiségi pályákon, a politikusok és a gazdasági-államigazgatási hierarchia káderei között nem voltak megtalálhatóak nők. Hiába állította visszaemlékezésében Rákosi, hogy: „*Ennek a politikának megvalósulásaképpen elkezdtük a nőt a legmagasabb közéleti polcokra helyezni. Csakhamar megjelentek az első női miniszterek, női főispánok, illetve megyei végrehajtó bizottsági elnökök, Újpest női polgármestert kapott stb.*” (RÁKOSI, 1997: 727 idézi SCHADT, 2005: 67) A hatalmat megtestesítő pártvezetésben – Politikai Bizottság, Titkárság – nők nem kaptak helyet. Az MDP három kongresszusának elnökségébe (kb. 60-70 fős testület) mindösszesen kilenc-tíz nő tudott csak bejutni. A pártkongresszusok női küldötteinek aránya sem érte el az egyharmadot, az elnökségbe még ennél is alacsonyabb számban – kevesebb, mint 20% – kerültek be nők (SCHADT, 2005: 63, 67-68). A nők politikai tevékenysége az egyetlen női szervezetben, az állampárt által létrehozott Magyar Nők Demokratikus Szövetségében (később Magyar Nők

⁴⁶ Az 1945-öt megelőző időszakban a lánykori nevet viselő nő hajadon volt, vagy volt férje nevének viselésétől erkölcsi okokból eltiltott asszony (TÓTH & MURAI, 2014: 39).

Országos Tanácsa) volt lehetséges. Melynek legfőbb célja: „*a párt eszméit és akaratát átvigyék a lakosságnak a szervezet jellege szerint »megcélzott« rétegére*”, mintegy „*transzmissziós*” feladatot látva el a párt és a tömegek/nők között (KORNAL, 1993: 72 idézi SCHADT, 2005: 68). A Magyar Nők Demokratikus Szövetsége „*Munkájában a szovjet nők, a szovjet anyák példáját követi (...)*” (PIL, 276. f. 88. 650. ö. e. 44 idézi SCHADT, 2003: 76). Valójában tehát a szervezet addig képviselte a nők érdekeit, ameddig azok a szovjet típusú államszocializmus fennmaradását szolgálták. Összességében tehát elmondható, hogy az ötvenes években a „nőkérdés” tematizálása a kommunista párt által ellenőrzött állami szervek kezében volt. Az állampárt a nők emancipációját (elsősorban az alkotmányban rögzített jogokkal és a teljes foglalkoztatás politikájával) megoldottnak tekintette, illetve maga a téma propagandisztikus célokat szolgált az új nőideál reprezentálása érdekében (ACSÁDY, 2018: 1).

A magyar iskolarendszer radikális átalakítása már közvetlenül a második világháború után elkezdődött. Ennek egyik legfontosabb eleme az 1945. augusztus 16-án rendeletben meghatározott, mindkét nem számára egységes és kötelezően elvégzendő nyolcosztályos általános iskola volt. Ez a változás megteremtette a lányok egyenjogú művelődésének és képzésének feltételeit az alapfokú oktatásban. Ettől kezdődően folyamatosan növekedett az alapfokú végzettséget szerző nők száma (1930-ban 14,2 %; 1949-ben 23,3 %; 1960-ban 38,7%) (SCHADT, 2003: 27; PUKÁNSZKY, 2007: 557). Az általános iskolai központi tantervek és tankönyvek készítésekor az ötvenes évek elején már tudatosan törekedtek arra a szakemberek, hogy a tanulóknak tudatosodjon a nők és férfiak egyenlősége (PUKÁNSZKY, 2007: 557). Jellemző volt továbbá, hogy az oktatott tantárgyak tantervei nem reflektáltak a nemi különbségekre. Például az általános iskolai testnevelés és a gyakorlati foglalkozás tantárgyak keretei között sem írtak elő különböző tananyagot a fiúk és lányok számára (PUKÁNSZKY, 2007: 561). Ennek oka az volt, hogy a tananyag megtervezésénél, illetve a módszertani ajánlások esetében is a munkavégzésre való felkészítés volt az elsődleges cél, ebből következően pedig az, hogy a lányok a fiúkkal azonos eséllyel indulhassanak a társadalmi szerepek betöltésénél. A lányokat tradicionális szerepeikre felkészítő tananyag ezzel párhuzamosan csökkent, vagy teljesen eltűnt (SCHADT, 2003: 28-30).⁴⁷ Kéri Katalin vizsgálta részletesen az 1960-as évek tanterveit és utasításait. Ezekben a tantervekben általában olyan megfogalmazásokkal találkozhatunk, amelyek az egyéni különbségek eltörlését szorgalmazzák. Ez a megállapítás igaz a nemi különbségek vonatkozásában is. A szocialista oktatás célja a „közösségi” emberré

⁴⁷ Lenin véleménye a háztartási munkákkal kapcsolatban az volt, hogy azok negatív hatást gyakorolnak a személyiség fejlődésére. Krupszkaja pedagógiai írásaiban pedig arról értekezett, hogy sem a társadalmi, sem a magánszférában nincs alapja a női-férfi munkamegosztásnak (SCHADT, 2003: 32-33).

való nevelés volt, mindenfajta nemi különbségtétel nélkül (KÉRI, 2002). Az államszocialista oktatáspolitikai egy nemileg semleges, egységes iskolastruktúrát akart kialakítani, mely egyrészt tehát a tanulók nemi hovatartozásától független képzési tartalmat és alkalmazott módszereket jelentette, másrészt pedig az általános és a középiskolákban bevezetett koedukációt (1950/51). A koedukáció azonban lassan terjedt, kezdetben csak az iskola egésze volt koedukált, az oktatás külön fiú- és leányosztályokban történt. A koedukáció a közoktatásban majd csak a hatvanas években válik általánossá.

A középszintű oktatás extenzív fejlődésének köszönhetően egyre több nő szerzett érettségi bizonyítványt (PUKÁNSZKY, 2007: 558).⁴⁸ Ha a nők gimnáziumi arányát vizsgáljuk, akkor még szembetűnőbb az expanzió, hiszen az 1925/26-os tanévben ez a szám 19,5 százalék volt, míg az 1951/52-es tanévben már 41,4 százalék (SCHADT, 2003: 34–35; PUKÁNSZKY, 2007: 558–559). Az arányok tekintetében azonban azt is figyelembe kell venni, hogy a magyar iskolák 1948-as államosítása után a nyolc évfolyamos gimnáziumok négy évfolyamos gimnáziumokká alakultak át (1949), vagyis eltűnt a különbség a hagyományos fiú- és lánygimnáziumok között (PUKÁNSZKY, 2007: 559). Ez a fajta oktatási expanzió a lányok körében az ötvenes évek elejéig a mezőgazdasági és az ipari technikumokban is megfigyelhető volt. Ennek oka a nemek közötti egyenlőség szélsőséges propagálása volt, és a nők nagyarányú részvételének előmozdítása az erőteljes fizikai igénybevétellel járó szakmákban (pl. traktoros, bányász). Továbbá szignifikáns növekedést mutatott a lányok részaránya a középfokú tanító- és óvónőképző intézetekben is (PUKÁNSZKY, 2007: 559).

A nők „egyetemi emancipációja” a második világháború után közvetlenül hatalmas lépést tett előre, hiszen a felsőoktatás csaknem teljes egésze – a hittudományi karok kivételével – elérhető lett számukra. Az 1946. évi törvény értelmében a nők az egyetemeken és főiskolák valamennyi karára minden korlátozás nélkül felvehetők voltak, a férfihallgatókkal azonos feltételek mellett. A nők aránya a magyar felsőoktatásban ettől kezdődően fokozatosan emelkedett. Az 1946/47. évi tanévben több mint háromszorosa, az 1947/48-as tanévben pedig már közel négyszerese volt az 1938/39. tanévi létszámnak, arányuk pedig 22 százalékra növekedett. A legnagyobb mértékű növekedés a pedagógusképzésben volt tetten érhető (PUKÁNSZKY, 2007: 562). 1951-től új irányelveknek kellett megfelelniük az egyetemeknek és főiskoláknak. A felvételi vizsgákon el kellett érni a kar esetében meghatározott keretszámot, illetve meghatározó volt a felvett hallgatók szociális összetétele, valamint biztosítani kellett az intézményekben a nők megfelelő arányát (KÉRI & VARGA, 2006: 555). Mindezeket túl azonban

⁴⁸ 1920-ban a 20–24 éves férfi lakosság 8,5 százaléka, a nőknek 2,3 százaléka szerzett érettségi bizonyítványt. Ez az arány 1941-ben férfiaknál 9,5, nőknél 4,9 százalék volt (PUKÁNSZKY, 2007: 558).

fontos kiemelni, hogy az ötvenes években ugyan növekedtek a nők lehetőségei a felsőfokú oktatásban, de szakmai képzésük ekkor is jelentősen eltért a férfiakétól. Ennek oka, hogy az ötvenes években a szellemi és értelmiségi foglalkozások relatív értékcsökkenése volt a legnagyobb, ezért a férfiak nagyobb arányban hagyták el ezeket a területeket, a nők pedig ezekre a megüresedett helyekre tudtak beáramolni. Továbbá a férfiak a foglalkozási hierarchia magasabb presztízsű álláshelyeit töltötték be (műszaki, jogi, közgazdasági pálya), addig a nők az egyre inkább elértéktelenedő értelmiségi pályákra kaptak csak bebocsátást (oktatás, nevelés, egészségügy, szociális szféra) (SCHADT, 2003: 53, 38-40).

A kommunista párt legfőbb foglalkoztatáspolitikai célja az ötvenes években az volt, hogy minél több nőt áramoltassanak a hagyományosan férfi szakmáknak számító, megerőltető fizikai munkával járó foglalkozásokba (pl. esztergályos, marós, darus, kőműves, vasbetonszerelő stb.). Ennek legfőbb oka az ipar (gyáripár, bányászat, építőipar) és a mezőgazdaság erőltetett extenzív fejlesztése volt a negyvenes évek végétől az ötvenes évek közepéig. Fontos szempont volt továbbá a társadalmi szerepek újradefiniálása szovjet minta alapján, amely a nemek közötti egyenlőség vulgáris, torzult értelmezéséből fakadt (PUKÁNSZKY, 2007: 559). 1949 és 1953 között erőteljes kampány folyt a nők traktorosnak való beszerzése érdekében, mivel a férfiakhoz hasonló arányban kívántak nőket foglalkoztatni a mezőgazdasági gépállomásokon. Tudniillik az az elképzelés élt a politikai funkcionáriusok fejében, hogy a „szocialista” mezőgazdaság döntően női munkaerőre fog épülni, ugyanis az extenzív iparosítás a férfi munkaerőt el fogja szívni a falvakból, ezt pedig női munkaerővel lehet helyettesíteni (FARKAS, 2003: 65-66). A nehéz fizikai munkát végző lányokat és asszonyokat a hivatalos ideológia piedesztálra emelte, hősként ünnepelték őket, és példaképként állították őket a társadalom elé. A korabeli emancipációt propagáló plakátokon a traktoros lányok testesítették meg az új típusú szovjet nő vizuális alakját (PUKÁNSZKY, 2007: 559; KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 174-175). Intenzív toborzó hadjárat indult meg különböző propagandaeszközök mediálásával (sajtó, film, irodalmi és képzőművészeti alkotások, filmhíradó, kiállítás, plakát, brosúrák, csasztuskák, mozgalmi dalok stb.), annak érdekében egyrészt, hogy a valóságnál kedvezőbb képet mutassanak a traktorosok munkájáról, másrészt pedig – Farkas Gyöngyi kutatásaiból tudjuk –, hogy a traktorista lány alakjából szimbólumot teremtsenek. A korszak politikai propagandája ugyanis jelképes alakokkal fejezte ki a közvetítendő narratívát, amelyek a hivatalos ideológia szerint definiált társadalmi osztályokat, szakmákat (kohász, bányász), tevékenységeket (honvédelem) személyesítettek meg, a hozzájuk kapcsolódó eszmékkel és ideálokkal együtt. A propaganda a mezőgazdaságot, a falut, a parasztságot elsősorban nő, a várost, a munkásosztályt pedig férfialak formájában

jelenítette meg (l. a mezőgazdaság és ipar nemi alapú munkaerő megosztása). A traktorista lány imázsa több ideológia réteget is magában hordozott. Az egyik ilyen ideológia réteg a női egyenjogúság eszméje volt, amely a dolgozó nő mítoszát volt hivatott közvetíteni. Az állami feminizmus szerint a nők a szocializmusnak köszönhetik a férfiakéval egyenlő jogukat, melyeket kizárólag mint munkavállalók kaphattak meg.⁴⁹ Vagyis mindenkinek joga van a munkához, amiért a nők is ugyanazt a bért kapják, mint a férfiak. Illetve mindenfajta álláshoz joguk van a nőknek, azokhoz is, amelyeket a szocializmust megelőzően kizárólag csak férfiak tölthettek be (bányász, buszsofőr, mérnök, vasutas, marós, hegesztő, kőműves). Hiszen a nők a férfiakhoz hasonlóan minden munkát képesek elvégezni, alkalmasak minden munkakör, így vezető pozíciók betöltésére is. A nők a termelő munkában való részvétel, illetve az önálló jövedelem révén szabadulhatnak fel a háztartás szolgátságából, akik így függetlenek, anyagilag önállóak, szellemileg felvilágosultakká válnak, hiszen szabadon tanulhatnak és művelődhetnek (DEMCSÁK & ASZTALOS MORELL, 2018: 141; FARKAS, 2003: 76). Ezzel szemben a család ellátását biztosító háztartási munka egyenlő a rabszolgasággal, a kizárólag otthoni munkát végző nők megrekednek a háztartás négy fala között, így kiszolgáltatott helyzetben vannak, szűklátókörűek és műveletlenek (FARKAS, 2003: 76). A másik ideológiai réteg – melyet a traktoros nő alakján keresztül propagált a kommunista államhatalom – pedig a mezőgazdaság kollektivizálása okán a gépállomásoknak, a gépi munkának szánt szereppel volt összefüggésben (FARKAS, 2003: 74-75). 1951 áprilisában a Minisztertanács előírta, hogy a mezőgazdasági gépkezelő és traktorvezető tanfolyamok résztvevőinek a fele nő legyen. A tervet azonban nem sikerült valóra váltani. A „*Gyertek lányok traktorra!*” propaganda felhívására eleve kevesen jelentkeztek, illetve az is bebizonyosodott, hogy a traktoros munkának női egészséget károsító hatása van. Továbbá a gépállomásokon az alapvető szociális feltételeket sem tudta garantálni az állam, alacsony bér és társadalmi megbecsültség jellemezte ezt a munkát, illetve gyakran gúnyolták és kiközösítették az itt dolgozó nőket. Ennek következményeként a hivatalos és a társadalom által elfogadott nőideál erősen konfrontálódott egymással. A megcélzott társadalmi csoport tagjainak döntő többsége – a biológiai adottságok, illetve a tradicionális női szerepek mély beágyazottsága miatt – nem tudott azonosulni a felkínált szereppel. Mindezek, illetve a politikai enyhülés miatt (Sztálin halála) a toborzó kampányt 1953-ban megszüntették. Azonban a traktorista lány alakja a korszak egyik „legsikerültebb” jelképévé vált, hiszen mint a rendszer legemblematikusabb szimbóluma máig él az utókor emlékezetében, annak ellenére, hogy a nők az ötvenes években is elsősorban feminizálódó ágazatokban és foglalkozásokban helyezkedtek

⁴⁹ „A nőnek és a munkásnak közös sorsa az elnyomatás”, »még hozzá az előbbi még magától értetődőnek is tartja alárendelt helyzetét.« „A nő az első emberi lény, aki rabszolgaságba jutott. Rabszolgává lett, mielőtt még rabszolgá volt a világon.” (VÉBEL, 1986: 873)

el (FARKAS, 2003: 75, 85; PUKÁNSZKY, 2007: 560; SCHADT, 2005: 61). A „traktoros lány”-kampány sikertelensége után az ötvenes évek nőideálját a gyárakban dolgozó nő modellje jelentette, aki sztahanovista módon teljesítette túl az előírt tervszámokat (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 176).

Az ötvenes években tehát a nők társadalmi – leginkább munkavállaláshoz kapcsolódó – szerepei értékelődtek fel, ezzel szemben a tradicionális női-, családi szerepek devalválódtak. A Rákosi-rendszer ambivalens módon viszonyult a hagyományos értékek mentén szerveződő család intézményéhez – így a nők konvencionális szerepeihez is –, mivel a társadalom szovjet típusú átszervezésében mindezek akadályt jelentettek. A konfliktus feloldására a kommunista vezetés a magánélet „társadalmasítását” akarta megvalósítani, ezzel párhuzamosan pedig egy új család- és nőideál megteremtését tűzte zászlajára. Ehhez azonban elengedhetetlen volt, hogy a pártállami vezetés politikája ne tűnjön családellenesnek a rendszer legitimációs szükséglete okán, illetve szükség volt a családok gazdasági tevékenységére, valamint az állam által nem intézményesíthető feladatok családban történő ellátására is (SCHADT, 2005: 72; SCHADT, 2012: 111). A központi államhatalom „társadalmasító” törekvései miatt tehát a magánélet, a tradicionális értékek mentén szerveződő család és a hagyományos értelemben vett nőiesség is elhanyagolt területnek számított (SCHADT, 2005: 72). Ezt a mentalitásváltást jól szimbolizálta az új „dolgozó nő” imázsát hangsúlyozó Nemzetközi Nőnap előtérbe helyezése, az előző korszak tradicionális nőideálját megtestesítő Anyák Napjával szemben. Ugyanis míg a két világháború között kötelező ünnep volt az Anyák Napja az iskolákban, addig az 1945 és 1955 közötti években eltörölték a hivatalos ünneplést. 1955 májusától aztán újra intézményesítették az Anyák Napját, de a nők legjelentősebb ünnepe továbbra is március 8. maradt (SCHADT, 2005: 70). A főállású anyaság, amely azt jelentette, hogy egy nő teljes munkaerejét kizárólag a saját családjáért, és nem a szocialista ösztársadalomért használja fel, a korabeli propaganda szerint teljesen elfogadhatatlan volt. Vagyis a tradicionális anyamítossszal szemben, a jó szocialista anya nem lehetett „csak anya”. Az édesanyák legfőbb feladata az öntudatos munkássá és szocialistává nevelés volt (CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 147–148): „*Az édesanyák magasztos feladatukhoz méltóan teljesítsék családi és szülői kötelességeiket, hogy gyermekeiket, dolgozó, művelt, hazájukat szerető emberekké neveljék.*” (MOL, 276. f. 89/163. ö. e. 409, idézi SCHADT 2005: 71) Maga a gyermeknevelés „hogyanja”, így az anyaság mint praxis nem szerepelt a propaganda narrációjában. Ha meg is jelent a hivatalos diskurzusban, akkor az anyaság elsősorban társadalmi feladatként manifesztálódott (CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 148). Továbbá az anyáknak gondoskodási feladataik mellett a formális szektorban is részt kellett venniük. A munkavállalás az anyai hivatással és a háztartás ellátásával – a hivatalos ideológia szerint –

könnyen összeegyeztethető, hiszen a gondoskodó állam mindent átvállal, ami a háztartással és a gyerekneveléssel kapcsolatos (több bölcsőde, üzemi konyha, mosoda, háztartási kisgépek gyártása, az üzletek rugalmasabb nyitvatartási ideje stb.) (FARKAS, 2003: 76). 1952-től az anyaság szabályozása erőteljes lökést kapott a párt részéről: „*A Titkárság 1952. február 20-i ülésén az abortuszhelyzet megoldatlansága miatt elmarasztalta az egészségügyi minisztert és munkatársait, mivel »[s]em propagandát nem folytatnak az anyák körében a születések érdekében, sem fegyelmi intézkedéseket nem foganatosítanak az abortusszal gyakran nyíltan foglalkozókkal szemben«*”⁵⁰ (JOBÁGYI, 1991: 54 idézi SCHADT 2003: 135). Ennek következményeként elrendelték az abortusztilalmat, illetve adminisztratív lépéseket tettek annak érdekében, hogy a terhességről minél előbb tudomást szerezzenek a hatóságok (Ratkó-korszak) (SCHADT 2003: 135–137). Ez a fajta abortuszszigorítás teljesen beleillett az anyaság mint nyíltan társadalmi funkció koncepciójába: „*Világosan kell látni, hogy az abortusz nem magánügy, hanem az egész nép ügye, súlyos bűntett, amely dolgozó népünk, jövőnk ellen irányul*” (IRATOK, 1992: 1. 352 idézi SCHADT 2003: 136–137). Emellett szovjet minta alapján külön adóval sújtották a gyermekteleneket is: A törvény jövedelmük 4%-ának befizetésére kötelezte azokat, akik 24 évesek elmúltak, de még nem érték el a nyugdíjkorhatárt és gyermektelenek voltak (SCHADT 2003: 136–137). Súlyos ellentmondás volt azonban, hogy az államhatalom a gyermeknevelés és a munka összehangolását segítő intézményhálózat fejlesztését nem szorgalmazta olyan intenzitással, mint a gyermekek számának növelését. Hiszen a bölcsődei férőhelyek csak a 0-3 éves közötti korosztály 3,2%-ának befogadására volt elégséges, miközben a gyermekes nők 38%-a dolgozott (STATISZTIKAI SZEMLE KSH, 1958/II: 765 idézi SCHADT, 2012: 120). Ennél is lassabban növekedett az óvodai férőhelyek száma, az ide felvehető gyermekek aránya alig érte el a korosztály egynegyedét (KSH, 1960: 53 idézi SCHADT, 2012: 120). Így a valóságban a nők kereső tevékenysége, és a háztartással, gyerekneveléssel kapcsolatos terhei között komoly feszültség húzódott. Lengyel László a női foglalkoztatottságot elemző tanulmányában a következőket állapította meg: „... *a nők ilyen nagyarányú bevonása az aktív keresők közé bizonyos mértékig túlzott volt, nem egy vonatkozásban – elsősorban az ifjúság családi nevelését illetően – kedvezőtlen következményekkel járt. A nők munkába állásának folyamata túlságosan gyors volt, s így már eleve sem lehetett minden oldalról, sem gazdasági, sem társadalmi vonatkozásban kellően megalapozott. A bölcsődék, a napközi otthonok, a közétkeztetés (...) szükségesnél lényegesen kisebb mértékű fejlesztése, a háztartások alacsony színvonalú gépesítése nem vette le a dolgozó*

⁵⁰ A Titkárság 1952. február 20-i ülése.

nő válláról a háztartási és gyermeknevelési gondokat.” (LENGYEL, 1958: 765 idézi SCHADT, 2005: 69). Mindezekből pedig az a következtetés vonható le, hogy az állam számára a nők fontosabbak voltak munkavállalóként, mint anyaként (SCHADT, 2012: 120). A nem fizetett otthoni munka és a keresőtevékenység összehangolását az is akadályozta, hogy a hivatalos diskurzus nem vett tudomást erről a témáról, illetve a nőknek egyedül kellett ezeket a problémákat megoldaniuk, mivel a tradicionális férfiszerepek eközben alig változtak (SCHADT, 2005: 69).

Az ötvenes évektől kezdődően a divat mint a nemiség egyik kifejezőeszköze fontos emancipációs területté vált. A Rákosi-érában az öltözködés – mint minden társadalmi szféra – az állampárt felügyelete és kontrollja alatt állt. Mindent elítéltek és feleslegesnek tartottak, ami nem az egyszerűséget, praktikusságot és a munkavégzéshez szükséges célszerűséget szolgálta (VALUCH, 2009). A korszak szovjet mintájú hivatalos nőképe az erős fizikumú dolgozó nő volt, akire nem volt jellemző a nőiesség, inkább a neutrális nemtelenség és az aszexualitás. A puritán munkáserkölcnek megfelelően a nőktől elvárták, hogy ne érezzék szükségét az „*elvetendő burzsoá kispolgári szokásként*” (VALUCH, 2013: 238) aposztrofált szépségápolásnak, ne vegyenek igénybe semmilyen szépségkezelést, és ne is „kenceficézzék” magukat. Ennek az elvárásnak gazdasági okai is voltak, hiszen az általános áruhiány miatt az emberek még az alapvető szükségleteiket is alig tudták biztosítani (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 147–148).

Összefoglalva az ötvenes évek elejére a nők és férfiak politikai és polgárjogi egyenlősége megvalósult, azonban a totalitárius rendszer jellege miatt csak formális jogegyenlőségről beszélhetünk mindkét nem esetében. Fontos kiemelni, hogy a nők jogainak második világháborút követő kiszélesedése nem kizárólag az állami feminizmus következménye volt, hanem a lassan begyűrűző modernizációnak is. A korszakban a társadalmi egyenlőség és a gazdasági függetlenség azonban nem volt valós tapasztalat a nők életében, hiszen az állami feminizmus propagandisztikus retorikája ellenére a nők és férfiak közötti társadalmi különbségek és a diszkrimináció különböző formái továbbra is fennmaradtak: bérek közötti különbségek, munkaerő-piaci szegregáció, a nők vezető beosztásokban, közéletben való alulreprezentáltsága, nők kettős teherviselése, szerepelvárásokból adódó konfliktusok (SCHADT, 2003: 144; ACSÁDY, 2018: 1). Mindezek ellenére a társadalmi mentalitásban egy olyan fokú változás indult meg a női szerepekkel kapcsolatban, melynek köszönhetően a nők és férfiak életlehetőségei (oktatás, munkaerőpiac) mind inkább közelítettek egymáshoz. A magánszférában is lassú átrendeződés ment végbe, melynek következményeként a férfiak folyamatosan veszítették el családfői pozíciójukat. A magán- és közélet változásai így egymást

támogatva fokozatosan csökkentették a nőkkel szembeni tradicionális elvárásokat, mindez pedig elősegítette a nemek közötti egyenlőség megvalósulását (SCHADT, 2003: 146-147).

IV.4.3. A nők társadalmi szerepei és iskoláztatása a puha diktatúra időszakában

A Kádár-korszakban folytatódott a nők oktatási expanziója, az 1958/59-es tanévtől kezdődően a gimnáziumokban már a lányok voltak többségben (53,1%) (SCHADT, 2003: 34–35; PUKÁNSZKY, 2007: 558-559). Az érettségivel rendelkezők körében is utolérték a nők férfiakat, hiszen 1960-ban a 20–24 éves férfiak 16,8 százalékának és közel ugyanannyi nőnek (16,5 százalék) volt érettségije (PUKÁNSZKY, 2007: 558). A felsőoktatásban szintén folyamatosan növekedett a női hallgatók száma, a nyolcvanas évek közepétől a nők aránya meghaladta az 50%-ot. A legnagyobb mértékű növekedés ebben az időszakban is a pedagógusképzésben volt, a nyolcvanas évek elején ebben a képzésben vett részt a nők többsége (PUKÁNSZKY, 2007: 562).

Az oktatás tartalmi szabályozása kapcsán megállapítható, hogy az 1960-as évektől kezdődően, jellemzően az 1970-es években a testnevelés és a gyakorlati foglalkozás tantárgyleírásaiban újra megjelentek a nemileg specifikus tartalmak.⁵¹ Gyakorlati foglalkozás keretében a lányokat a háztartási ismeretekon kívül a hagyományosan „férfias” szakmákra is meg akarták tanítani (fűrész-faragás, fémek megmunkálása, háztartási berendezések kezelése és javítása stb.). A fiúkkal szemben azonban nem támasztottak ugyanilyen elvárásokat, mivel a háztartási, illetve a gyermekápolással kapcsolatos ismeretek elsajátítását senki sem várta el tőlük. Az óraszám viszont mindkét nem esetében ugyanannyi volt. Ez azt jelentette, hogy a lányoknak sokkal kevesebb idő állt rendelkezésükre a különböző tananyagegységek megtanulására, mint a fiúknak. Így valószínűleg a lányok kevésbé tudták elsajátítani a különböző technikával kapcsolatos tudáselemeket (KÉRI, 2002: 16-18). A hatvanas évek tanterveinek nőeszményéről Kéri Katalin a következőket írta: *„E tantervek szerint tehát a tökéletes nő nem más, mint egy olyan lény, aki a fajaragástól a villamosvezeték csupaszolásáig mindenféle »férfias« dologhoz ért, emellett száz százalékosan nő is, vagyis kitűnően mos, főz, varr és híméz! Olyan »szupernő« tehát ezen tervek »látens« ideálja, aki a világon mindenben járatos, az élet bármely területén, bármilyen szerepben derekasan megállja a helyét.”* (KÉRI, 2002: 17) Mindezt úgy lehet értékelni, hogy az államhatalom a nőket egyszerre több szerepre is fel akarta készíteni, ami azt jelentette, hogy a nőknek *„egyszerre kellett lenniük*

⁵¹ Annak ellenére, hogy 1964. május 21-én a 11. sz. törvényerejű rendelettel a kormányzat elfogadta az UNESCO-val kötött *„az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezményt”*. A „megkülönböztetés” fogalmába (*„minden olyan különbségtétel, korlátozás vagy kedvezés, amelynek célja vagy következménye az oktatás terén való egyenlő elbánás megszüntetése vagy akadályozása”*) a nemi differenciálás is beletartozott (MÉSZÁROS, 1996: 170).

munkahelyükön példamutató szorgalommal és szakértelemmel dolgozó nőnek, ápoló és csinos feleségnek, gyermekeit szocialista szellemben nevelő családanyának és ügyes háziasszonynak.” (PUKÁNSZKY, 2007: 561) A nők kettős teherviselésének, a családi feladatok továbbra is nőkhöz rendelésének latens elismerése volt ez anélkül, hogy a férfiak szerepeinek bővítése (család, otthoni feladatok) felvetődött volna (SCHADT & PÓTÓ: 2014: 219). Ergo jelentős ellentmondás húzódott a nevelés elméleti síkján megjelenő – nemileg nem definiált – szocialista embertípus és a gyakorlati életben a nőkkel szemben támasztott maximalista elvárások között (PUKÁNSZKY, 2007: 561).

A kádári puha diktatúrában – egészen 1980-ig – egyre nagyobb ütemben növekedett a munkát vállaló, a családba második keresőként belépő nők aránya. A növekedés volumene jól érzékelhető, hiszen 1949-ben még csak 1,2 millió, 1980-ban már 2,2 millió kereső nő volt Magyarországon. Ennek oka egyrészt a szocialista rendszer erőforrás-pazarló gyakorlata volt, melynek következményeként a nőkre mint potenciális munkaerő-tartalékokra tekintettek. Másrészt pedig az egykeresős családmódel életképtelensége, amely már az ötvenes-hatvanas évektől sem tudta biztosítani a megélhetési minimumot.⁵² Következésképpen a nők tömeges munkavállalása nem önkéntes és szabad választási döntésen alapult, hanem a megélhetés kényszeréből fakadt, amit a hatalom és a propaganda az egyenjogúság vívmányaként állított be. A nők rugalmas munka-erőtartalékként való kezelése az államszocialista társadalom egész időszakára érvényes volt. Ha a gazdaságnak többletmunkaerőre volt szüksége, akkor a kereső tevékenységet nem folytató nők bevonhatók voltak, ha pedig a gazdasági mutatók bizonyos tevékenységek leépítését követelték meg, akkor a nőket „vissza lehetett küldeni a konyhába” (VALUCH, 2009). Bár az Alkotmány és a Munka Törvénykönyve, illetve egyéb politikai határozatok (l. „Nőpolitikai határozatok”, 1970 (TÓTH & MURAI, 2014: 21)) és nemzetközi egyezmények (1954-es „Nők politikai jogairól” szóló ENSZ egyezmény, az 1982-es CEDAW ENSZ egyezmény (KONCZ, 2006: 136)) a foglalkoztatás és a társadalmi élet minden területén előírták a nemek közötti diszkrimináció tilalmát, a nők munkaerőpiacra történő tömeges bevonása nem hozta magával a nemek közötti egyenlőséget (vertikális és horizontális szegregáció, jövedelmi egyenlőtlenségek) (SCHADT & PÓTÓ: 2014: 231).

A kádári konszolidáció éveiben már nem szigorítással akarták megfordítani a negatív demográfiai folyamatokat (1956-ban eltörölték az abortusztilalmat, 1957-ben megszüntették a gyermektelenségi adót), hanem különböző szociálpolitikai intézkedésekkel. Ennek első lépése az 1967-ben bevezetett GYES volt, amely egy fizetett, és a korábbinál jóval hosszabb távon,

⁵² A városi munkáscsaládok esetében a megélhetés kényszere miatt gyorsabban terjedt el a kétkeresős családmódel, mint a falvakban, ahol a mezőgazdasági munka ciklikussága, illetve a hagyományosan „férfias dominanciájú szokásjog” gátolta ezt a változást (VALUCH, 2009).

három éven keresztül finanszírozott szülői (anyai) szabadság volt. Az új kormányzati intézkedés egyszerre volt népesedéspolitikai (csökkenő termékenységi mutatók), és az új gazdasági mechanizmus előszeleként értelmezhető foglalkoztatáspolitikai (munkaerő kivonó) döntés. Pár évvel később: „*A GYES-anya úgy jelent meg a korabeli diskurzusban, mint az ingerszegény környezetbe zárt és az unalomba félig beleőrült, magára hagyott nő – mely bizonyos esetekben talán nem is állt messze a valóságtól*”. Erre a jelenségre külön kifejezést is használtak a korszakban, az ún. „GYES-depressziót” (CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 150). 1973-ban további népesedéspolitikai határozatot fogadtak el (1043/1973. (X.18.), melynek legfőbb célja a népesedési helyzet javítása volt. A határozat három pilléren alapult: a gyermekes családok anyagi támogatásán, a nők és születendő gyermekek egészségének megóvásán, illetve egészségügyi, családtervezési ismeretek iskolai oktatásán.⁵³ Ezzel párhuzamosan azonban az állampárt a hatvanas-hetvenes években emelkedő tendenciát mutató abortuszok száma miatt szigorította az abortusz törvényt (1973) (TÓTH & MURAI, 2014: 18, 27). A szigorítással, illetve a hormonális fogamzásgátlók elterjedésével csökkent az abortuszok, illetve növekedett a születések száma, egészen a hetvenes évek közepéig. Azonban a nyolcvanas évek elejétől kezdődően ismét negatív irányba fordult a gyermekvállalási kedv, ekkor vezették be a GYED-et mint új szülői támogatási formát (1985) (TÓTH & MURAI, 2014: 25-27). A magánszférában továbbra sem kérdőjeleződött meg a háztartási és a gondozói munka megosztásának egyenlőtlensége, ahogy ezt már az oktatásnál és a tantárgyleírásoknál is láthattuk (GREGOR, 2016: 93-94). Ezt bizonyítják a korszakban elvégzett időmérleg-vizsgálatok eredményei is. Például a hatvanas évek elején a kereső foglalkozással rendelkező nők átlagosan napi 2-5 órával több házimunkát végeztek, mint a férfiak. A magyar háztartások átlagát tekintve pedig a nők háztartásvezetésre fordított ideje négyszerese volt a férfiakénak. Az egyre modernizálódó háztartások (gépesítés, közműhálózat fejlődése) elterjedése azonban lehetővé tette, hogy a nők háztartási munkaideje folyamatosan mérséklődjön. 1963 és 1977 között a nők háztartásra fordított ideje 336 percről 260 percre csökkent (VALUCH, 2009). Ezzel párhuzamosan az állam több szolgáltatás bevezetésével próbálta a nők kettős teherviselését csökkenteni, de ezek sem voltak elégségesek, illetve területi szinten sem volt egyenlő hozzáférési lehetőség (GREGOR, 2016: 93-94).

A Kádár-korszak több évtizedet felölelő időszakában a női szerepekkel kapcsolatos politikai, ideológiai narratívák fokozatosan szorultak háttérbe, párhuzamosan haladva a rendszer reformfolyamataival, illetve a társadalom modernizációjával. Az 1956-os

⁵³ 1975-től kötelezővé tették a családtervezéssel kapcsolatos ismeretek beépítését a közoktatási tananyagba (TÓTH & MURAI, 2014: 73).

eseményeket követően a Rákosi-korszakban propagált, maszkulin jellemzőkkel rendelkező traktoros és gyári munkásnők helyett femininebb nők jelentek meg, akik szintén dolgoztak, de már a társadalom által jobban elfogadottabb, hagyományosabb munkaterületeken (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 178). Az ötvenes évek „nőpolitikáját” a Kádár-korszakban elítélték, a traktoros lányokat pedig az erőszakos női egyenjogúsítás áldozataiként definiálták (TÓTH, 2010: 70). A kádári konszolidáció éveiben elmozdulás látszott a „kényszerpuritanizmustól” és a konzervatív társadalmi igényeket kiszolgáló prűdériától a női önrendelkezés felé (VALUCH, 2009). Például a nők több figyelmet fordíthattak külső megjelenésükre, természetesen az államszocializmus diktálta „szocialista jóízlésen” és a hiánygazdaság keretein belül. Az eddig „burzsoá szokásnak” tartott szépségápolás immáron nem számított tabutémának. 1957-ben például egy olyan újságcímlap jelenhetett meg, melyen egy önmagát csinosító nő szerepel, kezében piperetükörrel, ajkait rúzsozva (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 150; KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 178).

A hatvanas évek politikai narratívájában a háziasszonyok és a főállású anyák is rehabilitálódtak. A nők családban és háztartásban betöltött szerepét már nem ítélték meg negatívan, az 1967-ben bevezetett gyermekgondozási segély is ezt a tendenciát erősítette (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 150). A hatvanas években alakult ki az államszocializmus speciális női ikonja, a „pesti nő”, aki a nyugati mozifilmek színésznőit (Gina Lollobrigida, Brigitte Bardott), a tévé elterjedésével pedig a bemondónőket és a Táncdalfesztivál énekeseit követte, utánozta. A „pesti nő” fogalommá, nagyon sok vidéki lány számára követendő példává vált. Tóth Eszter Zsófia kutatásaiból tudjuk, hogy a modern pesti nő a szocializmus szépségideálja volt, aki túsarkúban járt, selyemruhát és nejlonharisnyát hordott, és napszemüveget viselt (TÓTH, 2010: 22). Az ötvenes évek szocialista puritanizmusa után a hatvanas években már sikk volt divatosnak és ápoltnak lenni. A lányok és asszonyok fodrászhoz jártak, modern frizurát vágattak, púdert, szemceruzát, rúzst, körömlakkot és parfümöt használtak (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 152-153; KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 179-180).

A hetvenes évektől kezdődően – az érett kádárizmusban – kialakult egy sajátos, a szocialista táboron belüli fogyasztói társadalom, amely természetesen hatással volt a korszak nőképeire is (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 184). A nőkkel kapcsolatos társadalmi mentalitás átalakult, a politikai-ideológia alapú erőltetett egyenjogúsítási törekvések az állampárt részéről egyre inkább halványodtak. Egyfajta természetes emancipálódás ment végbe, melynek eredményeként létrejött a modern szocialista nő modellje. Az állam azonban nem mondott le teljesen „a női ízlés” alakításának központi irányításáról. Például rendszeresen „ízlésformáló” előadásokat tartottak a nőket foglalkoztató munkahelyek és szocialista brigádok számára. A

dolgozó nő idealizált képe azonban folyamatosan elhomályosult, hiszen a női szereprepertoárhoz egyre természetesebb módon tartozott hozzá a kereső tevékenység (VALUCH, 2009). Ezzel párhuzamosan a tradicionális női szerepek gyakorlása már nem volt olyan erős társadalmi elvárás és követendő norma, mint pár évtizeddel korábban. Ezen társadalmi változások következményeképpen egyre inkább kitolódott a házasságkötési kor, csökkent a házasságkötések volumene, és sokszorosára növekedett a válások száma. A házasság felbontása egy évszázaddal korábban még teljes kirekesztettséget jelentett egy nő számára (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 155). Az öltözködésnek – mint a női önkifejezés egyik fontos eszközének – ekkor már nem volt politikai és ideológiai meghatározottsága (VALUCH, 2009). A plakátokon már nem pártideológiától átítatott női imázsok, hanem filmszillagok, a női magazinokban pedig nem munkásnők, hanem magyar modellek és manökenek szerepeltek (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 186). A hagyományos női szerepfelfogások azonban tovább éltek főleg a vidéki, idősebb generációk esetében. A nők önképének modernizációja elsősorban a városi és fiatalabb nők körében ment végbe, amely egy új „szocialista trendi nőképet” manifesztált (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 154). Ezek a földrajzi és generációs különbségek gyakran vezettek családon és közösségen belüli konfliktusokhoz.

Az univerzális modern nő ideálja egyre inkább kibontakozott a nyolcvanas évek Magyarországon. Ez azt jelentette, hogy a magyar nők egyre jobban igazodtak a nyugati trendekhez, ámbátor a „szocialista jóízlés és erkölcs” még ebben az időszakban is határokat szabott a női önmegvalósítás terén. A „szocialista erkölcsöt” bizonyos fokú konzervativizmus jellemezte, mely szerint a nőnek egyszerre kellett a dolgozó nő, az anya és a feleség szerepkörének maradéktalanul megfelelni. A fogyasztói társadalom szokásainak meghonosodása azonban azt mutatta, hogy az államhatalom egyre kisebb befolyással van a társadalom közgondolkodására (VALUCH, 2016: 264). A hanyatló Kádár-rendszerben a nyugati trendek egyre erősebb elterjedését és hatásait a politikai hatalom már képtelen volt kontrollálni, a nők ekkor már folyamatosan informálva voltak a nyugati életmódról és a nemzetközi divat- és szépségtrendekről (KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a:157-159; KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 181).

A nyolcvanas-kilencvenes évekre a női önképben jelentősen háttérbe kerültek – leginkább a fiatalabb generációk esetében – a tradicionális szerepek (házastárs, háztartás, család „szentháromsága”). Mindezek helyébe pedig az önérvényesülésre, karrierépítésre, önmegvalósításra képes nő önképe és szerepfelfogása lépett. Valuch Tibor történész a következőkkel magyarázza ezt a trendváltást: egyrészt már a hatvanas évektől kezdődően jelentős mértékben csökkent a tradíciók jelentősége. Az idősebb generációk szerepe így

fokozatosan szűkült a házasság, válás és a szexualitás terén, ezáltal a nők közösségi ellenőrzésnek való kitettsége is csökkent. Radikálisan megváltozott a szexuális erkölcs, a női test tabuja immáron érvényét veszítette. A házasság megítélése szintén átalakult, a válás társadalmi szinten elfogadottá vált (VALUCH, 2009).

IV.4.4. A nők társadalmi szerepei és iskoláztatása a rendszerváltást követő időszakban

A rendszerváltás utáni időszakban a nők oktatási helyzete egyre inkább javult: 1990-ben a 20–24 éves nők közel fele (48,0 százalék) érettségizett, míg a férfiak esetében ez az arány 32,7 százalék volt (NAGY, 2003: 9). A felsőfokú végzettségűek esetében is folyamatosan növekedett a nők aránya, melynek oka a felsőoktatás 20. század végi expanziója volt. 1990-ben és 1996-ban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 25–29 és a 30–39 éves korcsoportjaiban a nők vannak többségben, 2001-től kezdődően pedig már a 40–49 éves korosztályban is. Tíz évvel később, 2011-ben a nők aránya mind az érettségizettek, mind a felsőfokú végzettségűek között jóval meghaladta a férfiakét (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 219-220). Mindezek ellenére a különböző oktatási szegmensekben jelentős különbségek alakultak ki: a nők alulreprezentáltak a STEM (természettudomány, műszaki, informatikai, matematikai) képzési területen, mindeközben pedig túlreprezentáltak a tanárképzés, a bölcsészettudomány, a társadalomtudomány, illetve a jog és egészségügyi képzésben. Ahol pedig a nők tömegesen voltak/vannak jelen az oktatásban ott túlképzés, majd a szakterület leértékelődése és a diploma presztízsének csökkenése következett/következik be. További probléma, hogy a tudományos kutatás és fejlesztés döntési területein a nők kevésbé voltak/vannak jelen, mint például a magasabb egyetemi és kutatóintézeti munkakörökben, illetve az akadémikusok között (PUKÁNSZKY, 2007: 564).

A rendszerváltás utáni tantervekkel kapcsolatban elmondható, hogy a NAT külön nem tért ki a nemek közötti különbségekre egészen a 2003-as módosításig⁵⁴, amikor is a törvény szövegébe belekerült a „férfiak és nők esélyegyenlőségének” alaptétele (RÉDAI, 2005 idézi KERESZTY, 2007: 644). A nemi egyenlőség szövegszintű, konkrét megfogalmazása azért volt fontos, mert így a helyi tanterv és pedagógiai program készítőinek, illetve a tankönyvek íróinak is kötelezően figyelembe kellett azt venni. Ekkor a nemekkel kapcsolatos tudás címszavak szintjén a kerettantervekben is megjelent (házastársak kapcsolata, kapcsolatok szimmetriája, előítélet és nyitottság kérdése, férfi és női szerepek, szerelem és házasság intézménye, házasság mint szövetség, mint otthonteremtés, mint biológiai, érzelmi, gazdasági, jogi, erkölcsi

⁵⁴ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

szövetség, mint szeretetkapcsolat és életadás). A 2007-ben kiadott NAT továbbra is tartalmazta a nemek közötti egyenlőség megvalósítását mint pedagógiai és társadalmi célt. A 2012-es Nemzeti alaptanterv azonban a nemek közötti egyenlőség kérdését már nem kezelte kiemelten, helyette a család intézményét, a családi életre nevelést helyezte fókuszba (nemiség, szerelem, házasság, család, otthonteremtés) (KAPOSI, 2013a; KERESZTY, 2014: 280-282).

A nők jogi helyzetét tekintve a rendszerváltást követően az 1949. évi jogfolytonos alkotmány fejezte ki a nők és a férfiak egyenjogúságát. A rendszerváltás után jóval később, a 2003. évi CXXV. törvény fogja majd csak konkrétan szabályozni az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség kérdését, amely védett tulajdonságként kezeli a nemet, a nemi identitást, a szexuális irányultságot, valamint az anyaságot és az apaságot is (GREGOR, 2016: 96). Az Európai Unióhoz való csatlakozással (2004) Magyarország jogilag is kötelezettséget vállalt a nemek közötti esélyegyenlőség érvényesítésére, ami azt jelentette, hogy a kormányzati politika minden szintjén erőfeszítéseket kellett tenni a nemek közötti egyenlőség előmozdításáért, illetve minden európai uniós programban kötelező érvénnyel jelen kellett lennie ennek a törekvésnek (SCHADT & PÓTÓ: 2014: 231).

A nők politikai döntéshozatalban való részvétele kapcsán megállapítható, hogy az államszocialista korszakhoz képest a rendszerváltás utáni időszakban jóval kevesebb női képviselő került be a parlamentbe. A csökkenő tendencia ugyan már a rendszerváltást megelőzően – a kettősjelölt-rendszer bevezetésével (1985) – elkezdődött. Az első demokratikus választáson – paradox módon – a választói akarat korlátlan érvényesülése révén drasztikusan esett a parlamenti képviselők száma (1980-ban 30%, 1985-ben 21%, 1990-ben 7%). A rendszerváltást követő konszolidációs időszakban, illetve az Európai Unióhoz való csatlakozásunk után is a női parlamenti képviselők aránya 10% körül mozgott, amely régiós viszonylatban is nagyon alacsony számnak tekinthető (1994-ben 11%, 1998-ban 8%, 2002-ben 9%, 2006-ban 11%, 2010-ben 9%, 2014-ben 10%). Büky Dorottya, volt parlamenti képviselő ezzel kapcsolatban a következőket fogalmazta meg egy interjúbán: *„Ahogy lassan kialakult a rendszerváltás utáni közéletben a politikus sztereotípiája, úgy kerültünk mi nők egyre távolabb a dolgok középpontjától. A mi képünk pedig egyre távolabb került attól a képtől, ami az emberek fejében megjelent a politikus szó hallatán”*. (RIMAY, 2013: 52-53) A rendszerváltást követően a politikai részvétel minden szintjén perifériára sodródtak a nők (kormányzás, törvényhozás). Ebből következően a nők önérvényesítése sem kormányzati, sem pártpolitikai szinten nem jelent meg releváns módon (KONCZ, 2006: 37, 48, 83, 89; RIMAY, 2013: 110). Annak ellenére sem, hogy a rendszerváltás után létrejöttek különböző nőszervezetek, amelyek azonban nagyon gyenge érvényesítő képességgel rendelkeztek, a támogató politikai kultúra hiánya és a

tapasztalatlanság okán (KONCZ, 2006: 116). Továbbá fontos kiemelni, hogy az államszocialista rendszer központilag végrehajtott nőpolitikájának negatív kontextusa és emléke miatt a magyar társadalom eleve gyanakvó volt mindenfajta, a nőpolitikát zászlajára tűző szervezettel kapcsolatban, főleg, ha azok nyugatról importált mintákat akartak integrálni.

A kilencvenes évek gazdasági válsága mindkét nem munkaerőpiaci lehetőségeit csökkentette, egyre többen váltak tartósan munkanélkülivé. Kezdetben a férfiakat foglalkoztató ágazatokban, foglalkozásokban jelent meg a nagyarányú munkanélküliség. Ez azt jelentette, hogy a kilencvenes évek elején a nők foglalkoztatottsága meghaladta a férfiakét. Azonban ez csak egy rövid ideig maradt így, mivel pár évvel a rendszerváltás után a női foglalkoztatottság fokozatosan csökkent, és az ezredfordulót követően is alatta maradt a férfiakénak (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 221, 223, 227). A 2008-as válság pedig tovább redukálta a női foglalkoztatottság volumenét a legalacsonyabb iskolai végzettségű, de a diplomával rendelkező nők esetében is (GREGOR, 2016: 97). A 2010 és 2014 közötti időszakban szintén magasabb volt a férfiak foglalkoztatottsága, mint a nőké, az emelkedő tendencia mellett (férfiak: 61,4%-65,8%, nők: 52,3%-55,2%).⁵⁵ További probléma volt, hogy az oktatás expanziója ugyan jelentősen átalakította a foglalkoztatottság nemek szerinti struktúráját, ennek ellenére a nők többsége a rendszerváltás és az ezredforduló után is az ún. feminizált szakmákban helyezkedett el (FREY 2009, 2011; KONCZ 2008; NAGY 2001 idézi SCHADT & PÓTÓ, 2014: 224). Viszont emellett azt is fontos megjegyezni, hogy míg a rendszerváltás előtt az ideológia, illetve a gazdaság munkaerő-szükséglete játszott szerepet a női foglalkoztatottság emelkedésében, addig az 1990-es évektől a gazdasági kényszer mellett, a foglalkozásra mint karrierlehetőségre tekintő nők köre is folyamatosan bővült (TÓTH, 1995; SCHADT & PÓTÓ, 2014: 221).

A rendszerváltást követő kormányok a gazdasági nehézségek okán tudatosan bontották le az államszocializmus szolgáltatásokhoz, gyermekellátáshoz kapcsolódó infrastruktúráját. A gyermekgondozási támogatást azonban – a negatív demográfiai folyamatok miatt – egyik kormány sem változtatta meg radikális módon. Különbség mégis volt a két dotációs rendszer között, hiszen 1990 előtt a gyermekgondozási támogatás mértéke megegyezett a keresettel, továbbá állami garancia volt a munkaerőpiacra való visszatérésre. A rendszerváltás után bevezetett konstrukciók⁵⁶ azonban már nem biztosították a megélhetést, illetve a piacgazdaság által diktált feltételek miatt bizonytalaná vált a munkahelyre való visszatérés lehetősége is.

⁵⁵ Forrás: A 15–74 éves népesség gazdasági aktivitása nemenként (2009–2020). https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_mef001.html

⁵⁶ Például 1992-ben vezették be a főállású anyaság alacsonyán fizetett intézményét, 1993-ban pedig a gyermeknevelési támogatást, valamint az ápolási díjat, melyek szintén nagyon kevés bevételt jelentettek a nők számára (GREGOR, 2016: 95). 1996-ban megszüntették a GYED-et, továbbá a GYES és a családi pótlék jövedelmi, rászorultsági alapon járt csupán (ADAMIK, 1997 idézi GREGOR, 2016: 96). A 2008-as gazdasági válság egyik következménye a GYES, illetve a GYED idejének rövidítése volt a fiskális megszorítások okán (FREY, 2011 idézi GREGOR, 2016: 98). 2010 után a jogosultsági időt visszaállították, illetve a nők 40 éves szolgálati idő után nyugdíjba mehettek (GREGOR, 2016: 98)

Mindezek a folyamatok pedig megerősítették a nők magánszférában végzett gondoskodó szerepét (CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 151). A politikai közbeszédben pedig – a Kádár-korszak egyenlő, dolgozó nő ideálja helyett – újra egy konzervatívabb, hagyományosabb női imázs került előtérbe, a család szerepének tradicionális értékeit valló ideológiákkal párhuzamosan (CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 151; SCHADT & PÓTÓ, 2014: 221). Ezek az ideológiák a nők otthoni szerepeit, a munkaerőpiactól való távolmaradást és a hagyományos szerepelvárásokat erősítették, mely szerint a férj feladata a keresőtevékenység, míg a feleségé a gyermekek, család és a háztartás ellátása (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 221-222). Az időmérleg-kutatások is azt bizonyították, hogy a rendszerváltás után a férfiak összmunkaidején belül továbbra is a keresőtevékenység, a nők esetében pedig a családdal és a háztartással összefüggő munkavégzés dominált (VALUCH, 2009). Mindemellett a rendszerváltást követően Magyarország újra bekapcsolódott a nyugati piacgazdaság vérkeringésébe, ezzel a magyar háztartások a piac szegmenseiként kezdtek el funkcionálni, illetve az anyák mint fogyasztók definiálódtak újra. A kapitalizmus értelmezésében az a jó anya, *„aki tájékozódik, mindenből felkészül, és minden helyzetben a legjobbat választja a gyerekének (lehetőleg tudományos alapon), a választás pedig jellemzően valamilyen fogyasztási gyakorlathoz kapcsolódik* (CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 153-154).

A kilencvenes évektől kezdődően – a modern társadalmakra jellemző módon – az életutak az oktatás és a munkavégzés köré kezdtek el szerveződni Magyarországon is. Így a nők számára is egyre inkább a keresőtevékenység vált életstratégiájuk központi részévé (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 228). Ennek következményeként a női szerepfelfogásnak egyre fontosabb részévé vált az önmegvalósítás, a társtól/férjtől független önálló karrierépítés, mely folyamat egyik megjelenési formája a „szingli-lét” volt (VALUCH, 2009). Mindezek a társadalomban lezajló strukturális változások kedvezőtlen demográfiai folyamatokhoz és a család intézményének gyengüléséhez vezettek (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 228). Például az Eurostat adatai alapján az 1000 főre jutó házasságkötések száma Magyarországon az 1998–2008 közötti években rendre alatta maradt a 27 tagország, valamint az euróövezetbe tartozók átlagának. Emellett magas volt a válások száma is, mind az unió átlagához viszonyítva, mind az euróövezetbe tartozó országok tekintetében. A 2010-es évektől kezdődően a házasságok száma enyhe mértékben növekedett (2010-2014: 3,6%-3,9%), a válások száma pedig csökkent (2010-2014: 2,4%-2%).⁵⁷ Mindezek ellenére azonban a házasság/család intézményéhez – amely túlélte minden politikai-gazdasági rendszerváltást – kapcsolódó pozitív attitűdök alig változtak

⁵⁷ forrás: KSH: Házasságkötések, válások száma. https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0015.html

Magyarországon ebben az időszakban (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 230). Ezzel párhuzamosan a nemek közötti tradicionális viszonyrendszerek szintén erősen rögzültek a magyar társadalomban. Így „*az oktatás, munkavégzés területén tapasztalható jelentős változások ellenére a köz- és a magánszféra még mindig megőrizte paternalisztikus jellegét*”. (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 231) Összességében tehát Magyarországon a rendszerváltás utáni időszakban, illetve a 2010-es években is a tradicionális és modernizációs értékrend (nők oktatási és foglalkoztatási expanziója, individualizáció) olyan erővektorokként álltak szemben egymással, amelyek elkerülhetetlenül generáltak konfliktusokat a különböző társadalmi szereplők között.

V. A történelemtankönyvek nőkkel kapcsolatos tartalmi elemeinek összehasonlító tankönyvelemzése

V.1. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak kvantitatív elemzése

A kvantitatív vizsgálat elengedhetetlen a kvalitatív, vagyis a tartalmi elemzés eredményeinek alátámasztásához. Így annak ellenére, hogy kutatásom leginkább témaelemzés, mégis fontosnak tartottam esszenciális analízisem számadatokkal való bizonyítását is. Hiszen a komparatiztika során a különböző dolgoknak az egymáshoz való viszonyítása transzparens módon mérés útján valósítható meg leginkább. Az összehasonlítás szempontjából pedig azok a leghasznosabb forrásadatok, amelyek mérhető paraméterekként jelennek meg a kutatásban (HAUPT & KOCKA, 1996: 32-34 idézi GYÁNI, 2020: 271).

V.1.1. Terjedelemelemzés

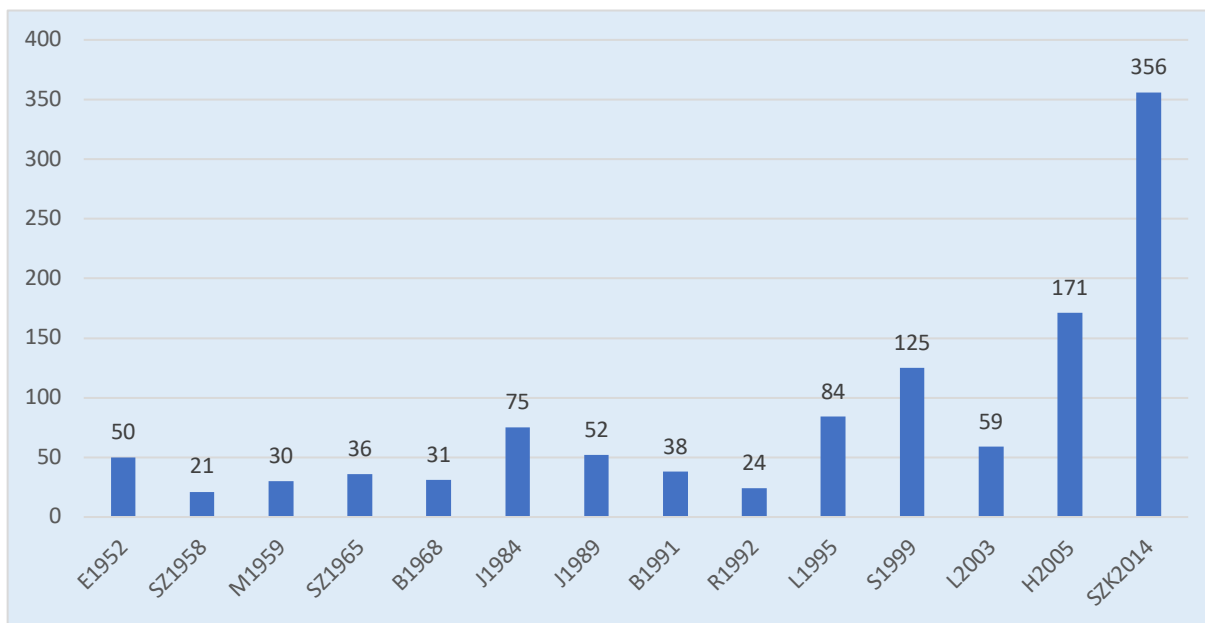
Először azt vizsgáltam meg, hogy a nőkkel kapcsolatos ismeretelemek milyen terjedelemben vannak jelen a történelemtankönyvekben (*raumanalyse*). Nyilvánvalóan az volt az előfeltételezésem, hogy a tankönyvek a női témákat röviden és kevésbé kibontva fejtik ki. Ahhoz viszont, hogy a tankönyveket össze tudjam hasonlítani terjedelmi szempontból, pontos adatokra volt szükségem.

A női témák, női történelmi személyiségek terjedelemvizsgálatához választanom kellett egy alapmértékegységet. Mivel a témakör a tankönyvekben többnyire szétszórtnan jelenik meg, ezért az oldalakban, negyed oldalakban való mérés eleve kizárható volt. A kisebb mértékegységekkel (szavak, karakterek) való mérés pedig túl bonyolultnak tűnt, illetve az így kapott eredményeket nem lehetett volna összevetni a tankönyvek összterjedelmének számadataival. Ezeket a szempontokat mérlegelve a terjedelem méréséhez a mondatot választottam alapmértékegységnek.

A téma terjedelmének elemzését úgy valósítottam meg, hogy a 14 tankönyv esetében minden tizedik oldalon megszámláltam a mondatokat. Nemcsak az alapszöveg mondatait vettem figyelembe, hanem az oldalon előforduló összes mondatot, beleértve a képaláírásokat, címeket stb. is. (Ábrák esetén, ahol nem mondatok szerepeltek, ott az ábra összes szavát vettem egy mondatnak.) Ezt követően az adatokból kiszámoltam a tankönyv egy oldalán található mondatok átlagszámát. Ezután ugyanolyan módszerrel összeszámláltam a tankönyvek összes olyan mondatát, amelyben szerepelnek női ismeretelemek. Az így kapott eredményekből

kiolvasható volt, hogy az egyes tankönyvek mekkora arányban tartalmaznak nőikkel kapcsolatos ismereteket. A mérést a *Munkatáblázat I. A* alapján végeztem, az eredményeket az *Összesítő táblázat I. A* tartalmazza. A továbbiakban az így kapott eredményeket hasonlítottam össze.

Először tehát azt néztem meg, hogy a tankönyvek hány darab női ismeretelemet tartalmazó mondattal rendelkeznek, a mérés eredményeit a következő ábra ismerteti (4. ábra).

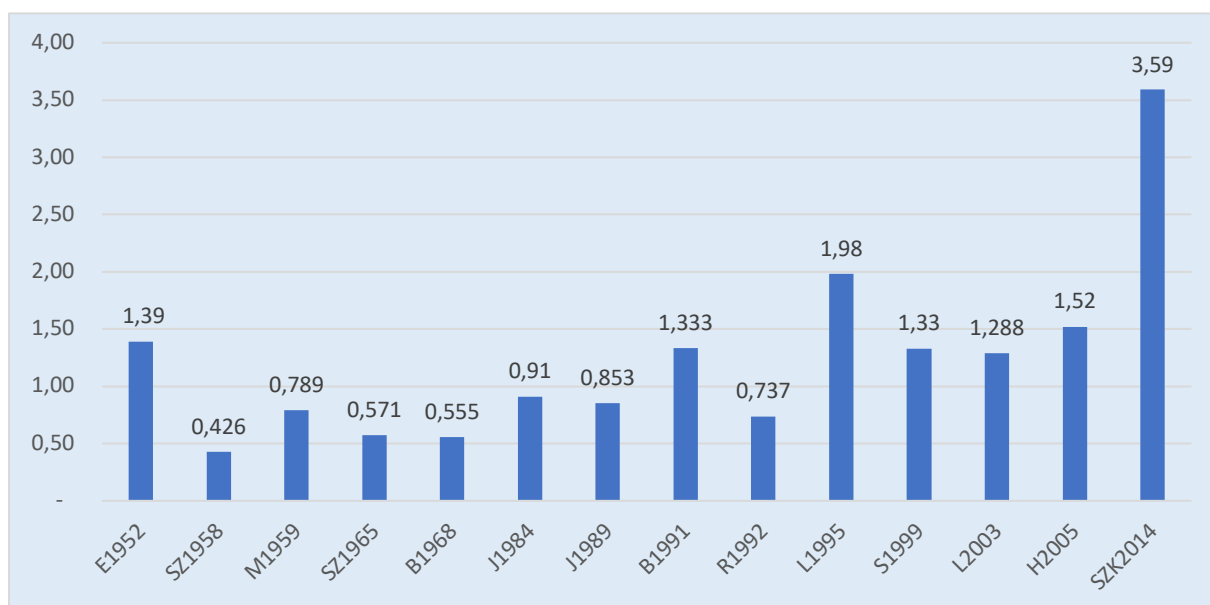


4. ábra: A nőikkel kapcsolatos ismeretelemek terjedelme az egyes tankönyvekben (db)

Az első három helyen a Száray-Kaposi, Hantos, illetve a Salamon-féle történelemtankönyvek helyezkedtek el, mely tankönyvek 100 mondat feletti értékekkel rendelkeztek. Kiugróan magas számot tudhatott magáénak a Száray-Kaposi történelemtankönyv, hiszen összesen 356 db nőikkel kapcsolatos mondatot tartalmazott. Az utolsó három helyen pedig olyan történelemtankönyvek végeztek, amelyek 30 db, vagy ez alatti értékeket értek el a női mondatok tekintetében (SZ1958, R1992, M1959). A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben összesen 295 db női mondat volt található, míg a rendszerváltás utániakban 857 db, azaz majdnem háromszoros a különbség a két korszak között. Továbbá a rendszerváltás előtt kiadott tankönyvek női mondatainak átlagértéke 42, addig a rendszerváltás utániaké 122. Az összes vizsgált történelemtankönyv esetében ez az átlagszám 82. Ezen átlagos érték alatt a rendszerváltás után kiadott tankönyvek közül csak a Rubovszky, Borsányi és Lator László 2003-as történelemtankönyvei tartalmaztak női mondatokat. Az átlagértéket elérő, illetve meghaladó tankönyveket kizárólag a rendszerváltás utáni időszakban találhattunk (L1995,

S1999, H2005, SZK2014). A 14 db történelemtankönyvből tehát csupán 4 db érte el az átlagértéket, amely eredményből teljesen világosan látszik, hogy a Száray-Kaposi-féle tankönyv torzítja felfelé az átlagszámot. Ez az adat a legalacsonyabb elemszámhoz (SZ1958) képest majdnem tizenhétszeres többletet jelentett. A kapott eredmények alapján tehát megállapítható volt, hogy a rendszerváltás után íródott történelemtankönyvekben jóval nagyobb számban voltak jelen női ismeretelemeket tartalmazó mondatok és szövegrészek.

Az előzőekben elvégzett kvantitatív analízis eredményei alapján szükségesnek tartottam, hogy a terjedelmi vizsgálatot más szempontok alapján is elvégezzem. Ezúttal azt néztem meg, hogy a tankönyvek összterjedelméhez képest a női témák terjedelme mekkora. Ennek eredményeképpen a tankönyvek női témákkal kapcsolatos adatainak százaléktételeit kaptam meg (5. ábra).



5. ábra A nőikkel kapcsolatos ismeretelemek terjedelme az egyes tankönyvekben (%)

A legmagasabb értéket ismételten a Száray-Kaposi gimnáziumi negyedik osztályos történelemtankönyve érte el, közel 4%-os eredménnyel. A második helyen azonban változás történt, hiszen az első mérés negyedik helyezettje, a Lator-féle 1995-ös történelemtankönyv ez esetben a második helyen debütált 2%-os értékkel. A harmadik helyre pedig Hantos István történelemtankönyve került 1,5%-kal, ez a tankönyv az előző mérés alkalmával a második legmagasabb értékkel rendelkezett. Szamuely Tibor 1958-ban kiadott történelemtankönyve végzett az utolsó helyen, sereghajtóként még a 0,5%-os értéket sem tudta elérni. Az utolsó helyeken szerepelt továbbá Szamuely Tibor 1965-ös, illetve Balogh Endre 1968-as gimnáziumi történelemtankönyve, mintegy 0,5%-os részesedéssel. Továbbá Salamon Konrád tankönyve az

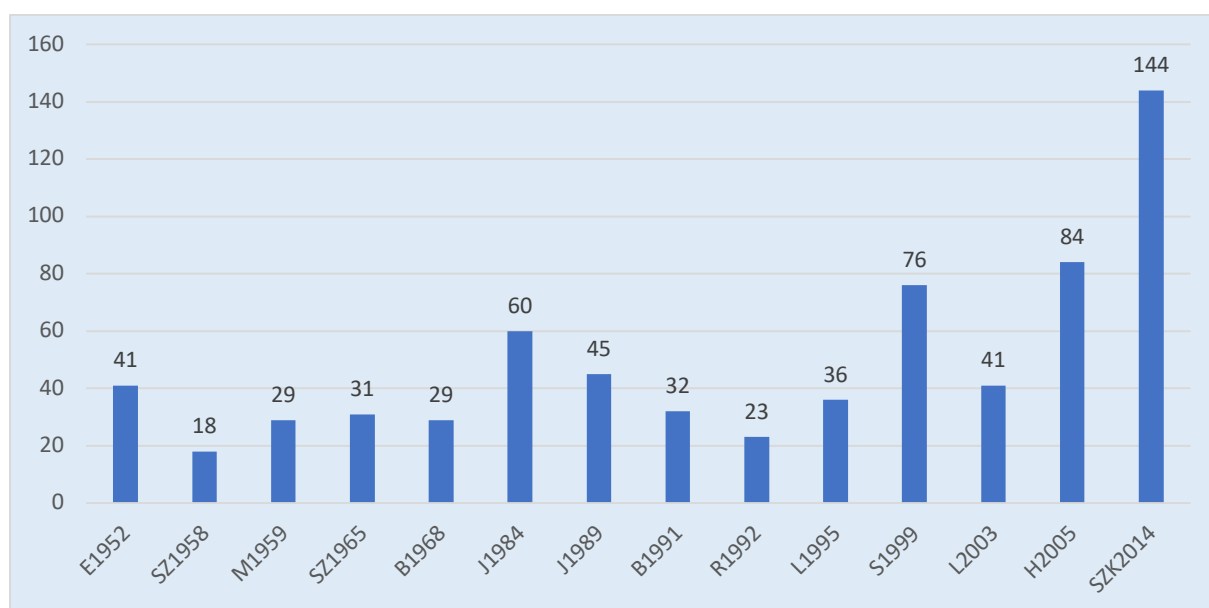
első terjedelmi elemzéshez képest a harmadik helyről a hatodik helyig csúszott vissza (1,33%). A rendszerváltás előtt használatos tankönyvek összterjedelméhez viszonyított női átlagértéke 0,78%, ez a szám a rendszerváltás utáni tankönyvek esetében 1,68%. Az összes vizsgálatba bevont történelemtankönyv összterjedelméhez viszonyított női témáinak átlagterjedelme pedig 1,23%. Az átlagértéket meghaladó sávban 7 db történelemtankönyv volt megtalálható, ezek közül csupán 1 db tankönyv tartozott a rendszerváltás előtti időszakhoz (E1952). Érdekes, hogy ez a történelemtankönyv az előző vizsgálat során nem érte el az átlagos terjedelmi értéket. Az átlagértéket el nem érő sávban pedig 1 darab történelemtankönyv helyezkedett el a rendszerváltás utáni időszakból (R1992). Rubovszky Péter tankönyve az első terjedelmi analízis során szintén az átlag alatti mezőben foglalt helyet. Ezen mérés tehát az átlagtól való eltérés tekintetében sokkal kiegyensúlyozottabb értékeket eredményezett, hiszen a két szélsőérték között ezúttal csak nyolcszoros volt a különbség.

Összefoglalva tehát kétféle terjedelmi analízist végeztem el a vizsgált 14 db történelemtankönyv esetében. Az első mérés alkalmával a tankönyvekben található női ismeretelemeket tartalmazó mondatok számát hasonlítottam össze. Ezen vizsgálat eredményeképpen nagyon eltérő adatokat kaptam, hiszen a két szélsőérték között tizenhatszoros különbség volt. Emiatt fontosnak tartottam, hogy az első mérést kiegészítsem a tankönyvek összterjedelméhez viszonyított női mondatok százaléktételeinek meghatározásával, amely mérés objektívebb eredményeket feltételezett. A terjedelmi mérés százaléktételeinek meghatározása után világosan kiolvasható volt, hogy a nőkkel kapcsolatos témák nagyon kis arányt képviselnek az elemzett tankönyvekben, hiszen ezek mértéke egyik tankönyv esetében sem érték el az 5%-ot. Ezek a mérési eredmények természetesen csak abban az esetben érvényesek, amikor is a tankönyvi szöveg pontosan meghatározza a nemet, vagyis elemzésem során azokat az ismeretelemeket vizsgáltam, amelyek szorosán vett értelemben szólnak a nőkről. Kutatásom nem terjedt ki azon tankönyvi narrációkra, melyek mindkét nemre egyformán vonatkoznak. A tartalmi elemzés lesz majd hivatott a kvantitatív vizsgálat eredményeit pontosítani, illetve kiegészíteni.

V.1.2. Gyakoriságelemzés

A terjedelemelemzés mellett gyakorisági vizsgálatot is végeztem, mivel ez a terjedelmi adatokat pontosítani, illetve árnyalni tudja. A téma tankönyvi részesedésének aránya csak egyfajta szempontot jelent a mennyiségi faktorok közül, fontos tényező ezenkívül, hogy az egyes tartalmi elemek milyen sűrűn (*frequenzanalyse*) és hol helyezkednek el.

A női tartalmak előfordulását a tankönyvi témákban, illetve a struktúraelemekben mértem a *Munkatáblázat I. B, C* alapján. Az eredményeket az *Összesítő táblázat I. B, C* tartalmazza. A tartalmi egységeket kategóriánként határoztam meg, vagyis a konkrét női történelmi személyiségek esetében értelemszerűen a név számított egy egységnek. (Ha egy fejezeten, egy témán belül a tankönyv többször utal ugyanarra a személyre, akkor azt egy modulnak vettem.) A nőekkel kapcsolatos témák esetében pedig az adott tárgykör jelentette az alapegység meghatározását. Ennek eredményeképpen a modul lehetett egy szó, de akár felölelhetett egy egész tankönyvi fejezetet is. (Ha a címben, képaláírásban, ábrák magyarázataként stb. fordult elő nőekkel kapcsolatos információ, akkor azt külön egységnek tekintettem, mivel analízisem a struktúraelemekre is kiterjedt.) A gyakoriság mérése során első alkalommal azt néztem meg, hogy az egyes tankönyvek mekkora számban tartalmaznak nőekkel kapcsolatos tartalmi elemeket, vagyis szimplán az elemszámok mennyiségét hasonlítottam össze. Ennek eredményeképpen a sorrend a következőképpen alakult (6. ábra).



6. ábra: A nőekkel kapcsolatos ismeretelemek gyakorisága az egyes tankönyvekben (db)

Kiemelkedően magas elemszámmal rendelkezett a Száray-Kaposi történelemtankönyv (144 db), míg az utolsó helyre Szamuely Tibor által írt 1958-as tankönyv került (18 db). A két szélsőérték között szemmel láthatólag nagy a differencia, hiszen összesen 126 db elemszám volt a különbség. A rendszerváltás előtt íródott történelemtankönyvek összesen 253 db női elemet tartalmaztak, míg a rendszerváltás utániak 436 db-ot, ez majdnem kétszeres többletet jelentett. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvek nőkkel kapcsolatos ismeretelemeinek gyakorisági átlaga 36, a rendszerváltás után íródott tankönyvek esetében ez a szám 62. Az összes vizsgált történelemtankönyv női gyakorisági átlagszáma pedig 49. Az átlag alatti mezőben helyezkedett el a történelemtankönyvek többsége, az átlag feletti régióban mindössze négy tankönyv foglalt helyet: J1984, S1999, H2005, SZK2014. A női mondatok számát mérő elemzéshez képest tehát a Jóvérné Szirtes Ágota által jegyzett negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyv jobb helyezést ért el, illetve az átlaghoz képest pozitív irányban helyezkedett el. Ezen tankönyv kivételével – ha a gyakorisági eredményeket összevetjük a terjedelmi értékekkel (db) – láthatjuk, hogy az átlaghoz viszonyított pozitív tendenciák ugyanazon tankönyvek körében érvényesültek (rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek). A negatív oldalon az utolsó három hely esetében ugyancsak nem tapasztaltunk eltéréseket.

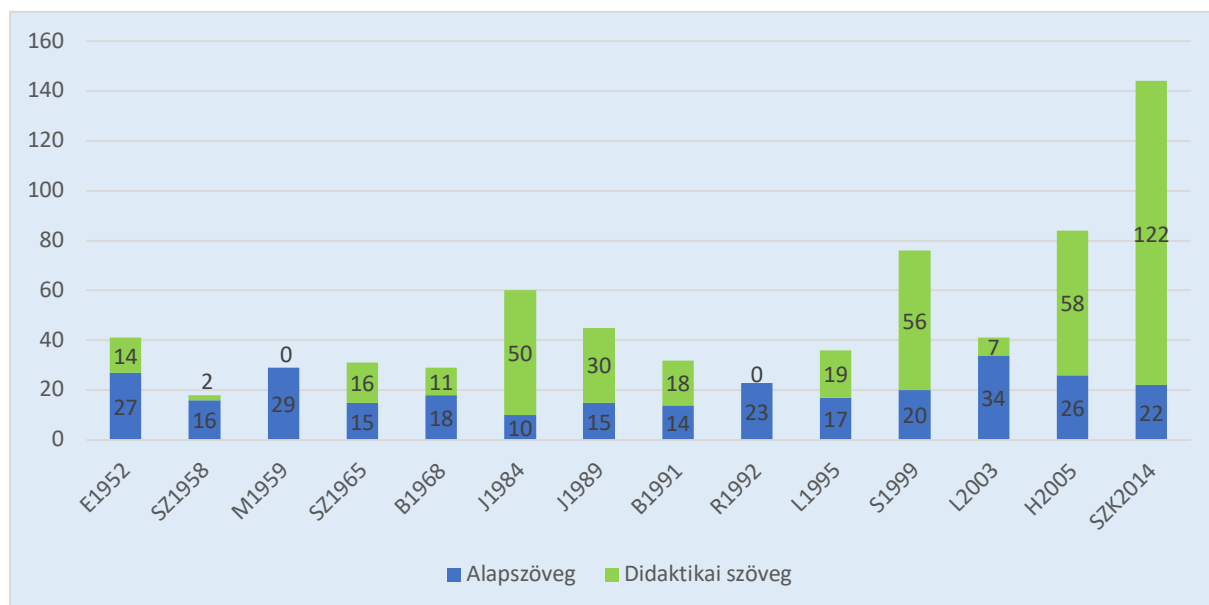
Ha külön-külön vizsgáljuk az egyes történelemtankönyvek kvantitatív mérési eredményeit, akkor a következő megállapításokat tehetjük. Mindhárom mennyiségi mérést figyelembe véve a legtöbb női tartalommal bíró történelemtankönyvek a következők voltak: SZK2014, H2005, S1999. A Salamon Konrád által írt történelemtankönyv az összterjedelemhez viszonyított női mondatok százalékos megoszlása kapcsán valamivel rosszabb eredményt ért el, nem volt az első három tankönyv között. Lator László 1995-ös negyedik osztályos történelemtankönyve a terjedelmi adatokat tekintve sokkal jobb adatokkal rendelkezett, mint gyakorisági szempontból. Ugyanezen tankönyv 2005-ös változata terjedelmi és gyakorisági szempontból egyaránt a középmezőnyt erősítette. Jóvérné Szirtes Ágota 1984-es történelemtankönyve az összterjedelemhez mért női arányokat leszámítva (8. hely) a mezőny első részében foglalt helyet. A tankönyv 1989-es kiadása gyakorisági szempontból kissé jobb adatokkal bírt (5. hely), mint a terjedelmi analízis eredményei (7, 9. hely). Borsányi György 1991-ben kiadott történelemtankönyve a női mondatok számának tekintetében érte el a legjobb eredményt (5. hely), azonban a két másik kvantitatív mérés esetében csupán a 9. hely jutott számára. Rubovszky Péter kétkötetes történelemtankönyve – amely tehát vázlatos formában írja le a 20. század történelmét – nem meglepő módon mindhárom mérés esetében a mezőny végén szerepelt. A női tartalmak összterjedelemhez viszonyított aránya mutatott valamivel jobb

értékeket (11. hely). Az 1952-ben kiadott egyetemes történeti tankönyv szintén a női tartalmak összterjedelméhez viszonyított aránya tekintetében végzett jobb helyen (4. hely), a női mondatok, illetve a női ismeretelemek száma alapján viszont a mezőny második felében foglalt csak helyet (8., 7. hely). Az 1959-es magyar történelmet feldolgozó tankönyv terjedelmi és gyakorisági szempontból is az utolsó helyek egyikén végzett. A Balogh Endre által írt 1968-as kiadású történelemtankönyv minden kvantitatív mérés alapján ugyancsak a mezőny második felében foglalt helyet. Az utolsó helyen pedig mindhárom mérés esetében Szamuely Tibor 1958-ban kiadott negyedik osztályos tankönyve volt megtalálható. Ugyanezen tankönyv 1965-ös változata valamivel jobb adatokkal rendelkezett (10., 12., 10. hely). Összességében tehát megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont rendszerváltás előtti negyedik osztályos történelemtankönyvek kevés női tartalommal rendelkeztek. Választóvonalat Jóvérné Szirtes Ágota által jegyzett történelemtankönyvek jelentik, hiszen ezekben a tankönyvekben már több női ismeretelem volt megtalálható. Kivételt képez a rendszerváltás előtt kiadott tankönyvek esetében az 1952-es történelemtankönyv, amely jobb adatokkal bírt a többi tankönyvhöz képest. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek tekintetében elmondható, hogy jóval több női tartalommal rendelkeztek az előző csoporthoz képest. Azonban ezek között a tankönyvek között is találtunk kivételeket: B1991, R1992. Ennek okára majd a tartalmi elemzés fog részletesebben rávilágítani.

A következőekben azt tártam fel, hogy az egyes tartalmi elemek hol fordulnak elő a tankönyvekben, vagyis mely struktúraelemekben jelennek meg a nőkről szóló információk. Ennek feltérképezése azért nagyon fontos, mivel ezekből az adatokból rajzolódik ki a tankönyvíró szándéka, szerzői koncepciója – ha van egyáltalán ilyen – a nőtörténelem tankönyvi bemutatása kapcsán. A struktúraelemek vagy a struktúrakomponensek kifejezést Sujew vezette be (SUJEW, 1986), illetve ő volt az, aki a tankönyv szerkezetével kapcsolatban egy mélyen strukturált hierarchikus rendszert épített fel. Bevezette az alapszöveg, a kiegészítő szöveg és a magyarázó szöveg fogalmát, melyeket összefoglalóan szövegeknek nevezett el. Minden mást, ami nem tartozott a szöveghez, „szövegen kívüli komponens” megnevezéssel látott el (DÁRDAI, 2002: 92). Elemzésem során Fischerné Dárdai Ágnes által kidolgozott csoportosítást használtam, amely a következő kategóriákat határozta meg. Az alapszöveget, amely bevezető, magyarázó és összefoglaló szövegekre bontható. A bevezető és az összefoglaló szövegek kiemelt szerepet kaphatnak a tanulók motiválásában. Ezért is voltam kíváncsi arra, hogy a tankönyvszerzők mennyire tartják fontosnak azt, hogy a női tartalmak ezekben a textusokban is megjelenjenek, felkeltve ezzel az érdeklődést a témával kapcsolatban. A második nagyobb csoport a didaktikai apparátus kategóriája, amely összefoglalóan az

alapszöveg elsajátítását segítő didaktikai szövegeket (források, kérdések, feladatok, kronológia), illetve az illusztrációkat foglalja magában (az utóbbi csoportot külön elemeztem) (DÁRDAI, 2002: 92). Ehhez a csoporthoz soroltam az üres helyek kategóriáját (fejezet- és alfejezetcímek, kép-, ábra- és térképaláírások, margók, margófeliratok), illetve a függelék (tartalomjegyzék, előszó, szerzői megnyilvánulások, regiszterek, jegyzékek, glosszárrium). Mindezek ugyan nem tartoznak sem az alapszöveghez, sem a didaktikai apparátushoz, de mivel az volt a feltételezésem, hogy eleve kevés női elemmel tudok csak dolgozni, ezért a végkövetkeztetésem megállapításai túlságosan széttöredezettek lettek volna, ha ezeket az alcsoportokat külön-külön kezelem (DÁRDAI, 2002: 83). Külön kategóriának vettem az olvasmányokat, mivel ezek a tankönyvi szövegek között sohasem akkora súllyal szerepelnek, mint a tankönyvi leckék textusai.

A struktúrakomponenseket gyakorisági elemzéssel vizsgáltam, mivel a terjedelemelemzés során már kifejtett indokok miatt (szétszórtan jelenik meg a téma), a mérési nehézségek kiküszöbölésének érdekében ez a módszer tűnt a leglogikusabbnak. A struktúraelemek tanulmányozását azzal kezdtem, hogy összehasonlítottam az alapszövegekben és a didaktikai szövegekben megjelenő női ismeretelemek egymáshoz viszonyított arányát. Ez azért nagyon informatív adat, mivel az alapszövegben található ismeretek – kategórianév is erre utal – mindig nagyobb súllyal esnek latba az elsajátítás és a számonkérés relációjában, mint a didaktikai szövegek (az olvasmányokat itt didaktikai szövegeként értelmeztem). A mérések után a következő értékeket kaptam (7. ábra).



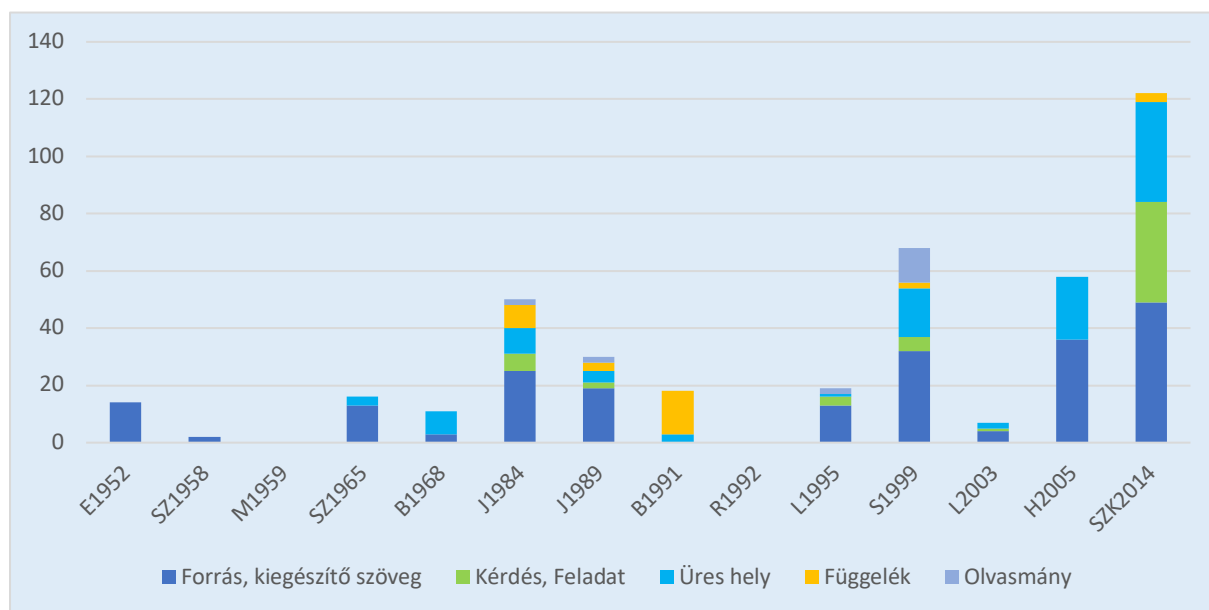
7. ábra: A nőikkel kapcsolatos ismeretelemek gyakorisága a tankönyvi struktúraelemekben (db)

Az eredményekből összességében az látszott kirajzolódni, hogy a nőkre vonatkozó ismereteket döntő többségében a tankönyvek didaktikai szövegei tartalmazzák. A vizsgálatba bevont tankönyvek alapszövegben megtalálható elemeinek száma 286, a didaktikai szövegeké pedig 403. Ha a rendszerváltás előtti tankönyveket mérem ugyanilyen szempontból, akkor megállapítható, hogy a női elemek kiegyenlítettebben vannak jelen az alap, illetve a didaktikai szövegek relációjában (alapszöveg: 130 db, didaktikai szöveg: 123 db). Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a rendszerváltás előtt kiadott tankönyvek didaktikai apparátusa kevésbé kidolgozott, ezért is kaphattunk magasabb értékeket az alapszöveg kapcsán. Ez a tendencia körülbelül a nyolcvanas években változik meg, amikor is a didaktikai szempontok sokkalta fontosabbakká váltak a tankönyvek írása és szerkesztése során. Ebben az időszakban már korszerűbb tárgyi tartalmakkal, több színes illusztrációval, illetve a tanulói motivációt erősítő kérdésekkel, feladatokkal jelentek meg a tankönyvek (F. DÁRDAI & KOJANITZ, 2007). Ezt a fejleményt igazolja Jóvérné Szirtes Ágota 1984-ben kiadott negyedik osztályos történelemtankönyve, melyben a nőikkel kapcsolatos ismeretelemek többségében már a didaktikai szövegekben manifesztálódtak. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek esetében viszont egyértelműen megállapítható, hogy a női témák az ún. „fő szövegekben” kevésbé voltak jelen. Ezekben a tankönyvekben a női tartalmak jellemzően a didaktika apparátus szövegeiben voltak megtalálhatóak (alapszöveg: 156 db, didaktikai szöveg: 280 db). Ez a megállapítás különösen azokra a történelemtankönyvekre volt igaz, melyek magas női elemszámokkal rendelkeztek (H2005, S1999, SZK2014). Így kijelenthető, hogy ahogyan növekszik a nőikkel kapcsolatos ismeretek száma a tankönyvekben, azok annál inkább a didaktikai szövegekben fognak manifesztálódni, így ezek a tartalmak kiegészítő komponensként azonosíthatóak a történelemtankönyvekben. Az alapszövegben való előfordulás alapján pedig nincs számottevő különbség a rendszerváltás előtt, illetve után kiadott tankönyvekben (rendszerváltás előtti tankönyvek: 130 db elem, rendszerváltás utáni tankönyvek: 156 db elem).

Az alapszöveg kategóriáján belüli csoportok esetében nem volt érdemes a statisztikai adatokat összehasonlítani, mivel a tankönyvírók nagyon kevés alkalommal éltek azzal a lehetőséggel, hogy a nőtörténelemmel kapcsolatos ismeretanyagot bevezető, illetve összefoglaló szövegekben – mintegy motiváló faktorként használva – ismertessék, megjelenítsék. Ez azt jelenti, hogy a nőikkel kapcsolatos témákat az alapszöveg kategóriáján belül döntő többségében a magyarázó szövegek textusai tartalmazták. Összefoglaló szövegben egy esetben találtam női ismeretelemet (L2003), illetve két alkalommal volt felfedezhető női tartalom tankönyvi bevezető szövegben (S1999, J1989). Az elemek kevés száma arra enged

következtetni, hogy a női tartalmak bevezető, illetve összefoglaló textusokban való megjelenítése nem tekinthető tudatos szerzői koncepciónak a vizsgált történelemtankönyvek esetében.

A didaktikai apparátus kategóriáinak összehasonlító gyakorisági mérésének eredményeit – kiegészítve tehát az üres helyek, függelék, illetve az olvasmány kategóriáival – az egyes tankönyvekben a következő ábra szemlélteti (8. ábra).



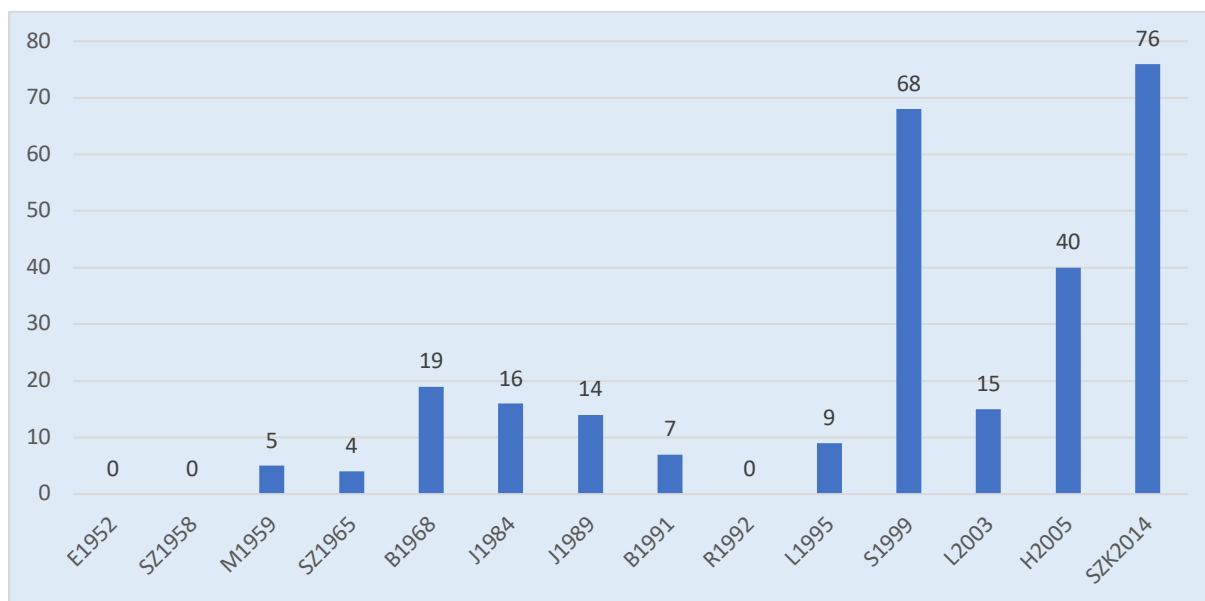
8. ábra: A nőikkel kapcsolatos ismeretek gyakorisága a didaktikai apparátus kategóriáiban

A tankönyvmintába bevont történelemtankönyvek közül kettő esetében nem találtunk nőikkel kapcsolatos didaktikai szöveget (M1959, R1992), illetve egy didaktikai kategória nem tartalmazott női ismeretelemet (kronológia). A didaktikai szövegek közül legnagyobb számban forrásokban, illetve kiegészítő szövegekben fordultak elő a női tartalmak, összesen 210 db elem tartozott ehhez a kategóriához. Ezen elemszám mintegy negyedét a Száray-Kaposi-féle negyedik osztályos történelemtankönyv tudhatta magáénak (49 db). A második legnagyobb elemszámmal a Hantos István által jegyzett történelemtankönyv rendelkezett (36 db). A harmadik helyen Salamon Konrád 1999-es tankönyve végzett 32 db előfordulással. Ebben a kategóriában egy középiskolai történelemtankönyv esetében nem találkozhattunk női tartalommal (B1991). A didaktikai kategóriák közül a második legnagyobb női elemszámot az üres helyek csoportja (fejezet- és alfejezetcímek, kép-, ábra- és térképábrák, margók, margófeliratok tartalmaztak nagyobb számú női ismeretelemet) foglalta magába 104 db elemszámmal. Ebben a kategóriában szintén ugyanaz a három gimnáziumi történelemtankönyv

érte el a legmagasabb értékeket, mint az előző didaktikai kategória esetén (SZK2014: 35 db, H2005: 22 db, S1999: 17 db). Az 1952-es történelemtankönyv, illetve a Szamuely-féle 1958-as kiadású történelemtankönyv ebben a kategóriában nem tartalmazott női ismeretelemet. A következő didaktikai csoport a kérdés, feladat kategória volt, amely összesen 52 db elemszámot tudhatott magáénak. Ebben a kategóriában szintén a Száray-Kaposi szerzőpáros által jegyzett történelemtankönyv érte el a legmagasabb értéket (35 db). A kategória fennmaradó elemszámán Jóvérné Szirtes Ágota, Lator László 1995-ös, illetve Salamon Konrád történelemtankönyvei osztoztak. A történelemtankönyveknek több, mint ötven százaléka nem tartalmazott női tematika mentén megfogalmazott kérdéseket és feladatokat (B1991, B1968, E1952, H2005, Sz1958, Sz1965, M1959, R1992). A függelék elnevezésű didaktikai kategória 31 db elemszámmal az utolsó előtti helyen végzett. Az összes elemszám mintegy ötven százaléka (15 db) Borsányi György által jegyzett történelemtankönyvben volt megtalálható, melynek legfőbb oka az volt, hogy a tankönyv utolsó hetven oldala (a könyv oldalszáma: 190 oldal) függelék szöveggént volt definiálható. Ezenkívül pár függelékes női tartalom volt felfedezhető Jóvérné Szirtes Ágota, illetve Salamon Konrád és Száray Miklós történelemtankönyveiben. Ezek alapján összesen kilenc történelemtankönyv volt azonosítható, melyek függelékeiben nem jelentek meg női tartalmak. Az utolsó didaktikai kategória – melyben még azonosíthatóak voltak női ismeretelemek – az olvasmányok csoportja volt. A tankönyvek egyharmada tartalmazott olyan olvasmányokat, melyekben női témák, női történelmi személyiségek megjelentek. Ez összesen 18 elemszámot jelentett csupán, ennek nagy része egy történelemtankönyvben volt megtalálható (S1999: 12 db). Továbbá Jóvérné Szirtes Ágota tankönyveiben fordult elő kettő-kettő női ismeretelem ebben a didaktikai kategóriában. Tíz történelemtankönyv esetében pedig nem találtunk olvasmányban megjelenő női tartalmat.

Összefoglalva a didaktikai apparátus kategóriáinak összehasonlító gyakorisági elemzésének eredményeit megállapítható, hogy az alkategóriák elemszámai csökkenő sorrendben durván ötven százalékos különbségeket mutattak. A női tartalmak a legmagasabb értékekkel forrásokban, illetve a kiegészítő szövegekben jelentek meg. Ez a didaktikai kategória majdnem az összes tankönyv esetében azonosítható volt. A második legnagyobb elemszámmal az üres helyek csoportja végzett, azonban ebben a kategóriában a női ismeretelemek a tankönyvek kb. kétharmadában voltak csak megtalálhatóak. A kérdések, feladatok csoportjában a nőikkel kapcsolatos elemek a történelemtankönyvek felében fordultak elő csupán. Az elemszámok további csökkenésével a didaktikai apparátus további kategóriáiban (függelék, olvasmány) a női tartalmakon egyre kevesebb tankönyv osztozott (függelék: 5 db, olvasmány 4 db).

A szemléltető eszközöket külön elemeztem – a *Munkatáblázat I. D, E* segítségével –, mivel ezek mérési eredményei másfajta információkkal szolgálnak a kutatási célok vonatkozásában. Ebbe a kategóriába tartoznak a képi- (kép, fotó, plakát, karikatúra), grafikus- (táblázat, grafikon, ábra, séma) és a kartografikus (térkép) illusztrációk, melyeket elemszám, didaktikai csoportok és női/férfi arányok alapján vizsgáltam. Az eredményeket az *Összesítő táblázat I. D, E*-ben rögzítettem. A tankönyvi ábrák kvantitatív mérését gyakoriságelemzés módszerével végeztem el. Az illusztrációk mennyiségi mutatói a következőképpen alakultak (9. ábra).

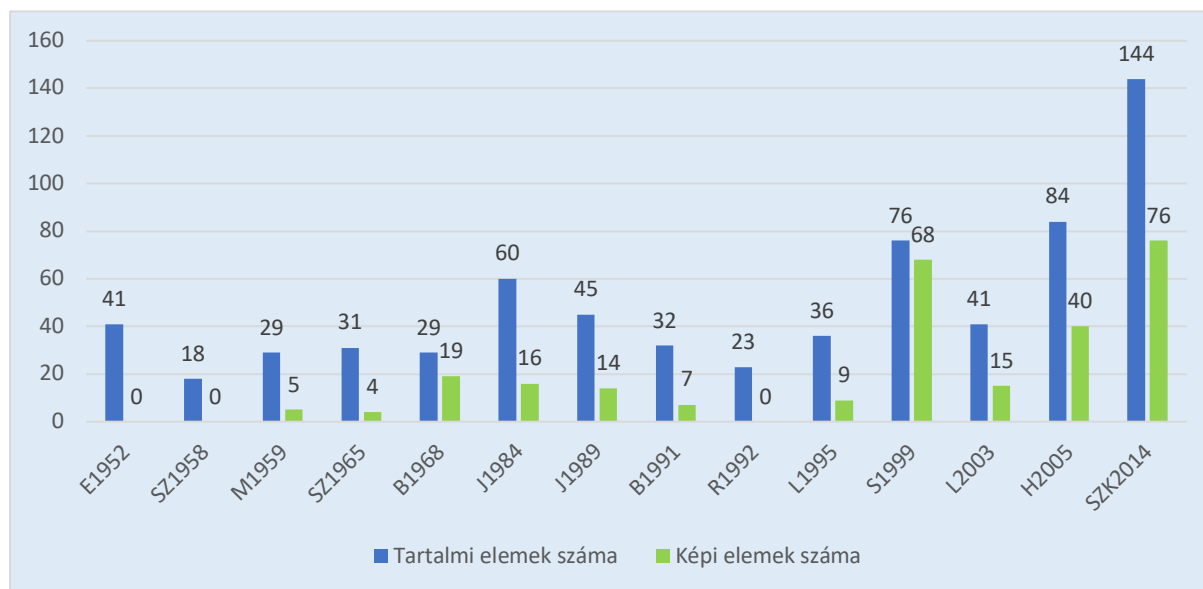


9. ábra: A nőikkel kapcsolatos ismeretelemek gyakorisága a tankönyvi illusztrációkban (db)

A legmagasabb illusztrációs elemszámmal a Száray-Kaposi szerzőpáros 2014-es történelemtankönyve rendelkezett 76 db elemszámmal, öt követte szorosan Salamon Konrád tankönyve 68 db illusztrációs elemmel. A harmadik pozícióban Hantos István 2005-ös gimnáziumi történelemtankönyve helyezkedett el, viszonylag magas értékkel (40 db). A következő etapban Jóvérné Szirtes Ágota, illetve Balogh Endre és Lator László 2003-as történelemtankönyvei szerepeltek 19 és 14 közötti értékekkel. Néhány illusztrációs elemet tartalmazott az 1959-es magyar történelmet taglaló tankönyv, Szamuely Tibor 1965-ös történelemtankönyve, Borsányi György, valamint Lator László 1995-ben kiadott tankönyve. Nem rendelkezett illusztrációs bázissal az 1952-es egyetemes történelemtankönyv, Rubovszky Péter tankönyve, illetve Szamuely Tibor 1958-ban kiadott negyedik osztályos gimnáziumi tankönyve. A legnagyobb, illetve a legkisebb illusztrációs elemszámmal rendelkező

történelemtankönyv közötti különbség 72 db előfordulás. Az átlagos elemszám 20 db volt, ennél az eredménynél magasabb értéket a tankönyvek kevesebb mint egyharmada ért el csupán. Az illusztrációs elemek mérése során egyértelműen látszott, hogy a rendszerváltás előtti történelemtankönyvek csak kevés alkalommal éltek ezen didaktikai eszköz segítségével, hiszen a legjobb illusztrációs értékekkel rendelkező rendszerváltás előtti tankönyvek is csupán a középmezőnyben helyezkedtek el (Jóvérné Szirtes Ágota, Balogh Endre tankönyvei). A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben tehát jóval több volt az illusztrációs elem, kivételt képezett ez alól Rubovszky Péter vázlatos történelemtankönyve, Borsányi György tankönyve, illetve Lator László 1995-ös történelemtankönyve.

Ezeket az értékeket összevetettük a tartalmi elemek gyakorisági adatsorával, amelynek eredményeit a következő ábrán láthatjuk (10. ábra).



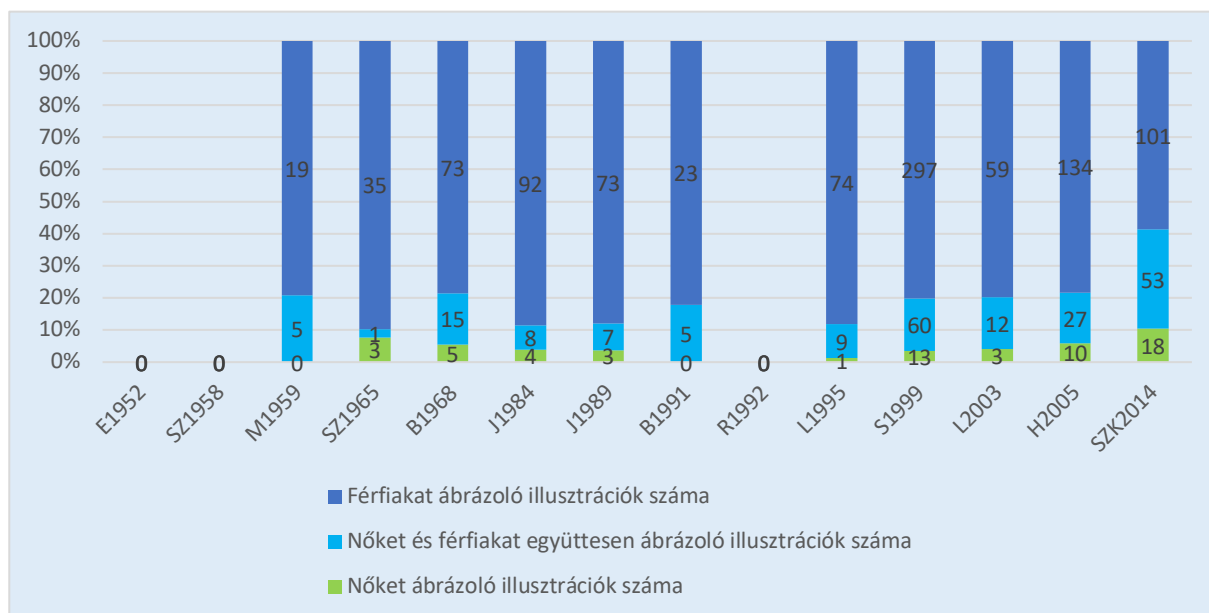
10. ábra: A nőikkel kapcsolatos képi és tartalmi ismeretek gyakoriságának összehasonlítása

Ha az összes történelemtankönyv esetében összevetjük a tartalmi és az illusztrációs adatokat, akkor megállapítható, hogy a két jellemző között elég nagy eltérés mutatkozik a tartalmi elemek javára (689 db, 273 db). Ha külön-külön megnézzük a rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvek ugyanezen adatait, akkor a következő eredményeket kapjuk. A rendszerváltás előtti tankönyvek tartalmi és képi elemszámának aránya 253/58, a rendszerváltás utáni történelemtankönyveké pedig 436/215. Mindezen arányokból az látszik kirajzolódni, hogy a vizsgálatba bevont rendszerváltás előtti történelemtankönyvek kb. négyszer annyi szöveges női tartalommal bírtak, mint illusztrációs elemmel. A rendszerváltás után íródott

történelemtankönyvek esetében viszont sokkalta kiegyenlítettebbé válik ez az arány, hiszen ebben az esetben csupán kétszeres különbségről beszélhetünk. Ennek oka a már többször említett, didaktikai apparátust kevésbé felvonultató rendszerváltás előtti tankönyvszerkesztési gyakorlat. Ha részletesen megnézzük a tankönyvek sorrendjét, akkor megállapítható, hogy a Száray Miklós és Kaposi József által írt gimnáziumi történelemtankönyv tartalmi és illusztrációs elemszám alapján is az első helyen végzett. Ez a tankönyv nagyjából kétszer annyi szöveges elemmel rendelkezett, mint illusztrációs komponenssel. A második-harmadik helyen Hantos István, illetve Salamon Konrád történelemtankönyvei helyezkedtek el a két adatsor vonatkozásában. A Hantos István által jegyzett történelemtankönyv a tartalmi elemek gyakorisága alapján lett második, Salamon Konrád tankönyve pedig az illusztrációs mérés során került a második helyre. Az összes többi elemzett történelemtankönyv esetében elég kevés illusztrációval találkozhattunk. Balogh Endre tankönyvét leszámítva a történelemtankönyvekben a tartalmi- és az illusztrációs elemek egymáshoz viszonyított aránya az előbbi javára igen nagy eltéréseket mutatott. Ebből a szempontból Salamon Konrád gimnáziumi történelemtankönyve a legideálisabb szerkesztésű, hiszen a szöveges és illusztrációs elemek száma nagyon hasonló módon alakult. Mindezekből azt a következtetést lehet levonni, hogy a tankönyvszerzők a legtöbb esetben – a rendszerváltás utáni történelemtankönyvek esetében is – a nőekkel kapcsolatos tartalmi és illusztrációs elemeket nem egymást alátámasztó egységként, komplementerként kezelik, hanem egymást helyettesítő elemként.

Az illusztrációkat aszerint is csoportosítottam, hogy képi, grafikus, kartografikus ábrázolásokról van-e szó, illetve külön csoportként kezeltem a táblázatokat, ábrákat, diagramokat. Statisztikai mérést azonban nem lehetett végezni, mert a fentebb említett kategóriákban nagyon kevés példát lehetett csak találni. Grafikus illusztrációval a vizsgált tankönyvek esetében összesen 29 alkalommal találkoztunk. A legtöbb grafikus elem a Száray-Kaposi (12 db), illetve a Salamon Konrád-féle (6 db) történelemtankönyvekben volt fellelhető. A maradék elemszám pedig túlnyomó többségében a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben volt megtalálható. Táblázatok, ábrák és diagramok összesen 20 esetben voltak azonosíthatóak a történelemtankönyvekben. A legtöbb elemszámmal ezúttal is a Száray Miklós-Kaposi József által jegyzett történelemtankönyv rendelkezett (6 db). Ezt követték Jóvérné Szirtes Ágota történelemtankönyvei öt és négy gyakorisági előfordulással. Továbbá a fennmaradó öt darab illusztrációs elemet Hantos István, Salamon Konrád és Borsányi György történelemtankönyvei tartalmazták. Kartografikus ábrázolást egyik történelemtankönyv esetében sem lehetett találni.

A következő szempont a fotografikus illusztrációs bázis vonatkozásában a női-férfi arányok meghatározása volt. Ezt az arányt a tankönyvi szövegekben elég nehéz lett volna mérni. A fotografikus illusztrációk esetében azonban össze lehetett hasonlítani azon ábrázolások arányát, melyeken a nők, a férfiak, illetve ezek a kategóriák együttesen szerepelnek (11. ábra).



11. ábra: A nemekkel kapcsolatos képi ismeretelemek gyakorisága (db)

A női aspektusú fotografikus illusztrációk (a képeken kizárólag női alakok szerepelnek) aránya a vizsgált tankönyvekben nagyon alacsony volt (60 db). A legmagasabb értékkel a Száray-Kaposi tankönyv rendelkezett (18 db), amely az összes női elem csaknem egyharmadát tartalmazta. Ezt követte Salamon Konrád történelemtankönyve, illetve Hantos István tankönyve 13 db, illetve 10 db elemszámmal. A fennmaradó nőkkel kapcsolatos fotografikus elemeken összesen hat tankönyv osztozott (B1968, J1984, J1989, L2003, SZ1965, L1995). Ha külön-külön vizsgálom meg a tankönyvek női fotografikus illusztrációinak arányait, akkor az első helyen szintén a Száray-Kaposi szerzőpáros által írt történelemtankönyv áll mintegy, 10%-os aránnyal. Szamuely Tibor 1965-ben kiadott gimnáziumi történelemtankönyve érte el a második lemagasabb értéket, mivel ez esetben 8%-os részesedésről beszélhetünk. A harmadik helyen Hantos István 2005-ös történelemtankönyve volt megtalálható, mintegy 6%-os eredménnyel. A történelemtankönyvekben a kizárólag nőket ábrázoló képek aránya összességében 5%, amely szám nagyon alacsony értéknek tekinthető. A rendszerváltás előtt- és után kiadott történelemtankönyvek női aspektusú képi illusztrációs arányai jelentős mértékben nem tértek

el egymástól. Az előbbi csoport 4%-os részesedést tudhatott magáénak, míg az utóbbi 5%-ot. A női illusztrációk értékeit kiegészítettük a vegyes képek adataival (a képeken férfiak-nők együttesen szerepelnek), ekkor az előbbiektől eltérően valamivel jobb eredményeket kaptunk. Ezek alapján a legmagasabb női elemszámmal Salamon Konrád történelemtankönyve rendelkezett (73 db), ezt követte a Száray-Kaposi tankönyv (71 db), majd pedig Hantos István tankönyve (37 db). Ha az arányokat vizsgáljuk, akkor a legnagyobb részesedéssel ismételten a Száray-Kaposi-féle tankönyv rendelkezett (41%). Húsz százalék körüli értékek voltak mérhetőek hat történelemtankönyv esetén (S1999, H2005, B1968, L2003, M1959, B1991). Tíz százalék körüli részarányt ebben a kategóriában négy tankönyv ért el (J1984, J1989, SZ1965, L1995). Az összes vizsgált történelemtankönyv esetében a nőket ábrázoló képek (nőket ábrázoló és vegyes képek) aránya 21% volt. A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvek 15%-os arányú képes női jelenlétet mutattak, míg a rendszerváltás utániak 23%-os aránnyal rendelkeztek.

A nőkkel kapcsolatos képi illusztrációs bázis mérési eredményeiből megállapítható, hogy a női szereplők a tankönyvi ábrázolásokon különállóan, saját jogon csak nagyon kivételes esetben jelentek meg. A tankönyvek illusztrációin a női karakterek jellemzően férfiakkal együtt voltak megjelenítve, de ezen vizuális komponenseket figyelembe véve is a történelemtankönyvek képein döntő többségében férfiak szerepeltek (79%). (A tankönyvek illusztrációs apparátusának részletes tartalmi és didaktikai elemzésére *A történelemtankönyvek női szempontú illusztrációelemzése* c. fejezetben kerül sor (V.2.2.4.).

V.1.3. Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján

A tartalomelemzés egy olyan kutatási technika, amely „*adatokból az adatok összefüggésrendszerére levonható érvényes, megismételhető következtetéseket fogalmaz meg.*” (KRIPPENDORF, 1980: 21) Vagyis a tartalomelemzés a szöveg rejtett mondanivalóját, összefüggésrendszerét tárja fel adatokon, illetve kategóriákon keresztül. Ennek megfelelően első lépésként a tankönyvi szövegeket, tartalmakat adatokká kellett konvertálni ahhoz, hogy elemezhetővé váljanak (FALUS, 2004: 274). A tankönyveket így többször átolvasva, valamint a témára vonatkozó szakirodalomnak megfelelően, a tankönyvek nőkkel kapcsolatos témáinak tartalmi elemzését három kategória alapján valósítottam meg:

1. Konkrét női történelmi személyiségek
2. Nőkkel kapcsolatos témák
3. Női emancipáció

A kategóriákat alkotó elemeket a tankönyvek alapszövegéből és didaktikai apparátusából gyűjtöttem ki, vagyis ezek a tartalmi komponensek alkotják a tankönyvek által kinyilatkoztatott női témájú „tudáskánont” (DÁRDAI, 2002: 102). A fő kategóriákon belül alkategóriákat is felállítottam, melyek a következők voltak:

1. Konkrét női történelmi személyiségek

A. Név szerint szerepelnek

- Férfiakhoz köthetőek
- Férfiakhoz köthetőek, de saját cselekedeteik is fontosak
- Saját jogon, politikai tevékenység
- Saját jogon, egyéb tevékenység
- Névadók

B. Név nélkül szerepelnek

- Férfiakhoz köthetőek
- Férfiakhoz köthetőek, de saját cselekedeteik is fontosak
- Saját jogon, politikai tevékenység
- Saját jogon, egyéb tevékenység
- Névadók

2. Nőkkel kapcsolatos témák

A. Női szerepek

- Otthoni feladatok, anyaság
- Szexualitás, házasság
- Mindennapok

B. Nők helyzete, nőkre vonatkozó normák

C. Alárendeltség, áldozati szerep

D. Nőkép

- Női ábrázolás
- Női viselet, divat

E. Női munka

F. Nőnevelés, oktatás

G. Nők a „történelemben”

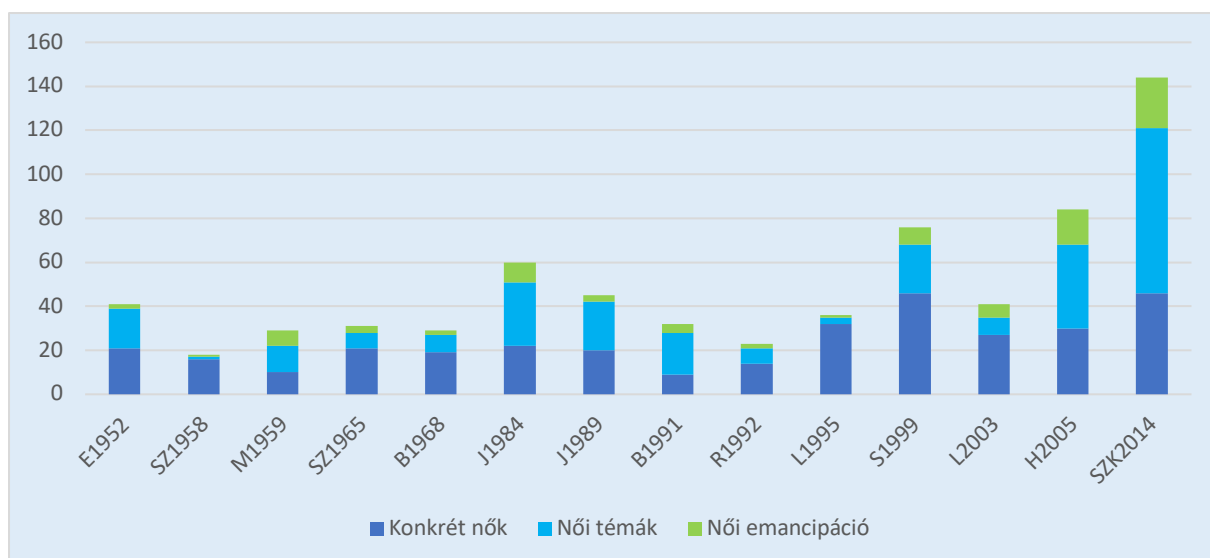
- Társadalmi, politikai tevékenység
- Történelmi esemény

3. Női emancipáció

- Választójog
- Oktatás
- Munka
- Egyéb

Ez az úgynevezett „kategóriaszótár” (a három főkategóriába rendezett tartalmi súlypontok és a huszonnégy alkategória) jelentette a mérés tartalmi dimenzióját, illetve ugyanezen elemek előfordulási aránya a vizsgálat kifejtettségi aspektusát. A mérés a *Munkatáblázat II. A, B, C* alapján történt, a módszer frekvenciaelemzés volt, melynek végeredményeit az *Összesítő táblázat II. A, B, C* foglalja magában.

A kifejtettséget mérő kvalitatív tartalomelemzés során arra kerestem a választ, hogy a különböző kategóriákba tartozó esszenciális elemek milyen gyakran jelennek meg, vagyis a három fő kategória elemszámát vizsgáltam a tankönyvekben (DÁRDAI, 2002: 103) (12. ábra).



12. ábra: A tartalmi súlypontok gyakorisága a tankönyvekben (db)

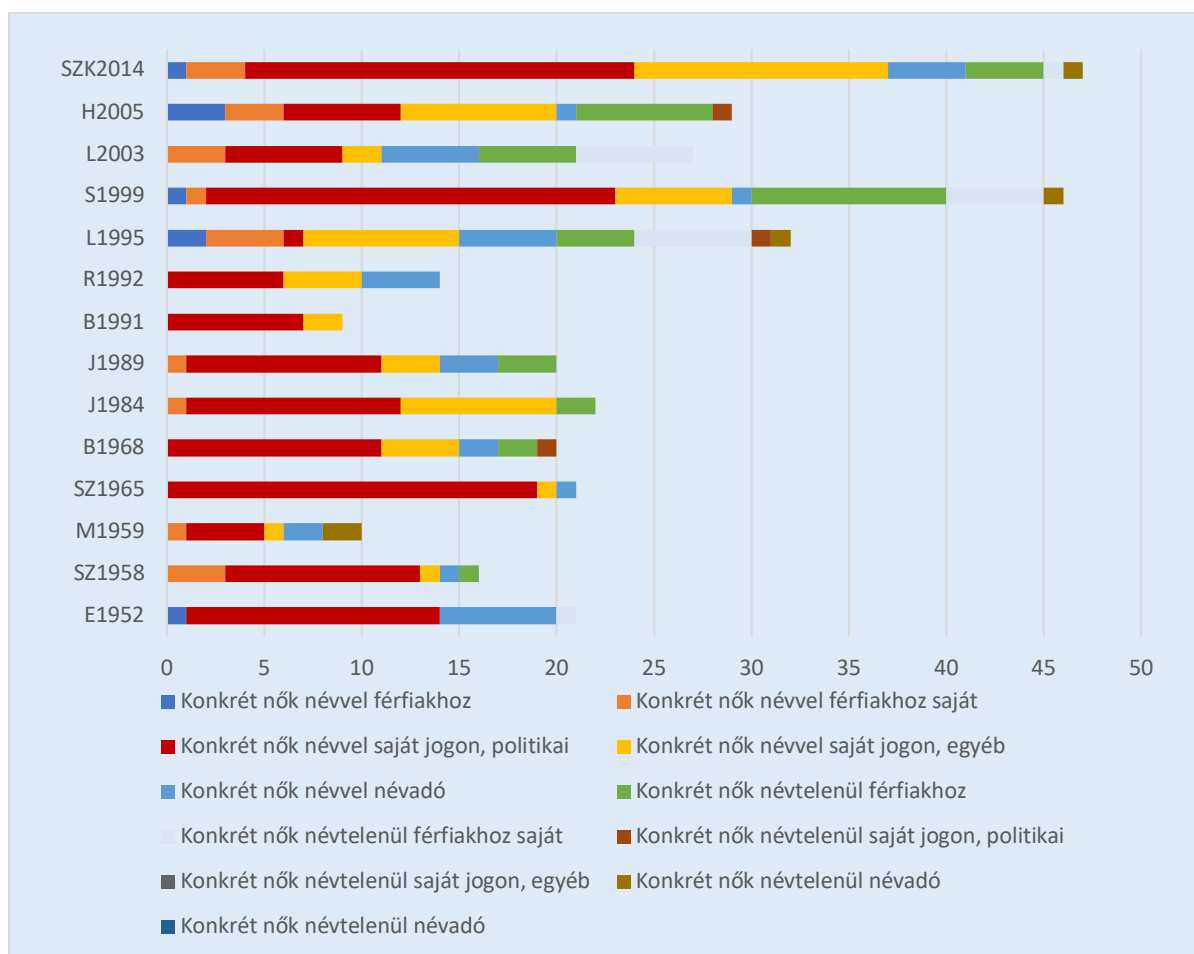
Az összesített számok alapján megállapítható volt, hogy a legnagyobb elemszámmal a konkrét nők kategóriája rendelkezett 333 db női tartalommal, amely 48%-os részarányt jelent. A női témák kategóriája összesen 269 db elemet tartalmazott, ez az eredmény 39%-os részarányt képviselt. A harmadik kategória, a női emancipáció csoportja érte el a legalacsonyabb értékeket, hiszen összesen csupán 87 db női ismeretlem tartozott ehhez a főkategóriához, mintegy 13%-os részesedéssel. A rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében ezek az arányok hasonló módon alakultak (rendszerváltás előtti tankönyvek: konkrét nők: 51% női témák: 38% női emancipáció: 11%, rendszerváltás utáni tankönyvek: konkrét nők: 47% női témák: 39% női emancipáció: 14%). Nagy Péter Tibor megállapítása – miszerint: (...) „azon korok és áramlatok, melyek a kötelezően megtanulandó/számon kérhető tudáskanon tárának tekintik a tankönyvet, bizonyosan kevesebb személynevet sorolnak fel, mint amely áramlatok fakultatív és kötelező tankönyvi anyagról beszélnek, melyek olvasókönyvnek vagy elemzendő forrásnak tekintik azt” (NAGY, 2007: 14) – a női történelmi szereplők esetében tehát nem bizonyult helyesnek.

A konkrét nők kategóriája esetében két történelemtankönyv 46 db elemszámmal érte el a legmagasabb értéket (SZK2014, S1999). Az utolsó helyre Borsányi György történelemtankönyve került, amely tankönyv összesen 9 db konkrét női személyiséget tartalmazott. Ha a konkrét nők kategóriájának részesedését vizsgálom az egyes tankönyvekben, akkor megállapítható, hogy nyolc történelemtankönyv esetében többséget képviselt ez a kategória (S1999, L1995, L2003, SZ1965, E1952, B1968, SZ1958, R1992).

A legtöbb női témát feldolgozó tankönyv a Száray Miklós és Kaposi József által szerkesztett történelemtankönyv volt, amely mintegy 75 db-os elemszámmal kiugróan magas értéket ért el a többi tankönyvhöz képest. Hiszen az őt követő második legmagasabb elemszámmal rendelkező történelemtankönyvben kb. fele annyi női témákkal kapcsolatos ismeretlem volt (H2005: 38 db elem). A legkevesebb női témát felvonultató tankönyv Lator László 1995-ös történelemtankönyve volt, mindösszesen három elemet tartalmazott. Az arányokat tekintve ebben a kategóriában hat tankönyv tudhatta magáénak a legnagyobb női részesedést (SZK2014, H2005, J1984, J1989, M1959, B1991).

A női emancipáció témája kivétel nélkül minden történelemtankönyv esetében a legritkábban előforduló nőkkel kapcsolatos tartalom. A legnagyobb elemszám ezúttal is a Száray-Kaposi-féle történelemtankönyvben volt megtalálható (23 db). A második legnagyobb részesedést Hantos István 2005-ben kiadott történelemtankönyve tudhatta magáénak (16 db). Ötnél kevesebb előfordulás a történelemtankönyvek több mint felében volt jellemző (B1991, R1992, SZ1958, B1968, J1989, E1952, SZ1965, L1995).

Az alkategóriák értékeinek összehasonlítása során a legnagyobb arányt képviselő konkrét nők kategóriája esetében két nagy csoportot képeztem, melyeket ugyanazon alkategóriákra osztottam fel (l. előzőek). Ennél az összehasonlításnál az esetek 47%-ban nem volt olyan elem, amit besorolhattam volna. Az alkategóriák közül a konkrét nem nevesített nők csoportjában a saját jogon előforduló, egyéb tevékenység csoportjában nem lehetett példát találni. A következőekben a konkrét női csoport egyes alkategóriáinak részesedését vizsgáltam a tankönyvekben, melyet a következő ábra szemléltet (13. ábra).



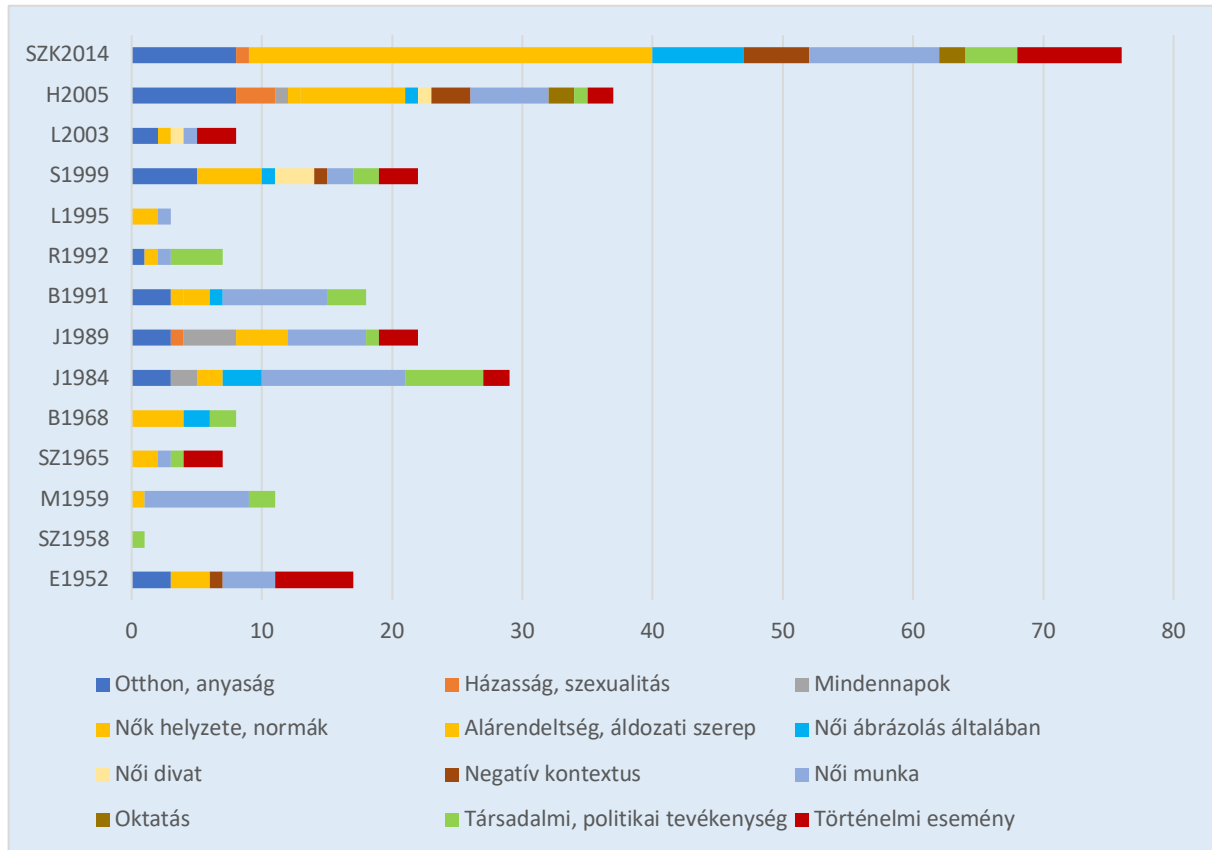
13. ábra: A konkrét nők alkategóriáinak gyakorisága a tankönyvekben (db)

Ezeknek az alkategóriáknak a meghatározásánál a fő szempont a női történelmi személyiségek státusa volt, illetve az, hogy milyen mértékben köthetőek férfi történelmi szereplőkhöz. A mérés során kapott adatok azért fontosak, mert megmutatják a női szereplők úgynevezett „névértékét”. A nevesített női történelmi személyiségek mindig magasabb minőséget képviselnek nőtörténelmi aspektusból, hiszen a „névtelen” nők csupán férfiakhöz való viszonyuk alapján vannak megnevezve, illetve azonosítva (lánya, felesége, anyja, özvegye). Ezek alapján először azt néztem meg, hogy a nevesített nők és a névtelen nők kategóriáinak értékei hogyan aránylanak egymáshoz. A nevesített nők kategóriája 269 db elemszámot tudhatott magáénak, a névtelen nők száma pedig az összes tankönyvben 65 db volt. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált történelemtankönyvekben megjelenő női szereplők 80%-a saját néven szerepelt. Ezt az arányt külön-külön megnéztem a rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvekben is. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben mindösszesen 12 db olyan női szereplő jelent meg, melyeket a tankönyvszerzők nem nevesítettek. Ezzel

szemben a nevesített nők száma 118 db volt, vagyis a női történelmi személyiségek 90%-a névvel együtt szerepelt. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek esetében ez az arány már csak 74%. Lényeges megjegyezni, hogy az összes alkategória közül a leggyakrabban előforduló csoport ebben a kategóriában a konkrét nők névvel saját jogon, politika elnevezésű alkategória volt (145 db). Salamon Konrád, illetve a Száray-Kaposi történelemtankönyvek tartalmazták a legtöbb ilyen női elemet, a legkevesebbet pedig Lator László 1995-ös (1 db) és az 1959-es A magyar nép története című történelemtankönyv (4 db). A következő legnépesebb alkategória a konkrét nők névvel saját jogon, egyéb csoport volt, mintegy 61 db elemszámmal. Ebben a kategóriában négy történelemtankönyv tudhatta magáénak a legtöbb női elemet (SZK2014, H2005, J1984, L1995). Ezen két alkategória mellett számottevő elemszámmal bírt még két csoport, a konkrét nők névvel névadó (35 db), illetve a konkrét nők névtelenül férfiakhöz (38 db) elnevezésű alkategóriák. Mindezek mellett fontos adat lehet a női történelmi személyiségek vonatkozásában az, hogy milyen arányban szerepelnek saját jogon, illetve férfiakhöz köthetően. A következőekben ezeket az adatokat hasonlítottam össze. A férfi történelmi személyiségekhez köthető konkrét nők száma (nevesített és nem nevesített kategória) 85, a saját jogú női szereplők pedig 209 alkalommal fordultak elő. Vagyis a történelemtankönyvekben megjelenő nők 70%-ban saját jogon, önálló státusz birtokában manifesztálódtak. A rendszerváltást megelőző időszakban megjelent történelemtankönyvekben a férfiak mellett feltűnő nők száma mindösszesen 16, önállóan szereplő nők viszont 97 alkalommal voltak felfedezhetőek. Így tehát 86%-os aránnyal szerepeltek önálló státusszal rendelkező női karakterek ezekben a történelemtankönyvekben. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében ez az arány kevesebb volt, összesen 62%-ot tettek ki azok a női történelmi személyiségek, akik saját jogon voltak jelen a történelemben. Összességében tehát megállapítható, hogy a rendszerváltás előtt íródott történelemtankönyvekben a nők gyakrabban szerepeltek névvel ellátva, illetve önállóan, saját státusszal.

A második tankönyvelemzési főkategória a női témák csoportja volt (felosztást 1. előzőek). Az esetek kb. ötven százalékában nem tudtam beírni egyetlen egy tankönyv kódjelét sem a különböző nőkkel kapcsolatos témák besorolási helyére. Viszont egyetlen alkategória sem volt, amelybe nem lehetett volna egyetlen tankönyvet sem besorolni. A főkategóriák gyakorlati elemzése kapcsán megállapítottuk, hogy a nőkkel kapcsolatos témák kategóriája kevesebb elemszámmal rendelkezik, mint a konkrét nők csoportja (333 db, 269 db). A kevesebb elemszám pedig összesen 12 téma között oszlott meg. Ez azt is jelenti egyben, hogy a női témák nagyon elaprózottan jelentek meg a történelemtankönyvekben, így a tágabban értelmezett nőtörténelem a tankönyvekben nem állt össze egységes tananyagká, amely tudatos szerzői

szándék végeredményeképpen manifesztálódott volna. Összesen tehát 12 témát határoztam meg a női témák kategóriájában, ezek gyakorisági megoszlása a következőképpen alakult (14. ábra).

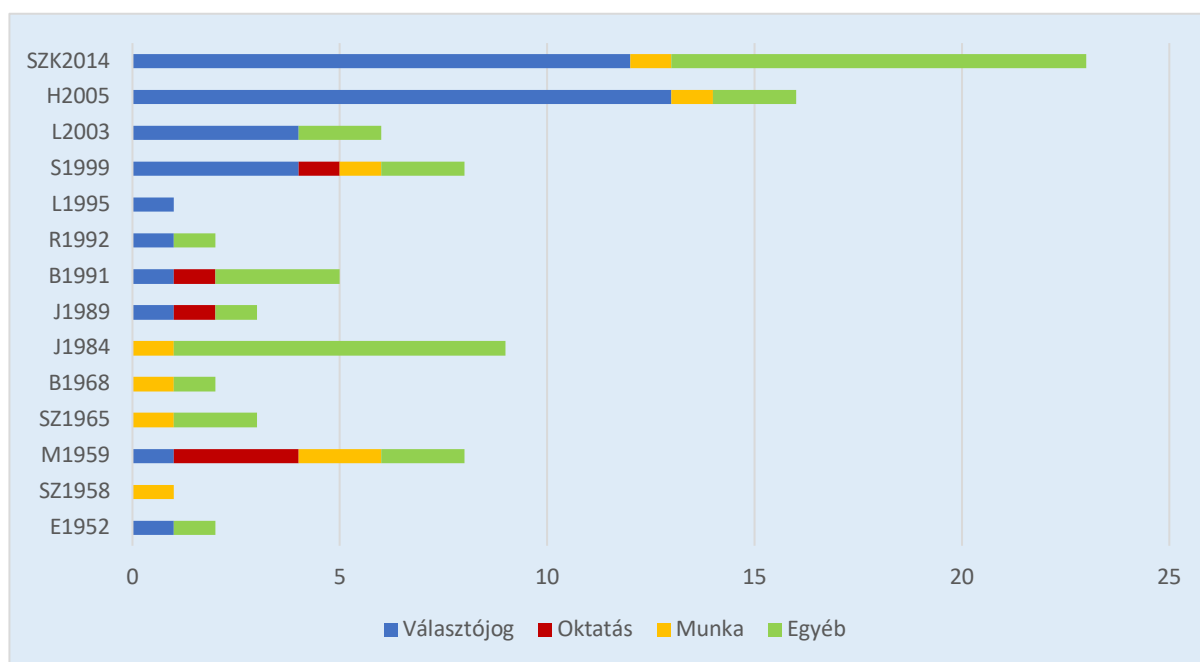


14. ábra: A női témák alkategóriáinak gyakorisága a tankönyvekben (db)

A legnagyobb számban a női munkával (59 db), illetve a női alárendeltséggel, áldozati szereppel (50 db) kapcsolatos leírásokkal találkozhattunk a történelemtankönyvekben. Ezenkívül gyakoriak voltak az otthonnal, anyasággal kapcsolatos témák (36 db), valamint az egyes történelmi események (30 db), illetve társadalmi, politikai tevékenység kapcsán megjelenő női vonatkozású tartalmak (27 db). Kevésbé voltak jelen a nők helyzetével foglalkozó leírások (18 db), illetve a nők általános ábrázolása (15 db). A történelemtankönyvek ritkán ejtettek szót a nőnevelésről, a nők oktatásáról (4 db), a női divatról (5 db), a házasság, szexualitás témájáról (5 db), illetve a történelmi mindennapok női aspektusú bemutatása szintén hiátus a történelemtankönyvekben (7 db). A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben a női munkával kapcsolatos tartalmak voltak a legjellemzőbbek (30 db). Ezenkívül a nők politikai, társadalmi tevékenysége (13 db), valamint a különböző történelmi események kapcsán felbukkanó női leírások fordultak elő sűrűn (14 db). Továbbá

gyakori női téma volt még a női alárendeltség és az áldozatiság (13 db). Egyáltalán nem jelenítették meg a rendszerváltás előtti tankönyvek a nők hagyományos otthoni szerepeit, továbbá a női divat témáját. Nagyon kevés elemszámmal fordult elő a házasság és szexualitás tematikája, valamint a női témák negatív kontextusban való megjelenítése sem volt jellemző. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek leggyakoribb női aspektusú témája a nők alárendeltsége, áldozatisága (37 db) volt. Ezt követte a női munka témája (29 db), illetve új elemként az otthonnal, anyasággal kapcsolatos leírások (27 db). A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben az anyaság mint téma nem jelent meg hangsúlyosan. A történelmi mindennapokkal (1 db), a házasság és szexualitással (4 db), illetve az oktatással kapcsolatos témakifejtések (4 db) a legritkábban előforduló ismeretelemek a rendszerváltás utáni tankönyvekben.

A harmadik főkategória a női emancipáció témája, amely kategória – a gyakorisági adatok alapján – a legkevesebb nővel kapcsolatos elemet foglalta magában. A kategóriát négy résztémára osztottam fel: választójog, oktatás, munka, egyéb. A tartalmi elemek besorolása során az alkategóriák 29%-ában nem lehetett kódjelet bejegyezni. A női emancipáció témájának kategóriánként való megoszlása a következő ábrán látható (15. ábra).

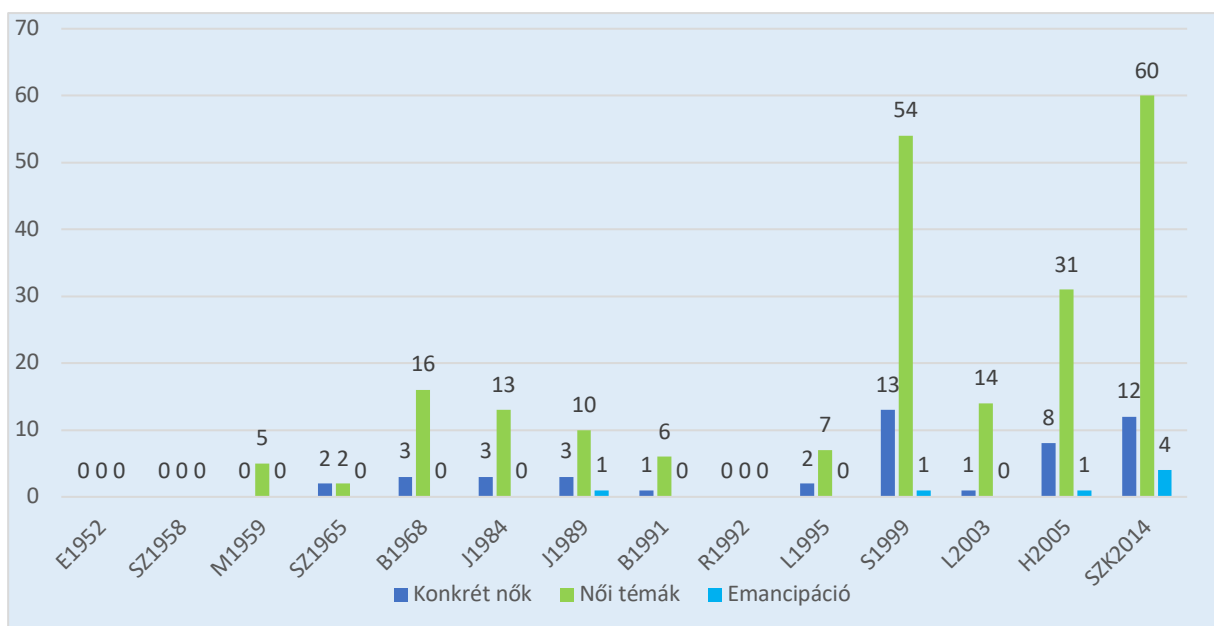


15. ábra: A női emancipáció alkategóriáinak gyakorisága a tankönyvekben (db)

Az összesített adatok alapján a legnagyobb arányban a választójog témája szerepelt (35 db), ezt követte az egyéb kategória (19 db), illetve a női munkával (3 db) és oktatással (2 db) kapcsolatos

női emancipációs témák. A rendszerváltás előtt használatos történelemtankönyvekben azonban az előbbi sorrend teljesen másként alakult: egyéb kategória (15 db), női munka (6 db), oktatás (4 db), választójog (3 db). A női választójog az összes vizsgált történelemtankönyv esetében tehát az első helyen végzett, a rendszerváltás előtti tankönyvekben azonban a legkevesebb alkalommal említett női emancipációs témakör. A női munkával kapcsolatos emancipációs téma szintén hangsúlyosabban jelent meg ezekben a tankönyvekben. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek emancipációs témáinak előfordulása már az összesített adatok értékeit mutatták. Fontos kiemelni, hogy a nőneveléssel, nőoktatással kapcsolatos ismeretek tulajdonképpen hiányoztak a történelemtankönyvekből. Összeségében pedig megállapítható volt, hogy a kevés számú előfordulás miatt a női emancipáció fragmentáltan jelent meg, így a női egyenjogúsítási törekvések történeti fejlődése egyik elemzett történelemtankönyv esetében sem rajzolódott ki.

Az utolsó vizsgálat az illusztrációs elemek kategóriáinak gyakoriságát mérte a történelemtankönyvekben. A főkategóriák gyakorisági megoszlását (*Munkatáblázat II. D, E; Összesítő táblázat II. D, E*) a következő ábra szemlélteti (16. ábra).



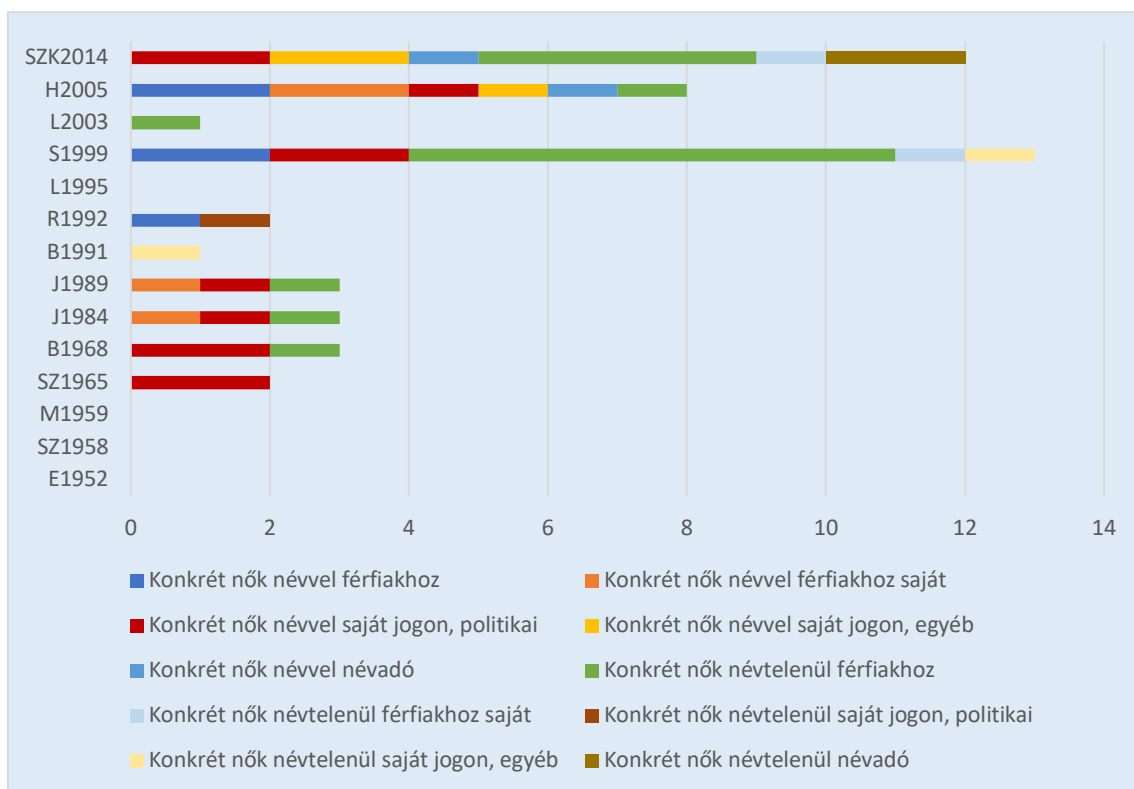
16. ábra: A tartalmi súlypontok gyakorisága az illusztrációkban (db)

Az adatok összesítése után láthatóvá vált, hogy a tankönyvi illusztrációk esetében a női témák képeznek nagyobb arányt a tartalmi kategóriák mérési eredményeivel szemben (női témák kategóriája: 218 db, 79%; konkrét nők csoportja: 48 db, 18%; emancipáció kategóriája: 7 db, 3%). A rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek

esetében ezek az arányok hasonló módon alakultak (rendszer váltás előtti tankönyvek: konkrét nők: 19% női témák: 79% női emancipáció: 2%; rendszer váltás utáni tankönyvek: konkrét nők: 17% női témák: 80% női emancipáció: 3%). Összességében három történelemtankönyv nem jelentett meg nőikkel kapcsolatos illusztrációt (E1952, R1992, SZ1958). Konkrét női történelmi személyiséget ábrázoló illusztrációval csak nagyon kevés alkalommal találkozhattunk. Salamon Konrád (13 db), illetve Száray Miklós és Kaposi József (12 db) történelemtankönyve tartalmazta a legtöbb ilyen ismeretelemet. Hantos István tankönyve összesen nyolc konkrét női ábrázolást közölt, a fennmaradó történelemtankönyvek esetében pedig három vagy ennél alacsonyabb értékekkel találkozhattunk. A konkrét nők kategóriája egyik történelemtankönyv esetében sem érte el a többségi arányt. A női témák vonatkozásában a legnagyobb arányt a Száray-Kaposi-féle történelemtankönyv érte el (60 db). Ebben a kategóriában magas elemszámmal bírt Salamon Konrád (54 db), illetve Hantos István történelemtankönyve (31 db). Ezenkívül Balogh Endre történelemtankönyve (16 db), Lator László 2005-ös tankönyve (14 db), illetve Jóvérné Szirtes Ágota történelemtankönyvei (13, 10 db) tartalmaztak jelentősebb számú női témájú illusztrációs elemet. Az összes vizsgált történelemtankönyvben az általános női téma képviselte minden esetben a legnagyobb arányt. A női emancipáció kategóriája illusztrációs szempontból statisztikailag gyakorlatilag értékelhetetlen volt, mivel ez esetben csak nagyon kevés elemszámmal lehetett dolgozni. Összesítve a Száray-Kaposi szerzőpáros történelemtankönyve tartalmazott 4 db emancipációs témájú elemet, a fennmaradó elemszám egy-egy példáját pedig Salamon Konrád, Hantos István és Jóvérné Szirtes Ágota 1989-es történelemtankönyvében találhattuk meg.

Összefoglalva a főkategóriák szöveges frekvenciavizsgálatának eredményei mást mutattak, mint ugyanezen kategóriák gyakorisági adatai a tankönyvi illusztrációs apparátusban. Vagyis míg a női történelmi személyiségek nagyobb arányban voltak jelen a tankönyvi szövegekben, mint az illusztrációkban, addig a női témák a tankönyvi ábrázolásokban fordultak elő többször, ebben az esetben jóval nagyobb arányban. Ez azt jelenti, hogy az általános női témák vonatkozásában az illusztrációs elemeket nem támasztották alá szöveges narrációval. A női emancipáció témája pedig szignifikáns módon sem a tankönyvi szövegekben, sem pedig az illusztrációs bázis tekintetében nem jelent meg.

A konkrét nők alkategóriáiban összesen 48 db illusztrációs elem volt megtalálható. Az esetek 79%-ban nem lehetett besorolni képi elemet az alkategóriák között, de ettől függetlenül minden alkategóriában lehetett minimum egy példát találni. A mérés eredményeit a következő ábra ismerteti (17. ábra).

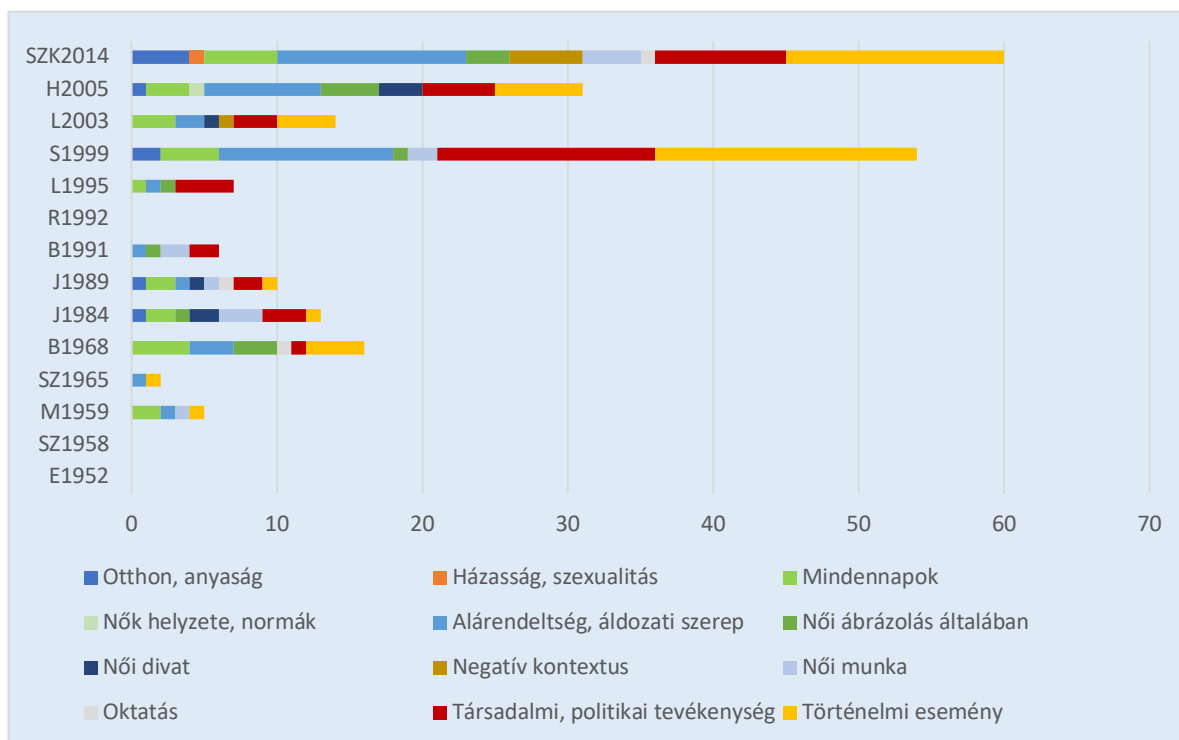


17. ábra: A konkrét nők alkategóriáinak illusztrációs gyakorisága a tankönyvekben (db)

Ennél a mérésnél is – hasonlóan a tartalmi elemek esetében – a női történelmi személyiségek jelölése, státusza, illetve a férfiakhöz való viszonya volt a legfontosabb kritérium. A nevesített és a névtelen nők kategóriái nagyon hasonló értékekkel bírtak (25-23 db elem). A tartalmi elemek méréséhez viszonyítva tehát ebben a kategóriában kiegyenlítettebb arányokkal találkozhattunk (269-65 db). A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben összesen 8 db nevesített női történelmi személyiség volt megtalálható, a rendszerváltás utáni tankönyvekben pedig 17 db. A névtelen kategóriában a rendszerváltás előtti tankönyvek 3 db, a rendszerváltás utániak pedig 20 db elemmel rendelkeztek. Az összes alkategória közül a leggyakrabban előforduló csoport ebben a kategóriában a konkrét nő névtelenül férfiakhöz elnevezésű kategória volt (16 db). A második legmagasabb elemszámmal rendelkező alkategória a konkrét nő névvel saját jogon, politikai csoport volt (11 db), amely kategória a tartalmi gyakorisági mérés során az első helyen állt (145 db). A konkrét nő névvel férfiakhöz (5 db), illetve a konkrét nő névvel férfiakhöz saját (4 db) alkategóriák tartalmaztak ezenkívül több elemet, az összes többi kategória csupán néhány konkrét női történelmi személyiséghez kapcsolható illusztrációt tudhatott magáénak. A férfiakhöz való viszony alapján viszont más

eredményeket kaptunk, mint a tartalmi elemek kategóriáinak gyakorisági mérése során, ugyanis ebben az esetben a saját jogon előforduló nők voltak többségben. A képi illusztrációs bázis vonatkozásában azonban a férfiakhoz köthető női történelmi személyiségek nagyobb számban fordultak elő, mint a saját jogon szereplők (27-17 db). A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben a férfiakhoz köthető, illetve az önálló státusszal bíró konkrét női történelmi személyiségek hasonló elemszámmal fordultak elő az illusztrációs apparátusban (5-6 db). A rendszerváltás utáni tankönyvek esetében azonban a férfiakhoz köthető női szereplők száma jóval magasabb volt (22 db), mint a saját jogon megjelenő női személyiségek számaránya (11 db). Összességében tehát megállapítható, hogy a vizsgált történelemtankönyvekben a konkrét női történelmi személyiségek az illusztrációs bázis tekintetében nagyjából ugyanolyan arányban voltak nevesítettek, mint nem, illetve nagyobb arányban szerepeltették őket férfiak mellett, ez leginkább a rendszerváltás után kiadott tankönyvek esetében volt igaz.

A főkategóriák gyakorisági analízise megállapította, hogy a női témák kategóriájában található a legmagasabb számú illusztrációs elem (218 db). A női témák alkategóriáinak illusztrációs gyakorisági mérése során a lehetséges besorolási helyek kb. 60%-ában nem tudtam beírni egyetlen egy tankönyv kódjelét sem. Ebben a csoportban sem volt olyan alkategória, amelybe nem lehetett volna egyetlen tankönyvet sem besorolni, így összesen 12 téma kapcsán jelentek meg a női tartalmak. A női témákkal kapcsolatos képi elemek megoszlása a következőképpen alakult az egyes tankönyvekben (18. ábra).



18. ábra: A női témák alkategóriáinak illusztrációs gyakorisága a tankönyvekben (db)

A legmagasabb értékekkel a történelmi esemény (51 db), illetve a társadalmi, politikai tevékenység, valamint az alárendeltség, áldozati szerep kategóriái rendelkeztek (43 db). Mindezekon kívül gyakoriak voltak még a történelmi mindennapok kapcsán megjelenő női tartalmak (26 db). Többször találkozhattunk a női témák vonatkozásában általános nőábrázolásokkal (14 db), illetve a női munka tematikájával (13 db). A vizsgált történelemtankönyvek ritkán ábrázoltak nőket az oktatás, normák, illetve a szexualitás, házasság témájában. A női ismeretelemek tartalmi és képi megjelenítésével kapcsolatban megállapítható, hogy a női munkával összefüggő tartalmak inkább a tankönyvek szöveges részében helyezkedtek el. Ugyanez a megállapítás tehető az otthonnal, anyasággal kapcsolatos ismeretelemek vonatkozásában. Az egyes történelmi események, illetve társadalmi, politikai tevékenység kapcsán megjelenő női vonatkozású tartalmak pedig inkább az illusztrációs apparátus révén manifesztálódtak. Szintén karakteresebben jelent meg képeken a nők történelmi mindennapjai. A rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvek esetében a női témák illusztrációs gyakorisági mutatói között nem találtam lényeges eltéréseket.

A harmadik főkategória, a női emancipáció témája kapcsán csak nagyon kevés illusztrációs elem volt megtalálható a történelemtankönyvekben (7 db). Ez a kevés elemszám egyenletesen oszlott meg az alkategóriák között, leszámítva a női munka alkategóriáját, amely csoport esetében nem volt azonosítható női tartalom.

V.2. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak kvalitatív elemzése

A kvalitatív analízis kutatómódszertani fundamentumát tehát a nőképdimenziós-modell jelentette, amely történelmi, didaktikai, illetve tartalmi fókusz mentén vizsgálta a történelemtankönyvekben megtalálható nőkkel kapcsolatos tartalmi elemeket (l. III.1.2. *Az elemzés kutatómódszertani koncepciója: A nőképdimenziós-modell*). Továbbá ezen keretrendszeren belül a tankönyvelemzés kvalitatív aspektusát a tartalmi és didaktikai szempontok mentén megfogalmazott kérdések határozták meg (l. III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések c. fejezet*).

V.2.1. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak történelmi kontextusának kvalitatív elemzése

A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak történelmi kontextusának kvalitatív elemzése a korszakban megjelent gimnáziumi történelemtankönyvek női dimenzióját, illetve a tankönyvekben megtalálható ideológiai tartalmak vonatkozásában a huszadik századi nőképpel kapcsolatos legfontosabb változásokat térképezte fel. Ezen kutatás középpontjában tehát a nőkép történeti-politikai dimenziója állt, amely a politikai-ideológiai kontextus, a hősnőszimbólum, a nő férfi legitimációs értéke, illetve a nődeficit kategóriáinak, valamint kutatói kérdések segítségével térképezte fel a történelemtankönyvek szövegeiben a nőkre vonatkozó ideológiai reprezentációkat (l. III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések c. fejezet*). A tankönyvelemzés tartalmi súlypontjainak vizsgálata során kvalitatív tartalomelemzést, illetve deskriptív-hermeneutikus elemzési módszert alkalmaztam.

V.2.1.1. Politikai-ideológiai kontextus

A politikai-ideológiai kontextus kategóriája kapcsán részletes elemzést a rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvek esetében lehetett végezni. A politikai-ideológiai kontextus kategóriáját – a tankönyvek átolvasása után – összesen hat alkategóriára osztottam fel: történetírói tradíció, politikai aktivizmus, ideológia eszme, női egyenjogúság, női munka, női szervezetek. Ezek az alkategóriák a rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvek döntő többségében megtalálhatóak voltak. Kivételt képez az 1959-es egyetemes történeti tankönyv, amely csupán két elemet tartalmazott ebben a kategóriában (női munkát szabályozó gyári törvények Angliában, H. Beecher Stowe: Tamás bátya kunyhója).

Az ötvenes években íródott történelemtankönyvek nőikkel kapcsolatos témáit elemezve történetírói tradíció szempontjából megállapítható volt, hogy a marxista történelem színpadán csakis olyan nők kaphattak helyet, akik beleillettek a nemzeti kommunista szellemű interpretációs sémába (ROMSICS, 2011: 391). Vagyis ezekben a történelemtankönyvekben dominánsan olyan baloldali, forradalmár, munkásmozgalmi női személyiségek kaptak főszerepet, akik tüntetnek a jogaikért, harcolnak a barikádokon, zászlajukra tűzve a nagy szocialista forradalom győzedelmi célját. Az 1956-os forradalom és szabadságharc utáni történelemtankönyvekben a fent említett politikatörténeti aspektus jóval finomabban jelent meg. Ezzel párhuzamosan a gazdaság- és társadalomtörténeti vonatkozások nagyobb teret kaptak a történelemtankönyvekben. Ennek oka az volt, hogy az 1956-os események több

szempontból is változást hoztak a történelemtanítás és a történelemtankönyvek tekintetében. A forradalom eseményei rávilágítottak arra, hogy a történelem tanítását nem lehet kizárólag az aktuálpolitika szolgálatába állítani. Így 1956 után Mód Aladár személyét mellőzték, illetve a szerzőnek a magyar történelem függetlenségre épülő történelemszemléletét is. Ennek helyét a gazdaságtörténetre alapozó osztályszemlélet koncepciója vette át, ennek kidolgozója Molnár Erik volt (ALBERT B., 2004: 16-17). Ha nő történeti vonatkozások szempontjából vizsgálom a korszak történelemtankönyveit, akkor megállapítható, hogy tartalmi szempontból Szamuely Tibor 1965-ben kiadott tankönyve – melyet az ötvenes években adtak ki először –, illetve Balogh Endre 1968-as történelemtankönyve nem igazán térnek el az ötvenes évek történelemtankönyveitől. A két időszak közötti különbség leginkább a női tartalmakkal kapcsolatos megfogalmazások vonatkozásában volt tetten érhető, azaz a női témákkal összefüggésben megjelenő fogalmak, jelzők kevésbé öltöttek munkásmozgalmi, osztályharcos, forradalmi jelleget. Ezek az innovációs változások kimutathatóak voltak a Kádár-rendszer második felében kiadott történelemtankönyvek női tartalmaival kapcsolatban is. Jóvérné Szirtes Ágota 1984-es, illetve 1989-es történelemtankönyveiben a munkás mozgalmár, forradalmár női szereplők száma jóval kevesebb, illetve a róluk megjelenő tankönyvi szövegek is sokkalta szűkszavúbbak voltak. Az általános női témák vonatkozásában pedig visszaszorultak a politikatörténeti tartalmak, sokkal nagyobb számban találkozhattunk gazdaság- és társadalomtörténeti leírásokkal. A forradalmár, munkás mozgalmár nő alakja tehát elhalványult, helyét a dolgozó nő vette át, akinek történelemformáló szerepe marginális, jelenléte, tevékenysége pusztán gazdasági érdekeket szolgált. A vizsgálatba bevont történelemtankönyvek közül a rendszerváltás környékén kiadott tankönyvekre (Borsányi György, Rubovszky Péter tankönyvei) mint „kísérleti taneszközökre” tekinthetünk, mivel ezek a történelemtankönyvek voltak az első olyan kiadványok, amelyek az 1945 utáni történelmet már egy demokratikus keretrendszerben próbálták újraértékelni (I. IV. 2. 3. *Történetírás a rendszerváltást követő időszakban* c. fejezet) (NAGY, 1994). Nőtörténeti szempontból mindenféleképpen a lehangsúlyosabb változás a baloldali, kommunista női jelenlét hiánya, illetve ezzel párhuzamosan a jobboldali, valamint szociáldemokrata női történelmi személyiségek debütálása volt a történelemtankönyvekben. Később, a rendszerváltás után íródott, illetve megjelent történelemtankönyvek női témái, illetve szereplői a történetírás pluralizálódásának köszönhetően már színesebb palettán voltak elhelyezhetőek, természetesen mindenféle ideológiai tehertételtől mentesen.

A következő alkategória a nők politikai aktivizmusa volt, amely a rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben leginkább a különböző baloldali, kommunista forradalmakban,

valamint a munkásmozgalmakban való részvételben testesült meg. Az ötvenes évek történelemtankönyveiben (Egyetemes történeti tankönyv, 1952; Szamuely, 1958) előforduló női tartalmak zöme a politikai aktivizmus tárgyköréhez tartozott (pl. munkásnők szerepe a párizsi kommünben, az 1905-ös, az 1917-es orosz forradalmakban). Ez az offenzív női szerep a hatvanas évek történelemtankönyveitől kezdődően konkrét női történelmi személyiségek által, illetve tankönyvi illusztrációkon keresztül manifesztálódott leginkább: „*Véres nap Orosházán*”; „*Sortűz a Téli Palota előtt*”; „*Budapest népe üdvözli a győztes Nagy Októberi Szocialista Forradalmat*”; az „*1930. szeptember 1-i tüntetés*”; „*Petrográd védelme (1928)*”; „*Amerikai munkanélküliek éhségmenete (Chicago, 1931)*”; „*I. világháború*”; „*A szekszárdi direktórium kivégzése*”; „*Munkásörök felvonulása Budapesten*”. A nyolcvanas évek történelemtankönyveiben szintén jelen volt ez a fajta női politikai aktivizmus konkrét női történelmi szereplők által (sokkal mérsékeltebb formában), de a női tartalmak vonatkozásában már nem képviseltek többséget. A rendszerváltás időszakában kiadott történelemtankönyvek esetében – ahogy már említettem – a női politikai aktivizmus mérséklődése, illetve jobbrtolódása volt megfigyelhető. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben a női aktivizmus többnyire különböző bal- és jobboldali politikusok által manifesztálódott. Új fejlemény volt azonban, hogy ezekben a történelemtankönyvekben már „jobboldali” forradalmár nők is felbukkantak („pesti lányok”), többnyire képi illusztrációkon. Fontos különbség még, hogy ezekben a tankönyvekben a nők politikai szerepe kevésbé volt hangsúlyos, mint a rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben, hiszen a női elemek szélesebb tartalmi mezőben mozogtak.

A keményvonalas, kommunista ideológia vonatkozásában az ötvenes és hatvanas évek történelemtankönyveit lehet példaként említeni, hiszen ezekben a marxista ideologikus megfogalmazások erőteljesen jelen voltak. Ebben a kategóriában sok esetben kritikai irányultságú szövegekkel találkozhattunk. Az 1952-es történelemtankönyvben például a következőt lehetett olvasni Rosa Luxemburgról: „*Nem értette meg, hogy a politikai tömegsztrájkot tovább kell fejleszteni a fegyveres felkelésig, amely a proletariátus hatalomért folytatott harcának legmagasabb formája.*” Osztályharcos megfogalmazással találkozhattunk a Párizsi Kommün leverésével kapcsolatban: „*A burzsoá hölgyek kéjelegve jártak a börtönökbe és kivégzésekre, hogy gúnyt űzzenek a hős kommunárdokból.*” Ennek a kategóriának egy másik csoportja volt, amikor is jobboldali, konzervatív női személyiségeket, szervezeteket negatív kontextusban tárgyaltak a tankönyvek. Mint például a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetségét „*ellenforradalmi politikai szervezetnek*” minősítette az 1959-es tankönyv. Vagy amikor az 1968-as gimnáziumi történelemtankönyv Tormay Cécile-ről, illetve Gulácsy Irénről a

következőket állította: „konzervatív, legfeljebb közepes színvonalú hivatalos irodalom képviselői”. A Horthy-korszak kritikája a női témák vonatkozásában szintén megjelent az 1984-es történelemtankönyvben egy napszámosasszony panaszáról szóló forrásban, illetve egy, a cselédek nehéz sorsát bemutató szövegrészben. Pozitív kontextusú ideológiai szövegekkel, megfogalmazásokkal leginkább a baloldali-kommunista politika nőjogokat védő intézkedéseivel kapcsolatban találkozhattunk. Például a Tanácsköztársaság női munkát, illetve anyákat védő intézkedései voltak ilyenek. Szintén pozitív ideológiai női szimbólumként lehetett azonosítani a rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben az 1917-es „nagy októberi szocialista forradalom” egyik fontos jelképét, az Auróra cirkálót. A rendszerváltás időszakában kiadott történelemtankönyvekből egyértelműen kigyomlálták ezeket a kommunista-szocialista ideológiát kiszolgáló szövegrészeket, megfogalmazásokat. A rendszerváltás után íródott tankönyvekben történeti források kapcsán találkozhattunk politikai-ideológia textusokkal. Az egyik ilyen nagyon érdekes forrásszemelvény a Salamon Konrád által írt történelemtankönyvben volt megtalálható, amikor is „*Forradalom és erotika*” címmel egy korabeli tanulmányrészletből idéz a tankönyv: „*Tapasztalatok alapján állíthatom, hogy a Szovjetunióban a nő, megélvén társadalmi felszabadulását és otthonossá válva a nyilvánosság közegében végzett társadalmi munkában, pusztán nőből emberré vált ebben az átmeneti periódusban és bizonyos szexuális kihűlést él át. Irányelvünk: támogatni a természetes ösztönökben szunnyadó minden építő és alkotó erőt, ugyanakkor azonban legyőzni mindazt, ami a kollektíva tagjainak a személyiségfejlődésére káros. (...) A szabad szerelem a Szovjetunióban nem valamiféle zabolátlan, vad önkiélés, hanem eszményi kapcsolat két szabad, függetlenségükben egymást szerető ember között.*” Továbbá a Rákosi-korszak személyi kultuszát ábrázolva a Salamon-féle történelemtankönyv közölt egy korabeli versrészletet: „*Gyertek lányok, öltözzetek fehérbe, / Szórjunk rózsát Rákosi Mátyás elébe, / Hadd járjon ő a rózsában bokáig, / Éljen, éljen Rákosi elvtárs sokáig.*” Hantos István 2005-ös történelemtankönyvében a „*Kultúrpolitika és az uralkodó szellem a Horthy-korszakban*” című leckéjében volt olvasható Papp-Váry Elemérné „*Hiszek egy Istenben, hiszek egy hazában*” kezdetű, az ország régi határainak visszaállítására buzdító ima, amely a Horthy-korszak jobboldali-irredenta ideológiájának egyik legfontosabb jelmondata, szimbóluma volt. Szintén ebből a korszakból származott Andrassy Katinka írása „*Együtt a forradalomban*” címmel, melyben a következőket írta: „*Ha magunk társadalmi osztályához tartozó nővel kerültünk össze, [...] rögtön az első alkalommal a keresztnévükön szólítottuk és tegeztük egymást. [...] elképzelni is alig lehetett nagyobb sértést, mint ha társaságunkban magázott egy nőt a magunkfajta. Ez ugyanis azt jelentette, hogy közönséges polgárnak vagy éppen zsidónak nézte*

az illetőt. [...]” Kivételes példára figyelhettünk fel a Száray-Kaposi szerzőpáros által írt történelemtankönyvben. „*Kemal pasa és családja*” címmel egy tankönyvi illusztráció keretében, illetve egy kérdés erejéig a női viselet kérdéskörén keresztül tematizálta a tankönyv a hagyományos és modern-szekularizált török életmód különbözőségét. Továbbá az antiszemita, nemzetiszocialista ideológia hatásairól tudhattunk meg részleteket Elisabeth Freud visszaemlékezéséből. Ugyanez a tankönyv egy képi forrás segítségével világította meg a Hitler-i, illetve a Horthy-rendszer kontrasztját a második világháború előestéjén („*Horthy látogatása Hitlernél 1938-ban.*” „*Miben tér el Horthy és felesége viselkedése a többiekétől?*”). Az 1960-as évek második felében kibontakozó szocialista reformmozgalom témája kapcsán az MSZMP 1973-as állásfoglalását idézi a Száray-Kaposi tankönyv, melyben Heller Ágnes mint antimarxista társadalomkutatót említik meg: „*A munkásmozgalom forradalmi programja, a munkásosztály forradalma helyett az ellenkultúra – mozgalom és a kommunisták »forradalma« – ez Heller Ágnes »újbaloldali«, »forradalmi« programja*”. Janis Joplin blues- és rockénekesnő pedig mint a hippimozgalom egyik ikonikus alakja jelent meg ugyanebben a tankönyvben. A mozgalommal kapcsolatban problematizáló kérdések is olvashatók voltak: „*Vitassuk meg, mi ellen irányul a lázadás! Tárjuk fel, mely politikai irányzatok hatását fedezhetjük fel a kijelentésekben!*”. Végül pedig Vajda Rozália visszaemlékezése alapján kaphattunk információkat a vészkorszak kapcsán a nemzetiszocialista ideológia súlyos következményeiről (a magyar cigányság munkásszázadokba való besorozása).

A női egyenjogúság kérdését a rendszerváltás előtti történelemtankönyvek több esetben is ideológiai kontextus mentén tematizálták. Az ötvenes-hatvanas évek tankönyvei a női egyenjogúságért tett lépéseket egyértelműen a kommunista rendszerek progresszív fejleményeiként értelmezték. Ezekben a történelemtankönyvekben legfőképpen a jogi egyenlőséget kizáró/biztosító törvények jelentek meg. Mint például az 1875-ös francia alkotmány, amely kizárta a nőket és a gyarmatok bennszülött lakosságát a választójogból. Nyilvánvalóan ennek oka az volt, hogy ebben az időszakban – a tankönyvszerző szerint – „burzsuo” köztársaság épült ki Franciaországban. Ezzel szemben a kommunista-szocialista munkásmozgalmi törekvések megteremtették a női egyenjogúságot. Ezzel kapcsolatban például Clara Zetkinről olvashattunk, akinek vezetésével jött létre a nemzetközi szocialista nőmozgalom. Illetve arról is, hogy a Tanácsköztársaság idejében politikai jogokat kaptak a nők, ekkor „szűnt meg” a dolgozó nők hátrányos helyzete is, hiszen megvalósult az egyenlő munkáért egyenlő bér elve. Mindezek mellett a női emancipáció kérdésében született jogi szabályozások jelentek meg ezekben a történelemtankönyvekben, mint például az 1917-es szovjet női egyenjogúsági törvény, vagy az 1949-es magyar alkotmányban rögzített nemi

egyenlőség. Továbbá Jóvérné Szirtes Ágota 1984-es történelemtankönyve írt az 1950 és az 1970 közötti időszak társadalmi mobilitásával kapcsolatos kérdésekről, többek között a nők helyzetéről is. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében nyilvánvalóan ideológiai köntösben megjelenő női egyenjogúsággal kapcsolatos tartalmakkal nem találkozhattunk. Viszont a kommunista-szocialista korszak női emancipációs folyamatainak kritikájával igen. Erre vonatkozóan többféle értékelést is olvashattunk a tankönyvekben. Jóvérné Szirtes Ágota 1984-es tankönyvében – ahogy már említettem – a nők helyzetét alapvetően pozitívan értékelte, azonban már ebben a tankönyvben is találkozhattunk kritikai megjegyzésekkel: *„Napjainkban azonban még számos maradi tudati tényező és a családban a nőkre háruló többletmunka hátráltatja képességeik teljes kibontakoztatását. Számuknál még jóval kisebb a gazdasági, közigazgatási és a politikai vezetésben betöltött arányuk”*. Borsányi György a nők helyzetével kapcsolatban negatívan értékelte a nők munkába állásával párhuzamosan kialakuló kettős terhelést, illetve az abortusz tiltását is a Rákosi-korszak tekintetében. Salamon Konrád tankönyvében az ötvenes évek erőltetett iparosításából vezette le az olcsó női munkaerő tömegessé válását. Szerinte a *„rosszul értelmezett női egyenjogúság”* miatt sok esetben a nőket szervezetükre ártalmas munkahelyekre irányították. Valamint a *„szűkös életkörülmények a családanyákat is munkavállalásra kényszerítették, aminek következtében nem maradt idő a gyermek családi nevelésére”*. A tankönyvszerző az abortuszok számának növekedésére, mint ennek a társadalmi folyamatnak a végső állomására tekintett: *„Az így egyre inkább felesleges teherré váló gyermekek vállalásának tömeges megtagadását csak az érvényben lévő szigorú abortusztilalom akadályozta meg.”* A Száray-Kaposi-féle történelemtankönyv szintén utalt a nők munkahelyi, illetve családi szerepeinek összehangolásával kapcsolatos nehézségekre.

A női munka témájával összefüggésben leginkább arról olvashattunk a rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben, hogy a kommunista-szocialista hatalomátvétel előtt a reakciós hatalmi szereplők (tőkés arisztokrácia, Habsburgok) milyen méltatlanul, megalázóan bántak a női munkaerővel. Különösen rosszul fizették a női munkát, melyet pontosan emiatt a tőkés „burzsuo” osztály tömegesen alkalmazott. Jóvérné Szirtes Ágota 1984-es tankönyvében a Horthy-korszakkal kapcsolatban írt arról, hogy a falusi lányok számára a társadalmi felemelkedés legmagasabb foka az volt, ha cselédként állást kaptak egy polgári háznál. Ezzel összefüggésben a nők és férfiak közötti bérszakadék problémája több alkalommal is megjelent a rendszerváltás előtti tankönyvekben. Ez a női kiszolgáltatottság a győztes szocialista forradalmak hatására megszűnt, amikor is megvalósult az egyenlő munkáért egyenlő bér elve (Párizsi Kommün, Magyar Tanácsköztársaság) (l. előzőek). A nyolcvanas években használatos

történelemtankönyvekben a női munka gazdasági aspektusa hangsúlyosabb volt, melyet számos táblázat, ábra, grafikon reprezentált. Egy másik, női munkához kapcsolódó téma a munkásnők politikai aktivizmusa, a nők munkásmozgalma volt (l. előzőek). A női munka mint tematikai komponens számos képi illusztráción is manifesztálódott („Kubikusok”; „Máj. 1-jei felvonulás”; „Hajóvontató nők a Szura folyónál”; „Aratás”). A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek értelemszerűen a női munka témáját nem ideológiai szempontok mentén tárgyalták, így ennek vizsgálatát részletesen majd a tartalomelemzés fogja feltárni.

Külön témaegységként lehetett megragadni a politikai-ideológiai kontextus vonatkozásában a női szervezetek tárgykörét, noha nem minden tankönyv tartalmazott ilyen kategóriát. Az 1959-es magyar történelmet tárgyaló tankönyvben jelent meg negatív szövegkörnyezetben a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége. A Magyar Nők Demokratikus szövetségéről az 1968-as történelemtankönyv írt, a legtöbb női szervezetről szóló textus pedig az 1984-es kiadású tankönyvben volt megtalálható (Nemzetközi Demokratikus Nőszövetség, Magyar Nők Országos Szövetsége, Keresztény Női Tábor). A rendszerváltás utáni történelemtankönyvek esetében nagyon kevés példát lehetett találni ebben a kategóriában (Borsányi György, Rubovszky Péter, Salamon Konrád tankönyve). A baloldali női szervezetek teljesen eltűntek ezekből a történelemtankönyvekből, hiszen csupán egyetlen egy női szervezetet említettek meg a felsorolt tankönyvek, amely nem volt más, mint a Slachta Margit által vezetett Keresztény Női Tábor.

V.2.1.2. Hősnőszimbólum

A következő főkategória esetében azt néztem meg, hogy kik azok a női történelmi személyiségek, akik pozitív, heroikus szerepet kaptak, saját jogon, példaképként reprezentálódtak a történelemtankönyvekben.

A tanulók múlthoz való viszonyát a kommunista-szocialista kurzus leginkább példaképeken keresztül próbálta befolyásolni. A proletár internacionalizmusra való neveléshez példaképekre volt szükség, azonban ezek beemelése a marxista történelmi kánonba nem volt olyan egyszerű. Egyrészt azért, mert *„tevékenységük nem mindig egyeztethető a marxizmus progresszív vagy retrográd figuráinak tipológiájával”* (BALÁZS, 1980: 151), másrészt pedig – ahogy Szabolcs Ottó megfogalmazta: *„a sokrétű történelmi személyiséget adott korából kiragadva nem állíthatjuk egyetlen dimenziót megmutató erkölcsi példaképként, ezért a legmarkánsabb vonás mellett meg kell mutatnunk korába ágyazottan is”* (SZABOLCS, 1978: 7-8). A rendszerváltás előtt íródott történelemtankönyvekben így nem meglepő módon a

leggyakrabban előforduló, legfontosabb hősnőnk Rosa Luxemburg volt, ő az egyetlen olyan női történelmi szereplő, aki majdnem az összes történelemtankönyvben szerepelt (kivéve az 1959-es magyar történelemtankönyvet). Alakja karakterisztikusan jelen volt a negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvekben mint a német munkásmozgalom vezetője, ideológusa és mártírja is egyben. Részletes betekintést kaphattunk életébe, politikai tevékenységébe, portréja több tankönyvben is megtalálható volt. Továbbá jelentős női történelmi szereplők voltak a szocialista történelemtankönyvekben (három tankönyvben szerepelt nevük) Clara Zetkin⁵⁸, Dolores Ibárruri, és a magyar vonatkozású Hámán Kató. Természetesen mindhárom személy baloldali, munkásmozgalmi kötődésű volt, fontos szerepet játszottak a kommunista-szocialista politikai közéletben. Clara Zetkin személyét az 1952-es tankönyv hosszabb fejezetben mutatta be, illetve a nemzetközi szocialista nőmozgalom megszervezőjeként említette. Dolores Ibárruri, a Spanyol Kommunista Párt vezetője többször is megjelent a történelemtankönyvek textusaiban, valamint képi illusztrációin. Hámán Kató személye szintén jelentős a rendszerváltás előtti tankönyvekben, aki a Kommunisták Magyarországi Pártjának vezetőségi tagja, valamint a Magyarországi Vörös Segély vezetője volt. További pozitív példaképként debütált a történelemtankönyvek hasábjain: Louise Michel kommünár, Vera Zaszulics a Szikra marxista politikai lap alapítója, Anna Seghers, Isabella Blum a spanyol polgárháború baloldali résztvevői, Ducsinszka Ilona háborúellenes baloldali mozgalmár, valamint Martos Flóra és Vámos Ilona, akik a Vörös Segély szervezői voltak. Kivételes csoportot képzett Kossuth Zsuzsanna, Teleki Blanka, Leövey Klára (az 1959-es magyar történelemtankönyvben szerepeltek), akik a Habsburg-ellenes mozgalmakban való részvételük miatt kerültek be a tankönyvbe. Utóbbi két személy esetében így fogalmazott a tankönyv: *„forradalmi szellemben nevelték leánytanítványaikat”*. Ebben a tankönyvi gyakorlatban plasztikusan megragadható a Mód Aladár-féle történetírói koncepció. Mód – ahogy már említettük – a szabadságküzdelmek tengelyébe a Habsburg-ellenes függetlenségi harcokat állította (ALBERT B., 2004: 14.). Ebben az ideológiai koncepcióban: *„A parasztfelkelések, nemzeti szabadságharcok, forradalmi és reformmozgalmak kiemelkedő szereplőit, mint az elnyomottak hős képviselőit, vagy a hozzájuk csatlakozó szövetségeseket kell ábrázolni, akiknek a »kizsákmányoltak felszabadításáért és egyben a nemzet szabadságért« folytatott eredménytelen küzdelmét végül a kommunisták vitték végső sikerre, természetesen a Szovjetunióknak mint a haladásért folytatott küzdelem vezetőjének önzetlen támogatásával.”*

⁵⁸ Pető Andrea és Berteke Waaldijk szerzőpáros tanulmányukban megemlítik, hogy egyetemi kurzusukon az egykori szovjet országokból érkezett hallgatók olyan női történelmi személyiségekre emlékeztek, mint például Alekszandra Mihajlovna Kollontaj, Rosa Luxemburg vagy Clara Zetkin. Ez a tény pedig egyértelműen kapcsolatba hozható az egykor szovjet befolyás alatt álló országokban tapasztalható hierarchikus jellegű emlékezéssel (PETŐ & WAALDIJK, 2009; PETŐ, 1999).

(SZŐKE, 2004: 70-71). Összességében tehát megállapítható volt, hogy a szocialista-kommunista történetírás politikai-ideológiai célokra „használta” a nőket, a női minőséget.

A rendszerváltáskor, illetve a kilencvenes években kiadott történelemtankönyvek esetében, magyar vonatkozású női történelmi személyiségek közül hangsúlyosan Kéthly Annáról, illetve Slachta Margitról jelent meg a legtöbb információ. Kéthly Anna szociáldemokrata politikussal találkozhattunk leginkább a tankönyvekben, általában egy-egy mondat erejéig. Salamon Konrád történelemtankönyve kivétel ez alól, hiszen Kéthly Anna neve több alkalommal is felmerült a második világháború, illetve az azt követő politikatörténeti események kapcsán. Alakja a történelmi horizonton a kommunista hatalom kiépülése, illetve megszilárdulása mentén domborodik ki. Kéthly Anna történelmi szerepével kapcsolatos információk, adatok hasonló módon jelentek meg az ezredforduló után használatos történelemtankönyvek vonatkozásában is. Slachta Margit szintén karakteresebben volt jelen a rendszerváltás történelemtankönyveiben, viszont általában csak az említés szintjén. Egyedülálló módon Salamon Konrád történelemtankönyvében olvashattunk róla bővebben, illetve az általa létrehozott Keresztény Női Táborról. Érdekes módon a későbbi, kétezres évekbeli történelemtankönyvek nem emlékeztek meg az első magyar parlamenti képviselőről. Solt Otilia nevét lehetne még felsorolni a magyar vonatkozású női történelmi személyiségek között, de vele kapcsolatban is csak néhány információmorzsát ejtettek el a történelemtankönyvek. Nemzetközi vonatkozású női történelmi szereplők közül mindösszesen két nevet lehetne megemlíteni, akik a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek hasábjain több esetben is előfordultak. Margaret Thatcher az egyik ilyen történelmi személy, aki mint a konzervativizmus markáns képviselője, illetve Nagy-Britannia miniszterelnöke lép fel a történelem színpadára. A másik női személyiség, kinek nevével több esetben is találkozhattunk a tankönyvekben (összesen két tankönyvben négy alkalommal), az 1960-as években kibontakozó ellenkultúra, illetve hippimozgalom egyik legjelesebb képviselője volt. Janis Joplin blues- és rockénekesről van szó, akinek emblematikus karaktere, mint a 20. század fontos női képviselője manifesztálódott a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben. Mindezen történelmi szereplőkön kívül a 20. század női történelmi/politikai szereplői meglehetősen hektikus módon jelentek meg a rendszerváltást követő történelemtankönyvekben. Ez azt jelenti, hogy az egyes női szereplők esetében csupán egy-egy példát találtunk a vizsgált tankönyvekben (Sophie Scholl, Indira Gandhi, Evita Perón, Hillary Clinton).

V.2.1.3. Férfi legitimációs érték

Ez az elemzési kategória azt mutatta meg, hogy a nőnek, a női minőségnek a történelemben való megjelenése milyen mértékben szolgálta a férfi történelmi szerepének megerősítését, elismerését, igazolását. A tankönyvelemzés azt bizonyította, hogy az 1950-es és az 1980-as évek történelemtankönyveiben az ilyesféle női szerepminta nem jellemző, mivel nagyon kevés példát találtam ezzel kapcsolatban. A szocialista történelemtankönyvekben reprezentált nők szereprepertoárjába nem tartozott bele a férfit segítő, támogató cselekedet, a női történelmi személyiségek saját jogon voltak jelen a történelemben.

A kevés példát felvonultató kategóriában két csoportot tudtam elkülöníteni. Az első csoportba azok a női személyiségek kerültek, akik jelenlétükkel a férfi politikai értékét emelték. Ilyen szereplő volt például: Lenin anyja („*nagyműveltségű asszony*”), Sztálin anyja Ekaterina Georgievna, Sidney Webb felesége Beatrice, Ferenc Ferdinánd felesége, II. Miklós felesége. Sztálin személyi kultuszával kapcsolatban a következőt lehetett olvasni egy forrásban: „*Hetvenéves születésnapjára egy francia asszony elküldte Sztálinnak a Gestapo által halálra kínzott lánya sapkáját*”. A második csoport a művészeti kategória volt. Ebben az esetben férfi művészek, szerzők nőkhöz kapcsolódó művei jelentek meg a történelemtankönyvekben: Gorkij: Az anya, Madarász Viktor: Zrínyi Ilona a vizsgálóbíró előtt, Fadrusz János: Mária Terézia szobor, Székely Bertalan: Egri nők, P. Picasso: Ülő asszony, G. Rouault: Jeanne d' Arc, M. Chagall: A vörös nap.

A rendszerváltás után közvetlenül kiadott történelemtankönyvekben (Borsányi György, Rubovszky Péter tankönyvei) ugyanez a tendencia volt megfigyelhető, vagyis a női történelmi szereplők önállóan, saját jogon vettek részt a történelmi cselekményekben. A később íródott történelemtankönyvek esetében viszont már megnövekedett azon női történelmi személyiségek száma, akik valamilyen formában megerősítették a férfiak történelmi legitimitását. Leggyakrabban ezek a női minőségek házastársi, hitvesi kapcsolatot jelentettek: Ferenc Ferdinánd felesége, IV. Károly hitvese, II. Miklós cár felesége, Sztálin felesége, Rajk László özvegye, Nicolae Ceausescu felesége, Kádár János felesége. Salamon Konrád történelemtankönyvében találtuk a legtöbb házastársi relációt a női tartalmak vonatkozásában. Az előbb említett példákon kívül további férfiakkhoz köthető női szereplők voltak: Károlyi Mihály felesége, Horthy Istvánné, Mao Ce-tung felesége, Csang Kaj-sek felesége, Andreas Baader élettársa. A házassági kapcsolatokon kívül előfordultak a tankönyvekben egyéb családi, rokoni relációk is: Sztálin lánya, Mussolini anyja, Hruscsov menyje. Az egyéb kapcsolatokon belül fontos kiemelni Dora Kaplan nevét, akivel a rendszerváltás utáni tankönyvekben többször

is találkozhattunk mint Lenin merénylőjével. (Kizárólag ezt az információt közölték a tankönyvek rá vonatkozóan.) Továbbá érdekes precedenst találhattunk a férfi legitimációval kapcsolatban Salamon Konrád történelemtankönyvében egy Beatles-ről szóló képaláírásban, mivel II. Erzsébet királynőről csupán az együttes történetének mellékszálaként szerezhettünk tudomást: *„Jellemző a brit társadalom újdonság iránti érzékenységére, hogy a négy »gombafejű« 1965-ben lovagi címet kapott II. Erzsébet királynőtől”*. További hasonló példával találkoztunk Száray Miklós és Kaposi József szerzőpáros 2014-es történelemtankönyvében: Václav Havel életútját bemutató könyvrészletben a politikus gondolatait Hillary Clinton tolmácsolta az olvasók felé. Ugyanilyen módon mutatta be Ronald Reagan amerikai elnök politikai jelentőségét Margaret Thatcher, de ő – ahogy már volt erről szó – önálló státusszal, saját jogon is szereplője volt a vizsgált tankönyveknek. Mindezekon kívül a művészeti legitimáció kategóriájában csak kevés példát találtunk a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben: Csinszka, Mona Lisa, Eugéne Ionesco: A kopasz énekesnő, Jung Chang: Vadhattyúk – Kína három lánya.

V.2.1.4. Nődeficit

Az utolsó kategória esetében azt térképeztem fel a történelemtankönyvekben, hogy a kommunista-szocialista diktatúra különböző korszakaiban, illetve a rendszerváltás utáni 25 évben voltak-e olyan női történelmi szereplők, nőkkel kapcsolatos tematikai egységek, amelyek bizonyos korszakokban hangsúlyosabbak voltak, vagy éppen eltűntek a tananyagban. Ezt a szempontot azért érdemes megvizsgálni, mivel minden történelmi korszak a rendelkezésre álló információ bősége okán a történelmi tények szelektálására, megrostálására kényszerül, azonban ezek a „gyomlálások” sok esetben ideológiai okból történnek. Ahogy Herber Attila megfogalmazta: *„A kánonban való bennmaradás vagy éppen a kihullás valamiféle cenzúra létét sejteti, mely szelektív emlékezetet és értékközvetítést hozva létre, lényegében maga is elválaszthatatlan része, vagy ha úgy tetszik definíciója a kánonnak.”* (HERBER, 2010) A kommunista időszakban a tankönyvszerzők nem törekedtek a kiválasztott anyag belső egyensúlyára, hanem eltérő módon, torzított arányban kínálták az ismereteket. A női tartalmakkal kapcsolatos hiátusvizsgálat során a tananyagok arányait, az egyes történelmi témák túlhangsúlyozását, vagy elhallgatását monitoroztuk. Az utóbbi esetében ez alatt azt a tankönyvírói eljárást értjük, amikor a szerző azért hallgatja el a történelmi eseményt, mert látszólag lényegtelennek tartja, valójában azonban azért nem beszél róla, mert nem illik az előírt ideológiailag determinált konstrukcióhoz (ALBERT B., 2004: 8).

A konkrét női történelmi személyiségek tekintetében a rendszerváltás előtti időszak történelemtankönyvei egységes képet mutattak. A vizsgált korszakban megközelítőleg ugyanazok a baloldali, munkásmozgalmi női alakok jelentek meg a történelemtankönyvek lapjain (Rosa Luxemburg, Clara Zetkin, Dolores Ibárruri, Anna Seghers, Isabella Blum, Ducsinszka Ilona, Hámán Kató). Nyilvánvaló módon tehát hiányoztak a jobboldali, keresztény-konzervatív, arisztokrata nők a szocialista történelemtankönyvek tananyagából, hiszen ők nem feleltek meg az osztályszempontoknak, így a történelem szemétdombjára kerültek (KATONA, 2010a: 14). Kizárólag akkor beszéltek róluk a történelemtankönyvek, ha negatív kontextusban interpretálódtak, illetve ha Habsburg-ellenes politikai cselekedeteik kerültek nagyító alá.

A rendszerváltás utáni időszakban, illetve azt követően ezek a baloldali, kommunista női figurák teljesen eltűntek a történelemtankönyvekből (Rosa Luxemburg csupán Salamon Konrád tankönyvében szerepelt.) Helyükre érkeztek a kilencvenes években egyrésztől mérsékelt, szociáldemokrata (Kéthly Anna), illetve jobboldali keresztény politikusok (Slachta Margit), valamint a Kádár-rendszer ellenzékéhez tartozó női szereplők (Solt Ottilia). Másrésztől pedig egyre több volt az olyan női történelmi személyiség ezekben a tankönyvekben, akik férfiak mellett tűntek fel: Ferenc Ferdinánd felesége, IV. Károly hitvese, II. Miklós cár felesége, Sztálin felesége, Rajk László özvegye, Nicolae Ceausescu felesége, Sztálin lánya. A harmadik csoportba pedig azok a női történelmi szereplők kerültek, akikkel kapcsolatban negatív kontextusú szövegek voltak olvashatóak a rendszerváltás utáni történelemtankönyvekben: Andreas Baader élettársa, Ulrike Meinhof újságíró, Bernadette Devlin képviselő, Ratkó Anna, Elena Ceausescu.

A kétezres évek történelemtankönyveiből az előbb említett példák közül teljesen eltűnt Slachta Margit alakja, mivel egyik vizsgált történelemtankönyv sem tüntette fel a nevét. Solt Ottilia személyét pedig kizárólag egy történelemtankönyv említette meg a Kádár-rendszer kultúrájának témája kapcsán. A férfiak által megjelenő női történelmi személyek szerepe ezekben a történelemtankönyvekben is hangsúlyos volt, de ebben a kategóriában a tankönyvek jóval kevesebb közös tartalmi elemmel rendelkeztek: Ferenc Ferdinánd felesége, II. Miklós cár felesége, Rajk László özvegye, Nicolae Ceausescu felesége. A negatív női történelmi személyiségek közül egyedül Elena Ceausescu szerepelt több történelemtankönyv esetében is. A kétezres évek történelemtankönyveinek új, fajsúlyos női szereplői – akik két ellentétes ideológia szimbolikus képviselői is voltak egyben – Margaret Thatcher, illetve Janis Joplin voltak. Minőségi változás volt továbbá, hogy ezekben a történelemtankönyvekben nagyon sok olyan példát találhattunk, amikor is különböző történelmi események kapcsán női tanúkat szólaltatnak meg a tankönyvszerzők: Andrassy Katinka, Kéthly Anna, Wittner Mária, Sztálin

lánya, Riefenstahl kisasszony, Elisabeth Freud, Margaret Thatcher, Hillary Clinton, Vajda Rozália, Esterházy Lujza.

Az általános női témák hiátus vizsgálatával kapcsolatban elmondható, hogy a rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben a nőtörténelmet leginkább konkrét női személyiségek képviselték, így ez a kategória ebben az esetben kevésbé volt elemezhető. Mindezeket figyelembe véve megállapítható, hogy az ötvenes években íródott történelemtankönyvben karakterisztikusan jelen volt a forradalmi, harcossá váló attitűd a női témák vonatkozásában, mint például a munkásnők részvétele különböző baloldali forradalmakban, mozgalmakban. Ez a militáns hangvétel egyre inkább elhalványult, például az 1959-es tankönyvben már nem szerepeltek női kommunárok. A másik fontos téma az ötvenes évek történelemtankönyveiben a női munka és munkásmozgalom története volt, illetve az ezekhez kapcsolható nőket érintő jogi egyenlőtlenségek. Az 1968-ban kiadott negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvben ez a téma már kevésbé volt karakteres. Ezzel szemben az 1984-es történelemtankönyv több alkalommal is tematizálta a női munkát, immáron azonban gazdasági aspektusból. Jóvérné Szirtes Ágota tankönyveiben továbbá a nők történeti mindennapjai is megjelentek, illetve szó esett a szocialista nő társadalmi helyzetéről, lehetőségeiről, valamint korlátairól is.

A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek általános női témái sokkalta szerteágazóbbak voltak, mint az előbbieken ismertetett tematikai mintázat, így a két korszak történelemtankönyveinek nődeficit-vizsgálatának összehasonlítása ebből a szempontból nem eredményezett volna adekvát következtetéseket. Így a tankönyvek általános női témáinak összehasonlító elemzését és annak eredményeit a tartalomelemzés fogja részletesebben feltárni. Ezzel kapcsolatban azonban elmondható, hogy a rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvek esetében hiátus volt felfedezhető a nők tradicionális szerepeinek – mint például feleség, anya – megjelenítésével kapcsolatban. Mindösszesen egy példát találtam ezzel összefüggésben az 1959-es magyar történelmet bemutató történelemtankönyvben, ahol az anyák védelméről írtak a Tanácsköztársaság vonatkozásában. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében azonban jóval több szöveges tartalom szólt a nők hagyományos szerepeiről. Ha továbbszűkítjük ezt a témakört, akkor leginkább az anyaság, illetve a reprodukció témái fogalmazódtak meg ezekben a tankönyvekben. Továbbá kivételként jelent meg – szintén az 1959-es tankönyvben – a nőképzés témája (*Nőképzés a dualizmusban*), amely kérdéskör még a rendszerváltás utáni történelemtankönyvekben sem tematizálódott.

V.2.2. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak didaktikai kontextusának kvalitatív elemzése

A tankönyvi tartalmak didaktikai kontextusának kvalitatív elemzése a szaktudományi hitelesség („*történelmi tudat*”, „*történelmi kultúra*”), illetve a didaktikai apparátus (szocializációs-identifikációs tartalmi elemek) információs és orientációs vizsgálatára irányultak. A kvalitatív elemzés a nőképdimenziós-modell didaktikai dimenziójának kategóriái mentén (szaktudományos hitelesség, struktúraelemek, kiemelés/fontosság, kérdések-feladatok, illusztrációk), valamint kutatói kérdések által valósult meg (l. III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések* c. fejezet). A tankönyvelemzés didaktikai súlypontjainak vizsgálata ez esetben is deskriptív-hermeneutikus, azaz leíró-értelmező volt.

V.2.2.1. A történelemtankönyvek általános didaktikai jellemzői

A női tartalmak didaktikai analízisét a történelemtankönyvek általános módszertani jellemzőinek elemzésével kezdtem. Az ötvenes évek történelemtankönyveiről (E1952, SZ1958, M1959) általánosságban elmondható volt, hogy didaktikai eszköztáruk meglehetősen szegényes: túlsúlyosak voltak, nem vették figyelembe a diákok életkori sajátosságait, illetve nehezen érthető nyelvezettel íródtak (BALLÉR, 1996: 104; KATONA & SALLAI, 2002: 65). Az ötvenes években kiadott történelemtankönyvek illusztrációs bázisát tekintve fekete-fehér színnyomatosak voltak, képek kizárólag az 1959-es *A magyar nép története* c. tankönyvben jelentek meg szövegközben, illetve képmellékletben. Tankönyvi mellékletek csak nagyon kis számban fordultak elő ezekben a tankönyvekben, hiszen kizárólag tartalomjegyzék volt megtalálható mindhárom történelemtankönyvben, ezenkívül az 1952-es tankönyvben ajánlott irodalom, illetve az 1959-es tankönyvben képmelléklet szerepelt. A tankönyvi leckék felépítése szintén nagyon hasonlóan alakult, a következő didaktikai egységekből állt: cím, alcím, fő szöveg, kiegészítő szöveg. A címek, alcímek vastagon szedettek, a kiegészítő szövegek kisebb betűtípussal íródtak, mint a magyarázó szövegek. A tankönyvszerzők dőlt betűs szedéssel emelték ki a fontosabb információkat. Továbbá megállapítható volt, hogy a korszak tankönyvei nem tartalmaztak bevezető- és összefoglaló részeket, illetve kérdéseket és feladatokat sem, utóbbi didaktikai csoport kizárólag az 1958-as tankönyvben fordult elő.

Az 1960-as években kiadott történelemtankönyvek (SZ1965, B1968) esetében számottevő előrelépés történt a módszertani apparátus tekintetében, hiszen növekedett a forrásszemelvények, illusztrációk száma, amelyek az önálló értelmezést is lehetővé tették.

Közérthetőbbé vált a nyelvezet és javult a tankönyvek technikai minősége, külalakja is. (CSEPELA & HORVÁTH & KATONA & NAGYAJTAI, 2000: 83). Az 1965-ös – meglehetősen nagy terjedelmű – 360 oldalas, fekete-fehér színnyomatú történelemtankönyv (SZ1965) a leckéken kívül időrendi táblát, illetve tartalomjegyzéket foglalt magában. A tankönyvi leckék a fő- és kiegészítő szövegek mellett tehát már forrásokat is tartalmaztak, valamint összefoglalásokkal is találkozhattunk a témakörök végén. Továbbá a képeken kívül térképek, táblázatok, grafikus ábrák szemléltették a történelmi folyamatokat és összefüggéseket. A kiemelések vastag, illetve dőlt betűs szedéssel valósultak meg, valamint a kiegészítő szövegek, források kisebb méretű betűtípussal íródtak. A didaktikai apparátus hiátusaként voltak azonosíthatóak a tankönyvben a bevezető szövegek, illetve a kérdések és feladatok. Balogh Endre tankönyve (B1968) 1968 és 1982 között 15 kiadást élt meg, ezzel a leghosszabb ideig forgalomban lévő negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyv volt a kommunista-szocialista időszakban (OLASZ, 2013: 95). Ez a tankönyv szintén nagy terjedelemben jelent meg (319 oldal), többnyire fekete-fehér színnyomatban, azonban felfedezhető volt már benne néhány színes illusztráció is. A tankönyv egy bevezető résszel kezdődött, amely a kapitalizmus virágkorát mutatta be. Ezenkívül – a leckéken túl – olvasmányokat, időrendi táblát, illetve tartalomjegyzéket találhattunk a történelemtankönyvben. A tankönyvíró jól követhető kiemeléseket alkalmazott: a címek, alcímek betűszedése eltért; az alcímek nyomtatott nagybetűvel voltak szedve; a kiegészítő szövegek, források elkülönített didaktikai komponensként jelentek meg; a dőlt betűvel szedett szövegrészek (évszámok, nevek, adatok) összeolvasva egy vázlatot adtak ki. További innováció volt, hogy az egyes témakörök végén ismétlő és összefoglaló leckék, illetve kérdések és feladatok segítették a tanulók ismereteinek felfrissítését, illetve forrásfeldolgozó leckék is szerepeltek a tankönyvben. Emellett a különböző történelmi korszakokat bevezető mottók, versidézetek árnyalták, mintegy érzelmi hatást kiváltva és kapcsolódva az irodalom tantárgyhoz. A tankönyv képi- és grafikus illusztrációbázisa az ötvenes évek tankönyveihez képest sokkalta gazdagabb volt: képek, karikatúrák, térképvázlatok, táblázatok, karto- és diagramok, grafikus ábrák, összefoglaló ábrák, eseménytörténeti táblázatok szemléltették az egyes történelmi korszakokat.

Jóvérné Szirtes Ágota nyolcvanas években írt történelemtankönyvei (J1984, J1989) tipográfiaiailag teljesen más képet mutattak, mint az előző időszak tankönyvei. Ezekben a nagyalakú (A/4-es formátum), kétszínnyomásos tankönyvekben a szöveg didaktikai szempontok mentén differenciált és kéthasábos elrendezésű volt. A szélesebb hasáb a didaktikailag strukturált tankönyvi szöveget tartalmazta, a keskenyebb hasábban pedig eltérő színnyomással forrásidézetek és kiegészítő szövegek kaptak helyet. Változás volt továbbá,

hogy a korábbiakhoz képest jóval több forrás- és illusztrációs anyag (képek, táblázatok, grafikonok) szerepelt ezekben a tankönyvekben (KAPOSI, 2013b). Az 1984-es kiadás összesen 229 oldal terjedelmű volt, ehhez képest az 1989-es változat jóval rövidebb volt (174 oldal), hiszen utóbbi már nem tárgyalta a II. világháborút követő időszakot. Mindkét történelemtankönyvben – a leckéken kívül – bevezetés, időrendi táblázat és tartalomjegyzék volt megtalálható. A témakörök bevezetéseként ajánlott irodalom volt olvasható, a témakörök végén pedig összefoglaló fejezetek szerepeltek. Továbbá néhány olvasmány és forrásfeldolgozó modul is megjelent az egyes történelmi korszakokat feldolgozó leckék között. Emellett jelentős számban kapcsolódtak kérdések és feladatok az egyes tankönyvi témákhoz, illetve az illusztrációs bázishoz is, amelyek több esetben is az ún. *Emlékeztető* című didaktikai részben foglaltak helyet. A címek, alcímek jól elkülönültek a szövegtörzstől, hiszen nagyobb és kékszín-szedéssel íródtak, a kötelezően számonkért ismeretelemeket pedig félkövér betűtípussal jelölték.

A rendszerváltás hajnalán íródott kísérleti tankönyvek (B1991, R1992) születéstörténete egy meglehetősen gyors politikai, társadalmi átalakuláshoz volt köthető. Ennek következményeképpen ezek a történelemtankönyvek, illetve szerzőik is heves politikai csatározások célkeresztjébe kerültek.⁵⁹ A Borsányi-féle 1991-es tankönyvet a Politikatörténeti Intézethez tartozó Magyar Lajos Alapítvány adta ki, ugyanis az MKM által meghirdetett tankönyvpályázatra nem érkezett pályamű (NAGY, 1994: 527). Az alapítványi történelemtankönyv strukturális felépítése egyedülállónak mondható, mivel a tankönyvi leckéket (kb. 120 oldal) egy függelék követte (kb. 50 oldal), amelyben a leckékhez tartozó forrásszemelvények voltak olvashatók. A tankönyvben mindezek mellett megtalálható volt egy előszó, kronológia, statisztikai táblák, illetve tartalomjegyzék. A tankönyvi leckék didaktizáltsági foka elég alacsony volt, hiszen strukturális kiemelések csak a címek, alcímek (félkövér szedés), illetve a fontosabb adatok (dőlt szedés) esetében voltak felfedezhetőek. Ezenkívül szövegközben lábjegyzetek utaltak a függelékben található forrásokra, így ezen didaktikai elemek meglehetősen távol kerültek egymástól. Az 1991-es történelemtankönyv illusztrációs repertoárja mindösszesen képekből és táblázatokból állt össze. Továbbá nagyon sok didaktikai elem hiányzott a tankönyvből, mint például a bevezetők, kérdések, feladatok, összefoglalások, illetve térképek. Rubovszky Péter 1992-es kétkötetes tankönyve, amely inkább vázlatgyűjteménynek volt nevezhető (70-77 oldal), az első világháborút megelőző időszaktól az 1990. évi szabad választásokig tekintette át a történelmi folyamatokat. A második

⁵⁹ A tankönyvek körüli politikai vitákról bővebben l. Nagy Péter Tibor tanulmányát: Tankönyvpolitika a kilencvenes években. In: *Educatio*. 1994/4. sz. 519-534.

kötetben egy bevezető szöveget olvashattunk (*Felhívás a történelemtanárokhöz*), amely az 1945 utáni történelem feldolgozásának nehézségeire hívta fel a figyelmet. Ebből fakadóan pedig arra, hogy a közelmúlt történelmével kapcsolatban a kiadó csupán egy óravázlatszerű kiadványt tudott prezentálni, amely még kiegészítésre, javításra szorul. Továbbá a második kötetben a tananyagon kívül egy *Ajánlott olvasmányok* c. rész szerepelt. Mivel a tankönyvben megtalálható leckék textusai csupán vázlatpontok összességének volt tekinthető, így ezek nem rendelkeztek didaktikai apparátussal. Kizárólag kiemelések jelentek meg a tankönyvi szövegekben: a témakörök címei félkövér betűtípussal, az alcímek nagyobb betűmérettel, a lényeges információk dőlt betűvel íródtak.

A rendszerváltást követő időszak vizsgálatba bevont első történelemtankönyve Ifj. Lator László 1995-ös (L1995), eredetileg középiskolásoknak készült műve volt, amely négy nagyobb témakört ölelt fel az első világháborútól kezdődően a rendszerváltás időszakáig, párhuzamosan tárgyalva az egyetemes és magyar történelmet. Minden témakör végén összefoglaló lecke volt megtalálható, illetve összefoglaló feladatok és ellenőrző kérdések. Ezenfelül olvasmányokat is tartalmazott a tankönyv (2 db). A hangsúlyozás és kiemelés tekintetében az egyes fejezetek alcímei a lap szélén helyezkedtek el kisebb betűtípussal íródva. A kiegészítő szövegek (forrásszemelvények) kisebb és dőlt betűvel szedve, a kötelezően számonkért adatok pedig félkövér betűtípussal voltak olvashatók. A tankönyvben számottevő feladat és kérdés fogalmazódott meg (pl. leckék elején ismétlő kérdések, feladatok is), amelyek külön szakaszban, felkiáltójellel ellátva, dőlt betűtípussal jelentek meg. Az illusztrációs bázis azonban szegényes képet mutatott: képek, karikatúrák, illetve néhány térkép volt csupán felfedezhető a tankönyvi oldalakon, hiányoztak az ábrák, diagramok, táblázatok, melyek a megértést segítették volna. Salamon Konrád 1999-es történelemtankönyvének (S1999) didaktikai struktúrája Závodszy Géza III. osztályos gimnáziumi tankönyvének szerkezeti felépítését követte, melyet még a nyolcvanas években adtak ki. Ez azt jelentette, hogy a tankönyv kéthasábos felosztású volt, a szélesebb sávban kapott helyet a főszöveg, illetve néhány kiegészítő anyag is, mely kisebb betűtípussal íródott. A keskenyebb sávban optimális arányban források (kék szedéssel) és képek voltak megtalálhatóak. A tankönyvben összesen 304 oldalon keresztül a magyar és egyetemes történelem párhuzamosan futott egészen 1990-ig. Illetve az ezt követő időszyakkal kapcsolatban egy kitekintést tett a szerző *A XXI. század küszöbén* című olvasmány keretében. A tankönyv első részében tartalomjegyzék, illetve a tankönyv használatára vonatkozó szerzői, valamint a 20. század történelméhez kapcsolódó bevezető volt olvasható. A tankönyv végén időrendi táblázat és egy olvasmányjegyzék volt megtalálható. Minden témakört egy összefoglalás zárt, amely vázlatpontokba szedve summázta az adott

korszak legfontosabb ismeretanyagát. A leckéken kívül forráselemző órák, illetve olvasmányok is szerepeltek a tankönyv anyagában. Minden tankönyvi leckét egy címszavakból álló modul vezetett be, amely a lecke tartalmát írta le, illetve minden tananyagegységet egy kérdésekből és feladatokból álló blokk zárt le. A számonkérés relációjában a fontosabb információk dőlt betűs szedéssel jelentek meg. Az illusztrációs apparátus műfaji megoszlása nem volt túl változatos, túl kevés grafikon, diagram, táblázat, térkép került be a tankönyvbe.

Ifj. Lator László történelemtankönyvének 2003-as változata (L2003) didaktikai szempontból ugyancsak szegényes volt, hiszen egy bevezető olvasmányt követően csupán elbeszélő-leíró jellegű leckéket fedezhettünk fel a tankönyvben, néhány kép, térkép, illetve időnként közbeszúrt szemelvény kíséretében, egy-egy kérdés-feladat közbeiktatásával. Ebben a kiadásban szintén megtalálhatóak voltak a témavégi összefoglalók feladatsorral ellátva, illetve tartalomjegyzék, bevezető, időrendi táblázat, valamint olvasmánylista szerepelt a nagyobb didaktikai egységek között. A sötétebb árnyalatú szövegablakokban található kiegészítő- és forrásszövegek ugyancsak kisebb és dőlt szedésű betűtípussal íródtak, ahogyan a fontosabb információkat tartalmazó textusokat is félkövér betűvel szedték. További kiemelés volt az összefoglalások sötétebb színű szövegablakokban való megjelenítése, illetve a feladatok, kérdések melletti felkiáltójel dőlt betűszedése. A 2003-as kiadású tankönyvből ugyancsak hiányoztak az ábrák, táblázatok, diagramok, illetve hiátusként jelentkezett a szinkronisztikus kronológia, a névmutató/fogalomtár és a szakirodalmi tájékoztató. A Hantos István és Bíró Gábor által jegyzett, 2005-ben kiadott történelemtankönyv (H2005) meglehetősen nagy terjedelemben (364 oldal), háromszínűomással (fekete-fehér-barna) és kéthasábos felosztásban (egyforma szélesség) tárgyalta a huszadik század történelmi eseményeit az első világháborútól a rendszerváltás időszakáig. Illetve a tankönyv két lecke erejéig – *Milyen jövőnk lesz?* fejezetcímmel – kitekintést tett a globalizáció problémáival kapcsolatban. A történelemtankönyv mellékletében tartalomjegyzék, előszó és képmelléklet volt megtalálható, azonban ebből a tankönyvből szintén hiányzott a kronológia, a név- és tárgymutató, illetve a szakirodalmi tájékoztató. Több lecke külön szövegdobozban elhelyezett bevezetővel kezdődött, amely sok esetben felelevenítő, ismétlő kérdéseket is tartalmazott. Továbbá minden lecke egy összegző résszel zárult, mely érdekes módon nagyobb terjedelmű volt általában, mint maga a törzsanyag. A történelemtankönyvben nagyszámú forrásszemelvényrel, kérdéssel és feladattal találkozhattunk, amelyek jól elkülönültek a többi didaktikai komponenstől (barna színű szövegdoboz). Azonban a tankönyvben a különböző didaktikai elemeknek nem volt rögzített helyük, a két hasábsban, szövegközben ad hoc bárhol elhelyezkedhettek, ez kissé zavaró volt. A kiemelések végig hangsúlyosak és kontúrosak voltak a tankönyvben, hiszen például a bevezető

részek, a táblázatok, a kérdések és feladatok barna keretben jelentek meg, a címek, alcímek barna színűek voltak, a kiegészítő szövegek kisebb szedésben manifestálódtak, illetve a kötelezően megtanulandó részek félkövér betűtípussal íródtak. Mindezek mellett magas számban fordultak elő illusztrációk, melyek műfaji megoszlása változatos képet mutatott, illetve részletes magyarázatok, információk tartoztak ezen didaktikai eszköztárhoz.

A Száray Miklós és Kaposi József által írt, immáron teljesen színes tankönyv (SZK2014) a „*Forrásközpontú történelem*” című tankönyvsorozat egyik darabjaként jelent meg, melynek első kiadása 2005-ben készült el a kétszintű érettségi bevezetése okán. Jelentős változás volt az eddigi tankönyvgyakorlathoz képest, hogy a szöveg mennyisége – beleértve a leckék számát is – radikálisan csökkent. Ezzel párhuzamosan erőteljesen redukálódott a politikatörténeti tartalom, ehelyett több gazdaság-, népesség-, társadalom- és életmódtörténeti vonatkozás került be a tankönyvbe. A munkatankönyv párhuzamosan tárgyalta a magyar és egyetemes történelmet diakrón és szinkrón megközelítéssel, egészen a 20. század végéig. Az előszóban a tankönyv didaktikai felépítéséről kaphattunk tájékoztatást, emellett mellékletben tartalomjegyzék, szinkrón időrendi táblázat, illetve tematikus csomópontok mentén meghatározott fogalommagyarázat volt megtalálható. A tankönyvi leckék felosztása is egyedülállónak mondható az eddigi vizsgálatba bevont történelemtankönyvekhez képest. Az első részben (legrövidebb terjedelmű) voltak olvashatók az adott kort áttekintő és értelmező textusok. Ezt az ún. Archivum elnevezésű tematikai egység követte, amely a témához tartozó forrásokat, ábrákat, térképeket és képeket, illetve kérdéseket és feladatokat tartalmazott. Az elsődleges és másodlagos források nagy számban és változatos műfajban voltak jelen a tankönyvben: pl. visszaemlékezések, levelek, fényképek, karikatúrák, térképek, táblázatok, grafikonok, infografikák, adatsorok. A kérdések és feladatok mennyisége (másfél ezer!) ugyancsak kiemelkedő volt (KATONA, 2010b: 120). A harmadik rész Nézőpontok címen vitatott kérdéseket, problémákat tematizált kontroverzív és multiperspektivikus megközelítéssel. A tankönyv hangsúlyos innovációja volt továbbá, hogy számok, piktogramok, betűk jelezték a források tartalmi jellemzőit, a fejlesztendő kompetenciákat, illetve a feladatok ajánlott feldolgozási módjait. A kiemelések tekintetében a címek, alcímek félkövér betűtípussal és zöld színnel íródtak, a források szövegét kisebb betűvel szedték, a feladatok és kérdések szintén zöld színnel voltak olvashatók, a fontosabb információkat pedig félkövér betűtípussal emelték ki. A tankönyvből a témák előtti bevezetők, összefoglalások hiányoztak, valamint irodalomjegyzéket lehetett volna még beilleszteni a tankönyv didaktikai egységei közé.

V.2.2.2. A történelemtankönyvek női szempontú szaktudományos jellemzői

A következőekben azt néztem meg, hogy a vizsgált korszak történelemtankönyveiben a nőtörténetírás és -kutatás eredményei milyen tematikus didaktikai egységekben jelentek meg. Az ötvenes évek történelemtankönyveinek vonatkozásában fontos ismételt kiemelni, hogy a szaktudományos hitelesség feltérképezése csak szűk keresztmetszetű lehetett, hiszen Magyarországon szisztematikus nőtörténeti kutatások ekkor még nem folytak. Az 1950-es évek elején kiadott tankönyvben (E1952) a női megjelenések kizárólag politikai-ideológiai tematika mentén voltak megragadhatóak. Egészen konkrétan a különböző forradalmakban való részvétel (1905-ös, 1917-es orosz forradalmak, Párizsi Kommün), illetve a munkásmozgalom története kapcsán tűntek fel női szereplők. Az 1956-ot követő történelemtankönyvek esetében (SZ1958, M1959) a kevés számú női tartalom szintén politikatörténeti témák mentén realizálódott, amelyek viszont már nem a baloldali forradalmakhoz voltak köthetőek, hanem a mérsékeltebb munkásmozgalmi eseményekhez. Ezek mellett a női emancipáció kérdésköre tematizálódott erőteljesebben, viszonylag sok témakört felölelve: nők jogai, női munka egyenlőtlenségei, női szervezetek, nő- és lánynevelés.

A hatvanas évek történelemtankönyvei (SZ1965, B1968) az ötvenes évek tankönyveihez képest szaktudományos szempontból nem különböztek abban a tekintetben, hogy a nőkkel kapcsolatos tartalmak túlnyomó többségében politikai kontextusban (baloldali, munkásmozgalmak) jelentek meg. Mindezekon kívül művészeti tematikával találkozhattunk még a tankönyvben (pl. Harriet Beecher Stowe; Vera Ignatyjevna Muhina; Picasso: Ülő asszony; Rouault: Jeanne d' Arc; Tormay Cécile; Gulácsy Irén). Az 1960-as években kiadott történelemtankönyvek szintén többször foglalkoztak a nemek közötti egyenlőség témakörével. Továbbá új elemként jelent meg a holokauszt témája (pl. nők és gyermekek deportálása, szovjet nők elhurcolása Németországba).

Az 1980-as évek tankönyveiben (J1984, J1989) a női tartalmak már nem politika- és ideológiai szempontok mentén manifesztálódtak, hanem gazdaság- és társadalomtörténeti aspektusból, melynek kiemelt témája a női munkavállalás volt. Következésképpen tehát – a korábban részletesebben kifejtett – az Annales történeti iskola hatásai és jellemzői egyértelműen azonosíthatóak voltak ezekben a tankönyvekben. Ezenfelül a női egyenjogúságról, illetve a nők helyzetéről szintén több alkalommal olvashattunk a nyolcvanas évek történelemtankönyveiben, amely tematika pedig az állami feminizmus ideológiájának volt megfeleltethető.

A rendszerváltáskor kiadott történelemtankönyvekben a nőtörténelem szaktudományos megjelenítése még nem volt tetten érhető. Ennek egyfelől az volt az oka, hogy a tankönyvírók elsősorban már egy új, demokratikus történelemszemléleti (ideológiamentesség) irányelvnek akartak megfelelni, ebből fakadóan pedig a baloldali ideológiával átítatott állami feminizmus koncepciója ekkor már nem volt tartható. Másfelől pedig szisztematikus nőtörténeti kutatások – melyekre később nagy hatással voltak a nyugati nőtudományos irányzatok – ebben az időszakban indultak el Magyarországon, tehát ezek eredményei még nem realizálódhattak a történelemtankönyvekben. A Borsányi történelemtankönyv (B1991) valamivel több és változatosabb női témát tartalmazott. Ennek oka valószínűleg az, hogy a tankönyvet kiadó Magyar Lajos Alapítvány baloldali kötődésű volt, így a rendszerváltást megelőző állami feminizmus hagyományait kis mértékben ugyan, de még magában hordozta. A tankönyv politikai (politikusk) és gazdasági szempontból (női munka) jelenítette meg a nőikkel kapcsolatos tartalmakat, illetve a női egyenjogúság kérdése is tematizálódott, valamint új elemként debütált a női reprodukció és a szocialista lánynevelés. Ezzel szemben a Rubovszky-féle tankönyvben (R1992) a női témák nagyon egysíkúan jelentek meg, tulajdonképpen nincs is női tematika, pusztán néhány történelmi alak és szervezet neve volt olvasható a tankönyvi szövegben (Kéthly Anna, Slachta Margit, Keresztény Női Tábor). Összességében tehát a női entitások kizárólag történeti-politikai aspektusból reprezentálódtak ebben a tankönyvben.

Szaktudományos szempontból a kilencvenes évek közepén- és végén kiadott történelemtankönyvek (L1995, S1999) közül a Lator-féle tankönyvben a nőtörténeti vonatkozások mennyisége és minősége egyaránt visszalépést jelentett még a nyolcvanas évekhez képest is. A női tartalmak kizárólag konkrét nők formájában és nagyon röviden manifestálódtak (pl. Ignatyeva grófné, Ormos Mária, Sztálin lánya, Elena Ceaușescu). A női emancipáció története, illetve az általános női témák teljesen hiányoztak a tankönyv szövegeiből. Összességében tehát a női tematika csupán marginális módon jelent meg a tankönyvben, mintegy mellékszerepet játszva a történeti folyamatokban. Ezzel szemben Salamon Konrád 1999-es tankönyve jóval több női tartalmat tudhatott magáénak. A konkrét női személyiségek mellett számos tananyagrészt foglalkozott általános női témákkal (női munka, forradalmak, szexualitás, reprodukció, öltözködés, életmód). A női emancipációs tematika szintén – ha nem is nagy terjedelemben – szerepelt a tankönyvben, leginkább a választójog kapcsán. A rendszerváltást követő időszak tekintetében, a vizsgálatba bevont történelemtankönyvek közül ez volt az első olyan tankönyv tehát, amelyben már felfedezhetőek voltak nőtörténeti-szaktudományos „lábnyomok”, hangsúlyozva azonban, hogy ezek a tartalmak nem alkottak egységes, koherens tananyagot.

A Lator-féle tankönyv 2003-as változata nőtörténeti szempontból mindenféleképpen jobb paraméterekkel rendelkezett, mint a korábbi kiadás. Előrelépés volt, hogy már többféle történeti témában jelen voltak a nőkkel kapcsolatos ismeretek (reprodukción, női munka, szovjet megszállás), illetve a női emancipáció története szintén több alkalommal megjelent, ami a korábbi kiadásból teljesen hiányzott. A Hantos-Bíró tankönyv jelentős arányú női tartalommal bírt mind a konkrét női személyiségek (feleségek, politikusok, művészek), mind az általános női témák tekintetében. Utóbbi kategória meglehetősen széles és színes palettát ölelt fel: szexualitás, reprodukció, női munka, lánynevelés, női divat, fogyasztói társadalom, iszlám nők. Mindezek közül a reprodukció és a szexualitás témája erőteljesen tematizálódott a tankönyvi szövegekben. A női emancipáció kérdésköre szintén többször előfordult, legfőképpen a választójog témáján keresztül. Összességében mindkét történelemtankönyvben, leginkább a 2005-ös tankönyvben mutatkoztak meg az 1990-es évektől kezdődő, egyre szélesebb és változatosabb forrásbázissal dolgozó nőtörténetírás- és kutatás eredményei, vagy legalábbis valamiféle törekvések a nagyobb számú és sokszínűbb női minőségek bemutatására. Azonban egységes, folyamatorientált nőtörténeti tananyagról ez esetben sem beszélhetünk.

A Száray-Kaposi tankönyv nőtörténeti vonatkozásai szaktudományos tudatosságra enged következtetni, hiszen egyrészt a nőtörténeti ismeretek mennyisége – a korábban vizsgált tankönyvekhez képest – kiugróan magas volt, másrészt pedig a nőtörténeti kutatások irányvonalaival egyértelműen azonosíthatók voltak a tankönyv női tartalmainak tematikai megoszlásában: pl. nők szerepe az I. világháborúban, holokauszt, szovjet megszállás, női munka, reprodukció, szexuális forradalom, női emancipáció. A nők helyzetével több alkalommal és nagyobb terjedelemben is foglalkozott a tankönyv (*A harmincas évek második fele – élet a két világháború között, Társadalom és életmód Magyarországon a két háború között*). Ezekben a fejezetekben a nők 20. századi helyzetének, szerepeinek változásai, történelmi folyamatai tematizálódtak. Továbbá rendkívül változatos női szerepmintákat, női hangokat, tapasztalatokat jelenített meg a tankönyv (pl. történész, politikus, sportoló, városi/falusi nő, kollaboráns, filozófus, művész, kutató, író), amely a nőtörténet-kutatás interdiszciplináris forrásbázisának a tananyagba való tudatos beépítését támogatta alá.

V.2.2.3. A történelemtankönyvek női szempontú didaktikai jellemzői

A történelemtankönyvek női szempontú didaktikai elemzése azt tárta fel, hogy az egyes női tartalmi elemek hol fordultak elő a tankönyvekben, vagyis azt, hogy a nőkről szóló információk milyen mértékben és hogyan manifesztálódtak a tankönyvi struktúraelemekben. Ennek feltérképezése azért nagyon fontos, mivel ezekből az adatokból rajzolódik ki a tankönyvíró szándéka, szerzői koncepciója – ha van egyáltalán ilyen – a nőtörténelem tankönyvbéli bemutatása kapcsán. A didaktikum hangsúlyos eleme a kérdések/feladatok aránya és minőségi foka, melyek kapcsolódhatnak a törzsanyaghoz, illetve képi vagy szöveges forráshoz, valamint ábrához, táblázathoz is. A kérdések/feladatok színvonalát meghatározza továbbá az is, hogy azok mennyiben segítik az elmélyítést, az alkalmazást és a problémamegoldást. Külön elemeztem tehát azt is, hogy a kérdések/feladatok milyen arányban tartalmaztak női komponenst, melyek a tanulói figyelem felkeltésének és az ismeretek megjegyzésének nélkülözhetetlen eszközei. Ezenfelül megnéztem azt is, hogy az egyes női ismeretelemek ki vannak-e emelve szövegekben, amely a tankönyvi tartalom jelentőségét, fontosságát jelzi.

Az 1950-es években kiadott történelemtankönyvek (E1952, SZ1958, M1959) női témáinak struktúraelemekben való előfordulás elemzése – ahogy erről már többször volt szó, illetve amelyet a kvantitatív vizsgálati eredmények is megerősítettek (l. V.1.2. *Gyakoriságelemzés c. fejezet*) – kizárólag annak ismeretében volt elvégezhető, hogy az ötvenes években a tankönyves szakma, a tankönyvírók még nem foglalkoztak behatóbban módszertani kérdésekkel, ebből következően pedig a tankönyvek didaktizáltsági foka meglehetősen alacsony volt. A női tartalmak vonatkozásában így csupán kevés megállapítás volt tehető: A nőkkel kapcsolatos ismeretelemek jellemzően alap- és magyarázó textusokban voltak megtalálhatóak, illetve az 1952-es történelemtankönyvben több női előfordulás volt felfedezhető a kisebb betűtípussal szedett szövegrészben. Az ötvenes évek történelemtankönyveiben dőlt betűvel emelték ki a lényegét, azonban a női vonatkozások tekintetében az 1952-es és az 1958-as tankönyv csak nagyon kevés alkalommal élt ezzel a lehetőséggel (E1952: Louise Michel, Rosa Luxemburg; SZ1958: Beatrice Webb). Az 1959-es történelemtankönyv esetében már számottevő volt ez az érték, hiszen kvantitatív eredményt is ki lehetett mutatni ezzel kapcsolatban: az összes női elem 45%-a kiemelt információként volt jelen a tankönyvben (pl. Leövey Klára, Kossuth Zsuzsanna, Teleki Blanka, Kaffka Margit, Hámán Kató, dolgozó nők, nőmunkások, nők bekapcsolódása a szakszervezeti munkába, politikai jog a nőknek). Két esetben alcímként (félkövér betűtípussal szedve) is szerepelt női tartalom: *Női és gyermeki munkaerő*, *A nőképzés*. A feladatok és kérdések tekintetében az

ötvenes évek történelemtankönyveit nem lehetett elemezni, hiszen ilyen didaktikai eszközöket ekkor még nem alkalmaztak a tankönyvszerzők.

A struktúraelemek vonatkozásában a női tartalmak a hatvanas évek történelemtankönyveiben (SZ1965, B1968) egyre nagyobb arányban fordultak elő didaktikai szövegekben. Az 1965-ös tankönyv esetében az alapszövegben és a didaktikai szövegben való gyakoriság teljesen kiegyenlített volt, az utóbbi kategórián belül pedig leginkább forrásokban voltak jelen a női ismeretelemek. A Balogh-féle tankönyvben valamivel magasabb volt az alapszövegben való előfordulás, de számottevő volt a didaktikai megjelenés is, igaz döntően üres helyeken. A női vonatkozások megjegyzendő tartalomként az 1965-ös történelemtankönyvben 23%-ban jelentek meg (pl. Leövey Klára, Kossuth Zsuzsanna, Teleki Blanka, Rosa Luxemburg, Szofia Perovszkaja, Dolores Ibárruri, egyenlő bér). Az 1968-as tankönyvben ez a szám 66% volt, az összes elemzett tankönyv közül a legmagasabb értéket elérve (Rosa Luxemburg, Dolores Ibárruri, Hámán Kató, Martos Flóra, Vámos Ilona, Clara Zetkin, Vera Ignatyjevna Muhina, nők egyenjogúsága, nők bérezése). Kérdések, feladatok egyik tankönyvben sem szerepeltek, ahogy erről már volt szó, így női tartalmak sem fordulhattak elő ezekben a didaktikai egységekben.

A nyolcvanas években kiadott történelemtankönyvek (J1984, J1989) esetében, ha a nőkkel kapcsolatos ismeretek struktúraelemekben való gyakoriságát vesszük górcső alá, akkor megállapítható, hogy a korábbi történelemtankönyvekhez képest a nyolcvanas évek tankönyvei már jóval nagyobb arányban szerepeltették női témáikat didaktikai textusokban (ötszörös, kétszeres többlet). Továbbá a didaktikai komponensek köre nőtörténeti szempontból is tovább bővült, hiszen már forrásokban, üres helyeken, függelékben és olvasmányokban is találkozhattunk női tartalmakkal. Ezen didaktikai szegmensek közül leginkább forrásokban voltak megtalálhatók a női ismeretelemek. Fontos kiemelni, hogy mindkét történelemtankönyv ajánlott irodalmában több női szerző neve is olvasható volt. Az alapszövegben megjelenő női tudáselemek a nyolcvanas évek történelemtankönyveiben csak nagyon ritkán voltak kiemelve, a legalacsonyabb értékeket ezek a tankönyvek érték el az ötvenes évek történelemtankönyveivel egyetemben (Rosa Luxemburg, trónörökös felesége). Az 1984-es történelemtankönyvben már kérdésekben és feladatokban is feltűntek női tartalmak, összesen hat alkalommal, ez a szám a rövidebb terjedelmű 1989-es változatban már csak kettő volt.

A didaktikai struktúraelemek tekintetében a rendszerváltás időszakában született történelemtankönyvek (B1991, R1992) – ahogy már azt említettük – meglehetősen szerény apparátussal rendelkeztek. Következésképpen a női témák didaktikai jellemzői sem mutattak nagyfokú változatosságot. Így a Rubovszky-féle vázlatkönyvben kizárólag a fő szövegben

találhattunk néhány női elemet. A Borsányi tankönyv esetében a női előfordulások kiegyensúlyozott arányban voltak jelen az alapszövegek és a didaktikai szövegek vonatkozásában. A didaktikai szövegek csoportján belül forrásokban, illetve kiegészítő textusokban szerepeltek női tudáselemek, ezek azonban legfőképpen a tankönyv végén található függelékben manifesztálódtak. A nőkkel kapcsolatos ismeretelemek kiemelése a Borsányi tankönyvben kevésnek volt mondható, hiszen ebben a kategóriában 8%-os értékkel rendelkezett (pl. Kéthly Anna, Slachta Margit, nők munkába állása). A Rubovszky-féle tankönyv valamelyest jobb adatokat tudhatott magáénak, összesen a női tartalmak 26%-a jelent meg kötelezően megtanulandó ismeretként (Kéthly Anna, Slachta Margit). Kérdések és feladatok nem fogalmazódtak meg a női tematikával összefüggésben, nem véletlenül, hiszen mindkét tankönyv alacsony didaktizáltsági fokkal bírt ezen struktúraelemek tekintetében is.

Az 1995-ös (L1995) történelemtankönyvben a női témák ötven-ötven százalékban fordultak elő az alapszövegben, illetve didaktikai textusokban. Az utóbbi csoportban a legmagasabb női elemszámmal a források alcsoportja rendelkezett, ezenkívül olvasmányokban jelentek meg női tartalmak. Az 1999-es történelemtankönyv (S1999) női tartalmi elemei viszont jóval nagyobb arányban voltak jelen a didaktikai szövegekben (háromszoros többlet), mint az alapszövegben. Az utóbbi kategória kapcsán bevezető szövegrészben is szerepelt női tartalom, amire eddig nem volt példa. A didaktikai csoport vonatkozásában a női témák döntő többségében történeti forrásokban és kiegészítő szövegekben voltak megtalálhatóak. Továbbá több női elem volt felfedezhető üres helyeken, valamint tankönyvi olvasmányok szövegeiben. A nőkkel kapcsolatos ismeretek hangsúlyozása mindkét történelemtankönyv esetében érdekes módon 17%-os értéket mutatott (L1995: pl. Dora Kaplan, Rosenberg házaspár, Margit-vonal; S1999: Rosa Luxemburg, Dora Kaplan, Kéthly Anna, Margaret Thatcher, Ulrike Meinhof, Elena Ceausescu, abortusz, nőtüntetés) annak ellenére is, hogy a Salamon-féle tankönyv túlnyomó részben didaktikai szövegekben szerepeltette a női témákat. A kérdések és feladatok vonatkozásában a Lator-féle tankönyv összesen csupán három tematikai egységet vonultatott fel, mindhárom kérdés/feladat egy-egy forrásszemelvényhez kapcsolódott. A Salamon-féle történelemtankönyv sem tartalmazott sokkal több komponenset ugyanebben a kategóriában, mindösszesen öt darab kérdés vonatkozott női ismeretelemre.

A struktúraelemekben való előfordulás szempontjából a Lator-könyv 2003-as kiadása (L2003) az 1995-ös kiadáshoz képest abban változott, hogy a női tartalmak jóval nagyobb arányban szerepeltek alapszövegi részekben. Ez kivételes esetnek számított a kilencvenes évek második felében és a kétezres években kiadott történelemtankönyvek vonatkozásában. Ennek okán a didaktikai textusokban való előfordulás nagyon kevés volt, ez konkrétan forrásokban és

üres helyeken való megjelenést jelentett. A Hantos-Bíró tankönyv (H2005) a női ismeretelemeket többségében a didaktikai szövegekben jelenítette meg (kétszeres többlet). Ezen didaktikai komponensek közül a források és kiegészítő szövegek tartalmazták a legtöbb női elemet, illetve üres helyeken tűntek fel többször a női tartalmak. A Lator-féle tankönyv 17%-os arányban tartotta lényegesnek a nőkkel kapcsolatos információkat (pl. Margaret Thatcher, Elena Ceausescu, Kéthly Anna, Rajk László özvegye, gyés). A Hantos-Bíró tankönyv pedig kb. 8%-ban emelte ki alapszövegi részben a női tudáselemeket (pl. apácarendek, választójog USA, választójog UK, nőkérdés, házicselések, Kéthly Anna, abortusz). A kérdések és feladatok tekintetében meglepően rossz adatokkal rendelkezett mindkét történelemtankönyv, hiszen a 2003-as tankönyv összesen egy ilyen elemet tartalmazott, addig a 2005-ös pedig egyetlen egyet sem.

A Száray-Kaposi-féle tankönyv (SZK2014) strukturális felépítése okán a női ismeretelemek döntő többségében didaktikai szövegekben jelentek meg, mintegy hatszoros többlettel az alapszövegi arányokhoz viszonyítva. A didaktikai szövegfajták közül leginkább kiegészítő szövegekben, forrásokban, illetőleg üres helyeken reprezentálódtak a női témák. A kötelezően megtanulandó női ismeretek 8%-os arányban voltak jelen a tankönyvben (pl. választójog, Ratkó-korszak, nők munkába állása, Ratkó Anna, művi abortuszok betiltása, fizetett szülési szabadság, gyés, szülőképes kor, Mária Terézia). A tanulói motivációt erősítő kérdések és feladatok kiugróan magas számban fordultak elő a tankönyvben, összesen 35 db ilyen didaktikai egység kapcsolódott női tartalomhoz. A kérdések, feladatok több esetben is tankönyvi illusztrációkhoz, diagramokhoz, grafikonokhoz, táblázatokhoz, térképekhez voltak köthetőek, amely mindenféleképpen minőségi előrelépést jelentett a korábbi tankönyvekhez képest. Hiszen ez a tankönyvi gyakorlat elősegítette a nőtörténettel kapcsolatos folyamatok és problémák megértését, illetve az összefüggések bemutatását. Kivételes megoldás volt továbbá, hogy az egyes női tartalmi elemekhez több kérdés is tartozott, így árnyalva, több oldalról is megvilágítva az egyes történelmi jelenségeket.

V.2.2.4. A történelemtankönyvek női szempontú illusztrációelemzése

A tankönyvi illusztrációbázis analízise szintén vizsgálati szempont volt, melyről a kvantitatív elemzés során már esett szó (l. V.1.2. *Gyakoriságelemzés c. fejezet*). Ebben a fejezetben a kvantitatív eredményeket kiegészítve, didaktikai-pedagógiai perspektívából térképeztem fel a történelemtankönyvek nőkkel kapcsolatos ábrázolásait. A női szempontú illusztrációelemzés egészen pontosan a tankönyvek vizuális megjelenítésének mennyiségét, műfaji és tartalmi

változatosságát, szöveges magyarázatokkal és didaktikai apparátussal való összhangját, összefoglalóan a képi elemek pedagógiai funkcionalitását vizsgálta. A tankönyvek illusztrációs eszközei az ismeretszerzés során fontos szerepet töltenek be, hiszen a szemléletesség didaktikai alapelv⁶⁰, amely a tanulói motivációt az érzelmi stimuláción keresztül erőteljesen növelheti, meggyorsítva ezzel a tanulási folyamatot (SLEZÁK 2008 idézi MARÓDI, 2013: 103-104; DÉVÉNYI & GÖZSY, 2014: 157). A tankönyvi illusztrációs eszköztár analizisét tekintve a legfontosabb szempont a képek szelekciója, illetve azok szöveggközi kontextusa (PILARCZYK, 2010 idézi MOLNÁR-KOVÁCS, 2011). Fontos hangsúlyozni tehát, hogy az iskolai tankönyvek illusztrációs anyagának vizsgálata esetén a készítő perspektívája, illetve a kép készítésének körülményei másodlagosak, ennél sokkal meghatározóbb a képi elemek kiválasztásának szándéka, strukturálása (MOLNÁR-KOVÁCS, 2011). Ezen kiválasztási folyamat eredményeképpen pedig olyan, ún. „ikonikus” fotók kerülnek be a tankönyvekbe, amelyek a „nagy történelmi narratívák” hosszú időn keresztül való fennmaradását, és ezzel párhuzamosan fenntartását is biztosítják (KLEPPE, 2013 idézi GREVER & VLIES, 2017).

Az ötvenes évek tankönyveinek (E1952, SZ1958, M1959) női témájú illusztrációival kapcsolatban nem lehetett túl sok megállapítást tenni, hiszen, ahogy az általános didaktikai elemzésből már kiderült, kizárólag az 1959-es történelemtankönyvben szerepeltek vizuális elemek (5 db). A női tartalmak azonban ebben az esetben is csak férfiakat és nőket együttesen ábrázoló képeken (rajz, fotográfia) voltak tetten érhetőek a tankönyv függelékében, melyek a munkásosztály történetéhez kapcsolódtak. Összességében tehát a tankönyv a női tematikát pusztán képi megjelenítéseken, illetve a közsféra szegmensében helyezte el.

Az 1965-ben kiadott történelemtankönyv (SZ1965) nagyon kevés illusztrációs megjelenítést tartalmazott, összesen négy alkalommal ábrázolt női szereplőt fotografikus formában. A vizuális női karakterek egyrészt konkrét történelmi személyeket reprezentáltak, (Rosa Luxemburg, Hámán Kató), másrészt pedig történelmi eseményekhez voltak köthetőek (szovjet nők Németországba való elhurcolása, 1930-as tüntetés). A Balogh-féle 1968-as történelemtankönyv (B1968) volt az egyetlen olyan tankönyv a rendszerváltás előtt, amelyben a szöveges és képi női ismeretelemek kiegyensúlyozott arányban voltak jelen (29-19 db). A történelmi személyek közül Rosa Luxemburg és Dolores Ibarruri portréját jelenítette meg a tankönyv, általános női témák vonatkozásában a munkásmozgalom és a forradalmak története

⁶⁰ A hazai tankönyvkészítés elméletével foglalkozó szakemberek már az 1980-as évektől kezdődően vizsgálták a tankönyvi illusztrációkkal kapcsolatos legfőbb kérdéseket, vitatott pontokat. Závodszy Géza szerint: „A jó tankönyvi kép autentikus és igaz benyomásokat közvetít.” (ZÁVODSZKY, 1986: 64) A kutató 1986-os tanulmányában „szisztematikusan áttekintette a hazai és nemzetközi szakirodalmat a tankönyvi illusztrációkról, amelynek alapján különbséget tesz a tankönyvi kép és illusztráció fogalma között. Tipizálta a tankönyvi képeket (axonometrikus, vetületi és jelképes) és megpróbált »ajánlást« tenni a tankönyvszerkesztők számára (helyes méretválasztás, egységes elrendezés, helyes színválasztás, éles fókusz stb.)” (F. DÁRDAI, 2008 idézi KAPOSI, 2012a: 65).

tematizálódott leginkább. Ezek mellett a női élet kiszolgáltatottsága mint képretorikai téma jelent meg több alkalommal is (*Sortűz a Palota-téren 1905. jan. 9-én, Hajóvontató nők a Szura folyónál, Sorban állás élelemért, deportálás*). Továbbá művészeti témák is felbukkantak grafikus reprezentációkon, mint például Vera Muhina *Munkás és kolhozparasztasszony* című 1936-os alkotása.

Az 1980-as évek történelemtankönyveinek illusztrációs apparátusa a korábbi tankönyvekhez képest jobb adatokkal rendelkezett (J1984: 16 db, J1989: 14 db), azonban a szöveges és képi elemek száma jelentős mértékben eltért egymástól (J1984: négyszeres szöveges többlet, J1989: háromszoros szöveges többlet). Ezekben a történelemtankönyvekben kiemelt női illusztrációs tartalomként Rosa Luxemburg és Dolores Ibarruri jelent meg. Az általános női témák képi megjelenítése változatosabb volt a korábbi tankönyvekhez képest. Hiszen a női tartalmak a politikai tematika mellett (pl. *A szekszárdi direktórium kivégzése (1919), Szófia lakossága a felszabadító Vörös Hadsereget ünnepli, Munkásörök felvonulása, És megérkeznek Auschwitzba...*) már életmód- és mentalitástörténeti témák (pl. *Rádió a 20-as években, Indiai városi utcakép, Párizsi Nagy Áruház, ruházkodás, népviseletbe öltözött lányok*) mentén is manifesztálódtak. Következésképpen a nők már nemcsak a nyilvános terekben, hanem a magánszféra szegmenseiben is láthatóvá váltak, ez a rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben nem volt jellemző gyakorlat. Szintén új fejleményként a női ismeretelemek diagramokon és táblázatokban is szerepeltek (4-5 db), melyekhez néhány esetben kérdések, feladatok is kapcsolódtak (pl. *A férfi és női munka aránya, A munkások megoszlása nemenként és munkakörök szerint, A munkavállaló népesség megoszlása, Az 1947-es szeptemberi országgyűlési választások eredményei, Értelmiségi fizetés pengőben*). Továbbá az 1984-es és az 1989-es tankönyv között némi különbséget lehetett felfedezni, mivel a későbbi kiadásban a női munkával, illetve a forradalmakkal kapcsolatos illusztrációs tematika már nem volt olyan hangsúlyos, mint az előző kiadásban.

A rendszerváltás idején megjelent történelemtankönyvek (B1991, R1992) illusztrációk tekintetében nagyon szegényes képet mutattak, hiszen például a Rubovszky-féle tankönyvben egyetlen vizuális elem sem volt megtalálható. A Borsányi tankönyv összesen 7 db képet tartalmazott. Önállóan megjelenő női történelmi személyiség nem fordult elő ebben a tankönyvben, nők kizárólag férfiakkal együtt szerepeltek az ábrázolásokon, leginkább politikai tematika mentén (pl. *Batyuzók, Népi kollégiumok ünneplik március 15-ét, Megalakulnak az első TSZ-ek, Szabad Nép olvasóköri, Kádár János művészek körében*). Ezenkívül két alkalommal grafikonokon jelenítettek meg nőikkel kapcsolatos adatokat (*A népesség nemek szerint, A népesség gazdasági aktivitása*). Összességében tehát megállapítható volt, hogy a rendszerváltás

történelemtankönyveinek képi reprezentációiról hiányoztak – ahogyan az 1980-as éveket megelőző időszakban is – a nők magánszférában betöltött szerepei.

A kilencvenes évek tankönyvei közül Lator László 1995-ös történelemtankönyve (L1995) összesen 9 db női illusztrációs elemet jelenített meg. Ezzel a rendszerváltás utáni időszak második legalacsonyabb értékét érte el. Következésképpen a szöveges és képi elemek egymáshoz viszonyított aránya sem volt kedvező, hiszen e két didaktikai komponens között négyszeres különbség volt megállapítható, az előbbieik javára (36-9). Kizárólag fotografikus illusztrációkon reprezentálódtak a női tartalmak, ezek közül csupán egy képen lehetett felfedezni konkrét női történelmi személyiséget, aki egyébként egy férfivel együtt volt látható (Károly és Zita). A további női tartalmak zömében történelmi események mentén bukkantak fel ábrázolásokon (pl. *Békekötés Breszt-Litovszkban, A vietnami háború*), melyek erőteljes ideológiai töltettel rendelkeztek (pl. *Plakát a Szovjetunióból egy zürichi kiállításon, Optimista francia karikatúra Hitler céljairól*). Összességében tehát a női jelenlét leginkább a nyilvános terekben volt tetten érhető ebben a tankönyvben is. Salamon Konrád 1999-es történelemtankönyve (S1999) volt az egyetlen olyan tankönyv a rendszerváltás után, melyben a nőkkel kapcsolatos szöveges és illusztrációs elemek hasonló arányában voltak jelen (76-68). Továbbá az eddig elemzett tankönyvek közül az első volt, amelyben nagyobb számban szerepeltek vizuális női tartalmak. Például több konkrét női személyiség is feltűnt a történelemtankönyvben (többször név nélkül) (pl.: Zita királyné, Károlyi Mihály és felesége, Horthyné, Mao-Ce tung és felesége, Csang Kaj-sek és felesége, Slachta Margit, Rosenberg házaspár, Kéthly Anna, Margaret Thatcher). Az általános női témák tekintetében változatos tartalmak reprezentálódtak, mint például: művészet (pl. *Anyaság, Pléhkrisztus*), politikai események (pl. *Tüntetés az Ideiglenes Kormány ellen, Szárszói találkozó, A varsói gettó felkelés, A német újraegyesítés, Nagy Imre újratemetése*). A politikai tematikán belül 1956 kiemelt témaként debütált, több képi megjelenítés is felfedezhető volt ezzel kapcsolatban, ahol a nők forradalomban való részvétele is láthatóvá vált (pl. *Nagy Imre parlamenti beszéde, Országház előtti tömeg, Corvin köz, A Kossuth téri vérengzés, A mosonmagyaróvári vérengzés áldozatai*). Továbbá a politikai kategórián belül az ideológiai kontextus számos alkalommal megjelent (pl. *1919. május 1. Budapesten, A két munkáspárt egyesülése, Rákosi ünneplése, Sztálinváros építése, Munkásőrök parádéja, A nép fiai az egyetemeken*), valamint a „20. századi női szenvedéstörténet” (pl. *Menekült magyarok vagonokban nyomorognak, Amerikai munkanélküli családjával, Egy, a náci birodalom ellenségei közül, Hiroshima az atomtámadás után, Kitelepített svábok, A temesvári mézszárlás áldozatai, A nácik a kövezet felsúrolására kényszerítették a bécsi zsidókat*). Dolgozó nőket szintén többször ábrázolt a tankönyv (pl. *Falusi*

asszonyok munkavégzése, Orion-gyár szerelőterme, Kendertiloló asszonyok). Mindezekon kívül életmód- és mentalitástörténeti témájú női illusztrációkkal is találkozhattunk a tankönyv oldalain (pl. *Fülhallgató rádió, A jólét büvölete*). A képi illusztrációkon túl grafikus ábrázolások is megjelentek női témában, illetve egy esetben táblázatban volt felfedezhető női tartalom (*Keresztény Női Tábor választási eredménye*). Összességében elmondható, hogy a nők változatos szerepkörben manifesztálódtak, a női magánszféra is láthatóvá vált, de a társadalmi tér kontúrosabb, hangsúlyosabb volt ebben a tankönyvben is.

Az ezredfordulót követően megjelent történelemtankönyvek közül Lator László 2003-ban kiadott tankönyve (L2003) valamivel több női illusztrációt közölt (kizárólag képet), mint a korábbi kiadás (9-15 db), így ez esetben a szöveges és képi elemek háromszoros különbséggel reprezentálódtak (41-15). Női történelmi személyiségek önállóan ebben a kiadásban sem nagyon fordultak elő. Az előző kiadáshoz képest azonban változás volt, hogy a női tartalmak már nem kizárólag politikai-ideológiai és áldozati kontextusban jelentek meg (pl. *Tüntető tömeg Petrográdon, A demokratikus választásokon győzött a baloldal, A párizsi békekonferencia megnyitása a Luxemburgi palotában, Egy ÁVH-s holtteste a Köztársaság téren; Revizionista ünnepség a Szabadság téren, Díszünnepség a személyi kultusz jegyében, Propagandaplakát az első ötéves tervről; Auschwitz, Magyarországról deportált zsidók egy csoportja*), hanem életmódtörténeti témákkal kapcsolatban is (pl. *Egy korszak jelképe: a Trabant; Szórakozó fiatalok az Ifjúsági Parkban, 1967; Új televízió és rádiószaküzlet*). A női divat témája szintén többször megjelenítésre került a tankönyvben (pl. *Az európai szépségverseny győztesei megérkeztek az Újvilágba*). A Hantos-Bíró tankönyvben (H2005) összesen 40 db nővel kapcsolatos illusztrációs elem volt megtalálható, a 84 db szöveges elem mellett. Ebben a történelemtankönyvben is jellemző volt, hogy a konkrét női ábrázolások kisebb arányban voltak jelen (pl. *Ferenc Ferdinánd és felesége Zsófia hercegnő, II. Miklós cár és felesége, Janis Joplin, Perón elnök és Evita, Thatcher - A „Vaslady”, Aczél és Kádár, Ceausescu feleségével a bíróság előtt*). A női témák reprezentálása azonban változatos tematika mentén valósult meg: pl. történelmi események (I. világháború, forradalmak), ideológia-propaganda (*MDP alakuló kongresszusa, Rákosi parasztokkal beszél, Irredenta plakát a húszas évekből, Május 1. a Rákosi-korszakból*), női áldozatiság (*Csehek kitelepítése, Transzformátor háznál melegedve, Guberálók a Pestszentlőrinci szeméttelen, Deportálják a kőszegi zsidókat, Menekülők a határ felé, Súlyos bűncselekmények száma néhány országban*), női munka (*Bonbon helyett bombát gyártanak a munkásnők*), életmód- és divattörténet (*Budapesti pillanatkép a harmincas évekből, Délután a korzón, A jugoszláv tengerpart, Női divat változásai*), kulturális különbségek (*Felfegyverzett nők csadorban*). Ábrákon és grafikonokon

szintén megjelent néhány női tartalom (*Választójog Magyarországon, Súlyos bűncselekmények száma néhány országban*). Összességében mindkét elemzett tankönyvben a nők inkább a közszféra helyszínein manifesztálódtak, viszont nem csak politikai kontextusban.

A Száray-Kaposi könyv (SZK2014) – ahogy már a kvantitatív elemzés eredményeiből is kiderült – rendelkezett a legmagasabb illusztrációs elemszámmal a női tartalmak vonatkozásában (76 db). A szöveges női komponensek azonban ebben a tankönyvben is jóval nagyobb számban fordultak elő (144 db), mint a vizuális elemek. Kevés önálló státusszal bíró női szereplővel találkozhattunk a tankönyv ábrázolásain (Janis Joplin, Margaret Thatcher, Ratkó Anna), az általános női témák azonban széles tematikai horizont mentén bontakoztak ki: A történelmi események (pl. *Frontra induló magyar katonák búcsúznak családjuktól, Horthy bevonulása a visszacsatolt Kassára, A berlini fal a hidegháború idején és a lebontását ünneplő tömeg, Rákosi fogadja a Termelőszövetkezetek I. kongresszusának küldötteit, Címer nélküli magyar zászlóval vonuló tüntetők 1956-ban, Tüntetés Budapesten a romániai falurombolás ellen, 1988*), a kiszolgáltatottság (pl. *Sárga csillaggal a berlini utcán, A wannsee-i konferencia helyszíne, és ami utána következett, Holland zsidókat regisztrálnak deportálásuk előtt, Romos utca Kassán a bombatámadás után, Indulás a haláltábor felé, Magyar nők Auschwitzban, Francia kollaboráns nő megszégyenítése*), a női munka és foglalkoztatottság (*Angol hadiüzem az első világháború idején, Nők töltik a lőszerket, Egy iroda személyzetével, Foglalkoztatottság a nők körében, A keresők nemenkénti megoszlása Magyarországon*) tematikai egységei mellett hangsúlyos volt a tankönyv illusztrációs bázisának életmódtörténeti aspektusa is (*Charlestont táncoló párok az 1920-as években, Színházjegyért sorban álló fővárosiak, Kitört a twistőrület a házibulikon*). Az életmód témájával kapcsolatban kiemelt történeti időszak volt a szocializmus, melyet több esetben is – új műfaji elemként megjelenő – karikatúrákon keresztül ábrázolt a tankönyv (*Jó munka-gondtalan pihenés a szakszervezeti üdülőben, Szövetkezeti bolt kirakatánál, Falusi májusfa*). A Száray-Kaposi-féle történelemtankönyvben a női emancipáció illusztrációs megjelenítése szintén innovációként említhető, illetve a nők kulturális és szociális különbözőségeinek szemléltetése (pl. *Az általános választójog és a női választójog bevezetése, Angol hadiüzem az első világháború idején, Futónők a monte-carlói olimpián, Charlestont táncoló párok az 1920-as években, Nők töltik a lőszerket, Egy iroda személyzetével, Budaörsi sváb asszonyok, Színházjegyért sorban álló fővárosiak, A német és osztrák mérnökök irányításával épülő rourkelai acélmű Indiában*). A nők hagyományos szerepei, a reprodukciós témák leginkább tankönyvi ábrák, táblázatok által tematizálódtak (pl. *Az élve születések és terhességmegszakítások száma Magyarországon, 1970-2000, Tiltott abortuszok száma*), valamint a Rákosi- és a Kádár-korszakhoz köthető

illusztrációs tananyagban (*Anyasági Érdemrend, szoptató anyák, Karikatúra a modern lakásról, Aukció – avagy legfőbb kincsünk a gyermek, A szövetkezeti bolt kirakatánál, karikatúra 1957-ből*). Összességében tehát a tankönyvben a női tematika mind a közszféra, mind a magánszféra vonatkozásában erőteljesen megjelent, változatos szerepmintákat közvetítve így a tanulók felé. A képi illusztrációs elemeken kívül ebben a tankönyvben volt a legtöbb grafikus megjelenítés, legfőképpen a karikatúrák számossága miatt (12 db). Továbbá a Száray-Kaposi tankönyv rendelkezett a legmagasabb elemszámmal a táblázatok, ábrák és diagramok tekintetében (pl. *Az általános választójog és a női választójog bevezetése, Foglalkoztatottság a nők körében, A felnőtt nők írástudás szintje és a teljes termékenységi arányszám néhány országban, A keresők nemenkénti megoszlása Magyarországon, Tiltott abortuszok száma, Az élve születések és terhességmegszakítások száma Magyarországon 1970-2000*). Valamint fontos megjegyezni, hogy ebben a tankönyvben a női tartalmakhoz kérdések, feladatok is kapcsolódtak, melyek a nőtörténelemmel összefüggésben az érdeklődés felkeltését, a motivációt, az előzetes ismeretek aktivizálását, a rendszerezést, az összehasonlítást, a folyamatok és problémák magyarázatát, az összefüggések bemutatását segítették elő (F. DÁRDAI & KOJANITZ, 2007).

V.2.3. A női témákkal kapcsolatos tankönyvi ismeretelemek tartalmi kontextusának kvalitatív elemzése

A női témákkal kapcsolatos tankönyvi ismeretelemek tartalmi kontextusának kvalitatív elemzése a vizsgált korszakban megjelenő gimnáziumi történelemtankönyvek huszadik századi nőtörténelmét, illetve a nők társadalmi helyzetével összefüggő tartalmi elemeket térképezte fel. Ezen kutatás fókuszában a nőképdimenziós-modell harmadik aspektusa állt tehát, mely a státusz, cselekvőség, megítélés, mélység, tapasztalat/látásmód és a sztereotípiák kategóriái mentén monitorozta a tankönyvi szövegek nőkre vonatkozó tartalmi reprezentációit. Az összehasonlító tankönyvelemzés tartalmi súlypontjainak vizsgálata kvalitatív tartalomelemzéssel, illetve deskriptív-hermeneutikus elemzési módszerrel történt, mely során kategóriákat képezve, illetve kérdéseket megfogalmazva végeztem el a tankönyvanalízist (I. V.1.3. *Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján*; III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések c. fejezetek*).

V.2.3.1. A konkrét női történelmi személyiségek kategóriájának tartalmi elemzése

A konkrét nők kategóriáját összesen tehát 10 db alkategória, és a korábban megfogalmazott kutatói kérdések alapján vizsgáltam (I. V.1.3. *Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján*; III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések c. fejezetek*). A kvalitatív mérésből megállapítható volt, hogy a történelemtankönyvekben a konkrét nők kategóriája szerepel a legnagyobb arányban (48%). A rendszerváltás előtt, illetve után kiadott történelemtankönyvek részesedése között ebben a kategóriában nem volt számottevő különbség. A rendszerváltás előtt íródott tankönyvekben négy százalékponttal magasabb volt a konkrét női történelmi személyiségek aránya (51%-47%). Vagyis a marxista/kommunista történelemszemlélet⁶¹ ellenére a nőtörténelem vonatkozásában nem a néptömegek szerepeltek gyakrabban a tankönyvekben, hanem a konkrét történelmi személyiségek. A kvalitatív mérés eredményei arra is rámutattak, hogy a konkrét női történelmi személyiségek főkategóriáján belül a konkrét nők névvel saját jogon, politika (145 db), illetve a konkrét nők névvel saját jogon, egyéb csoport elnevezésű alkategóriák (61 db) végeztek az első helyeken. Továbbá azt is megállapítottuk a kvalitatív analízis során, hogy a történelemtankönyvekben megjelenő nők 70%-a saját jogon, önálló státusz birtokában manifesztálódik. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvek esetében ez az arány még magasabb (86%) volt, míg a rendszerváltás után kiadott tankönyvek konkrét női szereplői 62%-os részesedést tudhattak magukénak ebben a kategóriában.

A kommunista-szocialista történelemszemlélet – a marxista elméletből kiindulva – történelmi szükségszerűséggel magyarázta a történelmi személyiség felbukkanását: „*S itt kapcsolódik be a nagy ember, a történelmi személyiség. Engels ismert megállapítása szerint minden történelmi szituáció megteremti a maga kiemelkedő történelmi személyiséget. Hogy ez név szerint ki, az másodlagos, de a történelmi személyiség léte történelmi szükségszerűséget realizál*”. (BODÓ, 1973: 77) Mindezek alapján nem meglepő, hogy a rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben a női alakok zöme névvel, valamint önálló státusszal, illetve történelemformáló szereppel jelent meg. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben pedig már több feleséggel, anyával, lánnyal és nőrokkal találkozhattunk, vagyis ebben az esetben a nők mellékszerepet kaptak, akik közreműködőként teljesítették ki a történelemformáló férfi cselekedeteit. Ezt a tendenciát erősítette az a tankönyvi gyakorlat, amikor is a nem nevesített konkrét női személyiségek férfiakkhoz fűződő viszonyuk alapján voltak azonosítva: Ferenc Ferdinánd felesége, IV. Károly hitvese, II. Miklós cár

⁶¹ „Elfogadva azt a marxi tanítást, hogy a néptömegek a történelem formálói és minden anyagi kultúra megteremtői, valóban az elsőbbséget a néptömegek szerepének kell adni. Ők azok, akik megteremtik minden társadalom anyagi, gazdasági alapját, és ezzel lehetővé teszik az adott társadalom és politikai rendszer létezését. Ők azok, akik létükkel, társadalmi mozgásukkal előreviszik a fejlődés menetét, osztályharcukkal döntő befolyást gyakorolnak a történelem fejlődésére.” (BODÓ, 1973: 76)

felesége, Sztálin felesége, Rajk László özvegye, Nicolae Ceausescu felesége, Kádár János felesége, Sztálin lánya, Mussolini anyja, Hruscsov menyje.

Ha korszakonként tekintjük át a nők társadalomban betöltött státuszát akkor megállapítható, hogy az ötvenes évek történelemtankönyveiben a baloldali, mozgalmár politikusnők voltak túlsúlyban (Louise Mitchel, Rosa Luxemburg, Clara Zetkin, Beatrice Webb, Vera Zaszulics, Dolores Ibarruri, Ducsinzka Ilona, Hámán Kató). Ehhez a csoporthoz tartoztak még a Habsburg-ellenes függetlenségi mozgalmakban részt vevő női szereplők sora, akiknek egyéb státuszaik is fontosak. Kossuth Zsuzsanna Kossuth Lajos húga volt, Teleki Blanka, illetve Leówey Klára pedig a 19. század legnagyobb magyar nőnevelői voltak. Egyéb női státuszokkal kevésbé találkozhattunk ezekben a történelemtankönyvekben. Ilyen előforduló státusz volt még például a családi pozíció (Jekaterina Georgievna, II. Miklós felesége, Ferenc Ferdinánd felesége, Kossuth Zsuzsanna), illetve a névadók csoportja (Auróra, Zrínyi Ilona, Erzsébet, Mária Terézia), valamint a művészeti alkotók kategóriája (Harriett Beecher Stowe, Kaffka Margit).

A hatvanas években kiadott gimnáziumi történelemtankönyvek esetében nagyjából ugyanazok fordultak elő a baloldali mozgalmár női történelmi személyiségek vonatkozásában, csupán néhány új névvel találkozhattunk (Szofia Perovszkaja, Martos Flóra, Vámos Ilona). A női státuszok kapcsán viszont egyre színesebb női paletta rajzolódott ki, ez legfőképpen az 1968-as történelemtankönyv esetében volt igaz (családi kapcsolatok: Lenin anyja; névadók: Cassandra, Mária Valéria, Jeanne d' Arc; művészeti alkotók, kutatók: Maria Salomea Sklodowska, Vera Muhina, Tormay Cecil, Gulácsy Irén).

A nyolcvanas években íródott tankönyvekben a korábban előforduló baloldali identitású női szereplők kevésbé karakteresen jelentek meg, csupán legfőbb képviselőik nevével találkozhattunk (Rosa Luxemburg, Dolores Ibarruri, Hámán Kató, Duczynka Ilona). Új baloldali, mozgalmár nőkről a spanyol polgárháború kapcsán olvashattunk (Anna Seghers, Isabelle Blum), illetve Slachta Margit neve tűnt fel említés szintjén mint jobboldali, keresztény történelmi szereplő. Ezekben a történelemtankönyvekben a családi relációk okán felmerülő női karakterek kevésbé voltak jelen (Ferenc Ferdinánd felesége, II. Miklós felesége). Az egyéb státusszal rendelkező női minőségek közül a kutató, tudós nőket pedig egyedül Maria Curie képviselte. A névadó kategóriában új elemként került be a Ludovika, illetve a Margit név. Új csoportként volt azonosítható továbbá a női történészek, történelmi munkák női szerzői: Ormos Mária, Rév Erika, D. Major Klára, Rozsnyói Ágnes, Molnárné Somlyai Magda, Ádám Magda.

A rendszerváltás környékén kiadott történelemtankönyvekben a baloldali, mozgalmár nők archetípusa teljesen eltűnt, helyére szociáldemokrata, jobboldali, illetve liberális női

minőségek kerültek (Kéthly Anna, Slachta Margit, Solt Ottilia). Ehhez a csoporthoz tartozott Borsányi György tankönyvében megjelenő két női név Vera Caslavská és Dana Zatopková, akik sikeres, cseh származású sportolónők voltak, de a történelemtankönyvbe politikai státuszuk miatt kerültek be. Josef Smrkovský *Ezer szó* című szövegében jelent meg két női politikai aktor neve, az 1968-as *Kétezer szó* címen megjelent nyilatkozat aláíróiként. Rubovszky Péter történelemtankönyve pedig több esetben is utalt női történészek, filozófusok, írók munkáira (Ormos Mária: *Pádovától Trianonig*, Fehér Ferenc–Heller Ágnes: *Jalta után*, Sánta Ilona: *Politikuspályák*, Alexandra Rachmanova: *Szerelem, cseka, halál*).

A kilencvenes évek negyedik évfolyamos gimnáziumi történelemtankönyvei változatos női szerepköröket vonultattak fel. Saját jogon, önálló státusszal előforduló női szereplők: Dora Kaplan (mérénylő), Rosa Luxemburg (baloldali mozgalmár, politikus), Kéthly Anna (szociáldemokrata politikus), Slachta Margit (jobboldali politikus), Margaret Thatcher (jobboldali politikus, miniszterelnök), Ratkó Anna (kommunista politikus, miniszter), Solt Ottilia (liberális politikus), Bernadette Devlin (képviselő), Ulrike Meinhof (újságíró, terrorista). Továbbá férfiakkal köthető, de önálló státusszal rendelkező női történelmi személyiségek: II. Miklós felesége, Ignatyeva grófné, Sztálin felesége, Sztálin lánya, Rajk László özvegye, Rosenberg házaspár, Elena Ceausescu, Sophie Scholl, Andreas Baader élettársa, Erzsébet királynő, Marilyn Monroe. Kizárólag férfi történelmi személyiségek által megjelenő női szereplők előfordulása ugyancsak gyakori volt (Troickij felesége, Ferenc Ferdinánd felesége, IV. Károly hitvese, Károlyi Mihály felesége, Mao Ce-tung felesége, Csang Kaj-sek felesége, John Profumo hadügyi államtitkár szeretője). A női történészek, kutatók, alkotók csoportjában pedig a következő neveket olvashattuk: Iréne Curie, Ormos Mária, Ádám Magda, Mary Fulbrook, Heller Ágnes, Földesi Margit, Anna Ahmatova. A névadó státusszal bíró kategória tekintetében szintén több példát találtunk: Eugène Ionesco: A kopasz énekesnő, Ludovika, Mariana-szigetek, Margaréta-terv, Margit-vonal, Erzsébet híd, Margit híd).

A második évezred történelemtankönyvei női státuszokat tekintve nagyon eklektikus képet mutattak. A saját státuszú női aktorok között találhattunk politikust (Kéthly Anna, Evita Perón, Margaret Thatcher, Solt Ottilia, Indira Gandhi, Hillary Clinton, Ratkó Anna), uralkodót (Nofertiti, Mária Terézia, II. Erzsébet, Viktória királynő), költőt, író (Papp-Váry Elemérné, Anna Ahmatova, Nagy Olga), művészt (Schaár Erzsébet, Budai Ilona, Sebestyén Márta), énekest (Koncz Zsuzsa, Janis Joplin). Ezekben a történelemtankönyvekben sok példát találhattunk női visszaemlékezőkre is, akik az adott történelmi korszak eseményeit, miliójét írták le: Andrássy Katinka, Riefenstahl kisasszony, Elisabeth Freud, Wittner Mária, Vajda Rozália, Esterházy Lujza. A férfiakkal köthető, de saját jogon megjelenő női szereplőket

tekintve hasonló nevekkal találkozhattunk, mint a kilencvenes évek történelemtankönyveiben. A férfiak mellett felbukkanó női történelmi személyiségek vonatkozásában hasonló megállapítást lehetett tenni, azonban új női szereplők is megjelentek (Mussolini anyja, Hruscsov menyje, Molotov felesége, Kalinyin felesége, Kádár felesége, Kemal pasa családja, Horthy felesége, Csinszka). A női történészeket, kutatókat felvonultató kategória számos példát szolgáltatott a kétezres évek tankönyveiben: Ormos Mária, Font Márta, Lajtai Vera, Heller Ágnes, Csongor Anna, Fiáth Titanilla. A névadó nők csoportja a régebbi tankönyvekhez képest nem tartalmazott új tartalmi elemet.

A női státuszokhoz szorosan kötődik az a szempontrendszer, amely azt vizsgálja, hogy a női szereplők milyen mértékben, és hogyan vettek részt a történelmi eseményekben, vagyis milyen mértékben voltak alakítók, illetve befolyásolók. Az emberi cselekvőség tudományos definíciójával és kritériumaival összefüggésben Barry Barnes tudományssociológus fogalmazta meg, hogy az egyén számára elengedhetetlen mindazon belső erőforrások és képességek birtoklása, melyek révén szubjektummá válhat. Mindezek eredményeképpen pedig az egyén tevőleges módon közre tud működni a körülötte zajló események befolyásolásában. Fontos továbbá a cselekvő szubjektum szabadsága, aki *másként is tud cselekedni*, mint ahogy az elvárható lenne tőle az őt befolyásoló személytelen erők mellett (BARNES, 2000 idézi GYÁNI, 2020: 206).

A cselekvőséggel kapcsolatban a kvalitatív mérés kimutatta, hogy több azon konkrét női történelmi személyiségek száma, akik aktív politikai, illetve egyéb tevékenységük miatt kerültek be a történelemtankönyvekbe. A rendszerváltás előtt kiadott tankönyvekben szinte csak aktív, történelemformáló szerepben feltűnő női karakterekkel találkozhattunk. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvekben viszont már sokkal több olyan női szereplő volt, akik hagyományos női szerepeikből fakadóan a történelmi eseményektől távol, mindenféle történelmi szerep nélkül, passzívan, statikus manifesztumként rajzolódott ki a történetiség horizontján. A statikusság, mozdulatlanság abban is megragadható volt, hogy a női szereplők nagyon gyakran névadókként, illetve művészeti ábrázolásokon tűntek fel.

Az ötvenes évek történelemtankönyveiben megjelenő nők vitathatatlanul aktív, történelemformáló szerepben léptek fel a történelem színpadára. Hiszen többségükben baloldali forradalmárok, akik a kommunista, munkásmozgalmi politikai törekvések középpontjában helyezkedtek el, és akik akár életüket is feláldozták a kommunista forradalom győzelme érdekében (Rosa Luxemburg). Ezekben a tankönyvekben a női történelmi szereplőkkel kapcsolatban is érezhető volt egyfajta harcias, ideologikus szóhasználat: „*A kiváló német forradalmár, Rosa Luxemburg arra hívta fel a német munkásokat, hogy kövessék az orosz*

példát. Rosa Luxemburg azonban, aki a munkásosztály odaadó híve volt és keményen harcolt a politikai tömegsztrájkjogért, sok hibát követett el. Rosa Luxemburg ugyanis a tömegsztrájkban a proletariátus osztályharcának a legerősebb, a végső fegyverét látta. Nem értette meg, hogy a politikai tömegsztrájkot tovább kell fejleszteni a fegyveres felkelésig, amely a proletariátus hatalomért folytatott harcának legmagasabb formája.” „Luxemburg fiatal lánykorától kezdve a munkásmozgalom kiváló harcosa volt. [...] A nyílt opportunisták és centristák elleni következetes harcban megszervezte a német szociáldemokrácia balszárnyát. A világháború alatt e balszárny élén bátran vezette a munkásokat az imperialista háború ellen a szocialista forradalomért”. Ezenkívül az 1952-es tankönyv Clara Zetkinnel kapcsolatban fontosnak tartotta megjegyezni, hogy „munkásságának középpontjában a nemzetközi szocialista nőmozgalom megszervezése állott”. Statikus, passzív női szerepmintával az ötvenes évek történelemtankönyveiben csak nagyon ritkán találkozhattunk (családi kapcsolat: Jekaterina Georgievna, Ferenc Ferdinánd felesége; névadó: Auróra; művészeti alkotás: Zrínyi Ilona, Erzsébet, Mária Terézia).

A hatvanas évek történelemtankönyveiben a baloldali, kommunista női ikonok maradtak a nőtörténelem főszereplői, viszont velük kapcsolatban a tankönyvi szövegek jóval visszafogottabb, kevésbé ideologikus hangnemet ütöttek meg. Mint például Szofia Perovszkajával kapcsolatban a következőket olvashattuk: *„Bár mozgalmuk nem párosult széles tömegmozgalommal, a kicsiny forradalmi csoport tagjai őszintén és becsülettel hitték, hogy a maguk energiájával, odaadásával és önfeláldozásával helyettesíthetik a tömegek közvetlen cselekvését, és kivívják a szabadságot”*. Aktív női szerep mindezekon kívül a tudományos kutatás (Maria Salomea Sklodowska), illetve a művészeti alkotás volt (Vera Muhina, Tormay Cecil, Gulácsy Irén). Ezekben a történelemtankönyvekben a passzív női minőségek szintén meglehetősen ritkán fordultak elő (családi kapcsolat: Lenin anyja; névadó: Mária Valéria, Cassandra; művészeti alkotás: Jeanne d' Arc).

A rendszerváltás előtti történelemtankönyvek esetében, a nyolcvanas években már érezhetően kevesebb hangsúlyt kaptak az addig főszerepet játszó baloldali női mozgalmárok, politikusok. A legtöbb esetben tevékenységükről nem is kaptunk információkat, csupán nevüket sorolták fel, illetve politikai státuszukat jelezték a tankönyvszerzők. Az aktív női szerephez volt sorolható továbbá a nagyobb témakörök előtt feltüntetett ajánlott olvasmányok listájában felbukkanó női szerzők, történészek sora (pl. Ormos Mária). Ahogy már említettem a női státuszok elemzése során is, a családi relációk okán felmerülő női karakterek nem voltak jellemzőek ezekben a tankönyvekben, így a tradicionális, passzív szerepek sem.

A rendszerváltáskor kiadott történelemtankönyvek vonatkozásában a konkrét női történelmi személyiségek jellemzően aktív, történelemformáló szerepben manifesztálódtak. Azonban megjelenésük jelzésértékű, mivel politikai tevékenységük általában láthatatlan maradt, csupán nevüket, illetve a politikai közéletben betöltött helyzetüket jelenítették meg a tankönyvek. Rubovszky Péter történelemtankönyvében továbbá aktív női tevékenységként lehetett azonosítani a könyv végén megjelenő olvasmánylistában a női történészek, filozófusok, írók munkáit (Ormos Mária, Heller Ágnes, Alexandra Rachmanova).

A kilencvenes évek történelemtankönyveiben megjelenő sokrétű női szerepminta következtében szerteágazó női cselekedetek, tevékenységek rajzolódtak ki. Legmarkánsabban azonban ezek közül is a politikai aktivitás volt megragadható (képviselő, kormányzás, politikai emigráció, ellenállás, menekültek bújtatása, terrorizmus, kémtevékenység, merénylet, diktatúra kiépítése, politikai befolyásolás, bántalmazás). Az imént felsorolt tevékenységi kör kapcsán észlelhető volt, hogy a női szereplők számos esetben erőszakos cselekményekben vettek részt. Ennek egy nagyon érdekes példája volt Bernadette Devlin képviselő esete, aki *„az 1972. január 30-án kegyetlenül szétvert északír polgárjogi tüntetés után – amely 13 halálos áldozatot követelt – a brit alsóházban tettelesen bántalmazta a belügyminisztert”*. Ugyancsak többször előforduló konkrét nőkhöz társítható tevékenység volt a tudományos kutatás (Irène Curie, Ormos Mária, Mary Fulbrook, Heller Ágnes, Földesi Margit). Ezekben a történelemtankönyvekben azonban számos hagyományos státusszal rendelkező női szereplő is megtalálható volt, ebből fakadóan karakterisztikusan jelen volt a passzív női minőség is (Trockij felesége, Ferenc Ferdinánd felesége, IV. Károly hitvese, John Profumo szeretője). A nő objektumként való megjelenítésére is számtalan példa mutatkozott (Ludovika, Mariana-szigetek, Margaréta-terv, Margit-vonal, Erzsébet híd, Margit híd).

Az ezredforduló után íródott történelemtankönyvek a női tevékenységek tekintetében hasonló jellemzőket mutattak, mint az egy évtizeddel korábbi tankönyvek. Azonban fontos különbség, hogy a saját jogon megjelenő női történelmi személyek többfajta szerepmintával rendelkeztek. A politikai szerepvállaláshoz sorolható női tevékenységek szintén szerteágazóbbak, illetve jobban kifejtettek voltak, mint a korábban kiadott tankönyvekben. Ennek egyik oka, hogy többfajta női politikai entitás kapott teret (képviselő, miniszterelnök, miniszter, uralkodó, forradalmár). Másrészről pedig a női történelmi karakterek politikai hangja is artikulálódni tudott különböző visszaemlékezések kapcsán. A politikával foglalkozó női szereplők mellett nagy számban voltak jelen különböző művészeti ágakban tevékenykedő jeles női alkotók is. A tudományos tevékenység tekintetében szintén több női névvel, illetve tudományterülettel találkozhattunk ezekben a történelemtankönyvekben (történettudomány,

filozófia, szociológia, pszichológia, antropológia). A passzív női minőségek – amelyek tehát férfi előfordulásokhoz kötöttek – továbbra is jelen voltak, viszont a kilencvenes évek tankönyveikhez képest talán kevésbé karakteres módon.

Következő fontos kérdés volt, hogy a tankönyvekben szereplő női történelmi személyiségek megítélése milyen. Ez egyrésztől kifejeződik a tankönyvíró értékítélete alapján, illetve abban is, hogy milyenfajta vélemények jelennek meg a nőkkel kapcsolatban. Ebben a tekintetben a történelemtankönyvek összességéről általánosan megállapítható volt, hogy a női szereplők többsége inkább semleges megítélésű, azaz értékítélet velük kapcsolatban ritkán jelent meg. Egyébként pedig a nők inkább pozitív kontextusban szerepeltek, sok esetben példaképként interpretálódva a történelmi események kapcsán.

A kommunista-szocialista tankönyvekben a történelmi személyiség megítélése szorosan összefüggött a történelmi szükségszerűség megítélésével. Amennyiben a történelmi szereplő cselekedete pozitív volt, abban az esetben a jó cselekedetet a történelmi szükségszerűség elve alapján ítélték meg. Ez azt jelentette, hogy az adott történelmi személy felismerte a helyes utat és a történelmi szükségszerűség szerint hajtotta végre cselekedetét. Azonban, ha a történelmi szereplő negatívan cselekedett, akkor nem a tett mögött meghúzódó rossz szándék volt a meghatározó, hanem a történelmi determinizmus. Ezzel szemben, ha negatív történelmi személyiség tett rosszat, akkor ennek kizárólagos oka a rossz szándék és az erkölcsiség hiánya volt. A negatív aktorok pozitív cselekedetei pedig csakis a néptől való félelem okán történhettek meg (ALBERT B., 2004: 51-52). Mindezek figyelembevételével megállapítható volt, hogy a rendszerváltást megelőző tankönyvekben a női történelmi személyiségek nyolcvan százalékban pozitív kontextusban manifesztálódtak, a negatív női karakterek vonatkozásában pedig alig találtunk példát. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében pedig a semleges és pozitív szerepben megjelenő nők aránya kiegyenlítettebb volt, illetve a negatív női minőségek gyakoribb előfordulása volt jellemző.

Az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyveiben felsorakozó női szereplők egyfajta modellként, példaképként voltak jelen a történelmi elbeszélésekben. A kommunista-szocialista forradalomnak, a munkásmozgalmi törekvéseknek zászlóvivői, tulajdonképpeni főhősei voltak ők, akik kizárólag pozitív kontextusban reprezentálódhattak a történelmi folyamatokban. Velük kapcsolatban a következő jelzős szerkezetek fogalmazódtak meg: „*a német munkásmozgalom vezére és mártírja*”, „*a munkásmozgalom áldozatos, hűséges harcosa*”, „*a munkásmozgalom legkiválóbb alakjai*”, „*az orosz forradalom történetének kimagasló alakjai*”, „*a tárgyalás folyamán bátor helytállást tanúsítottak*”. Negatív szövegkörnyezetben Tormay Cecil, illetve Gulácsy Irén neve volt megtalálható a Horthy-rendszer kulturális életét bemutató tankönyvi

fejezetben: „Az irodalmi életben élesen elvált egymástól a konzervatív, legfeljebb közepes színvonalú »hivatalos« irodalom (Herczeg Ferenc, Tormay Cecil, Gulácsy Irén, Harsányi Zsolt) és a kor társadalmi-művészeti kérdéseit megragadó, maradandót alkotó haladó művészet.”

A nyolcvanas évek történelemtankönyveiben a fentebb leírt tendenciák folytatódtak, azaz a történelem színpadán továbbra is a pozitív női szereplők játszották a főszerepet. Különbség volt azonban, hogy a baloldali, kommunista női aktorok kapcsán már nem olvashattunk olyan pozitív jelzős szerkezeteket, mint amilyenekkel az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyveiben találkozhattunk.

A rendszerváltás utáni időszakban megjelenő gimnáziumi történelemtankönyvek – egészen a kétezer-tízes évekig – esetében már sokkal kiegyenlítettebb arányokkal találkozhattunk a női minőségek értékítélete kapcsán. A női történelmi alakok megjelenítése már nem szolgált ideológiai célokat, így nem feltétlenül azért kerültek be a történelemtankönyvekbe, hogy valamiféle példaközvetítés eszközei legyenek. Ezekben a történelemtankönyvekben pozitív példaként voltak említhetők a tudósok, kutatók, írók (Heller Ágnes, Ormos Mária, Iréne Curie, Mary Fulbrook, Földesi Margit, Anna Ahmatova, Font Márta, Lajtai Vera, Csongor Anna, Fiáth Titanilla), a művészek (Schaár Erzsébet, Budai Ilona, Sebestyén Márta, Koncz Zsuzsa, Janis Joplin), az uralkodók (Nofertiti, Mária Terézia, II. Erzsébet, Viktória királynő), a politikusok (Hillary Clinton, Kéthly Anna, Slachta Margit, Solt Otilia, Margaret Thatcher, Evita Perón, Indira Gandhi), a hősök, áldozatok (Sztálin felesége, Sztálin lánya, Rajk László özvegye, Sophie Scholl, Wittner Mária, Elisabeth Freud, Vajda Rozália), illetve a sportolók (Vera Caslavská és Dana Zatopková). Negatív női szereplők összességében ritkán fordultak elő, de arányaiban mégis több ilyen példát találhattunk a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben. Ilyen negatív női figura volt például Ratkó Anna, az első magyar női miniszter, akinek neve egyet jelentett a legális abortuszok betiltásával. Olyan női karakterekkel is találkozhattunk ezekben a történelemtankönyvekben, akik fizikai erőszakot követtek el, és ez negatív kontextusban interpretálódott (szemben a rendszerváltás előtti tankönyvekkel). Ilyen női szereplő volt például Dora Kaplan (Lenin merénylője), Ulrike Meinhof (német terrorista), csekista nő („*Kalinyin feleségét eszméletlenül verte a csekista nő, aki kihallgatta*”). Ehhez a kategóriához voltak sorolhatók azok a nők is, akik férjük „rossz” cselekedeteit, tulajdonságait erősítették fel (Ceausescu felesége, Andreas Baader élettársa). A szexualitás témájának kapcsán Salamon Konrád tankönyve írt le egy „kémügyet”, amelyben egy húszéves londoni lány párhuzamosan folytatott viszonyt egy szovjet kémmeleggel, illetőleg egy angol hadügyi államtitkárral. Hantos István történelemtankönyve Shvoy

Kálmán naplójából közölt részleteket, melyben a következő sorokat olvashattuk: „*De hogy is lehetett volna ellene tenni, mikor Horthy nap-nap után vagy a Csónakázó egyesület regattaházában, vagy a Kass Szálló különtermében reggelig tartó orgiákat rendezett Sóvári főhadnagyné társaságában*”. Negatív női tulajdonságként jelent meg továbbá Raszputyin vonatkozásában az indirekt politikai természetű befolyásoló magatartás („*érzelmileg ingatag cárné*”, Ignatyeva grófné).

A következőkben azt néztem meg, hogy az egyes női történelmi személyiségekkel kapcsolatos tartalmak a tankönyvekben milyen mélységben voltak részletezve, adott esetben megjelentek-e női életutak. Az összes vizsgált történelemtankönyv esetében megállapítható volt – tehát egészen az 1950-es évektől a 2010-es évekig –, hogy az egyes konkrét női történelmi szereplőkről csak nagyon kevés információ jelent meg, női életutak pedig néhány példától eltekintve nem voltak felfedezhetők. Egyetlen olyan női történelmi személyiség sincs, akiről tankönyvi leckében mérhető ismeretanyag lett volna. A női szereplők életébe csak rövid bepillantást nyerhettünk, hiszen általában csupán egy-egy mondatot közöltek a tankönyvek a női karakterek vonatkozásában, sok esetben pedig kizárólag nevük volt feltüntetve. Több alkalommal az sem, mivel pusztán férfiak relációjában azonosították őket a tankönyvszerzők.

Az ötvenes-hatvanas években kiadott történelemtankönyvek közül az 1952-es tankönyvben Rosa Luxemburg, illetve Clara Zetkin vonatkozásában jelent meg egy-egy bekezdés, amelyben hosszabban olvashattunk a két baloldali mozgalmár politikai tevékenységéről. A korszak fennmaradó tankönyveiben szintén ez a két név, illetve Dolores Ibarruri és Hámán Kató neve fordult elő a leggyakrabban. Jóvérné Szirtes Ágota nyolcvanas években megjelent történelemtankönyvei szintén Rosa Luxemburg életútját mutatták be a legkomplexebb módon, hiszen személye többfajta didaktikai komponensben is felbukkant (magyarázó szöveg, forrás, kép).

A rendszerváltás történelemtankönyvei terjedelmi korlátaik okán is csak nagyon röviden mutatták be az egyes női szereplőket, ezek közül is Kéthly Anna, illetve Slachta Margit történelmi alakja rajzolódott ki leginkább, viszont nagyon röviden (egy-egy mondat) tárgyalva azokat. A rendszerváltást követő gimnáziumi tankönyvekben a didaktikai apparátus változatosabb formában volt jelen, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a női történelmi személyiségek karaktere jobban ki tudjon rajzolódni. Ez azt jelentette egyrészt, hogy a történelmi események megértését segítő történelmi forrásokban több alkalommal is elfordultak női szereplők (Ignatyeva grófné, Elena Ceaușescu, Rosa Luxemburg, Sztálin lánya, Sztálin felesége). Másrészt pedig azt, hogy női történészek, kutatók tanulmányai, gondolatai szintén több esetben megjelentek ezekben a tankönyvekben (Ormos Mária: *Nácizmus-fasizmus*; Mary

Fulbrook: *Németország története*; Fehér Ferenc–Heller Ágnes: *Jalta után*). Mindezekon kívül egy alkalommal találkozhattunk női életút leírással: Salamon Konrád történelemtankönyve egy képaláírásban közölt egy rövidebb leírást Slachta Margitról, az első magyar női képviselőről. Kéthly Anna személye szintén változatos didaktikai előfordulást tudhatott magáénak (magyarázó szöveg, történeti forrás, kép, képaláírás) ebben a tankönyvben. Hosszabb magyarázó szövegben olvashattunk továbbá Andreas Baader élettársáról, illetve Ulrike Meinhof újságírónról az európai terrorizmus témáján belül.

A kétezres évek történelemtankönyvei szintén több női szereplőt vonultattak fel különböző történeti források (Hruscsov menyee, Molotov felesége, Kalinyin felesége, Kéthly Anna, Elena Ceaușescu, Margaret Thatcher, Hillary Clinton, Heller Ágnes) és személyes emlékeket felidéző memoárok (Andrássy Katinka, Wittner Mária, Riefenstahl kisasszony, Elisabeth Freud, Vajda Rozália, Esterházy Lujza) kapcsán. Továbbá több tudományterület kutatója is képviseltette magát a vizsgált történelemtankönyvek leckéiben (Ormos Mária: *Magyarország a két világháború korában – 1914-1945*; Font Márta–Krausz Tamás–Niederhauser Emil–Szvák Gyula: *Oroszország története, 1917*; Hollósi Ervin–Lajtai Vera: *Köztársaság tér 1956*; Fiáth Titanilla: *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása*). Több alkalommal, illetve különböző didaktikai apparátus-elemben találkozhattunk Elena Ceaușescu, Kéthly Anna, Margaret Thatcher, Janis Joplin, illetve Ratkó Anna nevével a kétezres évek történelemtankönyveiben. Ezen a kategóriában belül Janis Joplin, Margaret Thatcher, illetve Elena Ceaușescu történeti szerepét tárgyalták hosszabban és részletesebben a tankönyvek. Mindezekon felül pedig Alexandra Fjodorovna, valamint Evita Perón történelmi alakja domborodott ki markánsabban a történelmi horizonton.

A tankönyveket aszerint is vizsgáltam, hogy mennyire jellemző bennük a női tapasztalat és látásmód, hiszen nem mindegy, hogy egy nő szereplőként – sok esetben férfi nézőpontból bemutatva –, vagy narrátorként van jelen a tankönyvi szövegekben. Ez a szempont azért is lehet fontos, mivel a filozófiai fenomenológia a következőket állítja az emberi tapasztalatról: „Egy és ugyanazon eseményt különböző személyek esetenként eleve eltérő módon élék és tapasztalják meg”. (TENGYELYI, 2007: 76 idézi GYÁNI, 2020: 419) Ez a megállapítás véleményem szerint a férfiak és nők történelmi tapasztalataival és azok tankönyvekben való megjelenítésével összefüggésben is releváns erővel bírhat.⁶²

⁶² Például a naplókkal és visszaemlékezésekkel kapcsolatban Gyáni Gábor megállapította, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy az adott beszámoló nő vagy férfi írta. Ennek oka egyrészt, hogy különböző szubkultúrát képviselnek, illetve az, hogy beszámolóik eltérő narratív mintázatokat mutatnak: A nők másra helyezik a hangsúlyt, a női naplók tele vannak nevekkkel, felidézett dialógusokkal, részletes jellemrajzokkal, illetve a társas kapcsolatok gondos leírásával. Ezzel szemben a férfi beszámolók mindezekben szűkölködnek (GYÁNI, 2021: 232).

A kommunista-szocialista időszakban használatos gimnáziumi történelemtankönyvek vonatkozásában nagyon kevés precedens volt található a női hang felbukkanására. Összesen egy darab, nőtől származó idézet kapott helyet ezekben a történelemtankönyvekben. Az 1952-es kiadású egyetemes történelemtankönyv citálta Rosa Luxemburg és Lenin gondolatait az első világháborúval kapcsolatban, mely a II. Internacionálé kongresszusán hangzott el: *„a szocialistáknak minden igyekezetükkel azon kell lenniök, hogy ezt a háborút a lehető legrövidebb időn belül megszüntessék és... a háború által előidézett gazdasági és politikai válságot kihasználják a néptömegek politikai öntudatának felébresztésére és meggyorsítsák a kapitalisták uralmának megdöntését”*. A vizsgálatba bevont rendszerváltás előtti történelemtankönyvek vonatkozásában elmondható tehát, hogy a megjelenített történelmi leírások egyenlőek voltak a férfiak által megtapasztalt jelenségekkel.

A rendszerváltás időszakában kiadott történelemtankönyvek esetében ugyanez a megállapítás volt tehető. Ennek egyik oka az, hogy ezek a tankönyvek szegényes didaktikai apparátussal dolgoztak, csak elvétve fordultak elő bennük történelmi források, komplementer szövegek. A kilencvenes években viszont már több női idézettel találkozhattunk a történelemtankönyvekben. A női citátumok szempontjából pedig két csoportot tudunk meghatározni. Az első csoporthoz azok a női szereplők tartoztak, akik mint az egyes történelmi események résztvevői szólaltak meg a tankönyvekben. Lator László 1995-ös történelemtankönyvében összesen két alkalommal jelent meg ilyen női idézet. Az első esetben Svetlana Allilujeva írását olvashattuk apja haláláról, illetve annak politikai következményeiről a *Sztálin halála* című tankönyvi fejezetben. A második példa pedig egy egykori kémfőnök, Ion Mihai Pacepa visszaemlékezése alapján „szólaltatta meg” Elena Ceaușescu: *„- Jóváhagyatni, kivel? – rikoltotta Elena Ceaușescu. – Hát nem aranyos? Kinek képzeled te magad, elvtárs? – s olyan erővel rántotta meg Andrei hajtókéjét, hogy azt hittem, menten szétreped a kabát háta. – Ezt hallgasd meg, Nic! a Po-li-ti-kai Vég-re-haj-tó Bi-zott-ság-gal! ... Egy nyomorúságos kis pásztor voltál, míg a Párt ki nem emelt, és iskolába nem járatott. Vagy elfelejtetted, hogy ki a Párt?! Ha rólad van szó, a Párt az Elvtárs és én vagyunk... Szerencsétlen senkiháziak gyülekezete”*. Salamon Konrád 1999-es történelemtankönyve pedig négy női citátummal rendelkezett. Az elsőben Lenin és Trockij elméletét kritizálva fejtette ki gondolatait Rosa Luxemburg a szabadság kérdésében: *„Lenin és Trockij elméletének alapvető hibája éppen az, hogy a diktatúrát... szembeállítja a demokráciával. Diktatúra vagy demokrácia – így szól a kérdésfelvetés a bolsevikoknál, s Lenin és Trockij a diktatúra mellett döntenek a demokrácia ellenében, s ezzel maroknyi személy diktatúrája mellett... Szabadság csak a kormány hívei számára, csak egy párt tagjai számára – bármely sokan vannak is – nem szabadság. A*

szabadság mindig a másképp gondolkodók szabadsága”. Ebben a tankönyvben is található volt Sztálin lányával kapcsolatos idézet, amelyben történeti forrásértékkel rendelkező, általában nőknek tulajdonított tulajdonságok is megjelentek: „*Mivel édesanyám intelligens és becsületes gondolkodású volt, azt hiszem, érzékenysége és intuíciója elvezette ahhoz a felismeréshez, hogy apám nem az az Új Ember volt, akinek fiatal korában hitte. Anyám szörnyű, lélekpusztító kiábránduláson ment keresztül*”. Továbbá Kéthly Anna írását olvashattuk a tankönyvben, aki mint a Szabad Magyarország Nemzeti Képviseletének elnöke fogalmazta meg az 1956-os forradalom ügyének, céljainak fontosságát és életben tartását. Végül pedig a John Profumo-féle kémügy kapcsán egy húszéves londoni lány nyilatkozatát közölte a tankönyv: „*Néha csaknem egymásba botlottak*”. A női idézetek második csoportjába azok a szövegek tartoztak, amelyek egy-egy tudományterület (általában történettudomány) női képviselőjétől származtak. Több ilyen példával is találkozhattunk a kilencvenes évek történelemtankönyveiben (Ormos Mária: *Nácizmus-fasizmus*; Ádám Magda: *A kisantant*; Mary Fulbrook: *Németország története*; Fehér Ferenc–Heller Ágnes: *Jalta után*).

A kétezer után kiadott történelemtankönyvek esetében ugyancsak több női citátum volt felfedezhető a tankönyvi leckékben és szövegekben. Hantos István történelemtankönyvében összesen hat alkalommal találkozhattunk nőktől származó gondolatokkal. Az egyik ilyen női előfordulás Papp-Váry Elemérné díjnyertes imája, a Magyar Hiszekegy volt. Kéthly Anna aggódó szavai az első zsidótörvény országgyűlési vitája kapcsán jelentek meg: „*Bármennyire ártatlan a vádlott, el fogják ítélni, mert abban a pillanatban az mutatkozik legalkalmasabbnak, hogy ezt a gyorsított ítéletet kimondják felette. Sőt, sokkalják is a 20%-ot, jön majd a licitálás, mint ahogy voltak is, akik a 20% helyett az 5%-ot kívánták, majd a végleges kiirtást a gazdasági életből, sőt egészen a fizikai lét elpusztításáig mentek el [...]*”. A harmadik zsidótörvény értékelésével kapcsolatban pedig Ormos Mária történész gondolatait közölte a tankönyvíró. Mindezekon kívül pedig három hosszabb visszaemlékezést olvashattunk Andrássy Katinka (*Együtt a forradalomban*), Ott Györgyné (kitelepítések), illetve Wittner Mária (1956-os forradalom és szabadságharc) tollából. A legmagasabb számú női idézettel a Száray-Kaposi szerzőpáros által írt történelemtankönyv rendelkezett. Összesen tizennégy alkalommal találtunk tankönyvi szöveget ebben a kategóriában. Ebből két esetben női történelmi-politikai szereplők, jelesül Margaret Thatcher és Hillary Clinton narráltak férfi politikusi életpályákat. Margaret Thatcher Ronald Reagan választási győzelmének jelentőségéről, illetőleg az amerikai elnök történelmi szerepéről osztotta meg gondolatait. Hillary Clinton pedig Václav Havel cseh politikus globalizációkritikus koncepcióját tolmácsolta. Margaret Thatcher brit miniszterelnök vonatkozásában további két idézet volt olvasható a tankönyvben, egy 1979-es beszéd, valamint

egy, az európai integrációról szóló szöveg. Janis Joplintól származott a következő citátum, melyet az 1968-as diáklázadásokkal kapcsolatos vélemények között találtunk: „*A szabadság csak egy másik szó arra, hogy már nincs mit vesztenünk*”. A hitleri Németország és a holokauszt témája kapcsán a tankönyvben több női narráció is megjelent (*Utolsó találkozás Hitlerrel 1944-ben*; Elisabeth Freud: *Sárga csillaggal a berlini utcán*; Vajda Rozália visszaemlékezése). Esterházy Lujza grófné *Szívek az ár ellen* című visszaemlékezéséből három szemelvényt is közölt a tankönyv, melyek a Trianon utáni kisebbségi helyzetről adtak részletes beszámolót. Végül a tudományos szövegek tekintetében három tanulmányrészlet volt olvasható Font Márta, Lajtai Vera, illetve Fiáth Titanilla kutatásai nyomán.

Végül azt néztem meg a női történelmi személyiségek vonatkozásában, hogy megjelentek-e sztereotípiák velük kapcsolatban, és ha igen, akkor ezek hogyan manifesztálódtak a történelemtankönyvekben. Claire Johnston tanulmányában arról írt, hogy „*az ideológia a férfit a történelemben helyezi, míg a nőt a történelemtől függetlennek tartja*”. Ennek következményeképpen a férfi szerepek differenciálódtak, a nők pedig a kezdetekben kialakult sztereotípiákba rögzültek (JOHNSTON, 1985: 75 idézi SCHADT, 2012: 112). Ilyen sztereotípiák lehetnek például, ha a női szereplők elkülönítve, a történelmi fejlődés szövetébe nem beágyazva, azaz töredezetten jelennek meg (fragmentáció-izoláció), ha szerepeltetésük esetleges, véletlenszerű (szelektivitás), ha velük kapcsolatban sértő kifejezések fordulnak elő (nyelvi előítéletesség), illetve maga a hiány is kifejezhet előítéletességet (elhallgatás) (TORGYIK & KARLOVITZ, 2006: 79).

A rendszerváltás előtt íródott negyedik osztályos gimnáziumi tankönyvek a konkrét női történelmi személyiségek kapcsán nagyon kevés sztereotipikus tartalommal rendelkeztek. Ahogy már említettem a kommunista történelemszemlélet a női szereplőket az ideológia szolgálatába állította, ezért sem találkozhattunk ezekben a történelemtankönyvekben túl sok sztereotípiával a női témák vonatkozásában. Így az előítéletes tartalmak jellemzően ideológiai indíttatásúak, melyről a tankönyvekben megjelenő nőkép történeti-ideológiai elemzése során már ejtettünk szót (l. pl. Tormay Cécile, Gulácsy Irén). Kizárólag az elhallgatás, láthatatlanság sztereotípiája volt jellemző ezekre a tankönyvi tartalmakra, hiszen az összes rendszerváltás előtti történelemtankönyv esetében megállapítható volt, hogy csak nagyon kevés női alak reprezentálódott a történeti leírásokban.

Érdekes módon a rendszerváltás hajnalán megjelent középiskolai történelemtankönyvek ugyanezt a gyakorlatot vitték tovább, természetesen az ideológiai sztereotípiákat mellőzve. A kilencvenes évek történelemtankönyveiben már jóval több női történelmi személyiséggel találkozhattunk. Azonban a láthatatlanság sztereotípiája mutatkozott meg több esetben ezekben

a tankönyvekben, amikor is a női szereplők kizárólag férfi reláció alapján voltak definiálva (Trockij felesége, Ferenc Ferdinánd felesége, IV. Károly hitvese, Károlyi Mihály felesége, Mao Ce-tung felesége, Csang Kaj-sek felesége, John Profumo hadügyi államtitkár szeretője). Illetve abban is, hogy a női tartalmak csak röviden manifesztálódtak a tankönyvi leírásokban. Lator László tankönyvében Paul Kennedy tolmácsolásában Alexandra Fjodorovna mint naiv, hiszékeny nő jelent meg, aki könnyen megtéveszthető és befolyásolható („*ézelmileg ingatag cárné*”). Ez a szelektivitás sztereotípiájának jó példája, hiszen olyan negatív tulajdonságok voltak kidomborítva a női minőséget tekintve, melyek aztán az egész személyiségüket, történelmi szerepüket meghatározta, determinálta. Salamon Konrád tankönyvében a marginalizáció sztereotípiája volt felfedezhető, amikor is Sophie Scholl alakja kizárólag testvére kontextusában jelent meg. Az elhallgatás sztereotípiáját erősítette továbbá, hogy II. Erzsébet brit királynőről pusztán annyit tudtunk meg a tankönyvi elbeszélésből, hogy ő volt az, aki a Beatles együttes tagjainak lovagi címet adományozott. A John Profumo-ügy kapcsán a tankönyvíró a szelektivitás eszközével élt, hiszen a „kémbotrány” egyetlen aspektusát domborította ki, amikor is csupán a fiatal lány párhuzamos viszonyát említette meg, illetve idézte a történet női főszereplőjét.

Az ezredforduló után íródott gimnáziumi történelemtankönyvek esetében ugyancsak kevés sztereotipikus megfogalmazás volt megtalálható a konkrét női történelmi személyiségek tekintetében. Hantos István történelemtankönyvében számos és változatos női karakter jelent meg, viszont a nők férfiak általi meghatározása továbbra is gyakran ismétlődő tankönyvi gyakorlat volt ebben a tankönyvben is. Az ő esetükben természetesen történelemformáló cselekedetéről nem beszélhettünk (láthatatlanság sztereotípiája). Ebben a tankönyvben egyetlen egy karakteres példát találtunk az elhallgatás sztereotípiájával kapcsolatban. A mesterséges radioaktivitás felfedezését a tankönyvszerző kizárólag Joliot Curie-hez kötötte, Irène Joliot-Curie neve hiányzott a tankönyvi leírásban. A Száray Miklós és Kaposi József által írt negyedik osztályos történelemtankönyv már jóval kevesebb női történelmi szereplőt vonultatott fel, viszont ezek a női karakterek saját jogon és névvel fordultak elő. Azonban fontos megjegyezni, hogy legfőképpen a visszaemlékezések, memoárok kapcsán a női narrátorok nem voltak történelmi kontextusba helyezve, ezáltal történelmi értékük devalválódott (elhallgatás sztereotípiája). Továbbá Margaret Thatcher, illetve Hillary Clinton vonatkozásában olyan források jelentek meg a tankönyvben, amelyekben férfi történelmi személyiségek (Ronald Reagan, Václav Havel) politikai életútját méltatták, ezáltal pedig legitimálták is azokat. Hillary Clinton esetében más tankönyvi tartalom nem is bukkant fel, így vele kapcsolatban semmilyen más információt nem tudhattunk meg a tankönyvből. Ezzel szemben nem találkozhattunk olyan

történeti forrásokkal a tankönyvben, melyben női történelmi személyiségeket férfi aktorok legitimálnának (szelektivitás sztereotípiája). Szintén a szelektivitás problémáját vetette fel az a szerzői megoldás, amikor például egy negatív női karaktert, illetve a vele kapcsolatos történeti eseményeket többször, illetve több szempontból is megvilágított, problematizált a tankönyv (Ratkó Anna, Elena Ceaușescu). Ezzel szemben a pozitív példaként állítható női történelmi szereplőkről a tankönyv alig közölt leírást (Kéthly Anna).

V.2.3.2. A nőkkel kapcsolatos általános témák tartalmi elemzése

Ezt a kategóriát is ugyanazon szempontrendszer alapján elemeztem, mint a konkrét női történelmi személyiségek csoportját (státusz, cselekvőség, megítélés, tapasztalat/látásmód, sztereotípiák). A vizsgált történelemtankönyvekben összesen 12 általános témakör volt azonosítható a nőkkel kapcsolatban, ezeket a tematikai egységeket elemeztem tehát a megfogalmazott kutatói kritériumok, illetve kérdések alapján (I. V.1.3. *Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján*; III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések c. fejezetek*).

A kvalitatív mérés során a három női főkategória közül a nőkkel kapcsolatos általános témák csoportja a második helyezést érte el összesen 269 db elemszámmal, amely 39%-os részesedést jelentett. A legtöbb női témát Száray Miklós és Kaposi József történelemtankönyve dolgozta fel, hiszen a női témák több mint egyharmadát ez a tankönyv tartalmazta. Kiugróan alacsony elemszámmal rendelkezett a rendszerváltás előtti történelemtankönyvek közül Szamuely Tibor 1958-as és Balogh Endre történelemtankönyve, a rendszerváltás után kiadott tankönyvek közül pedig Lator László 1995-ös és Rubovszky Péter tankönyve.

Az ötvenes-hatvanas évek negyedik osztályos történelemtankönyvei az általános női témákat tekintve nagyon szegényes tartalmi adottságokkal rendelkeztek. Ezekben a tankönyvekben a nőtörténelmet túlnyomó többségében a konkrét női történelmi szereplők reprezentálták. Ezen kívül a női státuszok tekintetében a munkásnők helyzetével kapcsolatos leírások voltak jellemzőek, amelyekben erőteljesen megjelentek a marxista ideológia jellegzetes toposzai. Harcos proletárnők, akik részt vesznek baloldali, kommunista forradalmakban, illetve munkásmozgalmi akciókban, szervezetekben. Rossz munkakörülményeik, alacsony bérezésük okán pedig súlyos gondokkal küszködnek, helyzetük tarthatatlan a tőkés kapitalista berendezkedés keretein belül. Az 1959-es magyar történelmet taglaló tankönyv szinte kizárólag a nőmunkások helyzete kapcsán jelenítette meg a női témát, sokszorosan ismételve önmagát. Ezekben a tankönyvekben az anyaság témaköre ugyancsak a

dolgozó-munkás nő kontextusában fogalmazódott meg. Mindezekon kívül a „burzsuo” nő képe jelent meg az ötvenes évek tankönyveiben mint negatív kontextusú női státusz.

A női áldozatiság mint státuszszerep már az 1960-as évektől megjelent a történelemtankönyvekben („*A sokgyermekes családanyák káromkodva, sírva nézik éhes, rongyos gyermekeiknek szenvedéseit...*”, *Szovjet nők elhurcolása Németországba munkára, Deportálás*). Ez nem véletlen, hiszen a 20. században a nők a férfiakkal együtt osztoztak a civil lakosság ellen elkövetett erőszakban a népiirtások okán, illetve a női áldozatiság külön kategóriaként is megjelent, amely a háborúkat kísérő nemi erőszak formájában öltött testet. A nőket érintő 20. századi erőszak történetéről azért is tudunk többet, hiszen annak megrázó élményei és tapasztalatai időnként „meg is szólaltak” a történelmi tanúságtételek jóvoltából (napló, memoár, oral history). A női írásbeliség hiánya miatt ilyen áldozati beszámolók korábbi időszakokból nem maradhattak fent (GYÁNI, 2021: 213).

A nyolcvanas években használatos történelemtankönyvek tekintetében már változatosabb női minőségekkel, státuszokkal találkozhattunk, ezzel párhuzamosan a nőkkel foglalkozó témák száma is növekedett. A történelem női szereplői már nem harcos forradalmárok, kommünárok, munkás mozgalmárok, hiszen csupán pár példát találhattunk erre vonatkozóan. A női szerepek, státuszok a munka kontextusában sokkalta inkább gazdasági szempontból váltak fontossá. Cizelláltabb képet kaphattunk továbbá a női munka témájával kapcsolatban, hiszen sokrétűbb munkakörök voltak felfedezhetőek a tankönyvi szövegekben: textilgyári munkás, napszámos, cseléd, óvónő. Az anyaság témája pedig már önálló tematikai egységként is megjelent egy világháborús magyar katonanótában („*Édesanyám, hol fogok én meghalni? – Hol fog az én piros vérem elfolyni? – Olaszország közepében lesz a sírom, – édesanyám, arra kérem, ne sírjon.*”), valamint egy Rudolf Hess idézetben is. Másik fontos státusz-előfordulás volt, amikor a női szereplőket társadalmi osztály szerint sorolták be a tankönyvek (paraszság, arisztokraták, középosztály, értelmiségiek), azonban ebben az esetben az apa vagy a férj társadalmi helyzete határozta meg, illetve determinálta a nő státuszát. A nők kiszolgáltatott helyzete, áldozati szerepe ezekben a történelemtankönyvekben viszont nem volt jellemző.

A rendszerváltáskor íródott történelemtankönyvek esetében az általános női témák visszaszorultak a nyolcvanas évek tankönyveihez képest. Rubovszky Péter tankönyvében minimális számú tartalmi elem volt megtalálható ebben a kategóriában, így csak nagyon kevés női státuszt lehetett azonosítani (áldozat, politikai aktor, dolgozó nő). Borsányi György 1991-ben kiadott tankönyve valamivel több női témát érintett, így változatosabb női státuszok manifesztálódtak (politikai aktor; dolgozó feleség; dolgozó, kereső nő; szülő nő;

parasztasszony; áldozat; tanuló lány). A kilencvenes évek történelemtankönyvei közül Lator László történelemtankönyve – ahogy említettem már – nagyon kevés nőkre vonatkozó témát dolgozott fel, így a női szerepek köre szűk keresztmetszetű volt (áldozat, dolgozó nő, ápolónő). Salamon László 1999-es történelemtankönyvében viszont már sokkal többfajta szerepben, státuszban jelentek meg a női karakterek. Emellett fontos megjegyezni, hogy a hagyományos szerepkörrel rendelkező női minőségek sokkalta gyakrabban fordultak elő, mint a korábban vizsgált történelemtankönyvek esetében (anya, meddő nő, nő mint erőszak áldozata, szülőképes nő, püspökladányi lányok, asszonyok). A társadalmilag aktív szerep szintén jelen volt, viszont nem olyan intenzíven, mint ahogy azt a kommunista-szocialista történelemtankönyvek esetében tapasztaltuk (nőtüntető, dolgozó nő, politikai aktor). Társadalmi osztályok tekintetében pedig szintén különböző helyzetű nőkkel találkozhattunk a tankönyvben (arisztokrata nő, parasztasszony, középosztálybeli asszonyok).

Az ezredfordulót követő időszak történelemtankönyvei jóval több nővel kapcsolatos témakört tárgyaltak, több esetben összefüggő tematikai egységként. Lator László 2003-ban kiadott történelemtankönyvében ez kevésbé volt jellemző, viszont a korábbi kiadáshoz képest ez a tankönyv árnyaltabb képet festett a női témák vonatkozásában. A tankönyvben felfedezhetőek voltak többek között szépségverseny győztesek, keletnémet kisgyermekes anyák, nőrokonok Hitler árnyékában, szovjet katonák által megerősített nők, dolgozó nők, illetve dolgozó anyák. A további kétezres évekbeli történelemtankönyvek változatos női szereprepertoárt vonultattak fel, bennük számos huszadik századi női szerepkör reprezentálódott. Az egyik legmarkánsabban megragadható női státusz ezekben a tankönyvekben a tradicionális női szerephez volt köthető: feleség, háziasszony, anya, szülő nő, erőszak áldozata, falusi parasztasszony. A másik leggyakrabban előforduló női szerepkör – mely egyben társadalmi státuszt is feltételez – a különböző női foglalkozások csoportja volt (gépírónők, tanítónők, óvónők, nevelőnők, szobalányok, házicselédék, pincérnők). Mindezekon kívül pedig nagyon eklektikus női szerepminták bukkantak fel a történelemtankönyvek oldalain: búr nők, apácák, arisztokrata nők, városi asszonyok, terroristák, katonák, iszlám nők, hippik, csekista nő, kollaboráns nő. Fontos megjelenési forma volt továbbá ezekben a tankönyvekben, amikor maga a nemi meghatározottság vált társadalmi státusszá, vagyis a nők életéből azokat a részeket emelték ki, amelyek nemiségükből fakadtak.

A női státuszokhoz szorosan kötődve a női tevékenységek az ötvenes és a hatvanas évek történelemtankönyveiben egységes képet mutattak. Ez azt jelenti, hogy a történelemformáló, aktív cselekményekben való női részvétel több alkalommal is megfogalmazódott (Párizsi Kommunben való részvétel, munkásasszonyok harca a barikádokon, burzsoá hölgyek

kivégzésre jártak, asszonyok gyűltek össze a Téli Palota előtt, munkáslányok a barikádok építésében segédkeztek, munkásnők követelték az orosz munkásság támogatását, a háború megszüntetését, nők bekapcsolódása a szakszervezeti munkába). Az 1965-ös történelemtankönyvben például Garibaldi szicíliai partraszállásával kapcsolatban részletes leírást kaphattunk a nők harcokban való aktív részvételéről: *„A nők hazafias lelkesedése is fenséges látványt nyújtott: az ágyú- és puskagolyók pokoli tombolása közepette tapsokkal, buzdító kiáltásokkal lelkesítették a mieinket. Székeket, matracokat mindenféle bútordarabokat dobáltak le az utcára segíteni...”* Azonban a női passzivitás és alárendelt minőség szintén többször megjelent ezekben a történelemtankönyvekben. Ez leginkább a munkásnők kiszolgáltatott helyzetével összefüggésben fordult elő, mivel a tankönyvszerzők több esetben is tematizálták a női munkaerő „burzsoa” tőkés által kihasználását. A női áldozatiság a hatvanas évek történelemtankönyveiben a második világháború témája kapcsán került elő, amikor is a nők koncentrációs táborokba való deportálásáról, elhurcolásáról számoltak be a tankönyvek: *„Az asszonyoknak levágták a haját, és azután az egész szállítmányt, férfiakat, nőket és gyermekeket, most már meztelenül és kopaszra nyírva, végighajtották a gázkamrába vezető úton, előzőleg azt mondták nekik, hogy fürdőbe viszik őket.”*

Jóvérné Szirtes Ágota nyolcvanas években íródott történelemtankönyveiben a női szereplők továbbra is aktív résztvevői voltak a történelmi-politikai eseményeknek, viszont kevésbé intenzív és offenzív módon (háborúellenes fellépés, 1917-es forradalomban részt vevő háziasszonyok, textilgyári munkásnők). Ezzel összefüggésben a történelmi leírásokban egyre több női szervezet kapott helyet: Nemzetközi Demokratikus Nőszövetség, Magyar Nők Országos Szövetsége, Keresztény Női Tábor. A másik központi aktív női tevékenységi kör ezekben a tankönyvekben a munkavállalás területe volt, azonban a női munka tematika sokkalta inkább nemzetgazdasági aspektusból vált fontossá (női munkaerő bevonása a második világháborúban, nők tömeges alkalmazása az iparban és a szolgáltatásban). A történelemformáló cselekedetek szempontjából a passzív női tevékenységek az 1989-es történelemtankönyvben voltak jellemzőbbek (úrihölgyek sportolási lehetőségei, hölgyek szórakozása, módosabb gazdák lányainak kelengyéje).

A rendszerváltás történelemtankönyveiben – a nagyon kevés tartalmi elem okán – nehéz volt megállapítani a női cselekvések passzív, illetőleg aktív voltát. Inaktív női tevékenységek elvértve fordultak elő ezekben a tankönyvekben (szülő nők, GYES, GYED; asszonyok meggyalázása szovjet katonák által). A történelemformáló és -alakító mozzanatok pedig leginkább női szervezetek megjelenésében manifesztálódtak (Keresztény Női Tábor, nők szövetsége). A női munkavállalás témája – mint aktív női tevékenység – erőteljesen jelen volt

a tankönyvekben, több alkalommal is tematizálták, illetve problematizálták a tankönyvszerzők ezt a témakört (nők munkába állása ellentmondásos; lányok munkásszállón; kétkeresős családmódel; lánytanulók ipari továbbtanulása; nők munkába állása, KSH-elemzés, 1989). A rendszerváltás utáni történelemtankönyvek esetében megállapítható volt, hogy a passzív női szerepek sokkal gyakrabban jelentek meg a történelmi leírásokban, illetve ezen belül is a kiszolgáltatott, áldozati női minőség dominált (nőket és a gyerekeket koncentrációs táborba hurcolták; fegyvertelen ápolónőkre tüzet nyitottak; nőket „kommunizálják” a proletárdiktatúra agitátorai; gyerekeket elveszik anyjuktól; román tisztok lányokat becstelenítették meg; Apor Vilmos női életet mentő vértanúsága; „*a náci birodalom ellensége*”). Az aktív női mozzanatok leginkább a politikai cselekvésekben (*1917. évi nőnap tüntetés Oroszországban, Nőtüntetés 1956. december 4-én*), valamint a női munkavállalásban (nők tömeges munkába állítása, középosztálybeli asszonyok, lányok munkavállalása) öltöttek testet.

Az ezredfordulót követő történelemtankönyvek színes palettáját jelenítették meg a női tevékenységeknek, cselekedeteknek. A női történelmi-politikai aktivizmus kapcsán a militáns tartalmi elemek is megjelentek (terroristák között sok a nő; felfegyverezett nők csadorban; nők vakon teljesítik Hitler parancsait; nemre tekintet nélküli honvédelmi szolgálat). Érdekes példát olvashattunk a nők háborús részvételéről a Száray-Kaposi tankönyvben Alexandr Werth amerikai újságíró visszaemlékezésében: „*Lugába mentem ki az ostrom legrosszabb napjaiban. Feltűnt egy fiatal lány, aki földet vitt kötényében. Megkérdeztem, miért csinálja. A leány sírni kezdett, és azt mondta, hogy legalább ezzel akar segíteni, többet is tenne, de a keze annyira kisebesedett, hogy képtelen ásót venni a kezébe. Földre fektetett kötényébe valaki mindig belerakott néhány lapát földet, s ő azt hordta szorgalmasan az erődítéshez.*” Ugyanebben a tankönyvben további figyelemre méltó leírással találkozhattunk a női politikai aktivizmus kapcsán a *Feliratok és jelszavak 1968-ban Európából és Amerikából* című forrásban: „*A lányok igent mondanak azoknak a fiúknak, akik nemet mondanak*”. Mindezekon kívül az aktív női tevékenységek a munka témakörében realizálódtak leginkább. Ezen témaegységen belül is a nők munkába állása a világháború („*Bonbon helyett bombát gyártanak a munkásnők*”; „*Nők töltik a löszereket*”), illetve a szocializmus időszakában („*nők egy részének munkába állítása*”; „*nők nagy része kénytelen volt munkába állni*”; „*nők munkába állításával a női munkaerő-tartalékok is kimerültek*”) voltak a legjellemzőbb előfordulások. Továbbá a nők munkavállalásának következményeit problematizálták (dolgozó anyák támogatása; a női munkaerő és a születésszám kapcsolata; kormányrendelet a gyermekgondozási segély bevezetéséről) a lehangsúlyosabb módon az ezredforduló utáni történelemtankönyvek. A passzív női cselekmények azonban jóval gyakrabban fordultak elő ezekben a tankönyvekben,

mint a történelemformáló/alakító női magatartás. Így a nők általában hagyományos szerepeiknek megfelelő tevékenységeket végeztek, vagyis azokon a területeken voltak jelen általában, amelyek nem voltak kitétek a történelmi változásoknak. Az inaktív női mozzanatok leginkább a különböző történelmi-politikai események okozta kiszolgáltatottságban, áldozatiságban voltak tetten érhetőek: búr nők és gyermekek elhurcolása; Kesselring rendelete a nők és gyermekek munkatáborokba való internálásáról; asszonyok tízezrei estek áldozatul; lengyel zsidók, asszonyok, gyerekek deportálása; magyar nők Auschwitzban; francia kollaboráns nő megszegényítése; batyuzó asszonyok Budapesten. Gyakori volt továbbá a nők ellen elkövetett erőszak megjelenítése is a tankönyvi leírásokban: nemi erőszak statisztikai adatai; szovjet katonák erőszakcselekményei; „szovjet katonák rávetették magukat a nőkre”; „a lányok arcát öregasszonynak álcázták”; megerőszakolt nők abortusztiltás alóli felmentése. Ezek a leírások a nők tehetetlenségét domborították ki, hiszen saját sorsukat nem tudták irányítani, a történelmi események alakítása helyett azok elszenvedői voltak. A nők társadalmi inaktivitása a velük kapcsolatos korlátozó intézkedések által szintén többször definiálódott a történelemtankönyvekben: apácarendek feloszlata a Tanácsköztársaság időszakában; 3. zsidótörvény: „magyar honos tisztességes nem zsidó nővel házasságon kívül nemileg közösül”; „zsidó nőnek külföldi állampolgárságú nem zsidóval kötendő házassága”, iszlám országok nőtársadalmának helyzete; nőgyógyászati vizsgálatok, abortuszok megakadályozása, betiltása Romániában. Az anyasággal, házassággal, nőiséggel kapcsolatos passzív tartalmi egységek szintén karakteresen jelen voltak ezekben a tankönyvi szövegekben: baranyai parasztasszonyok mint élő koporsók; anyák napja; családtervezésre hajlandó asszony; megnő a fiatalok terhességei száma; tanárnők 64 százaléka leány; szlovén karikatúra a béketárgyalások időszakából; Anyasági Érdemrend; szoptató anyák. Hantos István történelemtankönyvében a nemzetiszocialista Németország témakörében ehhez kapcsolódóan a következőket olvashattuk: „A nőknél a hagyományos szerephez való visszatérést követelték. Elsősorban anyáknak kell lenniük, akik erős, jó német gyermekeket szülnek a birodalom számára.”

A nők általános megítélése – ugyanúgy, mint a női történelmi személyiségek kategóriájának esetében – semleges volt a történelemtankönyvekben. Megközelítőleg ugyanannyi pozitív, illetve negatív példát találtunk a női témák vonatkozásában. A rendszerváltást megelőző időszak tankönyveiben az általános női témák jellemzően semleges és pozitív kontextusban jelentek meg. A rendszerváltást követő történelemtankönyvek női témáinak megítélése összességében semleges, azonban több negatív példa is felfedezhető volt a női tematika tekintetében.

A kommunista-szocialista történelemtankönyvekben leginkább a pozitív női minta – hasonlóan a konkrét női történelmi személyiségek kategóriájához – volt jellemző, melyek során a baloldali forradalmakban, munkásmozgalmakban való tevékeny részvétel interpretálódott pozitív női tulajdonságként („nagy segítséget nyújtottak neki a munkásnők”, „a barrikádharokban oroszlánrészt vállaltak a munkásasszonyok is”, „a gyárak fiatal munkásnői a barrikádok felépítésében segédkeztek”). Negatív szövegekörnyezetben található női tartalmak alacsony számban jelentek meg ezekben a történelemtankönyvekben. Ilyen például az 1952-es történelemtankönyvben ideológiai alapon megfogalmazott negatív értékítélet: „A burzsoá hölgyek kéjelegve jártak a börtönökbe és kivégzésekre, hogy gúnyt űzzenek a hős kommunárdokból.” A késő kádári időszak történelemtankönyveiben az általános női témák megközelítése inkább neutrális volt. Azonban már jóval több negatív női minta manifesztálódott a történelmi leírásokban (anyámasszony katonái, illemszabályok a Horthy-korban, női munka előretörése a férfiak rovására, nődolgozók a munkásmozgalomba nehezen integrálhatók). Ezek a negatív kontextusú nőkkel kapcsolatos tartalmi elemek még mindig szorosan kötődtek a szocialista ideológia társadalomképéhez.

A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében megállapítható volt, hogy a női témák tekintetében a semleges tankönyvi szemlélet a leggyakoribb. Azonban fontos kiemelni, hogy a negatív attitűd jellemzőbb volt a női témák szerepeltetése kapcsán, mint a pozitív szövegekörnyezet. Ebből következően csak nagyon kevés pozitív értékítéletű leírást találtunk a női témák vonatkozásában (Keresztény Női Tábor; nőtüntetés 1956. december 4-én; fiatal lány segítése a II. világháborúban; keletnémet kisgyermekes anyák határátkelése). A negatív kontextusban megjelenő női témák több tematikai csomópont körül összpontosultak. Az egyik ilyen témacsoport az anyasággal kapcsolatos női tartalmak voltak. Salamon Konrád tankönyvében a következőket olvashattuk a Ratkó-korszak értékeléseként: „A szűkös életkörülmények a családanyákat is munkavállalásra kényszerítették, aminek következtében nem maradt idő a gyermekek családi nevelésére. Az így egyre inkább felesleges teherré váló gyermekek vállalásának tömeges megtagadását csak az érvényben lévő szigorú abortusztilalom akadályozta meg”. Ugyanebben a tankönyvben Fábry Zoltán 1932-ben írt kárpátaljai szociográfiájában jelent meg a meddő nő képe: „Ez a szám egyszerűen azt jelenti, hogy a kárpátaljai magyarság férfiainak valami csodálatos betegség folytán impotensek, asszonyaik pedig meddők”. Hantos István történelemtankönyve Kovács Imre *Néma forradalmak* című írásán keresztül világította meg a magyar paraszti társadalom problémáit: „Csak később jöttek rá az asszonyok, hogy [...] még az anyaméhben el lehet intézni az alig fogant életet. És ezt olyan eredményesen csinálják, hogy egy fél évszázad alatt 50-70%-kal csökkent a születések száma.

Azóta élő koporsók a baranyai parasztasszonyok, akik a méhükben ölik meg a nemzedékek hosszú sorát. [...] A méhkaparásoknak, a méh izgatásainak és megerőltetéseinek eredménye pedig az, hogy a baranyai parasztasszonyok negyven-ötven éves korukban már derékban kettétörve, görnyedt vállal és háttal, szétesett farral, kifordult csípővel és lábakkal járnak az utcán: az ember megdőbben a sok elégtelenedett alak láttára". További negatív kontextusú tematikai egység a nők szexualitásával összefüggő tankönyvi ábrázolások voltak. Salamon Konrád gimnáziumi tankönyve például a *Forradalom és erotika* című szövegrészletet megjelenítve mutatta be a női szexualitással kapcsolatos hiátusokat: *„Tapasztalatok alapján állíthatom, hogy a Szovjetunióban a nő, megélvén társadalmi felszabadulását és otthonossá válva a nyilvánosság közegében végzett társadalmi munkában, pusztán nőből emberré vált ebben az átmeneti periódusban és bizonyos szexuális kihülést él át. A nemiség, ha időlegesen is, elfojtódott benne*". A női szereplők továbbá különböző történelmi események vonatkozásában interpretálódhattak negatív kontextusban, s válhattak antihősökké: *„Mellettem az a nagynéném állt, akinek Hitler mindjárt az Isten után következett.”*; *„Két taknyos lánygyerek jött utánunk és énekelték: egy rabbi, két rabbi [...] Köptek rá a küszöbére meg ablakára. [...]*".

A következő tankönyvelemzési szempont az általános női témák kifejtettségének mértékét térképezte fel. Összességében a vizsgált történelemtankönyvekről elmondható volt, hogy a női témákat feldolgozó szövegrészek nem alkottak kompakt, egységes textusokat. A női tartalmak leginkább egy-egy mondatban, esetleg bekezdésben voltak megtalálhatóak. A rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvek tekintetében is ez a tankönyvi gyakorlat látszott igazolódni.

Az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyvei legrészletesebben a baloldali forradalmakban való női részvételtől, illetve a női munkáról írtak. Kivételt jelentett az 1959-es magyar történelmet taglaló tankönyv, amely egy bekezdés erejéig a magyar nőképzés témájával foglalkozott, egyébként egyedülálló módon. Az 1968-as történelemtankönyv pedig egy hosszabb forrás keretében beszélt a nők koncentrációs táborokban való szenvedéséről. Az 1980-as években kiadott tankönyvekben a leghosszabban tárgyalt női szempontú tematikai egység egy napszámosasszony beszámolója volt, amely a Horthy-rendszer kritikájaként volt azonosítható. Herber Attila ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy: *„A kádárizmus rendszere nemcsak '56-tal szemben próbált öndefiníciós bázist kialakítani, hanem a Rákosi-kor hagyományait követve a »proletár internacionalizmus« talajáról opponált, és mivel a nemzetiségi kérdést nem firtathatta, opponálnia is kellett a két világháború közötti »nacionalista uszítással«. A tananyagban ezért a rendszerváltásig súlyponti helyet kapott a Horthy-kor elutasítása*" (HERBER, 2010; ALBERT B., 2004: 59). Mindezekon kívül a

leggyakrabban tematizált női tartalmak szintén a Horthy-rendszer vonatkozásában jelentek meg (arisztokrácia megszólítása, cselédség intézménye, úri középosztály szórakozási lehetőségei). Továbbá gyakoriak voltak a női munkával, illetve a nőszervezetekkel kapcsolatos tartalmak ezekben a tankönyvekben. Ilyen hosszabb tankönyvi magyarázatként szolgáló textus a parasztfelések helyzetét taglaló kiegészítő megjegyzés volt.

A rendszerváltás történelemtankönyvei a legnagyobb terjedelemben a nők munkába állásának témakörét problematizálták (kétkeresős családmódel, lányok ipari továbbtanulása). A kilencvenes években használt gimnáziumi történelemtankönyvek leghosszabb, női témával kapcsolatos szövege a *Forradalom és erotika* című tanulmány volt. Illetve egy, a Nők Lapja levelezési rovatában megjelent kérés, amelyben a püspökladányi lányok, asszonyok helyben elérhető kozmetikust szerettek volna. Mindezekon kívül pedig a Tanácsköztársaság korából származó paraszti beszámolóban jelentek meg nagyobb terjedelemben női karakterek (nőket „kommunizálni” fogják, a gyerekeket elveszik anyuktól). A további hangsúlyos, nőikkel kapcsolatos leírások a női munkavállalás problematikáját, az abortusz kérdését, a nőtüntetéseket, illetve a nők ellen elkövetett nemi erőszak témáját járták körül, ezen kérdéskörökről hosszabb szövegeket találhattunk ezekben a tankönyvekben.

A kétezres években íródott történelemtankönyvekre sem volt jellemző, hogy kiterjedtebb, szélesebb történelmi horizonton jelentek volna meg bennük a nőikkel kapcsolatos általános témák. Részletesebb, hosszabb tankönyvi szövegek a női tematika vonatkozásában az anyasággal, abortusszal kapcsolatban fordultak elő („*Élő koporsók*”, Ratkó-korszak). Ezenfelül Hantos István 2005-ös kiadású történelemtankönyvében Andrassy Katinka *Együtt a forradalomban* című visszaemlékezésében kaptunk részletesebb bepillantást az arisztokrata hölgyek történelmi mindennapjaiba. Ezenkívül egy képaláírás erejéig kerültek bemutatásra az iszlám nők társadalmi szerepei és lehetőségei. Az ezredforduló után kiadott negyedik osztályos történelemtankönyvekben bővebben kifejtett nőikkel összefüggő topikok a következők voltak: a nők mint a történelmi események áldozatai (búr nők és gyermekek elhurcolása, olasz nők internálása, lengyel zsidók, asszonyok, gyermekek deportálása, szovjet katonák erőszakoskodása, magyar nők Auschwitzban), nők mint a történelmi események résztvevői (hitleri Németország, leventemozgalom, ellenkultúra, páneurópai piknik), és végül a nők mint munkavállalók (nők termelőmunkája a világháborúk idején, nők munkába állása, GYES, GYED).

A női témák kategóriájának elemzését kiegészítettem annak a vizsgálatával is, amely azt vette górcső alá, hogy a különböző történelmi, társadalmi, ideológiai változások hogyan hatottak a nők életére, egyáltalán megjelenik-e ez az aspektus a történelemtankönyvekben. (A női emancipáció témáját külön fejezetben elemeztem.) Fontos ezzel kapcsolatban megjegyezni,

hogy a női tapasztalatokat általában férfiak szemszögéből láttatják a tankönyvszerzők, a női hang ritkán artikulálódik.

Az ötvenes-hatvanas évek kommunista-szocialista történelemtankönyveiben a női tapasztalat többnyire konkrét női történelmi személyiségek által reprezentálódott. Az egyes történelmi korszakok, történelmi események nőket érintő következményeit, hatásait alig-alig mutatták be ezek a tankönyvek. A nők jelenlétét a történelemben két tematikai szempont mentén problematizálták a tankönyvek. Egyrészt a nők kiszolgáltatott helyzetére világítottak rá a történelemtankönyvek (nyomorgó proletárasszonyok Franciaországban a porosz-francia háború idején; munkásnők éheznek az I. világháború következményeként; dolgozó-munkásnők kihasználása a kapitalista rendszerben, gazdasági világválság hatása a nőmunkások helyzetére; ellenforradalmi rendszer sokgyermekes anyáinak szenvedése; cárizmus kizsákmányolása; koncentrációs táborok női foglyainak szenvedése, halála). Másrészt pedig a női tapasztalatok tekintetében a különböző forradalmakban, harcokban való női részvételéről írtak részletesebben (Garibaldi szicíliai partraszállása, nők szerepe a Kommünben; 1905-ös forradalmi részvétel; 1917-es tüntetésekből, agitációban való részvétel). Az 1965-ös történelemtankönyv a *II. világháború tanulságai* című összefoglaló részben így fogalmazott a társadalmi részvétel kapcsán: „*Győzött a szocialista ipar és mezőgazdaság, amely egyre bővebben ontotta az élelmet és a fegyvert, győzött a kizsákmányolástól megszabadult társadalom, amelyben minden nemzetiség munkásai, parasztjai és értelmiségei, férfiak és nők, ifjak és öregek vállvetve védtek a közös hazát*”. Az 1959-es történelemtankönyv egyedülálló módon a nők hagyományos szerepét kiemelve a következőket írta: „*A proletárállam a legmesszebb menő védelmet nyújtotta az anyáknak*”. Az 1980-as években megjelent történelemtankönyvek sokkalta inkább figyelembe vették az általános női tapasztalatokat az egyes történelmi korszakok, események tárgyalásakor, mint a korábbi kommunista-szocialista tankönyvek. Például az 1984-es tankönyvben már egy női hangot is hallhattunk a nők történelmi tapasztalata kapcsán: „*Három apró gyerek van otthon. A férjem munkanélküli. Reggel jövök a munkába, este megyek haza. Akkor takarítok, főzök valamit, krumplit vagy vastag levest. Keresek egy hónapban 36 pengőt. Ebből élünk*”. Ezenkívül a Horthy-korszak úri középosztályának élete került hosszabban bemutatásra, melyben a női szegmens is teret kapott (köszöntés, szórakozás, sportolási lehetőségek). Egy másik példa Ehrenburg tolmácsolásában írta le, hogy egy francia asszony Sztálin hetvenedik születésnapjára elküldte a Gestapo által halálra kínzott lánya sapkáját. Ezeket a tankönyvi tartalmakat kifejezetten a szélsőjobb-dali-jobboldali rendszereket érintő szocialista történelemszemlélet kritikai manifesztációiként azonosíthatjuk. Ezzel párhuzamosan a tankönyvszerző számos alkalommal kiemelte, hogy a baloldali politika mindig

is érzékeny volt a nőket érintő problémákra, melyeket igyekezett is orvosolni az elmúlt évtizedek során. Mindezek mellett szintén többször előfordultak a munkával kapcsolatos női tapasztalatok. Például egy magyarázatként szolgáló tankönyvi kiegészítésben a parasztasszonyok munkaerőpiaci helyzetével összefüggésben így fogalmazott az 1984-es tankönyv: „»eltartott« kategóriába tartoznak a munkát nem vállaló parasztfelések is. Valójában többségük termelőmunkát végez a háztartásban és a mezőgazdasági kisüzemben.” Továbbá egy hosszabb szövegben az 1917-es orosz események női résztvevőinek cselekménysorozatát ismerhettük meg az 1989-es tankönyvben: „A munkáskerületekben tüntető meneteket alkottak azok a háziasszonyok, akik naphosszat hasztalanul álltak sorba kenyérért. Csatlakoztak hozzájuk az éhező textilgyári munkásnők is. Plakátjaikon az »Adjatok kenyeret!« követelés mellett politikai jelszavak is megjelentek: »Le a háborúval!« »Le az önkényuralommal!«”

A rendszerváltás időszakában kiadott tankönyvek a nők történelmi tapasztalatairól leginkább a munkavállalás kontextusában beszéltek. Például a Rákosi-rendszer erőltetett iparosításának társadalmi következményeivel kapcsolatban a következő sorokat fogalmazta meg Borsányi György történelemtankönyve: „[...] fiatal fiúk és lányok a nagy ipartelepek sivár munkásszállóin élték életüket”. Hosszabban írt ugyanez a tankönyv a nők munkába állásának tapasztalatairól és az ezzel együtt járó problémákról (kettős teher, abortusztilalom). Ezzel összefüggésben egy tankönyvi forrás is megjelent *Hazánk egy napja* címmel a könyv második részében („felesége is itt dolgozik, házasságuk második napján együtt jöttek ide”). Emellett női tapasztalatként azonosíthatjuk az 1967-ben bevezetésre kerülő GYES-ről szóló tankönyvi fejezetet, amelyben arról írt a tankönyvszerző, hogy a bevezetéstől kezdődően a szülő nő három évig otthon maradhatott gyermekével. Végül pedig egy, a Rákosi-érából származó 1951-es történelmi forrás (*Dobolási könyvekből*) adott betekintést a Rákosi-rendszer „nőképzésébe”: „A munkásosztály 5 ezer ipari tanulót vár az országból. A községi tanács felhívja a 14-18 éves leányokat, hogy jelentkezzenek a vasipar, építőipar legszebb szakmáira. Legyenek fiatal leányaink lakatos, motorszerelő, villanszerelő és mintakészítő tanulók.”

Az 1990-es évek történelemtankönyveinek esetében a nők tapasztalatai túlnyomórészt a 20. század viharainak áldozati szerepeiből fakadtak, illetve tematizálódtak (fegyvertelen ápolónőkre tüzet nyitottak az ÁVH emberei; nőket „kommunizálni” fogják a proletárdiktatúra agitátorai; román tisztok lányokat becstelenítettek meg; nők a koncentrációs táborokban; Apor Vilmos vértanúságával megakadályozta, hogy a szovjetek rátörjenek nőkre). Erre vonatkozóan például Nagy-Britannia történelmét tárgyaló tankönyvi leckében az első munkáspárti kormány kapcsán egy arisztokrata hölgy percepciói jelentek meg: „[...] azt

tudakolta, hogy most elvágják-e a torkát, vagy sem?”. A női munkavállalás mellett karakterisztikusabban jelentek meg a történelmi mindennapok női tapasztalatai is. Például Salamon Konrád tankönyve az öltözködési szokások megváltozásáról írt a két világháború közötti Magyarország időszakából: *„Mind a nők, mind a férfiak alkalmazkodtak a divat által diktált öltözködéshez és hajviselethez, ami együtt járt a társadalmi különbségek külső jeleinek fokozatos eltűnésével.*” Továbbá érdekes női történelmi tapasztalatról szerezhettünk tudomást a szocializmus korszakából, amely a korabeli modernizációs folyamatok kritikájaként is felfogható: *„»Kozmetikus szeretnének – legalább egyet, de inkább kettőt – a püspökladányi lányok, asszonyok. Debrecenbe kell utazniuk, ha kozmetikai kezelést akarnak. Ez is a fejlődéshez tartozna, ma már falun is igényesek a nők...« - írta egy püspökladányi tsz-tag a Nők Lapja levelezési rovatában, 1960 januárjában*”. A nők szexualitásával, illetve munka- és gyermekvállalással kapcsolatos tankönyvi tartalmak férfinarrációként és férfítapasztalatként interpretálódtak a tankönyvszerző, illetve egy férfiszerzős történelmi forrás által (*Változó élet – az ötvenes évektől a nyolcvanas évekig, Forradalom és erotika*). Ezekben a történelemtankönyvekben a történelmi-politikai kontextus a női tapasztalatok vonatkozásában csak nagyon ritkán volt azonosítható (Rákosi Mátyás személyi kultusza, nőtüntetés 1956-ban).

Az ezredforduló után kiadott történelemtankönyvek a női téma számossága miatt sokrétűbb női tapasztalatokat foglaltak magukban. Összességében öt tematikai csomópont mentén lehetett besorolni a női impressziókat megjelenítő tankönyvi tartalmakat. A leggyakoribb női tapasztalat a történelmi-politikai események okozta kiszolgáltatottság, áldozatiság volt (búr nők és gyermekek elhurcolása, szovjet bevonulás utáni tömeges erőszak, asszonyok tízezreinek halála a második világháború alatt, zsidó nők deportálása). Ezek mellett kontúrosan jelentek meg a történelem horizontján a nők tradicionális szerepeihez köthető tapasztalatok: a hitleri Németország hagyományos nőképe; az ormánsági parasztasszonyok egykézű életmódja; középiskolai tanárok szociális helyzete: a tanárnők 64 százaléka leány marad; az iszlám nők helyzete; a Ratkó-korszak hatásai: *„számos fiatal asszony lelte halálát*”; Anyasági Érdemrend, szoptató anyák egy szocialista nagyüzemben; abortuszok betiltása a Chausescu-rendszerben; családi pótlék, GYES bevezetése; a harmadik világ *„családtervezésre hajlandó*” asszonya. Továbbá gyakran fordultak elő a különböző történelmi események kapcsán a nők életét érintő és befolyásoló hatások, következmények leírása: frontra induló katonák búcsúznak családjuktól; nők Leventemozgalomban való kötelező részvétele; francia kollaboráns nő megszégyenítése; batyuzó asszonyok Budapesten; felfegyverezett nők csadorban; keletnémet kisgyermekes anyák határátkelése). Ezzel kapcsolatban érdekes újságcikk részletet olvashattunk a Száray-Kaposi-féle tankönyvben, amely a csalánfőzelék

elkészítéséről értekezett. Ez a szöveg a háború utáni takarékoskodó életmódot, illetve a háziasszonyok leleményességét mutatta be. A következő tematikai egység a női tapasztalatokkal összefüggésben a munka kérdésköre volt, amely alapjaiban változtatta meg a nők addigi, tradicionális életformáját. Erre vonatkozóan a tankönyvszerzők leginkább a női munka elterjedésének tényét, illetve annak társadalmi, gazdasági, valamint demográfiai következményeit taglalták. Végül pedig a történelmi mindennapok témája kapcsán bukkantak fel női tapasztalatok. Ezeket a tartalmi elemeket a történelemtankönyvek csak nagyon ritkán jelenítették meg, legfőképpen az illusztrációs bázisban: arisztokrata nők mindennapjai; a szocialista női divat változásai; az európai szépségverseny győztesei; karikatúrák a szocialista hétköznapiakból.

A női témák tekintetében szintén megvizsgáltam, hogy a már meghatározott előítéletességi kritériumok (fragmentáció-izoláció, szelektivitás, nyelvi előítéletesség, elhallgatás) milyen formában voltak jelen a vizsgált korszak történelemtankönyveiben (TORGYIK & KARLOVITZ, 2006: 79).

Az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyveire leginkább a női témák láthatatlansága, elhallgatása volt jellemző. Ez azért is volt így, mert ezekben a tankönyvekben a nőtörténelem inkább konkrét történelmi személyiségeken keresztül reprezentálódott. Ezenkívül az 1952-es tankönyvben a nők harcait sok esetben úgy mutatta be a tankönyvszerző, mint a történelemformáló férfi tevékenységének komplementer elemeit („*nagy segítséget nyújtottak neki a munkásnők*”, „*a gyárak fiatal munkáslányai a barrikádok felépítésében segédkeztek*”). Ebben az esetben a női cselekedetek nem feltétlenül önmagukra, illetve a világ, a társadalmi szféra megváltoztatására irányultak elsősorban, hanem a férfi önmegvalósításának kibontakoztatására. Továbbá ideologikus, női tartalommal összefüggő sztereotípiák voltak még felfedezhető ugyanebben a tankönyvben („*burzsoá hölgyek kéjelegve jártak a börtönökbe és kivégzésekre*”).

A késő kádári időszak történelemtankönyveiben a gyakrabban előforduló általános női témák okán több sztereotípiával is találkozhattunk. Az egyik ilyen sztereotipikus megfogalmazás az „ellenforradalmi rendszer” női foglalkoztatásával volt kapcsolatos: „*Nőtt tehát a tanulatlan munkások aránya, sőt a férfiak rovására előretört a női munka. Ezeket a faluról feljött nődolgozókat ugyanakkor a munkásmozgalom számára is nehezebben lehetett megszervezni*”. Ez a téma más esetben is visszaköszött a tankönyvben, amikor is arról írt a tankönyvszerző, hogy a tanulatlan munkások aránya egyre növekedett és szívesebben alkalmazták olcsó női munkaerőt (nyelvi előítéletesség). Önmagukban talán nem is lennének előítéletes mondatok ezek, viszont a tankönyvi szöveg alapján nem kaptunk magyarázatot arra,

hogy milyen tényezők játszhattak szerepet ebben a történeti folyamatban (nőképzés, nők helyzete stb.). Továbbá ideológiai sztereotípiával is találkozhattunk a Horthy-rendszer társadalmi berendezkedése kapcsán: *„Saját címüket az emberek csak lefelé használják, de egyenrangúak egymás között általában nem. Ez mutatja a címek igazi értékelésének hiányát s a hozzáfűződő tisztelet őszinteségben fogyatékos voltát. [...] Hölgyeknél még előfordul az eset, hogy a »kegyelmes asszony« a másik hölgynek azt mondja »méltóságos asszony« vagy »nagyságos asszony« (amiből sértődés keletkezik, hogy a magasabb rangú hölgy miért nem tegezte le a másikat.)”*

A rendszerváltás időszakában íródott történelemtankönyvek esetében csak nagyon kevés női téma került feldolgozásra, így gyakorlatilag a különböző történelmi korszakok nőtársadalmának életéről nem sok információt tudhattunk meg (láthatatlanság, elhallgatás sztereotípiája). Ugyanez elmondható a kilencvenes évek történelemtankönyveivel kapcsolatban is (láthatatlanság, elhallgatás sztereotípiája). Jellemző volt továbbá, hogy a 20. század nőtörténelme ezekben a történelemtankönyvekben sok esetben „szenvédéstörténetként” reprezentálódott, mely folyamatban a nők a történelmi események kiszolgáltatottjai, áldozatai voltak csupán (szelekció sztereotípiája). Ezzel a tankönyvi gyakorlattal az a probléma, hogy a tanulók nem tudnak azonosulni a női szereplőkkel, hiszen többségük jelenléte erőszakos cselekményhez köthető: *„A nők számára fenntartott szimbolikus nyilvánosság a nyomorúsághoz és szenvedéshez kapcsolódik”*. (PETŐ & WAALDIJK, 2009) A tankönyvi szövegekben továbbá erősen tetten érhetőek voltak a nők szexualitásával (*Forradalom és erotika*) és reprodukciós szerepével kapcsolatos férfiinterpretációk. Az utóbbi esetben különösen „érdekes” gondolatmenetet olvashattunk arról, hogy hogyan függött össze a nők munkavállalása a gyermekek elhanyagolásával (*„nem maradt idő a gyermekek családi nevelésére”*; *„felesleges teherré váló gyermekek vállalásának tömeges megtagadását csak az érvényben lévő szigorú abortusztilalom akadályozta meg”*; *„A nők jó része munkába állt, de a család egysége egyre nagyobb veszélybe került”*. (Lator László 2003-as kiadású tankönyvében az utóbbi mondat így szerepelt már: *„A nők egyre nagyobb része volt kénytelen munkába állni, ami sok esetben hozzájárult a család egységének felbomlásához”*. Ezekkel a megfogalmazásokkal az a probléma, hogy a női munkavállalás fogalmát a családi élet mintegy ellentétéként definiálják, amely a nemek közötti egyenlőség elvét sérti.

A kétezres évek történelemtankönyvei közül Lator László negyedik osztályos tankönyve a női témák tekintetében kevés elemszámmal rendelkezett, a megjelenő nőkkel kapcsolatos tartalmi elemek pedig nem voltak problematizálva (láthatatlanság, elhallgatás sztereotípiája). Továbbá gyakoriak voltak ezekben a történelemtankönyvekben a nőiséggel, a nők

ábrázolásával összefüggő sztereotipizáló tartalmak. Hantos István tankönyvében az egykézés jelenségével kapcsolatban egy olyan forrásszemelvényt olvashattunk *Élő koporsók* címmel (Kovács Imre: *Néma forradalom*, 1989), amelyben a szerző a csecsemő- és magzatgyilkosságok felelőseiként kizárólag az ormánsági parasztasszonyokat jelölte meg. Sajnos a tankönyvi kérdések sem oldották fel a nőket érintő súlyos állításokat („*Melyek a magyar paraszti társadalom legfontosabb problémái? Miben látja Kovács Imre az alapvető okokat?*”) Mindeközben a tankönyv hallgat arról, hogy az egykézés „intézményének” elterjedése nem csupán a női szerepvállalásnak volt köszönhető, hanem ez egy sajátos nemzetiségi, kulturális, földrajzi jegyeket is magán hordozó társadalmi jelenség volt, amelyben a férfiaknak is tevőleges szerep jutott. Ezzel kapcsolatban számos történeti forrás áll rendelkezésünkre, amelyeket a tankönyvszerző használhatott volna. A sztereotipikus női ábrázolás vonatkozásában a Száray-Kaposi szerzőpáros által írt tankönyvben látható volt egy szlovén karikatúra az első világháborút lezáró béketárgyalások időszakából. A plakát felirata a következő volt: „*Nem akarjuk az öreg, koldus Ausztriát... Inkább a fiatal, gazdag Jugoszláviát!*” A képen az „*öreg, koldus Ausztriát*” egy idősebb, kevésbé tetszetős küllemű női karakter ábrázolta, „*a fiatal, gazdag Jugoszláviát*” pedig egy fiatal, csinos női alak, aki egy férfi társaságában volt látható. Véleményem szerint az iskolai tananyag tekintetében, nőket tárgyiasító ábrázolásoknak nincs helyük a tankönyvekben, melyek a nők méltóságát súlyosan sérthetik. Egy másik hasonló női ábrázolással találkozhattunk ugyanebben a tankönyvben, egy Málcsi néniről szóló karikatúra kapcsán, aki túlsúlyával a szocializmus lakásproblémáit hivatott bemutatni: „*– Mi az, nem is hívsz be? – Mit csináljak, édes Málcsi néni? Ennyi hely nincs is a lakásban*”. Sztereotipikusan hat továbbá, hogy a tankönyvben a női iskolázottság és foglalkoztatottság, illetve a demográfiai folyamatok, születésszámok közötti összefüggések több esetben, többféle didaktikai elemben (kiegészítő szöveg, kérdés, ábra, táblázat) reprezentálódtak amellet, hogy a női emancipáció pozitív hatásairól csak nagyon érintőlegesen kaphattunk információkat. Schadt Mária és Pótó Zsuzsanna tanulmányukban ezzel kapcsolatban leírták, hogy a nők iskolai végzettségének emelkedésével ugyan csökkent a gyermekes nők aránya és a vállalt gyermekek száma is, de ezen két társadalmi jelenség, mozzanat között semmiképpen sem szabad ok-okozati összefüggéseket keresni. Mivel a kedvezőtlen tendenciák, a családalapítás, a gyermekvállalás elhalasztása nem egyéni, hanem sokkal inkább társadalmi okokra vezethetők vissza (SCHADT & PÓTÓ, 2014: 233). A női munkavállalás vonatkozásában két tankönyv is használta a „*a nők munkába állítása*” passzív szerkezetet, amely megfogalmazás természetesen utal a szocialista korszak állami feminizmusának, kizárólag a női munka szegmensére fókuszáló és korlátozódo gyakorlatára, azonban az effajta nyelvi kifejezés a női minőség passzív szerepét erősítheti

(nyelvi sztereotípiá). Mindezekon kívül Hantos István történelemtankönyve egy helyen úgy fogalmazott a terrorizmus kérdése kapcsán, hogy a terroristák körében „meglepően” sok a nő. A terrorizmus női aspektusát a tankönyvszerző részletesebben nem fejtette ki, így állítását nem támasztotta alá és nem is indokolta. Azért is érdekes a terrorizmus vonatkozásában ez a tankönyvi kijelentés, mivel már a 19. század óta tudunk női merénylőkről (Vera Zaszulics).

V.2.3.3. A női emancipáció témájának tartalmi elemzése

Az utolsó kategória tehát a női emancipáció csoportja volt, amit esszenciális szempontok alapján vizsgáltam. Az elemzés kritériumai – a téma sajátossága miatt – eltértek a két előző kategória vizsgálati szempontjaitól (mélység, megítélés, sztereotípiá). A női emancipáció témáját négy kategória mentén definiáltam (választójog, munka, oktatás, egyéb), melyek közül a leggyakrabban a választójoggal kapcsolatos leírások szerepeltek (l. V.1.3. *Tartalomelemzés a kategóriák kvantitatív mérése alapján*; III.1.5. *A kutatás hipotézisei, kutatói kérdések c. fejezetek*).

A női tartalmak kvantitatív mérése során megállapítottuk, hogy a női emancipáció kategóriája rendelkezett a legkevesebb tartalmi elemmel a főkategóriák vonatkozásában (13%). A legnagyobb elemszám a Kaposi-Száray-féle tankönyvben volt megtalálható. A történelemtankönyvek ötven százaléka pedig csak pár emancipációs női előfordulást tudhatott magáénak.

Először azt néztem meg, hogy maga az emancipációs tartalom hogyan, milyen tankönyvi témákban, illetve mennyire részletesen jelent meg. Az 1952-es történelemtankönyv két alkalommal tért ki a női egyenjogúság kérdésére. Az első esetben *Franciaország a 19. század végén* című leckében, az 1975-ös alkotmány vonatkozásában említette meg a tankönyv, hogy a nőket és a gyarmatok bennszülött lakosságát kizárták a választójogból. A második előfordulás pedig Clara Zetkin politikai tevékenységével volt kapcsolatos, akiről megtudhattuk, hogy a II. Internacionálé alkalmával „nagyszerű beszámolót tartott a nőkérdésről”, illetve hogy „munkásságának középpontjában a nemzetközi szocialista nőmozgalom megszervezése állt”, valamint azt, hogy „hatalmas munkásságot fejtett ki a munkásnők nemzetközi egységének megteremtéséért”. Szamuely Tibor 1958-as, illetve 1965-ös történelemtankönyve összesen öt esetben tematizálta a női emancipációs kérdéskört. A női munkával kapcsolatban az 1958-as tankönyv írt a női munkát szabályozó angol törvényekről. Az 1965-ös tankönyv pedig a Magyar Szociáldemokrata Párt Elvi Nyilatkozatát idézte, amelyben felfedezhető volt a női emancipáció kategóriája: „A Magyarországi Szociáldemokrata Párt arra törekszik, hogy az összes népet

nemzetiségi, faji és nemi különbség nélkül a gazdasági függés bilincseiből kiszabadítsa, annak politikai jognélküliségét megszüntesse, valamint, hogy a munkásságot a szellemi satnyulásból kiemelje". Továbbá a Tanácsköztársaság szociális intézkedései között jelent meg a nők alacsonyabb bérezésének megszüntetése mint emancipációs tartalom. Mindezekon kívül a Párizsi békeszerződésben lefektetett fajra, nemre, vallásra tekintet nélküli alapvető szabadságjogok, illetve a Kommunisták Magyarországi Pártjának programjában szereplő női- és gyermekmunkát védő javaslatok voltak azonosíthatóak ebben a kategóriában. Az 1959-es magyar történelmet tárgyaló tankönyv egyedülálló módon tematizálta (egy fejezetben) a hazai nőképzés kérdését a dualizmus korának kulturális élete kapcsán: „*A magasabb nőképzést a polgári leányiskolákon kívül a népiskola IV. osztályára épülő hatosztályos felsőbb leányiskola végezte, majd mikor 1905-ben a nők előtt is megnyitották az egyetem bölcsész- és orvoskarát, megjelentek a leánygimnáziumok is*". A Tanácsköztársaság vonatkozásában találhattunk még hosszabb leírást a női emancipációról: „*megszűnt általában a dolgozó nők hátrányos helyzete*". Mindezek mellett pedig a Magyarországi Általános Munkáspárt programja (egyenlő bér), valamint a Magyar Népköztársaság Alkotmánya (egyenlő jogok) kapcsán kerültek elő női emancipációs tartalmak. Az 1968-as kiadású gimnáziumi történelemtankönyv esetében kevés ismeretlem jelent meg ebben a témában. A „nagy októberi szocialista forradalom”, valamint a Tanácsköztársaság vívmányai között sorolta fel a tankönyv a női egyenjogúság kimondását, illetve az egyenlő munkáért egyenlő bér elvét.

A nyolcvanas évek történelemtankönyvei már nagyobb terjedelemben írtak a nők helyzetéről emancipációs szempontból. Az 1984-es negyedik osztályos tankönyv *A magyar társadalom mobilitása és struktúraváltozása az 1950-70-es években* című leckéjében külön alcímmel ellátva (*A nők helyzete*) írt a nők megváltozott helyzetéről foglalkoztatási és oktatási szempontból. Az elért eredmények mellett a női emancipáció hiátusait is kiemelte a tankönyvszerző, miszerint még mindig a nőkre hárul az otthoni háztartási munka, valamint kevés nő található meg vezető pozíciókban. Ezenfelül a következő nőemancipációs tartalmak jelentek meg a tankönyvben: női egyenjogúság kimondása a szovjethatalom idején; a nők alacsonyabb bérezésének megszüntetése a Tanácsköztársaság alatt; nemi egyenlőség a Párizsi békeszerződésben; szocialista alkotmányban megfogalmazott nők és férfiak közötti egyenlőség; nőkre is kiterjedő választójog Magyarországon 1918-ban.

A rendszerváltás környékén íródott történelemtankönyvek vonatkozásában a női emancipáció sem tartalomként, sem pedig folyamatként nem jelent meg karakteres módon. Leginkább különböző jogi szövegekben, nemzetközi szerződésekben, pártprogramokban lehetett felfedezni a női egyenjogúsággal kapcsolatos tartalmi elemeket (1989-es Alkotmány,

Magyar Nemzeti Függetlenségi Front programja, békeszerződések, Nemzeti Tanács). A női emancipáció története a kilencvenes évek történelemtankönyvei tekintetében leginkább a választójog kérdése kapcsán interpretálódott, ez is csupán a magyar történelemre korlátozódva (nőkre is kiterjedő választójog, 1918; az 1920-as nemzetgyűlési választásokon az analfabéta nők nem kaptak választójogot; nőkre is kiterjedő választójog, Magyarország Nemzeti Tanácsának határozata). Salamon Konrád tankönyvében a *Forradalom és erotika* című forrásrészletben szintén találhattunk emancipációs elemeket, mivel a „*női szexualitás kihülését*” a nők egyenjogúsításával magyarázta a szerző. Továbbá ugyanebben a tankönyvben a tankönyvszerző az ötvenes évek erőltetett iparosítása, illetve a „*rosszul értelmezett női egyenjogúság*” következményeként értékelte, hogy a nőket tömegesen irányították olyan munkahelyekre, amelyek a női szervezetre ártalmasak voltak. Ezek mellett az 1917-es mexikói alkotmányból idézett a tankönyv egy olvasmányban, amely nemre és nemzetiségre tekintet nélküli, egyenlő berről rendelkezett. Végül pedig egy képre érdemes felhívni a figyelmet, melynek címe: *A nép fiai az egyetemeken, ahogyan az egykori idill-fényképész láttatni akarta*. A képen egy anya és lánygyermekai láthatóak, akik otthon, egy asztal mellett, tankönyvek fölé hajolva tanulnak együtt. A képet és annak címét leszámítva a tankönyv nem adott bővebb információt a nők oktatásával és képzésével kapcsolatban.

Az ezredforduló után kiadott történelemtankönyvek esetében cizelláltabb képet kaphattunk a 20. századi női emancipációról, hiszen több alkalommal is találkozhattunk olyan tankönyvi tartalmakkal, ahol nem csak egy-egy mondat szólt a témával kapcsolatban, hanem történeti folyamatként, illetve nagyobb terjedelemben, többfajta didaktikai elemben, kompakt egységként jelent meg a női egyenjogúsítási mozgalom. A kilencvenes évek tankönyveihez hasonlóan szintén a választójog témájával összefüggésben tematizálódott leggyakrabban a női emancipáció kérdése, viszont már több nemzetközi vonatkozású tartalommal: finn nők választójogot kapnak; Nagy-Britannia: 1928-ban a nők megkapták a férfiakéval egyenlő választójogot; USA: az 1920-as választásokon a nők a férfiakkal azonos választójoggal vehettek részt. Lator László tankönyvének bevezető részében egy kronologikus felsorolás pontjaként jelent meg az egyetlen olyan példa, ahol aktív szerepben tűntek fel jogaik érvényesítése érdekében a nők: „*1908-ban 250 ezren tüntetnek a londoni Hyde parkban a nők választójogáért.*” A magyar nőtörténeti vonatkozások a 20. század első felében bevezetett női választójogi törvényeket, illetve annak változásait rögzítették. Ezenkívül különböző pártprogramok intézkedési javaslatok között lehetett felfedezni a női választójog ügyét (Magyar Szociáldemokrata Párt, Nemzet Akaratának Pártja). Kivételes példaként jelent meg egy paksi főszolgabíró 1920-ból származó jelentése, amelyben a nők szavazati jogának elvételét kéri: „*A*

nők választójoga feltétlenül eltörrendő lenne. Ez ellen maguk a nők zúgolódtak, s a legtöbb csak azért szavazott, mert félt a büntetéstől, vagy pedig férjük – családfő – reájuk parancsolt. Eszerint a nők nem szabad akaratuk, helyesebben meggyőződésük szerint szavaztak, hanem külső befolyás nyomása alatt”. Egy másik választásokról szóló forrásban két női alak tűnt fel, akik – egy 1935-ös balatoncsehi jelentés szerint – élve szavazati jogukkal részt vettek a választásokon. Az egyik női választó (Skrinyár Sándorné) pedig *„miután szavazatát Temple Rezsőre leadta, nem akart a teremből addig távozni, míg az ígért pénzt megadják neki*”. A Száray-Kaposi szerzőpáros által írt negyedik osztályos tankönyvben a női választójoggal kapcsolatos ismeretelemek viszonylag nagyobb terjedelemben, több alkalommal, illetve sokszínűbb didaktikai apparátusban interpretálódtak (alapszövegek, források, adatsorok, képek, képleírások, kérdések, feladatok). A női munka emancipációs oldala csak kevés esetben tematizálódott, legfőképpen ez is a választójog kapcsán, illetve a francia Népfront választási programjában. A nőemancipációs témák ezenfelül a Száray-Kaposi-féle tankönyvet leszámítva csak nagyon érintőlegesen jelentek meg a kétezres évek történelemtankönyveiben. Hantos István, illetve Lator László tankönyvében az Egyesült Államok vonatkozásában került elő a nőemancipáció ügye pár mondat erejéig. A Száray-Kaposi forrásközpontú tankönyv ezzel szemben a választójogi kérdéseken felül két alkalommal is hosszabban tárgyalta a női emancipáció kérdését a két világháború közötti időszak története kapcsán. Ezeket a nőemancipációs tartalmakat legfőképpen a tankönyv didaktikai apparátusa dolgozta fel elsősorban képek, képleírások által (nők töltik a lőszeret, futónők a monte-carlói női olimpián, charlestont táncoló párok az 1920-as években, színházjegyért sorban álló fővárosiak, budaörsi sváb asszonyok). Másrészt pedig tankönyvi kérdések és feladatok formájában problematizálódtak a női egyenjogúság, valamint a szexuális forradalom és a demográfiai jellemzők közötti összefüggések.

A második elemzési szempont a női emancipáció történeti folyamatával kapcsolatos tankönyvi megítélés, véleményezés volt. A történelemtankönyvek átolvasása után megállapítható volt, hogy – pár esetet leszámítva – a tankönyvi szövegek értékítélettől általában mentesek, vagyis a tankönyvszerzők a témával összefüggésben semleges álláspontot képviselnek. A nőjogok vonatkozásában pedig inkább a pozitív tankönyvi kontextus volt jellemző: *„Határozza meg, milyen szempontok szerint adták meg a nőknek a választójogot! Magyarázza meg, mennyiben érzékelhető előrelépés!”*; *„Ha valami jót is akarunk keresni, akkor elmondhatjuk, hogy megindult a nők emancipációja*”. Negatív példa a női emancipáció kérdésköre kapcsán nem igazán volt felfedezhető a tankönyvekben. Salamon Konrád tankönyvében a kommunista időszak állami feminizmusának gyakorlatát bírálta, rosszul

értelmezett női egyenjogúságként értékelte a nők ipari szektorban való tömeges alkalmazását. Ezenkívül pedig Hantos István 2005-ös történelemtankönyve közölt olyan történeti forrásokat, amelyek negatív kontextusba helyezték a női választójogot (*A paksi főszoigabíró jelentése, 1920. febr. 29.; Ifj. Gazdag Antal jelentése, Balatoncsehi, 1935. április*).

Végül pedig a tankönyvek női emancipációval kapcsolatos sztereotipikus tartalmait vizsgáltam meg. A történelemtankönyvek túlnyomó többségében a nőemancipációs tartalmak röviden, illetve fragmentáltan jelentek meg. Ennek következményeként a női egyenjogúsítás történeti folyamata egyik elemzett történelemtankönyv esetében sem rajzolódott ki. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben – mivel kevés elemszám volt megtalálható ebben a kategóriában – a női emancipáció kapcsán a láthatatlanság sztereotípiája volt kizárólag megragadható. Kivételt képez ez alól Jóvérné Szirtes Ágota 1984-es tankönyve, amelyben valamelyest bővebben olvashattunk a női emancipációról.

A rendszerváltás történelemtankönyvei szintén nagyon röviden ejtettek szót a nőjogokkal kapcsolatban, említés szintjén került elő csupán a téma. A kilencvenes évek középiskolai történelemtankönyveiben a női egyenjogúság témája úgyszintén elszórt információmorzsák formájában manifesztálódtak. A női emancipáció láthatatlanságán kívül Salamon Konrád tankönyvében „*A nép fiai az egyetemeken, ahogyan az egykori idill-fényképész láttatni akarta*” szöveggel ellátott képen kizárólag női karakterek voltak felfedezhetőek. Ez a tankönyvi megoldás ebben a formában a nyelvi sztereotípiát (nyelvtani hímnem) gyakorlatát valósította meg.

Az ezredforduló után kiadott történelemtankönyvek esetében a női egyenjogúság története választójogi kérdések szintjén realizálódott, így a női emancipációs téma az egyoldalú tartalmi szelekció áldozatává vált. Másrészt pedig nyelvi előítéletesség volt felfedezhető azokkal a megfogalmazásokkal kapcsolatban, amelyekben a nők passzív entitásként csupán „megkapják” a választójogot, miniszteri posztot stb. (nyelvi sztereotípiák). A „megkapják” kifejezés azt sugallja, hogy a nők a választójogot mindenféle előzmény (nőmozgalom) nélkül szerezték meg. Szintén a szelekció sztereotípiáját erősítette Hantos István tankönyvében az a gyakorlat, amikor is a történeti források kiválasztása során kizárólag olyan férfiaktól származó kútfőket jelenített meg a tankönyvíró, amelyek negatív kontextusban tárják fel a témával kapcsolatos problematikát. A Száray-Kaposi-féle történelemtankönyvben a női témák marginalizációját, illetve izolációját okozta az a tankönyvi megoldás, amelyben a női emancipáció témáját a didaktikai apparátus dolgozta fel, így a nők helyzetével foglalkozó részek élesen elkülönültek a köztörténeti fejezetektől. Ezzel szemben például a nőtörténet demográfiai aspektusa több esetben is alapszövegben, illetve nagyobb terjedelemben jelent

meg. Ennek következtében a nők a történelmi változásoktól érintetlen szférában (izoláció), ahistorikus kontextusban tűntek fel, kihangsúlyozván statikusságukat és szélen levőségüket. Az elhallgatás sztereotípiája valósult meg akkor, amikor a tankönyv a Nézőpontok című tananyagegységben az emancipáció témája kapcsán megjegyezte, hogy a női egyenjogúságnak voltak ellenzői, azonban ennél bővebb információval nem szolgált a kérdés további dimenzióinak feltárásával.

VI. A tankönyvelemzés eredményei

Ebben a fejezetben a tizennégy történelemtankönyv elemzése során megállapított legfontosabb összefüggéseket, mérésekkel alátámasztott kutatási eredményeket foglaltam össze. Az összegzés sorrendje megegyezik a vizsgált kategóriák, illetve alkategóriák elemzési sorrendjével.

VI.1. A női témájú ismeretelemek kvantitatív mutatói

- A terjedelmi adatokból megállapítható volt, hogy a nőkkel kapcsolatos témák nagyon kis arányban voltak jelen a történelemtankönyvekben, mivel ezek mértéke egyik tankönyv esetében sem érték el az 5%-ot.
- A terjedelmi adatok szórása nagy volt, vagyis a történelemtankönyvek nagyon eltérő arányban tartalmaztak női ismeretelemeket. A terjedelmi mérések eredményeinek szélsőértékei között tizenhatszoros, illetve nyolcszoros különbségek voltak mérhetőek.
- A tankönyvek összehasonlító vizsgálata alapján megállapítható volt, hogy a női ismeretelemeket a legnagyobb terjedelemben Száray Miklós és Kaposi József által írt tankönyv tartalmazta, a legkisebb arányt pedig Szamuely Tibor 1958-as történelemtankönyve érte el.
- A történelemtankönyvek terjedelmi adataiból az derült ki, hogy a rendszerváltás után kiadott tankönyvekben közel háromszor annyi női ismeretelemet tartalmazó mondat van, mint a rendszerváltás előtti tankönyvekben. Ez különösen igaz a 2003 után kiadott tankönyvekre, hiszen a legmagasabb értékeket ezek a történelemtankönyvek érték el (H2005, SZK2014).

- A gyakorisági adatok alapján a legtöbb elemszámmal a Száray Miklós és Kaposi József történelemtankönyve (144 db), míg a legkevesebbel Szamuely Tibor 1958-as tankönyve (18 db) rendelkezett, vagyis az értékek szórása ez esetben is magas volt.
- A történelemtankönyvek gyakorisági mérése alapján megállapítható volt, hogy a rendszerváltás után íródott tankönyvek majdnem kétszeres többlettel rendelkeznek a női ismeretelemek vonatkozásában, mint a rendszerváltás előtti tankönyvek. A legtöbb elemszámot ez esetben is a 2003 után kiadott történelemtankönyvek tudhatták magukénak (H2005, SZK2014).
- A rendszerváltás előtt íródott történelemtankönyvek tekintetében Jóvérné Szirtes Ágota tankönyvei jelentették a választóvonalat, mivel bennük jelentősen több női elem volt megtalálható, mint a korábbi évtizedek történelemtankönyveiben. A rendszerváltás utáni történelemtankönyvek esetében pedig Borsányi György 1991-es és Rubovszky Péter 1992-es tankönyve jelentették a kivételt, mivel nagyon kevés női ismeretelemet tartalmaztak.
- A terjedelmi és gyakorisági mérés eredményeit is figyelembe véve a legtöbb női tartalommal Száray-Kaposi 2014-es, Hantos István 2005-ös, illetve Salamon Konrád 1999-es történelemtankönyve bírt. A legkevesebb női ismeretelemmel pedig az 1959-es *A magyar nép története* című történelemtankönyv, valamint Balogh Endre 1968-as kiadású történelemtankönyve rendelkezett. Az utolsó helyen pedig mindhárom mérés esetében Szamuely Tibor 1958-as történelemtankönyve volt megtalálható.
- A női tartalmak összességében nagyobb arányban fordultak elő a didaktikai apparátusban, mint az alapszövegben. A rendszerváltás előtti tankönyvek esetében a női elemek kiegyenlítettebben voltak jelen az alap, illetve a didaktikai szövegek relációjában. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek esetében viszont megállapítható volt, hogy a női témák az alapszövegben kevésbé voltak jelen. Különösen igaz ez a megállapítás azokra a történelemtankönyvekre, amelyek magas női elemszámmal rendelkeztek (S1999, H2005, SZK2014). Vagyis minél inkább növekszik a női tartalom a vizsgált tankönyvekben, annál inkább didaktikai szövegek fogják

tartalmazni azokat. Ez a tankönyvi gyakorlat a női témák kiegészítő funkcióját, illetve súlytalanságát bizonyítja.

- A tankönyvírók nagyon kevés alkalommal éltek azzal a lehetőséggel, hogy a nőtörténelemmel kapcsolatos ismeretanyagot bevezető, illetve összefoglaló szövegekben jelenítsék meg, így a nőekkel kapcsolatos témákat az alapszövegek csoportján belül döntő többségében a magyarázó szövegek textusai tartalmazták. A női tartalmak a didaktikai apparátus kategóriáján belül pedig forrásokban, illetve kiegészítő szövegekben jelentek meg leggyakrabban.
- A tankönyvi illusztrációk gyakorisági mérése alapján a legmagasabb elemszámmal a Száray-Kaposi szerzőpáros 2014-es történelemtankönyve rendelkezett, a legalacsonyabbal pedig Szamuely Tibor 1965-ös tankönyve. Nem tartalmazott illusztrációs bázist az 1952-es egyetemes történelemtankönyv, Rubovszky Péter tankönyve, illetve Szamuely Tibor 1958-ban kiadott negyedik osztályos gimnáziumi tankönyve.
- A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvek csak kevés alkalommal éltek az illusztrációs elemek használatával, hiszen a legjobb illusztrációs értékekkel rendelkező rendszerváltás előtti tankönyvek is csupán a középmezőnyben helyezkedtek el (Jóvérné Szirtes Ágota, Balogh Endre tankönyvei). A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben összességében tehát jóval több volt az illusztrációs elem.
- A terjedelmi és az illusztrációs adatok összevetéséből az látszott kirajzolódni, hogy azok nem egymást alátámasztó egységként, hanem egymást helyettesítő elemekként jelentek meg a vizsgálatba bevont történelemtankönyvekben.
- A női tartalmú illusztrációs elemek leginkább képi ábrázolásokként manifesztálódtak a tankönyvekben.
- A tankönyvekben kizárólag a nőket megjelenítő ábrázolások átlag százalékaránya nagyon alacsony volt (5%). Ha ezekbe az illusztrációkba beleszámítottuk a férfiakat és nőket vegyesen ábrázoló képeket is, akkor az átlag százalékérték jóval magasabb lett (21%). Összességében a nők önállóan csak nagyon ritkán jelentek meg, a legtöbb esetben férfiakkal együtt ábrázolták őket a tankönyvek.

VI.2. A tartalmi súlypontok és alkategóriáinak kvantitatív mutatói

- A tartalmi súlypontok gyakorisági mérése alapján a konkrét nők kategóriája (48%) fordult elő a legnagyobb arányban, ezt követte a női témák csoportja (39%), illetve a legalacsonyabb értéket a női emancipáció témája érte el (13%). A rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében ezek az arányok hasonló módon alakultak.
- A konkrét nők kategóriájának részesedése nyolc történelemtankönyv esetében képviselte a többséget (S1999, L1995, L2003, SZ1965, E1952, B1968, SZ1958, R1992). Ebből következően a női témákat nagyobb arányban tartalmazó tankönyvek száma hat volt (SZK2014, H2005, J1984, J1989, M1959, B1991). A női emancipáció témája pedig kivétel nélkül minden történelemtankönyv esetében a legritkábban előforduló nőkkel kapcsolatos tartalom volt.
- A rendszerváltás előtt íródott történelemtankönyvekben a nők gyakrabban szerepeltek névvel ellátva, illetve önállóan, saját státusszal.
- A nőkkel kapcsolatos témák széttöredezve jelentek meg a vizsgált történelemtankönyvekben. A női témák gyakorisági mutatói alapján a női munkával (rendszerváltás előtti tankönyvek), illetve a női alárendeltséggel, áldozati szereppel (rendszerváltás utáni tankönyvek) kapcsolatos leírásokkal találkozhattunk leginkább. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben az anyaság tematikája nem jelent meg hangsúlyosan.
- A női emancipáció csoportjában jóval kevesebb női elem volt megtalálható. Az összesített adatok alapján a tankönyvek leginkább a választójog kérdése kapcsán jelenítették meg ezt a kategóriát. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben viszont a női munkával kapcsolatos témák voltak többségben. Fontos megjegyezni, hogy a nőneveléssel kapcsolatos tartalmak hiányoztak a vizsgált történelemtankönyvekből.
- Az illusztrációk főkategóriák szerinti vizsgálata alapján az ábrázolásokon a női témák jelentek meg leginkább (79%), ezután a konkrét nők csoportja következett (18%). A női emancipációval kapcsolatos ábrázolások aránya mindösszesen csak 3% volt. A

rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében ezek az arányok hasonló módon alakultak.

- A tankönyvi szövegekben a konkrét nők kategóriája szerepelt a legnagyobb arányban, míg az ábrázolásokon a női témák domináltak. A női emancipáció témája pedig sem a tankönyvi szövegekben, sem pedig az illusztrációs bázis tekintetében nem jelent meg meghatározó módon.
- A konkrét női történelmi személyiségek az illusztrációs bázis tekintetében nagyjából ugyanolyan arányban nevesítettek, mint nem, valamint nagyobb arányban szerepeltették őket férfiak mellett. Ez leginkább a rendszerváltás után kiadott tankönyvek esetében volt igaz.
- A női témák illusztrációs megjelenítése legfőképpen a különböző történelmi események, társadalmi, politikai tevékenységek, valamint az alárendeltség, áldozati szerep témák kapcsán realizálódott. A vizsgált történelemtankönyvek esetében a női témákkal kapcsolatos tartalmi és képi megnyilvánulások hasonló számban fordultak elő. A rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvek esetében a női témák illusztrációs gyakorisági mutatói között nem találtam lényeges eltéréseket.
- A női emancipáció illusztrációs bázisa statisztikailag nem volt mérhető a kevés elemszám okán. Ez a kevés elemszám pedig egyenletesen oszlott meg az alkategóriák között, leszámítva a női munka alkategóriáját, amely csoport esetében női tartalom nem volt azonosítható.
- Összefoglalva a főkategóriák szöveges frekvenciavizsgálatának eredményeit más mutattak, mint ugyanezen kategóriák gyakorisági adatai a tankönyvi illusztrációs apparátusban. Vagyis míg a női történelmi személyiségek nagyobb arányban voltak jelen a tankönyvi szövegekben, mint az illusztrációkban, addig a női témák a tankönyvi ábrázolásokban fordultak elő többször. Így az általános női témák vonatkozásában az illusztrációs elemeket nem támasztották alá szöveges narrációval. Mindezekből pedig az következett, hogy a szöveges és illusztrációs elemek nem alátámasztották, vagy kiegészítették egymást, hanem egymást helyettesítve jelenítették meg a női aspektust a tankönyvekben.

VI.3. A tartalmi súlypontok és alkategóriáinak kvalitatív mutatói

VI.3.1. Történelmi dimenzió

- A tankönyvelemzés történeti-ideológiai szempontú analízise a politikai-ideológiai kontextus, a hősnőszimbólum, a nő férfi legitimációs értéke, illetve a nődeficit kategóriáinak segítségével térképezte fel a történelemtankönyvek nőikkel kapcsolatos tartalmi elemeit.
- Az ötvenes évek tankönyveiben megjelenő női tartalmakat marxista, osztályharcos történetírói felfogás hatotta át. Az 1956 után kiadott tankönyvekben a női tartalmakkal összefüggésben megjelenő fogalmak, jelzők kevésbé öltöttek forradalmi, osztályharcos jelleget. A nyolcvanas évek történelemtankönyveiben a női tartalmak vonatkozásában a militáns, osztályharcos attitűd teljesen elhalványult, illetőleg gazdaságtörténeti szemléletű tartalommal szelídült. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek női témáinak vonatkozásában szellemi-ideológiai pluralizmus volt jellemző.
- A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvek női tartalmainak politikai-ideológiai kontextusa legfőképpen a politikai aktivizmus, ideológiai eszme, női szervezetek, női egyenjogúság és a női munka témáiban manifesztálódtak. A rendszerváltás utáni történelemtankönyvekben pedig történeti források kapcsán találkozhattunk politikai-ideológia textusokkal, illetve a női tematikával összefüggésben már mérsékelt baloldali, jobboldali, valamint liberális női karakterek is helyet kaptak a történeti leírásokban.
- A rendszerváltást megelőző történelemtankönyvek „hősnői” baloldali forradalmárok, munkásmozgalmi vezetők, politikusok voltak: Rosa Luxemburg, Clara Zetkin, Dolores Ibárruri, Hámán Kató. A rendszerváltást követő történelemtankönyvek esetében pedig szociáldemokrata és jobboldali politikusok kaptak „heroikus szerepet”, úgymint Kéthly Anna, illetve Slachta Margit. Nemzetközi szinten ugyancsak egy jobboldali, konzervatív női politikus debütált a történelem színpadán Margaret Thatcher személyében. Az ezredfordulót követően pedig a legfontosabb női karakter – Margaret Thatcher mellett – Janis Joplin amerikai énekesnő volt, aki mint az ellenkultúra, hippimozgalom képviselője rajzolódott ki a történelmi horizonton. A kétezres években megjelent történelemtankönyvek „hősnői” meglehetősen hektikus módon

manifesztálódtak, kizárólag egy-egy példa erejéig (Indira Gandhi, Evita Perón, Hillary Clinton).

- A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben a nők saját jogon kerültek reflektorfénybe, történelemformáló szerepük vitathatatlan volt. Így a női történelmi személyiségek férfilegitimációs szerepe elhanyagolható volt. Ha a nők ebbéli minősége mégis megjelent, akkor főként politikai, illetve művészeti értéket jelentettek a férfi legitimációjában. A rendszerváltás időszakában kiadott tankönyvekben a női történelmi szereplők szintén önállóan, saját jogon vettek részt a történelmi cselekményekben. A kilencvenes években viszont egyre több olyan női történelmi személyiség jelent meg a történelemtankönyvekben, akik a férfi történelmi, politikai legitimitásának megerősítése okán kerültek be a történelmi elbeszélésekbe.
- A Rákosi, illetve a Kádár-korszak történelemtankönyveiben a jobboldali, keresztény-konzervatív női személyiségek kizárólag negatív kontextusban voltak jelen, valamint a nők hagyományos szerepei szintén hiányoztak ezekből a tankönyvekből. A rendszerváltás utáni időszak történelemtankönyveiből a baloldali, kommunista női szereplőket teljesen „kigyomlálták”. Helyükre szociáldemokrata, jobboldali és liberális politikusnők érkeztek, illetve az általános női témák között egyre hangsúlyosabbá vált a nők tradicionális szerepe, mint például az anyasággal és a reprodukcióval kapcsolatos tematika.

VI.3.2. Didaktikai dimenzió

- A tankönyvi tartalmak didaktikai kontextusának kvalitatív elemzése a szaktudományi hitelesség, illetve a struktúraelemek, kiemelés/fontosság, kérdések-feladatok, illusztrációk kategóriái alapján valósult meg.
- A szaktudományos hitelesség az ötvenes évek elején kiadott tankönyvekben (E1952) nem volt elemezhető, a női tartalmak kizárólag politikai-ideológiai tematika mentén voltak értelmezhetőek. Az 1956-ot követő történelemtankönyvek esetében (SZ1958, M1959) a nőkkel kapcsolatos ismeretek politikatörténeti témák vonatkozásában tematizálódtak, viszont kevésbé forradalmi, osztályharcos nézőpontból. A hatvanas évek történelemtankönyveinek női tartalmi elemei (SZ1965, B1968) szintén politikai-ideológiai kontextusban jelentek meg. Az 1980-as évek tankönyveiben (J1984, J1989)

a női tartalmak már nem politikai- és ideológiai szempontok mentén manifesztálódtak kizárólag, hanem gazdaság- és társadalomtörténeti aspektusból.

- A rendszerváltás hajnalán kiadott történelemtankönyvekben (B1991, R1992) a nőtörténelem szaktudományos megjelenítése nem volt tetten érhető. Szaktudományos szempontból a kilencvenes évek közepén- és végén kiadott történelemtankönyvek (L1995, S1999) közül a Lator-féle tankönyvben a nőtörténeti vonatkozások mennyisége és minősége egyaránt visszalépést jelentett. Salamon Konrád történelemtankönyve, figyelembe véve a nőtörténeti-szaktudományos szempontokat viszont sokkal jobb kondíciókkal rendelkezett.
- Az ezredfordulót követő történelemtankönyvekben (L2003, H2005) egyre nagyobb mértékben voltak jelen a női tartalmak, illetve a nőtörténetírás- és kutatás eredményei. A kétezres-tízes években pedig (SZK2014) a tankönyvi nőtörténeti vonatkozások szaktudományos tudatosságra engedtek következtetni a női ismeretelemek mennyisége, illetve azok tematikai minősége okán is.
- A struktúraelemek tekintetében az ötvenes évek történelemtankönyveit (E1952, SZ1958, M1959) nem lehetett elemezni, mivel ezen tankönyvek didaktizáltsági foka meglehetősen alacsony volt még ebben az időszakban. A hatvanas évek tankönyveiben (SZ1965, B1968) azonban a női tartalmak már egyre magasabb arányban fordultak elő didaktikai szövegekben. A nyolcvanas években kiadott történelemtankönyvek (J1984, J1989) esetében pedig a női témák jóval nagyobb arányban, illetve változatosabb didaktikai apparátusban szerepeltek (forrás, üres hely, függelék, olvasmány).
- A rendszerváltás időszakában született történelemtankönyvek (B1991, R1992) női ismeretelemeinek didaktikai eszköztára meglehetősen szerény képet mutatott. Az 1995-ös (L1995) és az 1999-es (S1999) történelemtankönyvekben az alapszövegi- és didaktikai előfordulás kiegyenlített, illetve háromszoros didaktikai többletű volt a női tartalmakkal kapcsolatban. A didaktikai csoport vonatkozásában a női témák döntő többségében történeti forrásokban és kiegészítő szövegekben voltak megtalálhatóak.
- A kétezres évek történelemtankönyvei közül a Lator-féle tankönyv 2003-as kiadásában (L2003) a női tartalmak jóval nagyobb arányban szerepeltek alapszövegi részekben, ami kivételesnek számított a kilencvenes évek második felében és a kétezres években kiadott

történelemtankönyvek vonatkozásában. A 2005-ös történelemtankönyv a női ismeretelemeket (H2005) többségében (kétszeres többlet) a didaktikai szövegeiben jelenítette meg, egészen pontosan kiegészítő szövegekben és forrásokban. A Száray-Kaposi-féle 2014-es tankönyv (SZK2014) strukturális felépítése okán is a női tartalmakat, mintegy hatszoros többlettel a didaktikai textusaiban reprezentálta. A didaktikai szövegfajták közül leginkább kiegészítő szövegekben, forrásokban, illetve üres helyeken fordultak elő a női témák.

- A kiemelés/fontosság kategóriájával összefüggésben az ötvenes évek történelemtankönyvei közül (E1952, SZ1958, M1959) egyedül az 1959-es tankönyvben lehetett mérést végezni, az összes női elem 45%-a kiemelt információként volt jelen ebben a tankönyvben. A hatvanas évek történelemtankönyvei (SZ1965, B1968) a kiemelés/fontosság tekintetében magas értékeket értek el (23%, 66%). Az 1968-as tankönyv pedig az összes elemzett tankönyv közül a legmagasabb értékkel rendelkezett a női vonatkozások megjegyzendő tartalomként való reprezentálásában. Az alapszövegben megjelenő női tudáselemek a nyolcvanas évek történelemtankönyveiben (J1984, J1989) csak nagyon ritkán voltak kiemelve, a legalacsonyabb értékeket ezek a tankönyvek érték el az ötvenes évek történelemtankönyveivel egyetemben.
- A rendszerváltás történelemtankönyvei (B1991, R1992) a kiemelés/fontosság kategóriájában 8%, illetve 26%-os részesedést tudhattak magukénak. A kilencvenes évek közepén, illetve végén kiadott történelemtankönyvek (L1995, S1999) 17%-ban emelték ki, hangsúlyozták nőikkel összefüggő tartalmaikat.
- Az ezredfordulót követő történelemtankönyvek (L2003, H2005) 17%, illetve 8%-os arányban tartották lényegesnek a nőikkel kapcsolatos információk kiemelését. A kétezzer-tízes években (SZK2014) a kötelezően megtanulandó női ismeretek 8%-os arányban voltak jelen a tankönyvben (pl. választójog, Ratkó-korszak, nők munkába állása, Ratkó Anna, művi abortuszok betiltása, fizetett szülési szabadság, gyēs, szülőképes kor, Mária Terézia).
- A történelemtankönyvekben egészen a nyolcvanas évekig nem találkozhattunk kérdésekkel, feladatokkal. Jóvérné Szirtes Ágota tankönyvei (J1984, J1989) kevés alkalommal (6-4 db) ugyan, de már szerepeltettek női ismeretelemeket a tankönyvi feladatokban és kérdésekben.

- A rendszerváltás történelemtankönyveiben (B1991, R1992) a női tematikával összefüggésben nem fogalmazódtak meg kérdések és feladatok. A kilencvenes évek tankönyveiben (L1995, S1999) ugyancsak nagyon kevés kérdés és feladat volt megtalálható a női témákhoz kapcsolódóan (3-5 db).
- Az ezredfordulót követően megjelent történelemtankönyvek (L2003, H2005) meglepően rossz adatokkal rendelkeztek a kérdések, feladatok kategóriájában, hiszen női tartalommal kapcsolatos kérdések és feladatok nem fordultak elő ezekben a tankönyvekben (L2003: 1 db).
- A Száray-Kaposi történelemtankönyv (2014) egyetlen kivételként számos női elemet tartalmazott a kérdések, feladatok tekintetében (35 db). A kérdések, feladatok több esetben is tankönyvi illusztrációkhoz, diagramokhoz, grafikonokhoz, táblázatokhoz, térképekhez voltak köthetőek. Továbbá kivételes megoldás volt a tankönyvben, hogy az egyes női tartalmi elemekhez több kérdés is tartozott, multiperspektivikus módon árnyalva a különböző történelmi jelenségeket.
- Az ötvenes évek történelemtankönyveinek (E1952, SZ1958, M1959) női témájú illusztráció bázisát nem lehetett elemezni, hiszen kizárólag az 1959-es tankönyv tartalmazott néhány vizuális női elemet (5 db). A hatvanas években megjelent tankönyvek közül (SZ1965, B1968) az 1968-as Balogh-féle történelemtankönyv volt az egyetlen olyan tankönyv a rendszerváltás előtt, amelyben a szöveges és a képi női elemek kiegyensúlyozott arányban voltak jelen (29-19 db). Az 1980-as évek történelemtankönyveinek női témájú illusztrációs apparátusa (J1984, J1989) mind mennyiségi (16-14 db), mind minőségi szempontból (változatosabb női tematika, életmód- és mentalitástörténeti témák, női megjelenítés a magánszférában, női ismeretelemek diagramokon, táblázatokban) jobb eredményeket mutatott, mint a korábban kiadott tankönyvek.
- A rendszerváltás idején megjelent történelemtankönyvek (B1991, R1992) illusztrációk tekintetében nagyon szegényes képet mutattak, a Rubovszky-féle tankönyvben például egyetlen vizuális elem sem volt megtalálható. A kilencvenes évek tankönyvei közül Lator László 1995-ös történelemtankönyve (L1995) a rendszerváltás utáni időszak második legalacsonyabb értékét érte el a női ábrázolások vonatkozásában (9 db).

Salamon Konrád 1999-es történelemtankönyve (S1999) volt az első olyan tankönyv a rendszerváltás után, amelyben nagyobb számban szerepeltek illusztrációs női tartalmak, illetve az egyetlen, melyben a nőkkel kapcsolatos szöveges és vizuális elemek hasonló arányban voltak jelen (76-68). A nők változatos szerepkörben manifesztálódtak ebben a történelemtankönyvben, nemcsak képi illusztrációkon, hanem grafikus ábrázolásokon, illetve táblázatokban is.

- Az ezredforduló történelemtankönyvei közül Lator László 2003-ban kiadott történelemtankönyve (L2003) több női illusztrációs elemet tartalmazott, mint a korábbi kiadás (9-15 db). Az előző kiadáshoz képest változás volt továbbá, hogy a női tematika nem kizárólag politikai-ideológiai és áldozati kontextusban jelent meg, hanem életmódtörténeti témákkal kapcsolatban is. A 2005-ös történelemtankönyvben (H2005) összesen 40 db nőikkel összefüggő illusztrációs elem volt megtalálható, melyek változatos tematika mentén reprezentálódtak (történelmi események, ideológia-propaganda, női áldozatiság, női munka, életmód- és divattörténet). Ábrákon és grafikonokon szintén megjelent néhány női tartalom.
- A 2014-es történelemtankönyv (SZK2014) rendelkezett a legmagasabb illusztrációs elemszámmal a női tartalmak vonatkozásában (76 db). Az általános női témák széles tematikai horizont mentén bontakoztak ki, mint például történelmi események, női áldozatiság, női munka és foglalkoztatottság, illetve hangsúlyos volt a tankönyv illusztrációs bázisának életmódtörténeti aspektusa is. A női életmód témájával kapcsolatban kiemelt történeti időszak volt a szocializmus, melyet több esetben is karikatúrákon keresztül jelenített meg a tankönyv. A női emancipáció illusztrációs reprezentációja ugyancsak egyedülálló volt ebben a történelemtankönyvben. A legtöbb grafikus ábrázolás szintén ebben a tankönyvben volt megtalálható. Továbbá a Száray-Kaposi tankönyv rendelkezett a legmagasabb elemszámmal a táblázatok, ábrák és diagramok tekintetében is. Kivételes gyakorlatnak számított, hogy a tankönyvben a női tartalmakhoz kérdések, feladatok is kapcsolódtak, melyek a tanulói motivációt segítették, erősítették.

VI.3.3. Tartalmi dimenzió

- A női témákkal kapcsolatos ismeretelemek tartalmi kontextusának kvalitatív elemzése a státusz, cselekvőség, megítélés, mélység, tapasztalat/látásmód és a sztereotípiák kategóriái mentén monitorozta a történelemtankönyvek szövegeit.
- A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben megjelenő női történelmi szereplők önálló státusszal rendelkeztek, míg a rendszerváltás utániakban a női státuszok vonatkozásában már tradicionális szerepek is megjelentek (feleség, anya, leány, nőrokon).
- A rendszerváltás előtti tankönyvekben szinte csak aktív, történelemformáló szerepben feltűnő női karakterekkel találkozhattunk. A rendszerváltás után íródott tankönyvekben viszont már sokkal több olyan női szereplő volt, akik a hagyományos női szerepüknek megfelelően, a történelmi változásoknak kevésbé kitett szférában voltak jelen. Ők általában nem vettek részt a történelmi cselekedetekben, szerepeik a férfiak mellett leginkább kiegészítő funkciójú volt. Emellett azonban többféle aktív, történelemformáló női szerepnek is szemtanúi lehettünk ezekben a tankönyvekben, melyek legfőképpen történelmi visszaemlékezések által manifesztálódtak.
- A történelemtankönyvek összességéről általánosan megállapítható, hogy a bennük megjelenő női szereplők többsége inkább semleges, illetve pozitív megítélésű volt. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvek esetében a női személyiségek nyolcvan százaléka pozitív szöveggörnyezetben manifesztálódott. A rendszerváltás után kiadott tankönyvekben a semleges és pozitív szerepben megjelenő nők aránya kiegyenlítettőbb, illetve a negatív női minőségek gyakoribb előfordulása volt jellemző.
- Az összes vizsgált történelemtankönyv esetében megállapítható volt, hogy a női történelmi személyiségek életútjai néhány példától eltekintve nem bontakoztak ki, róluk sok esetben csak említés szintjén volt szó. Egyetlen olyan női történelmi szereplő sem volt a történelemtankönyvekben, akiről tankönyvi leckében mérhető ismeretanyag lett volna.
- A kommunista-szocialista időszak történelemtankönyveinek tekintetében a női tapasztalat, a női hang csak nagyon kevés alkalommal bukkant fel. Esetükben tehát

megállapítható volt, hogy a tankönyvekben megjelenő történelmi leírások kizárólag férfi tapasztalatokat tükröztek. A rendszerváltást követően a történelemtankönyvek vonatkozásában már jóval több női citátummal találkozhattunk. Ezen női idézetek egyrészt történelmi események résztvevői által interpretálódtak, másrészt pedig egy-egy tudományterület női képviselőinek kutatásain keresztül.

- A rendszerváltás előtti történelemtankönyvek esetében a női történelmi szereplők vonatkozásában csak kevés sztereotipikus tartalommal találkozhattunk. Az elhallgatás, láthatatlanság sztereotípiája volt jellemző ezekre a tankönyvi tartalmakra, mivel kevés női karakter jelent meg bennük. A rendszerváltás történelemtankönyvei ugyanezt a gyakorlatot vitték tovább, természetesen az ideológiai sztereotípiákat mellőzve. A rendszerváltás utáni időszak történelemtankönyveiben azonban már felfedezhetőek voltak különböző sztereotípiák a konkrét női történelmi személyiségekkel összefüggésben (elhallgatás, láthatatlanság, marginalizáció, szelekció).
- Az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyvei az általános női témákat tekintve nagyon szegényes tartalommal rendelkeztek, bennük leginkább a munkásnők helyzetével foglalkozó leírások reprezentálódtak. A nyolcvanas évek tankönyveiben változatosabb női státuszok voltak jellemzők, melyek gazdasági szempontok mentén váltak fontossá. A rendszerváltáskor íródott történelemtankönyvek esetében az általános női témák visszaszorultak a nyolcvanas évek tankönyveihez képest. A kilencvenes években, illetve az ezredfordulót követő történelemtankönyvekben már többfajta szerepben, státuszban jelentek meg a női karakterek, ezek között hangsúlyos szerepet kapott a hagyományos női minőség is.
- Az ötvenes és a hatvanas évek történelemtankönyveiben az aktív, történelemformáló női tevékenységek voltak jellemzőek. A nyolcvanas években a női szereplők továbbra is aktív résztvevői voltak a történelmi-politikai eseményeknek, viszont kevésbé intenzív és offenzív módon. A rendszerváltást követő történelemtankönyvek már több alkalommal tematizálták a nők passzív szerepét, melyben az áldozati női minőség dominált. Az aktív női mozzanatok leginkább a politikai cselekvőségben, valamint a női munkavállalásban voltak tetten érhetőek. Az ezredfordulót követő történelemtankönyvek színes palettáját jelenítették meg a női cselekedeteknek, azonban az inaktív,

hagyományos női szerepekhez köthető tevékenységek túlsúlyban voltak a tankönyvi leírásokban.

- A vizsgált történelemtankönyvekben a női témák általános megítélése semleges volt. A rendszerváltást megelőző időszak tankönyveiben az általános női témák jellemzően semleges és pozitív kontextusban jelentek meg. A rendszerváltás utáni tankönyvek esetében azonban a női tematika mentén már több negatív példa volt felfedezhető.
- Az általános női témák kifejtettségének mértékével kapcsolatban elmondható a tankönyvekről, hogy bennük a női témákat feldolgozó szövegrészek nem alkottak kompakt, egységes textusokat. Többnyire egy-egy mondatban, esetleg bekezdésben voltak megtalálhatóak a női tartalmak. A rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvek tekintetében is ez a tankönyvi gyakorlat látszott igazolódni. A legjellemzőbb női témák, melyeket a tankönyvek részletesebben kifejtettek: a női munkavállalás, gyermekvállalás, abortusz, nők ellen elkövetett erőszak, nők mint a történelmi események áldozatai, nők mint a történelmi események résztvevői.
- A vizsgálatba bevont történelemtankönyvekben csak nagyon ritkán fogalmazódtak meg a nők életére ható történelmi változások. Az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyveiben a női tapasztalat többnyire konkrét női történelmi személyiségek által reprezentálódott. A nyolcvanas évek tankönyveiben már több női tapasztalattal összefüggő leírással találkozhattunk. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben a női tapasztalat az áldozatiság, illetve a munka kontextusában realizálódott leginkább. Az ezredfordulót követően a női téma számossága miatt a nőket érintő történelmi folyamatok komplexebb módon kerültek bemutatásra. Ezek a leírások öt tematikai csomópont körül összpontosultak: történelmi-politikai események okozta kiszolgáltatottság, nők tradicionális szerepeihez köthető tapasztalatok, történelmi események kapcsán a nők életét érintő és befolyásoló hatások, női munkavállalás, történelmi mindennapok.
- A sztereotípiák tekintetében az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyveire leginkább a női témák láthatatlansága, elhallgatása volt jellemző. A késő kádári időszak történelemtankönyveiben már több sztereotipikus leírás volt található a női témák vonatkozásában (nyelvi, ideologikus sztereotípiák). A rendszerváltás történelemtankönyveinek esetében a különböző történelmi korszakok nőtörténeti

vonatkozásai nem voltak hangsúlyos elemek a tankönyvi leírásokban (elhallgatás, láthatatlanság sztereotípiája). Jellemző volt továbbá, hogy a 20. század nőtörténelme sok esetben „szenvédéstörténetként” reprezentálódott ezekben a történelemtankönyvekben. Az ezredforduló után íródott történelemtankönyvekben több sztereotipikus női ábrázolás is manifesztálódott, illetve gyakori volt a nők életét meghatározó társadalmi változások egyoldalú bemutatása.

- A női emancipáció témája mint történeti folyamat egyik történelemtankönyv esetében sem jelent meg, a témával kapcsolatos információk fragmentáltan és röviden manifesztálódtak. A rendszerváltás előtti, illetve a rendszerváltás történelemtankönyvei különböző jogi szövegekben, nemzetközi szerződésekben, illetve pártprogramokban jelenítették meg a női egyenjogúsággal kapcsolatos tartalmi elemeket. A női emancipáció története a kilencvenes évek történelemtankönyvei tekintetében leginkább a választójog kérdése kapcsán interpretálódott. Az ezredfordulót követően megjelent történelemtankönyvek lényegesen hosszabban tárgyalták a női egyenjogúság történetét, azonban többször a didaktikai apparátus részeként.
- A női emancipáció történetével kapcsolatos tankönyvi leírások értékítélettől mentesek voltak, inkább a pozitív tankönyvi kontextus volt jellemző rájuk.
- A sztereotípiák vonatkozásában leginkább a láthatatlanság és az elhallgatás volt jellemző, hiszen összességében kevés ismeretanyag jelent meg a női emancipáció témájával kapcsolatban. Ezek mellett a fragmentáció sztereotípiája volt feltűnő, hiszen a női egyenjogúsítás történelmi folyamata egyik tankönyv esetében sem rajzolódott ki. A marginalizáció tankönyvi gyakorlata pedig abban volt felfedezhető, hogy nagyon sok esetben a témával kapcsolatos ismeretelemek olvasmányokban, illetve kiegészítő szövegekben fordultak elő.

VII. Összegzés

Az 1949 és 2014 közötti időszak történelemtankönyveinek női dimenziójú összehasonlító elemzésének eredményeképpen megállapítható volt, hogy a nőkkel kapcsolatos témák nagyon alacsony arányban voltak jelen, mivel ezek mértéke egyik tankönyv esetében sem érte el az 5%-ot. A tankönyvek kvantitatív adatainak szórása nagy volt, vagyis a vizsgálatba bevont történelemtankönyvek nagyon eltérő arányban tartalmaztak nőkkel kapcsolatos ismereteket. A terjedelmi mérések eredményeinek szélsőértékei között tizenhatszerez, illetve nyolcszoros különbségek voltak mérhetőek. Mindez azt is jelentette, hogy a rendszerváltás után kiadott tankönyvekben közel háromszor annyi női ismeretelemet tartalmazó mondat, illetve kétszer annyi női tartalmi elem volt, mint a rendszerváltás előtti történelemtankönyvek esetében. A női témákat a legnagyobb terjedelemben, illetve leggyakrabban pedig a 2003 után kiadott történelemtankönyvek tárgyalták. Továbbá megállapítható volt, hogy a női témákkal kapcsolatos tudáselemek nagyobb arányban fordultak elő a didaktikai apparátusban, mint alapszövegben. A rendszerváltás előtti tankönyvek esetében a női elemek kiegyenlítettebben voltak jelen az alap, illetve a didaktikai szövegek viszonylatában. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek esetében viszont a női témák kevésbé voltak megtalálhatóak alapszövegi környezetben. Ez a következtetés leginkább azokra a tankönyvekre volt igaz, amelyekben magas volt a női ismeretelemek száma, vagyis a 2003 után megjelent tankönyvekre. Ez alapján elmondható, hogy a nőkkel kapcsolatos tartalmi elemek gyakorisági növekedésével párhuzamosan növekedett a női tartalmak didaktikai szövegben való előfordulása. A történelemtankönyvek női ábrázolásainak gyakorisági adatai szintén nagyon alacsony értékeket mutattak, hiszen ez esetben is mindösszesen 5%-os részesedésről beszélhetünk. Ha ezekben az illusztrációkba beleszámítjuk a férfiakat és nőket vegyesen ábrázoló képeket is, akkor az átlag százalékérték négyszeres többletet mutatott (21%). Összességében a tankönyvi illusztrációk vonatkozásában a nők önállóan csak nagyon ritkán jelentek meg, a legtöbb esetben férfiakkal együtt ábrázolták őket. A rendszerváltás előtt és után íródott történelemtankönyvek viszonylatában az előbbieket jóval kevesebb nőkkel kapcsolatos ábrázolást tudhattak magukénak. A terjedelmi és az illusztrációs adatok összevetéséből pedig az látszott kirajzolódni, hogy azok nem egymást alátámasztó egységként, hanem egymást helyettesítő komponensként manifesztálódtak az oktatási folyamatban.

A nőkkel kapcsolatos tartalmi súlypontok három főkategóriájának gyakorisági mérése alapján a konkrét nők kategóriája (48%) fordult elő a tankönyvekben a legnagyobb arányban,

ezt követte a női témák csoportja (39%), illetve a legalacsonyabb értéket a női emancipáció témája érte el (13%). Ezek az arányok a rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvek esetében is hasonló módon alakultak. A rendszerváltás előtt íródott történelemtankönyvekben a konkrét női szereplők általában névvel, önállóan, saját státusz birtokában voltak jelen a történelemben. A rendszerváltás utáni tankönyvekben viszont megnövekedett azon női történelmi szereplők száma, akik pusztán férfiak által azonosítva tűntek fel a történelmi horizonton. A nőkkel kapcsolatos általános témák széttöredezve jelentek meg a történelemtankönyvekben, így azok nem alkottak egységes tananyagot. A női témák gyakorisági mutatói alapján a női munkával, illetve a női alárendeltséggel, áldozati szereppel kapcsolatos leírásokkal találkozhattunk a leggyakrabban a tankönyvekben. A női emancipáció témáját a tankönyvek kevésbé érintették, illetve dolgozták fel. Az emancipációs kategórián belül a rendszerváltás előtt íródott tankönyvek a női munkával kapcsolatos tartalmakat jelenítették meg a leggyakrabban, a rendszerváltás utániak pedig a választójog kérdését problematizálták leginkább. Ennek kapcsán fontos megjegyezni, hogy a vizsgált összes tankönyv esetében hiányoztak a nőnevelés történetével kapcsolatos tartalmak. Az illusztrációk főkategóriák szerinti vizsgálata alapján az ábrázolásokon a női témák jelentek meg leginkább (79%). A második leggyakoribb előfordulás a konkrét nők csoportjában volt azonosítható (18%). A női emancipációval kapcsolatos ábrázolások aránya pedig mindösszesen 3% volt. A konkrét női történelmi személyiségek az illusztrációs bázis tekintetében megközelítőleg ugyanolyan arányban jelentek meg névvel együtt, mint név nélkül. Illetve a tankönyvek összessége nagyobb arányban szerepeltette a női történelmi személyiségeket férfiak mellett, ez leginkább a rendszerváltás után kiadott tankönyvek esetében volt igaz. A női témák illusztrációs megjelenítése legfőképpen a különböző történelmi események, társadalmi, politikai tevékenységek, valamint az alárendeltség, áldozati szerep témák kapcsán realizálódott. A rendszerváltás előtt és után kiadott történelemtankönyvek esetében a női témák illusztrációs gyakorisági mutatói között nem volt lényeges eltérés. A női emancipáció témájának képi reprezentációja a kevés elemszám okán statisztikailag nem volt mérhető. Továbbá a főkategóriák szöveges frekvenciavizsgálatának eredményei mást mutattak, mint ugyanezen kategóriák gyakorisági adatai a tankönyvi illusztrációs apparátusban. Míg a női történelmi személyiségek nagyobb arányban voltak jelen a tankönyvi szövegekben, mint az illusztrációkban, addig a női témák a tankönyvi ábrázolásokban fordultak elő többször. Így a tankönyvek az általános női témák vonatkozásában az illusztrációs elemeket nem támasztották alá szöveges narrációval. Mindezekből pedig az következett, hogy a szöveges és illusztrációs

elemek nem alátámasztották, vagy kiegészítették egymást, hanem mintegy helyettesítő funkciót ellátva jelenítették meg a női aspektust.

A tankönyvelemzés történeti-ideológiai szempontú analízise a politikai-ideológiai kontextus, a hősnőszimbólum, a nő férfi legitimációs értéke, illetve a nődeficit kategóriáinak segítségével térképezte fel a történelemtankönyvek nőikkel kapcsolatos tartalmi elemeit. Az ötvenes évek elején kiadott történelemtankönyvek történetírói felfogása a Mód Aladár-féle marxista ideologikus, osztályharcos koncepciót követte, mely hatással volt a tankönyvekben megtalálható női tartalmakra is. Az 1956 után kiadott tankönyvekben a Molnár Erik által kidolgozott gazdaságtörténetre alapozó osztályszemlélet volt jellemző, melynek eredményeképpen a női tartalmakkal összefüggésben megjelenő fogalmak, jelzők kevésbé öltöttek forradalmi, osztályharcos jelleget. A nyolcvanas évekre – a kádári puha diktatúra tudományos életének részleges szabadsága, illetve a marxista történetírás hegemoniájának visszaszorulása, valamint az extenzív gazdasági modellből fakadó állami feminizmus okán – pedig a militáns, osztályharcos attitűd teljesen elhalványult, finomodott a női témákkal kapcsolatban, illetőleg gazdaságtörténeti szemléletű tartalommal szelídült. A rendszerváltás után íródott történelemtankönyvek esetében a női témák szellemi-ideológiai szempontól plurális történetírói szemlélet alapján, a kilencvenes évek végétől kezdődően pedig sokkalta szélesebb témahorizonton manifesztálódtak (társadalom- és mentalitástörténet, irodalomtudomány, szociológia, történeti néprajz, történeti antropológia). A rendszerváltásig politikai-ideológiai okokból tabusított témaként számontartott, szovjet katonák által magyar nők ellen elkövetett nemi erőszak új elemként volt azonosítható a történelemtankönyvekben. (A vizsgált hét történelemtankönyvből összesen négy tankönyv említette meg ezt a nagyon fontos témát: R1992, S1999, L2003, SZK2014.) A kétezres évektől kezdődően a több pólusú világrendszer kialakulásával, illetve a social media elterjedésével felértékelődött a személyes történelem szerepe a történettudományon belül, ez a vizsgált tankönyvekben a viszonylag magas számú női visszaemlékezésekben (legfőképpen a 2014-es történelemtankönyvben) volt tetten érhető. A rendszerváltást megelőzően a történelemtankönyvek női tartalmainak politikai-ideológiai kontextusa legfőképpen a politikai aktivizmus, az ideológiai eszme, a női szervezetek, a női egyenjogúság és a női munka témáiban öltöttek testet. A rendszerváltást követően történeti források kapcsán jelentek meg politikai-ideológia textusok a tankönyvekben, illetve a női tematikával összefüggésben már mérsékelt baloldali, jobboldali, valamint liberális női karakterek is helyet kaptak a történeti leírásokban. A rendszerváltás előtt megjelent történelemtankönyvekben baloldali forradalmár nők, munkásmozgalmakban vezető pozíciót betöltő nők, illetve politikusnők vitték a „hősnői” szerepet. A rendszerváltás utáni

történelemtankönyvek esetében pedig szociáldemokrata, liberális, illetve jobboldali női aktorok kaptak „heroikus szerepet”. A női történelmi személyiségek férfilegitimációs szerepe elhanyagolható volt a rendszerváltás előtt használatos történelemtankönyvekben, a nők saját jogon kerültek reflektorfénybe. A rendszerváltás időszakában kiadott tankönyvekben a női történelmi szereplők szintén önállóan, saját jogon vettek részt a történelmi cselekményekben. A kilencvenes évek közepétől viszont egyre több az olyan női karakter a történelemtankönyvekben, akik a férfi történelmi, politikai legitimitásának megerősítése okán kerültek be a történelmi elbeszélésekbe. Továbbá a Rákosi, illetve a Kádár-korszak történelemtankönyveiben a jobboldali, keresztény-konzervatív női személyiségek – mint a mindenkori hatalmi elit elnyomó alakjai, szimbólumai – kizárólag negatív kontextusban voltak azonosíthatóak, valamint ezekből a tankönyvekből a nők hagyományos szerepmintái szintén hiányoztak. A rendszerváltás hajnalán a magyar történetírás felülvizsgálta és újraértékelte az 1945 utáni történelmet, történelmi eseményeket – elismerve a kommunista párt illegitim hatalomgyakorlását, illetve a „szovjet katonai-politikai jelenlét” hegemon szerepét az 1945 utáni események alakulásában –, ennek következményeként pedig a baloldali, kommunista női szereplők teljesen eltűntek a történelmi kánonból, így a történelemtankönyvekből is, helyükre pedig szociáldemokrata, liberális, valamint jobboldali politikusnők érkeztek. Az általános női témák vonatkozásában pedig egyre hangsúlyosabbá vált a történelemtankönyvekben a nők tradicionális szerepe – mely női identitáskonstrukció az államszocializmus időszakában mintha nem is létezett volna –, mint például az anyasággal és a reprodukcióval kapcsolatos tematika. Összességében tehát a rendszerváltást megelőző történelemtankönyvekben az állami, hatalmi irányítások okán megjelenő női szereplők és témák az ideológia megtestesítői voltak, női jelenlétnek, manifesztációnak álcázva, melyek pusztán ideológiai missziót teljesítettek a kommunista-szocialista egypártrendszer szolgálatában, így ezen női tartalmak az 1989/90-es politikai rendszerváltás következményeként el is tűntek a történelemtankönyvekből.

A történelemtankönyvek női tartalmainak didaktikai kontextusvizsgálata a szaktudományos hitelesség, illetve a struktúraelemek, kiemelés/fontosság, kérdések-feladatok, illusztrációk kategóriái alapján valósult meg. A szaktudományos hitelesség az ötvenes évek elején kiadott tankönyvekben nem volt elemezhető, hiszen a női tartalmak kizárólag politikai-ideológiai tematika – a Szőke András által azonosított, a kommunista hatalom legitimitását, a Szovjetunió pozitív szerepét hangsúlyozó, illetve aktuálpolitikai lépéseket igazoló toposzok (l. SZŐKE, 2004: 70-71) – mentén voltak értelmezhetőek, melyek az osztályharc, a függetlenségi harcok és a munkásmozgalmak történetében testesültek meg. Az 1953-as „enyhülést” és az 1956-os forradalmat követő történelemtankönyvek esetében a nőikkel kapcsolatos ismeretek

politikatörténeti témák vonatkozásában tematizálódtak, viszont kevésbé internacionalista, forradalmi, osztályharcos nézőpontból. A hatvanas évek történelemtankönyveinek női tartalmi elemei szintén politikai-ideológiai kontextusban, még mindig aktuálpolitikai elvárásoknak megfelelően jelentek meg. Az 1980-as évek történelemtankönyveiben a női tartalmak már nem politikai- és ideológiai szempontok mentén manifesztálódtak kizárólag, hanem gazdaság- és társadalomtörténeti aspektusból is. Ez egyrészt a történettudomány – mint integrált társadalomtudományi stúdium – legújabb kutatási eredményeinek tananyagba való beemelésének volt köszönhető (pl. Annales francia társadalom- és mentalitástörténeti iskola) (l. TANTERVI ÚTMUTATÓ, 1978: 48). Másrészt pedig az állami feminizmus ideológiájának volt megfeleltethető, melynek kiemelt témája a női munka- és foglalkoztatás volt. Azonban a nőkkel kapcsolatos narrációk a marxista történetírás paradigmarendszerére, eszmei monopóliumára épültek továbbra is (l. Horthy-rendszer kritikája). A rendszerváltás hajnalán kiadott történelemtankönyvekben a nőtörténelem szaktudományos megjelenítése még nem volt tetten érhető, hiszen a kommunista állami feminizmuskoncepció ekkorra már diszkreditálttá vált. A nőtörténeti kutatások pedig még gyermekcipőben jártak ekkor Magyarországon, így azok hatásai, eredményei nem realizálódhattak a történelemtankönyvekben. Szaktudományos szempontból a kilencvenes évek közepén és végén megjelent történelemtankönyvek közül a Lator-féle tankönyvben a nőtörténeti vonatkozások mennyisége és minősége egyaránt visszalépést jelentett a nyolcvanas évekhez képest is. Salamon Konrád történelemtankönyve viszont elsőként debütált olyan tankönyvként a rendszerváltást követő időszakban, amelyben már felfedezhetőek voltak nőtörténeti-szaktudományos „lábnyomok”, azonban még nem koherens tartalomként. A 2003-as NAT-ot és a 2004-es európai uniós csatlakozást követő történelemtankönyvekben egyre nagyobb mértékben voltak jelen a nőtörténetírás és -kutatás eredményei, amelyek sokszínű, változatos női tartalomként manifesztálódtak, de egységes nőtörténeti tananyag továbbra sem realizálódott. Ennek oka nyilvánvalóan abban is keresendő, hogy a magyar történetíráson belül sem tudott megszületni egy egységes, koherens nőtörténeti kánon (l. PAPP & SIPOS, 2017: 12), így az csak kismértékű hatást tudott gyakorolni a történelemdidaktikára. A struktúraelemek tekintetében (kiemelés/fontosság, kérdések-feladatok, illusztrációk) az ötvenes évek történelemtankönyveit érdemben nem lehetett elemezni, mivel ezek a tankönyvek az ideológia mindenhatósága okán egyáltalán nem rendelkeztek módszertani apparátussal (l. KATONA, 2010a: 14). A hatvanas évek tankönyveiben már valamelyest lehetett érzékelni az ötvenes évek végén meginduló, a történelemoktatás megújításával kapcsolatos reformmunkálatok hatásait a női témákkal összefüggésben is (l. ALBERT B., 2004: 18): pl. a női tartalmak aránya egyre magasabb volt a didaktikai

szövegekben, a női ismeretelemek kötelezően megtanulandó információként jelentek meg, nőket ábrázoló illusztrációk váltak láthatóvá. A nyolcvanas években kiadott történelemtankönyvek nő témáira a „*metodika uralmának*” (l. GLATZ, 1988: 320) nevezett időszak módszertani innovációi hatottak, melynek következményeként a női tartalmak tipográfiaiilag áttekinthetőbb tankönyvekben – az érdeklődés felkeltése, illetve a részben önálló megismerés okán (l. HERBER, 2010) –, változatosabb didaktikai apparátusban reprezentálódtak: forrásokban, üres helyeken, függelékben, olvasmányokban, diagramokon, táblázatokban. Azonban a női tudáselemek ezekben a történelemtankönyvekben fontos információként (kiemelés/fontosság) nem jelentek meg, illetve kérdésekben, feladatokban szintén csak néhány alkalommal voltak megtalálhatóak. Ezekben a történelemtankönyvekben – az 1978-as tantervnek megfelelően (l. TANTERVI ÚTMUTATÓ, 1978) – jóval kontúrosabb volt a művelődéstörténeti, az életmód- és mentalitástörténeti témakörök megjelenítése (l. KATONA, 2007b: 5), ez a női témák vonatkozásában is így volt, hiszen a női tartalmak már a magánszféra szegmenseiben is felfedezhetőek voltak. A rendszerváltáskor született történelemtankönyvek női ismeretelemeinek didaktikai eszköztára meglehetősen szerény képet mutatott, mind a kérdések/feladatok, mind az illusztrációk tekintetében. Ennek oka többek között az lehetett, hogy ebben az időszakban a metodikai kérdések kevésbé voltak relevánsak, mivel a szakemberek a történelemtanítás paradigmaváltásának biztosítékát a tananyag átrendezésében látták, nem pedig a módszertani eljárások megváltoztatásában (l. SZABOLCS, 2007; F. DÁRDAI, 2010; KAPOS, 2010; KAPOS, 2015; KAPOS, 2020; KATONA, 2004a idézi F. DÁRDAI & KAPOS, 2020: 30). Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv bevezetésekor, illetve az azt követően megjelent történelemtankönyvekben a női tartalmak egyre inkább a didaktikai szövegekben, ezen belül forrásokban fordultak elő, igazodva az alaptanterv szemléletéhez, melynek fókuszában a történeti forrásokra épülő tanulói fejlesztés állt. Azonban a női tudáselemek kötelezően megtanulandó ismeretként nem manifesztálódtak, valamint a tanulói motivációt generáló kérdések és feladatok didaktikai szegmensében sem voltak felfedezhetőek. Az illusztrációk vonatkozásában Salamon Konrád 1999-es történelemtankönyve volt az első olyan tankönyv a rendszerváltás után, amelyben nagyobb számban szerepeltek illusztrációs női tartalmak, illetve az egyetlen, melyben a nőikkel kapcsolatos szöveges és vizuális elemek kiegyensúlyozott arányában voltak jelen. Az ezredfordulót követő történelemtankönyvekben a női történeti ismeretek elméletileg már az új tartalmi szabályozók (2001-es kerettantervek, 2003-as, 2007-es, 2012-es NAT, 2005-ös kétszintű érettségi) által deklarált keretrendszerben íródtak. Ezen tartalmi szabályozók leginkább a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítást állították középpontjukba a kulcskompetenciák által meghatározott élethosszig tartó tanulás paradigmája

alján, kiemelt területként kezelve a politikatörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés-, az életmód- és a mentalitástörténetet, melyek a történettudomány legújabb eredményeire alapozva, illetve jelenismereti témákba ágyazottan jelentek meg (I. F. DÁRDAI & KAPOS, 2020). A női tartalmak döntő többségében didaktikai szövegekben voltak megtalálhatóak ezekben a történelemtankönyvekben. A didaktikai szövegfajták közül leginkább forrásokban, valamint üres helyeken fordultak elő a női témák. A nőkkel kapcsolatos információk fontosságát azonban az ezredforduló utáni tankönyvekben sem hangsúlyozták. Kérdések és feladatok tekintetében a Száray-Kaposi-féle tankönyvet leszámítva szintén nem jelentek meg női tudáselemek. Az illusztrációk kategóriája viszont sokkal jobb didaktikai mutatókkal rendelkezett mind kvantitatív, mind kvalitatív értelemben. Hiszen a női illusztrációs megjelenítés nagyobb számban, illetve a politikai-ideológiai kontextuson kívül társadalom-, életmód- és mentalitástörténeti témák mentén, ábrákon és grafikonokon is reprezentálódott. Összességében a női tartalmak az 1949 és 2014 között vizsgált történelemtankönyvekben egyre magasabb számban és változatosabb módon manifesztálódtak a didaktikai textusokban, illetve a tankönyvi illusztrációs bázisban. Azonban az alapszövegi előfordulás csökkenő tendenciát mutatott, ezen belül pedig a tanulói motivációt erősítő bevezető és összefoglaló szövegekben egyáltalán nem szerepeltek női elemek. A didaktikai komponensek ezáltal a nőtörténeti ismeretek tekintetében nem tudták ellátni alapvető funkciójukat, az alapszöveg elsajátításának elősegítését, így mintegy „levegőben lógva” jelenítették meg a női tartalmakat. Következésképpen a didaktikai változatosság a női témák vonatkozásában sztereotip tankönyvi gyakorlatot eredményezett (izoláció, marginalizáció). Továbbá a női ismeretelemek a didaktikai szegmensek közül forrásokban, illetve üres helyeken fordultak elő leggyakrabban. Az érdeklődés felkeltésében, a tanulói motivációban, valamint az önálló ismeretszerzésben, gondolkodtatásban releváns erővel bíró didaktikai eszközök kapcsán, mint például kérdésekben, feladatokban, olvasmányokban azonban alig találtunk példát a vizsgált korszakban.

A női témákkal kapcsolatos tankönyvi ismeretelemek tartalmi kontextusának kvalitatív elemzése a gimnáziumi történelemtankönyvek huszadik századi nőtörténelmét, illetve a nők társadalmi helyzetével összefüggő tartalmi elemeket térképezte fel. Ezen kutatás fókuszában a nőképdimenziós-modell harmadik aspektusa állt, mely a státusz, cselekvőség, megítélés, mélység, tapasztalat/látásmód és a sztereotípiák kategóriái mentén monitorozta a tankönyvi szövegek nőkre vonatkozó tartalmi reprezentációit. A konkrét nők kategóriájával kapcsolatos tartalmi elemzés megállapította, hogy a rendszerváltást megelőzően a történelemtankönyvek női szereplői többnyire önálló státusszal rendelkeztek, a rendszerváltást követően a női

státuszok vonatkozásában viszont tradicionális szerepek is megjelentek. Ehhez kapcsolódóan a rendszerváltás előtti tankönyvekben szinte csak aktív, történelemformáló szerepben feltűnő női karakterekkel találkozhattunk. Annak ellenére volt ez így, hogy valójában a kommunista-szocialista időszakban a politikai és a gazdasági-államigazgatási hierarchia legfelsőbb szintjein (pl. Politikai Bizottság, Titkárság) nem voltak megtalálhatóak nők (l. SCHADT, 2005: 67). A rendszerváltás után íródott tankönyvek esetében – a tradicionális szerepekből fakadóan – egyre több volt az olyan női alak, akik mintegy a férfiak árnyékában, a történelmi változások és a politika számára vak területen helyezkedtek el. Ez a jelenség a politikai szférában is nyomon követhető volt, hiszen az államszocialista időszakhoz képest a rendszerváltás után például jóval kevesebb nő került be az Országgyűlésbe (l. KONCZ, 2006: 37, 48, 83, 89; RIMAY, 2013: 110). Emellett aktív, történelemformáló szerepben is reprezentálódtak a női történelmi személyiségek, legfőképpen történelmi visszaemlékezések elbeszélőiként. A történelemtankönyvek összességéről általánosan elmondható volt, hogy a bennük megjelenő női szereplőkkel és témákkal kapcsolatos értékítéletek többsége semleges, illetve pozitív volt. Ez valószínűsíthetően annak volt köszönhető, hogy a rendszerváltás előtt a női történelmi aktorokat követendő, idealizált példaképekként jelenítették meg, illetve konstruálták a tankönyvek (l. Heinze „*konstruktorium*” – modellje), a rendszerváltást követően pedig a történészek többsége – politikai nézetektől függetlenül – értékmentes, értéksemleges empirizmusra, illetve szakmai objektivitásra törekedett (l. ROMSICS, 2011: 489). Továbbá jellemző volt, hogy a női történelmi szereplők életútjai nem kerültek bemutatásra egyik történelemtankönyv esetében sem, így a női személyiségek csupán szigetszerű szerepet töltöttek be a történelem óceánjában. A kommunista-szocialista időszak történelemtankönyveinek tekintetében a női tapasztalat, a női hang csak nagyon kevés alkalommal volt felfedezhető. Ez azt jelentette, hogy a női történelmi szereplőkről csupán közvetett módon, vagyis „másodlagos források” alapján tájékozódhattunk. A rendszerváltás utáni történelemtankönyvekben azonban már jóval több női citátummal találkozhattunk. A kommunista történetírás az ideológia szolgálatába állította a női történelmi személyiségeket, így sztereotipikus leírások velük kapcsolatban nem fogalmazódtak meg. Az elhallgatás, láthatatlanság sztereotípiája volt jellemző ezekre a tankönyvi tartalmakra, mivel kevés női karakter jelent meg bennük. A rendszerváltás történelemtankönyvei ugyanezt a gyakorlatot vitték tovább, természetesen az ideológiai sztereotípiákat mellőzve. A rendszerváltást követő időszak történelemtankönyveiben már jóval több női szereplő manifesztálódott, viszont ezzel párhuzamosan a velük kapcsolatos sztereotípiák is gyakoribbá váltak (elhallgatás, láthatatlanság, marginalizáció, szelekció). Az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyvei az általános női témákat tekintve szegényes

tartalmi adottsággal rendelkeztek, bennük döntően a munkásnők helyzetével foglalkozó leírások szerepeltek. Ez azt is jelentette egyben, hogy a tankönyvszerzők a „nőtörténelmet” többnyire női történelmi szereplőkön keresztül mesélték el. A puha diktatúra tankönyveiben már változatosabb női státuszok voltak jellemzők, melyek legfőképpen gazdasági szempontok mentén váltak fontossá. A rendszerváltás előtt kiadott történelemtankönyvekben tehát leginkább a munkával kapcsolatos női státuszok reprezentálódtak. Ez a tematika teljesen beleillett a korszak állami feminizmus ideológiájába – melynek lényege a tradicionális női szerep átformálása egy szovjet mintájú, szocialista értékrendszeren alapuló „dolgozó nő” típusává (l. PUKÁNSZKY, 2007: 555-556) –, hiszen ekkor egyértelmű politikai cél volt a nők minél nagyobb arányban való foglalkoztatása az extenzív gazdasági célok okán, érdekében, illetve a nők rugalmas munka-erőtartalékként való kezelése. A nyolcvanas évektől kezdődően az univerzális modern nő ideálja a nyugati trendek és a fogyasztói társadalom meghonosodásával egyre inkább kibontakozott Magyarországon (l. VALUCH, 2016; KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020a: 157-159; KOVÁCSNÉ MAGYARI, 2020b: 181), amely nőkép a rendszerváltás tankönyveiben még nem volt felfedezhető, hiszen az általános női témák visszaszorultak a nyolcvanas évek tankönyveihez képest. A kilencvenes évek közepétől kezdődően, illetve az ezredfordulót követő történelemtankönyvekben azonban már igen. Az önérvényesítésre, karrierépítésre, önmegvalósításra képes nő önképe és szerepfelfogása (l. VALUCH, 2009) erőteljesebben körvonalazódott a tankönyvekben, mivel már többfajta státuszban jelentek meg a női karakterek, immáron ideológiai tehermentől mentesen. Ezek között hangsúlyos szerepet kapott a hagyományos női minőség is, mint például az anyaság. Ez a tradicionális női szerep a rendszerváltást megelőző történelemtankönyvekben csak nagyon ritkán fordult elő, akkor is inkább „társadalmisított” viszonyrendszerben (l. CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 147–148) (pl. a Tanácsköztársaság anyákat védő intézkedései). A kommunista-szocialista történelemtankönyvekben az aktív, történelemformáló női tevékenységek voltak jellemzőek. A nyolcvanas években a női szereplők továbbra is aktív résztvevői voltak a történelmi-politikai eseményeknek, viszont kevésbé intenzív és offenzív módon. Legfőképpen a nők társadalmi – leginkább munkavállaláshoz kapcsolódó – szerepei értékelték fel, ezzel párhuzamosan a tradicionális női-, családi szerepek pedig devalválódtak (l. SCHADT, 2005: 72; SCHADT, 2012: 111). A rendszerváltást követően a nők passzív szerepét hangsúlyosabban tematizálták a tankönyvek, ebben a női áldozati minőség dominált (l. FLAHERTY, 1989 idézi MILLS, 1994: 12). Az ezredfordulót követő történelemtankönyvek pedig már színes palettáját jelentették meg a női cselekedeteknek, azonban az inaktív női szerepekhez köthető tevékenységek túlsúlyban voltak ezekben a tankönyvi leírásokban is. Ezzel összefüggésben

fontos kiemelni, hogy a rendszerváltás után, a kilencvenes évek gazdasági válsága okán a nők munkaerőpiaci lehetőségei egyre csökkentek, egyre több nő vált munkanélkülivé, a női foglalkoztatottság pedig az ezredfordulót követően – főképpen a 2008-as gazdasági válság után – is alatta maradt a férfiakénak (l. SCHADT & PÓTÓ, 2014: 221, 223, 227; GREGOR, 2016: 97). Továbbá a gyermekgondozási támogatás konstrukciói a rendszerváltás után már nem biztosították a megélhetést. Ezen gazdasági, társadalmi folyamatok pedig a nők magánszférában végzett gondoskodó szerepét erősítették meg (l. CSÁNYI & KERÉNYI, 2018: 151). Másrészt azonban míg a rendszerváltást megelőzően az ideológia, illetve a gazdaság munkaerő-szükséglete befolyásolta a női munkavállalást, addig a rendszerváltást követően a gazdasági kényszer mellett már – a nők oktatási és foglalkoztatási expanziója, illetve individualizációja következményeként – a nők az önrendelkezés, karrierépítés lehetőségeként tekintettek a foglalkoztatásra, mint aktív cselekvőségre (TÓTH, 1995; SCHADT & PÓTÓ, 2014: 221). A rendszerváltás után megjelent történelemtankönyvekben mindezen tradicionális és modernizációs női státuszok és cselekvőségek egyszerre voltak felfedezhetőek, tükrözve a magyar társadalom női szerepekről vallott, sokszor egymással is ellentétben álló, ambivalens értékrendszerét. Az 1949 és 2014 között vizsgált történelemtankönyvekben a női témákat feldolgozó szövegrészek nem alkottak kompakt, egységes textusokat (egy-egy mondat, bekezdés). A legjellemzőbb női témák, melyeket a tankönyvek ezen belül részletesebben kifejtettek a női munkavállalással (kommunista-szocialista időszak), gyermekvállalással (rendszerváltás után), a nők ellen elkövetett erőszakkal, a női áldozatisággal, illetve a történelmi eseményekben való női részvétellel volt kapcsolatos. A történelemtankönyvekben csak nagyon ritkán reprezentálódtak a nők életére ható történelmi változások, mivel a nők általában nem alanyai, hanem tárgyai az őket érintő politikai-társadalmi átalakulásoknak. Ez a tankönyvírói gyakorlat legfőképpen a rendszerváltás előtti történelemtankönyvek esetében volt igaz. Az ötvenes-hatvanas évek kommunista-szocialista történelemtankönyveiben a női tapasztalat többnyire konkrét női történelmi személyiségek által manifesztálódott. A puha diktatúra tankönyveiben azonban már több női tapasztalattal összefüggő leírással találkozhattunk. A rendszerváltás után kiadott történelemtankönyvekben a női tapasztalat az áldozatiság, illetve a munka kontextusában realizálódott leginkább. Az ezredfordulót követően pedig a női téma számossága miatt a nőket érintő történelmi folyamatok már komplexebb módon kerültek bemutatásra. A sztereotípiák tekintetében az ötvenes-hatvanas évek történelemtankönyveire a női témák láthatatlansága, elhallgatása volt jellemző. A késő kádári időszak történelemtankönyveiben már több sztereotipikus leírás volt megtalálható a női tematikával összefüggésben (nyelvi, ideologikus sztereotípiák). A rendszerváltás történelemtankönyveinek

esetében a különböző történelmi korszakok nőtörténelmi vonatkozásai nem voltak hangsúlyos elemek a tankönyvi narrációkban (elhallgatás, láthatatlanság sztereotípiája). A rendszerváltás után a 20. század nőtörténelme sok esetben sztereotip „szenvédéstörténetként” reprezentálódott a történelemtankönyvekben. Az ezredfordulót követő tankönyvekben pedig több sztereotipikus női ábrázolás is tetten érhető volt, illetve gyakori volt a nők életét meghatározó társadalmi változások egyoldalú bemutatása. Ezzel a tankönyvi gyakorlattal az a probléma, hogy ezek a történelmi jelenségek indoklás és értelmezés híján azt sugallják, hogy eredetük megkérdőjelezhetetlen, vagyis ab ovo minden kontroverzitást nélkülöznek. A női emancipáció témája mint történelmi folyamat egyik történelemtankönyv esetében sem reprezentálódott, a témával kapcsolatos információk fragmentáltan és röviden manifesztálódtak. A rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben a női emancipáció és a női munka kérdésköre elválaszthatatlan volt egymástól, hiszen a kommunista-szocialista időszak nőemancipációs folyamataiban a munka fontos katalizátorként jelent meg. Ugyanis az állami feminizmus propagandisztikus ideológiája és retorikája szerint a nők kizárólag a szocializmusnak – főként mint munkavállalók – köszönhetik a férfiakéval egyenlő jogaikat. Ennek következményeként a nők mindennapi életét érintő problémák nem artikulálódhattak a nyilvánosságban (bérek közötti különbségek, munkaerő-piaci szegregáció, a nők vezető beosztásokban, közéletben való alulreprezentáltsága, nők kettős teherviselése, szerepelvárásokból adódó konfliktusok). Mindezek ellenére a társadalmi mentalításban olyan fokú változás indult meg a női szerepekkel kapcsolatban a kommunista-szocialista időkben, melynek eredményeképpen a nők és férfiak életlehetőségei (oktatás, munkaerőpiac) egyre inkább közelítettek egymáshoz (l. SCHADT, 2003: 144-147; ACSÁDY, 2018: 1). Továbbá a rendszerváltás előtti, illetve a rendszerváltás történelemtankönyvei különböző jogi szövegekben, nemzetközi szerződésekben, valamint pártprogramokban jelenítették meg a női egyenjogúsággal kapcsolatos tartalmi elemeket. A rendszerváltást követő történelemtankönyvek tekintetében a női emancipáció története jellemzően a választójog kérdése kapcsán interpretálódott. Az ezredfordulót követően megjelent történelemtankönyvek pedig lényegesen hosszabban tárgyalták a női egyenjogúság történetét – valószínűsíthetően a kedvező politikai- és jogi környezet okán (2003-as NAT, 2003. évi CXXV. törvény, 2004-es európai uniós csatlakozás) – azonban többször a didaktikai apparátus részeként. A sztereotípiák vonatkozásában leginkább a láthatatlanság és az elhallgatás volt jellemző tankönyvi gyakorlat, hiszen összességében kevés ismeretanyag jelent meg a női emancipáció témájával kapcsolatban. Ezek mellett a fragmentáció sztereotípiája volt felfedezhető, ugyanis a női egyenjogúsítás történelmi folyamata egyik tankönyv esetében sem rajzolódott ki. A marginalizáció sztereotípiája pedig abban volt tetten érhető, hogy a témával

kapcsolatos ismeretelemek több alkalommal is olvasmányokban, illetve kiegészítő szövegekben fordultak elő.

Az összehasonlító tankönyvelemzés eredményeképpen – amely tehát 1949 és 2014 között megjelent negyedik/tizenkettedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvek huszadik századi nőkép reprezentációit vizsgálta – egy olyan új komplex módszertant sikerült kidolgozni, amely lehetővé tette, hogy neveléstörténeti, tantárgy- és tankönyvtörténeti kontextusban – minden érvényességi kritériumnak megfelelően – elemezzem a különböző történelmi korszakok nőképét, illetve azok változásait. A komplex modell történelmi, didaktikai és tartalmi dimenzió mentén rajzolta meg a történelemtankönyvek nőképet. A kutatás során a történelemtankönyvek mélyebb jelentéstartalmaihoz fértem hozzá, melynek következményeképpen a szakirodalomban megfogalmazott „előítéletességi kritériumokon” túl további sztereotípa-típusokat tudtam azonosítani, illetve definiálni (pl. ideológia alapú sztereotípa).

A kutatás eredményei egyrésztől igazolták azon hipotézisemet, miszerint az „új szocialista nőtípus” karaktere a kor történelemtankönyveiben is megjelent, mintegy igazodva a kommunista diktatórikus rendszer ideológiai, politikai, társadalmi és gazdasági elvárásaihoz. Másrésztől azt is bemutatták, hogy a kommunista-szocialista időszak történelemtankönyveiben reprezentálódó, politikai-ideológiai hatásoknak kitett nőkép hogyan formálódott, változott a diktatúra évtizedei során. A női témákra vonatkozó tankönyvvizsgálati következtetések megerősítették Pukánszky Béla eredményeiből kiinduló hipotézisemet is, mely szerint a kommunista-szocialista állam történelemtankönyveiben azonosítható, a férfiakkal azonos szerepekre felkészített „dolgozó nő” típusa a rendszerváltás után eltűnt, helyét pedig az évezredek óta szinte változatlanul tovább élő tradicionális nőeszmény vette át (PUKÁNSZKY, 2007: 562). Az ezredfordulót követő történelemtankönyvekkel kapcsolatban pedig – a kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok alapján – alátámasztható volt, hogy bennük nagyobb arányban fordultak elő női tartalmak, melyek a nemek közötti egyenlőség előmozdítását támogatták. Továbbá a kutatás igazolta alaphipotézisemet is, miszerint a női dimenzió – a Marc Bloch által „*közös pontként*” meghatározható szubsztancia (BLOCH, 1996; GYÁNI, 2020: 266) – alulreprezentált, illetve marginalizált módon manifesztálódott a több évtizedet felölelő korszakban, amely a nők történelemkivüliségének koncepciójából fakadt. Az ezredfordulót követő történelemtankönyvekben ugyan fel lehetett fedezni egy tudatos szerzői szándékot a női tartalmak hangsúlyosabb szerepeltetésének tekintetében, azonban ezen ismeretek megjelenítése koncepciótlan volt, illetőleg sok esetben hiányoztak a szaktudományos alapok. Az összehasonlító tankönyvkutatás eredményei – a vizsgált korszak nőnevelés-történeti

horizontjának kitágításával tantárgypedagógiai, tankönyvtörténeti aspektusból – ezen szaktudományos hiátusok kiküszöbölését, illetve a nők történelmének integrálását, beépítését segíthetik elő a jelenkori történelemtankönyvekbe.

A történelemtankönyvek nőkép reprezentációinak analízise egy másik kutatási irányt is kijelölhet, amely a 21. század oktatásának egyik, ha nem a legfontosabb kihívása. A napjainkban komoly társadalmi, gazdasági károkat okozó áltudományos, dezinformációs, manipulációs tevékenységek elemzését, melynek eredményeképpen azok terjedése, térnyerése mérsékelhető, csökkenthető lehetne. Meglátásom szerint a nőképdimenziós-modell adaptációjával – mely többdimenziós hálózatban, multidiszciplináris és interdiszciplináris megközelítéssel vizsgálja a sok esetben rejtett üzenetként manifesztálódó tartalmi elemeket, azok kontextusait, illetve narratív és ideológiai mintázatait –, valamint szövegelemző szoftverek támogatásával az áltudományos, dezinformációs tartalmak, narratívák értelmezési- és jelentésmintázatai is azonosíthatóak, kutathatóak lehetnének, ezáltal pedig felhasználhatóak az oktatás különböző területein, különösképpen a történelemtanítás jelenismereti szegmensében.

Az elemzett tankönyvek listája

- EGYETEMES TÖRTÉNELEM IV. rész (1952): *A legújabb kor története az általános gimnáziumok számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY, I. & KEMPELEN, I. & BELLÉR, B. & INCZE, M. (1959): *A magyar nép története III. rész (1849-1948).* Az általános gimnáziumok IV. osztálya számára. 5. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZAMUELY, T. & KIS, A. & URBÁN, A. (1958): *Egyetemes történelem (1849-1945).* A gimnáziumok IV. osztálya számára. 4. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZAMUELY, T. & RÁNKI, Gy. & PAMLÉNYI, E. & ALMÁSI, J. & BORSÁNYI, K. & BÁLINT, B. (1965): *Történelem.* Az általános gimnáziumok számára. 6. bővített kiad., Tankönyvkiadó, Budapest.
- BALOGH, E. (1968): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- JÓVÉRNÉ SZIRTES, Á. (1984): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. A legújabb kor története.* 3. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest.
- JÓVÉRNÉ SZIRTES, Á. & SIPOS, P. (1989): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára 1914-1945.* 6. bővített kiad., Tankönyvkiadó, Budapest.
- BORSÁNYI, Gy. (1991): *Történelem IV. 1944-1990.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- RUBOVSKY, P. (1992): *Történelem IV. Vázlatok a XX. század történetéről.* 1-2. kötet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- IFJ. LATOR, L. (1995): *Történelem a középiskolák IV. osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SALAMON, K. (1999): *Történelem IV. A középiskolák számára.* 6. kiad., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- IFJ. LATOR, L. (2003): *Történelem IV. a középiskolák és felnőttoktatás számára. A XX. század.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HANTOS, I. & BÍRÓ, G. (2005): *Történelem 4. kötet: Korunk története: (XX. század).* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KAPOSÍ, J. & SZÁRAY, M. (2014): *Történelem IV. középiskolák, 12. évfolyam.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

IRODALOMJEGYZÉK

- A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól (1954). In: *Köznevelés*. 1954/5. sz.
- ACSÁDY, J. (2018): Államszocializmus — nők — ellenzékiesség. In: *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris E folyóirat*. 8. évf., 1. sz. 1–15. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/tntef/article/view/33836/32908> [2020.12.20.]
- ALBERT B., G. (2004): A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai történelemtankönyveiben. In: ALBERT B., G. (szerk.): *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Füzetek IX. szerk.: SALLAI, É. Kölcsey Intézet, Budapest. 7–64.
- ALBERT B., G. (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pápa. http://www.dralbertgabor.hu/images/AlbertG_kotet_veg.pdf [2019.05.11.]
- ALBERT B., G. (2017): A Deák kultusztól a romantikus „Ferenc Jóska-kép” kialakulásáig: Avagy az Osztrák–Magyar Monarchia reprezentációja a Horthy-korszak történelemtankönyveiben. In: *Belvedere Meridionale*. 29. évf., 3. sz. 90–98. http://www.belvederemeridionale.hu/wpcontent/uploads/2017/03/07_Albert_2017_03_03.pdf [2019.05.11.]
- AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI, K. (2002): Nőkép és leánynevelés az 1960-as évek Magyarországon – a tantervek tükrében. In: *Acta Paedagogica*. 4. sz. 14–21. <http://epa.oszk.hu/00000/00031/00004/pdf/acta2002-4.pdf> [2017.11.23.]
- ANDICS, E. (1948): Elnöki székfoglaló a Magyar Történelmi Társulat 1949. március 27-i közgyűlésén. In: *Századok*. 1948/1–4. sz. (1949) 1–18. http://real-j.mtak.hu/13698/1/Szazadok_1948.pdf [2020.05.12.]
- APPLE, M. W. (1991): The culture and commerce of the textbook. In: APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (eds.): *The politics of the textbook*. New York.
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (1991): The politics of the textbook. In: APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (eds.): *The politics of the textbook*. New York.
- BAK, B. (2015): Emlékezés Unger Mátyás „tanár úrra” (Lébény, 1921. január 30. – Helsinki, 1985. november 5.). In: *Századok*. 149. évf., 6. sz. 1579–1583. https://epa.oszk.hu/03300/03328/00018/pdf/EPA03328_szazadok_2015-6_1579-1583.pdf [2019.01.23.]

- BAKOS, I. (2000): Bemutatjuk a Nemzeti Tankönyvkiadót. In: *Könyv és Nevelés*. 2. évf., 3. sz. 55–66. <https://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=144> [2019.10.18.]^{ner}
- BALÁZS, É. & KOCSIS, M. & VÁGÓ, I. (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról* (2010). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BALÁZS, Gy. (1980): A történelemtanítás és a tankönyvek kapcsolatáról. In: BALÁZS, Gy. (szerk.): *Az integrált történelemtanítás útja*. Segédkönyv. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BALÁZS, I. & HORVÁTH, Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: BALÁZS, É. & KOCSIS, M. & VÁGÓ, I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról* (2010). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BALLÉR, E. (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. In: *Educatio*. 3. évf., 3. sz. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00009/pdf/782.pdf> [2018.08.12.]
- BALLÉR, E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. A tantervelmélet forrásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- BALLÉR, E. (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. In: *Iskolakultúra*. 13. évf., 12. sz. 3–18. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19950> [2016.08.12.]
- BÄNZIGER, P. P. & GRAF, S. (2012): Körpergeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts: Eine «materielle» Geschichte der Industrie- und Konsumgesellschaften zwischen Wissensproduktion und Differenzdiskursen. In: *Traverse: Zeitschrift für Geschichte*. 19. 101–118 <https://www.e-periodica.ch/entmng?pid=tra-001:2012:19::763> [2016.12.10.]
- BÁTHORY, Z. (2001): *Maratoni reform: a magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Ökonet, Budapest.
- BEARD, C. A. (2006): Ama nemes álom. In: GYURGYÁK, J. & KISANTAL, T. (szerk.): *Történelemelmélet*. II.
- BEBESI, Gy. & KOLONTÁRI A. (2010): Az orosz-szovjet történelem ábrázolása a rendszerváltás utáni magyarországi középiskolai történelemtankönyvekben, az 1990-es években. In: *Történelemtanítás*. Új folyam 1., 3. sz. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/10/01_03_03-bebesi-kolontari.pdf [2018.09.18.]

- BIHARI, P.: Nőtörténeti tankönyv – végre. In: Taní-tani online. <http://www.tani-tani.info/083bihari> [2013.12.19.]
- BLOCH, M. (1996): Az európai társadalmak összehasonlító történelméről. In: BLOCH, M. (szerk.): *A történész mestersége*. Budapest.
- BOBULA, I. (1938): Nő a modern társadalomban. In: *Társadalomtudomány*. 18. évf., 4–5. sz. 156–162.
- BODÓ, Gy. (1973): *Világnézeti nevelés a történelemtanításban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CAINS, J. & INGLIS, B. (1989): A content analysis of ten popular history textbooks for primary schools with particular emphasis on the role of women. In: *Education Review*. issue 41, vol. 3, 221–226.
- CHICK, K. A. (2006): Gender balance in K-12 American history textbooks. In: *Social Studies Research and Practice*. issue 1, vol. 3, 284–290.
- CHIPONDA, A. F. & WASSERMANN, J. (2011): Women in History textbooks – what message does this send to the youth? In: *Yesterday and Today*. issue 6, 13–25. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222303862011000100006 [2016.12.10.]
- CHIPONDA, A. F. & WASSERMANN, J. (2016): The depiction of women in the verbal text of a junior secondary Malawian history textbook – an analysis. In: *The South African Society for History Teaching (SASHT) under the auspices of the School of Basic Sciences*. Vaal Triangle Campus, North-West University. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222303862016000200004 [2017. 03. 10.]
- CLARK, R. ALLARD, J. & MAHONEY, T. (2004): How much is the sky? Women in American high school history textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s. In: *Social Education*. issue 68, vol. 1, 57–62. <https://www.semanticscholar.org/paper/How-Much-oftheSkyWomeninAmericanHighSchoolClarkAllard/2d129dac803f42e94bd1972892502919dd04f002> [2017.11.18.]
- COMMEYRAS, M. & ALVERMANN, D. E. (1996): Reading about women in world history textbooks from one feminist perspective. In: *Gender and Education*. issue 8, vol. 1, 31–48.
- CZACHESZ, E. & LESZNYÁK, M. & MOLNÁR, E. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. In: *Educatio*. 1996/3. sz. 417–430.

https://epa.oszk.hu/01500/01551/00078/pdf/EPA01551_educatio_1996_3_417-430.pdf [2008. 11. 07.]

- CSÁNYI, G. & KERÉNYI, SZ. (2018): A „jó anya” mítosza Magyarországon a reprodukzív munka és a piac globális történetének szempontjából. In: *Fordulat: Társadalomelméleti Folyóirat*, 2018/2. 24. sz. 134–160. http://real.mtak.hu/157723/1/EPA02121_fordulat_2018_24_134-160.pdf [2020.12.20.]
- CSEPELA, J. & HORVÁTH, P. & KATONA, A. & NAGYAJTAI, A. (2000): *A történelemtanítás gyakorlata. Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DÁRDAI, Á. (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- DÁRDAI, Á. (2006): A tankönyv a reformpedagógiában. In: F. DÁRDAI, Á.: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. II. kötet. Budapest. 41–53.
- DÁRDAI, Á. (2006): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: F. DÁRDAI, Á.: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. II. kötet. Budapest. 104–116.
- DÁRDAI, Á. (2006): A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In: F. DÁRDAI, Á.: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. II. kötet. Budapest. 54–65.
- DÁRDAI, Á. (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. DÁRDAI, Á.: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. I. kötet. Budapest. 14–29.
- DÁRDAI, Á. (2006): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. In: F. DÁRDAI, Á.: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. II. kötet. Budapest. 85–103.
- DÁRDAI, Á. (2006): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: F. DÁRDAI, Á.: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. I. kötet. Budapest. 30–44.
- DÁRDAI, Á. & DÉVÉNYI, A. & MÁRHOFFER, N. & MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2014): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön I. In: *Történelemtanítás*. 5. évf., 2–4. sz. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofiatankonyvkutatastankonyvfejleszteskulfoldon-i-05-02-02/\[2016.10.14.\]](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofiatankonyvkutatastankonyvfejleszteskulfoldon-i-05-02-02/[2016.10.14.])

- DÁRDAI, Á. & DÉVÉNYI, A. & MÁRHOFER, N. & MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2015): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. In: *Történelemtanítás*. 6. évf., 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejlesztes-kulfoldon-ii-06-01-02/#2> [2017.03.22.]
- DEHNE, B. (2004): Genderforschung und Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 9–33.
- DEHNE, B. (2007): *Gender im Geschichtsunterricht: Das Ende des Zyklonen?* Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- DEMCSÁK, K. & ASZTALOS MORELL, I. (2018): A mérnöknő: Felszabadított nő vagy pártretorikai fegyvelmezőeszköz a személyi kultusz Magyarországon. In: *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat* 8. évf., 2. sz. 140–73. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/tntef/article/view/33859>. [2020.12.20.]
- DÉVÉNYI, A. (2011): A magyar történelemtankönyvek ideológiai – szemléleti és didaktikai változásai 1945 és 1989 között – egy ellenforradalmi miniszterelnök példáján. In: *Történelemtanítás*. Új folyam 2., 1. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/devenyiannaamagyartortenelemtan-konyvek-ideologiai-szemleleti-es-didaktikai-valtozasai-1945-es-1989-kozott-egy-ellenforradalmi-miniszterelnok-peldajan-02-01-06> [2017.12.20.]
- DÉVÉNYI, A. & GÖZSY, Z. (2013): A történelemtankönyvek elemzése. Szempontok a tankönyv mint történeti forrás vizsgálatához. In: *Fons: forráskutatás és történeti segédtudományok*. 20. évf., 2. sz. 191–220.
- DÉVÉNYI, A. & GÖZSY, Z. (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: CSÓKA–JAKSA, H. & SCHMELCZER–POHÁNKA, É. & SZEBERÉNYI, G. (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs. 145–166. <https://www.lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/CsokaSchmelczerSzeberenyiPedagogia-oktatas-konyvtarPecsPTEEEKTK2014/pdf/CsokaSchmelczerSzeberenyiPedagogia-oktatas-konyvtar-Pecs-PTEEEKTK-2014-145-166.pdf> [2016.05.15.]
- DUBY, G. (1987): *A lovag, a nő és a pap*. Gondolat, Budapest.
- ESZTERÁG, I. (2010): Tantervi változások 1989 és 2010 között. In: *Új pedagógiai szemle*. 60. évf., 5. sz. 83–91.

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00141/pdf/EPA00035_upsz_2010_5_083-091.pdf

[2022.05.18.]

- F. DÁRDAI, Á. (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: *Történelempedagógiai Füzetek*, 1997/2. sz. 103–122.
- F. DÁRDAI, Á. (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. (Helyzetkép és perspektíva). In: *Történelemtanítás. Új folyam 1., 1. (próba)szám.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischernedardaiagnestortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> [2018.03.05.]
- F. DÁRDAI, Á. & DÉVÉNYI, A. (2015): A tankönyvkutatás trendjei 2000 után a nemzetközi és a magyar szakirodalom tükrében. In: BÁNKUTI, Zs. & LUKÁCS, J. (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga.* OFI, Budapest. 57–84.
- F. DÁRDAI, Á. & KAPOSI, J. (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020). In: F. DÁRDAI, Á. & KAPOSI, J. & KATONA, A. (szerk.): *A történelemtanítás. A történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020).* Magyar Történelmi Társulat. 15–59. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/f-dardai-kaposi-katona-a-tort-tanitas-a-torttanitasert-mtt-bp-2020-5070#page/14/mode/1up> [2021.02.18.]
- F. DÁRDAI, Á. & KOJANITZ, L. (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 57. évf., 1. sz. 56–69. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tankonyvek-valtozasai-az-1970-es-evektol-napjainkig> [2016.10.11.]
- FALUS, I. (szerk.) (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FARDON, J. & SCHOEMAN, S. (2010): A feminist post-structuralist analysis of an exemplar South African School history text. In: *South African Journal of Education.* issue 30, 307–323.
- FARKAS, Gy. (2003): „Gyertek lányok traktorra!” Női traktorosok a gépállomáson és a propagandában. In: *Korall.* 2003/13. sz. 65–86. <https://www.epa.hu/00400/00414/00009/pdf/04farkasgyongyi.pdf> [2020.12.20.]
- FEHÉRVÁRI, A. (2000): Tankönyvrendelés. In: *Educatio.* 9 évf., 3. sz. 460–473.
- FOHLEN, C. (1982): A nő a társadalomban. In: *Világtörténet.* 1. sz. 85–118. In: KÉRI, K. (szerk.) (1999): *Tollam szívármányba mártom (Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig.).* Pécs. 9–32.

- FORRAY R., K. & KÉRI, K. (2007): Társadalmi nem és iskola. In: *Educatio*. 2007/4. sz. 543–550.
- FOSTER, S. & CRAWFORD, K. (2006): The critical importance of history textbook research. In: FOSTER, S. & CRAWFORD, K. (eds.): *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*. Raleigh: Information Age Publishing.
- FREDERICKSON, M. (2004): Surveying gender: Another look at the way we teach United States history. In: *The History Teacher*. issue 37, vol. 4, 476–484.
- FRITZSCHE, P. (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. In: (Hrsg.): FRITZSCHE, P.: *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung* Bd.75, Frankfurt am Main.
- GLATZ, F. (1988/1990): Történelemtanítás és az új történelemszemlélet. In: GLATZ, F. (szerk.): *Történetírás korszakváltásban*. Gondolat, Budapest.
- GÖZSY, Z. (2011): Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. In: *Eruditio — Educatio*. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata. 6. évf., 2. sz. 113–123.
- GREGOR, A. (2016): A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök a 2000-es években Magyarországon. In: *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*. 6. évf., 1. sz. 89–111. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/566> [2021.06.18.]
- GREVER, M. & van der VLIES, T. (2017): Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. In: *London Review of Education*. vol.15, n. 2, 286–301.
- GROSSMANN, E. (2007): *Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán? Történelmi visszatekintés és helyzetjelentés*. Szegedi Tudományegyetem. http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Ungarn_12_07.pdf [2014. 11. 20.]
- GRÓZ, A. (2005): Az eredményes pedagógus egy 19. századi tanítóképzés pedagógiai tankönyv tükrében. In: *Neveléstörténet*. 2. évf., 3–4. sz. 199–204.
- GUNST, P. (2000): *A magyar történetírás története*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- GYÁNI, G. (1996): A nők, avagy a nemek története. In: *Klió*. 1. sz. <http://www.c3.hu/~klio/klio961/klio038.htm> [2012.08.04.]
- GYÁNI, G. (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- GYÁNI, G. (2007): *Relatív történelem*. Typotex Kiadó, Budapest.

- GYÁNI, G. (2020): *A történeti tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- GYÁNI, G. (2021): *A nő élete – történelmi perspektívában*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.
- GYÖRGYI, Z. (1994): Tankönyvpiac. Érvényesítheti-e a fogyasztó az érdekeit? In: *Educatio*. 1994/4. sz. 547–552.
- GYÖRGYI, Z. (2016): Közoktatás-irányítási változatok. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 66. évf., 5–6. sz. 17–38.
- HEINZE, C. (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- HERBER, A. (2010): A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. In: *Történelemtanítás. Új folyam* 1., 4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/herber-attila-a-tortenelemi-tudat-formalasanak-eszkoztaara-a-rendszervaltas-elotti-tankonyvekben-01-04-03/> [2020.06.18.]
- HORVÁTH, Gy. (2007): *Nőidő. A történeti narratíva identitásképző szerepe a feminista irodalomtudományban*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- HORVÁTH, J. B. (2013): A nemek köztes mentalitása. In: *Hitel*. 26. évf., 5. sz. http://epa.oszk.hu/01300/01343/00136/pdf/EPA01343_hitel_2013_05-081-092.pdf [2016.11.11.]
- HORVÁTH, Zs. & LUKÁCS, J. (2006): *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HÖHNE, T. (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. In: *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 2, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- KAPOSI, J. (2012a): A tankönyv szerepének változásai. In: *Iskolakultúra*. 22. évf., 12. sz. 56–70. <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/tank%C3%B6nyvek-v%C3%A1ltoz%C3%A1sa-iskult.pdf> [2016.05.15.]
- KAPOSI, J. (2012b): Nemzeti alaptanterv – kerettantervek – helyi tantervek (2012–2013). In: *Történelemtanítás. Új folyam* 3., 2–4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wpcontent/uploads/2013/01/03_02_08_Kaposi.pdf [2018.04.11.]

- KAPOSÍ, J. (2013a): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). In: *Új pedagógiai szemle*. 63. évf., 9–10. sz. 14–37. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00160/pdf/EPA00035_upsz_2013_09-10_014-037.pdf [2022.05.18.]
- KAPOSÍ, J. (2013b): Kaposi József interjúja Závodszy Gézával tankönyvekről, tankönyvkiadásról egy tankönyvszerző történész szemével. In: *Történelemtanítás*. Új folyam 4., 1. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/04/kaposi-jozsef-interjuja-zavodszy-gezaval-tankonyvekról-tankonyvkiadasról-egy-tankonyvszerző-történész-szemevel-04-01-04/> [2018.10.22.]
- KAPOSÍ, J. (2015): *Válogatott tanulmányok I. Történelem. Érettségi. Megújítás* Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- KAPOSÍ, J. (2015): *Válogatott tanulmányok II. Tanterv. Történelem. Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- KAPOSÍ, J. (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. (oktatási segédlet). Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. http://kaposijozsef.hu/wpcontent/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internet_e-PDF-1.pdf [2022.02.05.]
- KARDOS, J. (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. In: *Iskolakultúra*. 13. évf., 6–7. sz. 73–80.
- KARDOS, J. & KORNIDESZ, M. (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I–II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 89
- KARLOVITZ, J. (1997): A tankönyvpiac színe és fonákja. In: *Szakképzési Szemle*. 13. évf., 4. sz. 77–94.
- KATONA, A. (2004a): Történelemtantervek a Kádár-korszakban. In: ALBERT B., G. (szerk.): *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Füzetek IX. szerk.: SALLAI, É. Kölcsey Intézet, Budapest. 87–104.
- KATONA, A. (2004b): A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. In: *Magyar Felsőoktatás*. 6. évf., 3. sz. 13–15.
- KATONA, A. (2007a): A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). In: *Történelem – Tanári Kincsesládó*. Raabe Kiadó Kft., Budapest. https://tanaritagozat.tortnelmitarsulat.hu/doc/19451956%20t%C3%B6rt%C3%A9nel%20tan%C3%ADt%C3%A1s_a_katona%20andr%C3%A1s.pdf [2018.05. 02.]

- KATONA, A. (2007b): Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából VII. Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására (1957–1989). In: *Tanári Kincsestár – Történelem*. Raabe Kiadó Kft., Budapest.
- KATONA, A. (2010a): *A magyar történelemtanítás történetéből. Kis magyar tankönyvtörténet*. OPKM, Budapest.
<https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/Kis%20magyar%20tank%C3%B6nyvt%C3%B6rt%C3%A9net.pdf> [2018.05. 02.]
- KATONA, A. (2010b): A 12. osztályos történelemtankönyvek didaktikai szempontú elemzése. In: BORSODI, Cs. (szerk.): *Tankönyvvita a 12. évfolyam történelemtankönyveiről*. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara kiadványa, Budapest. 101–121.
https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wpcontent/uploads/2020/07/tankonyvvita_2010.pdf [2020.02.17.]
- KATONA, A. & SALLAI, J. (2002): *A történelem tanítása. Tantárgypedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 69–86.
- KATONA, A. & SZABOLCS, O. (2006): *Szemelvények harmadfél évszázad magyarországi történelemtanterveiből*. Melléklet KATONA, A. & SZABOLCS, O.: *Történelem tantárgypedagógiai olvasókönyv*. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához című munkájához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KEGYES, E. (2015): Genderpedagógia és nyelvhasználat a német és magyar gendertananyagokban. In: *Nőképek kisebbségben III. Tanulmányok a kisebbségben (is) élő nőkről*. 18–23.
- KEGYESNÉ SZEKERES, E. (2004): A nemi sztereotípiák helye, szerepe és megítélése a nyelvoktatásban. In: DOBOS, Cs. (szerk.): *Miskolci nyelvi mozaik*. Eötvös Kiadó, Budapest. 62–75.
- KERESZTY, O. (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben. In: *Könyv és Nevelés*. 7. évf., 3. sz. 56–67.
<https://epa.oszk.hu/01200/01245/00027/kereszty.htm> [2012. 12. 20.]
- KERESZTY, O. (2007): A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. In: *Educatio*. 2007/4. sz. 637–649. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-tarsadalmi-nem-gender-mint-a-kutatas-targya-a-pedagogiaban> [2010. 03. 24.]

- KERESZTY, O. (2014): Nők az oktatásban Magyarországon. In: JUHÁSZ B. (szerk.): *A nőtlen évek ára: A nők helyzetének közpolitikai elemzése, 1989-2013*. Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség, Budapest. 259–294. http://noierdek.hu/2/wp-content/uploads/2016/09/notlen.evek_ara_.pdf [2021.08.11.]
- KÉRI, K. (1996): Kmety képviselő úr és a „női szörnyetegek”. Egy 1907-es parlamenti felszólalás sajtóvisszhangja. In: *Iskolakultúra*. 6. évf., 3. sz. 101–103.
- KÉRI, K. (1999): *Tollam szivárványba mártom – Források az európai nőttörténet köréből az ókortól a 20. századig*. Szöveggyűjtemény, Pécs.
- KÉRI, K. (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: *Iskolakultúra*. 12. évf., 3. sz. 47–59. http://real.mtak.hu/60915/1/EPA00011_iskolakultura_2002_03_047-059.pdf [2018.03.21.]
- KÉRI, K. (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőttörténeti alapozással)*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- KÉRI, K. (2019): Nőtörténeti és lánynevelés-történeti kurzusok és kutatások a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán (hazai kitekintéssel). In: *Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek V. Áttekintés. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- KÉRI, K. & VARGA, A. (2004): A pártideológia tükröződése az 1950-1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben. In: *Acta Paedagogica*. 1–2. sz. 23–33. http://epa.oszk.hu/00000/00031/00008/pdf/actapaed_EPA00031_2004_01-02_023-033.pdf [2017. 12. 20.]
- KÉRI, K. & VARGA, A. (2006): Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg – Átpolitizált alsó tagozatos tankönyvek 1950-1956 között. In: *Educatio*. 15. évf., 3. sz. 553–566. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/keri_k_varga_a.pdf [2018.06.05.]
- KINYÓ, L. (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD-értekezés, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1636/> [2021.03.15.]
- KNAUSZ, I. (2001): A tananyag újragondolása. In: KNAUSZ, I. (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 43–50.

- KOJANITZ, L. (2008): Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: SIMON, M. (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–75.
- KONCZ, K. (2006): *Nők a politikai hatalomban. Számvetés a rendszerváltástól napjainkig*. Magyar Női Karrierfejlesztési Szövetség, Tatabánya.
- KOVÁCSNÉ MAGYARI, H. (2020a): Ideálok – szerepek – trendek. Nőképek változásai a Kádár-korban. In: *Doktorandusz hallgatók IX. konferenciájának tanulmányai. Az Eszterházy Károly Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskolájának Kiadványai – Konferenciák, műhelybeszélgetések* (18). EKE Líceum Kiadó, Eger. 147–160. http://real.mtak.hu/119126/1/147_160_Kov%C3%A1csn%C3%A9A9.pdf [2021.02.25.]
- KOVÁCSNÉ MAGYARI, H. (2020b): Traktoros lányoktól a Csemege-kosárig: Propagált nőképek és kialakult szépségideálok a szocializmusban. In: *Polymatheia: Művelődés- és Neveléstörténeti Folyóirat*. 17. évf., 1–2. sz. 171–190. http://www.polymatheia.hu/images/pdf/pdf_18.pdf [2021.02.25.]
- KOZMA, T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KOZMA, T. (2009): Kie a rendszerváltás? In: *Educatio*. 18. évf., 4. sz. 423–435.
- KRÁSZ, L. (2019): A nő történet és a kommunikációtörténet historiográfiai perspektíváiról. In: *A női kommunikáció kultúrtörténete*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- KRIPPENDORF, K. (1980): *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills, London, Sage, 189. 1
- LADÁNYI, A. & NAGYNÉ SZEGVÁRI, K. (1976): *Nők az egyetemeken*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
- LANNERT, J. & HALÁSZ, G. (szerk.) (1996): *Jelentés a magyar közoktatásról (1995)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- LANNERT, J. & HALÁSZ, G. (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról (1997)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- LANNERT, J. & HALÁSZ, G. (szerk.) (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról (2000)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- LANNERT, J. & HALÁSZ, G. (szerk.) (2004): *Jelentés a magyar közoktatásról (2003)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- MARÓDI, Á. (2013): A tankönyvi képek és illusztrációk szerepe az oktatásban. In: *Belvedere Meridionale*. 25. évf., 4. sz. 101–107.

- MÉSZÁROS, I. (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó–Dabasi Nyomda, Budapest.
- MÉSZÁROS, I. (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MIKK, J. (2000): Textbook: Research and Writing. In: *Balische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*. Band 3, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- MILLS, C. E. (1994): *The portrayal of women in history textbooks*. Theses Digitization Project. 885. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd-project/885> [2020.09.22.]
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2011): A női munka képi megjelenítése az Apáczai Kiadó 8. osztályos történelemtankönyveiben (1999-2009). In: KÉRI, K. (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás. Konferenciakötet*. PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/molnarkovacssofia.htm> [2019.06.03.]
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2013a): A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In: ANDL, H. & MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012*. I. kötet. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 147–155.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2013b): A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010). Különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára. In: *A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai*. 11. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár, Pécs.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2015): *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2017): *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény*. Capillatus Kiadó, Pécs.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2019): *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institutio, Pécs.
- MOLNÁR, E. (2008): A tankönyvpiac átalakulása rendszerváltástól napjainkig. In: *Szociológiai Szemle*. 2008/3. sz. 61–91. https://szociologia.hu/dynamic/SzocSzemle_2008_3_061_091_MolnarE_1.pdf [2016.06.02.]

- MURAVYEVA, M. G. (2006): Shaping gender and national identity through Russian history textbooks on world history. In: *Yearbook of the International Society for Didactics of History*. 2005, 51–62.
- MÜLLER, A. (2001): A tankönyvpiac alakulásának főbb tendenciái. In: *Új pedagógiai szemle*. 51. évf., 1. sz. 47–56. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-tm-muller-tankonyvpiac.html> [2022.05.18.]
- NAGY, P. T. (1994): Tankönyvpolitika a kilencvenes években. In: *Educatio*. 1994/4. sz. 519–534. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00010/pdf/1120.pdf> [2018.10.11.]
- NAGY, P. T. (2003): A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez. In: *Iskolakultúra*. 13. évf., 3. sz. 3–14.
- NAGY, P. T. (2007): Társadalmilag kanonizált elitek a 19-20. században (Egy elitkutatás rekrutációs dilemmái). In: *Iskolakultúra*. 17. évf., 8–10. sz. 12–22. http://real.mtak.hu/56948/1/EPA00011_iskolakultura_2007_08_10_012-022.pdf [2019.09.22.]
- OLASZ, L. (2013): Magyarország második világháborús részvételének ábrázolása a történelemtankönyvekben. In: KARLOVITZ, J. T. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia. Oktatás, kutatás és módszertan*. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. 91–99. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0110OlaszLajos.pdf> [2020.02.17.]
- ORTUTAY, Gy. (1949): *Művelődés és politika*. Budapest.
- PÁLMAI, D. & TAKÁCS, Zs. M. & VÖRÖS, K. (2015): Vázlat a magyar intézményes leánynevelésről. In: VÖRÖS, K. (szerk.): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/vzlat_a_magyar_intzmnyes_lenynevelsrl.html [2018.04.02.]
- PAPP, B. & SIPOS, B. (2017): *Modern, diplomás nő a Horthy-korban*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- PETŐ, A. (1999): Memory Unchanged. Redefinition of Identities in Post WWII Hungary. In: ANDOR, E. & PETŐ, A. & TÓTH, I. Gy. (szerk.): *CEU History Department Yearbook 1997–98*. Budapest. 135–153.
- PETŐ, A. (2003): Társadalmi nemek és a nők története. In: BÓDY, Zs. Ö. & KOVÁCS, J. (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest. 514–532.

- PETŐ, A. (2008): *A nők és a férfiak története Magyarországon a hosszú 20. században. Kiegészítő tananyag a középiskolák részére.* Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- PETŐ, A. (2018): *Elmondani az elmondhatatlant. A nemi erőszak Magyarországon a II. világháború alatt.* Jaffa Kiadó, Debrecen.
- PETŐ, A. & WAALDIJK, B. (szerk.) (2006): *Teaching with Memories. European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms.* Women's Studies Centre, University of Galway Press.
- PETŐ, A. & WAALDIJK, B. (2009): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. A feminista pedagógiai eszköz története, gyakorlata és jövője. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 55. évf., 2. sz. 3–15. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00089/2005-02-ta-Tobbek-Noi.html> [2009.01.03.]
- PODRÁ CZKY, J. (2013): Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban. In: KURUCZ, R. (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében.* PTE IGYK, Szekszárd. 11–24.
- POPP, S. (2004): Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 125–148.
- PUKÁNSZKY, B. (2006): *A nőnevelés évezredei.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY, B. (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. In: *Educatio.* 2007/4. sz. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/pukanszky_b_07_04.pdf [2017.05.23.]
- PUKÁNSZKY, B. & NÉMETH, A. (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RADÓ, P. (2010): *Tankönyvpiac és tankönyvpolitika Magyarországon. Összefoglaló tanulmány.* Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2011/02/tankonyvpiac_es_tankonyvpolitika.pdf [2019.11.11.]
- RANDALL, V. (2003): Társadalmi nem és hatalom. A nők politikai részvétele. In: RANDALL, V. & Georgina W. (szerk.): *Társadalmi nem, politika és az állam.* Józsefvárosi Műhely, Budapest.

- RIMAY, A. (2013): *Rendszerváltó nők*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RIVESZ, Sz. M. (1951): A kommunista nevelés vezető szerepe az új ember egyéniségének kialakításában. In: *Pedagógiai Szemle*. 1951/1–2. sz. 41.
- ROHLFES, J. (1986): *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Auflage: 3.
- ROMSICS I. (2011): *Clió bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ROMSICS, I. (2008): Magyar történetírás a 20. században. In: ROMSICS, I.: *Történelem, történetírás, hagyomány*. Osiris, Budapest.
- RUTH, T. (2000): *Nők a XX. században. Tanári kézikönyv osztálytermi felhasználásra*. „Az európai XX. századi történelem tanulása és tanítása” című projekt. Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/ruthtudor/2.html> [2013.12.19.]
- RUTHSDOTTER, M. (1996): Writing women back into history. In: *Education Digest*. issue 61, vol. 7, 13–16.
- SCHADT, M. (2003): *Feltörekvő dolgozó nő: nők az ötvenes években*. Pro Pannonia Kiadó Alapítvány, Pécs.
- SCHADT, M. (2005): Ellentmondásos szerepvállalások, nők az államszocializmusban. In: *Acta Sociologica – Pécsi Szociológiai Szemle*. 1. évf., 1. sz. 61–75. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/actasociologica/article/view/3522/3264> [2020.12.20.]
- SCHADT, M. (2012): Ideológia és valóság, az 1950-es évek nőideáljai a magyar filmekben. In: *Kultúra és közösség*. 3. évf., 1–2. sz. 111–122. https://epa.oszk.hu/02900/02936/00010/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2012_01-02_111-122.pdf [2020.12.20.]
- SCHADT, M. & PÓTÓ, Zs. (2014): A strukturális változások hatása a nők társadalmi szerepeire és a családszerkezet átalakulására. In: SPÉDER, Zs. (szerk.): *A család vonzásában – Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére*. 2. sz. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 217–243. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografuskonyvtar/article/view/2614/2435> [2021.06.18.]
- SCHOEMAN, S. (2009): The representation of women in a sample of post-1994 South African school history textbooks. In: *South African Journal of Education*. issue 29, 541–556.

- SCHRADER, C. E. & WOTIPKA, C. M. (2011): History transformed? Gender in World War II narratives in U.S. history textbooks, 1956-2007. In: *Feminist Formations*. issue 23, vol. 3, 68–88.
- SETÉNYI, J. (1992): Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlatja. In: *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. OPKM, Budapest.
- SIPOS, B. & KRÁSZ, L. (2019): *A női kommunikáció kultúrtörténete*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- SLEETER, C. E. & GRANT, C. A. (1991): Race, class, gender and disability in current textbooks. In: APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (eds.): *The politics of the textbook*. New York.
- SOMOGYVÁRI, L. (2012): Tankönyv és taneszköz a képeken: összehasonlító vizsgálat az 1960-as évek pedagógiai szaksajtójában. In: *Iskolakultúra*. 22. évf., 12. sz. 71–77. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21341> [2021.01.09.]
- STEIN, G. (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Kastellaun.
- SU, Y. (2007): Ideological representations of Taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1078-1995. In: *Curriculum Inquiry*. issue 37, vol. 3, 205–237.
- SUJEW, D. (1986): *Das Schullehrbuch*. Volk und Wissen, Berlin (Ost).
- SZABÓ, K. (1978): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Történelem I–IV. osztály*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABOLCS, O. (1978): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABOLCS, O. (1978): Mi lesz a példaképpel? In: *Történelemtanítás*. 23. évf., 1. sz.
- SZABOLCS, O. (1994): Nemzetközi tankönyvegyeztetések. In: *Educatio*. Tankönyv. 1994/4. sz. 623–630.
- SZEBENYI, P. (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Budapest. 27–34.
- SZEBENYI, P. (1991): Történelemmethodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945-1989). In: *Magyar pedagógia*. 1991/1. sz. 7–29. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szebenyi_MP911.pdf [2018.10.22.]
- SZEBENYI, P. (2001): A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai. In: *Iskolakultúra*. 11. évf., 9. sz. 13–21. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00052/pdf/iskolakultura_EPA00011_2001_09_013-021.pdf [2017.11.11.]

- SZÓRÓ, I. (2013): A tankönyvkiadás és terjesztés átalakulása a rendszerváltás éveiben. In: KARLOVITZ, J. T. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia. Otkatás, kutatás és módszertan.* Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. 272–280. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0312SzoroIlona.pdf> [2016.06.02.]
- SZŐKE, A. (2004): Apostolok jogán? In: ALBERT B., G. (szerk.): *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Füzetek IX. szerk.: SALLAI, É. Kölcsey Intézet, Budapest. 65–74.
- THUN, É. (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. In: *Educatio.* 5. évf., 3. sz. 404–416. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00078/pdf/EPA01551_educatio_1996_3_404-416.pdf [2012.05.05.]
- TORGYIK, J. & KARLOVITZ, J. T. (2006): *Multikulturális nevelés.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- TÓT, É. (1994): A szakképzés tankönyvhelyzete. In: *Educatio.* 1994/4. sz. 579–598.
- TÓTH, E. Zs. (2010): „Juli-Dzsuli-Júlia”. Képzetlen bevándorló nők Budapesten a második világháború után. In: *Kádár leányai. Nők a szocialista időszakban.* Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest. 15–30.
- TÓTH, E. Zs. & MURAI, A. (2014): *Szex és szocializmus. Avagy „hagyjuk a szexualitást a hanyatló Nyugat ópiumának?”* Libri, Budapest.
- TÓTH, O. (1995): Attitűdváltozások a női munkavállalás megítélésében. In: *Szociológiai Szemle.* 1. sz. 71–86.
- UNGER, M. (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- VÁGÓ, I. (1997): *Tankönyvek-taneszközök.* Háttér tanulmány JKA '97-hez. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/tankonyvek-taneszkozok> [2018.05.23.]
- VALUCH, T. (2009): Család, háztartás, a női tevékenységszerkezet és a szerepfelfogás változásai 1945 után. In: *Rubicon.* 20. évf., 4. sz.
- VALUCH, T. (2013): *Magyar hétköznapok. Fejezetek a mindennapi élet történetéből Magyarországon a második világháborútól az ezredfordulóig.* Napvilág Kiadó, Budapest.
- VALUCH, T. (2016): Divat, öltözködés, fogyasztás, társadalmi magatartás Magyarországon a 20. század második felében. In: F. DÓZSA, K. & SZATMÁRI, J. A. & VÉG E. V. (szerk.): *Divat, egyén, társadalom.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 247–265.

- VARGA, J. (szerk.) (2018, 2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2018 és 2019*. Magyar Tudományos Akadémia és az Európai Bizottság Magyarországi Képvisellete.
- VASS, H. (szerk.) (1978): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971–1975*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- VÉBEL, L. (1986): A nő és a szocializmus. August Bebel könyvét olvasgatva újra. In: *Létünk*. 16. évf., 6. sz. 807–972. http://adattar.vmmi.org/cikkek/4000/letunk_1986.06_05_vebel_lajos.pdf [2020.12.20.]
- VENTILLA, A. (2012): Terítéken a nő történelem. Avagy mit árulnak el a nők történelméről a rendszerváltás utáni 4. osztályos gimnáziumi történelem-tankönyvek. In: *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*. 2. évf., 2. sz. 74–92. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/tntef/article/view/33650>. [2019.06.03.]
- WALLACH SCOTT, J. (1979): Reply to the Hilden Critique. In: *International Labor and Working Class History*, 16 (Fall 1979).
- WALLACH SCOTT, J. (2001): A társadalmi nem (gender): a történeti elemzés hasznos kategóriája. In: WALLACH SCOTT, J. (szerk.): *Van-e a nőknek történelmük?* Balassi Kiadó, Budapest. 126–161.
- WALLACH SCOTT, J. (2001): Bevezetés. In: WALLACH SCOTT, J. (szerk.): *Van-e a nőknek történelmük?* Balassi Kiadó, Budapest.
- WEINBRENNER, P. (1995): Grundlagen und Methodenproble sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main.
- WIATER, W. (2003): *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- ZÁVODSZKY, G. (1986): Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In: KARLOVITZ, J. (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 50–68.
- ZÁVODSZKY, G. (1993): Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelességből: sztereotípiák, nemzeti előítéletek a magyar történelem-tankönyvekben. In: *Iskolakultúra*. 3. évf., 15–16. sz. 7–14. http://misc.bibl.u-szeged.hu/43797/1/iskolakultura_1993_015_016_007-014.pdf [2015.08.26.]

Törvények, rendeletek, adatforrások

- <https://net.jogtar.hu/>
- 35243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
[2013.04.02.]
- GEI (Georg Eckert Institute) (2017): „Digital information and research infrastructures”. www.gei.de/en/departments/digital-information-and-research-infrastructures.html
[2019.03.05.]
- KSH: A 15–74 éves népesség gazdasági aktivitása nemenként (2009–2020). https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_mef001.html [2021.12.12.]
- KSH: Házasságkötések, válások száma. https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0015.html [2021.12.12.]

Munkatáblázatok és összesítő táblázatok

*Munkatáblázat – I. A
A nőkkel kapcsolatos ismeretek terjedelemelemzése*

A mérés egysége: mondat

Tankönyv	Terjedelem			
	Összesen		Nők	
	Oldalszám	Mondatszám*	Mondatszám	Nők aránya (%)

* A mondatszám egyenlő az oldalszám és az átlag mondatszám szorzatával.

*Munkatáblázat – I. B, C
A nőkkel kapcsolatos ismeretek gyakorisága a tankönyvekben és a struktúraelemekben*

A mérés egysége: név/tárgykör

Tankönyv címe										
Tart.elem		Alapszöveg		Didaktikai app.						Témakörök
				Didaktikai szöve.						
	Bevezető	Magyarázó	Összefog.	Kieg. szöve.	Kérdés, Feladat	Kronológia	Üreshely	Függ.	Olvasmány	

*Munkatáblázat – I. D, E
A nőkkel kapcsolatos ismeretek illusztrációs gyakorisága, illetve az illusztrációk férfi-női aránya*

A mérés egysége: név/tárgykör

Tankönyv címe						
Képelem	Kép ill.	Grafikus	Karto.	Csak nő	Csak férfi	Vegyes

Munkatáblázat – II. A
A konkrét nők alkategóriáinak gyakorisága

A mérés egysége: téma

Híres nők									
Konkrét nők névvel					Konkrét nők név nélkül				
~ férfiakhoz	~ férfiakhoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó	~ férfiakhoz	~ férfiakhoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó

Munkatáblázat – II. B
A női témák alkategóriáinak gyakorisága

A mérés egysége: téma

Nők általában										
Női szerepek a családban			Nők helyzete, normák	Alárendeltség, áldozati szerep	Nőkép			Női Oktatás	Társadalmi szerep	
Otthoni feladatok, anyaság	Szexualitás, házasság	Minden- napok			Női ábrázolás ált.	Női divat	Női munka		Társadalmi, pol. tev.	Történelmi es.

Munkatáblázat – II. C
Az emancipáció alkategóriáinak gyakorisága

A mérés egysége: téma

Emancipáció			
Választójog	Oktatás	Egyéb	Munka

Munkatáblázat – II. D
A konkrét nők alkategóriáinak illusztrációs gyakorisága

A mérés egysége: téma

Híres nők									
Konkrét nők névvel					Konkrét nők név nélkül				
~ férfiakhoz	~ férfiakhoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó	~ férfiakhoz	~ férfiakhoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó

Munkatáblázat – II. E
A női témák alkategóriáinak illusztrációs gyakorisága

A mérés egysége: téma

Nők általában											
Női szerepek a családban			Nők helyzete, normák	Alárendeltség, áldozati szerep	Nőkép		Női munka	Oktatás	Társadalmi szerep		
Otthoni feladatok, anyaság	Szexualitás, házasság	Minden- napok			Női ábrázolás ált.	Női divat			Társadalmi, pol. tev.	Történelmi es.	

Összesítő táblázat – I. A
A nőkkel kapcsolatos ismeretelemek terjedelemelemzése

Tankönyvek	mondatok száma	mondatok aránya
E1952	50	1,39
SZ1958	21	0,426
M1959	30	0,789
SZ1965	36	0,571
B1968	31	0,555
J1984	75	0,91
J1989	52	0,853
B1991	38	1,333
R1992	24	0,737
L1995	84	1,98
S1999	125	1,33
L2003	59	1,288
H2005	171	1,52
SZK2014	356	3,59

Összesítő táblázat – I. B
A nőkkel kapcsolatos ismeretelemek gyakorisága a tankönyvekben

Tankönyvek	ismeretelemek száma
E1952	41
SZ1958	18
M1959	29
SZ1965	31
B1968	29
J1984	60
J1989	45
B1991	32
R1992	23
L1995	36
S1999	76
L2003	41
H2005	84
SZK2014	144

Összesítő táblázat – I. C
A nőkkel kapcsolatos ismeretelemek gyakorisága a struktúraelemekben

Tankönyvek	Alapszöveg	Didaktikai szöveg	Forrás, kiegészítő szöveg	Kérdés, Feladat	Üreshely	Függelék	Olvasmány
E1952	27	14	14	0	0	0	0
SZ1958	16	2	2	0	0	0	0
M1959	29	0	0	0	0	0	0
SZ1965	15	16	13	0	3	0	0
B1968	18	11	3	0	8	0	0
J1984	10	50	25	6	9	8	2
J1989	15	30	19	2	4	3	2
B1991	14	18	0	0	3	15	0
R1992	23	0	0	0	0	0	0
L1995	17	19	13	3	1	0	2
S1999	20	56	32	5	17	2	12
L2003	34	7	4	1	2	0	0
H2005	26	58	36	0	22	0	0
SZK2014	22	122	49	35	35	3	0

Összesítő táblázat –I. D
A nőkkel kapcsolatos ismeretelemek illusztrációs gyakorisága

Tankönyvek	elemszám
E1952	0
SZ1958	0
M1959	5
SZ1965	4
B1968	19
J1984	16
J1989	14
B1991	7
R1992	0
L1995	9
S1999	68
L2003	15
H2005	40
SZK2014	76

*Összesítő táblázat – I. E
Az illusztrációk férfi-női aránya*

Tankönyvek	Nőket ábrázoló illusztrációk száma	Nőket és férfiakat együttesen ábrázoló illusztrációk száma	Férfiakat ábrázoló illusztrációk száma	Nőket ábrázoló illusztrációk aránya	Vegyes arányok
E1952	0	0	0	0	0
SZ1958	0	0	0	0	0
M1959	0	5	19	0	21
SZ1965	3	1	35	8	10
B1968	5	15	73	5	22
J1984	4	8	92	4	12
J1989	3	7	73	4	12
B1991	0	5	23	0	18
R1992	0	0	0	0	0
L1995	1	9	74	1	12
S1999	13	60	297	4	20
L2003	3	12	59	4	20
H2005	10	27	134	6	22
SZK2014	18	53	101	10	41

*Összesítő táblázat – II. A
A konkrét nők alkategóriáinak gyakorisága*

Tankönyvek	névvel férfiakhoz	~férfiakhoz saját	~saját jogon, politikai	~saját jogon, egyéb	~névadó	névtelenül férfiakhoz	~férfiakhoz saját	~saját jogon, politikai	~saját jogon, egyéb	~névadó
E1952	1	0	13	0	6	0	1	0	0	0
SZ1958	0	3	10	1	1	1	0	0	0	0
M1959	0	1	4	1	2	0	0	0	0	2
SZ1965	0	0	19	1	1	0	0	0	0	0
B1968	0	0	11	4	2	2	0	1	0	0
J1984	0	1	11	8	0	2	0	0	0	0
J1989	0	1	10	3	3	3	0	0	0	0
B1991	0	0	7	2	0	0	0	0	0	0
R1992	0	0	6	4	4	0	0	0	0	0
L1995	2	4	1	8	5	4	6	1	0	1
S1999	1	1	21	6	1	10	5	0	0	1
L2003	0	3	6	2	5	5	6	0	0	0
H2005	3	3	6	8	1	7	0	1	0	0
SZK2014	1	3	20	13	4	4	1	0	0	1

*Összesítő táblázat – II. B
A női témák alkategóriáinak gyakorisága*

Tankönyvek	Otthon, anyaság	Házasság, szexualitás	Minden- napok	Nők helyzete, normák	Alárendeltség, áldozati szerep	Női ábrázolás általában	Női divat	Negatív kontextus	Női munka	Oktatás	Társadalmi, politikai tevékenység	Történelmi esemény
E1952	3	0	0	0	3	0	0	1	4	0	0	6
SZ1958	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
M1959	0	0	0	1	0	0	0	0	8	0	2	0
SZ1965	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	3
B1968	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	2	0
J1984	3	0	2	1	1	3	0	0	11	0	6	2
J1989	3	1	4	1	3	0	0	0	6	0	1	3
B1991	3	0	0	1	2	1	0	0	8	0	3	0
R1992	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4	0
L1995	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0
S1999	5	0	0	0	5	1	3	1	2	0	2	3
L2003	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
H2005	8	3	1	1	8	1	1	3	6	2	1	2
SZK2014	8	1	0	13	18	7	0	5	10	2	4	8

*Összesítő táblázat –II. C
Az emancipáció alkategóriáinak gyakorisága*

Tankönyvek	Választójog	Oktatás	Munka	Egyéb
E1952	1	0	0	1
SZ1958	0	0	1	0
M1959	1	3	2	2
SZ1965	0	0	1	2
B1968	0	0	1	1
J1984	0	0	1	8
J1989	1	1	0	1
B1991	1	1	0	3
R1992	1	0	0	1
L1995	1	0	0	0
S1999	4	1	1	2
L2003	4	0	0	2
H2005	13	0	1	2
SZK2014	12	0	1	10

Összesítő táblázat – II. D
A konkrét nők alkategóriáinak illusztrációs gyakorisága

	névvel férfiakhoz	névvel férfiakhoz saját	névvel saját jogon, politikai	névvel saját jogon, egyéb	névvel névadó	névtelenül férfiakhoz	névtelenül férfiakhoz saját	névtelenül saját jogon, politikai	névtelenül saját jogon, egyéb	névtelenül névadó
E1952	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SZ1958	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M1959	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SZ1965	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
B1968	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0
J1984	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
J1989	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
B1991	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
R1992	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
L1995	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S1999	2	0	2	0	0	7	1	0	1	0
L2003	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
H2005	2	2	1	1	1	1	0	0	0	0
SZK2014	0	0	2	2	1	4	1	0	0	2

Összesítő táblázat – II. E
A női témák alkategóriáinak illusztrációs gyakorisága

Tankönyvek	Otthon, anyaság	Házasság, szexualitás	Minden- napok	Nők helyzete, normák	Alárendeltség, áldozati szerep	Női ábrázolás általában	Női divat	Negatív kontextus	Női munka	Oktatás	Társadalmi, politikai tevékenység	Történelmi esemény
E1952	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SZ1958	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M1959	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	1
SZ1965	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
B1968	0	0	4	0	3	3	0	0	0	1	1	4
J1984	1	0	2	0	0	1	2	0	3	0	3	1
J1989	1	0	2	0	1	0	1	0	1	1	2	1
B1991	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2	0
R1992	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L1995	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4	0
S1999	2	0	4	0	12	1	0	0	2	0	15	18
L2003	0	0	3	0	2	0	1	1	0	0	3	4
H2005	1	0	3	1	8	4	3	0	0	0	5	6
SZK2014	4	1	5	0	13	3	0	5	4	1	9	15

Melléklet

1. sz. melléklet

TANKÖNYVMINTA				
IDŐSZAKASZOK/ TANKÖNYVEK	KORTÖRTÉNETI HÁTTÉR	OKTATÁS- TÖRTÉNETI HÁTTÉR	TANTÁRGY/ TANKÖNYV- TÖRTÉNETI HÁTTÉR	NŐ- ÉS NŐNEVELÉS- TÖRTÉNETI HÁTTÉR
I. szakasz: 1949– 1956. október	1948–53: Rákosi- korszak			
Egyetemes történelem IV. rész (1952): A legújabb kor története az általános gimnáziumok számára, Tankönyvkiadó, Budapest. (E1952)	1949 szocialista alkotmány	1949 Tankönyv- kiadó Nemzeti Vállalat megalakulása általános gimnáziumok bevezetése kötelező orosz nyelvoktatás		1949 alkotmány rögzítette a női jogegyenlőség- gel kapcsolatos törvényeket
	1950 tanácsrendszer kialakulása	1950 tankerületek megszűnése Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének párthatározata az oktatásról szovjet mintájú általános és gimnáziumi tantervek	1950 gimnáziumi történelem- tanterv	
				1951 koedukáció bevezetése felsőoktatási intézményekben biztosítani kellett a nők megfelelő arányát

				1949-53 „Gyertek lányok traktorra!” kampány
	1953–1955: Nagy Imre kormánya			1953 Ratkó-korszak kezdete
				1953 családjogi törvény
		1954 MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól		1954 személyi igazolványt kaphatnak a 14. életévüket betöltő lányok „Nők politikai jogairól” szóló ENSZ egyezmény aláírása
	1955–56: az állampárton belüli küzdelmek időszaka		1955 párthatározat alapján tananyag csökkentés	
II. szakasz: 1956. november–1963.	Az 1956-os forradalom			
Szamuely Tibor – Kis Aladár – Urbán Aladár (1958): Egyetemes történelem (1849-1945). A gimnáziumok IV. osztálya számára. 4. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (SZ1958)	1957–1963: A kádári konszolidáció			1957 gyermektelenségi adó megszüntetése

<p>Nagy Imréné – Kempelen Imre – Bellér Béla – Incze Miklós (1959): A magyar nép története III. rész (1849-1948). Az általános gimnáziumok IV. osztálya számára. 5. kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (M1959)</p>			<p>1958 általános iskolai történelemtan-terv</p>	
			<p>1959 Magyar Történelmi Társulat szombathelyi vándorgyűlése</p>	
		<p>1961 „Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről” (1961. évi 3. törvény)</p>		
			<p>1962 gimnáziumi történelemtan-terv</p>	
		<p>1963 új általános iskolai tanterv</p>		
<p>III. szakasz: 1964–1978.</p>	<p>1964–1978: Az érett kádárizmus</p>			<p>1964 UNESCO-val kötött „az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény” elfogadása</p>

Szamuely Tibor – Ránki György – Pamlényi Ervin – Almási János – Borsányi Károly – Bálint Béla (1965): Történelem az általános gimnáziumok számára. 6. bővített kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (SZ1965)		1965 az 1961-es közoktatási törvény korrekciója		
Balogh Endre (1968): Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest. (B1968)			1966 IV. osztályos történelemtan- könyvek megjelenése	
				1967 GYES bevezetése
	1968 új gazdasági mechanizmus			
				1970. „Nőpolitikai határozatok”
		1972 oktatáspolitikai párthatározat	1972 történelemtan- terv	
		1973 „Tankönyvírás és tudomány” című konferencia		1973 népesedéspoli- tikai határozat, abortusz törvény szigorítása
		1975. A „jövő tankönyvei” című tanácskozás		
		1978 „A nevelés és oktatás terve az általános iskola számára”	1978 gimnáziumi történelemtan- terv	

IV. szakasz: 1979–88.	1979–88: A hanyatló Kádár-rendszer	1981 „A tankönyvírás elméleti és gyakorlati kérdései” című tanácskozás (Tatabánya)		
Jóvérné Szirtes Ágota (1984): Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. A legújabb kor története.3. kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest. (J1984)			1982/84 IV. osztályos történelemtan-könyvek megjelenése	1982 CEDAW ENSZ egyezmény aláírása
		1985 új közoktatási törvény		1985 GYED bevezetése
		1986 Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa Tankönyvkiadón belül létrejön a tankönyv-elméleti kutatócsoport		
		1987 „Változó világ – változó tankönyvek” című tankönyvtanácskozás létrejön az OPKM tankönyvtára		
V. szakasz: 1989–95.	A rendszerváltás első szakasza: a „fordulat” (Kozma, 2009: 423-424)			

Jóvérné Szirtes Ágota – Sipos Péter (1989). Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára 1914-1945. 6. bővített kiad., Tankönyvkiadó, Budapest. (J1989)	1989. október MSZMP feloszlata	1989 közoktatás tankönyveinek kiadását szabályozó 28/1989. MM. sz. rendelet		
Dr. Borsányi György (1991): Történelem IV. 1944-1990. Tankönyvkiadó, Budapest. (B1991)	1990 tavasz: szabad választások	1990 Művelődési és Közoktatás- ügyi Minisztérium		
Rubovszky Péter (1992): Történelem IV. Vázlatok a XX. század történetéről 1-2. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (R1992)		1991 Országos Köznevelési Tanács létrejött kormányha- tározat a tankönyvki- adásról Tankönyv- és Taneszköz Iroda TANOSZ megalakulása		
Ifj. Lator László (1995): Történelem a középiskolák IV. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (L1995)				1992 főállású anyaság bevezetése
		1993 1993. évi 79. törvény a közoktatásról Tanterv, Tankönyv és Taneszköz Tanács megalakulása Nemzeti Tankönyvki- adó Részvénytár- saság létrejött		1993 gyermek- nevelési támogatás, ápolási díj bevezetése

		1994 1/1994. (II. 3.) MKN rendelet a tankönyv- engedélyezési eljárásról		
		1995 NAT	1995 Ember és társadalom műveltségi terület bevezetése	
VI. szakasz: 1996–1999. Salamon Konrád (1999): Történelem IV. A középiskolák számára. 6. kiad., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (S1999)	A rendszerváltás második szakasza: a “konszolidáció” (Kozma, 2009: 423-424)	1996 közoktatási törvény módosítása		1996 GYED megszüntetése
VII. szakasz: 2000–2009.		2000 kerettantervek bevezetése	2000 kerettantervek: tevékenység- központú történelem- tanítás, jelenismeret	2000: RUTH, Tudor: Nők a XX. században. Tanári kézikönyv osztálytermi felhasználásra c. könyv megjelenése
Ifj. Lator László (2003): Történelem a középiskolák IV. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (L2003)		2001 a tankönyvpiac rendjéről szóló törvény		
Hantos István – Bíró Gábor (2005): Történelem 4. kötet: Korunk története: (XX. század). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (H2005)		2003 NAT	2003 élethosszig tartó tanulás paradigmája	2003 „férfiak és nők esélyegyenlőség ének” alaptétele bekerül a NAT- ba 2003 évi CXXV. törvény: az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség kérdésének szabályozása

	2004 csatlakozás az Európai Unióhoz	2004 23/2004 OM rendelet a tankönyvvé nyilvánításról		
		2005 kétszintű érettségi rendszer bevezetése	2005 új történelem- érettségi (kötelező írásbeli vizsga)	
				2006 Pető, Andrea- Berteke, Waalwijk: A női példaképek élettörténetének feldolgozását tartalmazó módszertani könyv megjelenése
	2007 Lisszaboni szerződés	2007 NAT 2007. évi XCVIII. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi törvény módosításáról	2007 kulcs- kompetenciák bevezetése	
	2008 gazdasági világválság			2008 Pető, Andrea: A nők és a férfiak története Magyarországon a hosszú 20. században című kiegészítő tananyag megjelenése GYES, GYED jogosultsági idejének csökkentése
VIII. szakasz: 2010–2014.	2010 Fidesz–KDNP választási győzelme			2010 GYES, GYED jogosultsági idejének visszaállítása

<p>Kaposi József – Száray Miklós (2014): Történelem IV. középiskolák, 12. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (SZK2014)</p>		<p>2011 A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény</p>		<p>2011 „Nők 40” kerkedvezményes nyugdíj bevezetése</p>
		<p>2012 NAT 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról</p>	<p>2012 történelemtanterv kerettantervek: közös kulturális kódrendszer, társadalomtudományi komplexitás, új társadalomismereti témák</p>	<p>2012 NAT: családi életre való nevelés</p>
		<p>2013 Könyvtárellátó Kiemelten Közhasznú Nonprofit Kft létrejötte Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó megalakulása</p>		
		<p>2014 tankönyvpiac államosítása Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó megszűnése</p>		