



TÖRTÉNELEM MINT TUDOMÁNY ÉS MINT ISKOLAI TANTÁRGY III.



Történelem mint tudomány
és mint iskolai tantárgy
III.



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy III.

Szerkesztette: Jeszenszki Kornélia

Komárom, 2025

© Vajda Barnabás, Tóth Péter, Horváth Kinga, Eged Alice, Engel Enikő, Fekete Áron, Tóth Judit, Jeszenszki Kornélia, Hopka Zoltán, Michal Veselei, Tüzes Ágoston Károly, Rudas Tamás, Korpás Árpád

A kötetet szerkesztette: Mgr. Jeszenszki Kornélia, az SJE TTK Történelemdidaktika Doktori Program hallgatója

Angol nyelvi lektor: Mgr. Szegi Cyntia

Magyar nyelvi lektor: Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

Szakmai lektorok:

Prof. Kaposi József, PhD.

Dr. Fodor Richárd (Mathias Corvinus Collegium, Budapest)

A borítót Jeszenszki Sarolta tervezte.

ISBN 978-80-8122-515-4

Tartalom

1. fejezet

Vajda Barnabás: Képi történelmi forrás = forrásjellegű képi didaktikai elem	11
1.1. Bevezetés	11
1.2. A didaktikai elem és a forrásjellegű didaktikai elem fogalma	12
1.3. A forrásjellegű didaktikai elemekről	14
1.4. A forráshasználati bizonytalanság	15
1.5. A forrásjellegű képi didaktikai elemekről több szempontból	16
1.5.1. Általában	16
1.5.2. A történettudomány szempontjai	17
1.5.3. Didaktikai szempontok: a tankönyvi képszennyeződés	18
1.6. A forrásjellegű képi didaktikai elemek klasszifikációi	19
1.7. Az infografika	20
1.8. A forrászsáner mint a továbblépés egyik lehetősége	25

2. fejezet

Tóth Péter – Horváth Kinga: A Pozsonyi Evangélikus Líceum története a 19. század második felében társadalomtörténeti nézőpontból	34
2.1. Problémafelvetés	34
2.2. Az 1883 és 1896 közötti időszak kutatás szempontjából meghatározó eseményei	46
2.3. A Pozsonyi Evangélikus Líceum ügye a zsinaton	51
2.4. A Líceum élete az 1883 és 1896 közötti időszakban társadalomtörténeti nézőpontból	54
2.4.1. Tantervi szabályozás	54
2.4.2. Reáliák helye a tantervben	57
2.4.3. A történelem tantárgy helyzete a Líceumban	58
2.4.4. Rendkívüli és görögépítő tantárgyak	64
2.4.5. Taneszközök és gyűjtemények	66
2.4.6. Szociodemográfiai tendenciák	67
2.4.7. Karrier a Líceum után	72
2.5. Összegzés	74

3. fejezet

Eged Alice: Egy közép-európai uralkodó betegségének története. Frigyes Vilmos trónörökös (1831–1888) menekülése a betegség elől	78
3.1. Bevezetés	78
3.2. Mesés kezdet, szomorú folytatás	78
3.3. A trónörökös betegsége komolyra fordul	81
3.4. Mackenzie megjelenése és az első csaták	83
3.5. Frigyes Vilmos elhagyja Berlint	85
3.6. Az utolsó állomás	89

4. fejezet

Engel Enikő: Kényszerű ünnepek a két világháború közti időszak csehszlovákiai magyar iskoláiban	96
4.1. Bevezetés	96
4.2. Törvényi szabályozások	96
4.3. A kötelező ünnepnapok a magyar iskolákban	102
4.4. Október 28. és a köztársasági elnök születésnapja a magyar iskolákban	105
4.5. Összegzés	109

5. fejezet

Fekete Áron: A digitális történelemoktatás lehetőségei – vizsgálat egyes szlovákiai és magyarországi általános iskolák szemszögéből	114
5.1. Bevezetés	114
5.2. Korábbi felmérések a digitális történelemoktatás kontextusában	115
5.3. A történelem tantárgyra vonatkozó digitális készségek a magyarországi alap- és kerettantervben, valamint a szlovák művelődési standardokban 2003-tól napjainkig	117
5.4. Vizsgálatunk bemutatása	120
5.4.1. Népszerű digitális felületek a válaszadó tanárok körében	121
5.4.2. Az internet és az online feladatok szerepe a történelemtanításban	122
5.4.3. Egyéb forráselemzést igénylő feladatok alkalmazása a digitális térben	124
5.5. Konklúzió	130

6. fejezet

Tóth Judit: A magyar és a skót történelemérettségi vizsgák összehasonlító elemzése a kognitív taxonómia és a feladattípusok szempontjából	134
6.1. Bevezetés	134
6.2. Szakirodalmi feltárás	135
6.2.1. Történeti tudás a 21. században	135
6.2.2. A magyarországi történelemérettségi fejlesztése	137
6.2.3. A magyarországi és a skóciai történelemtanítás kontextusa	139
6.3. Kutatás	141
6.3.1. Magyar történelemérettségi esszéfeladatok	141
6.3.2. Skócia „how” (mennyire) típusú esszéfeladat	142
6.4. Diskusszió	145
6.5. Összegzés, kitekintés	147

7. fejezet

Jeszenszki Kornélia: Múzeumokban berendezett tematikus terek a történelemtanítás szolgálatában	154
7.1. Bevezetés	154
7.2. A kutatás célja, a kutatás kérdései	155
7.3. A múzeumpedagógiáról	156
7.4. A vizsgált múzeumok	157
7.4.1. A vizsgált múzeumokban kialakított enteriőrök bemutatása	160
7.5. A vizsgált témák helye a magyarországi kerettantervben	168
7.6. Múzeumi enteriőrök a történelemtanításban	171
7.7. Összegzés	175

8. fejezet

Hopka Zoltán: II. Lipót öröksége: Belgium gyarmati múltjának tükröződése az ország történelemoktatásában	179
8.1. Bevezetés	179
8.2. II. Lipót	179
8.2.1. „Afrika sötét szívének” meghódítása	180
8.2.2. A berlini konferencia	182
8.3. Kongói Szabadállam (1885–1908)	183

8.3.1. A Force Publique	184
8.4. Belga Kongó (1908–1960)	185
8.4.1. Dekolonizáció	186
8.5. Posztkoloniális emlékezet	187
8.6. A belga közoktatás helyzete	188
8.6.1. A Kongó ábrázolása a belga történelemtankönyvekben (1945–1960) .	190
8.6.2. A gyarmati múlt megjelenítése 1960 és 2000 között	192
8.7. Konklúzió	194

9. fejezet

Michal Veselei: Methodological recommendations for teaching controversial topics in history	197
9.1. Introduction	197
9.2. Main Recommendations for Teaching Controversial Topics in History	198
9.2.1. Setting Appropriate Educational Goals and Selecting Suitable Learning Tasks	199
9.2.2. Establishing an Initial Perspective and Subsequent Pluralistic Educational Process	201
9.2.3. Preparing for the Topic's Relevance Beyond History Class	202
9.2.4. Training Students to Formulate Their Own Opinions and Accept the Opinions of Others	203
9.3. Conclusion	205

10. fejezet

Tüzes Ágoston Károly: Contemporary Accounts on the British-Russian Rivalry in 19th Century Central Asia	207
10.1. Introduction	207
10.2. A Brief History of The Great Game	209
10.3. Wide-ranging opinions and the Western Travelers	213
10.4. The civilizing mission as a common denominator	215
10.5. Russophobes and moderates	216
10.6. The limitations of the execution of the military action	218
10.7. Conclusion	220

11. fejezet

Rudas Tamás: The Matriarch of the White Ghosts and the Two Travelers: A Comparative Analysis of Adda von Liliencron, Mary Kingsley and Gabrielle Vassal in Context of the Role Played by Females in late 19th Century Colonialism	224
--	-----

12. fejezet

Korpás Árpád: „A pozsonyi egyetem egyik leghivatottabb szószólója”. Berzeviczy Albert oktatáspolitikájának értékelése a Nyugatmagyarországi Hiradó című pozsonyi magyar napilapban (1903–1905)	247
12.1. Bevezetés	247
12.2. Vallás- és közoktatásügyi miniszterek oktatásügyi reformjai a kiegyezéstől Berzeviczy kinevezéséig (1867–1903)	247
12.3. A Nyugatmagyarországi Hiradó	249
12.4. A Nyugatmagyarországi Hiradó Berzeviczy tevékenységéről	250
12.4.1. A miniszteri megbízás előtt	250
12.4.2. Berzeviczy mint miniszter	252
12.4.3. A miniszter kultúrpolitikai tevékenysége	253
12.4.4. Berzeviczy oktatáspolitikája	254
12.4.4.1. Oktatási reformok és reformtervezetek	255
12.4.4.2. A pedagógusok bérezése és szociális helyzete	257
12.4.4.3. A nemzetiségi kérdés és Pozsony magyarosodása	258
12.5. Összefoglaló	262
About the Authors and English abstracts of the chapters	265

A Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tan-
székén futó Történelemdidaktika Doktori Program oktatói és
hallgatói ezzel a konferenciakötettel tisztelegnek Kaposi József
professzor előtt, aki nagyon sokat tett a magyar iskolai történe-
lemtanítás fejlesztéséért, valamint a komáromi Doktori Program
létrejöttéért és működéséért.

The lecturers and students of the Doctoral program in Histo-
ry Didactics at the Department of History of the Faculty of Edu-
cation of the J. Selye University dedicate this conference volume
as a mark of their respect to Professor József Kaposi for his pro-
fessional dedication, and also for his great contribution to the
creation and developement of our Doctoral program.

1. FEJEZET

Vajda Barnabás

Képi történelmi forrás = forrásjellegű képi didaktikai elem

1.1. Bevezetés

A jelen tanulmányban a képi történelmi források iskolai célú felhasználását és didaktikai hasznát veszem szemügyre. Kezdetnek összefüggéseibe helyezem és újradefiniálom a képi történelmi forrás fogalmát, majd bevezetem a forrásjellegű képi didaktikai elem megnevezést. A képek iskolai célú felhasználása kapcsán körüljáróm a képi források lehetséges stratégiai céljait, és kifejttem a képi források tényleges pedagógiai és didaktikai hasznáról alkotott véleményemet. Jogos lehet a kérdés, miért szükséges a források, ezen belül a képi források újraértelmezése az iskolai történelemtanításban. Több, képekről szóló szakmai vita mellett (amikor érvelnem kellett a történelemtankönyvekben található képek funkciói és céljai mellett vagy ellen) az újabb tankönyvkutatásaim és a gyakorlati tanításból eredő tapasztalataim is azt a meggyőződésemet erősítik, hogy komoly hiányosságok vannak általában az iskolai történelmi források, és különösen a képi források tényleges tanulási haszna terén.¹

Mindenki láthatja, aki figyeli napjaink magyar és nem magyar nyelvű történelemtanítását, hogy a történelemtanításban alkalmazott képek kapcsán nemcsak a hordozóeszközök (tankönyvek, vizuális lehetőségek, digitális eszközök stb.) drámai változásairól beszélhetünk, hanem egy oktatásfilozófiai változás tanúi is vagyunk. Mi ez a változás? Michael Oakeshott filozófus (1901–1990) szerint a képi források eszmetörténeti kontextusa az, hogy *a mai iskola* erőltetett módon az aktualizálásra és a mindennapokra koncentrál az örök érvényű dolgok helyett, miközben az isko-

¹ Szeretném hangsúlyozni, hogy a jelen tanulmány egy folyamatban lévő kutatás része, a Dr. Herber Attila és az SJE TTK Történelemdidaktika Doktori Program közti kutatótanári kapcsolat egyik részeredménye, amit szakmai továbbgondolásra szánok.

la figyelme erőteljesen *a verbálisról a vizuálisra terelődött*. (Oakeshottot idézi Tate 2023: 241, 262) Ezt az általam nagyon igaznak vélt tézist az elmúlt évtizedekben tovább igazolta az a közkeletű pedagógiai tévképzet, hogy a digitális és/vagy online tananyagok eleve jobbak, hatékonyabbak („érdekesebbek”), mint az analóg pedagógiai környezet.²

1.2. A didaktikai elem és a forrásjellegű didaktikai elem fogalma

Az iskolai történelemtanításban mindent didaktikai elemnek nevezhetünk, aminek az a célja, hogy a történelem tananyag tanítható és megtanulható legyen, akár ismeretekről, akár képességekről van szó. Didaktikai elemnek számítanak a pedagógus szóbeli előadása mellett a tankönyv különféle szövegei, a források, a képek, a térképek, a kérdések, feladatok stb. A történelem tanítása során a didaktikai elemek között kitüntetett figyelmet kell fordítani a forrásjellegű didaktikai elemekre, amelyek a didaktikai elemek speciális fajtájaként valamilyen típusú történelmi forrást képviselnek, jelenítenek meg a történelemtanításban.

Természetesen az összes didaktikai elem lehet a történelemtanulás eszköze és forrása; a kérdés az, hogy mekkora a hatékonysága? Tanulni lehet a pedagógus szóbeli előadásából éppúgy, mint a tankönyv leíró szövegéből, a források értelmezéséből, a feladatgyűjtemény kérdéseiből és feladataiból stb. Van azonban egy fontos megszorítás: csak azt nevezhetjük didaktikai elemnek, ami valóságosan, ténylegesen azt a célt szolgálja, hogy a történelmi tananyag tanítható és megtanulható legyen. Mit jelent ez? Azt, hogy nem minden kép, térkép, grafikon stb. válik automatikusan didaktikai elemmé. Nem minden kérdés vagy feladat alkalmas, bármilyen sok van is belőlük, didaktikai funkció betöltésére, hanem csak azok, amelyek tudatosan úgy vannak alakítva, megformálva, hogy ezt tegyék. Végső soron egyetlen tanórán sem garantált, hogy az biztosan eléri a kitűzött célját; de a tudatosan didaktikai lépésekre tagolt történelemóra jóval nagyobb eséllyel vág neki ennek a feladatnak.

A megszorítás tehát az, hogy csak a tudatosan előkészített és kifejezetten didaktikai céllal alkalmazott oktatási elemek tudnak eséllyel a történelemtanulás hatékony eszközei és forrásai lenni. A didaktikai elemek előkészítés, didaktizálás által

2 A technikai újdonságok által kikényszerített túlvizualizálást, és az ebből fakadó mentális restséget több külső szemlélő művész és író is megerősíti, mint pl. Cserna-Szabó András író, aki szerint „az emberek képzelőerejét ellustította a képi kultúra”. Cserna-Szabó András, Válasz online 2024.07.03.

válnak didaktikai elemmé. Érdekes, hogy bár a didaktikai előkészítés gondolata évszázadokra megy vissza, a tankönyvkutatások azt bizonyítják, hogy az egész 20. században és jelenleg is bőven vannak történelemórák, -tankönyvek és -feladatok, amelyek alacsony fokú vagy hiányos didaktikai előkészítésen mennek át, azaz az oktatási hatékonyságuk alacsony.

A didaktikai előkészítés igénye és feladata érvényes az összes tanulási elemre. Az előkészítés elengedhetetlen és mindig szükséges, de kifejezetten és fokozottan érvényes a forrásjellegű, azaz a történelmi forrás céljaira szánt didaktikai elemekre. Miért? Azért, mert a forrásjellegű didaktikai elemek jellemzően a történettudományból, tehát iskolán kívüli közegből kerülnek be az oktatásba. Ezért annak érdekében, hogy valóban taníthatók és megtanulhatók legyenek, a forrásokat különösen fontos didaktikailag előkészíteni, átalakítani.

Bár sokadmagammal együtt magyarázatra nem szoruló evidenciának tartom, röviden kitérek arra, milyen érvek szólnak amellett, hogy csak azok az oktatási elemek nevezhetők forrásjellegű didaktikai elemeknek, azaz csak azok és akkor használhatók forrásként, amelyek kérdésekkel és feladatokkal vannak ellátva. Miért? Azért, mert a tényleges forráshasználat csakis aktív tanulói részvétellel lehetséges. Az *aktív tanuló* fontosságát mindenki érti, aki velem együtt abból indul ki, hogy „*a korszerű tanulás nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek mechanikus elsajátítását jelenti*”. (Kaposi 2020: 13) A történelmi forrásoknak végső soron a tanulók gondolkodását, a gondolkodó embert kell(ene) szolgálniuk, azt kell(ene) serkenteniük, de nagyon sokszor egyáltalán nem teszik vagy nem ezt teszik. Holott a történelmi források általában, a jól megválasztott képi források pedig különösen alkalmasak, hogy az aktív tanuló mellett a *reflexív történelemszemléletnek* is tárgyai és eszközei legyenek (Kojanitz 2021: 95), amely helyzetben megte-remtődnek a tanulói reagálás, a forrással való aktív viszonyba kerülés helyzetei és lehetőségei.

Visszatérve a forrásjellegű didaktikai elemekre: két feltétel van, hogy egy didaktikai elem forrásjellegűvé váljon. Az első az, hogy a didaktikai elemnek történettudományi értelemben forrásnak, optimális esetben releváns és tipikus forrásnak kell lennie, és a történettudomány aktuális ismereteit kell képviselnie. A második az, hogy a forrás céljaira szánt didaktikai elemet elő kell készíteni, didaktizálni kell, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a forráshoz tanulói aktivitásnak kell járulnia kérdések, feladatok és gyakorlatok formájában, vagy más jellegű tanulói tevékenység, mint eszmecsere, vita, csoportmunka, projektmunka stb. formájában.

Ha ez a két feltétel nem teljesül, akkor egy didaktikai elem nem tud forrásjellegű didaktikai elemmé válni. Ha csak az első feltétel teljesül (vagyis a didaktikai elem a történettudomány ismereteit képviseli, de didaktikai átalakítás nélkül), akkor a forrásban rejlő ismeret(ek) iskolai körülmények között befogadhatatlan(ok); ha pedig a forrást nem kíséri feladat vagy nem helyes feladat kíséri, akkor az nem tud képességfejlesztésre szolgálni. Például hogyan válhatna forrásjellegű didaktikai elemmé az iskolában egy latin nyelvű oklevél? Hogyan válhatna forrásjellegű didaktikai elemmé egy magyar nyelven írott, gazdagon lábjegyzetelt tudományos tanulmány? Miféle képességet tud fejleszteni egy kép, egy karikatúra, egy térkép vagy egy tárgy, ha nincs hozzájuk kontextus vagy feladat?

Elvárható tehát, hogy az iskolai történelemtanításban minden didaktikai elemet – a pedagógus szóbeli előadását, a tankönyv leíró szövegét, a forrásokat, a képeket, a térképeket, a kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat – olyan formában tárjuk a tanulók elé, hogy azok ténylegesen alkalmasak legyenek a történelem tanulására, annak befogadására, az azzal való foglalkozásra és az arról való elmélyült gondolkodásra. Ha oktatási célokra akarjuk felhasználni, akkor az összes didaktikai elemet gondosan didaktizálni kell(ene), függetlenül attól, hogy alkalmazásukra tanórán, tankönyvben vagy az online térben kerül sor. Minden didaktikai elemnek valamilyen tanulási célt kell követnie, vagyis minden didaktikai elem előzetes didaktikai előkészítést vagy átalakítást igényel, akkor is, ha célja az ismeretszerzés vagy -bővítés, és akkor is, ha a célja valamilyen képesség fejlesztése. Mindezek a szabályszerűségek fokozottan érvényesek a forrásjellegű didaktikai elemekre.

1.3. A forrásjellegű didaktikai elemekről

Egyfelől az összes didaktika elemnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy a történelmi múltról szóló hiteles információk forrásául, kútfőjéül szolgáljon iskolai körülmények között. Másfelől azonban olyan történelemdidaktikusként, aki az iskolai történelemtanulást szoros összefüggésben látja a történettudománnyal, a didaktikai elemek között kiemelt fontosságúnak tartom a forrásjellegű didaktikai elemeket. Didaktikai és módszertani értelemben az iskolai történelemtanításban az összes didaktikai elemnek ugyanaz a célja: az, hogy a történelem tananyag (akár ismeret, akár képesség) tanítható és megtanulható legyen. Meg vagyok győződve, hogy a források roppant ösztönzően tudnak hatni és alkalmas impulzusként tudnak szol-

gálni, hogy a tanulók az emberekről és a társadalmi folyamatokról a történelmi múlt szempontjából tanuljanak.

A forrásjellegű didaktikai elemeknek fő kategóriái formai-technikai szempontból az alábbiak:

- (A) írott, olvasható, szöveges forrásjellegű didaktikai elem (írott forrás)
- (B) vizuális, képi forrásjellegű didaktikai elem (pl. fotó, infografika)
- (C) tárgyi, tapintható forrásjellegű didaktikai elem (pl. artefaktum, egy tárgy képe)
- (D) hallható, hangzó, audio-jellegű didaktikai elem (pl. rádióbeszéd)
- (E) mozgó, animált (képes-hangos) forrásjellegű didaktikai elem (pl. film, mozgó animáció)
- (F) ízlelhető, szagolható forrásjellegű didaktikai elem (pl. fűszer, ital, étel)

1.4. A forráshasználati bizonytalanság

Számos utalás van környezetünkben arról, hogy a pedagógusok hogyan használnak vagy inkább nem használnak forrásokat az iskolai történelemtanításban. A problémát most csak a vizuális forrásjellegű didaktikai elemekre szűkítve úgy vélem, hogy egy krízis tanúi vagyunk – amit én forráshasználati bizonytalanságnak nevezek³, és a legnagyobb tisztelettel adózom minden kivételnek! Miről van szó? Arról, hogy a forráshasználati bizonytalanságnak (talán krízisnek) vannak technikai és vannak filozófiai okai. Az oktatásfilozófiai okot abban látom, hogy a mai iskolai történelemtanítás túl sok feladatot vállal fel (vagy túl sok feladatot bízna rá); közben mind az oktatási rendszer, mind az iskola, mind a pedagógus, mind a szülők számára elhomályosul, bizonytalanná válik, hogy miért, *milyen oktatási-nevelési célból* kerül sor a források használatára. A másik probléma, a technikai, egy paradoxonból fakad: a tankönyvek nyomdai és képteknikai minősége egyre jobb, egyre tökéletesebb, ami azt okozza, hogy – paradox módon – a „képi források”, amelyek ténylegesen azok vagy amiket tévesen annak vélnek, kritikusan nagy mennyiséget érnek el egyes tankönyvekben. Időnként olyan sok van a kevésbé átgondolt képekből, funkciótlan illusztrációkból, áttekinthetetlen infografikákból, hogy az elbizonytalanítja, zavarba

3 Forráshasználati bizonytalanság in English: uncertain usage or crisis of sources, uncertain utilization of sources or source/resource utilization crisis.

hozza a gyakorló pedagógusokat és látens módon a tanulókat. És itt nem csak a bő-
ség zavaráról van szó. A forráshasználati bizonytalanság egyik fő technikai-szakmai
okát abban látom (önkritikusan), hogy a történelemdidaktikai kutatás és szakiro-
dalom nem vagy csak kevésbé képes érthetően megfogalmazni a képi forrásokban
rejlő módszertani-didaktikai lehetőségeket, előnyöket, hasznot, csapdákat stb.

1.5. A forrásjellegű képi didaktikai elemekről több szempontból

1.5.1. Általában

Az iskolai felhasználású történelmi források általános ismertetése után a további-
akban csak a képi forrásokra koncentrálok. Noha a jelenség megnevezést annak
teljes formájában tartom tudományos szempontból korrektnek („forrásjellegű képi
didaktikai elem”), azonban az egyszerűség kedvéért a továbbiakban képekről és képi
forrásokról fogok írni.

A képek tanórai elterjedése technika oldalról jól érthető, és ennek az okai köny-
nyen beláthatók. A 19. század végén nem vagy csak nagyon korlátozottan léteztek
képek a tankönyvekben, ahol akkoriban csak szövegek, és főleg csak leíró szövegek
voltak. A történelemtankönyvekben még a 20. század közepén is inkább csak rajzok
voltak (nem pedig fotók), amelyek általában művészi igénnyel készültek. Az egyik
kedvencem az az 1923-as kiadású csehszlovák tankönyv, amely az alcímében utal rá,
hogy a szöveg „számos képpel” van illusztrálva, és valóban nagy sok érdekes rajzolt
képet tartalmaz. (Lásd a képmellékletet.)

A képek, köztük a képi történelmi források iskolai felhasználásával kapcso-
latban Magyarországon legkésőbb a 2000-es években komoly szakmai diskurzus
tárgyai voltak a világunkban lezajló ún. képi fordulat (iconic turn) lehetséges is-
kolai implikációi. E téren (is) elévülhetetlen érdemei vannak F. Dárdai Ágnesnek,
akinek a nevéhez fűződik egyebek mellett a magyar nyelvű tankönyves képkuta-
tás, az imagológia megalapozása. Úgy tűnik azonban, hogy az oktatási célú képek,
és az engem különösen érdeklő képi források didaxisa még mindig bizonytalan.
A képek elmélete viszonylag közismert⁴, azonban az elméletek iskolai gyakorlatba
való beépülése véleményem szerint nagyon kétséges. Korunkban a történelem-tan-

4 A külföldiek között pl. R. Arnheim, D. S. Birdsell, E. Gombrich, L. Groarke, J. E. Kjeldsen,
W. J. T. Mitchell, U. Mietzner, U. Pylarczyk és mások. Magyarországon F. Dárdai Ágnes,
Géczi János, Herber Attila, Knausz Imre, Kojanitz László, Nyíri Kristóf és mások.

anyagoknak, bennük a történelemtankönyveknek kötelező részei a képek. A digitális technika fejlődésével nagyon könnyű vizuális elemeket megjeleníteni mind a nyomtatott tankönyvekben, mind az online tananyagokban. A képek „jól néznek ki”, és felerősítik a pedagógiai munka látványát. A képek a szöveges történelmi forrásoknál sokkal látványosabbak, és látszólag sokkal „érthetőbbek” is, ami alatt so- kan azt értik – tévesen –, hogy a „képek alapján bővebb magyarázat nélkül is meg lehet érteni a tananyagot”. Nem áll rendelkezésemre konkrét kutatás, csak vélelme- zem, hogy egy-egy alapvető tézis sem tudott igazán meghonosodni a pedagógiai gyakorlatunkban, mint pl. Herber Attila fontos érvelése amellett, hogy a verbális és a vizuális látás és gondolkodásmód egymást kiegészítő tényezők a forrásjellegű didaktikai elem elemzése során. (Herber 2023: 101–121)

1.5.2. A történettudomány szempontjai

Hogyan fest a forrásjellegű képi didaktikai elemek megítélése a történettudomány szempontjából? Egyáltalán mely pontokon kapcsolódik a kettő egymáshoz?

A képi forrásokat (mint bármely más forrástípust) a történettudomány el- sősorban a hitelesség és a forrásérték oldaláról nézi; és meggyőződés, hogy e két tényezőnek az iskolai történelemtanításban is jelen kell lennie. (Ez az egyik fő érvem a mesterséges intelligencia által generált tankönyvi vagy oktatási célú képek felhasználása *ellen*.) A képi forrásoknak további értékük a relevancia, vagyis annak a megítélése, hogy az adott képnek van-e jelentősége ahhoz a történelmi témához, amelyhez hozzászerkesztették; és ha kapcsolódik hozzá (ami elvárható), akkor mi ennek a viszonynak vagy összefüggésnek az oktatási jelentősége. („Miért érdemes erről a képről tanulnunk?”) Közben vegyük tudomásul, hogy a közoktatás nem történészképző; a képek egy része tölthet be a történettudomány szempontjából irreleváns, pl. esztétikai célt. De ez sem magyarázhatja a „Mária Terézia halála”-tí- pusú, totálisan irreleváns képszennyeződéseket. A valóságos tankönyvbeli méretei szerint mindössze 1 négyzetcentiméteres Mária Terézia alak (aki a képfelirat alapján „haldoklik”) nem pusztán technikai probléma. Azon túl, hogy a császárnő alig lát- ható, meg kell kérdezni, hogy még ha látható volna is, miért érdekes, miért releváns a tanulóknak Mária Terézia haldoklása. (Lásd a képmellékletet.)

Tehát ha és amennyiben egy képnek didaktikailag célzott forrásértéket szánunk, akkor a forrásjellegű képi didaktikai elemnek meg kell felelnie a történettudomány elvárásainak: forrástartalommal és -értékkel kell rendelkeznie (hogy legyen belőle mit kinyerni); hitelesnek kell lennie; és jelentősnek, jellemzőnek, relevánsnak kell

lennie. Ha ilyen jellemzőkkel rendelkező források kerülnek szakszerű didaktikai átalakítás alá, akkor meggyőződésem, hogy a pedagógus és a tanuló a történelemtanítás új dimenzióit fogja meg tapasztalni.

1.5.3. Didaktikai szempontok: a tankönyvi képszennyeződés

Az iskolai célú forrásjellegű képi didaktikai elemek formai-technikai osztályozása és történettudományi megítélése után külön figyelmet igényel a képi források történelemdidaktikai szempontú mérlegelése. A 19. században megjelent képek a 20. században elkezdtek eluralkodni, ma pedig totálisan dominálják a történelemtankönyveket. A tüzetesebb vizsgálatok azonban azt mutatják (pl. Vajda – Bényi 2011; Herber 2023: 101–121; Maródi 2013), hogy a tankönyvbeli képi elemek drasztikus növekedése közben a tankönyvi képek között nagyon sok a funkcióatlan, használhatatlan, néha értelmetlen, vagyis didaktikai szempontból céltalan forrásjellegű képi didaktikai elem. Én ezt a jelenséget tankönyvi *képszennyeződés*nek nevezem, aminek több formája létezik. A történelemtankönyvekben található képek egy része arra szolgál, hogy a tankönyvszerző(k) narratíváját támogassa. Ebben az esetben legalább lehet bizonyos szemléltető hatásuk, nem úgy, mint azoknak a képeknek, amelyek semmilyen didaktikai funkcióval nem rendelkeznek, sőt egyszerűen csak azért vannak, hogy kitöltsék a tankönyvbeli üres helyeket. Kb. 70 (magyar, szlovák, cseh, német) történelemtankönyv képeinek képi szempontú vizsgálata alapján azt állítom, hogy a képszennyeződés a történelemtankönyvekben általános jelenség. Sok történelemtankönyvben túl sok kép van, és ezek nem elhanyagolható része didaktikai szempontból funkcióatlan, haszontalan kép, amelyek megterhelik, szennyezik a tankönyveket.⁵

A kutatásom tanulságait úgy tudom összefoglalni, hogy a megvizsgált történelemtankönyvekben található képek nem elhanyagolható része...

- mind fizikailag, mind didaktikailag alkalmatlan arra, hogy bármilyen funkciót betöltsön;
- alkalmatlan arra, hogy rajtuk keresztül a tanulók explicit vagy implicit történelmi ismereteket sajátítsanak el;
- alkalmatlan arra, hogy tanulói cselekedtetés, azaz bármiféle képességfejlesztés alapja, forrása legyen.

5 A képszennyeződés jelenségével nyilvános előadásban foglalkoztam 2024 szeptemberében az F. Dárdai Ágnes professzor tiszteletére rendezett konferencián Budapesten a Történettudományi Intézetben.

A történelemtankönyv-fejlesztéseknek a jövőben fokozott figyelmet kell fordítaniuk az alábbi két szempontra:

Kevesebb, de jobb minőségű képek kellenek a tankönyvekben, vizuálisan ténylegesen befogadható képek, amelyek alkalmasak megfigyelésre, összehasonlításra, cselekedtetésre stb.

Elengedhetetlen, hogy a képek kontextusban kerüljenek a tanulók elé. Ez lehet történettudományi kontextus (pl. egy képen látható személy bemutatása), lehet didaktikai kontextus (pl. a képnek a leíró szöveggel való összefüggése és/vagy a hozzá csatolt kérdések és feladatok), és lehet a kontextus a forrásjellegű képi didaktikai elem képi zsánere. A képi zsáner fogalmát alább részletesen kifejtem; itt csak arra utalok, hogy kidolgozásra vár az egyes forrászsánerek (mint kontextus) módszertana a helyes képfeliratoktól kezdve a történelmi portré, tömegjelenet, sajtófotó, retusálás, infografika stb. mint forrászsánerek didaktikai hasznának részletesebb kifejtéséig.

1.6. A forrásjellegű képi didaktikai elemek klasszifikációi

A forrásjellegű képi didaktikai elemek a vizuális jelentéstartalom szempontjából háromféleképpen lehetnek:

- valóságot tükröző, explicit (jól látható) vizuális, képi forrásjellegű didaktikai elemek (pl. egy történelmi épület alaprajza, makettje, fotója)
- elvont, implicit (rejtett, burkolt, nem kifejtett, nem látható) értelemmel bíró vizuális, képi forrásjellegű didaktikai elemek (pl. egy történelmi eseményre burkoltan reflektáló karikatúra)
- szimbolikus értelemmel, kifejezetten többértékű összetett jelentéssel bíró vizuális, képi forrásjellegű didaktikai elemek (pl. Uncle Sam mint allegorikus alak vagy egy háborút lezáró béke képi allegóriája)

A forrásjellegű képi didaktikai elemek technikai szempontból az alábbi alkategóriákra oszthatók:

- (B.1) rajz, festmény
- (B.2) fotográfia⁶
- (B.3) térkép, kartográfiai elem
 - (B.3.1) korabeli térkép
 - (B.3.2) a jelen korban készült térkép
 - (B.3.3) kontúrtérkép
 - (B.3.4) glóbusz
- (B.4) animáció, mozgó kép, mozgó térkép, videó, film
- (B.5) ábra
 - (B.5.1) egyszerűbb ábra
 - (B.5.1A) táblázat
 - (B.5.1B) diagram
 - (B.5.1C) grafikon
 - (B.5.1D) egyéb „képlet”
 - (B.5.2) bonyolult vagy kifejezetten elvont ábra
 - (B.5.2A) gondolatábra
 - (B.5.2B) folyamatábra
 - (B.5.2C) séma, sematikus ábra⁷
 - (B.5.2D) szimbolikus ábra
 - (B.5.2E) egyéb statikus (nem mozgó), hangtalan vizualizáció

1.7. Az infografika

Az infografika olyan komplex jellegű vizuális, képi forrásjellegű didaktikai elem, amely magában foglalhatja az alábbiakat: infografika =

- + vizuális, képi forrásjellegű didaktikai elem(ek) +
- + térképes, kartográfiai elem(ek) +
- + szimbolikus, átvitt értelmet reprezentáló kép(ek) +
- + színek, nyilak +

⁶ A fotográfia mechanikus kép, azaz nem emberi kéz alkotása: „mechanic image: photography”, Nyíri 2014: 116.

⁷ Schema = figure, Nyíri 2014: 11.

+ írott, olvasható, szöveges forrásjellegű didaktikai elem(ek) +
+ adatok, számok – tehát mindezeknek a lehetséges szabad kombinációi alkot-
hatnak infografikát.⁸

Az iskolában a történelemtanítás során alkalmazott képek sokszor a lényegmegra-
gadás eszközei, ebből következően nagyon sokszor sűrítmények, metaforikus jel-
legűek. A képi források jelentésbeli komplexitására Herber Attila is rámutat, aki
saját kutatói tapasztalatai és az iskolai vizualitással foglalkozó szakirodalom alapján
a szimbolikus értelemmel bíró képek esetén alkalmazza a *halmazjellegű szimul-
taneitás* kifejezést. (Herber 2023: 101) Ez alapján jutottam arra, hogy az *együtt,
egyszerre, tömörítve ható képi impulzusok* nagymértékben megnehezítik nemcsak
az esztétikai és/vagy emocionális funkcióval ellátott festmények, karikatúrák vagy
allegorikus ábrázolások elemzését és értelmezését, de az infografikákét is – pedig
ezek jóval egyszerűbbnek tűnnek, és nem is emocionális, hanem racionális funkciót
feltételezünk bennük.

Az infografika egy didaktikai csapda. Első síkon, amikor meglátjuk, képi hatást
kelt, és ezért egyszerűbbnek tűnik, mintha ugyanaz a jelenség szavakkal lenne leír-
va; pl. a kőolaj kitermelési mennyiségeinek alakulása egyes kiválasztott országokban
a hidegháborús olajválságok alatt (lásd a képmellékletet). Valójában a halmazjellegű
szimultaneitás hatása miatt az infografika önmagában egy bonyolult összefüggéseket
rejtő forrás (mind képtechnikai, mind tartalmi értelemben), amely komplex jelen-
tésének a megértése és értelmezése rendkívül összetett kognitív tevékenységet vár
el a tanulóktól. Az infografikák absztrakciós rejtvények. Tegyük fel, hogy egy infog-
rafika alapján a tanulóknak azt kell meglátniuk és megfogalmazniuk, hány millió
barellnyi kőolajat termeltek ki a világ 15 legjelentősebb olajkitermelő országában
1975 és 1984 között. Már maga a vizuális impulzus is egy absztrakciós folyamat
eredménye, amennyiben a táblázatot (valójában infografikát) a tananyag- vagy tan-
könyvszerző vagy -szerkesztő válogatta össze és szerkesztette meg. Egy második
fordulóban a tanulóknak ebből az eleve absztrakt képből (forrásjellegű képi didak-
tikai elemből, infografikából) kell további absztrakt tanulságokat levonniuk.⁹ És a

8 Az infografika nem új kifejezés. Számomra meghatározó volt Fekete Áron 2021–2024 közti
kutatása, amelyben a szerző meggyőző és kritikus elemzés alá vette a történelemtanköny-
vekben található infografikák valódi természetét és didaktikai felhasználhatóságát, ami
alapján az infografika fogalom új értelmezésére nyílt lehetőség. Ld. Fekete 2024.

9 „Abstract thought, meaning both emotional and cognitive” Nyíri 2014: 12.

jelenség még fokozható, ugyanis az absztrakció lehet kognitív is, meg emocionális is. Az a kérdés, hogy az infografika alapján „*Fogalmazd meg, hogyan, milyen irányban változott a kőolajkitermelés volumene Szaúd-Arábiában az olajválságok alatt?*” vagy „*Hasonlítsd össze az USA és a Szovjetunió kőolajkitermelésének mennyiségét az olajválság időszakának elején és végén!*” lényegileg különbözik attól, hogy a tanuló „*Hogyan ítéli meg Irak, Líbia és Kuvait kitermeléscsökkentő lépéseit?*”

A forrásjellegű képi didaktikai elemek a didaktikai funkciójuk szempontjából a következőképpen oszthatók:

A forrásjellegű képi, vizuális didaktikai elemeknek az *iskolai funkciójuk* szempontjából való felosztása praktikus, módszertani szempontból abban ad segítséget a pedagógusnak, hogy milyen alapvető stratégiai célokra lehet felhasználni az iskolai történelemtanításban a képeket. Általában fogalmazva a képi források úgy válhatnak a tanulói képesséfejlesztés eszközeivé, ha célzott tanulói tevékenység épül rájuk; ezután már csak a kognitív célokat kell tisztázni.

A képi források felhasználhatók a történeti valóság konkrét tükröként; ez a *konkretizációs funkciójuk*. Természetesen történelemtanárként tudjuk, hogy a képek lehetnek a valóság tükrői, mint pl. egy híres épület képe vagy hogyan néz ki Winston Churchill a hivatalos portréfotón. Értjük, amikor egy kép konkrétan megjeleníti, hogyan nézett ki a budapesti Hősök tere egy 1919-es sajtófotón, vagy hogyan nézett ki Alexander Dubček a hivatalos portrékon vagy a magánjellegű fényképeken. A konkretizációs funkciójú képi források azt kívánják megmutatni, hogy az adott jelenség ténylegesen milyen volt, legfőbb pedagógiai funkciójuk pedig az információszerezés.

A képi források felhasználhatók a valóság áttételes megjelenítésére; ez az *illusztrációs, szemléltető funkciójuk*. A konkretizációs és a szemléltető funkciók között az a különbség, hogy az utóbbi nem egy az egyben a történelmi valóság tükröi, ezt csak áttételesen, mintegy jelzésszerűen mutatja. Pl. Hogyan néz ki Erzsébet királyné (Sissi) egy magán megrendelésre készült művészi festményen? Hogyan néz ki az angol Parlament Claude Monet festményén? Ezek nem alkalmasak a valóság hű tükröként, ám szemléltetésre beválhatnak.

A képi források felhasználhatók esztétikai igénnyel és céllal, kifejezetten a tanulók művészi vagy szépérzékének a fejlesztésére; ez az *esztétikai funkciójuk*. Ez a funkció rokonságban van a konkretizációs és az illusztrációs funkciókkal; azonban egy esztétikai célú képi forrás nem mindig konkrét (pl. mennyire konkrét Arisztotelész mellszobra vagy Mozart fekete-fehér árnyképe), és nem is feltétlenül

illusztráció célú, amennyiben pl. az Alhambra beltéréinek fotóján vagy gróf Széchenyi István egészalakos színes képén sokkal inkább az esztétikai látvány dominál, mint „a valóság megjelenítésének” a hatása.

Folyatva a képi források funkcióinak *racionális* vonalát: a képi források felhasználhatók elvont gondolatok megjelenítésére, azok „láthatóvá” tételére. Ez a *vizualizációs funkciójuk*. Pl. ilyen egy családfa: Ki kinek a kije? Ilyen egy társadalmi kapcsolati háló: Mi volt az alá-, mellé- és fölérendeltségi hierarchia? Ilyen egy csoportosulás kapcsolati rendszere: Ki kinek a szövetségese vagy ellenfele volt? Konkrét vizualizációs célja van annak a gyakorlatnak, amikor a tanulók megrajzolják egy ország határvonalát; a történelmi Magyarország szabad kézzel rajzolt határvonala nyilvánvalóan pontatlan lesz, de a láthatatlannál ez is jóval konkrétabb. Jellemzően vizualizációs funkciójú képi forrásnak számítanak a gondolat- és folyamatábrák. Az ábrák, köztük a gondolat- és folyamatábrák általában elvont jelenségeket igyekeznek megjeleníteni, mint pl. népességsökkenés, gazdasági trend (pl. infláció) vagy az államhatalom gyakorlásának a folyamata. A vizualizációnak részét képezik (a képhez csatolt szavakon, dátumokon, számokon túl) olyan egyéb képi részelemek, mint vonalak, nyilak vagy képi szimbólumok (pl. dollárjel). Az iskolai képi források vizualizációs funkciója tehát az absztrakt képek – tanulói szempontból vett – kihívásaira, értelmezési nehézségeire reagál¹⁰, ezeket a nem konkrét, elvont történeti jelenségeket, folyamatokat kívánják vizualizálni, „láthatóvá tenni”.

A képi források felhasználhatók több vagy sok konkrét dolog (pl. történelmi portrék, épületek, tárgyak) elvont, jellemző jegyeinek a leszűrésére; ez az *absztrakciós, absztraháló funkciójuk*. Például absztrakciós célja van annak a gyakorlatnak, amikor a tanulók megállapítják egy történelmi személyiségről különféle helyzetekben készült arcképek hasonlóságait és különbségeit. Az a kérdés, hogy „Határozd meg, melyik ábrázoláson látható Kossuth Lajos 1848-as környezetben, és mondd el, mi utal erre?”, lényegesen különbözik attól, hogy a tanuló „Írja le, melyik kép és milyen eszközzel sugallja Kossuth Lajos államférfiúi nagyságát!” A nagyobb számú képi forrás alapján történő bármiféle absztrakció egyúttal a tananyag-rendszerezést és -összefoglalást is segíti.

Történelemdidaktikai értelemben a képi források többségének fő funkciója a tanuló szempontjából szolgálhat ismeretbővítéssel is, meg képességfejlesztő haszonnal is. Míg a konkretizáció, az illusztráció, a vizualizáció és az absztrakció ti-

10 „Image schemas are abstract visual sources” Nyíri 2014: 99.

pikusan a tanulók *kognitív* tevékenységének a különböző fokozatait alkotják (vagyis a tanulók értelméhez szólnak), addig az esztétikai célú képi források a tanulók érzelmi világát szólíthatják meg. Egy esztétikai célú Mozart-, Alhambra- vagy gr. Széchenyi-kép nem az ő tényleges mivoltukat mutatja (ezt sokszor nem is képesek, vagy mert nincs róluk fotó, vagy a képen csak a töredékét látjuk az Alhambrának ahelyett, hogy ott volnánk), hanem a tanulóban rejlő szépérzékhez kapcsolódnak, azt kívánják megmozgatni, motiválni, felhasználni, stimulálni. A racionális alapú forrásokon túllépve az esztétikai célú képi források a tanulói képzeletalkotás és -fejlesztés céljából használhatók leginkább.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a képi források iskolai környezetben történő összes értelmezési funkciója (konkretizáció, illusztráció, esztétikum, vizualizáció, absztrakció) a tanulók képi kultúrájának a stimulációját kell, hogy célozza, fejlessze. Beépült-e ez a feladat a történelemtanári praxisunkba? Tudják-e, és ha tudják, tudatosan alkalmazzák-e a képi forrásokkal kapcsolatos szabályszerűségeket a tananyagfejlesztők és a pedagógusok? Tudatos szempontként alkalmazzák-e mint tankönyvszerzők és -szerkesztők a képek speciális didaktikai funkcióit, hatásmechanizmusait? Nyilvánvaló, hogy a képek nagyon sok tanulót segítenek (elsősorban a vizuális típusokat) a tananyag rendszerezésében. (Kojanitz 2004) Vajon hány, sok-sok vetített színes képpel dolgozó történelemtanár tudatosítja, hogy a képi források megválasztása történhet a tanulói képzelet szempontjából is? Ahogy az olvasás által, úgy a képek által is át lehet lépni a kognitív világon túli emocionális világba. Ennek megfelelően a képek „értelmezése” nemcsak az objektív történelmi valóság szempontjából történhet (mi, mikor, hol történt?), hanem a képek értelmezésében nagyon hasznos, ha szerepe van a tanulói képzeletnek, a visual thinkingtől elszakíthatatlan component of imagery-nek. (Nyíri 2014: 11, 99) Az iskolai történelemtanítás a vizuális kultúra, vizuális gondolkodás mindegyik sémáját képes célzottan felhasználni, és nincs kétségem, hogy rengeteg pedagógus alkalmazza is ezeket. A fő stratégiai irányok ismerete és figyelembe vétele segíthet leküzdeni a képi forrásokat övező értelmezési kihívásokat, és segíthet, hogy jobban, didaktikailag hatékonyabban építsünk be és használjunk képeket a konkrét iskolai gyakorlatban: tanórákon, fizikai és digitalizált tananyagokban és tankönyvekben.

1.8. A forrászsáner mint a továbblépés egyik lehetősége

Hogyan lehet a képi történelmi források iskolai használatát hatékonyabbá tenni? Hogyan tud segíteni a történelemdidaktika abban, hogy a pedagógusok át tudják hidalni az iskolákban a képek terén (is) tapasztalható forráshasználati bizonytalanságot? Hogyan lehet jobban kiaknázni a képi forrásokban rejlő gazdag didaktikai lehetőségeket úgy, hogy közben a képi források iránt támasztott hitelességi, forrásértékbeli és relevanciabeli elvárások is érvényesüljenek? Végso soron hogyan fejleszthető még jobban a történelmet tanulók vizuális gondolkodása?

Úgy vélem, a történelmet tanulók képi gondolkodása fejlesztésének általános iránya a képek jobb, hatékonyabb kontextualizálása kell hogy legyen. Természetesen sok történelemtanár ismeri és alkalmazza a képek történelmi kontextusigényét: Ki van a képen, mikor, hol, mi a kép történelmi háttere, milyen történeti esemény kapcsolódik hozzá? Szükséges azonban látnunk, hogy lehet másfajta kontextus is. Egy forrásjellegű képi didaktikai elemnek lehet nemcsak történelmi értelmezési környezete, hanem a képi műfaji kontextus, azaz a forrás *zsánere* is kontextustermelő erővel bír. Mit jelent a didaktikai forrásműfaj vagy forrászsáner, és mire lehet használni? Első síkon a forrászsáner azt jelenti, hogy a képeknek van műfajuk, zsánerük. Ahogy az írott forrásoknak van műfajuk, mint pl. törvény, magánlevél, parancs, újsághirdetés stb., úgy a képeknek is van felismerhető, meghatározható zsánerük. Ahogy az írott forrásoknál fontos szempont a szöveg műfaja (pl. nem mindegy, hogy egy hivatalos jelentést olvasunk vagy egy titkos napló szövegét), úgy a forrásértékű képek iskolai célú használatakor, elemzésekor, értelmezésekor is muszáj figyelembe venni annak műfaját.

Legyen példának a *tömegtüntetés*, ami a történelemtankönyvekben egy nagyon gyakori képi műfaj. Honnan tudnák a tanulók a pedagógussal együtt, hogy mit látnak? Honnan tudnák, kik vannak a sokszor nehezen látható képen, hol és mely időben van a tömeg? Alapesetben honnan tudnák, mit csinál az arctalan tömeg? Sok esetben egyáltalán nincs aláírva, hogy milyen tömeget ábrázol a kép, de még ha fel van is tüntetve, a tömegtüntetésnek mint történelemtankönyves zsánernek nem ez a titka. A tömegtüntetést a saját zsánere felől kell megközelíteni. Azt látjuk, amit mindenki lát: hogy ez egy tömeg. Ez a kép lényege, ezzel kell(ene) foglalkozunk. Nem mellékes a tömegtüntetés történeti kontextusa, de ezt egy jó képfelirattal meg lehet oldani. A jól megválasztott és informatív képálírással ellátott képi forráshoz kérdéssort kell kapcsolni. Konkrétan és általában: *Miért, milyen célok mentén, mi-*

lyen körülmények között jött össze ez a tömeg? Miért, milyen célok mentén szoktak tömegek összejönni? Milyen célok voltak a történelem során, amelyek jegyében tömegek szoktak összejönni? Többek között ezek a releváns kérdések, amelyek a tömegtüntetés mint képzásner lehetőségeit ki tudnák aknázni rutinszerűen.

A tankönyvi képzásnerek sora hosszú. Zsáner a történelmi portré: ugyanazon személyé más-más időből vagy különböző személyeké egymás mellé helyezve. Képzásner a halál és ennek történelemtankönyvekben „gazdag” alfajai: a tömeghalál, a kivégzés, a baleset stb. A történelmi eseményjelenet is egy tankönyves képi zsáner: esemény egy megrendelt festményen, vagy esemény egy sajtónyilvánosságának szánt fotón, vagy esemény egy titokban készült fotón. Külön-külön képzásner a fotó rengeteg alfajtája: a csoport- vagy a családi fotó stb. Említhetők a történelemtankönyvekben szintén nagyon gyakori, építészettel kapcsolatos vizuális források, mint pl. történelmi épületek, templomok stb. fotója, makettje, alaprajza stb. Példa egy összetettebb képfeladatra, ami arcképeken alapul: „Nevezzétek meg az itt látható 10 történelmi portré közötti hasonlóságokat és különbségeket.” Lehetséges válasz: Mindegyik történelmi személyiség, korokon átívelően, fegyverrel a kezében van ábrázolva. Mi következik ebből?

A képek forrászsáner-szemponútú kontextusának egyik praktikus és jól felismerhető jegye a kép felirata; aminek sokkal nagyobb fontosságot kell tulajdonítanunk, mint ahogy a jelenlegi tankönyves gyakorlat teszi. Folytatva a tömegtüntetést mint képi zsáner példáját. Egy helyes képfelirat ez lehetne: „Tömegtüntetés. *Sajtófotó*. A kép szerzője ismeretlen. Helyszín: Berlin. Időpont: 1918.11.09.” (Lásd a képmellékletet.) Természetesen egyáltalán nem mellékes a tömegtüntetés történeti kontextusa. De ezt egy célzott képfelirattal röviden meg lehet oldani, főleg akkor, ha a kép az adott tankönyvi leíró szöveg kontextusába van ágyazva: Németország az első világháború végén, esetleg a két háború közti korszak elején. Rengeteg példát lehet felhozni helytelen, pontatlan képfeliratokra, amelyek történelemtankönyvekben találhatók, és amelyek didaktikai előkészítetlenségük miatt nem vagy alig alkalmasak iskolai forráselemzésre. E helyütt csupán a jelzés kedvéért álljon néhány, a kép forrászsánerét központba helyező, általam helyesnek vélt példa: „Margaret H. Thatcher. 1979–1990 között az Egyesült Királyság miniszterelnöke. Hivatalos portré.” Vagy: sajtófotó. Vagy: magángyűjtemény. Egy térképes példa: „Európa 1918, korabeli térkép” vagy: „Európa 1648, kontúrtérkép.”

Úgy vélem, hogy a képi forrászsánerek tudatos, célzatos, didaktikailag előkészített iskolai használata által eredményesen lehet fellépni a képi forráshasználatot

övező módszertani bizonytalanság ellen. A képek forrászsáneri kontextusa abban különbözik a történelmi kontextustól, abban jelent többletet, hogy amíg a történelmi kontextus hosszú „hegyi beszédekre” csábítja a pedagógust („el kell mondani a kép kontextusát”), addig a képeknek a forrászsáner felől való megközelítése megeremti a tanulói aktivitás, a mélységi forráselemző tevékenység és az aktív képességfejlesztés lehetőségeit. Egy-egy vizuális forrás a saját képi zsánerébe, műfaji kontextusába helyezve arra ad alkalmat, hogy a tanulók a valóban felismerhető jelenségeket az adott kép természetes kontextusába helyezve eséllyel kezdjék elemezni: egy nagyobb eséllyel tanulható és jobban értelmezhető kontextusban.

Szakirodalom

- Arnheim, Rudolf (1969): *Visual thinking*. Berkeley, University of California Press.
- Birdsell, D.S. – Groarke, L. (1996): Toward a theory of visual argumentation. *Argumentation and Advocacy*, Summer. Research Library, 1–10.
- Fink, Nadine – Furrer, Markus – Gautschi, Peter (eds.) (2023): *Why History Education?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Fischerné Dárdai, Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In: Bábosik, István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Okker Kft., Budapest.
- Fekete Áron (2024): *Digitális tananyagok, források és térképek a történelemtanítás szolgálatában: empirikus vizsgálat egyes magyarországi és szlovákiai magyar általános iskolák körében*. Doktori disszertációs munka 2021–2024. Selye J. Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék Történelemdidaktika Doktori Iskola.
- Fodor, Richárd (2019): A képes történeti források és a vizuális multiperspektivizmus tankönyvi kapcsolata. In: Kaposi, J. – Szőke–Milinte, E. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Gautschi, Peter (2012): *Geschichte lehren. Lernwege und lernsituationen für Jugendliche*. Bern, Schulverlag AG 5. Auflage.
- Géczi, János (2010): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédanyagja. In: *Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 38. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 203–215.
- Gombrich, Ernst (1960): *Art and illusion. A study in the psychology of pictorial representation*. London, Phaidon Press.

Herber, Attila (2023): A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban. In: Kojanitz, László (szerk.): *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Szeged, Belvedere Meridionale, 101–138.

Kaposi, József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 13.

Kjeldsen, J.E. (2018): Visual rhetoric argumentation. *Semiotica* (220), 69–94.

Knausz, Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó.

Knausz, Imre (2003): A mélység elvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 8–11.

Knausz, Imre (2004): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26.

Kojanitz, László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77.

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

Kojanitz, László (2004): *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. In: Nemzeti Erőforrás Minisztériuma. *Tankönyvkutatások*. 32.

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutata.pdf] (A letöltés ideje: 2022.09.17.)

Maródi, Ágnes (2013): A tankönyvi képek és illusztrációk szerepe az oktatásban. (The educational role of coursebook illustrations) *Belvedere Meridionale*, 25(4), 101–107.

Mitchell, W.J.T. (1994): The pictorial turn (A képi fordulat). In: Mitchell, W. J. T. (eds.): *Picture theory. Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press, Chicago, 11–34.

Nyíri, Kristóf (2014): *Meaning and motoricity. Essays on image and time*. Peter Lang Editon, Frankfurt.

Pylarczyk, Ulrike – Mietzner, Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(5–6), 3–20.

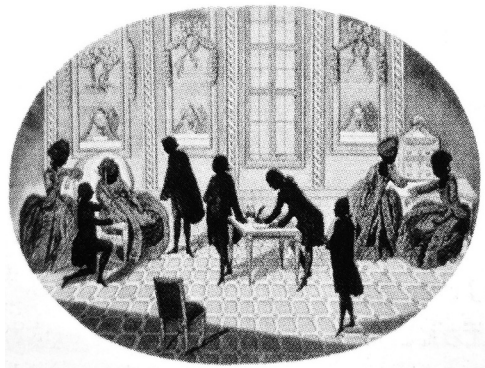
Rüsen, Jörn (2004): Historical consciousness: narrative, structure, moral function, and ontogenetic development. In: Seixas, Peter (eds.): *Theorizing historical consciousness*. Toronto, University of Toronto Press, 63–85.

Tate, Nicholas (2023): *Konzervatív iskola*. MCC Press, Budapest.

Vajda, Barnabás – Bényi, Klaudia (2011): A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán. *Eruditio – Educatio*, 6(4), 111–118.

Wineburg, Sam (2001): *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, Temple University Press.

Képmelléklet



1. kép: „Mária Terézia haldoklik” Mintapéllda a történelmileg irreleváns tankönyvi képi forrásra. Forrás: Kovács, László – Simon, Attila: *A magyar nép története*. 2. rész. 1711-től 1918-g. Lilium Aurum, Dunaszerdahely 2006, 8.



2. kép: „Szép tárgy” Mintapéllda a szép, ámde kontextus nélküli, ezért didaktikailag funkciótlan tárgyi forrás képére. A képen látható kardmarkolat és fokos képe nem tankönyvben látható, hanem egy kiállításon, de tankönyvben is lehetnének, mivel a történelemtankönyvekben nagyon sok efféle szép, ámde didaktikailag funkciótlan képi forrás található. Forrás: A Mohácsi Nemzeti Emlékhely kiállítása, Vajda B. fotója 2024 nyarán.



3. kép: „Comenius: Der Ingenieur” Mintapéllda a korai európai pedagógiai szakirodalom egyik legjelesebbjének, J. A. Comeniusnak az *Orbis sensualium pictus* (1658) című művéből, amelyben a szerző illusztrációkat közöl a fogalmak és világbeli jelenségek magyarázatául. Forrás: (https://books.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=HiRbAAAACAAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=comenius+orbis+sensualium+pictus&ots=MOoFTMfNt3&sig=WKByuFtggnPCGgXk3j7HY-MFIuJw&redir_esc=y#v=onepage&q=comenius%20orbis%20sensualium%20pictus&f=false)

KOREŇ JÓZSEF és JEŽO MÁRTON:

TÖRTÉNELEM

ÉS ALKOTMÁNYTAN

A MAGYAR TANNYELVŰ NÉPISKOLÁK FELSŐBB
OSZTÁLYAI SZÁMÁRA.

— Számos képpel. —

Az új tanterv alapján a magyar iskolák számára átdolgozta:

BANAI TÓTH PÁL
polg. isk. tanár.

Az Est. iskola- és népművelődési minisztérium által 1923. aug.
25.-én 100.219/1—1923. szám alatt tankönyvvül engedélyezve.

Ara kötve 8 Kc.

Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat.
Prešov, 1923.

4. kép: „Tankönyv számos képpel” Min-
tapélda 1923-ból, amikor egy csehszlovák
tankönyvet olyan rajzokkal illusztráltak,
amelyeknek a forrásértékük történeti
értelemben nulla, azonban magas esztéti-
kai igényel rendelkeztek. Forrás: Koreň,
József – Ježo, Márton: Történelem és al-
kotmánytan a magyar tannyelvű népis-
kolák felsőbb osztályai számára. Számos
képpel. Az új tanterv alapján a magyar
iskolák számára átdolgozta Banai Tóth
Pál pol. isk. tanár. Kiadja a STEHR-féle
könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat,
Prešov, 1923.

Dvojpolový svet / 165

MIESTNE KONFLIKTY

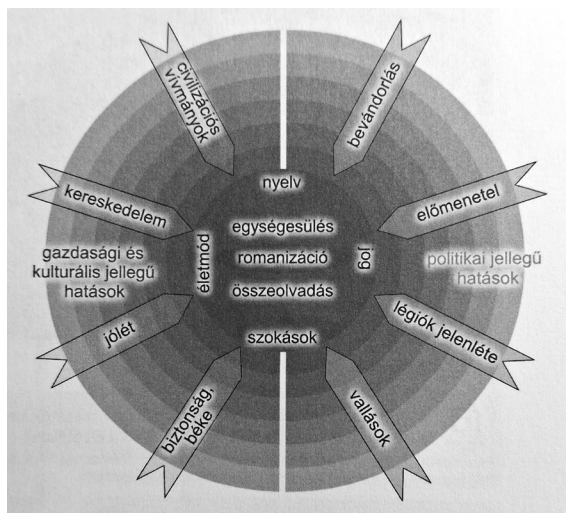
3 Aké politické závery sa
môžu vyvodit z tabuľky?
[U]

3 Vysvetlite, prečo bol
Sovietsky zväz nútený
zmeniť svoju obrannú sústavu
a politiku po tom, ako sa dostal
do rozporov s Čínou! Skúmajte
strategiu Spojených štátov
voči Sovietskemu zväzu! [P]

SVETOVÁ ŤAŽBA ROPY (MILIÓN BARELOV*)											
krajina	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	
svet spolu	20162	21851	22607	23134	24011	23059	21645	20645	20441	20744	
z toho:											
Sovietsky zväz	3600	3822	4013	4204	4307	4432	4476	4506	4528	4506	
Spojené štáty	3653	3563	3600	3750	3700	3722	3716	3723	3730	3800	
Saudská Arábia	2583	3139	3358	3030	3479	3624	3580	3366	1657	1493	
Mexiko	294	343	396	485	591	779	932	1096	1075	1103	
Veľká Británia	12	91	287	405	583	603	670	773	861	942	
Čína	562	636	684	760	775	773	739	745	778	838	
Irán	1953	2153	2067	1913	1156	537	480	873	891	744	
Kanada	633	582	587	582	667	645	591	579	608	650	
Venezuela	856	840	817	790	860	792	769	692	657	621	
Nigéria	651	756	761	692	840	753	525	470	451	508	
Irak	826	884	857	935	1269	969	328	369	401	447	
Indonézia	477	550	615	597	581	577	586	484	455	469	
Libya	540	707	753	724	763	670	405	415	403	360	
Kuvajt	761	785	719	778	913	609	412	301	385	426	
Nórsko	69	102	102	130	149	193	185	191	237	273	

* 1 barel = 163,66 l (v závislosti od kvality 130-140 kg). Členovia Organizácie krajín vyvážajúcich ropu (OPEC) sú zvýraznené sivou farbou.

5. kép: „Svetová ťažba ropy 1975–1985”, azaz Kőolajkitermelés a világon 1975–1984 infografika. Típuspélda az olyan történelem-tankönyves infografikára, amely történelmileg ugyan nagyon releváns, ámde iskolai célra nem vagy alig használható. A forrás ugyan átment bizonyos didaktikai előkészítésen, hiszen az adatokat táblázatba foglalták, azonban a didaktikai átalakítás megrekedt ott, hogy a számadatokat táblázattá, azaz „látható képpé” alakították. Ráadásul az adathalmazhoz irreleváns kérdést és feladatokat csatoltak. Egy efféle bonyolult infografika, ami csak látszólag kép, valójában egy bonyolult összefüggéseket rejtő számhalmaz, tanulói szempontból értelmezhetetlen, ha előzetesen nem történik meg rajta az iskolai felhasználás céljára szolgáló didaktikai átalakítás. Forrás: Miklós Száray – József Kaposi: Dejepis 12 pre gymnázia. Dejepis sústredený na pramene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007, 165.



6. kép: „Romanizáció” Típuspélda az infografikákban nagyon gyakori ún. dupla absztrakciós rejtvényjellegre. Forrás: Száray, Miklós: Történelem 9. A négyosztályos gimnáziumok és a szakközépiskolák számára. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2013, 87.

7. kép: Történelmi portrék egy szlovák történelemtankönyvben. Mintapél-da arra, hogy egy tömeges történelmi arcképcsarnok teljesen értelmetlen és pedagógiai haszon nélkül való, ha az technikailag alkalmatlan (kisméretű, alig szemrevehető), és ha nem előzi meg didaktikai előkészítés. Forrás: Letz, Róbert – Bocková, Anna: Dejepis pre 9. ročník základných škôl. Slovensko v 20. storočí. 2. vydanie Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2000, belső borító.





8. kép: Tömegtüntetés; bővebben a tanulmányban. Forrás: Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 63.

2. FEJEZET

Tóth Péter – Horváth Kinga

A Pozsonyi Evangélikus Líceum története a 19. század második felében társadalomtörténeti nézőpontból

2.1. Problémafelvetés

A pozsonyi evangélikus egyházközség 1606-ban alakult, és egyből egy háromszintű iskola (elemi iskola; latin, vagy más néven tudós iskola; felső-, vagy más néven főiskola) létrehozásában gondolkodott. Az iskolát az egyház a saját „veteményes kertjének” tekintette, ezért óriási hangsúlyt fektetett arra, hogy kiváló, többnyire a Német-római Birodalom (a 16. századtól A Német Nemzet Szent Római Birodalma, Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation) egyetemén pallérozódott tudóstankorok oktassák a jövő protestáns lelkületű értelmiségét. Az üldöztetésekkel is terhelt, hányattatott sorsú evangélikus egyház heroikus küzdelmet folytatott a megmaradásért, a függetlenségért, iskolái működtetéséért; viszont Mária Terézia 1777-es, majd I. Ferenc 1806-os tanügyi rendelete komoly kihívást jelentett számukra. Ugyanis a Ratio Educationis erős lépést kívánt tenni a központilag szabályozott, egységes oktatási rendszer (állami fenntartás, egységes szabályozás, törvényi háttér, egységes iskolarendszer, tankerületi irányítás, tankötelezettség), s azon belül a gimnáziumi oktatás irányába. Az evangélikus és a többi protestáns egyház is az autonómiájukat féltették e rendeletről és az 1790/91. évi XXVI. törvény 5.§-ára hivatkozva, még a nyilvános oktatás elvesztését is kockáztatva folyamatosan kibújtak az állami felügyelet alól, egészen a középiskolákról szóló 1883. évi XXX. törvény életbeléptéig, amikor is a folyamatosan pénzügyi gondokkal küzdő (tandíjak, adományok és alapítványok által fenntartott) evangélikus egyház elkezdte igénybe venni az állami támogatást, s ezáltal magáévá tenni az állami tantervet.

Az autonómiára vonatkozó 5.§ így rendelkezett: *„Nemcsak azon mind alsó, mind grammatikai iskolákat, melyekkel birnak, megtartaniok, hanem újakat és mindenütt, a hol szükségesnek látszik, valamint felsőbbeket is, ezeket azonban előleges királyi*

jóváhagyás hozzájárulásával, állítani s azokba mestereket, tanárokat, igazgatókat, aligazgatókat hívni és őket elbocsátani, számukat szaporítani vagy csökkenteni, valamint bármely iskoláik részére úgy helybeli, mint felsőbb és legfelsőbb tanfelügyelőket vagy gondnokokat hitvallásuk tagjai közül választani; a tanítás és tanulás módját, szabályát és rendjét (érintetlen maradván ez iskolákra nézve és fönt nevezett Ő felsége legfőbb királyi felügyeletének, mint mondatott, az ország törvényes kormánysszékei útján gyakorlandó joga) megállapítani a jövőendő időkben mindig szabad legyen a mindkét hitvallásu evangélikusoknak; a közoktatási rendszer azonban, mely a karok és rendek alázasatos előterjesztéséhez képest Ő felsége által lesz meghatározandó, ezen iskolákra is egyaránt ki fog terjesztetni, de ide nem értvén a vallási tantárgyakat, melyek minden vallásnak saját rendelkezése alatt kell hogy maradjanak.” (1790/91. évi XXVI. törvénycikk..., 1791)

A középiskolai törvény 1883. évi tárgyalásáig, a közel 100 éves küzdelem során többféle evangélikus tantervi elképzelés született – Schedius-féle, zayugróci, Breznyik-féle, acsai, Böhm-féle, kiváló tudósok (Schedius Lajos, Böhm Károly), tanárok (Breznyik János, Vandrák András) és egyházi tisztségviselők, egyetemes felügyelők (Zay Károly, Prónay Gábor) munkája nyomán –, de azok egységes bevezetése valahogy csak nem akart megvalósulni. Annak megvalósulásában közrejátszottak többek között a következő események: forradalom, majd annak leverése, a kiegyezés stb. De bizonyára közrejátszott ebben a Székács Józseftől származó idézet szerint a halogatás is:

„Valahára aztán csakugyan átláttuk, hogy sokkal bölcsebben cselekednénk, ha az a. b. c-től kezdve az iskolai pálya' legvégső ómegájáig minden intézeteinkben egy és ugyanazon rendszert hoznánk be. Ezen bölcs gondolat ki volt fejezve jegyzőkönyvileg, hogy sokat ne mondjak, egy negyedszázad előtt, de kimondhatatlan nyomos akadályok gátolák a' kivített. Ezen akadályok között t. i. a' legnyomósabb saját tehetetlenségünk és az édes halogatás, mely a' tárgyat fontossága miatt addig érlelteti, míg bekövetkezik reá, mint minden gyümölcsre, azon fermentatio, mely az enyészetnek legbizonyosabb előkövete.” (Székács 1842: 67)

Azonban jelentős eredményei is voltak ennek a küzdelemnek, többé-kevésbé egységesült az evangélikus tanterv, az egyház szabadon határozhatta meg, hogy a központi tantervben rögzített célokat milyen tantárgyakon, milyen tantárgyi tartalmakon és tankönyveken keresztül kívánja elérni, az érettségi vizsga megvalósításában

is önállósággal rendelkeztek a felekezetek, s végezetül a szorongató pénztelenség is enyhült.

Az 1883. évi XXX. törvény előkészítési fázisában az evangélikus egyház is kifejtette véleményét. Prónay Gábor fia, Dezső [(1848–1940) középiskoláit Pozsonyban és Pesten, az egyetemet Berlinben és Lipcsében végezte], az 1883-ban kinevezett új egyetemes felügyelő tanácskozást hívott össze az új javaslat megvitatására, amelyen az egyház szuperintendensei, a tanügyi bizottság tagjai, tanárai, országgyűlési képviselői (pl. Herman Ottó) vettek részt. A törvényjavaslat több pontját törvénytörőnek, a protestáns autonómiára sérelmesnek tartották, ezért kérvényt nyújtottak be a képviselőházhoz (Az ág. evang. egyház..., 1884a; Az ág. evang. egyház..., 1884b; Középiskoláink..., 1883a; Középiskoláink..., 1883b).

Az 1883. évi XXX. törvény a következőt tartalmazta: *„A protestáns egyház autonómiájának érintetlen megőrzése s ennek törvényben való kifejezése s további valószínűsítése nem felekezeti kiváltság, hanem jogfolytonosság következménye s ehhez ragaszkodni a protestáns egyháznak önfenntartási jogukból folyó kötelessége, mert fájdalom, hazánkban a felekezetek közti jogegyezség és viszonyosság nagy élve még testet nem öltött.”* (A középiskolai törvényjavaslat..., 1883: 152)

A törvénytervezet beterjesztésekor Trefort Ágoston (1817–1888; témánk szempontjában vele kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy középfokú tanulmányait először az eperjesi evangélikus gimnáziumban, majd a sátoraljaújhelyi piarista gimnáziumban, végül az egri líceumban végezte; gyermekként megtanult németül, szlovákul és egy kicsit magyarul is), vallás- és közoktatásügyi miniszter utalt arra, hogy e jogszabály komoly hiányosságot pótol, hiszen korábban már több előterjesztés is volt (1870, 1873, 1875, 1880), de egyikből sem lett jogszabály. Mindegyik esetben a protestáns egyházak autonómiafélése vagy pénzügyi okok miatt hiúsult meg az előterjesztés. Expozéjában elmondta, hogy *„... minden felekezet, minden törvényhatóság s község, sőt minden egyes állampolgárnak joga van iskolát fenntartani vagy újat nyitni, oly szabadság, minél nagyobb egyetlen államban se létezik. Az államban azonban minden szabadságnak feltételei és korlátai vannak, tehát a tanítási és iskolai szabadságnak is, mert a nélkül az állam nem felelhetne meg hivatásának. Az évek során beterjesztett törvényjavaslatok közül egyben sincsen nyoma az állami monopóliumra s az iskolai autonómia megszüntetésére irányzott törekvésnek.”* (Az 1881–84. évi országgyűlés..., 1884)

Trefort törvényjavaslatával két célt kívánt elérni: egyrészt az 1790/91. évi XXVI. törvény 5.§-a által adott felügyeleti jog alapján részleteiben szabályozni a közép-

iskolák működését, másrészt pedig emelni az oktatás színvonalát. Ez utóbbit a törvény érettségi vizsgára, illetve a tanárok képzésére vonatkozó szabályozással kívánta elérni. Az érettségi vizsga színvonala a továbbtanulás, illetve a tisztviselők kvalifikáltsága szempontjából fontos, míg az oktatás minősége a tanárképzés színvonalától függ. Éppen ezért látta indokoltnak az állami felügyelet joggyakorlását. „...az állam e törvényjavaslat szerint a tanári képzést mindenkire bizza, s tanárképző intézeteket mindenkinek megenged: a képzést magának tartja fenn és kezéből ki nem bocsátja. E célból a két egyetemnél tanárképesítő bizottságokat szervez. S ez nem is lehet másképp, mert ma nem léteznek más tudományos testületek, melyekre azt bizni lehetne.” (Az 1881–84. évi országgyűlés..., 1884) Az állam ellenőrző jogának gyakorlását a tankerületi főigazgatóra bízta volna.

A törvénytervezet általános és részletes tárgyalása igen jelentős vitát váltott ki az országgyűlés alsó- és felsőházában. Sőt, előzetesen már két különvéleményt is becsatoltak hozzá. Ezeket Trefort „realisztikus egalizálóknak” (akik ellenezték a középiskola két típusának különválasztását és hangsúlyozták a tanulók túlterhelését) és „felekezeti dacolóknak” (az ellenreformációtól folyamatosan tartó protestánsok) nevezte a vita során.

Megjegyzendő, hogy törvény tárgyalásakor Magyarországon 179 középiskola (ebből 8 állami gimnázium, 20 állami reáliskola, 67 katolikus, 53 protestáns és 10 százsz gimnázium) volt 2400 tanárral és kb. 38000 tanulóval, ami az előterjesztés szükségességét mutatja. A többnapos vita politikai küzdelmeit nem érintve¹¹ megállapítható, hogy a legjelentősebb kifogások a kisebbségi és a protestáns vallású képviselőkől érkeztek. A kritikai észrevételek legfőképp az alábbi területekre irányultak (Az 1881–84. évi országgyűlés..., 1884):

- a középtanodák gimnáziumokra és reáliskolákra való bontása (mindössze a holt vagy élőnyelv különbözősége a tantervben, miközben előbbi a tudományegyetemre és a műegyetemre jogosít, addig utóbbi csak a műegyetemre; a természettudományos tárgyak eltérő óraszámja is lehetne az eltérés alapja; idő előtti pályaválasztás kényszere);

11 A korabeli parlament összetétele: Szabadelvű Párt, elnök: Vízolyi Gusztáv, kormánypárt – 56,90%; Mérsékelt Ellenzék: vezetői Apponyi Albert, Szilágyi Dezső – 13,80%; Függetlenségi Párt: vezetője: Mocsáry Lajos – 21,31%; nemzetiségiek – 3,39%; pártonkívüliek – 4,60%; Miniszterelnök – Tisza Kálmán.

- *a gimnáziumi és a reáliskolai oktatás tartalma és célja* (a jó oktatás és műveltség latin és görög tudás nélkül; az élet és az iskola között nincs összhang; a természettudományok oktatásának fontossága; „A középtanodai oktatás főcélja szerinte nem az, hogy a tanítványok az ismeretek bizonyos összegére tegyenek szert, hanem, hogy szellemi erőik harmonikusan kiképeztesse, hogy megtanulják a tanulás módszerét, mert enélkül nem sajátíthatják el a magasabb ismereteket.” Pulszky Ágost [1846–1901] felszólalása, aki a szociológiai szemléletű társadalomtudományi gondolkodás magyarországi meghonosítója, később a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban államtitkár volt; „... nem nevel, hanem csak tanít, hiányzik belőle a nemzeti, a szabad szellem [...] a tanítás és az élet gyakorlati követelményei között nincs meg az összhang, a szerves összefüggés, ennek következtése aztán, hogy szaporodik a diplomás proletárok serege, a legveszélyesebb elem”. Ugron Gábor [1847–1911] felszólalása, aki a Függetlenségi Párt alapítója volt; a német minta szolgálja a követése; „... a hosszú 8 év alatt soha nem fejleszti az egyéni hajlamot, előli az önállóságot, felületességre szoktat s eredménye aztán, hogy nem öntudatos emberek kerülnek ki a középiskolából...” Bartha Miklós [1848–1905] felszólalása, aki publicista volt és élesen támadta a mindenkorai kormányokat; túl sok a 4 nyelv oktatása és a 11 féle tantárgy – csak a kiváló képességű tanulók képesek teljesíteni; „De ha nincs is a matematikának kézzel fogható praktikus célja, de fejleszti az elmét, mert hiába, gymnasium még mindig a szellemi gymnastikának az iskolája lesz, amely előkészít a magasabb oktatásra.” Trefort Ágoston hozzászólása; György Endre [1848–1927] a Szabadelvű Párt képviselője Stuart Millt idézi, miszerint az iskolának nem az a célja, hogy teletömje a gyermek fejét mások „konklúzióival”, mert akkor a tanuló sem gondolkodni, sem pedig érezni nem fog; a reáliskolai tanulók száma csökken: 1875-ben 8086 fő, 1882-ben 4908 fő, aminek oka, hogy a tanulmányok csak a műegyetemen folytathatók);
- *a görög nyelv oktatásának szükségessége a gimnáziumban* (legyen csak rendkívüli tantárgy, helyette inkább tanítsanak ábrázoló mértant, geológiát, geográfiát; ellenérv: fejleszti az elmét és a gondolkodást, ami fontos az egyetemi tanulmányok során – a tantárgyak e cél eszközei);
- *az állam hivatalos nyelve tanításának körülményei* (kulturharc; nemzeti törekvések; ahol a tanítás nyelve nem magyar, ott a magyar nyelvet és annak irodalmát, illetve a történelmet ne kelljen tanítani; Tisza Kálmán Madarász

József [1814–1915] azon indítványát, miszerint a nemzetiségi felekezeti iskolában anyanyelvükön ne tanulhassanak, „túlmenésnek”, sovinizmusnak tartotta – Madarász egyébként harcos függetlenségi, „Kossuth-párti” volt, tiltakozott Ferenc József magyar királlyá koronázása ellen is);

- *a tankönyvek minősége* (Kiss Albert [1838–1908] református lelkész, a Függetlenségi Párt képviselője szerint a tankönyvek nyelvezete „gyarló”, nemzetiségi iránya veszélyes és gyakran változik, bíráló bizottság felállítását sürgeti);
- *a nemzetiségi kultúra megjelenése az oktatásban* (túlzott magyarosító törekvések – németek és szlovákok [a korabeli szóhasználatban tótok] a magyarság kb. 1/3-ad részét, a románok 2/5-öd részét adta; pánszlávizmus, pángermanizmus; a nemzetiségek egyenjogúsága; „... a nemzetiségek oly helyzetbe szoríttatnak, hogy magukat mint börtönben érzik s szabadító után vágyódnak és szemeiket az ország határain túl levő tényezőkre fordítják. Nem kívánom, hogy az állam romlásnak induljon, az én és választóim érdekében van, hogy ezen állam fönnálljon, azért emelem intő szavamat ezen veszély iránt, a mely az állam kormányzatban van, legalább lelkiismeretemet igazolva akarom látni, hogy azon politikához, mely az államot biztos veszedelemnek teszi ki, hozzá nem járultam, hanem csekély erőmhöz képest elleneztem.” Wolff Károly [1849–1929], az erdélyi szászok legjelentősebb vezetőjének felszólalása a törvény általános vitája során. Erre adott választ Zsillinszky Mihály [1838–1925], a Szabadelvű Párt képviselője, aki korábban a szarvasi főgimnázium tanára, később a bányai evangélikus egyházkerület világi felügyelője is volt: „Nincs egyetlen törvényünk, mely a magyar fajuralomra utalna. Mi nem a nyelvben, hanem a velünk való érzésben keressük a hazafiságot.”);
- *az érettségi vizsga tartalma és a vizsgabizottság tagjai* (az állam képviselője tagja a bizottságnak és kifogásokat tehet; az érettségi nyelve miért legyen magyar; ábrázoló mértanból is lehessen érettségi vizsgát tenni. Kovács Albert [1838–1904] református teológus javaslatot fogalmazott meg a szóbeli érettségi tantárgyakra: a) gimnáziumban: a magyar nyelv és irodalmának története, latin nyelv, mennyiségtan, történelem, b) reáliskolában: a magyar nyelv és irodalmának története, német nyelv, mennyiségtan, természettan. Trefort ezeket didaktikai kérdéseknek tekintette, amelyekben kikéri a felekezeti hatóságok és szakemberek véleményét);

- *a tanárok képzése és képesítése* (állami egyetemeken, felekezeti tanodákban; a 2400 tanárból 970-nek nincsen tanári oklevele; képesítési vizsga magyar nyelven és idehaza; gyakorlati képzés hiánya; mi az az általános műveltség, amire a pedagógusnak szert kell tennie; az oktatás minőségét befolyásolja az osztálylétszám, a tanárok száma és fizetése, ez utóbbit a fenntartó állapítja meg; Kiss Albert javasolta, hogy hitfelekezetek főiskolái, líceumai ezután is képezhessenek tanárokat, de a tanárvizsgáló bizottságot és a vizsga szabályzatát mutassák be a minisztériumnak);
- *a felügyeleti jogok és benne az állam szerepe* (a főfelügyeleti jog túlterjeszkedés – kormányzási és rendelkezési jog; önrendelkezési jog sérül; vallásegyenlőség – a római katolikus egyház túlzott érdekérvényesítése; az állam biztonsága; az iskolák többségét a felekezetek hozták létre és tartották fenn; Somssich Pál [1811–1888] kiváló szónok, a képviselőház elnöke szerint *„Nem konfiskálja ridegen az egész oktatási ügyeit az állam részére; szabad concurrentiát enged a confessioknak, de még községeknek s egyeseknek is; de fentartja magának a felügyeleti jogot, nehogy ezen szabadság szabadossággá, korlátlan valamivé váljék, mely jog csakugyan megillet egy államot, ha állam akar lenni, ha nem akar elporladni atomjaira.”*; az állam hozzon létre nyugdíjalapot az önszegélyezés helyett);
- *az autonómia* (az egyházi és/vagy az iskolai sérül; az 1790/91. törvény idevágó értelmezése vagy szabályozási hiányosságai; az autonómia égisze alatt nemzetiségi mozgalmak; sérül az önkormányzatiság, holott a hazafiság és a protestáns valláshoz való ragaszkodás összekapcsolódik. *„És ha tekintjük ezen törvényjavaslatnak egyes intézkedéseit, azt fogjuk találni, hogy sokkal részletesebben, mélyebben hatolt be a protestáns autonómiába, mint a Thun-féle pátens, mert abban olyan intézkedés foglaltatik, hogy kir. biztos megy az érettségi vizsgára és az fog Ítélni élet és halál felett, ami azon pátensben nem foglaltatik.”* Mocsáry Lajos [1826–1916] felszólalása, aki a Függetlenségi Párt vezetője volt, politikai és nemzetiségpolitikai szerepe nagyon megosztotta az akkori közéletet, például az 1879-es népiskolai törvényjavaslat vitája során bírálta a magyar nyelv kötelező oktatásának bevezetését, politikai pályáját a Román Nemzeti Párt képviselőjeként fejezte be. Tisza Kálmán [1830–1902] miniszterelnök válasza: *„Megtiltja-e a felekezeteknek, hogy iskolákat állítsanak? Nem. Megtiltja-e, hogy tanáraikat maguk válasszák? Nem. Vesz még csak diszciplináris hatalmat is a felekezeti intézetek tanáraival szemben? Nem.*

Mit csinál hát? Oly vakmerő a magyar állam, hogy azt a jogot akarja magának vindikálni, hogy saját emberei által meggyőződhessek, hogy e hazában levő minden tanintézet megfelel-e azon niveaunak, melyen egy középiskolának állania kell. Ez az, amit kíván és ennek következtetésképp kívánja azt, hogy olyanokat, akiket arra képeseknek nem tart, bárhol neveltettek legyen is, ne legyen kénytelen saját magasabb állami tanintézeteire felvenni és ne legyen kénytelen a hivatalnoki minősítéssel felruházni. És t. képviselőház, ha Mocsáry t. képviselő úr azt mondja: a protestáns iskolákban sohasem kellett, nem is fog kelleni félni államellenes tanoktól; ha azt mondja: a protestáns iskolák jobbak voltak és jobbak ma is, mint minden többi, hát vájjon van-e ok akkor félni attól, hogy a magyar állam meggyőződjék róla, hogy jobbak, vagy legalább olyanok, mint a többiek? Bujkálni, rejtegetődni az alkotmányos magyar kormány szemei előtt, csak annak van oka, a ki érzi magában, hogy egyik vagy másik irányban hibás.”; centralista törvény; „Az állam annál nagyobb veszély a felekezeti autonómia nézve, minél nagyobb veszély a felekezeti autonomia az államra nézve.” Grünwald Béla [1839–1891] felszólalása, aki küzdött a pánszláv propaganda ellen, a kisebbségi jogokat a lehető legszűkebben értelmező nemzetiségi politikát jelölte meg célként, nézetei miatt kilépett a Szabadelvű Pártból, és átlépett a Mérsékelt Ellenzéki Pártba; a tankönyvek állami ellenőrzése; a protestáns iskolákat fenntartó alapítványok sorsa bizonytalan);

Trefort a humanisztikus és a realisztikus oktatás különválasztása mellett tette le a voksát, de megengedve, hogy a gimnáziumokban is kell oktatni reál tárgyakat és a reáliskolákban is humán tárgyakat. Ami pedig a középfokú oktatás sokszínűségét illeti, az elemi oktatás után a tanulók továbbtanulhattak a 8 évfolyamos gimnázium és a reáliskola mellett polgári iskolában, gazdasági, kereskedelmi és ipariskolákban, művészeti iskolákban is. Igaz ugyan, hogy a pályaválasztás kitolódott 4 évfolyamos elemi iskola végére, vagyis 10–12 éves korra.

Ami pedig az autonómia, az érettségi és a tanárképzés ügyét illeti, a törvényjavaslat két legnagyobb kritikusanak az alábbi választ adta:

„A második államjogi theoria az, melyet Mocsáry Lajos és b. Prónay Dezső képviselnek. Szerintök az 1791. XXVI. törvénycikk eldöntötte a kérdést, biztosítja az a protestánsok autonómiáját az iskolai ügyekben és definiálja a felügyeleti jogot. De

e törvény épen ellenkezőt bizonyít. Mert az autonomia biztosítása mellett megállapítja ugyan a felügyeleti jogot, de nem mondja, miként gyakorolható s gyakorlandó. Épen azért, hogy azt precizirozni kell, bebizonyította a zólyomi főispán, br. Prónaynak elődje, egyházi hivatalában, midőn engem felkért, hogy alkossunk törvényt a felügyelet mikénti gyakorlásáról. Mi értendő a Ratio Educationis és a res litteraria coordinatiója alatt, azt lehet már ma interpretálni, amint tetszik; de hogy az érettségi vizsgát s a tanárképesítést akkor senki sem kontemplálta, mert azok oly intézmények, melyek akkor nem léteztek, melyek iránt tehát nem lehetett intézkedni, ép oly bizonyos, mint az, hogy az 1791. törvények a vasutakról s a gőzhajózásról sem rendelkeztek, mert azok akkor nem léteztek.” (Az 1881–84. évi országgyűlés..., 1884)

Az evangélikus egyház nem volt elragadtatva az életbelépő új jogszabályt illetően. Prónay Dezső, az 1883. május 23-án megtartott beiktató ünnepségén mondott beszédében két körülményre hívta fel az egyetemes gyűlés figyelmét. Egyrészt arra, „... ha ezen törvénnyel szemben mindazok, akiknek az iskolai ügyekre hivataluknál fogva befolyásuk van, lehetőleg egyenlő eljárásban állapodhatnak meg...”, másrészt pedig a törvény 71.§-ára, ami kellő biztosítékot jelent az állami befolyás korlátozására, hivatkozási alapnak tekintve az 1790/91. évi XXVI. törvényt. Az állami főfelügyeleti jog kiterjesztését két okkal magyarázta. Egyrészt a magyar nemzeti kultúra hathatósabb terjesztésével, másrészt pedig az evangélikus egyházban előforduló államellenes szervezkedésekkel. „... de nem szabad oly törekvéseknek fölmerülni, habár csak elszórva imitt-amott, ha abból nem akarjuk egyházunk kárát látni, hogy e törekvésekben azon magyar kultúra, mely ezen állam fönntállásának egyedüli biztosítója, e hon összes polgárai alkotmányos szabadságának terjedésében és megszállásában akadályt találjon.” „Azon föltételek, amelyekről egyházunk szerencsés fejlődése a közjövőben függ, a következők: hogy milyen szolgálatot tesz egyházunk a hazai közművelődésnek, hogy mennyiben óvakodik, hogy az egyházi szervezet ne szolgáljon eszközül politikai pártcélok elérésére, különösen ne szolgáljon olyan törekvések közéül, melyeket az állam nem tűrhet meg, nem tűrheti meg, hogy társadalmilag bármely alakban, különösen például egy hitfelekezet szervezetének alakzatában szervezkedve lépjen fel. De ezen feladatot úgy kell teljesíteni, hogy egyházunkban a jó egyetértés és béke fenntartassék. Mindenekelőtt pedig lehetővé kell tenni, hogy az egyházi kormányzattal szemben felmerülő fokozott igényeknek megfelelhessünk és pedig az által, hogy az egyházat kiemelni segítsük azon nagyon is szorult anyagi helyzetből,

mely már az egyházi kormányzatnak és rendszeres működésének gyakran korlátokat szab. Ennek egyik módja az egyetemes alap megteremtése.” (A magyarországi ág. hitv. evang. egyház örömnapja 1883: 668–669)

Prónay Dezső beszédében két akut, megoldatlan problémára hívta fel a figyelmet. Egyrészt az iskolák működésének, fejlődésének határt szabó pénzhányra, másrészt pedig az evangélikus iskolák kapuin belül megerősödő pánszláv törekvések kezelésére. Ez utóbbi problémára példa a nagyrőcei evangélikus gimnázium esete. A gömöri esperesség területén a magyar kormány támogatásával 1862-ben jött létre a gimnázium és a tanítóképző Nagyrőcén (szlov. Revúca), melynek tanítási nyelve szlovák volt. Már az első évektől megfigyelhető volt a pánszláv mozgalom és a magyar állam elleni szervezkedés erősödése az iskola kapuin belül, ami felkeltette a kormány figyelmét, és a vizsgálat eredménye az lett, hogy az intézményt 1874-ben 12 év működés után bezárták. Az iskolában az idő alatt 566, nyilván többségében szlovák nemzetiségű fiatal tanult, a város népességének 10–12%-a volt magyar és 88–90%-a pedig szlovák nemzetiségű. A hasonló történések megakadályozása érdekében egységes fellépés lehetett Prónay Dezső kijelentésének fő célja. S mint a későbbi történetekből tudjuk, e célt nem sikerült elérni maradéktalanul, a helyzet némely intézményben pattanásig feszült volt. A magyar nyelv és irodalomtörténet oktatását a szlovák nemzetiségű polgárok magyarosítási törekvésként, míg a kormány az államnyelv ismeretének elvárásaként szánta a közigazgatásban. Ami pedig a pénzügyi problémák kezelése érdekében létrehozandó egyetemes alap javaslatát illeti, nem bizonyult időtálló felvetésnek, az iskolák folyamatosan fogadtál el az állami segítyt.

Az evangélikusok részéről mérsékeltebb politikusok is megnyilatkoztak a középiskolai törvény vitája során. Például a főrendiházban Vay Miklós (1802–1894, nagy tekintélyű református politikus, a főrendiház alelnöke, majd elnöke) elfogadta a törvénytervezetet, egyrészt elismerte, hogy kedvező irányban változott a javaslat a betervezéshez képest, másrészt pedig hiányolta a bizalmat az állam részéről. Hangsúlyozta, hogy *„... azonban egyet nem szabad a számításból kifelejtetniük, — azt t. i. — hogy mi minden tanintézetünket, és úgy gymnasiumainkat is, melyekről most szó van, mindig saját erőnkéből, az állam legkisebb segélye nélkül tartottuk fenn s tartjuk fenn ma is;...”* (Filó 1883: 559)

Az elfogadott és életbelépő törvény evangélikusokat is érintő legfontosabb paragrafusai a következők voltak (1883. évi XXX. törvénycikk, 1883):

- A tanítási nyelv szabad megválasztása, de ha az nem magyar, akkor kötelező

tárgy kell, hogy legyen a magyar nyelv és irodalomtörténet, olyan óraszám-ban, ami a kellő elsajátítást biztosítja. A tárgy tanrendjét előzetesen fel kellett terjeszteni a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba. (7.§);

- „...a tantárgyakban az egész tanfolyam alatt elérendő végcélt és a tanítandó ismeretek mértékét, a tanrendszert, tantervet és a tankönyveket az illető felekezeti főhatóság állapítja meg és azt esetről-esetre a vallás- és közoktatásügyi miniszternek bejelenti; a megállapított mérték azonban nem lehet kisebb, mint az, mely a közoktatásügyi miniszter rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló intézetekben alkalmazva van, és az illető intézetekre nézve csak a minimumot határozza meg.” (8.§)
- kötelező óraszám a gimnázium alsó négy osztályában legfeljebb 26, a felsőben pedig 28; a rendkívüli tantárgyakat is beszámítva 30, illetve 32 óra (16.§);
- osztálylétszám legfeljebb 60 fő, tanítási idő 10 hónap (17.§ és 20.§);
- minden tanév végén nyilvános osztályvizsgálat van, a 8. évfolyam végén pedig érettségi vizsga tehető; az érettségi vizsga elnökét az egyház delegálja, de a vallás- és közoktatásügyi miniszter is delegál tagot, akit „...*semmilyen* rendelkezési jog nem illeti; ellenben tartozik felügyelni, hogy a jelen törvény intézkedései és a miniszter által megállapított vizsgálati utasítások megtartásának.” A miniszteri megbízott megtekintheti az írásbeli dolgozatokat, a szóbeli vizsgán kérdezhet a tanulótól, részt vesz az érettségi vizsga értékelésén, a miniszternek jelentést készít. (23.§);
- a 8 évfolyamos gimnáziumban a tanárok száma legalább 10 fő, a 6 évfolyamosban legalább 7 fő, a 4 évfolyamosokban 5 fő, a hittan-, a szépírási- és a testnevelő tanárokon kívül; kötelező óraszámuk pedig 18 (32.§);
- a tanároknak képesítővizsgát kell tenniük a 60–70.§ szerint, s a gimnáziumban csak tanári oklevéllel rendelkezők taníthatnak (29.§);
- a tanárookra vonatkozó nyugdíjrendszerről külön törvény rendelkezik (35.§);
- a nyilvános középiskolákban a tanulókra és a tanárookra vonatkozó fegyelmi előírásokat az egyházi főhatóság szabályozza, de azokat fel kell terjeszteni a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba (38.§);
- az ország 12 tankerületre lett felosztva, melyek élén tankerületi főigazgató áll, akik rendelkeznek tanári képesítéssel, a király nevezi ki őket, nyugdíjra jogosult állami tisztviselők (42-44.§);

- „A főfelügyeleti jog gyakorlása szempontjából, a vallás- és közoktatásügyi miniszter a felekezeti tanintézeteket megbízottjai által bármikor meglátogattathatja. A kirendelt megbízott jelen lehet ezen középiskolák nyilvános vizsgálatán (az érettségi vizsgálatról a 22–27. § intézkedik) s a nevezett miniszter ezen iskolák szervezetéről, felszereléséről, s az oktatás eredményéről, valamint általában arról, hogy a törvények és törvényes rendeletek megtartottak-e, ez úton egyenest tudomást szerez.” Ezeken kívül statisztikai jelentéseket (tanárok és tanulók létszáma, tanárok képesítése, óraszámok, tanulmányi eredmények, érettségi és záróvizsga eredmények) kell évente benyújtani. A tankönyveket illetően külön kitér a törvény arra, hogy azok „...nem foglalnak-e magokban állam-, alkotmány- vagy törvényellenes tanokat vagy tételeket...” (46. és 47.§);
- amennyiben a vallási felekezet nem tudja fenntartani valamely középiskoláját, úgy államsegélyért folyamodhat, ez esetben minden infrastruktúra (épület, alapítványi pénz stb.) az egyház tulajdonában marad, azonban „...fennálló középiskolában a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló középiskolák tanterve alkalmazandó.” Azokat a tanárokat, akiket az intézet bevételeiből fizettek, továbbra is az iskola választja ki, az állami segélyből fizetett tanárokat viszont a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki. (47.§);
- az államsegély arányától függően az összes igazgatási és rendelkezési jog vonatkozásában kétféle eljárás lehetséges: 1) az állami segély kevesebb, mint az iskola törvény által előírt évi szükségleteinek fedezéséhez megkívánható összeg, akkor a jogok az intézetet, 2) ha viszont több, akkor pedig a minisztériumot illetik meg. (47.§);
- Az államellenes cselekvésekről az 50.§ szól (nyilván itt a pánszláv mozgalmakról van szó), miszerint ez esetben előbb a felekezeti főhatóság a kompetens, majd, ha az nem vezet eredményre, akkor a vallás- és közoktatásügyi miniszter jár el. Vizsgálatot folytathat le, s ha az megvalósul, akkor a veszélyes egyéneket eltávolíthatja, az iskolát időlegesen, de akár véglegesen be is zárathatja. Az iskola vagyona a fenntartó egyházhoz kerül.

Mindezeket figyelembe véve jelen kutatásunk célja (1) bemutatni, milyen okok vezettek ahhoz, hogy közel 120 év önállóságért folyó kitartó küzdelem után az utolsók között a Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evangélikus Líceum államsegélyért folyamodott, és ezzel feladja a függetlenségét; (2) társadalomtörténeti nézőpontból elemez-

ni az 1883. évi középiskolai törvényt követően a Líceumban lezajló folyamatokat az államsegély igénybevételéig, vagyis a millenniumig bezárólag.

Kutatásunkkal tehát az alábbi kérdésekre keressük a választ:

K1. Milyen okok vezettek oda, hogy a Pozsonyi Evangélikus Egyházközség végül is igénybe vette az államsegélyt?

K2. Társadalomtörténeti nézőpontból miként értékelhető az 1883 és 1896 közötti időszak?

Kutatási kérdéseinkre a választ a Líceum 1883 és 1896 között megjelent iskolai értesítői, az evangélikus egyház egyetemes közgyűléseinek jegyzőkönyvei, a Dunán-inneni Evangélikus Egyházkerület jegyzőkönyvei, az Evangélikus Egyház és Iskola, az Evangélikus Egyházi Szemle, a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap folyóiratok, illetve a Pozsonyi Evangélikus Líceumról a levéltárakban fellelhető anyagok alapján kerestük.

2.2. Az 1883 és 1896 közötti időszak kutatás szempontjából meghatározó eseményei

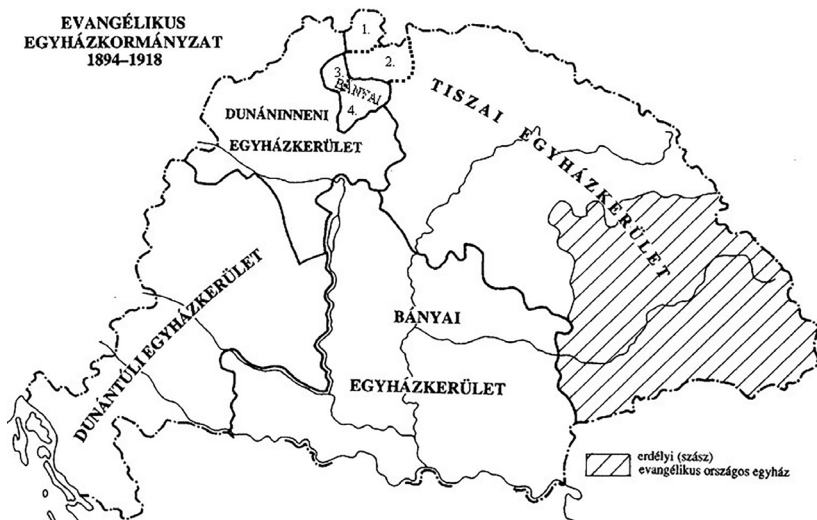
1894 júniusában jelentős személyi változás történt a pozsonyi evangélikus egyházmegye életében, az elhunyt Samarjay Károly (1821–1894; ügyvéd, földbirtokos, az evangélikus egyházközség ügyésze, részt vett azokban a küzdelmekben, amelyeket a Dunán-inneni és a Dunántúli Evangélikus Egyházkerület hazafias érzelmű tagjai a pánszláv mozgalom letörésére folytattak; Petőfi és Jókai barátja) helyébe Láng Lajos (1849–1918; középfokú tanulmányait piarista gimnáziumban végezte, közgazdász, statisztikus, egyetemi tanár, országgyűlési képviselő, Széll Kálmán kormányában egy rövid ideig kereskedelemügyi miniszter is volt) lépett. A pozsonyi evangélikus gyülekezet pedig felügyelővé fiát, Somorjay Emilt választotta.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1895. január 15-től már az Eötvös Loránd (csak fél évig volt miniszter) helyébe lépő Wlassics Gyula (1852–1937; jogász, az MTA tagja, a vallás szabad gyakorlásáról szóló törvény előterjesztője) volt. Az egyeztetések még Csáky Albin (1841–1912; meghatározó szerepe volt az egyházpolitikai reform megvalósításában: kötelező polgári anyakönyv, az izraelita vallás törvénybe iktatása, a vallás szabad gyakorlása) idején megindultak.

A Magyarországi Ágostai Hitvallású Evangélikus Egyház 1891 és 1894 között tartotta zsinatját (ezt megelőzően csak 1791-ben volt teljes zsinat, amit Pesten tartottak.), s annak 4–5. ülészsaka (1893–1894) igen viharos volt. E viták közül kiemelhetők az egyházon belüli nemzetiségi viták, különös tekintettel egyrészt a pánszláv mozgalmakhoz való viszonyra (pl. Ján Kollárnak [1793–1852], a pánszláv mozgalom megteremtője születése 100. évfordulójának megünneplése körüli zavargások Turócszentmártonban; a lipótszentmártoni részleges kerületi gyűlés a magyarok kizárásával; a Pozsonyi Teológiai Akadémia elköltöztetésének gondolata stb.), másrészt pedig az egyházkerületek arányosításának (összefüggésben a nemzetiségi arányokkal és ellensúlyozandó a pánszláv törekvéseket) kérdéskörére. Az egyházi közigazgatás rendszerének megváltoztatását elsőként a Bányai Egyházkerület felügyelője, Fabiny Teofil [1822–1908] javasolta (Thébusz 1895: 477): „... és ha az egyházi közigazgatás alapos rendezése mellett a kerületek átalakítása által elérnők azt is, hogy a magyar állam egységének eszméje, mely egyházunk egyetemét lelkesíti, minden kerületben ez úton tért foglalva diadalmaskodnék – és ha sikerülne az egyház belbékéjét zavaró nemzetiségi törekvésektől az utánunk következő nemzedéket – az egyház és haza javára – megmenteni, merem állítani, hogy az utókor hálijára tesszük magunkat érdemessé.” Ezt az egyetemes gyűlés jóváhagyta és egy ad hoc bizottság felállítására tett javaslatot ennek kimunkálására. Ezen kívül a szlovák nemzetiségű zsinati résztvevők (9 fő és Baltik Frigyes [1834–1919; a gimnáziumot Selmecebányán, a teológiát Pozsonyban végezte, a főrendiház tagja volt, többnyire szlovák nyelven publikált] püspök) egy szlovák nyelvű gimnázium felállítására is tettek javaslatot Turócszentmártonban, amit korábban a dunáninneni kerületi közgyűlés már elfogadott, de azt a zsinat visszautasította és a tanügyi bizottság elé utalta újbóli megtárgyalásra. Ráadásul a zsinat megszüntette a dunáninneni kerületi gyűlés azon határozatát is, amely a pénztár és a levéltár Turócszentmártonba való költöztetését irányozta volna elő. Válaszul a szlovák nemzetiségű zsinati küldöttek egy röpiratot terjesztettek, amelyben a szláv nyelv védelme mellett szálltak síkra. Az egyetemes gyűlésről az volt a véleményük, hogy az a szlovák ajkú egyházközsegeket anyanyelvüktől akarja megfosztani, s erőszakosan el akarja magyarosítani.

Az egyházi közigazgatás megváltoztatásának indokai voltak (Thébusz 1895: 486): (1) a „helyes” közigazgatási rendszer létrehozása, (2) a földrajzi aránytalanságok felszámolása, (3) a közlekedési viszonyok figyelembevétele, (4) „az egyik egyházkerületben kiélesedett nemzetiségi ellentét”. Irányadó elvek voltak: (1) a történeti tradíciók, (2) a nemzetiségi szempontok, (3) a lélekszám és (4) a lelkészek száma.

Thébusz szerint azonban az elveket nem sikerült betartani, az indokokat pedig követni, és számos példával támasztotta alá, hogy milyen ellentmondások voltak az elvek és a javaslat között. A Bányai Egyházkerület Orsovától a Kárpátokig terjedt volna és lélekszáma 366 244 főre nőtt volna a turóci egyházmegye hozzácsatolásával, miközben a Dunáninneni Egyházkerület lélekszáma csak 167 762 fő lett volna. Fabiny javaslata óriási és kiélezett vitát generált. Az ellentétes érdekeket feloldandó Prónay Dezső, egyetemes felügyelő egy szűkörű tanácskozást hívott össze, melyen olyan javaslat körvonalai rajzolódtak ki, amely egyszerre akarta a „nemzetiségi áramlatokat megfékezni és ártalmatlanná tenni” (Thébusz 1895: 490), illetve az érdeksérelmeket minimalizálni. Végül a zsinat úgy határozott, hogy a Dunáninneni Egyházkerület nem marad érintetlen, három egyházmegyét érintett a változás, Turóc (3.) a Bányai, Árva (1.) és Liptó (2.) a Tiszai Egyházkerülethez került át. Zólyom (4.) maradt a Bányai Egyházkerületben, míg Liptószentmiklós a Pozsonyi Egyházmegyéhez tartozott (1. kép).



1. kép: Evangélikus Egyházkerületek 1894-től. Forrás: [http://ujkor.hu]

Az 1891-ben megtartott népszámlálás adatai szerint az ország 6,94%-a (1 204 040 fő) vallotta magát evangélikusnak. Árva egyházmegye lakosságának 96,81%-a (81 600 fő), Liptóénak 94,32%-a (72 067 fő), míg Turócénak 76,69%-a (37 954 fő) volt szlovák nemzetiségű az 1891. évi népszámlálási adatok szerint (Népszámlálás, 1893). Árva egyházmegye lakosságának 8,48%-a (7153 fő), Liptóénak 43,72%-a (33 408 fő), míg Turócénak 70,7%-a (26 834 fő) volt evangélikus vallású. Pozsony egyházmegye népessége 278 959 fő volt, melyből 238 901 fő (85,64%) volt római katolikus, 17 013 fő (6,1%) evangélikus és 15 908 fő izraelita (5,7%) vallású. Pozsony szabad királyi város (sz.k.v.) népessége 52 411 fő volt, melyből a római katolikus száma 39 020 fő (74,45%), evangélikus 7347 fő (14,02%), míg izraelita vallású 5396 fő (10,3%) volt. Pozsony egyházmegye nemzetiségi megoszlása a következő volt: 109 466 fő (39,24%) magyar, 24 499 fő (8,78%) német, míg 141 032 fő (50,56%) szlovák. Pozsony szabad királyi város népességéből 10 433 fő (19,91%) magyar, 31 404 fő (59,92%) német, míg 8709 fő (16,62%) szlovák nemzetiségű.

Az evangélikusok nemzetiségi megoszlását a négy egyházmegyében és Pozsony szabad királyi városban az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: Evangélikus vallásúak nemzetiségi megoszlása. Forrás: Népszámlálás, 1893.

Vármegye	Nemzetiség (fő)			
	magyar	német	szlovák	összesen
Árva	140	33	6977	7150
Liptó	453	84	32 863	33 400
Turóc	405	659	25 710	26 774
Pozsony	5647	5422	5923	16 992
Pozsony sz.k.v.	964	5170	1162	7296

Ami a Dunáninnyi Egyházkerület összességében illeti, a teljes népesség 1 995 568 fő, amelyből 859 884 fő (43,09%) magyar, 232 689 fő (11,66%) német és 902 995 fő (45,25%) szlovák nemzetiségűnek vallotta magát az 1891. évi népszámlálás alkalmával. A magyarok 72,28%-a (621 520 fő) vallotta magát római katolikus, 3,86%-a (33 213 fő) evangélikus, 18,31%-a (157 424 fő) református és 5,46%-a (46 956 fő) zsidó vallásúnak. A németek 70,37%-a (163 740 fő) vallotta magát római katolikusnak, 9,44%-a (21 972 fő) evangélikus, 0,1%-a (241 fő) református, míg 20,49%-a (47

673 fő) zsidó vallásúnak. A szlovákok 83,23%-a (751 548 fő) vallotta magát római katolikusnak, 16,04%-a (144 874 fő) evangélikus, 0,036%-a (322 fő) református, illetve 0,67%-a (6109 fő) zsidó vallásúnak (Népszámlálás, 1893).

Az Egyházkerületben az 1 536 808 fő római katolikus 40,44%-a (621 520 fő) magyar, 10,65%-a német, míg 48,9%-a (751 548 fő) szlovák nemzetiségű volt. A 200 059 fő evangélikus vallású 16,6%-a (33 213 fő) volt magyar, 10,98%-a (21 972 fő) német és 72,41%-a (144 874 fő) pedig szlovák nemzetiségű. A 157 424 fő református vallású túlnyomó része (99,64%) magyar nemzetiségű állampolgár volt. A 100 738 zsidó vallású 46,61%-a (46 956 fő) magyar, 47,32%-a (47 673 fő) német, míg 6,06%-a (6109 fő) szlovák nemzetiségű volt (Népszámlálás, 1893).

A fenti adatsorok alapján rögzíthető, hogy az evangélikus vallásúak (200 059 fő) mindössze 10,03%-át tette ki a 10 vármegye (Bars, Esztergom, Hont, Nógrád, Nyitra, Pozsony, Trencsén, Fejér, Komárom, Moson) és 4 szabad királyi város (Selmec- és Bélabánya, Pozsony, Székesfejérvár, Komárom) népességének, miközben a római katolikus részaránya 77,01%-a (1 536 808 fő) volt. Mindezek alapján megállapítható, hogy az evangélikus vallás nem volt meghatározó ebben a régióban, ugyanakkor az is, hogy túlnyomó többségük szlovák nemzetiségű volt, nagyobb számban Nyitra (53 811 fő), Nógrád (36 915 fő), Hont (21 166 fő) és Trencsén (20 926 fő) vármegyéből. Ahogy az az 1. táblázatból is látszik, Pozsony vármegyében nemzetiség szerint kiegyenlítettebb volt az evangélikusok számaránya, míg Pozsony szabad királyi városban a németek jelentős többségben voltak, a magyar és szlovák nemzetiségűek számaránya közel azonos volt.

A Protestáns Egyházi és Iskolai Lap 25. évfolyamának (1882) szinte nincsen olyan száma, ami ne foglalkozna a pánszláv mozgalommal, s annak kapcsán az evangélikus egyház, illetve az állam ezirányú tennivalóival. A protestáns egyházak az állami beavatkozástól, az önállóságuk elvesztésétől tartottak, s igyekeztek a mozgalom iskolán belüli szerepét mérsékelni (pl. tanulók kizárása, tanárok elbocsájtása), de már a fogalom értelmezésével is gondjaik voltak (küzdelem a nemzetiségi nyelvért vs. az államhatalom elleni szervezkedés; nemzetiségi nyelv mint oktatási nyelv elismerése vs. a magyar mint állami nyelv oktatása). Az állam pedig a mozgalom szellemi fészektét látta az iskolákban, a tanárokat az eszme potenciális terjesztőiként aposztrofálta. S mivel az államnak nem volt rálátása a protestáns iskolákban folyó tevékenységekre, ezért mindent megtett annak érdekében, hogy az transzparens legyen. Az 1883. évi középiskolai törvény ennek eszközéül szolgált. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a római katolikusok középiskolái kevésbé voltak az államhatalom

fókuszában, holott részarányuk (77,01%) ezt erősebben indokolta volna, s mint azt a korábbi statisztikai adatokból láttuk, a katolikusok aránya mind a magyar, mind pedig a szlovák nemzetiség körében jóval magasabb volt.

2.3. A Pozsonyi Evangélikus Líceum ügye a zsinaton

A Magyarhoni Ágostai Hitvallású Evangélikus Egyház 1894. november 8. és 11. között tartott egyetemes közgyűlésén a Tanügyi Bizottság előterjesztése nyomán úgy határozott, megadja az engedélyt a Pozsonyi Evangélikus Egyházközségnek, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez forduljon 40 000 Ft építkezési- és 12 350 Ft államsegélyért. Megjegyzendő, hogy ugyanekkor a Besztercebányai Egyházközségnek is engedélyt adtak 5075 Ft államsegély igénybevételére a gimnázium javára. (A magyarhoni..., 1894: 21)

Fontos megemlíteni azt is, hogy Rozsnyói Ágostai Hitvallású Evangélikus Kerületi Főgimnázium elsőként már 1883-ban állami segélyt kapott 7000 Ft/év összegben. Ennek a szerződésnek a következő pontjai voltak relevánsak (Értesítő – Rozsnyó, 1884):

- Az iskola felekezeti jellege és önkormányzati jogköre fennmarad, a felügyeleti jogot a vallás- és közoktatásügyi miniszter gyakorolja.
- A 9 tanárból ötöt az iskola, négyet (német nyelv és irodalom, klasszika-filológia, mennyiségtan, természettudomány) pedig pályázat útján a protestáns vallásúak közül a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevez ki.
- Az infrastruktúrája és alapítványi pénzei továbbra is az intézet birtokában maradnak, illetve az államsegély igénybevétele után szerzett ingóságai úgyszintén.
- Az állami tantervet be kell vezetni.
- A tápintézetet továbbra is az intézmény működteti.
- A gimnázium számadásait be kell mutatni a vallás- és közoktatásügyi miniszternek.

Az egyház vezetése tehát belátta, hogy az evangélikus líceumok az állam által fenntartott gimnáziumokkal a versenyt nem tudják felvenni, iskoláikat tandíjbevételekből, adományokból és alapítványi pénzekből fenntartani már csak nagyon szegényesen tudnák. Nem tudják fejleszteni az infrastruktúrát, nem tudnak versenyképes

bért adni a pedagógusaiknak, s akik még állami nyugdíjban sem részesedhetnek, így az utolsók egyikeként igénybe vették az állami támogatást. Minderre kedvező hátteret biztosítottak az 1896. évi millenniumi ünnepségekre való előkészületek, amelyben az állam az evangélikus egyházakra is számított.

Az állami segély igénybevételeének fontos kitétele volt, hogy ha a segély összege meghaladja az iskola költségvetésének felét, akkor a vallás- és közoktatásügyi minisztérium az egész intézményt rendelkezése alá vonja. Éppen ezért a Líceum egy ad hoc bizottságot hozott létre, amely a minisztériummal a szerződés előkészítésében együttműködött. E bizottság az 1894. április 14-i ülésén négy feltételt kívánt rögzíteni a szerződésben: (1) az államsegély ne haladja meg a Líceum éves költségvetésének felét; (2) nevesítendő, hogy mely tanszékekre nevez ki tanárokat az állam, s melyek-re az evangélikus egyház; (3) a protestáns vallás szempontjából fontos tantárgyak (magyar irodalom, német nyelv, történelem stb.) tanárait a Líceum nevezhesse ki; (4) a minisztérium által kinevezendő tanárok a Pozsonyi Evangélikus Egyház által jelöltek közül lehessen kiválasztani.

A Pozsonyi Evangélikus Egyházközség képviselőjében Samarjay Emil és további nyolc előljáró, valamint Eötvös Loránd vallás- és közoktatásügyi miniszter által aláírt szerződés a következőket tartalmazta (Zorkóczy, 1897):

- A szerződés 1. pontja világossá teszi, hogy miért is kellett az Egyházközségnek igénybe vennie az államsegélyt: „... *e hajdan virágzó intézetet annyi jelesünknek 'alma mater'-ét s a dunáninnyi kerület magyarosodásának hazánk végvárosában eme fontos tényezőjét, többé saját erejéből a kor s törvény követelményeinek minden tekintetben megfelelő módon fenn nem tarthatja, annál kevésbé láthatja el új épületekkel, új beruházásokkal és a még szükségessé váló új és a mai viszonyoknak megfelelőleg díjazott tanerőkkel, azért, hogy ezen Lyceum főgymnasiuma a magyar nemzeti s protestáns szellem szolgálatában culturalis missióját jövőben is sikeresen teljesíthesse...*” (Zorkóczy 1897: 16).
- A minisztérium világos képet kívánt kapni a Dunáninnyi Evangélikus Kerület, a Mosoni Esperesség és a Pozsonyi Evangélikus Líceum pénzügyi helyzetéről (bevételek: alapítványi, egyházi adó, adományok, tandíjak; kiadások: a gimnázium rendes működési költségei, a tápintézet éves szükségletei, az új iskolaépület építési és beruházási költsége), majd ezeket figyelembe véve az új épület felépítésére és beruházására egyszeri 80 000 Ft támogatást, illetve

16 000 Ft éves államsegélyt ítelt meg. A Líceum bevétele 1896-ban 35 911 Ft volt, így a 16 000 Ft állami segély nem haladta meg a bevételek 50%-át.

- Az 1883. évi középiskolai törvény 47.§-a értelmében (1883. évi XXX. törvénycikk, 1883) a Líceum vagyona, infrastruktúrája az intézménynél marad, viszont az államsegélyből fizetett tanárokat a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki, és tantervként is az államit kellett elfogadni. A főfelügyeleti jogot a minisztérium gyakorolta.
- A gimnáziumnak 14 rendes tanárt kellett alkalmaznia, melyek fizetését rögzítették a szerződésben. A minisztérium vállalta az infrastruktúra fenntartását, beleértve a természettani és természetrajzi szertárak, a történelmi és földrajzi múzeum fejlesztését is. A 14 tanár közül 9 képesítéssel rendelkezőt a pozsonyi egyházközség, míg 5-öt (két klasszikus nyelv, egy-egy matematika-fizika, természetrajz-földrajz, rajz szakos) nyilvános pályázat útján a miniszter nevez ki, azzal a kikötéssel, hogy csak evangélikus vallásúak lehetnek. A szerződés megkötésekor éppen hivatalban lévő tanárok állományban maradnak.
- Az igazgatót az evangélikus egyház nevezi ki, amiről a minisztériumot tájékoztatni kell.
- A Líceumnak a tanárok után nyugdíjárulékot kellett fizetnie, így a tanárok nyugdíjra voltak jogosultak. A szerződés külön rögzíti az új épület felépítésének feltételeit, kikötve a befejezés dátumát, 1896-ot. Ez egyértelműen jelzi a minisztérium szándékát a millenniumi ünnepségek kapcsán. Érdekes kitétel, hogy a telek méretét összekapcsolták az utcafrontok számával. Nyilván ezért is készült egy „lecsapott” sarki épület, ahol az épületbe be lehetett lépni.
- A tankönyveket a líceum választhatta ki, a minisztérium által nem kifogásolt listából. A tanítás nyelve a magyar volt. A tandíjat a pozsonyi egyházközség állapíthatta meg, de az nem lehetett magasabb az állami gimnáziumokénál. A tandíjmentesség feltételeit a minisztérium határozta meg. A fegyelmi ügyeket a törvény 38.§-a szabályozta. A tápintézet fenntartása az evangélikus egyházközség feladata volt. A líceum költségvetését az egyházközség megfelelő szervei hagyták jóvá, majd a minisztériumba kellett azt felterjeszteni. A líceum kötvényekben és alapítványi levelekben tartott vagyonát fokozatosan át kellett váltani állampapírokra.

Mint az a fentiekből is jól látható, a millenniumi ünnepekre készülő állam igyekezett az évek óta fennálló kényes ügyeket lezárni, és ebben a pozitív diszkrimináció eszközével is élt. A líceum szempontjából nagyon kedvező szerződés született. Szinte valamennyi feltételük elfogadásra került. Jól látható, hogy az államsegély elfogadásának oka a forráshiányból származó versenyhiány volt. Az intézmény fenntartása, korszerűsítése problémát okozott, a tanárok bére nem volt versenyképes az állami társaikéval, nyugdíjra sem voltak jogosultak.

2.4. A Líceum élete az 1883 és 1896 közötti időszakban társadalomtörténeti nézőpontból

2.4.1. Tantervi szabályozás

A Líceum 1883. évi tanterve kisebb módosításokkal követi az úgynevezett acsai tantervet (2. táblázat) (Masznyik 1883a; Masznyik 1883b). Az acsai tanterv kapcsán érdemes kiemelni, hogy Prónay Gábor megvárta, amíg megjelenik az Eötvös-féle népiskolai és gimnáziumi, líceumi tanterv, s csak azt követően, 1869-ben hívta össze acsai birtokára az evangélikus iskolák képviselőit. A gyűlést megelőzően a selmecbányai líceum tanári kara már állást foglalt az eötvösi tanterv ellen (Breznyik 1889). Az acsai gyűlés szintén elutasította az eötvösi rendszert (4 évfolyamú alsó gimnázium, 6 évfolyamú teljes/nagy gimnázium, 9 évfolyamú líceum), ugyanis szerintük a 6 évfolyamú gimnáziummal a nevelési és oktatási cél nem érhető el, továbbá a hármas elágazású líceum túl korán munkaerőpiacra bocsáthatja a tanulókat. Ezek miatt az acsai értekezlet az egységes gimnázium mellett foglalt állást. Tárgyalási alapnak az általuk 1867-ben elfogadott rendszert tekintették. A nyelvek tekintetében emelték a latin nyelv óraszámát, a magyar és a német nyelv minden tanuló számára kötelező volt, míg a szlovák csak a szlovák anyanyelvűeknek volt választható. A természettudományok órászáma emelkedett a korábbi 19-ről 27-re. (Batizfalvi 1869: 941–942; A magyarhoni..., 1869: 5–6)

Újdonsága volt az acsai tantervnek, hogy kurrikuláris jelleggel Vandrák András (1807–1884), eperjesi magyar és bölcseleti tanár dolgozott ki hozzá tantárgyanként módszertani ajánlásokat, illetve felvételi, fegyelmi és rendtartási szabályzatot, figyelembe véve az evangélikus iskolák és jeles szakemberek véleményét.

A Rozsnyón és Eperjesen, majd Jénában tanult Vandrák sokféle tantárgyat (magyar és latin irodalmat, logikát, pszichológiát, metafizikát, esztétikát, matematikát,

fizikát) oktatott Eperjesen, ami alkalmassá tette őt a módszertani útmutató kidolgozására is. Tervezetének főbb elemei a következők voltak (Vandrák, 1870):

- A gimnáziumi oktatás célja hármas: (1) humanisztikus nevelés révén jellemformálás a hazának és az egyháznak, (2) széleskörű műveltség elsajátítása, (3) felkészítés a továbbtanulásra. Az ész és a szív „munkálását” tartotta fontosnak.
- A fenti célnak a teljes gimnázium felelt meg leginkább.
- Az iskola szellemi tőkéje a belső hivatást érző, a képzés magasztos céljaiért lelkesedni tudó, kellő elméleti és gyakorlati felkészültséggel bíró tanerő.
- Metodikájára jellemző, hogy előbb az általános célt tűzte ki, majd ezt követte a tanítási módszerek ismertetése.

A Vandrák-féle gimnáziumi tantervet az egyetemi gyűlés 1871-ben kisebb módosításokkal fogadta csak el. (Batizfalvi 1871: 8–9)

2. táblázat: A Pozsonyi Evangélikus Líceum tanterve az 1883–84. és az 1896–97. tanévben. Forrás: Michaelis, 1884.

	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.
Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2
Latin nyelv	6	6	6	6	5	5	5	5
Magyar nyelv	4	4	4 (3)	3	3	3	3	3
Német nyelv	-	2 (-)	2 (4)	2 (3)	3	3	3 (2)	3 (2)
Görög nyelv	-	-	-	-	5	5 (4)	4	4
Földrajz, (politikai földrajz)	4	4	3 (2)	1 (2)	-	-	- (2)	-
Történelem	-	-	2 (3)	3	4 (3)	3	3	3
Számтан, mennyiségtan	3	3	3	4 (3)	3 (4)	3	3	2
Rajzoló mértan, mértan, (Rajzoló geometria)	2 (3)	2 (3)	2	2	-	-	-	-

Természettudományok, természetrajz, természettan	-	-	2	2 (3)	2	3	3 (4)	4
Torna	2	2	2	2	2	2	2	2
Pszichológia empirika	-	-	-	-	-	-	2 (-)	-
Logika	-	-	-	-	-	-	-	2
(Ének)**	(1)	(1)	(1)	(1)	(-)	(-)	(-)	(-)
(Szépírás)**	(1)	(1)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
(Görögpótló magyar irodalom)	(-)	(-)	(-)	(-)	(2)	(2)	(2)	(2)
(Görögpótló szabadkézi rajz)	(-)	(-)	(-)	(-)	(2)	(2)	(1)	(1)
(Görögpótló ábrázoló geometria)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(1)	(1)
Feltételelesen kötelező és melléktárgyak								
Szlovák nyelvtan	1	1	1	1	-	-	-	-
Francia nyelv								
Mértani szerkezeti rajz*	-	-	-	-	2 (-)	2 (2)	2 (2)	2 (2)
Szabadkézi rajz	-	-	-	-	4	4	4	4

Megjegyzések:

* Akik politechnikumban tanultak tovább.

** Az 1896–97. tanévi eltérő állapotokat zárójelben adtuk meg.

A 2. táblázatban együtt szerepeltetjük a Líceum 1883. és 1896. évi tantervét, vagyis a középiskolai törvény megjelenésének és az állami segély igénybevételeének évében érvényes tantervet. Utóbbi esetben az eltéréseket zárójelben adtuk meg. A tantárgyak körét illetően két jelentősebb változás figyelhető meg. Egyrészt az algimnáziumban készségtárgyként az ének és a szépírás, másrészt a felső gimnáziumi osztályokban a görögpótló tantárgyak jelentek meg. A tantárgyak 25–30%-a volt reál, míg fő hangsúly a nyelvtanuláson volt. Az algimnáziumban három (latin, magyar, német), míg a felső gimnáziumban négy (latin, görög, illetve magyar, német) nyelv oktatása zajlott párhuzamosan. A választható tantárgyak között az alsóbb évfolyamokon oktattak szlovák, illetve francia nyelvet is.

2.4.2. Reáliák helye a tantervben

A reál tantárgyak közül a mennyiségtan célja egyrészt az elméleti részben kellő gyakorlottság megszerzése, másrészt az elme művelése, s azzal felkészítés a munka világára. A témakörökben minden évfolyamon párhuzamosan futott az algebra és a mértan.

A természettudományos tárgyak oktatásának célja hármas volt, egyrészt a környező világ megismerése, másrészt a természeti jelenségek lefolyásának ismerete, harmadrészt az ezeket leíró törvények értelmezése.

A két tárgy tananyagát a 3. táblázat mutatja (Batizfalvi 1869: 944–948), ami kis-mértékben tér csak el a pesti tantervtől, vagyis a reáliák tartalmát illetően konszenzus mutatkozott az evangélikusoknál.

3. táblázat: A reál tantárgyak főbb témakörei a Vandrak-féle gimnáziumi tantervben. Forrás: saját táblázat.

	Mennyiségtan		Természettudományok
	Aritmetika és algebra	Mértan	
1. évf.	Négy főművelet egész számokkal, közösleges és tizedes törttel	Téralaktan	Állattan
2. évf.	Egyszerű arányok, hármasszabály alkalmazása	Mértani alaktan, három- és sokszögek térszámításokkal	Ásvány- és növénytan
3. évf.	Hatványok és gyökök	Kör és annak térszámítása	Természettani földrajz és kísérleti vegytan
4. évf.	Összetett arányok, elsőfokú egyenletek egy ismeretlennel	Testmértan	Kísérleti természettan
5. évf.	Számok tizedes rendszere, negatív és irracionális számok	Síkmértan	Vegy-, ásvány- és földtan
6. évf.	Hatványok, gyökök, logaritmusok, elsőfokú egyenletek egy vagy több ismeretlennel	Testmértan	Állat- és növényteni rendszer

7. évf.	Hatványos és határozatlan egyenletek, sorok, kombinációk, binomiális tétel, az analízis elemei	Háromszögmértan, az algebra mértani alkalmazása	Matematikai és fizikai földrajz geológiai ismeretekkel
8. évf.	Ismétlés	Ismétlés	Természettan matematikai alapjai

Ezekhez képest az állami tantervben megjelennek a görögpótló tantárgyak, a magyar irodalom, az ábrázoló geometria és a szabadkézi rajz, továbbá az alгимnáziumban a szépírás és az ének.

A természettudományos tantárgy két részre tagozódott, természetrajzra és természettanra. A természetrajz tantárgy így épült fel (főbb témakörök, tankönyv, óraszám):

- A kémia alapjai, az ásványok fizikai és morfológiai tulajdonságai, néhány fontosabb ásvány leírása. Sztérenyi Hugó: ásványtan; 4. évfolyam, 2–3 óra/hét
- A növények jellemző kémiai, illetve szövetalak- és élettani tulajdonságai, Linné mesterséges rendszere, természetes rendszerek, növénykörök és -osztályok, a főbb rendek és családok képviselői. Róth Samu: Növénytan; 5. évfolyam; 2 óra/hét
- Az állati szervek leírása, rendszertana, az állatország 7 típusának osztályai, rendjei és családjai. Róth Samu: Állattan; 6. évfolyam; 2 óra/hét

A természettan tantárgy tartalma így alakult:

- Alapvető fogalmak, a szilárd, a folyékony és a légnemű anyagok mechanikája. A rezgőmozgás törvényei, akusztika. Wágner Alajos: Fizika; 7. évfolyam; 3 óra/hét
- Optika, hőtan, elektromosságtan, mágnesesség. Wágner Alajos: Fizika; 8. évfolyam; 4 óra/hét

2.4.3. A történelem tantárgy helyzete a Líceumban

A történelem már az 1853–54. évi tantervben is tananyag volt a Líceumban, alacsonyabb évfolyamokon a földrajzzal közös tantárgyként, majd a felső gimnáziumi osztályokban önálló tantárgyként. A tantárgy korábban a földrajzzal, illetve a politikai földrajzzal volt összevonva, és a 3. évfolyamtól került oktatásra. A vizsgált időszak elején a 3–8. évfolyam vonatkozásában összesen 20 óra/héttel, míg a végén 18 óra/héttel szerepelt a tantervben, de az 1892–93. tanévben csak 16 óra volt. Az

igaz, hogy akkor megjelent a politikai földrajz nevű tantárgy heti 2 órában, melynek keretében az európai államoknak és azok gyarmatainak, valamint Amerika politikai földrajzát oktatták.

A tantárgyi témakörök „magyaros keretbe” voltak foglalva, hiszen a 3. évfolyamon Magyarország vázlatos történelmét, míg a 8. évfolyamon Magyarország történelmét oktatták.

A 3. évfolyamon többféle tankönyvet is használtak. Az 1883–84. tanévben Ladányi Gedeon *„Magyarország története”* (Debrecen, 1867), illetve Helmár Ágost történelem térképe (2. kép alább) volt használatban, az 1889–90. tanévben már megjelent Batizfalvy István *„Magyarok története”* (Budapest, 1885) című tankönyve, az 1892–93. tanévben pedig Gaal Mózes és Helmár Ágost *„Magyarország története és az Osztrák-magyar monarchia politikai földrajza főbb vonásokban, középiskolák alsó osztályai és polgári fiúiskolák számára térképpel és illusztrációkkal.”* (Pozsony, 1892) című munkája volt alkalmazásban.

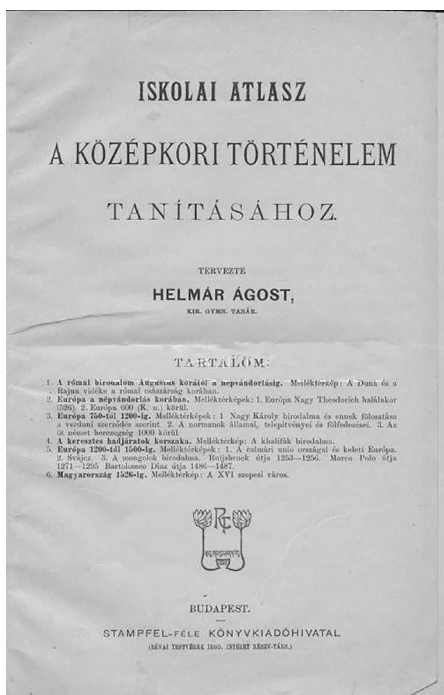
A 8. évfolyamon a vizsgált időszakban végig Mangold Lajos *„A magyarok oknyomozó történelme”* című tankönyvét, illetve Helmár Ágost történelmi falitérképeit használták.

A 4–7. évfolyamon a világtörténelmet tanították eltérő szakaszolással, tartalommal, többnyire a klasszikus történelmi korszakok szerinti besorolást követve. A 4. évfolyamon a keleti népek, a görögök és a macedónok történetét tanították a teljes vizsgált időszakban, de az 1886–87. és az 1895–96. tanévben még rómaiak története is itt szerepelt. Az 5–7. évfolyamon ennek is következtében már eltérő volt a szakaszolás (4. táblázat). Nyilván ebben az óraszámok is közrejátszottak. Különösen is érzékenyen érintette mindez a 7. évfolyamot, ahol még az 1889–90. tanévben heti 4, míg az 1892–93. tanévben már csak heti 2 volt az óraszám, de tantárgyként megjelent a politikai földrajz heti 2 órában.

4. táblázat: A történelemtananyag szakaszolása évfolyamonként.

Forrás: Saját táblázat

Évf.	Tanév			
	1886–87.	1889–90.	1892–93.	1895–96.
5.	A középkor története Augustus császár uralkodásától Amerika felfedezéséig.	A rómaiak története, a népvándorlás. A Kelet-római Birodalom és az arabok története.	A rómaiak története. A középkor története a keresztes hadjáratokig.	A középkor története.
6.	Az újkor története 1815-ig.		A középkor története a keresztes-hadjáratoktól. Az újkor története a francia forradalomig.	
7.	A legújabb kor története 1878-ig. Az európai államok és azok gyarmatainak, valamint Amerika politikai földrajza.		Újkor az angol forradalomtól napjainkig.	Újkor a nagyhatalmak létrejöttétől a legújabb korig.



2. kép: Helmár Ágost iskolai történelmi atlasza. Forrás: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

3. kép: Mangold Lajos Világtörténelem I. könyve. Forrás: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum



Fontos megemlíteni, hogy a világtörténelmet már akkor is napjaikig tanították. A vizsgált korszak népszerű tankönyve volt Mangold Lajos háromkötetes világtörténelem könyve (3. kép), és hozzá kapcsolódóan a Spruner–Bretschneider-féle fal térkép (4. kép alább).

Mangold Lajos (1850–1912) a Deák-párti pozsonyi polgármester és országgyűlési képviselő, Mangold Károly fia, aki gimnáziumi tanulmányait Nagyszombatban, majd Pozsonyban folytatta, később pedig Bécsben tanult történelmet és pedagógiát. A tanári oklevelet is ott szerezte meg 1874-ben. 1875-től az aradi, majd 1881-től a budapesti állami főreáliskola történelem és földrajz tanára lett. Az egyetemen pedig az ókori és a keleti népek történelmét tanította. Több könyvet is írt a középfokú történelemtanítás számára, ezek közül kiemelhető a több kiadásban is megjelent, háromkötetes *Világtörténelem középiskolai használatra* (Budapest, 1878–79), melyhez térképek és illusztrációk is készültek. A fiumei iskolák számára olasz nyelvre is lefordították. Az 1900-as évek elején az új tantervhez igazították. A három kötet tagolása a következő volt: I. kötet: Ókor; II. kötet: A középkor és az újkor 1648-ig; III. kötet: Újkor 1648 óta és a legújabb kor.

A III. kötet főbb témakörei a következők voltak: (1) a reneszánsz és a nagy felfedezések (20 old.); (2) a reformáció és az ellenreformáció kezdete (31 old.); (3) az ellenreformáció és a vallásháborúk kora (51 old.); (4) a nagyhatalmak létrejötte és

az állami élet leírása (70 old.); (5) az angol és a francia forradalom előzményei, az amerikai polgárháború (13 old.); (6) a francia forradalom (32 old.); (7) a francia császárság felemelkedése és bukása (31 old.); (8) legújabb kor 1815-től az 1890-es évekig (50 old.).

Mangold három kötete azért is volt mérföldkő a történelemtankönyvek sorában, mert ez volt az első olyan tankönyv, amit a mindenkor érvényes tantervhez írtak. Azt megelőzően inkább szakkönyvek, tanári kézikönyvek születtek, amelyeket a tanár a tanításban felhasznált, így a tényleges órai tananyag a tanár elképzelései szerint állt össze. A 1883. évi középiskolai törvény ezt a gyakorlatot is felszámolta, hiszen egységes tantervhez egységes, központilag engedélyezett tankönyveket rendeltek. Pontosabban, egy részletesebb tankönyvcsomagból lehetett választani. A tankönyvek engedélyeztetését az Országos Közoktatási Tanács végezte.



4. kép: Spruner térképe a Római birodalomról Diocletianus császár idejéből.

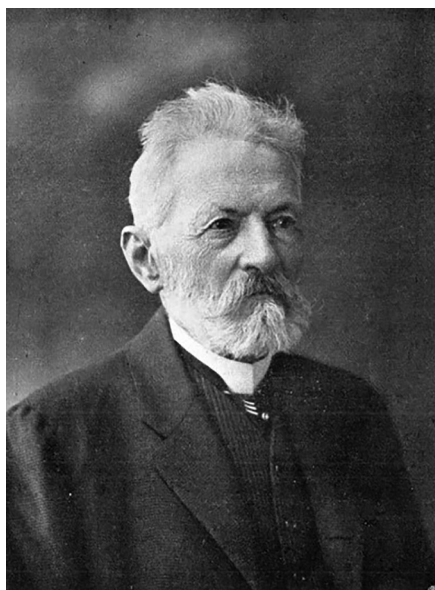
Forrás: (https://en.wikipedia.org/wiki/Karl_Spruner_von_Merz)

(Letöltés: 2024.11.23)

Karl von Spruner (1803–1892) német katona és térképész volt, aki 1838-ban adta ki első történelmi atlaszát. Legjelentősebb munkája a 1848 és 1853 között megjelent *Historisch-Geographischer Hand-Atlas* volt. A falitérképeit a gimnáziumi tanárok előszeretettel alkalmazták, így a Líceumban is használatban volt.

A vizsgált időszakban a történelmet két tanár tanította a Líceumban, Harmath Károly (1838–1913) és Győrik Márton (1848–1924).

Harmath Károly (5. kép) középiskolai tanulmányait Kőszegen, Modorban és Pozsonyban végezte. Teológiát tanult Sopronban, majd Jénában és Halléban járt egyetemre. 1862-ben lett a Líceum helyettes, majd 1864-től rendes tanára. A történelem mellett latin nyelvet is tanított. 1872 és 1885 között Lenkei Sámuellel (1825–1885) a Líceum Nagykönyvtárának voltak a gondozói, felügyelői, kartotékának összeállítói. Harmath 36 éven keresztül a Líceum köztisztviselője volt, kiváló pedagógusa volt. Jelentősebb írása is a Nagykönyvtárhoz kapcsolódik: *A pozsonyi ev. líceumi könyvtár régi nyomtatványainak és kéziratgyűjteményének ismertetése*.



5. kép: Harmath Károly. Forrás: Hirschmann, 1914.

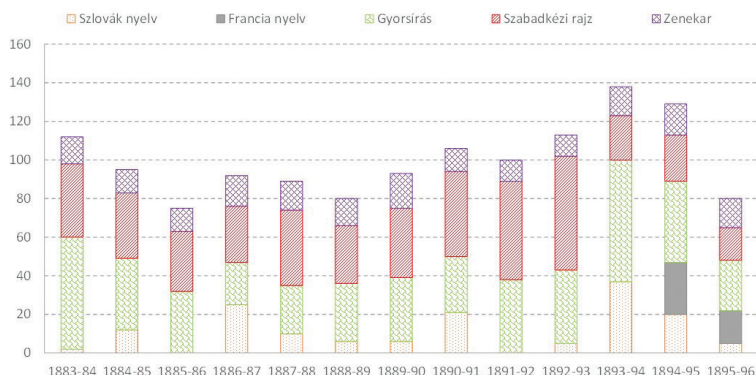
Győrik Márton a magyaróvári algimnáziumban, majd a Pozsonyi Evangélikus Líceumban tanult, itt végezte a teológiai tanulmányait is. 1877-től lett történelemtanára a Líceumnak. Több mint négy évtizedes munkássága alatt a numizmatika nemzetközi hírű szakértőjévé vált. 1882-től felügyelője volt a híres Schimko-féle gyűjteménynek (Schimko Frigyes Dániel, bécsi egyetemi tanár, a Líceum egykori tanítványa, 16 000 darabból álló éremgyűjteményét, amelyet 40 évig gyűjtött, 1867-ben volt alma materére hagyta), illetve tiszteletbeli elnöke a Városszépítő Egyletnek, melynek történetét is megírta. (A Pozsonyi Városszépítő Egylet ötven évi története. Angermayer Könyvnyomda, Pozsony, 1918)

2.4.4. Rendkívüli és görögpótló tantárgyak

A rendkívüli tantárgyak gyakorlatilag a mai fakultatív tantárgyak szerepét töltötték be a tantervben (1. ábra). Szerepüket tekintve a tehetséggondozás, illetve a továbbtanulás elősegítése volt.

A szlovák nyelv tanulása nyilván a szlovák nemzetiség számára volt fontos, de a magyar és a német nemzetiség számára is az lehetett volna, aki értelmiségi-ként olyan településeken akart elhelyezkedni, ahol a kisebbség volt többségben. A gyorsírási kompetenciája a jogi és hivatalnoki pályán elhelyezkedők számára volt meghatározó jelentőségű, míg a szabadkézi rajz a művészeti és műszaki pályán továbbtanulók számára volt fontos. De a szabadkézi rajz és a zenekari próba a tanulók esztétikai nevelése szempontjából is jelentőséggel bírt.

A rendkívüli tárgyak körét mindig az intézmény határozta meg figyelembe véve a tanulók és a társadalom igényeit. E tárgyak köre és szerepe nem keverendő össze az úgynevezett görögpótló tantárgyakéval.



1. ábra: Rendkívüli tárgyak a Pozsonyi Evangélikus Líceumban.

Forrás: Iskolai értesítők, saját ábra

1890-ben ugyanis módosították a középiskolai törvényt. Csáky Albin (1841–1912) vallás- és közoktatásügyi miniszter az alábbiakkal indokolta a hét éve elfogadott törvény módosítását (Csáky 1890):

- az átfogó változtatást még nem tekintette kellően kiérleltnek, ezért csak a legszükségesebb változásokat kezdeményezte;
- a kor műveltségigénye nem tükröződött a tantervben, ami soknyelvű országban olyan nyelvek oktatásában öltött testet, ami az életben csak szűk kör számára hasznos, míg többek számára csak leküzdendő problémaként jelentkezik, amit csak tetéz a gimnáziumokban tanulók növekvő száma;
- Trefort szándékaitól eltérően a reáliskolák nem váltak népszerűekké, és a gimnáziumokból került ki a műszaki és katonai pályára lépők nagyobb aránya,
- a reáliák arányát növelni kívánta, a nyelvek számát pedig csökkenteni;
- hivatkozott a párizsi Nemzetközi Tanügyi Kongresszusra, ami háromféle középiskolát különített el: (1) „tisztá” gimnázium, ahol oktatják a latint és a görögöt, (2) latin iskolát, ahol nem oktatják a görögöt és (3) reáliskolát, ahol csak modern nyelveket oktatnak;
- görög pótló tantárgyak bevezetésére tett javaslatot a felsőgimnázium számára: magyar irodalom (azon belül gondot kellett fordítani a görög írók műveinek magyar fordítására, továbbá a görög irodalom és művelődéstörténet alapjainak elsajátítására), szabadkézi rajz („A rajztanítás folytatását viszont

ajánlatossá teszi az a körülmény, hogy egyrészt a rajzolás, kifejező eszköze a tanulmányok másik nagy ágának, mintegy nyelve, a természettudományok és technikai nagy haladásának, s másrészt a művészet iránti érzék kétségbevonhatatlan eleme az általános műveltségnek.”);

A görögpótló tantárgyak bevezetéséről az iskolafenntartók dönthettek (a görögpótló tantárgyak a 2. táblázatban is megfigyelhetők).

2.4.5. Taneszközök és gyűjtemények

A taneszközök és gyűjtemények fontos szerepet játszottak az oktatásban, ezért gyarapítására, gondozására felelős tanárt jelöltek ki.

A taneszközök és gyűjtemények gazdagságát és gyarapodását az 5. táblázat mutatja be. Jól látható, hogy a mérsékelttel rendelkezésre álló pénzügyi források csak minimális fejlesztéseket tettek lehetővé. A gyarapodást főként vásárlással és ajándékozással érték el. Leginkább a nagykönyvtár nem teológiai állományát, a tanári kézikönyveket, a magyar önképzőkör állományát (az önképzőkör tagjai révén) és a régiségek gyűjteményét gyarapították, fejlesztették. Nem fejlesztették a természet-tudományi, földrajzi és történeti, valamint a tanuló ifjúsági nemzetiségi könyvtár állományát.

5. táblázat: A Líceum taneszközeinek és gyűjteményének gazdagodása.

Forrás: saját táblázat

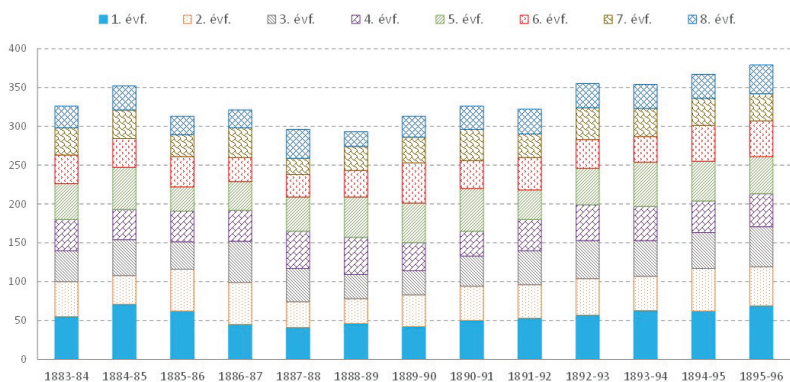
Taneszközök és gyűjtemények	Tanév				
	1883–84.	1886–87.	1889–90.	1892–93.	1895–96.
Schimko-féle könyvtár (kötet)	12 584				
Nagykönyvtár teológiai osztálya (kötet)	5359		5370	6125	
Nagykönyvtár nem teológiai osztálya (kötet)	18 263	19 077	19 526	20 757	21 033
Ifjúsági könyvtár (kötet)	775	848	670	715	810
Tanári kézi könyvtár (kötet)	389	406	460	518	rendezés alatt
Tanuló ifjúsági könyvtár – magyar önképzőkör	2254	2361	2520	2721	2896

Tanuló ifjúsági könyvtár – német önképzőkör	702				
Tanuló ifjúsági könyvtár – szlovák nyelv	1525				
Tanuló ifjúsági könyvtár – szerb nyelv	592				
Természettani múzeum (darab)	1120	927	958	700	764
Természettudományi gyűjtemény (darab) [állat; növény; ásvány]	496; 2150; 2245	503; 2150; 1919	833; 2150; 1707	850; 2600; 1718	900; 2680; 1726
Földrajzi és történeti gyűjtemény (darab) [ég- és földtérkép]	13; 51	14; 52	14; 58	14; 54	14; 57
Rajzeszközök (darab rajzminta)	848			908	
Régiségek gyűjteménye (darab)	995	1022	1200		1374
Éremgyűjtemény (darab)	13 005	13 241	13 359	13 528	13 588

A Nagykönyvtár gyűjteménye például 200 éves múltat tekintett vissza. Gazdagításában olyan adományozók jártak közre, mint például Institoris-Mossóczy Mihály (1731–1803) pozsonyi szlovák-magyar lelkész és teológianár, a Jeszenák család (János, nyitrai főispán; Pál, ezredes), Zay Amália (1842–?), Zay Péter özvegye, Schimko Frigyes Dániel (1796–1867) bécsi teológiai professzor. Utóbbi nemcsak könyvtárát, hanem éremgyűjteményét is a Líceumnak adományozta.

2.4.6. Szociodemográfiai tendenciák

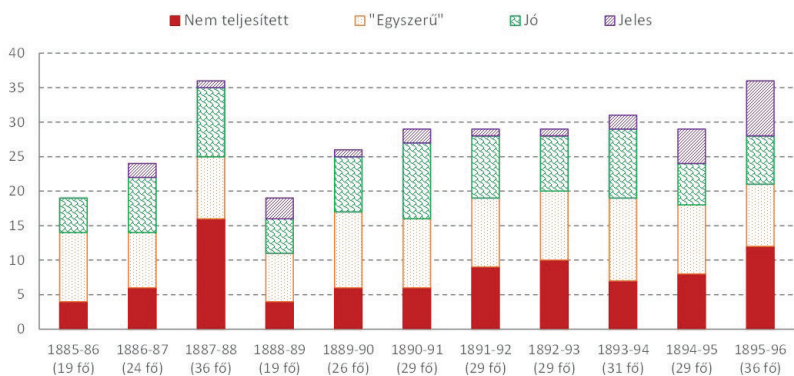
A Líceum tanulói létszáma a vizsgált időszakban 300 és 350 között ingadozott (2. ábra). Az alsó gimnáziumban a legnagyobb létszám az 1., míg a felső gimnáziumban az 5. évfolyamon volt. A 7. és 8. évfolyamon együtt már csak a tanulók mindössze 16–20%-a tanult. Érettségi vizsgát még ennél is kevesebben tettek.



2. ábra: A tanulói létszám alakulása a Pozsonyi Evangélikus Líceumban.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

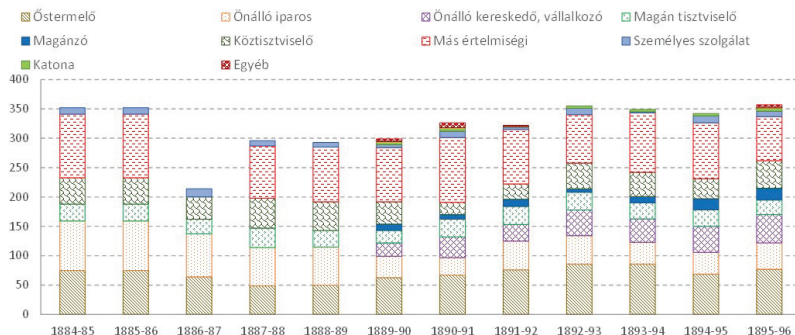
Az egyetemeken való továbbtanulás előfeltétele volt a sikeres érettségi vizsga. A 3. ábrán tanévenként megadtuk az érettségi vizsgára jelentkezők számát (vízszintes tengely), illetve az oszlopdiaagramban annak eredményét. Általában 30 fő körüli volt az érettségi vizsgára jelentkezők száma, s ebből kb. a harmada nem tett sikeres vizsgát, de igen magas volt az „egyszerűen”, vagyis elégséges szinten teljesítők aránya is.



3. ábra: Az érettségi vizsgára jelentkezők eredményei.

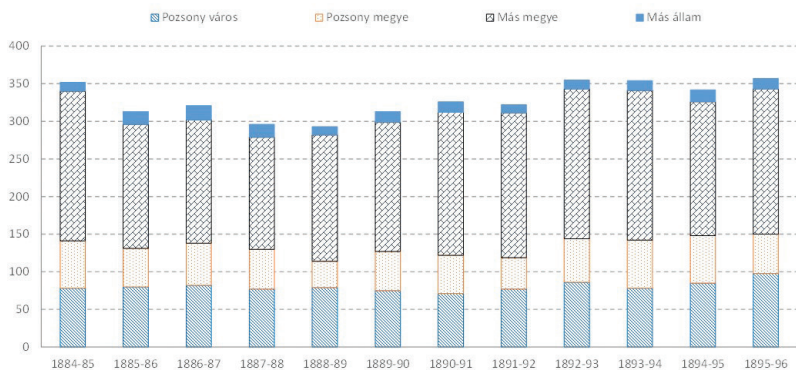
Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

Az édesapa foglalkozása szerint megállapítható, hogy a líceumi továbbtanulás leginkább az értelmiségi családok, vagyis a köz- és magántisztviselők, katonák és más értelmiségiek gyerekei számára volt vonzó, de nagyarányban tanultak ott önállóan gazdálkodók, földművesek, iparosok és kereskedők is (4. ábra). E szülők elsősorban társadalmi státuszuk megőrzése, illetve reprodukálása szempontjából írták gyermekeiket az iskolába.



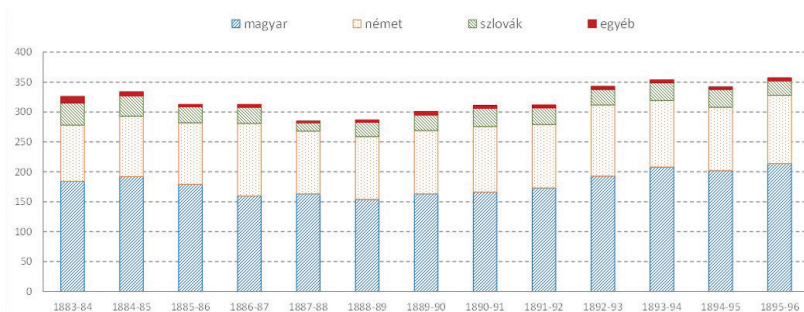
4. ábra: Az édesapák foglalkozása. Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

A tanulói népesség kicsivel kevesebb, mint felét a Pozsony vármegyei, illetve pozsonyi lakhelyű tanulók tették ki (5. ábra). Pozsony szabad királyi város népessége az 1891. évi népszámláláskor 50 546 fő volt, ebből a 11 és 19 év közötti korosztály 4874 főt tett ki. Ebből a Líceumban tanult 77 fő, vagyis az adott populáció 1,57%-a. Pozsony vármegye népessége 274 997 fő volt, amelyből a jelzett korosztály létszáma 24 223 fő, s a Líceumban tanult 42 fő, ami az adott populáció 0,17%-a. A más vármegyéből érkező tanulók aránya összességében igen magas, de az leginkább a szomszédos vármegyéből tevődött össze.



5. ábra: A tanulók lakhely szerinti megoszlása.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

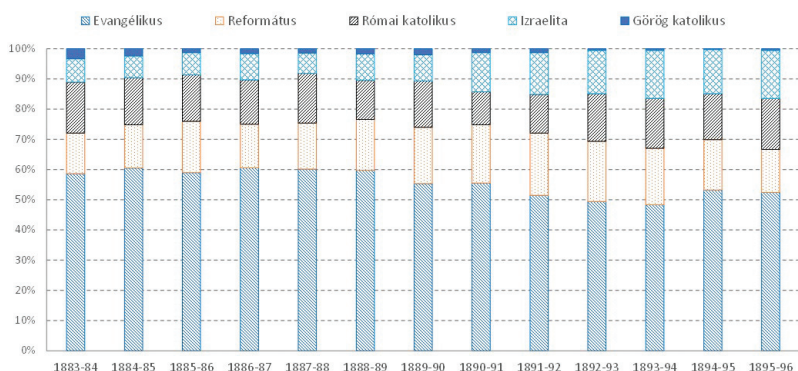


6. ábra: A tanulók nemzetiség szerinti megoszlása.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

A tanulók nemzetiség szerinti megoszlását a 6. ábra mutatja. Megállapítható, hogy amíg Pozsonyban és Pozsony vármegyében a teljes népesség 36,83%-a volt magyar (119 899 fő), 17,17%-a (55 903 fő) német és 45,99%-a (149 741 fő) szlovák nemzetiségű az 1891. évi népszámlálás adatai szerint, addig az 1883 és 1896-ban a Líceumban tanulók nemzetiségi megoszlása így alakult: magyar – 56,2%; német – 33,7%; szlovák – 8,5%; egyéb – 1,6%. Tehát a Líceum nemzetiségi megoszlása nem követte a népességi arányokat. Leginkább a német nemzetiségű tanulók voltak felülreprezentáltak, ez összhangban lehet az evangélikus vallás eredetével és a német népesség körében az iskoláztatás fontosságának a megítélésével. Fontos megjegyez-

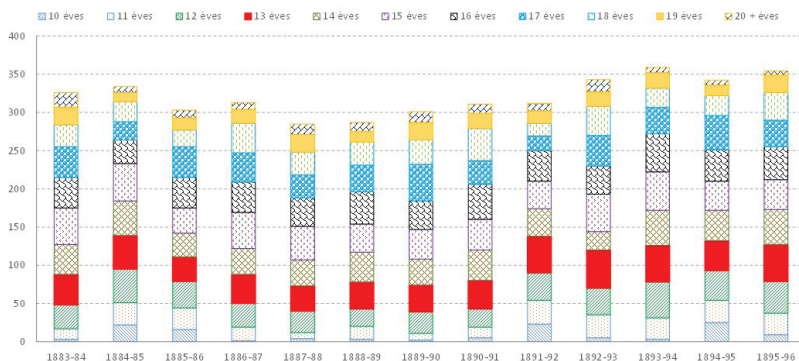
ni azt is, hogy a zsidó vallásúak körében igen magas volt a német nemzetiségűek aránya (47,32%; 47 673 fő), akik számára az iskoláztatás ugyancsak kiemelt jelentőséggel bírt, szemben a szlovák nemzetiségű zsidó vallásúakéval (6,06%, 6109 fő). A magyar népeség is felülreprezentált, amit a magyar nyelvű állam- és közigazgatás hivatalnokigénye indokolhat (körükben magas volt a dzsentrik aránya), melyhez a középfokú végzettség elvárható volt. Ha összevetjük ezt az apák, gondviselők foglalkozásával, akkor látható, hogy igen magas a köztisztviselői és az értelmiségi családból származók aránya.



7. ábra: A tanulók vallás szerinti megoszlása.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

A tanulók vallás szerinti megoszlása azt mutatja (7. ábra), hogy az 1890-es években közel 10%-kal csökkent az evangélikus vallású tanulók aránya, miközben a létszámuk gyakorlatilag változatlan volt. Egyedül a zsidó vallású gyermekek létszáma emelkedett kb. 10%-kal, vagyis az iskola tanulói létszámának emelkedése e népcsoportból realizálódott. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy 1867. évi a XVII. és az 1895. évi XLII. törvény egyenrangú állampolgárként ismerte el a zsidó vallású állampolgárokat, illetve a zsidó hitfelekezetet is elfogadta. Ha a 6. ábrát megnézzük, akkor azon jól látható, hogy az 1890-es években tapasztalt létszámnövekedés a magyar nemzetiségűek köréből került ki, akik minden bizonnyal zsidó vallásúak lehettek.



8. ábra: A tanulók életkor szerinti megoszlása.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

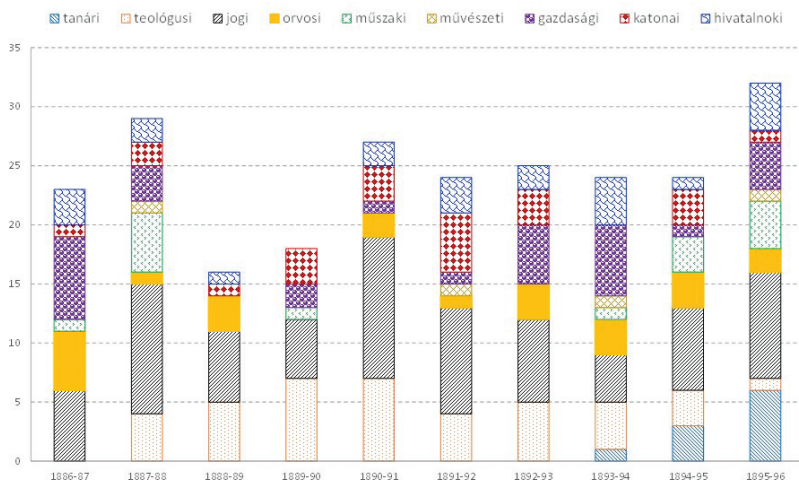
A Líceum tanulóinak életkor szerinti megoszlása igen változatos képet mutat (8. ábra), legtöbbször a 11–17 évesek közül kerülnek ki. Az 1890-es évekre lecsökken a 19 év felettiek és a 11 év alattiak számaránya, vagyis a stabil oktatási rendszer, stabil tanulási utakat generált, tehát a 4 osztályos elemiből kikerülő 10–11 éves gyermekek egyből a 8 osztályos gimnáziumban folytatták tanulmányaikat. De kisebb számban az is előfordult, hogy a 2 vagy 3 éves felsőbb népiskola után léptek át egyesek a líceumba. Pozsonyban egy ilyen felső népiskolai működött, e mellett 27 elemi iskola is működött. A felső népiskolákat az 1868. évi népiskolai törvény hozta létre, s fénykoruk az 1880-as évekre volt tehető.

2.4.7. Karrier a Líceum után

A tanulók tanulmányaikat befejezve többnyire értelmiségi foglalkozásokban helyezkedtek el, vagy pedig továbbtanultak. Kiemelhető a jogi és a gazdasági terület, de az 1890-es évekre felfutóban volt a tanári és a műszaki pálya is, míg teljesen visszaesett a teológusi pálya (9. ábra).

Azt is megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a gondviselők foglalkozása (10. ábra) és a gyermekeik pályaválasztása között. Elsőként fontos megállapítani, hogy nem minden végzős tanuló tett érettségi vizsgát. Az érettségi leginkább az egyetemi továbbtanulás szempontjából volt fontos. A gondviselő foglalkozásánál túl általános kategória volt a más értelmiségi besorolás (véltőleg ide tartozott a jogi, műszaki, orvosi, tanári, teológusi foglalkozás), ami megnehezítette a következtetések levonását. Főként az önállóan gazdálkodóknál (őstermelő, önálló iparos és kereskedő)

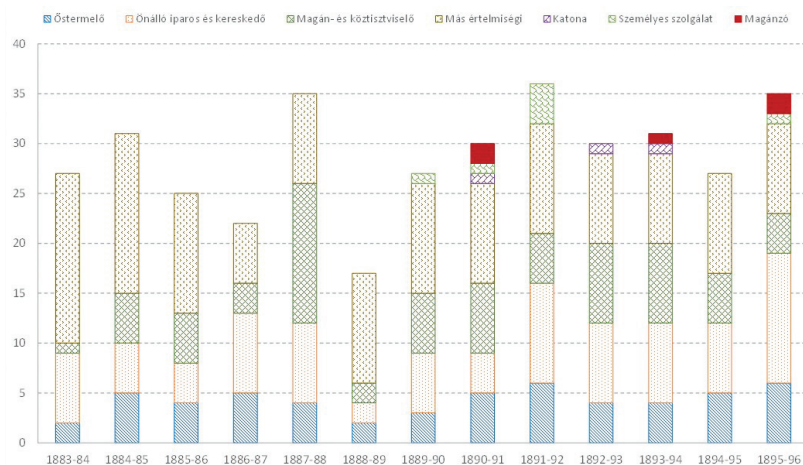
figyelhető meg (a végzősök közel 1/3 része), hogy gyermekeiket értelmiségi pályára kívánták küldeni.



9. ábra: Karrierutak a líceumi tanulmányokat követően.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

A Líceumban való továbbtanulást, majd az érettségit követő továbbtanulást leginkább az egyes társadalmi osztályok anyagi jóléte, értékrendje és kulturális tradíciói határozták meg. Ebből az is következik, hogy a Líceumba a polgári vagy polgárosult társadalmi csoportok gyermekei kerültek. Az önállóan gazdálkodók (őstermelők, önálló iparosok és kereskedők) az 1890-es évekre egyre nagyobb számban járatták gyermekeiket a Líceumba, növelve ez által a társadalmi mobilitást, hiszen így értelmiségi karriert kínáltak nekik.



10. ábra: A végzős tanulók gondviselőjének foglalkozása.

Forrás: Iskolai értesítők, saját szerkesztés

2.5. Összegzés

A Pozsonyi Evangélikus Líceum a 19. századra méltán vált az észak-nyugat magyarországi közép- és felsőfokú oktatás elismert intézményévé. Tanulói nemcsak Pozsonyból és Pozsony vármegyéből, hanem az ország egész területéről, vallási hovatartozás nélkül jártak az intézménybe. A Líceum felkészített a továbbtanulásra, de felkészített a lelkészi, a közhivatalnoki stb. pályára is. Népszerűségében, elismertségében számos körülmény közrejátszhatott: (1) a város kedvező, Bécshez közeli elhelyezkedése; (2) a város és a vármegye három nemzetiségű (magyar, német, szlovák) polgársága; (3) a város és a vármegye vallási sokszínűsége (római katolikusok, evangélikusok, reformátusok, zsidók); (4) az iskola híres diákjai, tanárai; (5) az intézmény sokrétű szociális szolgáltatásai (táptéztet, kollégium), alapítványai, ösztöndíjai.

E nagyírú intézmény 1883-ban komoly dilemmával szembesült. Az új középiskolai törvény meghagyta ugyan az evangélikus iskolák önállóságát, de előírta még azt is, hogy egy iskolában hány tanárnak kell lenni. Ezt a protestáns iskolák többsége pénzügyi okok miatt nem tudta teljesíteni. Az állami segély formájának segédkezet nyújtott, de ennek az volt a feltétele, hogy el kellett fogadni az állami tantervet, és a tanárok egy részét az állam nevezte ki. Az országgyűlésben óriási vitát váltott ki

a törvény, de végül is elfogadásra került. Elsőként a rozsnyói gimnázium 1883-ban, míg utolsók között 1894-ben a pozsonyi líceum vette igénybe az állami támogatást.

Jelen tanulmányunkban bemutattuk az 1883. évi középiskolai törvény elfogadásának körülményeit, áttekintettük az 1883 és 1896 közötti időszak azon történéseit, amelyek befolyással bírtak a Pozsonyi Evangélikus Líceum életére, majd pedig társadalomtörténeti nézőpontból ismertettük az intézményben zajló folyamatokat: (1) tantervek változása; (2) történelem tantárgy helyzete; (3) reáliák helyzete; (4) rendkívüli és görögptótló tárgyak; (5) taneszközök és gyűjtemények; (6) szociodemográfiai tendenciák; (7) karrier a Líceum után.

Szakirodalom

1790/91. évi XXVI. törvénycikk a vallás ügyéről. Wolters Kluwer, Budapest [<https://net.jogtar.hu/>]

1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről. Wolters Kluwer, Budapest [<https://net.jogtar.hu/>]

A középiskolai törvényjavaslat és az ágostaiak (1883). Magyar Protestáns Egyházi és Iskolai Figyelő, 5(2–3), 150–153.

A magyarhoni ág. hitv. evang. keresztyén egyház 1894. évi november hó 8-ik, 9-ik, 10-ik és 11-ik napján Budapesten tartott egyetemes közgyűlésének jegyzőkönyve.

A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1869-dik évi október 6-ik, 7-ik s 8-ik napján sz. kir. Pest városában tartott egyetemes egyházi közgyűlésének jegyzőkönyve.

A magyarországi ág. hitv. evang. egyház örömnapja (1883). *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 26(21), 659–671.

Az 1881–84. évi országgyűlés képviselőházának naplója. X–XII. kötet.

Az ág. evang. egyház egyetemes gyűlése (1884a). *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 27(41), 1321–1328.

Az ág. evang. egyház egyetemes gyűlése (1884b). *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 27(42), 1353–1361.

Batizfalvi, I. (1869): Az 1869. év július 3-án és következő napjain Acsán tartott egyetemes tanári értekezletben megállapított tanterv és annak indoklása. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 12(30), 941–948.

Batizfalvi, I. (1871): Az egyetemes iskolai bizottság indítványai. In: *A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1871. évi október 4-7. napján Pest sz. k. városban tartott egyetemes közgyűlésének jegyzőkönyve*. 12–16.

Breznyik, J. (1889): *Selmebányai Ágost. Hitv. Evang. Egyház és Lyceum története*. II–III. füzet. Joerges Ágost özv. és fiai, Selmebánya.

Csáky, A. (1890): 1890. évi XXX. törvénycikk indokolása a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről szóló 1883. XXX. törvénycikk módosítása tárgyában. [<http://net.jogtar.hu>] Wolters Kluwer.

Értesítő – Rozsnyó (1884): Értesítő a Rozsnyói Állam Segélyezett Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1883–84-dik tanévben. Kovács Mihály Könyvnyomdája, Rozsnyó.

Filó, L. (1883): Id. b. Vay Miklósnak a főrendiház április 30-iki ülésében tartott beszéde a középiskolai törvényjavaslat ügyében. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 26(18), 557–566.

Filó, L. (1883): Id. b. Vay Miklósnak a főrendiház április 30-iki ülésében tartott beszéde. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 26(18), 557–562.

Hirschmann, N. (1914): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evangélikus Líceum értesítője az 1913/14-iki iskolai évről*. Wigand K. F. Könyvnyomda, Pozsony.

Masznyik, E. (1883a): Középiskoláink szervezése ügyében I. *Evangélikus Egyház és Iskola*, 1(4), 26–28.

Masznyik, E. (1883b): Középiskoláink szervezése ügyében II. *Evangélikus Egyház és Iskola*, 1(6), 42–44.

Michaelis, V. (1884): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1883/84-diki tanévről*. Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.

Michaelis, V. (1885): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1884/85-diki tanévről*. Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.

Michaelis, V. (1886): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1885/86-diki tanévről*. Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.

Michaelis, V. (1887): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1886/87-diki tanévről*. Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.

Michaelis, V. (1888): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1887/88-diki tanévről*. Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.

Michaelis, V. (1889): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1888/89-diki tanévről*. Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.

- Michaelis, V. (1890): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1889/90-diki tanévről.* Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.
- Michaelis, V. (1891): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1891/92-diki tanévről.* Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.
- Michaelis, V. (1892): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1892/93-diki tanévről.* Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.
- Michaelis, V. (1893): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum Értesítője az 1893/94-diki tanévről.* Wigand F. K. Nyomda, Pozsony.
- Népszámlálás (1893): *A Magyar Korona országában az 1891. év elején végrehajtott népszámlálás eredményei. I. rész Általános népleírás.* Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Székács, J. (1842): Iskolai dolgok. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1(6), 67.
- Thébusz, J. (1895): *A magyarországi ág. hitv. ev. egyház 1891-94-ki országos zsinatának története.* Hornyánszky Viktor Kiadása, Budapest.
- Vandrák, A. (1870): Magyarhoni evangélikus gimnáziumok szervezése. *Helymegjelölés nélkül*, 68.
- Zorkóczy, S. (1894): *A pozsonyi ágostai hitvallású evang. lyceum értesítője az 1893/94-diki tanévről.* Wigand F. K. nyomda, Pozsony.
- Zorkóczy, S. (1895): *A pozsonyi ágostai hitvallású evang. lyceum értesítője az 1894/95-diki tanévről.* Wigand F. K. nyomda, Pozsony.
- Zorkóczy, S. (1896): *A pozsonyi ágostai hitvallású evang. lyceum értesítője az 1895/96-diki tanévről.* Wigand F. K. nyomda, Pozsony.
- Zorkóczy, S. (1897): *A pozsonyi ágostai hitvallású evang. lyceum értesítője az 1896/97-diki tanévről.* Wigand F. K. nyomda, Pozsony.

3. FEJEZET

Eged Alice

Egy közép-európai uralkodó betegségének története

Frigyes Vilmos trónörökös (1831–1888) menekülése a betegség elől¹²

3.1. Bevezetés

Frigyes Vilmos súlyos betegsége utolsó hónapjaiban gyógyulást remélve Odüsszeusz-ként bolyongott Európában. Még nem töltötte be az 57. életévét, amikor hosszú várakozás után elfoglalhatta a trónt, de csupán 99 napig volt III. Frigyes néven német császár és Poroszország királya. Betegségét méltósággal és türelemmel viselte. Felesége, Viktória, akivel a jó és nemes élet értelmezésében egyetértettek, és közösen munkálkodtak annak elérésében, mindvégig mellette állt, és támogatta. Viktória leveleiben főképpen édesanyjával osztotta meg a családi tragédia fájdalmas részleteit és a reménykedésre okot adó pillanatokat, Frigyes Vilmos pedig a felesége mellett a naplóját tekintette társának. A tanulmány támaszkodik Viktória édesanyjához írt leveleire, amelyek Frederick Ponsonby szerkesztésében jelentek meg, valamint Frigyes Vilmos haláláig vezetett naplójára, amelyet Winfried Baumgart rendezett sajtó alá. Érdekes adalékul szolgál még a trónörökös kezelésével megbízott angol orvos 1888-ban megírt visszaemlékezése.

3.2. Mesés kezdet, szomorú folytatás

Viktória és Frigyes Vilmos eljegyzését 1856. május 17-én jelentették be hivatalosan. Öt héttel korábban Otto von Bismarck Leopold von Gerlachhoz, a király adjután-

¹² A szerző a tanulmány megírása idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesült.

sához címzett levelében így vélekedett a felsőbb politikai körökben már ismert fejleményről: „Ha a hercegnő elhagyja angolságát, az áldás lesz Poroszország számára; ellenkező esetben a porosz udvar angol befolyásolási kísérleteknek lesz kitéve; a Poroszországban tapasztalható angломániát tekintve pedig ettől az utóbbitól kell tartanunk.” (Baumgart 2011: 71) Az esküvőt 1858. január 25-én Londonban tartották.

A *Kölnische Zeitung* részletesen beszámolt az előkészületekről, miszerint az örömszülők két nappal a ceremónia előtt látogatást tettek a Szent Jakab-palotában, és mindennel meg voltak elégedve.¹³ A lap egy későbbi számában magáról az esküvőről is hosszan tudósított, bekezdéseket idézve a *Times*-ban megjelent leírásból. A *Times* hangvétele már korántsem volt olyan bántó az ifjú férjjel szemben, mint az eljegyzés alkalmával. Akkor a lap a Princess Royal eljegyzéséről mint rangon aluli választásról írt, Poroszországot pedig despotikus, jelentéktelen és bukásra ítélt államnak titulálta. (Müller 2013: 13, 51) Az esküvő alkalmával azonban már Frigyes Vilmos előkelő megjelenésének, délceg alakjának, elegáns egyenruhájának leírását helyezte a középpontba, és Poroszországot befolyásos országgént említette.¹⁴

Viktória hercegnő 1840-ben született, Viktória királynő legidősebb gyermeke volt, a kilenc évvel idősebb Frigyes Vilmos pedig az éppen regnáló porosz király, IV. Frigyes Vilmos unokaöccse. 1858-ban már biztosra volt vehető, hogy a betegeskedő IV. Vilmosnak nem születik utóda, így a király öccse, Vilmos herceg, a későbbi I. Vilmos után Frigyes Vilmos lesz a porosz korona várományosa, 1861-től pedig hivatalosan is trónörökös lett. Noha a fiatalok házassága mély érzelmeken alapuló szerelmi házasság volt, a kezdeményezők korántsem a házasulók voltak. A házasságra vonatkozó angol kezdeményezés nem találkozott ugyan a porosz politikai döntéshozók többségének szándékával, Frigyes Vilmos szülei azonban, akik baráti viszonyban álltak az angol uralkodópárral, meggyőzték IV. Frigyes Vilmost, hogy a fiatal herceg számára Szentpétervár helyett Londonban kell feleséget keresni.

Viktória hercegnő kitűnő nevelést kapott. Apja, Albert herceg irányításával átgondolt oktatási program alapján folyt a világ dolgai iránt érdeklődést mutató hercegnő tanítása, és szinte minden területen nagyon tehetségesnek bizonyult. Frigyes Vilmos herceg taníttatását édesanyja, Augusztá szász-weimari hercegnő irányította. Augusztá szülei házában gyakori vendég volt Johann Wolfgang Goethe, aki a fiatal hercegnő egyik tanáraként is működött. Augusztá lenyűgöző zenei

¹³ *Kölnische Zeitung*, 1858.01.25., 2. o.

¹⁴ *Kölnische Zeitung*, 1858.01.28., 2. o.

és irodalmi műveltségre tett szert, és a fia oktatására is nagy gondot fordított. A legjobb tanárokat kérte fel, és ő járta ki azt is, hogy Frigyes Vilmos herceg Berlin helyett a jóval liberálisabb Bonnban járhasson egyetemre. Apja, I. Vilmos a tudományokat nem sokra becsülte, a katonáskodást ellenben mindennél fontosabbnak tartotta, ezért gondja volt arra, hogy fia kitűnő katonai kiképzésben részesüljön. Frigyes Vilmos, aki apjához hasonlóan kiváló testi adottságokkal rendelkezett, hadászati tanulmányait is odaadással végezte, és hősiiesen harcolt a Poroszország által viselt háborúban.

A fiatal párnak nyolc gyermeke született. Vilmos, a későbbi II. Vilmos 1859-ben, majd 1860-tól két évente sorban világra jöttek a testvérek: Sarolta, Henrik, Zsigmond, Viktória, Valdemár, Zsófia és Margit. Zsigmondot két éves korában, Valdemárt tizenegy éves korában betegség következtében elvesztették, és a szülőket fájdalomuk életük végéig kísérte. A legidősebb fiú testi fogyatékossgal született: a rettenetes fájdalmakkal járt vajúdás, majd farfekvéses szülés közben megsérült a bal karja, és haláláig béna maradt. Vilmost kicsi korától hosszú éveken át napi rendszerességgel, tortúrával felérő kezeléseknak vetették alá, de semmilyen terápia nem járt sikerrel. A bal karja és keze rövidebb és deformált maradt, és valójában alig valamire volt alkalmas, valamint fejtartása és vállmozgása is jelentősen eltért a kívánatos-tól. Viktória szégyellte, és képtelen volt elfogadni, hogy legidősebb gyermeke, a trón későbbi várományosa, testi fogyatékkal él. Vilmostal komoly céljai voltak – „egy liberális Nagy Frigyest faragni belőle” (Röhl 2018: 134) –, de úgy gondolta, nem remélheti, hogy sérült gyermeke megfelelhessen az elvárásainak. Elkeseredését csak fokozta, amikor tapasztalnia kellett, hogy a fizikai defektus a fiú jellemét nem kívánatos irányba terelte és szellemi fejlődésének is gátjává vált. (Röhl 2018: 199) Vilmos testvérei megszületése után azt érezhette, hogy anyja szeretete feléjük fordult, és neki csak a kínszenvedés maradt. Viktória, miután egyértelművé vált a gyermek testi fogyatékossga, a szülést levezető német orvost hibáztatta. Anyjának írt levelében Martin professzor szakmai hibájaként értékelte a történeteket, és kifejezte meggyőződését, ha angol orvos vezette volna a szülést, minden másképpen alakult volna. (Röhl 2018: 30) Vilmos egészen más véleményen volt, és még felnőttként is keserűen gondolt vissza gyermekéveire. Viktória anyjának írt későbbi panaszos leveléből tudhatjuk, hogy Vilmos – már uralkodóként – anyját illetve szemrehányással, aki állítólag hallotta, amikor Vilmos úgy fogalmazott, angol orvos ölte meg az apját, és

angol orvos tette nyomorékká a karját¹⁵, és mindez Viktóriának volt köszönhető, aki nem tűrt meg németeket maga körül. (Corti 1954: 574) Anya és fia kapcsolata egyre hűvösebbé vált, és Vilmos idővel apjával is feloldhatatlan konfliktusba keveredett. Az érzelmi eltávolodás hatással lett a politikai és társadalmi problémák megítélésére is, és a folyamatos nézeteltérés Vilmost a nagyapja, I. Vilmos és Otto von Bismarck táborába sodorta. A trónörökös párnak azzal kellett szembesülnie, hogy nemcsak érzelmileg, hanem politikailag is egyre távolabb kerültek legidősebb gyermeküktől, de a császártól és a birodalom döntéshozóitól is, Viktóriával szemben az udvar részéről megnyilvánult ellenszenv pedig egyre erősödött.

3.3. A trónörökös betegsége komolyra fordul

Amikor Viktória és Frigyes Vilmos 1887. január 1-jén koccintásra emelték a poharakat, még nem sejtették, hogy milyen rettenetes másfél év elé néznek. Frigyes Vilmos naplóbejegyzése szerint január 31-én a trónörökös pár is hivatalos volt a hadügyminiszternél rendezett bálba, ahol többeknek feltűnt a trónörökös rekedtsége. (Baumgart 2012: 521) Frigyes Vilmos ez alkalommal is egyszerű meghűlésre gyanakodott, ami az elmúlt években gyakran megesett vele, mint ahogyan tapasztalhatta azt is, hogy a köhögéssel, rekedtséggel járó megfázásokból való kigyógyulás egyre hosszabb időt vett igénybe. Mivel orvosa, Wegner doktor lelkiismeretes kezelése és a pipázás mérséklése ellenére a herceg állapota hetek elteltével sem javult, specialistát hívtak hozzá. Karl Gerhardt professzor a bal hangszálon apró kitüremkedést, egy polipot észlelt, amit eltávolított, de az újra és újra kiújult. A duzzanatot végül, a páciensnek nagy fájdalmat okozva, izzó platinaszállal leégette, de mindhiába, mert amit egyik nap eltüntetett, az másnapra visszanőtt. (Baumgart 2012: 528) Végül, a tizenharmadik alkalom után úgy tűnt, a polipot sikerült eltüntetni. (Sevidy 2015: 141) Panasza miatt a trónörökös, ha tehette, kerülte a nyilvános szereplést.

Tavasszal a trónörökös pár Wegner doktor javaslatára Bad Ems fürdővároskába utazott azt remélve, hogy az ott alkalmazott kúra és a híres gyógyvíz fogyasztása

15 Vilmos születésekor az orvosi team tagja volt James Clark, Viktória királynő udvari orvosa. Az ő feladata volt az akkor csodaszernek tartott érzéstelenítő, a kloroform adagolása. Clark a team tagjainak egyetértésével a vajúdás egyik szakaszában teljes altatásban tartotta Viktóriát. Vilmos már felnőttként Clark doktort hibáztatta a testi fogyatékosága miatt.

segít legyőzni a torokfájdalmakat. Frigyes Vilmos a Bad Ems-i tartózkodás heteiben is – naplóbejegyzései szerint – főképpen politikai kérdések átgondolásával foglalkozott, és csak rövid utalásokat tett a kezelésekről. (Baumgart 2012: 532–535) Viktória azonban örömmel írta édesanyjának, Viktória királynőnek, hogy férje lelkiismeretesen végrehajtja az utasításokat, és napról napra jobban érzi magát: megszűnt a köhögés, elmúlt az álmatlanság és jó étvágygal fogyasztja el a feltálat finomságokat. Noha a duzzanat nem tűnt el teljesen, bízik abban, folytatta Viktória, hogy Gerhardt professzor Berlinben el tudja távolítani azt, és akkor a rekedtség is végérvényesen megszűnik. (Ponsonby 1929: 240)

A Berlinbe való visszatérésük után elvégzett vizsgálatok azonban megállapították, hogy a kitüremkedés még nagyobb lett, és a többszöri leégetés következtében keletkezett seb nem gyógyult be, valamint a bal hangszalag csak nehézkesen mozgott. (Sevidy 2015: 141) Viktória édesanyjának írt levelében szomorúan számolt be az időközben felkért sebészprofesszor, Ernst Bergmann az operáció elkerülhetetlenségéről tett nyilatkozatáról. A beteggel még nem közölték a konzílium eredményét, írta Viktória, mert nem akarták a napok óta a halálát vizionáló trónörököszt tovább gyötörni. (Ponsonby 1929: 241) Bergmann a daganatot ugyanis már május közepén rákos elváltozásként diagnosztizálta (Müller 2013: 260), és a kollégáival közösen tartott konzílium is ugyanerre az eredményre jutott. A konzílium tagjai voltak Wegner, Schrader, az asszisztense, továbbá a császár két kezelőorvosa Gustav Adolf von Lauer és Adalbert von Tobold, valamint Gerhardt és Bergmann professzorok. (Sevidy 2015: 141) Közösen javasolták, hogy vonjanak be egy gégespecialistát, akinek a véleményét az egyébként komoly veszélyekkel járó – némasággal vagy akár halállal is végződő – operációról kikérhetik, és akivel az operáció részleteiről konzultálhatnak. A kizemelt specialista a Londonban praktizáló Morell Mackenzie lett. A későbbi fejlemények tükrében fontos hangsúlyozni, hogy Mackenzie-t a trónörökös pár nem ismerte, és nem Viktória hercegnő volt az angol orvos bevonásának kezdeményezője, de kétségtelen, hogy szívesen tett eleget a német orvosok kérésének. Frigyes Vilmos május 17-i naplóbejegyzése nevek rögzítése nélkül három német orvosról tett említést, akik Mackenzie-t a legjobb gégespecialistának tartották, és erre az ajánlásra hivatkozva kérte anyósa közbenjárását. (Baumgart 2012: 537)

3.4. Mackenzie megjelenése és az első csaták

Az angol orvos visszaemlékezése szerint 1887. május 18-án egy kimerítő munkanap végén táviratot kapott, miszerint utazzék Berlinbe a trónörökös megvizsgálására. A felkérés nem tartalmazott semmi közelebbit, így még az orvosi műszereit sem vitte magával (Mackenzie 1888: 5). Mackenzie két nappal később már Berlinben volt, és még az érkezése napján megvizsgálta a trónörököst, valamint megismerkedett a német kollégákkal. Már ekkor különösnek találta, hogy a helyi orvosok között nincs elismert gégespecialista. (Mackenzie 1888: 6) Ez igaz volt, mint ahogyan azonban az is, hogy a német orvosok mindegyike saját területének elismert szaktekintélye volt, például Gerhardt a birodalom egyik legjobb diagnosztikaként és klinikusaként hivatkoztak, és nem mellesleg számos szakkönyv szerzője volt. (Sevidy 2015: 140)

Mackenzie május 21-én a bal hangszálon kinőtt borsónyi nagyságú duzzanatból biopsziás mintavételt alkalmazott, és a kiemelt szövetmintát Rudolf Virchow berlini laboratóriumában vetették alá mikroszkopikus vizsgálatnak. Virchow, aki elismert sejtpatológus volt, a rendelkezésére bocsátott nagyon kis mennyiségű mintában nem talált rákos sejteket, és a következő napokban megismételt mintavétel kielemezése során is ugyanerre az eredményre jutott. Mackenzie dolgát nehezítette, jegyezte fel naplójában a trónörökös, hogy nem találta elég jónak és alkalmasnak a német orvosok által használt műszereket, és el is határozta, hogy visszatér Angliába a sajátjaiért. (Baumgart 2012: 538) Mackenzie a szövettani eredmények tükrében süketelennek tartotta a műtétet, és azzal kecsegtette a trónörököspárt, hogy londoni rendelőjében négy-hat hét alatt meggyógyítja a herceget. (Müller 2013: 266) Frigyes Vilmos fizikális állapota is alátámasztotta az angol specialista véleményét, hiszen a trónörökösnek nem voltak sem fájdalmai, sem légzési problémái, sem nyelési nehézségei, csupán a rekedtsége maradt tartós. (Mackenzie 1888: 7)

Viktória és Frigyes Vilmos megkönnyebbültek a diagnózis hallatán, és Mackenzie-t bízták meg a trónörökös kezelését végző orvoscsapat vezetésével. (Rosberg 2018: 92) A német orvosokat letaglózta a trónörököspár döntése. Különösen Bergmann és Gerhardt ágáltak ellene, mert nem osztották Mackenzie optimizmusát, sőt Bergmann a jelentős honoráriumot élvező angol orvost később sarlatánnak nevezte, Gerhardt pedig azt állította, hogy a biopsziás minta azért nem mutatott rákos sejteket, mert Mackenzie a kenetet az egészséges szövetből emelte ki. (Ponsonby 1929: 250) Az a vád is felmerült, hogy az egyik biopsziás mintavétel során Mackenzie megsértette az akkor még egészséges jobb hangszalagot. (Rosberg 2018: 92) Az

angol ezt később határozottan cáfolta (Mackenzie 1888: 15), mint ahogyan azt is, hogy 1887. májusában kijelentette volna, hogy nem is rákos elváltozásról van szó. Mindössze az történt, védekezett Mackenzie, hogy helyette a rosszindulatú tumor jelenlétét nem lehet igazolni formulát használta. (Mackenzie 1888: 16)

A műtét lefűását a császár és a kancellár is támogatta. (Bismarck 1898: 573) Bismarck számára az operáció egészségügyi kockázatai vállalhatatlanok voltak, hiszen a császár már betöltötte a 90. életévét, Vilmos herceget pedig még éretlennek tartotta Európa legerősebb birodalmának irányítására. Frigyes Vilmos majdani uralkodásának jelentőségét éppen abban látta, hogy Vilmos herceg időt nyerjen, és felkészülhessen az uralkodásra. (Corti 1954: 440) Noha Bismarck az angol orvos bevonásához nem fűzött nagy reményeket, nem is akadályozta azt, mindenesetre Mackenzie felkérése körüli szervezkedésből teljesen kivonta magát. (Müller 2013: 264) A kancellár számára mindennél fontosabb volt, hogy találjanak olyan szakembert, aki baljóslatú műtéti beavatkozás nélkül ér el tartós és megnyugtató eredményt.

A trónörökös felesége a felsőbb politikai körökben meglehetősen népszerűtlen volt. Nem kevesen voltak azok, köztük Bismarck is, akik azzal vádolták, hogy túlzott befolyással van a férjére, erőszakos, manipulatív, és szemére vetették, hogy Berlinben valójában angol érdekeket képvisel. Olyan híresztelések is lábra kaptak, hogy Viktória a súlyos diagnózis hallatán fellelegzett és a szabadsága felé vezető út első állomásaként tekintett rá. (Röhl 2018: 664) Az operációt pedig csak azért ellenezte, folytatták egyes kritikusai, mert attól tartott, hogy apósa, I. Vilmos túléli a férjét, és akkor belőle nem lesz császárné, illetve a halállal végződő műtét fiát, a későbbi II. Vilmost segíti a koronához (Müller 2013: 263), amit pedig mind az ország, mind az ő személyes élete szempontjából katasztrófának tartott volna. Noha a döntés, hogy a műtét elmarad, lélegzetvételnyi megnyugváshoz juttatta, a német orvosok által felvázolt jövő mélyen lesújtotta. Június 2-án édesanyjának részletesen beszámolt gyenge lelki-mentális állapotáról, félelmeiről, depressziós tüneteiről, a bizonytalanság okozta tartós stresszel való küzdelméről. Mackenzie-t egyetlen reménységének nevezte, és nem győzött hálálkodni, hogy az angol orvos gyógyulást ígért a férjének. (Ponsonby 1929: 252–253) Egy nappal később született levele hasonló lelkiállapotban íródott, és ráadásul azt a különös kérést fogalmazta meg, hogy „a fennálló körülményekre tekintettel” Angliába vihessék a teljes magánlevelezésüket és elhelyezhessék a Buckingham palota egyik széfjében. Viktória a merőben szokatlan kérése okát titokban hagyta, és azt ígerte édesanyjának, hogy személyes találkozásuk alkalmával többet mond erről. (Ponsonby 1929: 255)

3.5. Frigyes Vilmos elhagyja Berlint

1887 tavaszán Londonban már javában készültek Viktória királynő trónra lépése 50. évfordulójának a megünneplésére. Viktória és Frigyes Vilmos azzal számolt, hogy az idős és beteg császárt ők képviselik a ceremónián. Mackenzie színrelépésével még fontosabbá vált, hogy I. Vilmos a fiát, ne pedig az angliai megbízatást magának szorgalmazó unokáját, Vilmos herceget jelölje ki a képviselőre. A német orvosok kockázatosnak tartották a trónörökös utazását, a császár azonban megadta a hozzájárulását. Frigyes Vilmos útra kelt Angliába, és soha többé nem találkozott az édesapjával.

A trónörökös pár és kísérete 1887. június 14-én érkezett meg Angliába. Frigyes Vilmos naplóbejegyzése arról tanúskodik, hogy az utazásra nagy várakozással tekintett és boldogan lépett Anglia földjére. (Baumgart 2012: 540) Az ünnepségsorozat legfontosabb eseményére június 21-én került sor. A kellemes nyári meleg sok embert csalogatott az utcákra ezen a napon. Délelőtt Viktória királynő fiai, vejei és egyes fiúunokái a díszmenetet vezetve lovagoltak a Buckingham palotától a Westminsteri apátság irányába. A bámészkodó szemtanúk szerint a lovasok közül kiemelkedett Frigyes Vilmos, aki sudár alakjával, egyenes tartásával és királyi tekintetével túlragyogott mindenki mászt, és Lohengrinként ülte meg fehér lovát. A tömegben állt Felix Semon is, akit azonban nem ragadott magával az emelkedett hangulat. Semon gégespecialista volt, és ismerte a trónörökös betegségének kórtörténetét. Számára a trónörökös erőltetett, merev tartása és fakó arcszíne inkább aggodalomra adott okot. (Müller 2013: 268) Frigyes Vilmos az ünnepségsorozatnak csak ezen az eseményén vett részt, és a Westminsteri koronázó templomban tartott szertartás után visszavonult a nyilvánosságtól. A napjait általában magányosan töltötte, hogy egyáltalán ne kelljen beszélnie senkivel. Családtagjai az ünnepi ceremóniákon fogadták a meghívott vendégeket, és kirándulásokat tettek Londonban és környékén. Csupán Mackenzie és asszisztense, Mark Hovell látogatták a beteget, hogy elvégezzék a vizsgálatokat és a szükségesnek ítélt kezeléseket.

Miután véget értek az ünnepségek, a trónörökös pár Mackenzie javaslatára Norwoodba utazott, majd Wight szigetére, végül Skóciában töltöttek el hosszabb időt, és csak szeptember 3-án hagyták el Nagy-Britanniát. A két és fél hónap alatt a Mackenzie és Hovell által alkalmazott terápia váltakozó sikerrel járt, a páciens hol jobban, hol rosszabbul érezte magát. Noha a hangja teljesen elment, és egyre gyakrabban jelentkezett fájdalom a szájpadról, és alkalmanként nyelési nehézségek

kísérték az étkezését, csak ritkán lázasodott be, és alkalmanként még egy múzeumba is volt kedve elmenni. (Baumgart 2012: 540–541) Mackenzie, aki szívesen nyilatkozott az újságoknak, általában elhallgatta a nehézségeket, és szinte minden alkalommal javulásról számolt be. Június utolsó napjaiban, amikor a trónörökös pár még Norwoodban tartózkodott, Mackenzie kiemelt egy aprócska darabot a bal hangszalag kitüremkedéséből, és a mintát Berlinbe küldette. Három nap múlva megérkezett Virchow professzor szakvéleménye, aki mindenki nagy megkönnyebbülésére azt állapította meg, hogy rákos sejtek ezúttal sem voltak fellelhetőek a mintában. A hangszalagon keletkezett duzzanat azonban csak nem múlt el, sőt időnként begennyesedett, és áttérjedt a korábban ép hangszalagra is. Ennek ellenére Viktória és Frigyes Vilmos Mackenzie iránti bizalma nem csökkent, sőt a trónörökös felesége augusztus 30-án írt levelében hálás szívvel köszönte meg édesanyjának, hogy Mackenzie szolgálatait nemesi cím adományozásával ismerte el. (Ponsonby 1929: 258) Ugyanebben a levelében felpanaszolta, hogy befolyásos berlini személyek egyre sürgetőbb hangvételű üzenetekben kérték, majd követelték a trónörökös visszatérését Németországba. A küldemények feladói azon az állásponton voltak, hogy a trónörökös egészsége csak abban az esetben élvez elsőbbséget, ha valószínűségi életveszély fenyegeti. Amennyiben ez a helyzet nem áll fenn, idézte Viktória keseregve a berlini levelek szerzőit, nem azt teheti, amit magánemberként tenni szeretne, hanem felelős államférfiként a kormányzati ügyeket kell vinnie. Viktória azonban minden egyes alkalommal sikerrel hátrította el a visszatérésre való felszólítást. Örültséggel érte fel, folytatta, ha megszakítanák a kezelést, és „foggal, körömmel” fog harcolni, hogy a férjét továbbra is megóvja a berlini udvari hajsza okozta stressztől. (Ponsonby 1929: 257)

A trónörökösről Németországba befutott hírek mindenestre nyugtalansággal töltötték el a német orvosokat. A császárban is, akit rendszeresen tájékoztattak az angliai fejleményekről, kérdőjeleket ébresztett az angol orvosok által generált optimista hírfolyam igazságtartalma. (Corti 1954: 415) Berlin elsősorban Wilhelm Landgraf alapos és részletes beszámolóiból értesült a trónörökös egészségügyi állapotáról. Landgraf Gerhardt asszisztense volt, és június közepétől szeptember elejéig Vilmos császár megbízásából Frigyes Vilmos közvetlen közeléből kísérte figyelemmel a beteg állapotát. Mackenzie nem örült Landgraf jelenlétének, és mindent megtett, hogy akadályozza küldetése teljesítésében. Landgraf a közel három hónap alatt több alkalommal is megvizsgálta a trónörököst. Augusztus végén arról értesítette Wegner doktort, hogy a trónörökös állapota jelentősen súlyosbodott, a da-

ganat megnőtt, és a berlini orvosok részvételével konzílium összehívását javasolta, valamint jelezte, hogy megítélése szerint a műtét elkerülhetetlenné vált. Mackenzie Landgraf megfigyeléseit azonban teljesen figyelmen kívül hagyta, és nem volt hajlandó az általa összeállított kezelési terven módosítani. (Zehmisch 2003: 226)

Amikor Skóciában hidegre fordult az idő, a zord időjárás tovább rontotta Frigyes Vilmos állapotát. Nem maradhattak ott, de Mackenzie tanácsára a szeles Berlin helyett a Tirolban fekvő Toblachba utaztak tovább. A német orvosokat megdöbben-tette, hogy angol kollégájuk a magasan fekvő Toblach üdülőhelyet ajánlotta a kezelése helyszínéül, mivel köztudott volt, hogy szeptemberben ott már kifejezetten hűvös van, így annak klímája nem alkalmas a torokpanaszok gyógyítására. (Röhl 2018: 670) Viktória is a kellemetlen időjárásra panaszkodott édesanyjának írt levelében, és tudatta kényszerű elhatározásukat, hogy délebbre kell tovább utazniuk. Megemlítette, hogy tudomása szerint Berlinben is barátságtalan arcával köszöntött be az ősz, és erre hivatkozva tudta visszautasítani Bismarck hivatalba lépésének 25. évfordulója alkalmából rendezett ünnepségre szóló berlini invitálást. Az esemény egyúttal alkalmat szolgáltatott arra, hogy a kancellárra néhány dehonesztáló megjegyzést tegyen. Azt írta, hogy a jubileum szomorú és keserű érzésekkel töltötte el őt és a trónörökös, mert felidézte bennük Bismarck a hatalom megszerzéséhez és megtartásához igénybe vett durva eszközeinek sorát. A fiatal generáció tagjai, panaszolta Viktória, mély tisztelettel és megbecsüléssel viseltetnek Bismarck iránt, és örömmel tölti el őket, ha körülötte sütkérezhetnek. A kancellár nagy dolgokat vitt véghez, hiszen jelentős hatalommá tette Németországot, ismerte el Viktória, de despota jelleméből fakadóan tetteivel „szétszórt rossz magvakat is”, amiért a birodalomnak egyszer meg kell fizetnie. (Ponsonby 1929: 261–262)

A következő állomás Velence volt, ahová szeptember végén érkeztek, és ahol alig egy hetet töltöttek. Frigyes Vilmos naplóbejegyzése arról tanúskodik, hogy a kezelések hatására a bal manduláját körülvevő nyálkahártya gyulladása visszahúzódott, így fájdalmai is enyhültek. (Baumgart 2012: 549) A kezeléseket továbbra is Mackenzie és Hovell végezték, akik London és a trónörökös aktuális tartózkodási helye között folyamatosan ingáztak. A trónörököspár és kísérete október 7-én költözött be Baveno városka egyik gyönyörű villájába. Baveno Piemont tartományban Stresa közelében fekszik a Maggiore tó partján. A városkának kevés állandó lakosa volt, nyáron viszont szívesen jöttek ide a tehetős nyaralók. Stresa „kistestvéreként” a 19. század elejétől kezdték üdülővárossá kiépíteni, és hamar felkapottá vált. Pompás nyaralók, villák, promenádok épültek, és nemcsak gazdag, hanem híres emberek is,

mint például Viktória királynő, George Byron, Richard Wagner örömmel látogattak ide. Október első felében még mindig kellemes volt az idő, ezért a kezelőorvosok rövid sétákat engedélyeztek Frigyes Vilmos számára. Mackenzie még ősszel is optimista jóslatokkal hitegette a trónörökös párt: a kezelések és a lágy napsugarak három vagy négy hónap alatt teljes gyógyulást eredményeznek. A bizakodó hangnem magával ragadta a trónörökös is, és egyik barátját azzal a hírrel örvendeztette meg, hogy a betegség legrosszabb fázisát maga mögött hagyta, és néhány hónap múlva már eleget tud tenni hazafias kötelességeinek. (Corti 1954: 417) Viktória Mackenzie hatására, akiben bizalma töretlen maradt, leveleiben ismét reménykedő hangon írt férje egészségi állapotáról, de azt nem tagadta, hogy a kisebb javulást mindig visszaesés követi. Ami inkább fejfájást okozott neki, azok a Berlinből érkező hírek voltak. Nemcsak az udvarban szaporodtak meg a Viktóriát kritizálók száma, a német újságokban is egyre bántóbb cikkek jelentek meg róla. Számos lap kifogásolta, hogy a trónörökös angol orvosok kezelik, akik a német szaktekintélyek véleményét figyelmen kívül hagyják. Ez ugyan nem újkeletű felvetés volt, a hangnem azonban egyre bántóbb lett. Sok német ellenséges, gonosz és féltékeny, kesergett édesanyjának, és ezt nem tudják ellensúlyozni azok a németek, akikről biztatást, szeretetet és megértést kapnak. A kritikák dacára ismételten hitet tett Mackenzie mellett, mondván, nem is találhattak volna nála megértőbb és gondosabb kezelőorvost. (Ponsonby 1929: 265)

Az a tény, hogy Mackenzie a német orvosoknak nem engedett beleszólást a trónörökös gyógyításába, és ez a német belpolitika fontos témájává vált, az angol nagykövet számára is kezdett kellemetlenné válni. Edward Malet jelezte is Viktória királynőnek és Lord Salisbury miniszterelnöknek kétélyeit a helyzet fenntarthatóságát illetően. Október közepén írt levelében kifejtette, hogy Anglia érdeke azt kívánja, hogy Mackenzie vonjon be német szaktekintélyeket a trónörökös kezelésébe. A rendkívüli felelősséget, folytatta Malet, amely a gyógyítás feladatával jár, angol orvos egyedül nem vállalhatja, különben a „nemzeti féltékenységet” megrontja Németország és Anglia viszonyát. Két hét múlva elküldött válaszában a királynő közölte a nagykövettel, hogy nem lát arra lehetőséget, hogy bármilyen módon beavatkozzon. Vejére hivatkozva arról tájékoztatta a diplomatát, hogy Frigyes Vilmost a német orvosok a hibás diagnózisukkal majdnem megölték, és a beteg soha nem engedné meg, hogy újra ők kezeljék. Mackenzie és Hovell munkájával, írta a királynő, veje a legteljesebb mértékig elégedett. A királynő hozzáfűzte még, mennyire méltatlannak tartja a német orvosok támadását, különösen annak fényében, hogy ők kez-

deményezték Mackenzie meghívását. (Corti 1954: 417–418) Mackenzie tisztában volt azzal, hogy nemcsak a császári udvarban és a német orvosok körében vannak szépszámmal kritikusai, hanem bizony a német közvélemény is ellenszenvvel kíséri ténykedését. 1887. október 31-én, amikor a trónörökös pár még Bavenóban tartózkodott, a müncheni Allgemeine Zeitung hasábjain Mackenzie kérésére megjelent Oertel professzorhoz írt levelének német fordítása, amelyben reagált a vádakra. Mackenzie a levélben biztatóan írt a trónörökös gyógyulásáról, és leszögezte, hogy sem szabad szemmel, sem szövettani vizsgálatokkal nem lehetett a rosszindulatú daganat jelenlétét igazolni. Azt állította továbbá, hogy soha nem ódzkodott a német kollégákkal való találkozástól és konzultációtól, és amennyiben a jövőben baljós tünet jelenne meg, ő lenne az első, aki német orvos segítségét kérné.¹⁶

3.6. Az utolsó állomás

Baveno kellemes klímája október utolsó hetétől kezdve jelentősen megváltozott. A ködös reggeleket kiadós eső követte, a szürke égbolt egész nap eltakarta a napot, és az este metsző hideggel búcsúzott. Frigyes Vilmos napokon át szobafogságra volt ítélve, megfosztva ezzel egyik legkedvesebb szórakozásától, a sétától. A kedvezőtlen időjárás arra kényszerítette Viktóriát és Frigyes Vilmost, hogy ismét egy másik helyet válasszanak. A meneküléssel is felérő út utolsó állomása a Ligur-tenger partján fekvő San Remo lett, ahová november 3-án érkeztek. A majd 20 ezer lakosú üdülőhely télen-nyáron nagyon népszerű volt. Gyakran megfordultak itt királyok, császárok, cárok, sahok, szultánok, híres tudósok és művészek, Alfred Nobel például szinte beleszeretett a városba, és ide is költözött.

A trónörökös pár lakhelye a pompás, de igen drága Villa Zirio lett, aminek a környékét megérkezésük napjától újságírók és kíváncsiskodók lepték el. A német és a külföldi újságok bőséges híradásaiból tájékozódni akarók csak kapkodták a fejüket, mert a trónörökös állapotáról napi rendszerességgel megjelent cikkek egymással teljes ellentmondásban álltak. A német lapok többsége nem mutatott megértést az angol orvosok iránt, és különösen Mackenzie-t ostromozták. A vele szembeni csillapíthatatlan ellenszenv Frigyes Vilmos népszerűségét azonban nem érintette.

16 Brief von Dr. Morell Mackenzie an Professor Oertel in München. Allgemeine Zeitung, 1887.10.31., 4452. o.

Az alattvalók körében a trónörökös megítélése hosszú idő óta kedvező volt, és a birodalomért folytatott háborúban való részvételéért hősként tisztelték. Amikor széles körben ismertté vált Frigyes Vilmos betegsége, és a felépüléséhez fűzött remény egyre bizonytalanabb lett, voltak, akik egészséges gégejüköt ajánlották fel a betegnek. (Müller 2013: 9)

Nemcsak Németországban, hanem az európai fővárosokban is aggodalommal figyelték a történéseket, hiszen a császár és a trón örököse is a halál közelében jártak. Ferenc József császár például támogatta a világhírű belgyógyász és gégesebész, Leopold Schrötter osztrák professzor részvételét a trónörököshöz utazott specialisták között. Schrötter néhány bécsi kollégája is megszólalt: a bécsi egyetemen például a gégespecialista Stoerck professzor több mint ezer hallgató előtt tartott előadásán értékelte az általa ismert információk alapján a trónörökös kezelésének eredményeit. Stoerck angol kollégájának módszerét pusztán utaztatásnak és így időfecsérlésnek titulálta, amellyel elszalasztotta a sikeres operáció lehetőségét. Sajnálatát fejezte ki, hogy a kiváló német szakemberek helyett, akik idejében felismerték a betegség természetét, Mackenzie-re bízta a trónörökös kezelését.¹⁷ A Párizsban, Rómában, Budapesten, Szentpéterváron és más fővárosokban megjelent lapok többsége is, amelyekből a német sajtó gyakran szemezgetett, együttérzéssel írt Frigyes Vilmos küzdelméről. Egészségügyi állapotának leírásán túl, amely egyébként egymásnak ellentmondó hírek és álhírek füzéréből állt, az elemzések leginkább azt a kérdést feszegették, vajon hogyan változtatja majd meg a német külpolitikát az éretlen Vilmos herceg trónra lépése.¹⁸

Vilmos herceg több alkalommal meglátogatta szüleit, mióta elhagyták Németországot. November 9-én például a császár parancsára Moritz Schmidt doktor kíséretében utazott San Remóba, de a szüleivel való találkozása ezúttal sem volt örömteli. Schmidt feladata az volt, hogy megvizsgálja a beteget, és jelentést készítsen a császár számára. Mivel a trónörökös párt erről előzetesen nem tájékoztatták, nem szívesen tettek eleget a felszólításnak. Viktória keservesen panaszkolt édesanyjának, hogy Vilmos ott tartózkodása első napjaiban oly durván és szemtelenül viselkedett, hogy felmerült benne, felszólítja a villa elhagyására. Erőszakossága később alábbhagyott, lehiggadt, de apja egészségi állapotának és a további kezelések kérdésében vajmi kevésbé közeledett anya és fia álláspontja. Vilmos agresszív és dacos magatar-

17 Berliner Tageblatt, 1887.11.10. reggeli kiadás, 1. o.

18 Berliner Tageblatt, 1887.11.12. reggeli kiadás, 1. o.

tása, magyarázta Viktória édesanyjának, elsősorban a berlini udvar rossz hatásának számlájára írható. Vilmos túl fiatal és tapasztalatlan ahhoz, folytatta, hogy a káros befolyásolásnak ellen tudjon állni. (Ponsonby 1929: 273)

Frigyes Vilmos alighogy megérkezett a Villa Zirióba, Hovell egy újabb duzzanatot fedezett fel a trónörökös gégéjén. Azonnal értesítették a Londonban tartózkodó Mackenzie-t, aki november 6-án megvizsgálta a trónörökösöt. Az új diagnózis igazolta a félelmeket. Ez volt az első eset, amikor Mackenzie azt közölte a trónörököspárral, hogy az új kinövés minden valószínűség szerint rosszindulatú elváltozás. Frigyes Vilmos fegyelmezetten fogadta a közlést, és miközben megszorította az orvos kezét, hálásan köszönte meg őszinteségét. Mackenzie heroikus tettként értékelte, hogy a trónörökös nem mutatta a csüggedés jeleit, és az egész napja a szokásos tevékenységeinek végzésével telt. (Mackenzie 1888: 34) Viktóriát meglepte a diagnózis, és csalódottan írta édesanyjának, hogy nem sokkal korábban még hitt a teljes gyógyulásban, mert a beteg általános közérzete fokozatosan jobb lett és a hangja kezdett visszatérni, de az újabb vizsgálat eredménye miatt alig maradt reménye a javulásra. Mackenzie-vel szemben a trónörökösöt azonban korántsem látta olyan erősnek, sokkal inkább megtörtnek és kétségbeesettnek. (Ponsonby 1929: 268)

Mackenzie konzílium összehívását indítványozta, és megnevezte azokat az orvosokat, akiket meghívni javasolt. Azok a német orvosok, akikkel tavasszal kapcsolatba került, nem szerepeltek a listáján. Mackenzie kezdeményezésére Schrötter professzor érkezett San Remóba, valamint Krause doktor, berlini gégespecialista. Mindhárman megvizsgálták a trónörökösöt, és mindegyikük elkészítette a maga szakvéleményét. A szakvélemények mindegyike a rákos elváltozás valószínűségét állapította meg. A bécsi professzor egyértelműen igazolva látta a rosszindulatú elváltozást, Krause valamivel óvatosabban fogalmazott, amikor azt írta, hogy az ödéma miatt nem látja tisztán a duzzanatot, de erősen valószínűsítette a rákos sejtek megjelenését. Mackenzie megismételte a november 6-i véleményét, de hozzátette, hogy szövettani vizsgálat nélkül nem tud határozott véleményt formálni, ezért az ödéma megszűnése után mintát vesz és felkéri Virchow professzort az elemzésére. (Mackenzie 1888: 36)

A következő konzíliumon már részt vett a császár orvosa, Schmidt doktor is. Mackenzie kérésére, amelyet esetlegesen fellépő nyelvi nehézségekkel indokolt, Schrötter professzor vállalta az orvosi team megállapításainak közlését a trónörököspárral az orvosok jelenlétében. A bécsi professzor két eshetőséget körvonalazott. Az egyik a gége teljes kivétele, míg a másik a légcső műtéti bemetszése, amellyel

alternatív légutat hoznak létre, amennyiben a trónörököszt fulladásveszély fenyegeti. Ez utóbbi csupán a kínzó tünetek enyhítésére alkalmas, a betegség gyógyítására nem. Frigyes Vilmos az első lehetőséget elutasította, mert az teljes némasághoz vezetett volna, a másodikba, ha szükségessé válik, beleegyezett. (Mackenzie 1888: 37) Frigyes Vilmos szokatlanul hosszú bejegyzésben örököltette meg ezeket a percekét. Schrötter professzor közlése mély együttérzéséről tanúskodott, mondatai ugyanakkor tárgyilagosan szóltak. Vigasznak szánva említett eseteket, amelyekben a tumor terjedése lassan történt, sőt akár megállt. (Baumgart 2012: 555) A trónörökös ezúttal is fegyelmezetten hallgatta az orvos szavait, legkisebb jelét sem adva annak az érzelmi háborúnak, amely már hónapok óta a lelkében dúlt. Hogy mennyire tisztában volt a helyzetével, bizonyítja az erről a napról tett bejegyzésének utolsó mondata: „[í]gy hát bizonyára meg kell rendelnem az új otthonom”. (Baumgart 2012: 555) Mackenzie szerint Schrötter kellemetlen kötelességét mély empátiával teljesítette, szakszerűen, pontosan fogalmazott és kellően óvatosan is, hiszen a rák szót nem ejtette ki. (Mackenzie 1888: 37) Viktória szörnyű csapásként élte meg a konzíliumon történeteket. Édesanyjának megtörtén adta tudtul, mennyire reményvesztett lett. Schrötter professzort, férjével és Mackenzie-vel ellentétben, nyersnek, durvának és arrogánsnak találta. Viktória ezúttal is alkalmat talált arra, hogy az egekig magasztalja az angol orvosokat, mert, ahogyan fogalmazott, nélkülük teljesen tehetetlenek lettek volna. (Ponsonby 1929: 269)

Schrötter, Schmidt és Mackenzie elutaztak, Krause és Hovell maradtak. Hovell rendszeresen tájékoztatta Mackenzie-t a trónörökös állapotáról. Leveleiben hol a javulás, hol a visszaesés szimptomái kerültek túlsúlyba. Egy hónap elteltével Mackenzie visszatért, és örömmel konstataulta az akkor éppen javuló folyamatot. Különösen bizakodó volt egy a trónörököspárral közösen eltöltött kirándulás után, amelyen Frigyes Vilmos a legfürgébb és legállóképesebb volt mindannyiuk közül. (Mackenzie 1888: 40) Az ödéma is lassacskán felszívódott, így január közepén mintát tudott venni belőle, amelyet ismét Virchow értékelt ki. Az eredmény egy csodával ért fel, mert a patológus most sem talált a kenetben rákos sejteket, a duzzanatot szemölcsként diagnosztizálta. (Mackenzie 1888: 42 és Sevidy 2015: 146) Ezután Mackenzie visszavonta a tumor jelenlétére tett megállapítását, és az elváltozást krónikus gégegyulladásnak minősítette (Mackenzie 1888: 49), újból hiú reményeket ébresztve a trónörököspárban.

Időközben San Remóba érkezett Bergmann professzor asszisztense, Friedrich Bramann. A fiatal sebészt a császár rendelte a beteg mellé, de érkezésének sem

Viktória, sem Mackenzie nem örült. Bramann megbízatása arra szolgált, ha a légcső műtéti bemetszése szükségessé válna, és Bergmann időben nem tud oda utazni, hogy azt elvégezze, az asszisztensre hárul a feladat. Bramann és Mackenzie között a munkakapcsolat kifejezetten rossz volt, mindennapossá váltak az összetűzések, és Viktória rendre az angol mellett állt ki. A viták jobbra arról szóltak, milyen kezelést alkalmazzanak a trónörökös egyre súlyosbodó állapota miatt. Mackenzie Bramann nem tekintette a trónörökös kezelőorvosának, nem kérte ki a véleményét és nem vonta be a döntéseibe, noha azt elismerte, hogy a januári negatív szövettani eredmény ellenére egyre nagyobb a baj. Frigyes Vilmos mindkét hangszalagján újabb duzzanatok jelentek meg, a beteg folyamatosan fogyott, egyáltalán nem tudott beszélni, nyelési nehézségekkel küzdött, álmatlanság gyötörte és riasztó nehézlégzési rohamai voltak. Bramann többször kezdeményezte Bergmann professzor hívását, mert megítélése szerint a tracheotomia elkerülhetetlenné vált. Mackenzie azonban halogatta Bergmann értesítését (Müller 2013: 272), amit ugyan Mackenzie tagadott (Mackenzie 1888: 45), de az biztos, hogy a légcső művi megnyitását a fulladás elkerülésére Bramann végezte, méghozzá koránt sem ideális feltételek közepette. Noha a beavatkozás orvosi szempontból jól sikerült, mert a közvetlen életveszély elhárult, és a beteg légzése lényegesen könnyebbé vált, a trónörökös némaságra ítéltetett. Viktória megkönnyebbült szívvel írt édesanyjának, és haragját újra Berlin irányába lövelte ki, szidalmazva azokat, akik nem hisznek a trónörökös felépülésében. Levelében név szerint említette Bergmann professzort mint rémhírtérjesztőt, hiszen honnan is ismerhetné Frigyes Vilmos állapotát, tette fel a kérdést, amikor hónapok óta nem vizsgálta meg. Bosszankodott is, hogy Bergmann milyen sikeresen befolyásolja pontos információk hiányába is a német közvéleményt. (Ponsonby 1929: 294) Mackenzie pedig a sebészt kritizálta, mert a bevezetett kanül méretét és formáját elhibázott választásnak tartotta, ráadásul az a fajta, írta, könnyen irritációhoz is vezethet. (Mackenzie 1888: 47)

Bergmann professzor a műtétet követő második nap érkezett meg, és a villában az orvosok közötti villongás még élesebbé vált. Teljesen figyelmen kívül hagyták egymás utasításait, és alig volt olyan orvosi kérdés, amelynek megoldását azonosan vagy közel azonosan látták volna. A kanül-vita sem hagyott alább, a cserék alkalmával újra és újra megismétlődött. Mindeközben a trónörökös ugyan lélegezni tudott, de fájdalmai erősödtek, időnként belázasodott, vért köpött, és alig aludt valamit. Az orvosok közötti torzszalkodásnak Wilhelm Waldeyer professzor San Remóba érkezése vetett véget. Az elismert anatómus és onkológus, aki Virchow professzort he-

lyettesítette, a rendelkezésére bocsátott kenetet március 4-én megvizsgálta, és abban kétséget kizáróan igazolta a rákos sejtek jelenlétét. (Sedivy 2015: 146) Mackenzie kénytelen volt feladni korábbi álláspontját, és belátta Waldeyer megállapításainak a helyességét. Azzal védekezett, hogy diagnózisa minden esetben a szövettani elemzésen alapult. (Mackenzie 1888: 61) Viktória azonban képtelenségnek tartotta a legújabb szakvéleményt. Édesanyjának végtelen szomorúsággal ismerte be, hogy az orvosok elfogadták Waldeyer elemzését, de ő biztos abban, írta, hogy Virchow, akit a legnagyobb szaktekintélynek nevezett, nem tévedett. Keserűségét fokozta, hogy Vilmos herceg ismét meglátogatta őket, de egyetlen szóval sem fejezte ki együttérzését vagy szeretetét. Bosszantotta a herceg dölyfös és gögös viselkedése, amiért mindenekelőtt Bergmann professzort okolta. Az orvos ugyanis azt közölte Vilmos-sal, hogy apja legfeljebb még hat hónapig él, és Vilmos máris császárnak képzelte magát. (Ponsonby 1929: 297)

Az agg császár március első napjaiban ismét ágynak esett, és félt, hogy az újabb megfázást már nem heveri ki. Az udvarból egyre-másra érkeztek a sürgönyök, hogy a trónörökös pár térjen vissza Berlinbe, de Viktória ettől ismételten elzárkózott. Frigyes Vilmosnak március 9-én a délelőtti rövid kerti sétáján az inas egy táviratot nyújtott át. A címzett a német császár és Poroszország királya volt. Fel sem kellett bontania a sürgönyt, hogy megtudja, apja meghalt, és eljött a pillanat, amire oly hosszú ideje várt. III. Frigyes másnap elhagyta a Villa Ziriót és elindult Németországba.

Berlinben esett a hó és nagyon hideg volt. Az új császár szeretett édesapja temetésén a fagyos időjárás miatt nem vehetett részt, meg kellett elégednie azzal, hogy az ablakból figyelje a menetet. (Baumgart 2012: 563) Az elkövetkező hetekben mindinkább elhatalmasodott rajta az érzés, hogy már nincs segítség és nincs remény. A csatamezőkön rendre győzedelmeskedett, de most egy olyan ellenség kezébe került, amellyel szemben teljesen védtelenné vált.

Sajtóforrások

Allgemeine Zeitung 1887.

Berliner Tageblatt 1887.

Kölnische Zeitung 1858.

Szakirodalom

Baumgart, Winfried (szerk.) (2012): *Kaiser Friedrich III. Tagebücher 1866–1888*. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

Bismarck, Otto von (1898): *Gedanken und Erinnerungen*. Stuttgart, Verlag Cotta.

Corti, Egon Caesar Conte (1954): *Wenn ... Sendung und Schicksal einer Kaiserin*. Graz, Verlag Stytia.

Mackenzie, Morell (1888): *Friedrich der Edle und seine Ärzte. Antwort auf die Berliner Broschüre: „Die Krankheit der Kaiser Friedrich III.“* Styrum (Rheinland) und Leipzig: Verlag von Ad. Spaarmann Königl. Hofbuchhändler.

Müller, Frank Lorenz (2013): *Der 99-Tage Kaiser. Friedrich III. von Preußen. Prinz, Monarch, Mythos*, München, Siedler.

Ponsonby, Frederick (szerk.) (1929): *Briefe der Kaiserin Friedrich. Eingeleitet von Wilhelm II.* Berlin, Verlag für Kulturpolitik.

Rosberg, Karl-Wilhelm (2018): *Friedrich III. 99 Tage Deutscher Kaiser*. Norderstedt, Twentysix.

Röhl, John C. G. (2018): *Wilhelm II. Die Jugend des Kaisers 1859–1888*. München, H. C. Beck.

Sevidy, Roland (2015): Die Krankheit Kaiser Friedrichs III. und Virchows Rolle. *Wiener Medizinische Wochenschrift*. Vol. 165. Wien, Springer, 140–151.

Zehmisch, Heinz (2003): Die Kehlkopferkrankung bei Kaiser Friedrich III. *Ärzteblatt Sachsen*. Vol. 6. Berlin, Quintessenz Verlag, 226. [Ärzteblatt Sachsen 6/2003 (slaek.de)]

4. FEJEZET

Engel Enikő

Kényszerű ünnepek a két világháború közti időszak csehszlovákiai magyar iskoláiban

4.1. Bevezetés

A nemzeti ünnepek, történelmi emléknapok fontos szerepet játszanak a nemzeti identitás kialakításában és megőrzésében, hiszen ezek az ünnepek tükrözik egy nemzet tagjainak közös történelmét, és összekötik a generációkat. Az ilyen ünnepek segítenek megőrizni az egyes nemzetek sajátos identitását, és kiemelik a kulturális értékeit. A hagyományok és a néphagyományok ápolása erősítheti a nemzeti köteleket.

A történelmi emléknapok és nemzeti ünnepek jól tükrözik egy-egy korszak, intézmény vagy államalakulat történelemszemléletét, amit a fiatal generációk tudatába be szeretnének építeni. Az oktatási intézmények különösen nagy hatással vannak a gyermekek lelki fejlődésére, alakítják a meggyőződéseiket, formálják az ideológiájukat. Segíthetnek megőrizni, átörökíteni egy népcsoport identitását, de teljesen át is alakíthatják az új nemzedékek gondolkodását.

4.2. Törvényi szabályozások

Minden politikai rezsim alapvető jellemzője, hogy jól ismeri a történelmi emlékezet működését, és saját céljaira használja fel. Azokat az eseményeket választja ki a múltból, amelyeket hasznosnak tart a jelenlegi szükségletei és céljai szempontjából. (Simon 2012: 95) Nem volt ez másképp Csehszlovákia megalakulását követően sem, ugyanis számos régi ünnepet megszüntettek és teljesen új nemzeti ünnepek sorát vezették be. Törvénybe foglalták a kötelező ünnepeket, lefektették, hogy mi számít emléknapnak, valamint folyamatosan felszólították az intézményeket ezek megün-

neplésére, köztük az iskolákat is. Szabályozták az ünnepségek pontos menetét és a kihágások esetén a büntetések mértékét. Ezeket a törvényeket azért hozták létre, hogy biztosítsák az ünnepek békés és tiszteletteljes megünneplését. A törvényileg szabályozott ünnepeknek közvetett feladata volt, hogy szisztematikusan és célzatosan az állam iránti odaadásra neveljenek. (Hájková – Horák – Kessler – Michela 2018: 34)

Csehszlovákia megalakulásának napja (október 28.) volt az első törvénybe iktatott állami ünnep, az 1919. évi 555. számú törvény szerint.¹⁹ Az 1925/65. számú törvény ezen módosított, és október 28-át az emléknapiak közé sorolta, valamint több más emléknapot is törvénybe iktatott. Az 1925/65. számú törvény 2. §-a szerint a Csehszlovák Köztársaság emléknapijai: július 5., szeptember 28., október 28., július 6., május 1.²⁰ Bár a törvény csak 1925-ben fektette le, hogy pontosan melyik nap számít emléknapi, és hogyan kell ezeket megünnepelni, már korábban is tartottak ezeken a napokon ünnepeket az iskolákban. (Az ipolysági čl. Állami Magyar Tannyelvű Reál gimnázium értesítője 1922/23: 4) A történelmi emléknapiakat, amelyek a Monarchiához bármilyen módon köthetők voltak, felváltották a cseh és a szláv hagyományok. A Monarchia ünnepeinek megünneplését megtiltották.²¹ (Michela 2015: 335)

Az emléknapiok terén a cseh dominancia érvényesült. Bizonyíték erre például, hogy az olyan közös eseményeket, mint az államalapítás dátumát is a prágai események határozták meg végül (október 28-i ország kikiáltása), nem pedig a szlovák területek csatlakozási szándékát kihirdető nyilatkozat dátuma (október 30.). A cseh államiság folytonossága szempontjából jelentős a két világháború közötti időszakban I. Szent Vencel (Václav) fejedelem halálának emléknapija, amiről szeptember 28-án emlékeztek meg a cseh országrészben. Husz János megégetéséről, ami szintén a cseh történelem egyik fontos eseménye, július 6-án emlékeztek meg. Ennek az ünnepnek is fontos szerepe volt a csehszlovák állam legitimációjának folyamataiban, és a németekkel, valamint a monarchiával szemben is a szimbolikus szembenállást jelképezte. (Hájková – Hajdinová 2018: 270) Május elseje, a munka ünnepe szimbolizálta a tömegek hatalmát és a munkásság jogait. (Horák 2018:

19 Sbírka zákonů a nařízení státu československého. 14. října 1919. 555. 1 §. Zákon ze dne 14. října 1919 jímž se prohlašuje 28. říjen za svátek státní.

20 Sbírka zákonů a nařízení státu československého. 1925/65. zákon ze dne 3. dubna 1925 o svátcích a památných dní Československé. 2 §.

21 Például az augusztus 20-i miséket és prédikációkat betiltották.

226) Nagy jelentőséget tulajdonítottak azoknak az eseményeknek, amelyek a két „testvéri nemzet” közös múltját próbálták rekonstruálni, összekötni. (Bakke 1999; Otčenášová 2010) Ilyen volt például Konstantin és Metód ünnepe július 5-én. Az ő személyükkel a szláv népek testvéri összetartozását, a honfoglaló magyarokkal szembeni felsőbbrendűséget demonstrálták. (Michela 2017: 307) Ezen kívül alternatívát jelentettek a magyar szentek hagyományával szemben. (Michela 2017: 314)

Október 28-a az ország egész területén a legfontosabb emléknap volt, hiszen erre a napra datálták Csehszlovákia születését. Gyakran a szabadság napjaként is hivatkoztak rá. (Gašparík – Pálesh – Hanus 1929: 85) Ez az ünnep a két világháború közötti időszakban a rabság alóli felszabadulást jelképezte. A korabeli narratíva szerint kronológiai mérföldkövet állított az „igazságtalan” múlt és az igazságos, boldog jelen között. A korabeli értelmezések alapján 1918. október 28-án lezárult egy elnyomott nemzet évszázados küzdelme egy idegen hatalom és egy idegen ellenséges dinasztia ellen. Ezt a következő idézet is szemlélteti: *„Ezen a dicsőséges napon, a rabszolgaság és a nemzeti szolgaság bilincseit végleg ledobták és a nemzeti szabadságot kihírdették az egész világ előtt.”* (Hájková – Michela 2018: 91) Ez a nap nemcsak a cseh országrészben volt a legnagyobb ünnep, de Szlovenszko területén is.

A másik legrangosabb ünnepi eseménysorozat, amelyet a két világháború között tartottak, a köztársasági elnök születésnapjához kötődik. Ezt a napot a törvények nem sorolták az ünnepnapok közé, mégis elrendelték évről évre a megünneplését. A köztársasági elnök személye egyet jelentett az országgal. *„...aki rágalmazta a köztársaságot vagy a köztársasági elnököt. Aki a köztársaság nevét, jelképét, zászlóját rágalmazza vagy a színeket vagy a köztársasági elnök arculatát, vagy aki azokat a köztársasági elnök vagy a köztársasági elnök méltóságának csorbítása érdekében megrongálja vagy eltávolítja, vétségéért nyolc naptól hat hónapig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő.”* (Hájková – Michela 2018: 113)

A köztársasági elnök az ország egységét hivatott reprezentálni, akárcsak egy uralkodó személye. Az uralkodó kifejezés egyáltalán nem túlzó, hiszen ez a születésnap ünnepelés teljes mértékben a Habsburg uralkodók megünneplésének hagyományaira épített. Ahhoz képest, hogy tartalmilag mennyire elhatárolódtak a monarchiabeli ünnepektől, olyannyira ragaszkodtak a társadalom által megszokott ünnepelési módokhoz. Masaryk és később Beneš születésnapja – ugyanúgy, ahogy az Osztrák-Magyar Monarchia alatt a császár születésnapja – Csehszlovákiában az egyik jelentős nap volt. (Hájková – Horák 2018: 138) A társadalomba beivódott

aktusok megmaradtak, mindössze más tartalommal telítődtek, más személy – jelen esetben Masaryk – lett a csodálat tárgya.

Ugyanúgy kihangsúlyozzák Masaryknál is – mint korábban Ferenc József esetében – az aszkéta életmódot, a pozitív belső tulajdonságait és a fizikai erőnlétét. Az ábrázolásokon pedig a militarista szigorú öltözködés és a daliás lovas ábrázolás volt gyakori, ami még férfiasabbnak és erősebbnek láttatta őt. Az ilyen gesztusoknak köszönhetően Masaryk is bekerült a hősök pantheonjába. (Hájková – Horák 2018: 147) Levelekkel/telegramokkal halmozták el őt a születésnapja alkalmából, amelyeket a város- és intézményvezetők írtak. Bár ez nem volt kötelező, mégis elvárták tőlük.²² Már életében bankjegyeken, bélyegeken szerepelt, sőt még törvénybe is rögzítették az érdemeit.²³ A köztársasági elnök üdvére március 7-én még istentiszteleteket is kellett tartani²⁴ minden felekezetenél.²⁵ 1930. március 7-én a zsidó közösség is ünnepi misét tartott az ortodox zsidó templomban az államfő 80. születésnapjának megünneplésére, amelyen a rabbi beszédet mondott. A reformátusok sem tagadták meg T. G. Masaryk elismerését, főleg azért, hogy ne érje őket retorzió és ne vádolhassák őket tiszteletlenséggel.²⁶ Az egyik püspök külön imát is megfogalmazott személyesen T. G. Masaryk tiszteletére.

*„Neves el minket orcád elől, jó atyánk és hallagsd meg imádságunkat, midőn áldást kérünk annak a férfiúnak a fejére is, akit ez ország legmagasabb polczára tetettél. Esdve kérünk, hallgasd meg a ni forró Imádságokat. [...] A békesség a jóakarató országa szájon alá a földre, az az ország, ahol nem földi szenvedély, irigység, szeretetlenség, földi érdekek uralkodnak, hanem amelyet béke lelki megelégedés, a boldogság mennyei halleluja zengése tölt be.”*²⁷

22 AKN, NÚKN 1895–1938, 61,89 bm/ifm., telegram az elnök születésnapjára 54/1930 čís. škat. 3.

23 Sbírka zákonů a nařízení státu československého. 22/1930 Sb. Zákon o zásluhách T. G. Masaryka Částka 9 6. března 1930 22a 23.

24 TiREL. PF 9. doboz, 1930

175 Püspöki hivatal Rimaszombat Esperesi hivatalok március 7. megünneplése, 1930. február 14.

25 DREL. I.2., 1930/2., 21. doboz, Ortodox zsidó hitközség, Pozsony. 1930. március 3.

26 A legtöbb vallásfelekezetenél nem okozott gondot istentiszteletet tartani egy személy tiszteletére, azonban a református gyülekezetenél (amelynek többsége magyarokból áll) a hitelveikkel ellentétes élő személyek számára istentiszteletet tartani.

27 TiREL. PF 9. doboz, 1930. Püspöki hivatal Rimaszombat Esperesi hivatalok, Március 7. megünneplése, 1930. február 14.

Még a lemondását követő esztendőkből, 1935 decembere után is ünnepi rádióadást sugároztak a születésnapjain (Prágai Magyar Hírlap, 1936. március 4. 15. évfolyam, 53. szám, 7.) és a színházak ünnepi előadásokat tartottak egészen a haláláig. (Prágai Magyar Hírlap, 1936. március 6. 15. évfolyam, 55. szám, 5.) A halála után ugyanúgy megmaradt az iránta érzett tisztelet, de a születésnapj ünnepségeket felváltották a gyásznapiak, amiket az iskolákban szeptember 14-én, a halálának évfordulóin tartottak. Ezután születésnapjáról már csak Prága környékén emlékeztek meg (1. kép).



1. kép: Masaryk napja, Prága.

Forrás: Prágai Magyar Hírlap, 1938. március 8. 17. évfolyam, 55. (4498.) szám, 4.

Eduard Beneš köztársasági elnöki kinevezését követően, 1936-ban először már az ő születésnapját is megünnepelték országos szinten. (Komáromi Lapok, 1936. május 23. 57. évfolyam, 42. szám, 5.) Az esemény hasonló kultúrműsorokkal zajlott, mint az addigi Masaryk-ünnepségek.²⁸

28 „1936 május 28-án megünnepeltük dr. Beneš E. elnök úr születésnapját. Az ünnepély műsora: 1. Bartók B.: Népdalok hegedűduettjei, előadta az I. és III. évf. vonósenekara. 2. Ünnepi beszéd az elnök úrról, tartotta Szőke Klára, I. évf. növ. 3. Ruppeldt: Nitra, milá Nitra, énekelte az I. évf. vegyes énekkara. 4. Rostand E.: Óda a naphoz, szavalta Boda Olga, tanítónő,

A vallási ünnepekkel kapcsolatban a törvények egyértelműen fogalmaztak: „... egyik vallásfelekezetnek tagjai sem kötelezhetők arra, hogy más vallásfelekezetbeliek egyházi szertartásait és ünnepeit megtartsák, vagy hogy ezen napokon bárminemű munkától is tartózkodjanak. Vasárnapokon azonban minden nyilvános és nem elkerülhetetlenül szükséges munka felfüggesztendő. Úgyszintén bármely vallásfelekezetnek ünnepén a templom közelében, s egyházi menetek alkalmával azon téreken és utcákon, melyeken az ily menet keresztül vonul, mindaz mellőzendő, a mi az egyházi szertartást zavarhatná.”²⁹

A vallási ünnepek megünneplésébe az állam nem szólt bele.³⁰ Az iskolák a különböző vallású diákjaikat nem kötelezhették más egyházi ünnepek megünneplésére. InspЕКtori figyelmeztetést és sajtóvisszhangot is kapott egy eset, amikor Nagylévárdon a polgári és az elemi iskola katolikus diákjait a zsinagógába vitték a köztársaság megalakulásának emléknapján.³¹

a IV. évf. volt növendéke. 5. Hej, musel by to chlap byť (J. V. Dolinský), énekelt a III. évf. vegyes énekkara. 6. Čapek K.: Beszélgetések T. G. Masarykkal, II. rész. T. G. Masaryk és dr. E. Beneš együttműködése. Felolvasta Chyba Janka, a III. évfolyam növ. 7. Schneider-Trnavský: Midőn a reggel, tavaszi dal, énekelt az I.–III. évf. vegyes énekkara. 8. Állami himnusz. – Az énekkari és zenekari számokat Dostalík Ferenc helyettes-tanár tanította be és vezényelte.” VÝročná zpráva štát. čl. koed. ústavu učiteľského v Bratislave, Maďarských pobočiek za školský rok 1935/36. 38–39.

29 Sbirka zákonů a nařízení státu československého. 1925/65. zákon ze dne 3. dubna 1925 o svátcích a památných dní Československé. 2 §. 1925/65 törvény 5. §. Változatlanul marad az 1868 LIII. t. c. 19. §-a szerint

30 Például az izraelita vallású diákok ünnepeiről szóló 1922-es törvény szerint: „Az állami elemi, polgári és középiskolák, továbbá tanítóképző és siketnéma intézetek ort. izr. növendékeit az iskola látogatása alól a következő napokon mentem fel.

1. Rosch-Hasonoch (újév) szept. 23. és 24.

2. Jom-Kippur (hosszú nap) okt. 2.

3. Sukkoth (sátoros ünnepek) 1., 2., 7. és 8-ik napjának délelőttjein.

4. Pessach (husvét) 1., 2., 7. és 8-ik napjának délelőttjein” Ezeket az ünnepeket az iskolák falain belül is megünneplelhették. (Magyar Tanító, II. évfolyam, 19. szám, 1922. október 1., 435.)

31 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. č 6428/32 1932

4.3. A kötelező ünnepnapok a magyar iskolákban

Minden iskolaévben kötelezően megünnepelték az ország megalakulását, vagyis október 28-át, március elején pedig megünnepelték T. G. Masaryk köztársasági elnök születésnapját (a lemondása után pedig Beneš köztársasági elnök születésnapját). Szent Vencel napját inkább csak a cseh országrész iskoláiban ünnepelték, a magyar iskolákban csak elvétve. (Prágai Magyar Hírlap, 1924. szeptember 30. (670.) szám, 4.) A tanév során mindössze néhány emléknapot nem tartottak meg a nyári szünidő miatt, például Cirill és Metód és Husz János évfordulóját, amelyek a júliusi hónapra estek.

Az intézmények minden egyes ünnepségről útmutatót kaptak pár héttel az esemény előtt. Az iskola falai között zajló ünnepségek sokban hasonlítottak a települések által tartott ünnepségekhez. Elsőként az iskolák kifüggesztették az állami lobogókat. Például a köztársaság megalakulásának emléknapja alkalmából már október 27. déltől október 31. reggel 8-ig jól látható helyen és kifogásolhatatlan állapotban kellett függenie a lobogónak.³² Az ünnepnap kezdetén a diákok misére vagy istentiszteletre mentek, ezt követte a himnusz eléneklése.

Az iskolai ünnepségek megtartása során nagyon fontos szerepe volt a csehszlovák állami jelképek szerepeltetésének, különösképpen a lobogónak és a himnusznak. A legtöbb ünnepség himnuszénekléssel kezdődött és/vagy zárult. A himnusz első versszakát a cseh nyelvű *Kde domov můj* (*Hol van honom, hol a hazám?*) képezte. A cseh nemzeti ének František Škroup zeneszerző és Josef Kajetán Tyl drámaíró által írt színdarab része volt eredetileg. A második versszakot pedig a szlovák nyelvű *Nad Tatrou sa blýska, hromy divo bijú* (*Fenn a Tátra ormán villámok cikáznak*) alkotta. A szöveget Janko Matúška írta 1844-ben. A szlovák rész kijelölése nem volt teljesen magától értetődő, hiszen a XIX. századi szlovák nemzeti mozgalom egyidejűleg két himnikus dalt tett magáévá: a Janko Matúška-féle *Nad Tatrou sa blýska* és a Samo Tomášik-féle *Hej, Slováci* (*Hej, szlovákok*) című dalokat. Sokáig mindkettő teljesen egyenrangúnak számított, végül közjogi szintre csak az egyikük emelkedett.³³

A csehszlovák himnuszt 1921–1938 közötti időben hivatalos magyar fordításban is lehetett énekelni rendezvényeken, ünnepségeken (*Věstník ministerstva*

32 AKN, NÚKN 1895–1938, 61,89 bm/ifm. 77/1928 čís. skat. 3

33 A másik dal sorsa teljesen másképp alakult, ugyanis a második világháború alatti náci kollaboráns néppárti rezsim tette hivatalossá, ezáltal pedig kompromittálta azt. (Halász – Schweitzer 2020: 7)

školskví a národní osvěty III., 1921, 7. 136.), de a hivatalos fordítása csak 1933-ban jelent meg a *Věstník ministerstva školskví a národní osvěty* folyóiratban:

*Hol van honom, hol a hazám?
Hol patak zúg a hegyháton,
Csörgedez a rónaságon.
Üde virág a kertben,
Mint egy földi édenben.
Ez az istenáldotta föld,
Cseh föld a hazám,
Cseh föld a hazám.
Viharzó zúg mennydörög, fenn a Táttra ormán,
Várj szlovák testvérem, majd elül az orkán,
Népiünk ébredez már.*

(*Věstník ministerstva školskví a národní osvěty* XV., 1933. 5. 119–120.)

A himnuszok előadása során fontos volt a sorrend betartása. Egyes intézményeknek abból is adódhatott problémája, hogy egy rendezvény során a szlovák himnusz megelőzte a csehet. A sárospátköszegi népiskolában 1932-ben az állam megalakulásának ünnepén (október 28.) fordított sorrendben énekelték el a két versszakot véletlenül, amire a tanfelügyelőség felhívta a figyelmet.³⁴ Olyan eset is előfordult, hogy Felsőszeliben a római katolikus népiskola diákjai az október 28-i ünnepség alkalmával nem énekelték a himnusz cseh szövegét, mindössze a szlovák nyelvű második versszakot, mivel csak azt tudták fejből. Az esetről készült egy jelentés, amelyet aláírásukkal többen tanúsítottak, hogy a mise során csak a *Nad Tatrou sa blýska* versszakot énekelték el, a *Kde domov můj*t csak orgonán játszották, aminek következtében a kántort külön levélben figyelmeztették, hogy máskor figyelmesebben járjon el.³⁵ A kántornak mindössze az volt a mentsége, hogy nem volt elég ideje megtanulni és a gyermekekkel begyakoroltatni, ők csak kedveskedni akartak, hogy ezúttal nem magyarul éneklük el a himnusz szövegét.³⁶

34 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. 40570/33

35 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. 1933. 35.099/I-323 43664

36 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. 1933. 43664

A himnusz mellett a nemzeti trikolór is elengedhetetlen része volt az ünnepi rendezvényeknek. Az iskolák mint közintézmények kötelesek voltak az állami jelvények közül az állami lobogót kitűzni az épületekre jól látható helyre.³⁷ Külön törvényben rendelkeztek a lobogók állapotáról, a kifüggesztésük pontos idejéről és a törvény be nem tartása esetén az esetleges büntetésről is. Minden kötelezően megtartandó emléknap előtti hetekben ezeket szétküldték a településeknek. 1927-ben Komáromba például az alábbi szöveget juttatták el a városnak, amelyet kiaplakátooltak a város egész területén:

„1925 április 3-án kelt 64. számú törvény 3. paragrafusa alapján: [...] az állami lobogók, úgy színeikben, kivitelükben, valamint méreteikben és elhelyezkedésükben kifogástalanoknak kell, hogy legyenek, s szigorúan tilos nem illő, vagy sértő módon való használata, illetve kitűzése. Mulasztás esetén azonnal fogamatba fog vétetni. A büntetés mérve: 10 000 kč-ig terjedhető pénzbüntetés vagy 1 hónap elzárás... (Komárno, 1927. október 17. Lorenz s. k. rendőrbizottság vezető.)”³⁸

Mint ahogy az 1927-es plakát szövegén is olvashattuk, a szimbólumokkal szembeni tiszteletlen megnyilvánulás komoly büntetéseket vonhatott maga után, a büntetés összege a 10 000 koronát is meghaladhatta. Éppen ezért nagyon ritkán történtek ilyen típusú kihágások, elvétel azonban mégis előfordultak. Például a Kamocsai Református Népiskola az 1935-ös október 28-i ünnepnap során nem megfelelő állapotú zászlót függesztett ki az iskola épületére. Az esetről készült egy tanfelügyelői jelentés, amely szerint a kifüggesztett zászló elnyűtt volt, tehát nem megfelelő állapotú. Az ügyet nem zárták le csupán figyelmeztetéssel, hanem elkezdtek keresni a felelőst. Elsőként az igazgatót kérték számon az esetért, aki beszámolt arról, hogy az iskolaszék elnökét többször kérlete a meglehetősen kifakult zászló cseréjére, de azt a választ kapta, hogy *„nincs pénz /mint mindig/”*.³⁹ Végül az iskolaszék elnökét találták az esetért felelősnek, aki ellen *„az állami hatóságok általi előírás figyelmen kívül hagyása, a Köztársasággal szemben tanúsított nem megfelelő magatartás vád-*

37 A szláv trikolór színei (fehér, kék, piros), ahogy a szláv államok zászlóinak tekintélyes hányada (Horvátországé, Oroszországé, Szerbiáé vagy Szlovéniáé) (Halász – Schweitzer 2020: 4)

38 AKN, NÚKN 1895–1938, 61,89 bm/ifm., 28 október 1927 Rendőrbiztosság Komárno, čís. škat. 108 X/2648/1927.

39 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. 6745927/1936 c. 82.971

jával és az 252/1920 11 § (Törvény a nemzeti zászlóra, az állami jelvényekre és az állami pecsétre vonatkozó rendelkezésekről) megszegése miatt” eljárást indítottak. Boross Kálmán református lelkészt, mint az iskolaszék elnökét, 1936. április 3-án hallgatták meg a Komáromi Járási Bíróságon.⁴⁰ Bár az igazgató szerint a zászló cseréje rögtön az ünnepség utáni napokban megoldódott, mégsem törölték a vádeljárást az iskolaszék elnöke ellen.⁴¹

4.4. Október 28. és a köztársasági elnök születésnapja a magyar iskolákban

Az iskolákban a legnagyobb ünnepi esemény október 28-án a felszabadulás ünnepnapján, illetve a köztársasági elnök T. G. Masaryk születésnapján volt, az egész ország területén (a kisebbségek lakta vidékeket is beleértve), hiszen az ünnepségek menetében nem akadt sok különbség a különböző nyelvű iskolák között. Mindössze annyi különbség volt, hogy a hasonló tartalmú beszédek, a kultúrműsor és a himnusz magyar nyelven hangoztak el.

Mint ahogy azt fentebb olvashattuk, az ünnepek menetében a lobogókitűzés és a himnusz eléneklése állandó volt, amit legtöbbször az alkalomra írt beszéd és kultúrműsor követett. (A pozsonyi Szent Orsolya-Rendiek Magyar Tanításhoz Római Katolikus Tanítóképző Intézetének értesítője 1934–35: 14) A beszédekben és a kultúrműsorokban akadtak némi eltérések az iskolák között az ünnepek típusától/tematikájától függően. Más típusú beszédek hangoztak el október 28-án, mint T. G. Masaryk születésnapján.

Az alkalomra írt ünnepi beszédet legtöbbször az igazgató vagy egy tanár adta elő. Október 28-án az ünnepi beszédekben nagyon gyakran felmerült a köztársaságnak mint államformának a méltatása. Az ünnepségekről szóló irányelvekben előírták a megemlíendő témákat. Például felhívták a figyelmet arra, hogy az ünnepi beszédekben ne felejtsek el megemlíteni a köztársasági elnök érdemeit és a katona-ság fontosságát a felszabadulásban, valamint a túrócszentmártoni nyilatkozatról is

40 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. 24.571/35

41 Boross Kálmán ref. a plébános, iskolaszéki elnök ítéletével nem foglalkoztak az MŠaNO iratai, azonban, ha feltételezzük, hogy felmentésre került az ügye, akkor is a megfélemlítést méltóképpen szolgálta az eset.

mindenképpen tegyenek említést.⁴² Az állammal szembeni kritikus megnyilatkozás ezekben a beszédekben ritkán fordult elő, ha pedig előfordult, azt legtöbb esetben nem tolerálták, akár eljárást is indíthattak a felelőssel szemben. A kultúrműsor során az állam megalakulásának ünnepén a legtöbb szavaltat csehszlovák hazafias költeményekből és szlovák költők verseiből álltak, amelyeket olykor eredetiben, máskor magyarra fordítva szavaltak el. A magyar iskolákban olykor kiegészítették a műsort konkrétan az eseményre írt költeményekkel. (A kismagyari községi elemi iskola krónikája: 11) Például a pozsonyi magyar tanítási nyelvű reálgimnázium 1928/29-es iskolaévében az alábbi műsorral ünnepelték meg az ország megalakulását:

„1928 okt. 28-án, köztársaságunk 10 éves jubiláris évfordulóját szerény viszonyainkhoz és a körülményekhez képest, az előbbi évekkel szemben díszesebb keretek között ünnepeltük meg a következő programmal: 1. Himnuszok; énekelte az ifj. énekkar Antalffy Vilmos tanár vezetése mellett, 2. Chopin, Polonaise; zongorán játszotta Oswald Ferenc. VI. o. t. 3. Respublica, írta Petőfi Sándor, szavalta Kubovics József, VIII. o. t. 4. Ünnepi beszéd, mondotta Orbán Gábor dr., tanár. 5. A 19. század költői, írta Petőfi Sándor, szavalta Voszatkó József, VIII. o. t. 6. Dvořák: Humoreszk, Dedla: Magyar ábránd hegedűn játszotta Gasperek Tibor, VI. o. t., zongorán kísérte Oswald Ferenc, VI. o. t. 7. Himnuszok, énekelte az ifj. énekkar Antalffy Vilmos tanár vezetése mellett.” (A pozsonyi Magyar Tanítási Nyelvű Csehszlovák Állami Reálgimnázium értesítője az 28-29. iskolai évről)

Mint ebben a példában láthatjuk, a kultúrműsor programja sokféle nemzetiségű szerzőktől merített. Találunk köztük cseh, lengyel és magyar szerzőket, alkotókat. Előfordultak olyan alkalmak is, amikor csak cseh és szlovák alkotók költeményeiből állt össze a műsor programja. Ez leginkább a magyar tagozatos iskoláknál fordult elő, ahol nem önálló magyar iskoláról beszélünk, hanem a csehszlovák intézményen belül egy magyar tagozatról.⁴³ A kultúrműsor szavaltatai szinte mindig vál-

42 SNA, REF, MŠaNO I. odd. Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155. 67459/1937
43 „Okt. hó 28-án, Köztársaság megalakulásának évfordulója alkalmából a Korzó Mozgóban iskolai ünnepélyt rendeztünk a következő programmal:

1, Kolo Tatier čierňava. Nitra milá Nitra. Ifj. vegyeskar.

2. okt. 28., szavalta: Fried M. I. o. t.

3. fűnnepi beszéd, m ondja: Balia László, VIII. o. t.

4. Kettelberg és Dvořák humoreszkek, zongorán játszotta: ToperczerK., VII. o. t.

toztak iskolánként. (A pozsonyi Szent Orsolya-Rendiek Magyar Tanításnyelvű Római Katolikus Tanítóképző Intézetének értesítője 1934–35: 14) Olykor könnyebb komolyzenei darabokat is előadtak a diákok, mint például *Schumann: Träumerei* (Az ipolysági csl. ÁMTR értesítője 1934/35: 34–35), *Toselli: Serenata* (Az ipolysági csl. ÁMTR értesítője 1934/35: 7) vagy *Adolphe Adam: Overture „Si j’etais Roi”* (A losonci Csehszlovák Állami Reform-reálgimnázium mpo értesítője 1931–32: 26) című zeneművét zongorán vagy hegedűn. Az ünnepségek kerek évfordulóit valamilyen hosszabb műsorral ünnepelték meg, mint a többi évben.⁴⁴

A másik, kötelezően megtartott ünnepségek sorából a köztársasági elnök, Tomáš Garrigue Masaryk születésnapjára köszöntése kihagyhatatlan volt. Ennek kapcsán ne csak egy kis köszöntőt képzeljünk el, hanem egy országos ünnepséget, amely felért egy emléknappal, sőt meg is haladta azt. Az iskolák erre a napra kultúrműsorokkal készültek, amely során hosszú beszédekben dicsérték az életművét és munkásságát. Ezekhez a beszédekhez sokszor kaptak iránymutatást a szöveg lehetséges tartalmáról. Például a Magyar Tanító 1935-ös számában is megjelentették, hogy abban az évben kb. milyen témákat érintsenek a Masaryk születésnapján elhangzó beszédek egyes iskolatípusokban. (Magyar Tanító, XV. évfolyam, 5. szám, 1935 március 1., 155.) A cikk szerint fontos, hogy az ünnepi beszéd tanító jellegű legyen. A legfiatalabbak halljanak Masaryk gyermekeiről, útjairól, hogy merre járt, mit mondott a gyermekeknek és mit válaszoltak rá. A középiskolásoknak beszéljenek a szegény fiúból érett becsületes férfivá váló elnök életútjáról. Halljanak még Masaryk sport-szeretetéről, az elnöki család életéről, mit eszik, iszik, kivel érintkezik, és ez példaként szolgáljon az ifúság számára. Felsőfokon az életrajzával és irodalmi műveivel bővebben ismertessék meg a diákokat. Erősen ajánlották az iskolákban elhangzó beszédekben, hogy kizárólag pozitív jelzőkkel illessék őt, az életművét méltassák. A köztársaságot Masaryk elnök képviselte, ezért a köztársasági elnökkel szembeni sértő magatartás az állammal szembeni sértéssel volt egyenlő. (Hájková – Michela 2018: 113)

5. Krasko: *Vesper Domínicae*, szavaltá: Mícellí, M. V. o. t.

6. Moszkovszky: *Eredeti ballet, zongorán játszott: Engländer Márta VIII. o. t.*

7. *Állami himnuszok if. vegyeskar*” (A Kassai csehszlovák állami reálgimnázium nyolcadik évi jelentése az 1926–1927. iskolaévről. 53.)

44 Egy rövidebb műsorprogram: „Október 28-án megünnepeltük köztársaságunk alapításának 14. évfordulóját, mely alkalomból az ünnepi beszédet Barlik Imre tanár mondta. Az ifj. zenekar alkalmi darabot játszott s elénekeltük az állami himnuszokat.” (A pozsonyi Magyar Tanításnyelvű Csehszlovák Állami Reálgimnázium értesítője az 1932–33. évről. 10.)

Az iskolában elhangzott beszédekben példaként kiemelték a nélkülözéssel telt gyermekkorát.⁴⁵ Az iskolai beszédekben az atyai szerep és a példamutató életút került kihangsúlyozásra, szemben a militáns és politikai szerepvállalással, amit az iskolán kívüli beszédek hangsúlyoztak.⁴⁶

Május 4-ét, Milan Rastislav Štefánik halálának napját bár törvényileg nem sorolták az emléknapok közé, mégis nemzeti lobogó kitűzésére kötelezték ezen a napon is az intézményeket (Gašparík – Páles – Hanus 1929: 89), majdnem minden évben az iskolákban a történelem- és honismeretórák keretén belül rövid megemlékezést tartottak Milan Rastislav Štefánik haláláról. (A kismagyari községi elemi iskola krónikája: 11)

A legtöbb írásos beszámoló az ünnepségekről pozitív hangvételű volt, ritkán találunk az iskolások részéről (a passzivitáson kívül) szándékos tiltakozó, az eseményeket akadályozó megmozdulásokról hírt.⁴⁷ A visszaemlékezésekből kaphatunk képet arról, hogy milyen volt a magyarok hozzáállása a csehszlovák kötelező emléknapokhoz. Varga Imre, aki egykor a komáromi Jókai Gimnázium diákja volt, úgy emlékezett vissza a minden év október 28-án megrendezésre kerülő Csehszlovák Köztársaság megalakulásának emléknapjára, hogy az sem diákoknak, sem a tanároknak nem volt pozitív élmény. A tanárok közül senki sem mondta el szívesen az ünnepi beszédet, a diákok fele a cseh, másik fele pedig a cseh himnusz szövegének egy magyarosított verzióját voltak csak hajlandók elénekelni, egyfelől tiszteletlenségből, másrészt érdektelenségből. Az ünnepség maga pedig dermedt csöndben zaj-

45 „Ez a rögbé gyökerezett élet számára eleinte nélkülözést, szalmafüdeles igénytelenséget jelentett, de megvolt az a mérhetetlen haszna, hogy megismerte népe szívét-lelkét, meghallgatta és megértette a népe szívében dobogó történeti aspirációkat. Sokszor megfigyelt jelenség, hogy a népnek tiszta hangulatú gyermeke sokkal fogékonyabb népe nagy erkölcsi igazságainak megértésére, mint a társadalmi jólét kiválasztottjai.” (A pozsonyi Magyar Tanításmegújító Csehszlovák Állami Reálgymnázium értesítője az 1929–1930. iskolai évről 3–6.)

46 Az Elnök úr, mint a pedagógusok mintaképe a címe a 80-as születésnap beszédnek. Výročná zpráva štát. čl. koed. ústavu učiteľského v Bratislave, Maďarských pobočiek za školský rok 1929/30. 41–42.

47 Egy jelentés részlete az 1928-ból, az ország 10 éves fennállásának jubileumi ünnepségéről: „...pontosan betartották a plakát szerint az iskolák az ünnepséget. [...] a magyar nemzetiességű lakosság /főleg a zsidók/ részvételére nem számítottak. Hiábavalóak voltak a Magyar nemzeti párt és Keresztényszocialista párt elriasztani a közönséget az ünnepségekről, mert a közönség nem követte a kiadott parancsot, hanem váratlanul bőséges tisztelettel vett részt az egyes ünnepségeken, ami általános, ünnepi jelleget adott az ünnepségeknél.” AKN, NÚKN 1895–1938, 61,89 bm/ífm., 72/1929 3. évf. 3. sz. 28. okt. 78/1928 10. rocného výročia oslobodenia.

lott le. (Varga Imre visszaemlékezése, született 1910) A beszámoló arra enged következtetni, hogy a magyar diákokban nem alakult ki az érzelmi kötelék az új nemzet iránt, nem kötődött annak jelképeihez. A német iskolák esetében ugyanez az attitűd figyelhető meg a korabeli beszámolók alapján. A szónokok ezt a tevékenységet (az ünnepi beszédeket) különösen kellemetlennek tartották, mert olyasmit kellett ünnepelni, amit mélyen belül helytelenítettek. Ezért minden tanár igyekezett ezt a feladatot elkerülni, ameddig csak tudta. (Neméc 2004: 206) Tamás Ilonka szavai ezt a feltevést szintén megerősítik, hiszen a vámosbalogi elemi iskola tanítónője is úgy emlékezett vissza október 28. megünneplésére, hogy siettek minél gyorsabban túllenni az ünnepségen, ne kelljen a szlovák rendőrcsaláddal együtt ünnepelniük. (Simon Attila oral history gyűjtés 2013.09.26.) Sajnos kevés forrás áll rendelkezésre arról, hogy milyen érzésekkel viszonyultak a magyar iskolák tanárai és diákjai a kötelező ünnepekhez, de ez alapján a két visszaemlékező alapján és az iskolai értesítők alapján arra következtethetünk, hogy az iskolákban a csehszlovák ünnepeket bár mindig megtartották, de csak egyfajta kötelességből, félve attól, hogyha nem ezt tennék, akkor az iskolájukat, intézményvezetőiket valamilyen retorziók érnék, esetleg be is záratnák.

Az említett kötelező ünnepeken felül érdemes azonban megemlíteni, hogy volt néhány magyar vonatkozású ünnep, amelyet az iskolákban is megünnepelhettek. Ezekre az ünnepekre jelen tanulmányban nem térünk ki bővebben.

4.5. Összegzés

A húszas és harmincas években a szimbólumhasználatból és a tiltott, engedélyezett és kötelező ünnepek sorából a kulturális elnyomás és az asszimilációs szándék tükröződik. Nem meglepő, hogy az 1938-as visszacsatolás után lelkes örömről számoltak be az iskolai értesítők. Kivétel nélkül a húsz éves kulturális és nemzeti jellegű elnyomásról, idegen uralom alóli felszabadulásról számoltak be:

„Elborították folyosóinkat, osztálytermeinket zászlóikkal, címereikkel, képeikkel, szobraikkal és el hatoltak még a díszterembe is, hiszen itt kellett rendeznünk parancsszóra a Masaryk és Beneš ünnepélyeket [...] És mikor vérző szívvel, száraz torokkal, cserepes ajakkal énekeltük az ő himnuszukat. (Sohse gondoltam volna, hogy zenei hangok, harmóniák ilyen gyűlöletes lehetnek), a könnyes szemünk az

oltárképre tekintett, erre a biztatóan mosolygó szent arcra és tőle várta és kapott reményt, segítséget.”

(Szent Benedek-rendi kat. magyar gimnázium értesítője 1938–39: 13)

Az ilyen szövegrészletek arra engednek következtetni, hogy kudarcot vallott a rejtett és olykor nyílt asszimilációs szándék, és húsz év alatt nem sikerült a magyar kisebbségben érzelmi köteléket kialakítani Csehszlovákia iránt. Annak ellenére, hogy az iskolákban erőfeszítéseket tettek a csehszlovák nemzeti identitás kialakítására (Varga Imre visszaemlékezése 1910), nem alakult ki a haza iránti hűség. Hiába tartottak nagyszabású ünnepélyeket az iskolák falai közt is, hiába lengettették a csehszlovák trikolórt és énekelgették az ország himnuszait a városok terein, részben a kulturális szabadság korlátozása miatt, nem tudtak bizalmat kialakítani a magyar kisebbségben új hazájuk iránt a rövid húsz esztendő alatt.

A tanulmány A nyilvános terek változásai és átalakulásai a mai Szlovákia déli területein 1918 óta című 1/0097/25 VEGA projekt keretében készült.

Levéltári források

DREL – Dunántúli Református Egyházkerület levéltára, Pápa. Felvidéki református egyház iratai Fond: I.2., 1. doboz–Fond: I.2., 42. doboz (1920–1938)

TiREL - Szlovenszkói Tiszáninneneni Református Egyházkerület Levéltára, Sárospatak. Püspöki iratok, Felvidék PF1–42.

SNA - Slovenky národný archív Bratislava.

Fond Referát ministerstva školstva a národnej osvety (MŠaNO) 1919–1938. MŠaNO - Kultúra a osveta B. I. 19. inv. č 254 číslo škatule: 155.

Törvények

Sbírka zákonů a nařízení státu československého. Ročník 1918. října 28. čís. 11. 9. Zákon o zřízení samostatného státu československého. Forrás: [<https://ftp.aspi.cz/opispdf/1918/002-1918.pdf>] (A letöltés ideje: 2021.10.11.)

Sbírka zákonů a nařízení státu československého. 1919 října 14. 555. 1§. Zákon ze dne 14. října 1919 jímž se prohlašuje 28. říjen za svátek státní. Forrás: [<https://ftp.aspi.cz/opispdf/1919/115-1919.pdf>] (A letöltés ideje: 2022.12.21.)

Sbírka zákonů a nařízení státu československého. 1925 dubna 3. čís. 65. 433–434. Zákon o svátcích a památných dní Československé. 2 §. Forrás: [<https://ftp.aspi.cz/opispdf/1925/030-1925.pdf>] (A letöltés ideje: 2021.07.10.)

Sbírka zákonů a nařízení státu československého. 1930 22 brezna 9. čís. 22. 55. Zákon o zásluhách T. G. Masaryka. Forrás: [<https://ftp.aspi.cz/opispdf/1930/009-1930.pdf>] (A letöltés ideje: 2021.09.20.)

Korabeli kiadványok (iskolai évkönyvek, értesítők)

Az ipolysági csl. Állami Magyar Tannyelvű Reálgimnázium értesítője. 1921–1939.

A kassai csehszlovák állami reálgyrnázium jelentése. 1918–1927.

A kismagyari községi elemi iskola krónikája. 1931–1940.

A losonci Cssl. Áll. Ref. Reálgimnázium magyar párhuzamos osztályainak értesítője. 1928–1933.

A pozsonyi Magyar Tanításnyelvű Csehszlovák Állami Reálgimnázium értesítője. 1928–1939.

A pozsonyi Szent Orsolya-Rendiek Magyar Tanításnyelvű Római Katolikus Tanítóképző Intézetének értesítője az 1934–35. iskolai évről. Concordia Könyvnyomda és Kiadvállalat, Pozsony.

Gašparík Ignác – Páles Ervin – Hanus Gyula: Tanügyi tanácsadó, Általános tanügyi, pedagógiai jogi és közigazgatási kézikönyv. Pozsony, 1929.

Komáromi Lapok, 1936. május 23. 57. évfolyam, 42. szám, 5.

Magyar Tanító, II. évfolyam, 19. szám, 1922. október 1.

Magyar Tanító, II. évfolyam, 24. szám, 1922. december 15.

Magyar Tanító, V. évfolyam, 1925. február 1. 3. szám,

Magyar Tanító, XV. évfolyam, 5. szám, 1935 március 1.

Prágai Magyar Hírlap, 1936. március 4. 15. évfolyam, 53. (3902.) szám, 7.

Prágai Magyar Hírlap, 1936. március 6. 15. évfolyam, 55. (3904.) szám, 5.

- Prágai Magyar Hírlap, 1938. március 8. 17. évfolyam, 55. (4498.) szám, 4.
- Prágai Magyar Hírlap, 1924. szeptember 30. (670.) szám, 4.
- Prágai Magyar Hírlap, 1923. december 18. 2. évfolyam, / 286. (439.) szám, 4.
- Prágai Magyar Hírlap, A pozsonyi iskolai Referátus és a Jókai-ünnepségek. IV. évfolyam, 40. szám, 1925. február 19., 4.
- Szent Benedek-rendi kat. magyar gimnázium értesítője. Komárom. Közzéteszi: Gidró Bonifác igazgató. Metlesich Kálmán könyvnyomdája Komárno-Komárom, 1918–1938.
- Varga Imre (született 1910), egykori komáromi diák visszaemlékezése, Fórum Kiadószerkesztőség Kiadószerkesztő Kézirattára.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty III., 1921, 7. 136.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty XV., 1933. 5. 119–120.
- Simon Attila oral history gyűjtés 2013.09.26. Vác: Tamás Ilonka, született 1912. Várge.

Szakirodalom

- Bakke, Elisabet (1999): *Doomed to failure? The Czechoslovak nation project and the Slovak autonomist reaction 1919–1938*. University of Oslo.
- Hájková, Dagmar – Horák, Pavel – Kessler, Vojtech – Michela, Miroslav (2018): *Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Masarykův ústav a Archiv AV ČR. Praha.
- Hájková, Dagmar – Hajdinová, Eva (2018): *Národní mucedník Jan Hus In: Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Masarykův ústav a Archiv AV ČR. Praha, 269–306.
- Hájková, Dagmar – Michela, Miroslav (2018): *Oslavy 28 října In: Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Masarykův ústav a Archiv AV ČR. Praha, 75–132.
- Hájková, Dagmar – Horák, Pavel (2018): *Narozeniny prezidenta republiky. In: Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Masarykův ústav a Archiv AV ČR. Praha, 137–176.
- Halász, Iván – Schweitzer, Gábor (2020): Nemzeti jelképek. In: Jakab, András – Könczöl, Miklós – Manyárd, Attila – Sulyok, Gábor (szerk.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia*.

Horák, Pavel (2018): První máj In: *Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Masarykův ústav a Archiv AV ČR. Praha.

Michela, Miroslav (2015): „A haza legyen minden gyermekének hazája”: A Szent István-kultusz reprezentációi Szlovákiában a két világháború közötti időszakban, *Történelmi szemle*, 57(2), 332–349.

Michela, Miroslav (2017): Cirill és Metód kultusza a Csehszlovák nemzetállam kiépítésében, 1918–1938. In: Szarka László (szerk.): *Párhuzamos nemzetépítés, konfliktusos együttélés. Birodalmak és nemzetállamok a közép-európai régióban (1848–1938)*. Országház Könyvkiadó, Budapest.

Neméc, Mirek (2004): Der Schulalltag in den deutschen Schulen der Tschechoslowakei (1918–1938) im Spannungsfeld zwischen Staat und Volksgruppe. In: *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei*. NF 12, Prag/ Regensburg, 195–221.

Otčenášová, Slávka (2010): *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)*. Filozofická fakulta UPJŠ, Košice.

Simon, Attila (2012): *Maďarská komunita, štátna moc a 15. marca v období prvej Československej republiky. Revolúcia a historická pamäť*. Peter Macho a kol. Historický Ústav SAV, Bratislava.

5. FEJEZET

Fekete Áron

A digitális történelemoktatás lehetőségei. Vizsgálat egyes szlovákiai és magyarországi általános iskolák szemszögéből

5.1. Bevezetés

A digitális eszközök a Covid-járvány miatt kialakult távoktatás során elengedhetetlen, napjainkra viszont vitatott taneszközökké váltak a világ számos országában, köztük Szlovákiában és Magyarországon is. Az egyelőre megjósolhatatlan, hogy az említett országokban a mobiltelefonokra vonatkozó rendelkezések milyen mértékben vetik vissza a világháló és a digitális platformok történelemórakon való használatának gyakoriságát. Azonban azt feltételezzük, hogy a digitális tananyagok és eszközök felhasználását illetően hosszútávon zero tolerancia egyik országban sem várható. Felvetésünket arra alapozzuk, hogy 2024 szeptemberétől érvényes magyar, illetve a tervezett szlovákiai intézkedés sem tiltja, illetve tiltaná a mobiltelefonok tanulási célú felhasználását. Igaz, utóbbi országban csak a hatodik évfolyamtól használhatnák a diákok tanórai keretek között eszközeiket.⁴⁸ Ebből adódóan továbbra is fontosak lehetnek azok a feltáró vizsgálatok, melyek az internethez és a digitális tananyagokhoz kapcsolódó módszerek és tanári attitűdök vizsgálatára irányulnak. Mivel a történelemdidaktika tudománya számára mind a feladatok színvonalának, mind pedig azok alkalmazásának ismerete nagy jelentőséggel bír, ezért tanulmá-

48 Vö. 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól. [<https://njt.hu/jogszabaly/2024-245-20-22>](A letöltés ideje: 2024.10.02.) Betiltják a mobiltelefonok használatát a szlovák iskolákban [https://eduline.hu/kozoktatasi/20240405_Betiltjak_a_mobiltelefonok_haszna-lat_a_szlovak_iskolakban?fbclid=IwY2xjawF59uJleHRuA2FlbQIxMAABHeVJIxa-REx17FNlEOug3cUoutc8SqRCCGvQIaweyfGqPn8np4s6KDzFq_g_aem_AqZPPrCTA-eqlBw24qnZp1w] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

nyunknak több célkitűzése van. Amellett, hogy áttekintést kíván adni azokról a digitális elemekről, amelyek a címben szereplő két ország oktatási irányelveiben szerepelnek az említett tantárgy vonatkozásában, az online tér és a digitális feladványok használatának aspektusairól is áttekintést próbál nyújtani egyes általános iskolák perspektívájából. Az írásunk elkészítéséhez ezért a dokumentumelemzés, valamint a kérdőíves felmérés módszerét alkalmaztuk. A vizsgálatunk kapcsán fontos megjegyeznünk, hogy mivel annak jelentős hányada a 2024-ben megvédett doktori értekezésünkéből származik, ezért bizonyos szegmensei átfedést mutatnak más, korábban már publikált írásainkkal, valamint a szóban forgó értekezésünkkel.

Tanulmányukban az alábbi három hipotézisünket és a hozzájuk tartozó eredményeket kívánjuk bemutatni:

H1: Feltételezzük, hogy a pedagógusok az internetet leggyakrabban szemléltetésre és a lexikális tudás elmélyítésére használják.

H2: Valószínűsíthető, hogy az egyes – primer és szekunder szöveges, képi, statisztikai – forrástípusok használatát illetően a különbségek elsősorban a régiók között és nem a pedagógusok eltérő korosztályának körében lesznek szembetűnőek.

H3: Úgy gondoljuk, hogy az online források által fejleszthető képességek megítélése kapcsán nem tapasztalható szignifikáns különbség a magyarországi és a szlovákiai régiók, illetve a különböző pedagógus-korosztályok között.

5.2. Korábbi felmérések a digitális történelemoktatás kontextusában

Mielőtt részletesen bemutatnánk vizsgálatunkat és az ahhoz tartozó eredményeket, említést kell tennünk azokról a magyarországi, illetve a szlovákiai magyar pedagógusközösség(ek) körében elvégzett felmérésekről, amelyek a digitális, valamint az IKT-eszközök történelemórákon történő használatának megismerésére irányultak. A tanulmányunk szempontjából releváns mérések többsége a 2000-es és a 2010-es években Magyarországon zajlottak le még a pandémia előtti időszakban. A felmérésekben található kérdések az idő előrehaladtával bővültek és módosultak, így jól szemléltetik az osztálytermekben is lejátszódó technológiai progressziót.

A vizsgálatok sorában legkorábbi a Csala Istvánné Ranschburg Ágnes által köz-
zétett *A történelem tantárgy helyzete egy felmérés alapján* című írás. (Csala 2002) A
tanulmány egy átfogó kutatás részegysége volt, amely elsősorban nem történelem-
tanároknak készült, de a több mint kétezer válaszadó közül így is 156 volt a törté-
nelmet oktató pedagógusok száma. Tanulmányunk szempontjából megjegyzendő,
hogy a vizsgálat kérdései közül 4 is tartalmazott internetre, vagy egyéb IKT-szeg-
mensre vonatkozó válaszlehetőséget. A válaszokból többek között kiderült, hogy az
ezredfordulót követően a magyarországi történelemtanárok 22%-a számítógépet,
24%-a multimédiás tartalmakat, 9%-uk pedig már az internetet is alkalmazta a tan-
órái során. Emellett az anyaországi pedagógusok által igényelt továbbképzések te-
rén már a 21. század kezdetén is az informatikai jellegűek mutatkoztak a harmadik
legnépszerűbbnek.

A szlovákiai magyar történelemtanárokat érintő átfogó felmérés mind ez idáig
csak egyetlen alkalommal történt meg (Simon 2004), de említésre méltó, hogy a
szlovákiai Történelemtanárok Társulása már 2 éve készül arra, hogy a szóban for-
gó mérést, bizonyos módosításokkal megismételje. (Bese 2022) Az érintett kérdőív
többek között az internethasználat módját, valamint az iskolai internet elérhetősé-
gét is vizsgálta a határon túli pedagógusok körében. A Covid-járvány előtti utolsó
magyarországi felmérések, amelyek a digitális eszköz- és platformhasználatra is rá-
kérdeztek a történelemtanároknál, Kaposi József és Kamp Alfréd nevéhez fűződ-
nek. (Kaposi 2010; Kamp 2024) Kaposi József kis mintán alapuló tanulmányában⁴⁹
fontos megállapításként jelenik meg, hogy a 2010-es évek elején a mintában szerep-
lő tanárok 60%-a ritkán vagy soha nem vette figyelembe a számítógépen elkészített
produktumokat, ugyanakkor az internet és az informatikai eszközökkel lejátszható
tananyag alkalmazása már elterjedőben volt a tanórákon. Ezzel szemben Kamp Al-
fréd vizsgálatában már egyértelműen észrevehető a 21. századi digitalizáció történe-
lemoktatásra gyakorolt hatása.⁵⁰ Ennek egyik következményeként említhető, hogy
a virtuális elemek használata már a pandémiás időszakot megelőzően is alapvetővé
vált a történelem tanórákon. A megkérdezett tanárok válaszaiból ugyanis az derült
ki, hogy a válaszadó pedagógusok több mint 90%-a tanóráin alkalmazta a digitális
kiegészítőket, amellyel az említett taneszközök – a térképet követően – a második

49 A szerző a kutatásban részt vevők létszámáról a következőképp nyilatkozott: „A kiküldött
kérdőívre több mint harminc válasz érkezett.” (Kaposi 2010: 13)

50 Kamp A. nevéhez egy nagymintás kutatás társul, amelyet 2019-ben hajtott végre több
mint 600 történelemtanár bevonásával. (Kamp 2024)

leggyakrabban alkalmazott segédleteknek számítottak a magyarországi tanterekben. Azonban a felmérésből az is kiderült, hogy a digitális tananyagok alkalmazása a tanárok körében nem minden oktatási szakaszban volt ennyire közkedvelt, mivel az értékelésnél a számítógépen készített tanulói alkotások csak az egyéb gyakorlati produktumokat (például technikai alkotásokat) és a hosszabb projektmunkákat (például kiállításokat) tudták népszerűségben maguk mögé utasítani. A Covid-időszak alatti legfontosabb történelemtanároknak szóló mérések Fekete Bálint nevéhez fűződnek (Fekete 2020a, 2020b). A szerző által készített – és megismételt – vizsgálatok a karanténoktatás során felhasznált tartalmakról, platformokról és a digitális munkarendhez fűződő attitűdökről kérdezték a felmérésben részt vevő tanárokat. Ezeknek a felméréseknek a legfőbb tanulsága talán az volt, hogy a távoktatás során az anyaországi történelemtanároknak leginkább az online elérhető és élményszerű, valamint a tematikus és ellenőrzött forráselemző feladatokra és a szemléltetést elősegítő tartalmakra volt szükségük. (Fekete 2020b)

A bemutatott mérések fontos támpontként szolgáltak saját kutatásunk kivitelezése során is, így a kérdőíves vizsgálatunk során az ismertetett szerzők egyes eredményeire is reflektáltunk.

5.3. A történelem tantárgyra vonatkozó digitális készségek a magyarországi alap- és kerettantervekben, valamint a szlovák művelődési standardokban 2003-tól napjainkig

Megjegyzendő, hogy azok a tendenciák, amelyek a pedagógusok körében már a Covid-időszakot megelőzően is kialakultak a digitális tananyaghasználatot illetően, nem jöhettek volna létre regionális, valamint globális oktatáspolitikai ösztönzések és irányelvek nélkül. Magyarország és Szlovákia pedagógiai dokumentumainak részletesebb elemzése mellett éppen ezért fontos, hogy a javasolt digitális kompetenciákat illetően az Európai Unión belül uralkodó irányokról és trendekről is röviden beszámoljunk. Arra Szabó L. Dávid mutatott rá egyik tanulmányában, hogy mind az Európai Képzési Alapítvány, mind pedig az Európa Tanács már 2002-ben is több kulcskompetenciát tartott számon, de már ekkor mindkét szervezet irányelvben szerepelt az információs és kommunikációs technika alkalmazása mint jelentős kompetencterület. (Szabó L. 2023)

A magyarországi közoktatást alapvetően meghatározó dokumentum a Nemzeti Alaptanterv napjainkig 5 alkalommal – 1995, 2003, 2007, 2012 és 2020 – módosult. Hozzá tartozó kerettanterveket azonban csak a 2000-es évek óta készítik hazánkban. (Katona 2012) Ezek a módosítások sosem mentek zökkenőmentesen, és gyakran politikai viták tárgyává is váltak. (Chrappán 2022) Mivel Dr. Katona András korábban már reflektált arra, hogy 2012-ig közel 69 elfogadott kerettanterv volt, ezért tanulmányunk ezen fejezetében elsősorban a 2012-es, illetve a 2020-as NAT-hoz igazodóra fogunk bővebben fókuszálni, de a korábbi alaptantervekben megjelenő – történelemhez és digitális kompetenciákhoz kapcsolódó – elemekről is szót kívánunk ejteni.

Maga a digitális kompetencia már a 2003-as alaptantervben is feltűnik. Az írásunkhoz kapcsolódóan elsősorban olyan készségeket említene ekkor a történelem tantárggyal összefüggésben, amelyek az információk felismerésére, értékelésére és visszakeresésére vonatkoznak. Ennek megfelelően az alaptantervben az ember és társadalom műveltségi területhez kapcsolódó fejlesztési feladatoknál és az információgyűjtésre vonatkozó részterületnél már az internet is megjelent mint lehetséges információforrás.⁵¹ Az információszerzés és tanulás című részterületen kívül azonban más helyen nem találhatunk digitális eszközhasználatra vagy felületre vonatkozó tevékenységformát, holott például a földrajz tantárgynál már ebben az évben megjelent a digitális térkép- és tananyaghasználat is.

A 2007-es tanévtől kezdve bevezetésre került újabb dokumentumban a korábbi verzióhoz képest annyi változás történt csak, hogy az információgyűjtés egységnél már tömegkommunikációs eszközöket is említ az írás, valamint, hogy a fejlesztési feladatok kommunikációra vonatkozó részterületénél megjelent a szóbeli beszámoló mint tevékenységforma, amely önálló kutató- és gyűjtőmunkán alapul. Az alaptanterv azt azonban nem említi, hogy a diákoknak hol kellene kutatniuk, valamint, hogy milyen típusú források alapján kellene beszámolójukat elkészíteniük, így csak feltételezhetjük, hogy a dokumentum már az online térben való tájékozódást is szorgalmazta.

Az internet széles néprétegekhez való eljutása és a társadalomra gyakorolt hatása már jobban érzékelhető a 2012-es NAT-ban, ugyanis a 7–8. évfolyamtól kezdve – egészen az érettségi megszerzéséig – az ismeretszerzésre vonatkozó fejlesztési fel-

51 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf] (A letöltés ideje: 2024.01.09.)

adatoknál hangsúlyos elem az „internet kritikus és tudatos felhasználása történelmi filozófia- és etikatörténeti ismeretek szerzésére”. Ez az irányelv az ehhez a dokumentumhoz fűződő történelem kerettantervben is megtalálható mind a fejlesztési követelmények, mind pedig a kapcsolódási pontok területén, történelmi témaköröktől függetlenül.⁵²

A 2020-as NAT-ban és a történelem kerettantervben aztán már ennél is erőteljesebben jelent meg a digitalizáció hatása, hisz már a bevezető szöveg a kulcskompetenciák fejlesztése kapcsán célul tűzi ki többek között a digitális eszközök etikus és felelősségteljes használatát, a digitális térben megszerzett információk ellenőrzését és hitelességük vizsgálatát is. Emellett a dokumentum introdukciója azt is megemlíti, hogy: „A történelmi forrásokat tartalmazó internetes portálok, hang- és filmarchívumok és adatbázisok megismerése és használata, az itt talált források feldolgozása elengedhetetlen feltétele a korszerű történelemtanulásnak. A digitális információfeldolgozás, illetve a digitális kommunikáció fejlesztésének nagy szerepe van a közéleti tájékozódási készségek kialakításában, így a felelős és aktív állampolgárrá nevelésben.”⁵³ Ezért nem meglepő, hogy a 35 oldalas írás fejlesztési feladatai és javasolt tevékenységei között találhatunk példákat történelmi témákról digitális módon elkészített táblázatokra, rajzokra, vázlatokra, valamint az online felületekről gyűjtött információk megvitatására is.

Szlovákiában a magyarországi Nemzeti Alaptantervnek megfeleltethető dokumentum az Állami Oktatási Program nevet viseli, amely tartalmazza többek között a tananyagok keretét és a hozzájuk kapcsolódó ismerethalmazt is. (Tóth – Horváth 2021) Az említett dokumentum átdolgozásra került 2011-ben és 2015-ben is, és jelenleg is egy reformfolyamat szemtanúi lehetünk. (Szabó L. 2023: 73) Lényeges különbség viszont, hogy a szlovákiai kerettanterv a magyarországi dokumentumhoz képest csak az egyes tantárgyak kötelező heti óraszámát rögzíti. (Vajda 2018: 91–93) Szlovákiában a célok, a tartalom és az egyes évfolyamokhoz tartozó elvárt teljesítmények az innovált állami oktatási programban is megtalálhatóak. A magyar tannyelvű iskolák számára pedig külön dokumentumot alkottak az oktatásban résztvevő

52 Többek között a 19–20. századi és napjainkat érintő kérdések kapcsán is felmerül az említett szegmens. Bővebben lásd: A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek. 2. melléklet [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat] (A letöltés ideje: 2024.01.09.)

53 Bővebben lásd: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Történelem 5–8. évfolyam. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8] (A letöltés ideje: 2024.01.09.)

aktorok. Mivel írásunk tanárok körében elvégzett vizsgálata csak magyar tannyelvű iskolákban zajlott, ezért jelen tanulmányunkban a 2014-es, Szlovákia összes iskolájára kiterjedő és a 2022-ben kiadott kisebbségi (magyar) iskolák számára mérvadó irányelveket elemeztük. Annak ellenére, hogy a két dokumentum 8 év különbséggel keletkezett, a bevezetőjük és a tartalmuk is szinte teljes mértékben megegyezik. Mindegyik prologusban szó esik arról, hogy a tanulónak az oktatás aktív és nem passzív szereplőinek kell lenniük a történelemórákon, valamint, hogy az alapvetően meghatározott tanulási tartalmat a tanárok akár kreatív formában is módosíthatják. Ezekben az oktatásról szóló iratokban azonban digitális elemekkel, tartalmakkal csak csekély mértékben találkozhatunk. A 2014-es verzió mindösszesen annyit említ a tantárgy célkitűzései között, hogy az általános iskola végére a tanulónak képeseknek kell lenniük információk válogatására többek között írásos forrásokból is, legyen szó akár tankönyvről, akár a világhálóról. Az említett motívum viszont a 2022-es magyar tannyelvű iskoláknak szánt dokumentumban már nem szerepel. Látható tehát, hogy a 21. század elejétől egészen napjainkig a digitális kompetenciák és a történelemoktatás kapcsolatát Szlovákiában és Magyarországon elsősorban az online világban szerzett információk gyűjtése, értékelése jelenti, de a legutolsó magyarországi alaptantervben már a különféle szoftverek által készített prezentációk és vizuális ábrázolások is sarkalatos szempontokká váltak a magyarországi általános iskolai oktatásban.

5.4. A vizsgálatunk bemutatása

A kérdőíves vizsgálatunkat még 2022 decemberében alkottuk meg. A mérőeszköz 28 kérdésből tevődött össze, amelynek egy része a digitális térképhasználattal, másik része pedig az online térben megvalósított forráselemzéssel és a történelem tanórákon történő internethasználattal foglalkozott. Ennek megfelelően jelenlegi tanulmányunkban a mérőeszköz és az eredmények utóbbi témakörre vonatkozó részeit mutatjuk csak be.⁵⁴

A kérdőívünket összességében Magyarországról 143, míg Szlovákiából 40 fő töltötte ki. Nemeket tekintve pedig 132 nő és 51 férfi választott a megkeresésünkre. A kitöltőink átlagéletkora 44,98 év volt. Közöttük a legidősebb adatközlő 65, míg a

54 A kérdőív részletesebb bemutatása egy másik tanulmányunkban olvasható: Fekete 2024a.

legfiatalabb 23 éves volt. A megkérdezett tanárok történelemtanítással töltött éveik átlaga pedig 16,39 év volt a kitöltés időpontjában. Az itt meghatározott demográfiai jellemző kapcsán érdekesség Csala Istvánné korábbi méréséhez képest, hogy a 2004-es adatokhoz viszonyítva nőtt a történelemtanárok átlagéletkora.⁵⁵

A létszámot tekintve az összes magyarországi általános iskolai történelemtanárt figyelembe véve sikerült megszólítanunk ezen közoktatásbeli szinten dolgozó kollégák 2,8%-át.⁵⁶ Szlovákia esetében azonban magyar tannyelvű alapiskolákban dolgozó történelemtanárok jelenlegi pontos száma még nem ismert.⁵⁷ Ahogy azt egy másik tanulmányunkban is jeleztük, kérdőívünk reprezentatívnak nem, de tendenciajelölőnek nevezhető, mivel minden magyarországi vármegyéből, valamint Szlovákia összes, magyarok által jelentős számban lakott járásából sikerült pedagógusokat megszólítanunk.

5.4.1. Népszerű digitális felületek a válaszadó tanárok körében

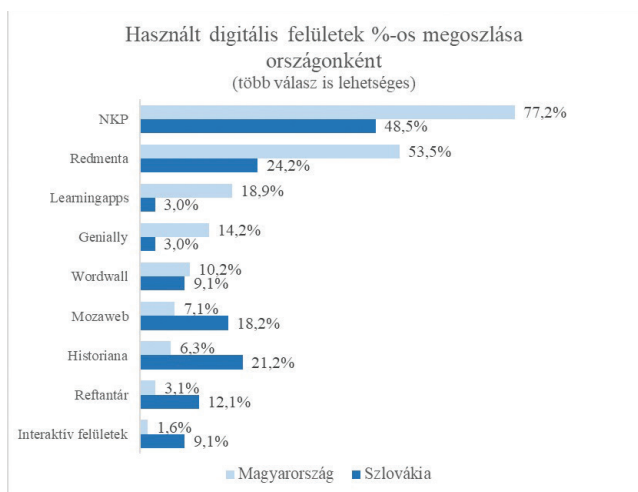
Az online felületekkel kapcsolatos történelemtanári attitűdök természetesen értelmezhetetlenek lennének azon platformok ismerete nélkül, amelyeket az anyarszági, valamint a határon túli oktatók használnak. Mivel azonban egy másik textusunkban az ezzel kapcsolatos eredményeinket alaposan ismertettük, ezért most csak röviden összefoglalnánk az erre vonatkozó főbb megállapításainkat. Ahogy az első ábrán látható, a két legnépszerűbb felületet tekintve nincs különbség a szlovákiai és magyarországi általános iskolai történelemtanárok közt, hisz az NKP és

55 Csala Istvánné mérésében a történelemtanárok átlagéletkora 41,5 év volt. A vizsgálatunkban a magyarországi történelemtanárok kora 46,8 a szlovákiai kollégáiké pedig 38,4 év volt. Simon Attila korábbi tanulmányával azonban nem tudtuk összevetni adatainkat, mivel az említett írásból csak az derül ki, hogy a 2004-es szlovákiai kitöltők 56,8%-a 40 év alatti, 41,9%-uk pedig 40 év fölötti volt. (Vö. Csala 2004; Simon 2004)

56 Az említett százalékos arányt Fekete Bálint 2021-es kutatására alapozzuk, melyet a közösségimédia-felületen az Online Történelemtanár elnevezésű csoportban tett közzé. Az Oktatási Hivatal ekkor 7208 aktív státuszú történelemtanárt tartott számon, akik közül 4784-en általános iskolában, 2119-en középiskolában, 305-en pedig mindkét közoktatási szinten oktatott. Ez a szám reálisnak tűnhet Kamp Alfréd adatainak tükrében, aki az általunk idézett tanulmányában kiemelte, hogy az Oktatási Hivatal KIR intézménytörzsében 2019. szeptember végén megtalálható minden, történelemtanítással érintett feladatellátási hely száma 4082-re volt tehető. (Vö. Kamp 2024)

57 Valószínűsíthető azonban, hogy a számuk legfeljebb 100-as nagyságrendű lehet. A Szlovákiai Magyar Történelemtanárok Társulása ugyanis egy 2023-as kérdőíves felmérése során 50 tanárt tudott megszólítani, akiknek a jelentős része alap és középiskolában is oktat. (Bővebben lásd: Fekete 2024b)

a Redmenta oldala mindkét ország válaszadói között az első két helyen szerepelt. Vizuális különbségek viszont a Reftantár, Mozaweb, Historiana, Learningapps és a Genially vonatkozásában láthatóak a grafikonon. Míg az első három oldal a szlovákiai, addig az utóbbi kettő inkább a magyarországi tanárok körében népszerű. A Historiana kapcsán érdekességgént szolgál, hogy a szlovákiai pedagógusok annak ellenére használják nagyobb arányban az említett felületet magyarországi kollégáiknál, hogy az oldalon már megtalálhatóak magyar nyelvű tartalmak és digitális foglalkozások is.



1. ábra: Forrás és térképelemzésre alkalmazott digitális felületek.

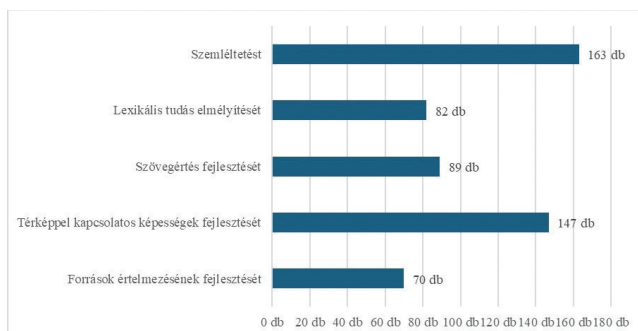
Forrás: saját szerkesztés.

5.4.2. Az internet és az online feladatok szerepe a történelemtanításban

Az oktatást szabályozó dokumentumokban észrevehető, hogy a Covid-időszakig a digitális kompetenciák csak csekély mértékben jelentek meg a történelemórákon.

Éppen ezért azt kértük a válaszadóktól, hogy az 2. ábrán látható opciók közül válasszák ki azt a három oktatási célt, amely szerintük az internet által megvalósítható. Emellett ennél a kérdésnél lehetőséget adtunk arra vonatkozólag is, hogy a pedagógusok az egyéb opcióra kattintva tovább bővítsék a megadott válaszlehetőségeket. Mi előzetesen azt feltételeztük, hogy a történelmet oktató pedagógusok leginkább a lexikális tudás elmélyítésére és bizonyos történelmi jelenségek illusztrálására

használják a világhálót. Feltevéseinket elsősorban azokra a korábbi kutatásainkra alapoztuk, amelyekben megállapítottuk, hogy a magyar nyelven elérhető digitális feladatok egy része alacsonyabb kognitív célokat vár el a tanulóktól. (Vö. Fekete 2023; Engel – Fekete 2023) Ha az összesített eredményeket vizsgáljuk, akkor láthatjuk, hogy az általunk előzetesen elképzelt célok közül csak a szemléltetés került be a három legfontosabb közé. Igaz azonban, hogy a válaszok alapján az említett funkció az első helyen végzett. A térképek kitüntetett helyzete nem ért váratlanul bennünket, hisz ahogy arra az 5.2. fejezetben bemutatott kutatások is rávilágítottak, az említett taneszközök mind a távoktatás, mind pedig a jelenléti oktatás során gyakori tansegédleteknek számítottak a történelemtanárok körében. (Vö. Kamp 2024; Fekete 2020a, 2020b) A grafikonon továbbá észrevehető, hogy az oktatási dokumentumokban szereplő direktívák közül az információgyűjtés ugyan explicit módon nem szerepel a tanárok válaszai között, de egy másik kérdésünk kapcsán a pedagógusok az említett szempontot teljes mértékben megvalósíthatónak tartják az online térben. (Bővebben lásd: 3. ábra)



2. ábra: Az internet által megvalósítható három legfontosabb oktatási cél összesített grafikon. Forrás: saját szerkesztés.

A Szlovákiából és Magyarországról érkező reakciók összevetése kapcsán azonban az oktatási célok megítélésének sorrendjében eltérések figyelhetők meg.



3. ábra: Az internet által megvalósítható oktatási célok a két ország összevetésében.
Forrás: saját szerkesztés.

Az ábrán látható, hogy a két országban tanító pedagógusok között a legnagyobb különbség a szemléltetés és a lexikális tudás elmélyítésének megítélése kapcsán jelentkezik. Ugyan mindkét helyen tevékenykedő tanárok között is az első három hely egyikén szerepel a szemléltetés mint az internet által a történelemórákon elérhető cél, mégis csak az utóbbi országban jelentkezett az első helyen az említett szempont. Érdekes tény az is, hogy a lexikális tudás elmélyítése a határon túli tanárok körében népszerűbb szempontnak számít az anyaországi kollegáiknál. A kapott eredményeket összegezve az első hipotézisünket nem tekinthetjük megerősítettnek.

5.4.3. Egyéb forráselemzést igénylő feladatok alkalmazása a digitális térben

Az internet történelemórákon történő általános felhasználásán túl a különféle – képi, statisztikai, írott primer és szekunder – források online térben történő átültetése felől is tájékozódunk. Mivel a források felhasználását ordinális skálán mértük, ezért az országonkénti eltérést a nem paraméteres Mann–Whitney-próbával vizsgáltuk meg.⁵⁸ Ez alapján, ahogy a 4. ábra is mutatja, nem állapítható meg

⁵⁸ A tanárok három lehetőség közül választhattak: „Nem próbáltam még; Próbáltam már; Rendszeresen használom.”

szignifikáns eltérés a két ország pedagógusai között (p értékek $>0,05$). Az életkorral való összefüggést pedig a nem paraméteres Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk, mivel az alkalmazási gyakoriságokat egy háromfokozatú ordinális skálán mértük. Utóbbi vizsgálat alapján sem állapítható meg szignifikáns együttjárás az életkor és az egyes forrás típusok alkalmazásának gyakorisága között, amit az 5. ábra is mutat.

A válaszok és a hozzá kapcsolt statisztikai próbák tükrében elmondható, hogy az általunk megadott forrástípusok alkalmazásának gyakoriságában nincs szignifikáns különbség sem az életkor, sem pedig az országok relációjában. (Bővebben lásd a 4. és 5. ábrákat.)

Teszt Statisztika ^a					
	Forrás - primer szöveges	Forrás - szekunder szöveges	Forrás - primer képi	Forrás - statisztikai	Forrás - egyéb
Mann-Whitney U	1293,000	1116,000	1304,000	1194,000	15,000
Wilcoxon W	1644,000	6166,000	1682,000	1572,000	51,000
Z pontszám	-0,785	-0,594	-1,025	-1,247	-0,842
Aszimptotikus szignifikancia (2 oldali)	0,432	0,552	0,305	0,212	0,400
Egzakt szignifikancia. [2*(1-oldali)]					,524 ^b

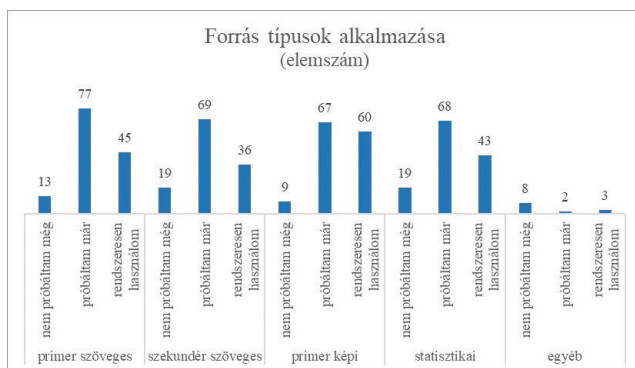
a. Csoportosító változó: Melyik országban tanít?

4. ábra: Országonkénti eltérés a digitális forrástípusok felhasználását illetően.
Forrás: saját szerkesztés.

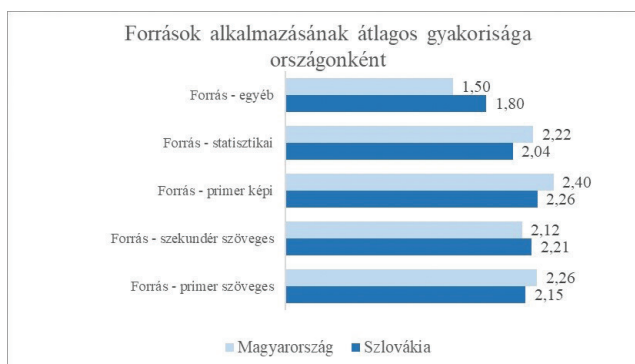
A reakciók viszont jelezték, hogy a digitális platformokon leginkább a primer vizuális elemek örvendenek a legnagyobb népszerűségnek mindkét ország pedagógusai körében. Ez szorosan összefügghet a fentebb (2. ábra) bemutatott tanári tendenciával, amely a szemléltetést határozta meg az online tér által leginkább elérhető oktatási célként.

		Forrás - primer szöveges	Forrás - szekundér szöveges	Forrás - primer képi	Forrás - statisztikai	Forrás - egyéb
Az Ön életkora:	Spearmann-féle korreláció	0,034	-0,103	0,105	-0,017	-0,182
	2 oldali szignifikancia	0,700	0,257	0,224	0,846	0,552
	elemszám	135	124	136	130	13

5. ábra: Az életkor és az egyes forrástípusok alkalmazásának gyakorisága közötti eltérés. Forrás: saját szerkesztés.



6. ábra: A forrásokat tartalmazó digitális feladatok alkalmazási gyakorisága. Forrás: saját szerkesztés.



7. ábra: Az egyes forrástípusok országokénti alkalmazása. Forrás: saját szerkesztés.

Amellett, hogy szerettük volna megtudni, melyek azok a forrástípusok, amelyek népszerűek a pedagógusok körében, fontosnak tartottuk azt is megvizsgálni, hogy a tanárok szerint ezen digitális történelmi kútfők hogyan használhatóak fel a speciális történelmi képességek fejlesztésére. (Vajda 2018: 65)

A korábbi digitális tananyagelemzéseink korábban már rávilágítottak arra, hogy ezek a tananyagok számos feladattípust mellőznek, így a pedagógusok a kérdőívünkben az alábbi szempontok alapján választhattak:

- információ gyűjtése a forrásokról, térképekről;
- saját érv megalkotása különböző forrásokból származó információk alapján;
- a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása;
- a forrás információinak összevetése más források információival;
- kritikai gondolkodás fejlesztése;
- egyéb.⁵⁹



8. ábra: Mely képességek fejleszthetők az online források által?

Forrás: saját szerkesztés.

A 8. ábrán megfigyelhető, hogy nincs olyan képességterület, amelynek fejlesztését a válaszadó pedagógusok többsége nem tartja megoldhatónak az online térben. Ráadásul a felsorolt képességek online fejlesztésének megítélése kapcsán olyan mértékű egyetértés mutatkozik a megkérdezett történelemtanárok körében, hogy statisztikai próbák sem az életkorral, sem pedig az országokkal való összevetésben

⁵⁹ Az egyéb válaszlehetőségre mindösszesen két szöveges kifejtés érkezett, amelyeket tartalmuk miatt a kritikai gondolkodás kategóriába soroltunk.

sem tudtak kimutatni eltéréseket. Mivel a források által fejleszthető készségeket 1-től 4-ig terjedő ordinális skálán mértük⁶⁰, ezért az országonkénti eltérést a nem paraméteres Mann-Whitney-próbával ellenőriztük, mely alapján nem állapítható meg szignifikáns eltérés a két ország pedagógusai között a fejleszthetőség megítélésében. Az életkorral való összefüggést viszont a nem paraméteres Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk, mivel az forráselemző feladatok készségfejlesztő hatásának megítélését egy négyfokozatú ordinális skálán mértük. Ez alapján nem állapítható meg szignifikáns együttjárás az életkor és az egyes forráselemző feladatok készségfejlesztő hatásának megítélése között.

Teszt Statisztika*						
	információ-gyűjtés	saját érv megalkotása	szerző nézőpontjának azonosítása	forrás információinak összevetése	multiperspektív szemlélet	kritikai gondolkodás
Mann-Whitney U	2472,000	2548,000	2264,500	2490,500	1873,000	1813,000
Wilcoxon W	3213,000	3289,000	10649,500	11268,500	9499,000	7591,000
Z pontszám	-0,490	-0,069	-0,257	-0,073	-1,042	-0,588
Aszimptotikus szignifikancia. (2 oldali)	0,624	0,945	0,797	0,941	0,297	0,556
Egzakt szignifikancia. [2*(1-oldali)]						

a. Csoportosító változó: Melyik országban tanít?

9. ábra: Országonkénti eltérés a források által fejleszthető készségek megítélését illetően. Forrás: saját szerkesztés.

Korreláció								
		Készség - információ-gyűjtés	Készség - saját érv megalkotása	Készség - szerző nézőpontjának azonosítása	Készség - forrás információinak összevetése	Készség - multiperspektív szemlélet	Készség - kritikai gondolkodás	Készség - egyéb
Az Ön életkora:	Spearman-féle korreláció	-0,073	0,106	0,034	0,046	0,128	0,070	0,388
	2 oldali szignifikancia	0,337	0,166	0,662	0,553	0,111	0,405	0,238
	elemszám	174	173	165	170	157	143	11

**. A korreláció 0,01-es szinten szignifikáns (2 oldali).

*. A korreláció 0,05-ös szinten szignifikáns (2 oldali).

10. ábra: A készségek fejleszthetőségének megítélése az életkorral való összefüggésben. Forrás: saját szerkesztés.

60 A források megítéléséhez kapcsolódó négy fokozat a következő volt: „Egyáltalán nem fejleszthető; Inkább nem fejleszthető; Inkább fejleszthető; Teljes mértékben fejleszthető.”

Emellett – ahogy az első ábránk kapcsán utaltunk rá – az oktatást szabályozó dokumentumokban szereplő információgyűjtést a leginkább megvalósítható pedagógiai célnak tekintik a két ország történelemtanárai a források vonatkozásában.

Mivel számítottunk arra, hogy a digitális tananyagok megítélése ambivalens lesz, valamint kíváncsiak voltunk a digitális tananyagokat előszeretettel alkalmazók indítékaira is, ezért lehetőséget adtunk a válaszadó tanároknak arra vonatkozólag is, hogy szövegesen fejtsék ki az említett tansegédletekkel kapcsolatos véleményüket.

Az említett kérdésünk arra irányult, hogy a pedagógusok bizonyos képességtérületeket miért tartanak fejleszhetőnek vagy épp nem fejleszhetőnek az online térben. Mivel a válaszadást opcionálissá tettük, ezért a 183 válaszadó tanár közül ezen kérdésre csak 59-en fejtették ki hosszabban az álláspontjukat. A válaszok tartalmát tekintve öt csoportot tudtunk kialakítani. Ezek a legtöbb választ szerzőktől a legkevesebb felé haladva a következők voltak:

- A digitális tananyagokat az élő interakció hiánya miatt nem kedvelők válaszai (24 fő)
- A digitális tananyagokat pozitívan megítélő válaszok (11 fő)
- A digitális tartalmakat a tananyagok minősége és mennyisége miatt negatívan megítélő válaszok (11 fő)
- A digitális tananyagokat a tanulók képességei miatt negatívan megítélő válaszok (8 fő)
- A kérdés szempontjából irreleváns válaszok (5 fő)

A legtöbb véleményt szerző kategória azt mutatja, hogy a tanárok jelentős része – pedagógiai szempontból helyesen – fontosnak tartja a komplex feladatok esetén a diákok felé történő visszacsatolást, valamint azt, hogy az érvelés és vitakészség képességének fejlesztését csak élőszóban látja biztosítottnak. A pozitívan értékelő tanárok ezzel szemben az online tér erényei között leginkább annak érdekességét és motivációra gyakorolt hatását emelték ki. A minőségi problémát jelző pedagógusok viszont elsősorban a komplexebb online feladatok hiányára reflektáltak. Azok pedig, akik a tanulói képességek hiánya miatt voltak szkeptikusak az online feladatok képességfejlesztő hatásával kapcsolatban, feltehetőleg a digitális oktatás tapasztalataiból indultak ki. Ezt a vélekedésünket alátámasztják azok a mondatok, amelyek két válaszadó történelemtanártól érkeztek:

„Általános iskolás korosztálynál a tanári vezetés fontos, a gyerekek egyedül nem tudnak összehasonlítani, saját véleményt alkotni szakszövegekről, a szövegek, térképek értelmezésében is segíteni kell.”

„A gyerekek online térben nem tanulnak. Igyekeznek kijátszani a rendszert.”

5.5. Konklúzió

Korábbi kutatásainkból kiindulva az első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a két országban tanító pedagógusok az online elérhető digitális feladatok minősége miatt az internetet leggyakrabban szemléltetésre és a lexikális tudás elmélyítésére használják. Ezen feltételezésünk csak részben igazolódott be, ugyanis a szemléltetés mellett a második legnépszerűbb válasznak a digitális térképhasználat bizonyult. A második feltételezésünk mindkét aspektusát megcáfoltuk, mivel az általunk felsorolt forrástípusok használatának tekintetében sem az országok, sem pedig az egyes korosztályok körében nem tudtunk szignifikáns különbséget demonstrálni a különböző statisztikai próbák révén. A harmadik és egyben utolsó hipotézisünk teljes mértékben cáfolatot kapott, hiszen sem a régiók, sem pedig az eltérő korosztályok között nem tudtunk különbséget kimutatni az egyes forrástípusok felhasználását illetően. A hipotéziseink kifejtésén túl tanulmányunk arra is reflektált, hogy a két országban mérvadó oktatási dokumentumok elsősorban a világhálón keresett és gyűjtött információk elemzésében, értelmezésében látják a történelemórákon megvalósítható digitális kompetenciákat, amely irányelv részben érezhető volt a pedagógusok válaszainak kapcsán is. Záró gondolatként reményünket fejeznénk ki azzal kapcsolatban, hogy a digitális tananyagok fejlesztéséhez és oktatáspolitikai szereplők általi alakításához írásunk hosszútávon hozzá tud járulni.

Törvények, jogszabályok, előírások

243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf] (A letöltés ideje: 2024.01.09.)

245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól [<https://njt.hu/jogszabaly/2024-245-20-22>] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek. 2. melléklet

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat] (A letöltés ideje: 2024.01.09.)

Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Történelem 5-8. évfolyam.

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8]

(A letöltés ideje: 2024.01.09.)

Sajtóforrások

Betiltják a mobiltelefonok használatát a szlovák iskolákban

[https://eduline.hu/kozoktatas/20240405_Betiltjak_a_mobiltelefonok_hasznalatat_a_szlovak_iskolakban?fbclid=IwY2xjawF59uJleHRuA2FlbQIxMAABHeV-JIxaREx17FNlEOug3cUoutc8SqRCCGvQIaweyfGqPn8np4s6KDzFq_g_aem_AqZPPrCTAeqIbw24qnZp1w]

(A letöltés ideje: 2024.10.02.)

Szakirodalom

Bese, László (2022): Helyzet volt. A szlovákiai magyar történelemtanítás az ezredfordulón. *Katedra – Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*, 30(2) [https://katedra.sk/folyoirat/katedra_folyoirat/xxx-evfolyam-2-szam] (A letöltés ideje: 2024.02.20.)

Chrappán, Magdolna (2022): A NAT evolúciója 2010 – 2021 között. *Educatio* 31(1), Debreceni Egyetem, 30–47.

Csala Istvánné Ranschburg, Ágnes (2002): *A történelem tantárgy helyzete egy felmérés alapján* [<https://ofi.oh.gov.hu/en/tortenelem-tantargy-helyezete-egy-felmeres-alapjan>] (A letöltés ideje: 2023.12.07.)

Engel, Enikő – Fekete, Áron (2023): Digitális világégés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata. *Belvedere Meridionale*, 35(2), 5-20. [https://www.belvedere-meridionale.hu/wp-content/uploads/2023/02/01_Enger-Fekete_2023_02.pdf] (A letöltés ideje: 2023.08.10)

Fekete, Áron (2023): Térképek és egységek, egységes térképek? In: Engel, E. – Korpás, Á. (szerk.): *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I.* Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. [<https://pf.ujs.sk/documents/books/T%C3%B6rtenelem%20mint%20tudomany.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.10.01.)

Fekete, Áron (2024a): Térkép, E-táj. Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIX.) Új folyam XV(3).* [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/fekete-aron-terkep-e-taj-15-03-13>] (A letöltés ideje: 2024.11.26.)

Fekete, Áron (2024b): Beszámoló a Szlovákiai Magyar Történelemtanárok Társulásának „Katedrától a katedráig” című tanári konferenciájáról. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIX.) Új folyam XV* (1–2). [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/fekete-aron-beszamolo-a-szlovakiai-magyar-tortenelemtanarok-tarsulasanak-katedratol-a-katedraig-cimu-tanari-konferenciajarol-15-01-14>] (A letöltés ideje: 2024.08.23.)

Fekete, Bálint (2020a): Történelemtanítás a digitális térben – Egy igényfelmérés halovány tanulságai. *Újkor.hu*. [<https://ujkor.hu/content/tortenelemtanitas-digitalis-terben>] (Letöltés:2022.05.05.)

Fekete, Bálint (2020b): Történelemtanítás a digitális térben II. – Egy megismételt felmérés körvonalazódó tanulságai. *Újkor.hu* [<https://ujkor.hu/content/tortenelemtanitas-digitalis-terben-ii>] (Letöltés: 2023.07.21.)

Kamp, Alfréd (2024): A történelem okostankönyvek használatát vizsgáló kutatás tanulságai. In: *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések.* MTA Tantárgypedagógiai Albizottsága, Budapest, 176–206. [<https://tanulaskutointezet.hu/uploads/default/0001/01/f3afba2a42b1c67db14215c7c09a0ce57fe22b09.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.10.10.)

Kaposi, József (2010): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4).

Katona, András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat (XLVII.) Új folyam* 3(2–4). [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekr-ol-03-02-09>] (A letöltés ideje: 2024.01.09.)

Simon, Attila (2004): „Helyzet van.” Vázlat a szlovákiai magyar iskolákban folyó történelemtanítás állapotáról egy kérdőíves felmérés alapján. [<https://forumszemle.eu/2004/06/15/simon-attila-helyzet-van-vazlat-a-szlovakiai-magyar-iskolakban-folyo-tortenelemtanitas-allapotarol-egy-kerdoives-felmeres-alapjan>] (A letöltés ideje: 2023.03.04.)

Szabó L., Dávid (2023): A szlovákiai és a magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése, különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra. In: Engel, E. – Korpás, Á. (szerk.) *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I.* Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. [<https://pf.ujs.sk/documents/books/T%C3%B6rtenelem%20mint%20tudomany.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.10.01.)

Tóth, Péter – Horváth, Kinga (2021): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe.* Selye János Egyetem, Komárom.

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

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

6. FEJEZET

Tóth Judit

A magyar és a skót történelemérettségi vizsgák összehasonlító elemzése a kognitív taxonómia és a feladattípusok szempontjából

6.1. Bevezetés

Az érettségi vizsgák nagy szerepet töltenek be a középiskolás diákok életében, hiszen gimnáziumi/szakgimnáziumi tanulmányaik során iskolaérettségről rituális módon (Kaposi 2009), az érettségi megszerzésével adnak számot. Az érettségi ugyanis, amellett, hogy képesítést jelent a diákok számára, szelekciós eszközként is szolgál a közoktatásban. (Mátrai 2001) Az érettségi vizsgák által támasztott követelmények ezért rendszerint módszertanilag is áthatják a középiskolai tanórát.

E tanulmány célja, hogy bemutassa és összehasonlítsa a magyarországi és a skóciai történelemérettségi vizsgák esszé típusú feladatainak egy-egy változatát az instrukciók, a javítási-értékelési útmutatók, továbbá a mérés-értékelési célok figyelembevételével. Emellett szándéka a történelem tantárgyból készíthető, az értelmező tudás mérését lehetővé tevő feladatokra irányuló diskurzusba való bekapcsolódás is.⁶¹

61 A tanulmány az alábbi írások részleges felhasználásával készült: Tóth Judit: A skót történelemérettségi. *Történelemtanítás*, online történelemdidaktikai folyóirat. (LVII.) Új folyam, 2022, 13. (3-4). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2023/01/13_03_10-Toth.pdf]; Tóth Judit: *History and Civic Education in Scotland* (kézirat); Fodor Richárd – Tóth Judit: Az angol és a skót történelemtanítás tartalomszabályozási rendszere: tantervek és vizsgák. In: Kaposi József – Kerekesné Horváth Ilona (szerk.): *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk, elemzések*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2024, 160–175. [<https://www.tanarkepzoek.hu/szakmai-anyagok>]

6.2. Szakirodalmi feltárás

6.2.1. Történeti tudás a 21. században

A történeti tudás narratív, szubjektív és kontextushoz kötött, hiszen a történelem konstruálása a történészi interpretációkon, az adott kor értékrendszerében értelmezhető. (Elmersjö 2024)⁶² A 20. század második felében (pl. New History nyomán) terjedt el az az állásfoglalás, hogy a történelem tanulása a történészi módszerek megismerését is jelenti, nem csak az ismeretszerzést. (Rogers 1979, idézi: Kojanitz 2024) A történeti tudás képességrendszerét az angolszász szakirodalom történelmi gondolkodás néven illeti. A történeti tudás kutatása azonban heterogén terület, mivel a különböző régiók eltérő kutatási hagyományai jelentősen befolyásolják. A nemzetközi történelemdidaktika a brit, az észak-amerikai empirikus és pragmatikai, valamint a német elméleti-filozófiai kutatási irányokat különíti el. (Köster et al. 2019)

A történelemdidaktikai kutatások három prominens keretrendszere német, angolszász és holland kutatókhoz köthető. Németországban a történelmi tudat fogalma Jeismann, Rüsen, Pandel és von Borries által vált ismertté. Meghatározásuk szerint a történelem vizsgálata olyan értékekhez juttatja az egyént, mely segít neki eligazodni az életben. (Köster et al. 2019, lásd: Rüsen 2006; Körber 2015) Az angolszász szakirodalom ezt a terminust nem használja, helyette a köztörténet (*public history*) tölti be ezt a szerepet. Az USA-ban a történelemdidaktikát többnyire pedagógusok és pszichológusok kutatják (pl. Stanford History Education Group/ Digital Inquiry Group), ennek megfelelően a történelmi gondolkodás megértésén túl a brit megközelítéshez hasonlóan gyakorlati szempontok vezérlik a kutatásokat. (Köster et al. 2019) Köztük az egyik legnagyobb hatású elmélet Sam Wineburghoz kötődik, aki a történelmi gondolkodás (*historical thinking*) fogalmát megalkotta. Wineburg (2001) szerint a történelmi gondolkodás túlmutat a diszciplináris tudás elsajátításán, mivel ez egy olyan tudás, ahol a különböző szempontok és az egymásnak ellentmondó értelmezések vizsgálatára van szükség az alkalmazott eljárások megértéséhez.⁶³ A kanadai Peter Sexias vezetésével a Historical Thinking Project

62 A forrás Dancs Katinka: Egyetemi hallgatók nézeteinek változása a múlttal, a történész tudásával és a történelem szubjektivitásával kapcsolatban – egy intervenció eredményei c. előadásából való, mely a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián, 2024. október 24-én hangzott el.

63 A Sam Wineburg vezette Digital Inquiry Group ma már nem a történelmi gondolkodást,

kutatói megalkották a történeti kulcsfogalmakat (*historical thinking concepts*), melyeken keresztül értelmezhetővé válik a történelem. Megállapításuk szerint a történelmi gondolkodás olyan elemekből/kulcsfogalmakból áll, mint a történelmi idő, folyamatosság és változás, okok és következmények, valamint a történelmi források (bizonyítékok), interpretáció és nézőpontok. (Seixas – Morton 2013) Angliában és Skóciában az említett kulcsfogalmak értelmezésén keresztül valósul meg a történelem tanulása, de ezt használja több nemzetközileg elismert vizsgarendszer / oktatási program történelem kurzusa is, mint az IB (International Baccalaureate).

Hollandiában van Boxtel (Rozendal – Boxtel 2023) kutatócsoportjának kutatásai a történeti kogníciót történelmi érvelésként (*historical reasoning*) határozzák meg, melyet az ismeretjellegű tudás (*first-order concepts*), a történelmi/értelmező kulcsfogalmak (másodrendű fogalmak, *second order concepts*⁶⁴) a harmadrendű fogalmak (episztemológiai nézetek, *epistemological beliefs*) alkotnak. Az érvelés más elméleti modelleknek is részét képezi, mivel a holland kutatók a képességet tanulói viselkedésformák megnyilvánulása által, empirikusan is vizsgálják.

A történelemtanítást az elsőrendű fogalmak (*first-order concepts*, pl. lexikális elemek), a történelmi/értelmező fogalmak (*second-order concepts*) a lexikákról, tananyagról alkotott metakoncepciók, módszerek és az értelmező/történeti kulcsfogalmak alkotják. Az értelmező kulcsfogalmak olyan metafogalmak, melyek meglétén és fejlettségén keresztül fejleszthető a diákok történelmi szemlélete, vagyis az, hogy a történelmi folyamatokat, forrásokat, különböző narratívákat milyen komplexitással és mélységben tudják értelmezni. (Kojanitz 2013) Közéjük tartoznak még a harmadrendű fogalmak (*third-order concepts*) is, melyek a történeti tudásról alkotott nézetek, vagyis az episztemológiai tudás (*epistemological beliefs*) részét képezik.

A történelem tanításának célrendszerét, a történeti tudás felfogását és a tantárgy tartalmát jelentősen befolyásolják a neoliberális, nemzeti tartalomszabályozási elvek (pl. a kollektív emlékezet fejlesztésének igénye), valamint a társadalom tantárggyal szemben kialakított elvárásai is. (Reich 2015) A közgondolkodás a történelmet tradicionális ismeretközpontú tárgynak tartja (Kojanitz 2021), ezért a klasszikus

hanem az online információfeldolgozást elősegítő képességek (pl. laterális olvasás) fejlesztését tartja elsődleges fontosságúnak. Bővebben: Wineburg 2018; Kozyreva et al. 2023.

64 A *second order concept* kifejezés – Kojanitz László után – értelmező kulcsfogalomként kezd meghonosodni a magyar nyelvű történelemdidaktikai szakirodalomban. Figyelembe véve a fogalom kontextusát, a jelen tanulmányban, valamint attól a szándéktól vezérelve, hogy előmozdítsuk a témáról való tudományos diskurzust, meghagytuk a szerző eredeti, *másodrendű fogalom* megnevezését. (A szerkesztő megjegyzése.)

tudáskanon változtatására érzékeny. A gyakorlatban tehát a deklarált koncepciók, célok kompromisszumos változata valósul meg.

E hosszabb kitekintést azért tettük, mert a tanulmány két olyan ország történelemérettségi esszéfeladatait mutatja be, melynek eltérő szabályozási környezete és feladatfejlesztési gyakorlata a feladatokon is tetten érhető. Míg Skócia az angolszász szabályozási környezet alapján a történelem tantárgyon keresztül fejleszthető képességekre nagyobb hangsúlyt helyez, addig Magyarországon inkább a lexikális tartalmak (Kaposi 2015) határozzák meg a tanítás módját, tartalmát.

6.2.2. A magyarországi történelemérettségi fejlesztése

A standardizált érettségi vizsgarendszerek bevezetésére a 2000-es évek elején került sor, mely a tömegoktatásra és az információs, tudásalapú gazdaság nyújtotta új követelményekre kívánt választ adni. (Kákonyi 2014) A kétszintű érettségi rendszer bevezetésére vonatkozó szakmai munkálatok a 90-es években kezdődtek el, változó politikai körülmények között, melyhez több külföldi érettségi vizsgamodell (pl. német, skót) jelentett kiindulási pontot. (Kaposi 2006, 2010) A vizsga bevezetésének céljai között a magolás és a tananyag csökkentése is szerepeltek (Csapodi 2016), 2005 előtt ugyanis nemcsak a kerettanterv lexikáit lehetett a vizsgán számonkérni. (F. Dárdai 2010) A 2000-es években több próbaérettségi (pilot) vizsga zajlott az ott levonható tanulságok (pl. javítási-értékelési útmutató kalibrálása, instrukciók megfogalmazása, a feladatok előzetes kipróbálása) szempontjából. (Horváth – Kaposi – Lukács 2005; F. Dárdai – Kaposi 2004, 2021)

Az írásbeli vizsgarész bevezetése a történelemérettségit a 2005 előtti gyakorlat-hoz képest objektívebbé és összemérhetőbbé tette azáltal, hogy megjelentek a feladatlapokhoz tartozó javítási-értékelési útmutatók. Ezáltal megvalósult a tartalmi/szerkezeti standardizáció, valamint összehasonlíthatóvá váltak a vizsgaidőszakok tanulói teljesítményei. Emellett az értékelési szempontok már kompetencia alapú műveleteken (pl. szaknyelv használatán) keresztül fogalmazták meg az elvárt tanulói teljesítményt. (F. Dárdai – Kaposi 2006, 2021)

Történelem tárgyból a kétszintű érettségi vizsga tehát a standardizáció igényével, egyfajta kompromisszum eredményeként született, hiszen a vizsga koncepciójával, a kompetenciák és ismeretek egyensúlyával kapcsolatban alakultak ki viták, mivel a tanárok egy csoportja a történelmi kánon drasztikus csökkentését, ezzel együtt a képességalapú műveleteket helyezték volna előtérbe, míg mások az ismeretek csökkentésében az identitásvesztés veszélyeit látták. Így a legnagyobb viták

így az érettségi tartalmáról alakultak ki. (Kaposi 2015) A kompromisszum új témákban (pl. életmódtörténet) és a kompetencia alapú műveletek nagyobb súlyában jelentek meg, de a vizsga alapvetően politikátörténeti elrendezésű maradt, és a magyar-egyetemes történelem témák aránya sem változott. (F. Dárdai – Kaposi 2004) A vizsgafejlesztéskor az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés „hármásának” belső egyensúlya lebegett célként (F. Dárdai – Kaposi 2006), de megfogalmazódott a mozgókála bevezetése; az esszéfeladatok számának csökkentése; új, összetett forráselemzést mérő feladat bevezetése; továbbá a közoktatási dolgozók továbbképzésének igénye, valamint a vizsgaszabályozó dokumentumok bizonyos alapvető fontosságú fogalmainak (pl. forrás) definiálása is. (F. Dárdai – Kaposi 2008)

Az elmúlt évek kutatásai arról számolnak be, hogy a vizsga fejlesztésekor megfogalmazott előremutató célokból (pl. diákok forráselemző képességének fejlesztése) a gyakorlatban kevés valósult meg. Mind közép-, mind emelt szinten a forráselemző képességekre irányuló feladatok helyett a szövegértés és az információkeresés jelenik meg. (Kojanitz 2022) Emellett a történelemérettségi részletes vizsgakövetelményeiben megfogalmazott *lehetséges feladattípusok* nincsenek összhangban a vizsgán szereplő feladatokkal (Tóth 2023b), mint ahogy a komplex forráselemző tesztfeladatok hosszabb, de nem komplexebb feladatokat jelölnek. (Tóth 2022) Mindezek a vizsgára készülést, az eredmények összemérhetőségét nehezítik. (Molnár – Csapó 2019) A vizsga standardizációja tartalmi szempontból valósult meg (lásd pl. Tóth 2023a, 2023b), valamint az ismeretátadás hangsúlya is változott, mely az emelt szint és a középszint közötti lexikák különbségében is tapasztalható. (Kaposi – Katona 2023)

Mindeközben a feladatírók professzionalizációja és a javítók folyamatos felkészítése (melyeket F. Dárdai és Kaposi a 2000-es évek elején már megfogalmaztak), vagyis a rendszer folyamatos önkorrektciója viszont háttérbe szorul. A vizsgafejlesztés eredményessége azonban a rendszer folyamatos felülvizsgálatán múlik. A professzionalizáció igényét mutatják empirikus kutatások is (Tóth 2024), melyek a feladatok mérésmethodikái jellemzőire irányulnak. A történelemérettségi vizsgákhoz kapcsolódó tanulmányok egy jelentős része tehát az írott (written) és az értékelt (assessed) tanterv közötti diszkrepanciáról számolnak be.

Kaposi (2023) a történelemérettségi esszéfeladatok átalakításának igényét fogalmazza meg. A változtatások okait részben a rendszer bevezetése óta fennálló tényezőkben – javítási, értékelési útmutatók szintezésében – látja, valamint rámutat az esszé mint szövegtípus definiálatlanságára és az az esszéfeladatok utasításból adódó

azon problémákra is, amelyek reprodukcióvá teszik a szóban forgó feladattípust. A szerző különböző példák révén mutatja be problémamegoldó, elemző esszéfeladatok újragondolását.

Jelen írás célja, hogy árnyalja azokat a kérdéseket, melyeket a korábbi tanulmányok, kutatások már felvetettek. Mindezt egy olyan vizsgarendszerrel történő összehasonlítás mentén szeretnénk megtenni, mely inspirációként szolgált a magyar vizsga fejlesztésében.

6.2.3. A magyarországi és a skóciai történelemtanítás kontextusa

A magyar és a skóciai oktatási rendszer és történelemtanítás jelentősen eltér egymástól. Magyarországon a diákok tantárgyakat tanulnak, mivel hazánkban a háromszintű tartalomszabályozás jelentősebb fókuszot helyez a tananyagtartalmakra, a tanterv normatív (előíró) típusú. (Nahalka 2020) A történelem érettségi vizsgatárgyként szinte minden intézménytípusban kötelező. A kétszintű – közép- és emelt szinten is elérhető – írásbeli és szóbeli részből álló vizsgákat a diákok a középiskolai tanulmányaik lezárásakor, 18 éves koruk körül teljesítik, de az utolsó éves fakultációtól eltekintve a két különböző szintre ugyanazon felkészítést kapják. A magyarországi érettségi vizsgák írásbeli részében egyszerű, rövid választ igénylő feladatokon túl szöveges, kifejtendő (esszé) feladatok szerepelnek, melyekhez a vizsgaszinttől és az esszéfeladat típusától függően eltérő számú forrás társul. Ez a tendencia 2012 óta (Csapodi 2014) megegyezik a javítókulcsban is elvégzendő elemzések számával.⁶⁵

Skóciában az oktatási rendszer kurzusalapú, és a kétszintű – alap- és helyi tantervekben manifesztálódó – tartalmi szabályozások műveltségterületeken átvélő tantervi célokat fogalmaznak meg. Ugyan a történelem tanulása kötelező, de külső vizsgatárgyként a vizsga választható (Stobart 2021) A magyar érettségihez képest lényeges eltérés, hogy a feladattípusokat tekintve a skót történelemvizsgákon nem található feleletválasztós vagy rövid választ igénylő vizsgarész, ezeknek jelenléte nemzetközi szinten sem számít bevett gyakorlatnak. A standardizált feladattípusok közül viszont a hosszú/esszé típusú válaszokat igénylő feladványok felfedezhetőek a National 5, Higher és Advanced Higher szinteken. A diákok e vizsgákra kurzusokon készülnek, melyek különböző szintek esetén egymásra épülnek, így nem egy

65 A feladatokban szereplő források száma: egy forrás (középszint, „rövid” típusú esszéfeladat), kettő forrás (emelt szint, „rövid” típusú esszéfeladat), három forrás (középszint, „hosszú” típusú esszéfeladat), négy forrás (emelt szint, „hosszú” típusú esszéfeladat), öt forrás (emelt szint, „komplex” típusú esszéfeladat).

kerettanterv, hanem a kurzus tanmenete (*syllabusa*) írja elő a kurzus teljesítésének követelményeit, mely az említett három szint esetében külső vizsgával zárul. A National 5 kurzus két, míg a Higher és az Advanced Higher kurzusok egy évig tartanak, melyet a diákok 16, 17, valamint 18 évesen teljesítenek. (Stobart 2021; Kákonyi 2014) A National 5 szint tehát alapvizsgának számít, melyet a diákok a választható iskolaelhagyási időpontjában szereznek meg.

A vizsgaszintek standardizáltak, így a diákok és a tanárok előtt is ismertek a vizsgák által támasztott követelmények, melyeket minden évben önkorrekciós munkálatok egészítenek ki. (pl. Scottish Qualifications Authority [a továbbiakban SQA] 2020a) A vizsgák leíró/magyarázó és forrásalapú kérdéstípusokat is tartalmaznak. Ezen feladattípusok aránya és összetettsége a szintek alapján változik, vagyis National 5 szinten található a legtöbb ismeret-megértést mérő feladat (3 darab) (SQA 2019a, 2019b, 2021), míg az Advanced Higher szint az említett feladattípusokat már teljes mértékben nélkülözi. (SQA 2019a, 2019b, 2024a; Tóth 2022, 2024)

A skót vizsgarendszerben – az alacsony megbízhatósága⁶⁶ miatt – nem jellemző a szóbeli vizsgarész alkalmazása, helyette házidolgozat vagy szakdolgozat írását szorgalmazzák. Az írásbeli rész a feladattípusok arányában, valamint a kurzus tananyagában tér el, így National 5 szinten egy skót, egy brit és egy egyetemes történelmi témakör bizonyos szegmensét, Higher és Advanced Higher szinteken viszont csak egy-egy témakör meghatározott részét tanulják a diákok. A vizsgakérdések a tanmenetek fő tartalmi pontjai (*key issue*) szerint vannak összeállítva, így a diákok felkészülése a vizsgához hasonló struktúrában zajlik. (SQA, 2019b, 2020b) Higher teljesítményszinten a skót, brit és egyetemes témákon keresztül kerül sor különböző, a történelmi események bizonyítékokon alapuló vizsgálatára, ahol a szintetizálás, elemzés és értékelés hangsúlyos szerepet kap a tanulók történelmi vizsgálódása során. (SQA, 2020b) Advanced Higher szinten egy adott ország meghatározó időszakát tanulják (pl. Skócia: függetlenség és királyság, 1249–1334) mélységelvű módon. A kurzus célja, hogy a diákok képesek legyenek komplex történelmi kérdések, problémák felvetésére és elemzésére a kurzus során kialakított komplex forráselemzési képességek révén. (SQA 2019a)

66 A szóbeli rész Magyarországon is alacsony megbízhatósági mutatókkal bír, mivel az eredmények eloszlása nem egyenletes (Bell-görbe), a diákok többsége jó vagy jeles osztályzatot szerez mindkét vizsgaszinten. [<https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>] (A letöltés ideje: 2024.11.23.)

Mivel e két országban eltérő a történelemtanítás célrendszere, a vizsga tartalmi fókuszsa, a vizsgafeladatokban szereplő források száma és változatossága, továbbá a forrásfeldolgozási módszer, ezért bizonyos esszéfeladatok megismertetése releváns lehet a gyakorló történelemtanárok, történelemdidaktikusok és feladatfejlesztők számára.

6.3. Kutatás

A kutatásban a tartalomelemzés módszerével görcső alá vettük a magyarországi történelemérettségi választott esszéfeladatait (utasítás, javítási-értékelési útmutató), és összehasonlítottuk a skóciai történelemvizsgák esszéfeladatával.

6.3.1. Magyar történelemérettségi esszéfeladatok

A szöveges, kifejtendő feladatok értékelése a javítási-értékelési útmutató alapján különböző kompetenciák és tartalmi elemek értékelésén alapul. (Makk – Kőfalvi 2007) 2005 óta több apróbb változás történt a javítási-értékelési útmutatóban, többek között 2020 óta a „Eseményeket alakító tényezők feltárása” helyett „Történelmi gondolkodás és történelmi ismeretek” szerepel.

Példa középszint: „rövid” esszéfeladat:

A feladat a hitleri Németországgal kapcsolatos.⁶⁷

Mutassa be a forrás és ismeretei segítségével a náci propaganda jellemző eszközeit, színtereit!

Példa emelt szint⁶⁸: „hosszú” esszéfeladat:

A feladat a XX. századi Európával kapcsolatos.⁶⁹

Mutassa be a források és ismeretei alapján a nemzeti szocialista ideológia jellemző vonásait és az NSDAP szerepét az egypárti diktatúra működtetésében!

67 A feladat a 2024 májusi középszintű történelemérettségi feladatsorban található meg.

68 2017 óta az emelt szint tartalmaz „komplex” típusú esszéfeladatokat. Ezek a skóciai feladatok „compare” (összehasonlító) feladataival összehasonlíthatók. Ezek a feladattípusok a jelenlegi tanulmány terjedelmi kereteit szétfeszítenék, így ebbe az elemzésbe nem kerültek be.

69 A feladat a 2005 októberi emelt szintű történelemérettségi feladatsorban található meg.

Értékelési szempontok:⁷⁰

Feladatmegértés: A diák megértette a feladat utasítását, és a témához kapcsolódó ismereteiről számol be, vagyis a második világháború kirobbanását mutatja be.

Tájékozódás térben és időben: A diák említ a témához kapcsolódó időbeli (1939. szept. 1.) és térbeli (Németország, Szovjetunió) elemeket.

Kommunikáció és szaknyelv: Azon túl, hogy szövege helyesen leírt összefüggő mondatokból áll, szakszerűen használ általános (pl. hadsereg) és a témához kapcsolódó konkrét történelmi fogalmakat (pl. Molotov–Ribbentrop-paktum).

Ismeretszerzés, forráshasználat: A diák mindegyik forrás egy elemét rögzíti: pl. a karikatúra a Molotov–Ribbentrop-paktumot gúnyolja, és ehhez kapcsolódóan egy megállapítást fogalmaz meg (pl. Hitler el akarta kerülni a kétfrontos háborút). A forrásból történő elemek rögzítése és azokhoz kapcsolódó megállapítás megfogalmazása megegyezik a források számával.

Történelmi gondolkodás és történelmi ismeretek: Más, a témához kapcsolódó, de az előző pontban nem ismertetett elem, hozzá kapcsolódó megállapítással. Pl. Németország hadüzenet nélkül támadta meg Lengyelországot (rögzített elem), a támadást német provokáció előzte meg (megállapítás).

6.3.2. Skóciai „how” (mennyire) típusú esszéfeladat

A skót történelemvizsgákban csak nyílt típusú standardizált feladattípusok találhatók, ezek a különböző történeti kulcsfogalmakhoz kapcsolódnak. A tanulmány a „How...?” típusú feladatot mutatja be, mert ez az egyetlen, mindhárom szinten megjelenő, a szabályozó dokumentumok (például SQA 2022) által esszéfeladatként definiált feladattípus. Ez a feladattípus egy olyan érvelő esszé, mely az ok-okozati összefüggések, az eseményt alakító tényezők priorizálása jelenik meg, forrást a feladat nem tartalmaz. Ez a feladattípus a skót vizsgarendszerben ismeret-megértést mérő feladatok közé tartozik. (SQA 2019a, 2019b)

⁷⁰ A javítókulcs a 2024 májusi középszintű történelemérettségi javítási-értékelési útmutató alapján készült.

A Higher és az Advanced higher instrukciója (és a javítási értékelési útmutatója, (SQA, 2023, 2024b) ennél a feladattípusnál nem tér el jelentősen egymástól. A különbség a javítási-értékelési útmutató pontozásában, valamint a vizsga szerkezetében és a vizsgára készülés tekintetében tapasztalható. Az Advanced Higher szinten a tanulóknak minden egyes értékelési szempont kapcsán részletezőbbnek kell lenni a Higher szint elvárásainál (pl. a történeszek álláspontját árnyaltabban kell bemutatni). Tanulási módszertanban ez a szint az egyetemi kurzusokat szimulálja (pl. magas tanulási autonómia).

Higher szint:

Mennyire játszott jelentős szerepet a propaganda abban, hogy a nácik 1933–1939 között hatalmon tudtak maradni? (<i>How important was propaganda as a reason why the Nazis were able to stay in power, 1933–1939?</i>)

Advanced Higher szint:

Mennyire volt sikeres a náci gazdaságpolitika 1933 és 1939 között? (<i>How successful were Nazi economic policies between 1933 and 1939?</i>)

Nemcsak az értékelési útmutató (SQA, 2023) megoldásait, hanem tanulói megoldásokkal (Understanding standards 2019a, 2019b) közöljük.

Értékelési szempontok:

Történelmi kontextus (historical context): A diákok az esszét a történelmi kontextus megteremtésével, valamint az érvelés irányának előrevetítésével teszik meg. Pl. „Azt lehet megállítani, hogy [...] a félelem és az állami terror játszottak leginkább szerepet a nácik hatalmon maradásában, mivel ezek kényszerítették az embereket a náci hatalom iránti abszolút engedelmességre.” Ezek után eltérő bekezdésekben különböző, a kérdésben releváns tényezők bemutatása és mérlegelése következik. Ennél a feladatnál ilyen tényezők lehetnek pl. a totalitárius állam kiépítése, félelem és állami terrorizmus, propaganda. (Understanding standards 2019a, 2019b)

Kapcsolódó ismeretek (use of knowledge): Az érvekhez, tényezőkhöz köthető egyszerű (*simple fact*) és kifejített tények (*developed fact*). Pl. „Az újságokat cenzúrázták, és a náci kormány híreinek terjesztésére használták, a rádió pedig az indoktrináció kulcsfontosságú eszközévé vált, és Hitler legfontosabb beszédeit sugározták.” (Understanding standards 2019a, 2019b)

Elemzés (analysis): Különböző tényezők közötti kapcsolatok megállapítása. Ki lehet térni a különböző tényezők közötti kapcsolatokra, ellentmondásokra és következtelenségekre, különböző interpretációk, a tényezők relatív fontosságára, a mögöttes „mozgatórúgóra”. Pl. „A propaganda azért volt fontos, mert a náci Németország lakosaként nem lehetett elkerülni, ami segített terjeszteni a náci hitet és meggyőzni az embereket, hogy támogassák a rendszert.” Kifejített elemzés: „Lehet azonban azzal érvelni, hogy a félelem és az állami terror fontosabb volt, mint a propaganda alkalmazása, mivel a félelem rendszere megfojtotta volna az emberek valódi véleményét, és ezért túl leegyszerűsítő lenne azt hinni, hogy a propaganda önmagában elég volt a nácik hatalmának fenntartásához.” (Understanding standards 2019a, 2019b)

Értékelés (evaluation): A diákoknak rögzítik, hogy az adott tényező – figyelembevétel a kontextust – mennyire jelentős az adott tételmondat szempontjából. Vagyis, hogy a tényezőt milyen mértékben támasztják alá a bizonyítékok. A diákok megemlíthetnek ellenérveket, lehetséges alternatív értelmezéseket is. Pl. „Az újabb kutatások azonban azt mutatják, hogy...”, „Összességében, míg az »x« valamennyire hasznos volt, »z« hasznosabb, mint...”⁷¹ (Understanding standards 2019a, 2019b)

Összegzés (conclusion): a bemutatott bizonyítékokhoz, érvekhez kapcsolódó tényezők általános megítélése, összefoglalása. Pl. „»x« tényező egyértelműen jelentősebb volt az esemény bekövetkezésében, mint bármely más tényező, mert...”⁷² (Understanding standards 2019a, 2019b)

71 A közzétett megoldásban a diák alacsony pontszámot kapott az értékelésre, ezért pontos megoldást nem tudunk idézni.

72 A közzétett megoldásban a diák alacsony pontszámot kapott a konklúzióra (a korábban ismertetett érvek egyszerű összefoglalása csak egy pontot ér), ezért pontos megoldást nem tudunk idézni.

6.4. Diszkusszió

A két esszé bemutatása megerősíti Kaposi (2023) megállapításait, melyek a magyar esszéfeladatok újragondolására, a feladatok típusainak pontos definiálására, különböző esszétípusok bevezetésére vonatkoznak.

A magyar történelemérettségi javítási-értékelési útmutatója példákat ad meg, mely példák a reprodukzív ismeretelemekre vonatkoznak. A szintek közötti különbséget e reprodukzív elemek száma adja meg. Ezek a típuselemek a skót vizsgarendszerben egyszerű (*simple*), valamint kifejtett tényekként (*developed facts*) jelennek meg. A magyarországi esszéfeladatok a skóciai „ismertesse” típusú feladatoknak⁷³ felelnek meg, melyek leíró jellegűek, taxonómiai szempontból a legalsó szinten helyezkednek el, ezért ritkán fordulnak elő. Magyarországon az esszéfeladatok többsége ebben a taxonómiai kategóriában helyezkedik el, mely a memorizált tananyagot várja el. Olykor megjelennek ok-okozati összefüggéseket feltáró feladatok is (Kojanitz 2017, 2021), valamint az emelt szint komplex (összehasonlító/korszakokon átívelő) is a magasabb szintű tudás számonkérését célozza.

A tanulmány nem nyilatkozott a forrásokról, de a javítási-értékelési útmutató alapján azok szerepe tartalmi sarokpontként funkcionál, orientál a téma tartalmával kapcsolatban. A forrásokból információkat kell átemelni, de a történettudomány álláspontja szerint elfogadott forráselemzést ezek a feladatok nem igényelnek. A magyar vizsgarendszer nemzetközi viszonylatban is nagyon változatos forrásanyaggal operál, a műveletek mégis az elemi információk leolvasására vonatkoznak. Többek között F. Dárdai és Kaposi (2008) is nyilatkozik a források egyszerű szövegértésbeli funkciójáról, míg az eredeti szándék a problémamegoldás, analitikus képesség (Kaposi 2023) szerepeltetése lettek volna, ezek a magyar rendszerben emelt szinten is elvértve jelennek meg.

Szükséges lenne a szintén évek óta felvetett kompetenciák skálázása (lásd pl. Kaposi 2023), amely az izolált ismeretelemek rögzítésén túl egyszerűbb érvelési, elemzési, értékelési készségeket is számonkérne, mint ahogy ez a skót feladatnál látható. Érdeemes lehet többféle esszétípus bevezetése is, hiszen míg Skóciában a standardizált feladattípusok száma történelemből közel 10, addig a magyar érettségiben ez kettő.

73 A terjedelmi korlátok miatt ebben az írásban ezt a feladattípust részletesen nem mutatjuk be. Bővebben az feladattípusokról: Tóth Judit: A skót történelemérettségi. Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat. 2022, (LVII.) Új folyam 13, 3–4.

A skóciai vizsgarendszer egy-egy kiválasztott feladat és értékelési útmutató alapján eltér a magyar feladattól. Elsősorban azért, mert az egy inputot (forrást) nem tartalmazó érvelő esszé. A bemutatott skóciai „how” típusú esszéfeladat javítási-értékelési útmutató „kapcsolódó ismeretek (*use of knowledge*)” tartalmi-műveleti része feleltethető meg leginkább a magyar „történelmi gondolkodás és történelmi ismeretek” értékelési szempontnak, mivel itt kifejtett tényeket kell a tanulónak rögzíteni a forrás használata nélkül, de a skóciai esszéfeladatokban a különböző műveletek közül csak egy vonatkozik a lexikális elemek rögzítésére, míg a magyar rendszerben az esszéfeladatokban a reprodukív elemek dominálják a többi értékelési szempontot is.

A skót feladat egy történelmi problémára irányul, mely argumentumoktól függetlenül többféleképpen megválaszolható. Ebben az esetben ez egy érvelő esszé, melyet a vizsgakurzuson tanult részben rutinná alakított „vizsgatudással” lehet magas pontszámmal megválaszolni. Ebből kifolyólag e feladat kellő vizsgarutinnal reprodukív tudással alakítható, ugyanakkor a magyar és a skót vizsgákra készülés módszertana feltételezhetően jelentősen eltér egymástól, és a módszertani kultúra során kialakult szokások, melyek a történelmi vizsgálódás alapjait adják, alapvető jelentőségűek. Így a skóciai „how” típusú esszéfeladatok hozzájárulhatnak az árnyalt történelmi tudás kialakításához.

Jelentős különbség a két vizsgarendszer között, hogy Skóciában a vizsga választhatósága miatt az ott számonkért tudás magasabb kognitív műveletekre vonatkozhat, mivel csak egy adott tanulói populáció választja a vizsgát. Ezt nem lehet az összehasonlításnál figyelmen kívül hagyni. A skót vizsgarendszer problémái az angolszász-amerikai mérési gyakorlatok érvényesítésével (rendszer-önkorrekció) a magyar vizsgarendszertől bizonyos szempontból eltérő problémákat okoznak, melyek a felkészítő vizsgakurzus hosszára, a standardizációból és a vizsgakurzus hosszából, a készülés módszertanára, valamint a tudás maradandóságára vonatkoznak⁷⁴, de a történelmi tudás rosszul konstruált jellege miatt pszichometriai problémák itt is megjelennek.

Szükséges lenne, hogy a vizsgafeladatlapok standardizáltak legyenek oly módon, hogy egyszerűbbtől a nehezebbig tartalmazzanak feladatokat, beleértve a forrásokkal elvégzendő műveleteket is. Vagyis a vizsgában kötelező révén olyan

74 Ezeket a problémákat helyezi kontextusba Joe Smith megjelenés alatt lévő tanulmánya, az „Assessment Ambivalence and Pedagogical Paralysis: Validity, Reliability and Manageability in Scottish Teachers’ perceptions of national history examinations” címmel.

feladat is adott lenne, melyet minden diák meg tud oldani, és olyan is, melyet csak a legjobbak. A két szint közötti különbség pedig a feladat komplexitásának arányától függne elsősorban, nem az elsajátítandó lexikális tudás mértékétől. A különböző felkészülési lehetőségek azonban mindenképpen szükségesek lennének, nem csak fakultáció formájában.

A bemutatott feladatok rámutatnak arra a kérdésre, hogy a forrásközpontú történelem a vizsgán önmagában nem elengedendő a történelem tantárgyon keresztül elsajátítható képességek megismertetésében és elsajátításában. Hiszen látható, hogy a céltételezés szerepe jelentős, ugyanis a bemutatott skóciai esszéfeladatokban forrás nem szerepel, és mégis operatívabb tudást vár el, mely a javítási-értékelési útmutatókból is látható. Ugyanakkor a skót vizsgarendszer idézett feladata is lehet reproductív feladat, hiszen a vizsgatudás (*test taking knowledge*) nem egyezik meg azzal, amit a diákok valójában tudnak (Wineburg 2001), de fel lehet készülni rá. Viszont a vizsgára felkészítő módszertan meghatározza, hogy a diákok mit hasznosítanak az osztálytermi munkán túl: az okok, következmények mérlegelésén, a történelmi események komplexitásán túl, a forráskritikára vonatkozó tudás implementálható a mindennapi életben is.

A tartalomelemzés nem ad betekintést az osztálytermi környezetben megvalósuló tudáselsajátításról, pedig az elsajátított (*acquired/learned*) és értékelt (*assessed*) kurikulum közötti különbségek tovább mélyíthetik tudásunkat a szummatív vizsgák történelmi tudásban betöltött szerepéről.

6.5. Összegzés, kitekintés

Ebben a tanulmányban csak röviden sikerült kitérni arra a komplex jelenségre, mely a történelemfeladatok fejlesztését befolyásolja. Egyfelől meghatározó szerepe van a piacnak, az elfogadott tudáskanon szempontjából a társadalomnak, a tanároknak, a feladatfejlesztőknek. Az összehasonlítást nehezíti, hogy kettő társadalmi-gazdasági szempontból jelentősen eltérő ország történelem vizsgafeladatai kerültek összehasonlításra, miközben a vizsga választhatóságának ténye és a tantervszabályozási elvek is eltérőek.

Összefoglalásként megállapítható, hogy a két bemutatott esszéfeladat jelentősen eltér egymástól: a javítási értékelési útmutató a magyar rendszerben elsődlegesen ismereteken keresztül definiálja a történelmi tudást, míg a skóciai feladattípus műve-

leteket ad meg.

A bemutatott elemzés rávilágít arra, hogy szükséges lenne a magyarországi történelemérettségi esszéfeladatok utasításának megváltoztatása, egyáltalán annak kijelölése, hogy az érettségi rendszer mit ért esszéfeladat alatt. (Kaposi 2023) Instrukcióiban a magyar esszéfeladatok egy kijelölt téma memorizált tudásanyagból álló összefoglalását várja el (F. Dárdai – Kaposi 2006), ahol *„önálló gondolkodás helyett, inkább a tanultak minél pontosabb felmondására ösztönzik a diákokat. Ez pedig lehetőséget ad arra is, hogy a diákok látszólag értelmes szöveget írjanak az általuk csak félig-meddig megértett összefüggésekről is...”* (Kojanitz 2021: 129) Így a magyarországi történelemérettségi esszéfeladatai különböző források tartalmainak beemelését, míg a skóciai bemutatott feladatok egy történelmi kérdés többszemponútú vizsgálatát, történesek jelentőségének mérlegelését, érvek ütköztetését várják el, források nélkül.

Mindezek és a korábbi kutatási eredmények a történelemvizsga feladatainak és követelményeinek fejlesztését és szorosabb összehangolását sürgetik annak érdekében, hogy az érettségi fejlesztésekor megfogalmazott kompromisszumos megoldások valóban meg tudjanak valósulni. Szükséges lenne a nemzetközi értékelési gyakorlat elterjesztése (F. Dárdai – Kaposi 2008), mert ez hozzájárulna a történeti tudásról való értelmezés innovatív elképzeléseinek (lásd van Boxtel kutatásait) és megoldásainak elterjedéséhez. A kompromisszumhoz való közeledés azért is lenne releváns, mert a diákok történelemszemléletének fejlődése és annak árnyaltsága növelné a történeti tudásuk relevanciáját amellet, hogy a tantárgy identitásápoló funkciója is meg tudna maradni, mely Magyarországon alapvető fontosságú.

Szakirodalom

Csapodi, Zoltán (2014): Érettségi vizsgatárgyak elemzése: 2009–2012 tavaszi vizsgaidőszakok. Történelem. Budapest Nemzeti Fejlesztési Ügynökség. [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_vizsgatargyak_elemzése/tortenelem.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Csapodi, Zoltán (2016): A történelemérettségi reformja. In: Péterfi, Gábor – Fekete, Bálint (szerk.): *Történelemtanításról a XXI. század elején*. Budapest, L'Harmattan, 33–58.

Fischerné, Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 1(1). [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Dardai1.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

F. Dárdai, Ágnes – Kaposi, József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9), 5–12. [<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-uj-tortenelemerettsegirol-avagy-a-megorzes-es-megujitas-egyensulyanak>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

F. Dárdai, Ágnes – Kaposi, József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*. 56(11), 21–35. [<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/20merre-tovabb-tortenelemerettsegi>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

F. Dárdai, Ágnes – Kaposi, József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti, Zsuzsa – Lukács, Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 169–186. [<https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/169-186.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

F. Dárdai, Ágnes – Kaposi, József (2021): A történelemtanítás elmúlt harminc éve (1990–2020). Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121(2), 137–167. [<https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.137>]

H. Åström, Elmersjö (2024): Introduction: The Epistemology of History and the Realities of Teaching. In: H. Åström Elmersjö – P. Zazazanian (eds.): *Teachers and the Epistemology of History*. Palgrave Macmillan. 1–18. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-58056-7_1]

Horváth, Zsuzsanna – Kaposi, József – Lukács, Judit (2005): A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai. *Új Pedagógiai szemle*, 55(2), 22–44. [<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00089/2005-02-ta-Tobbek-2004.html>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kákonyi, Lucia (2014): Érettségi vizsgák a 21. század elején. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(7–8), 104–113. [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_7-8_teljes_nyomdai.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kaposi, József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: Horváth, Zsuzsanna – Lukács, Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon : honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Oktatókutató Intézet. 73–104. [<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/valtozas-allandosagban>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kaposi, József (2009): Az érettségi mint a felnőtté válás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle*, 5(4), 17–29. [<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-erettsegi-mint-a-felnotte-avatas-ritualeja>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kaposi, József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 1(1). [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kaposi1.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kaposi, József (2023): Az esszéfeladatok problematikája a történelemérettségi vizsgán. *Rendszerváltó Szemle*, (8)1–2, 46–53. [https://epa.oszk.hu/04200/04214/00008/pdf/EPA04214_rendszervalto_szemle_2023_03_050-057.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kaposi, József – Katona, András (2023): A történelemérettségi 2024-től érvényes lexikái anyaga – a korábbiakkal összehasonlítva. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 14(4). [https://real.mtak.hu/208419/1/14_04_05_erettsegi.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kojanitz, László (2013): A történelmi kulcsfogalmak. *Tani-tani Online*. [https://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kojanitz, László (2017): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése, *Eruditio-Educatio*, 12(4), 13–31. [https://epa.oszk.hu/05100/05165/00030/pdf/EPA05165_eruditio_2017_04_013-030.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kojanitz, László (2021): A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából. *A történelmi gondolkodás fejlesztése: válogatott tanulmányok*. 127–147. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/73331/1/2021_tortenelmi_gondolkodas_fejlesztese_127-147.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kojanitz, László (2022): Érettségi feladatok és forráshasználat. Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 13(3–4). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2023/01/13_03_06_Kojanitz.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kojanitz, László (2024): A történelmi empátia fejlesztése. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 15(1–2). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2024/06/15_01_03_Kojanitz.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Kozyreva, Anastasia – Wineburg, Sam – Lewandowsky, Stephan – Hertwig, Ralph (2023): Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 32(1), 81–88. [<https://doi.org/10.1177/09637214221121570>]

Körber, Andreas (2015): Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*: Frankfurt. DOI: 10.13140/RG.2.1.1524.9529

Köster, Manuel – Thünemann, Holger – Zülsdorf-Kersting, Meik (2019): International History Education Research: Common Threads, Research Traditions and National Specifics. *Researching History Education International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Eds. Köster, Manuel – Thünemann, Holger – Zülsdorf-Kersting, Meik. *Wochenschau Geschichte*. 5–16.

Mátrai, Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Molnár, Gyöngyvér – Csapó, Benő (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, 28(4). 705–717. [<http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18387/1/2063.28.2019.4.4>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Nahalka, István (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–08), 99–142. [<https://upszonline.hu/index.php?article=700708012>] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Oktatási Hivatal (2024a): Középszint: 2024 május középszintű történelemérettségi feladatsor, 14. feladat. [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2024tavasz_emelt/e_tort_24maj_fl.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Oktatási Hivatal (2024b): Középszint: 2024 május középszintű történelemérettségi megoldókulcs, 14. feladat. [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2024tavasz_kozep/k_tort_24maj_ut.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Oktatási Hivatal (2005a): Emelt szint: 2005. októberi emelt szintű történelemérettségi feladatsor, 16. feladat. [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005osz/emelt/e_tort_05okt_ut.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Oktatási Hivatal (2005b): Emelt szint: 2005. októberi emelt szintű történelemérettségi megoldókulcs, 16. feladat. [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005osz/emelt/e_tort_05okt_fl.pdfpdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Rogers, Peter (1979): *The New History: Theory Into Practice*. Historical Association.

Rozendal, Uddhava Das – van Boxtel, Carla (2023): Illuminating historical causal reasoning: Designing a theory-informed cognition model for assessment purposes. *Historical Encounters*, 10(1), 60–75. [<https://doi.org/10.52289/hej10.105>]

Rüsen, Jörn (2006): Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: Seixas, Peter (eds.): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Canada: University of Toronto Press, 63–85.

Scottish Qualifications Authority (2019a): Advanced Higher History Course Specification. Scottish Qualifications Authority. Glasgow. [https://www.sqa.org.uk/files_ccc/AHCourseSpecHistory.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Scottish Qualifications Authority (2019b): Higher History Course specification [https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/h-history-course-specification.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Scottish Qualifications Authority (2024a): Advanced Higher History Question Paper. Scottish Qualifications Authority. Glasgow. [https://www.sqa.org.uk/files_ccc/NAH_History_QP_2024-DQP.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Scottish Qualifications Authority (2024b): Question Paper Advanced Higher History Finalised Marking Instructions. Scottish Qualifications Authority. Glasgow. [https://www.sqa.org.uk/pastpapers/papers/instructions/2024/mi_NAH_History_mi_2024.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Scottish Qualifications Authority (2020a): Technical Report. National Qualifications 2020 Awarding – Methodology Report. [https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/SQAAwardingMethodology2020Report.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Scottish Qualifications Authority (2020b): Higher History Course Specification. Scottish Qualifications Authority. Glasgow. [https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/h-history-course-specification.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Scottish Qualifications Authority (2023): Higher History Question Paper. Scottish Qualifications Authority. Glasgow. [https://www.sqa.org.uk/pastpapers/papers/papers/2023/NH_History_Scottish-History_2023.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Seixas, Peter – Morton, Tom. (2013): *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Stobart, Gordon (2021): Upper-secondary education student assessment in Scotland: A comparative perspective. *OECD Education Working Papers* 253. Paris, OECD Publishing. [<https://doi.org/10.1787/d8785ddf-en>]

Tóth, Judit (2022): A 21. századi készségek-képességek mérése a középszintű történelemérettségi komplex tesztfeladatainak tükrében. In: Steklács, János – Molnár-Kovács, Zsófia (szerk.): *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Tóth, Judit (2023a): A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak tartalmi mintázatai. *Belvedere Meridionale*, 35(2), 60–85. [<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.5>]

Tóth, Judit (2023b): A középszintű történelem írásbeli érettségi egyszerű, rövid választ igénylő vizsgarész feladattípusainak mintázatai. *Kézirat*.

Tóth, Judit (2024): Examining the cognitive validity of the intermediate school-leaving exam tasks in History with the thinking-aloud method among secondary school students. *Eruditio-Educatio*. 19(3), 15–36. [http://e-eruditio.ujs.sk/wp-content/uploads/2024/11/Eru-Edu_2024_3_02_Study_015-036.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Understanding Standards (2019a): Candidate 3 evidence. Question Paper 1, Higher History. Commentary on Candidate evidence. Scottish Qualifications Authority. [https://www.understandingstandards.org.uk/Higher_images/history/paper/2020-21-h-history-qp1-commentaries-final.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Understanding Standards (2019b): Candidate 3 evidence. Question Paper 1, Higher History. Scottish Qualifications Authority. [https://www.understandingstandards.org.uk/Higher_images/history/paper/2020-21-h-history-qp1-candidate-evidence-candidate-3.pdf] (A letöltés ideje: 2024.11.22.)

Wineburg, Sam (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, Temple University Press.

Wineburg, Sam (2018): *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)?* Chicago-London, University of Chicago Press.

7. FEJEZET

Jeszenszki Kornélia

Múzeumokban berendezett tematikus terek a történelemtanítás szolgálatában

7.1. Bevezetés

Magyarországon a történelem tantárgy az iskolákban és az érettségi tantárgyak között is a kötelező tantárgyak közé tartozik. A magyarországi történelemérettségi alapvetően olyan feladatokból tevődik össze, ami túlnyomó részt forráselemző feladatokat tartalmaz. Ebből egyértelműen következik, hogy már az érettségire való felkészülés idején nagy hangsúlyt kell fektetnie a tanulóknak a források helyes használatának és értelmezésének menetére, erre pedig az iskolai történelemtanítás adhat teret.

A történelemtanításhoz nem kizárólag a történelemtankönyvek, forrásgyűjtemények vagy egyéb segédletek adhatnak forrást, hanem a minket körülvevő környezetből is tudunk forrásokat gyűjteni. Az egyik olyan hiteles, történelmi háttérrel alátámasztott „bázis”, ahonnan könnyedén a történelemtanítás segédanyagát össze tudjuk állítani, azok a múzeumok. Természetesen nem minden témában létrehozott múzeum vehető alapul a történelem tanításához. Olyan releváns témákat kényszerű találni a pedagógus, amelyek a tanév menetéhez illeszkednek, ami az állam által előre meghatározott témakörökből állnak össze. Az elmúlt években a történelemdidaktikában jelentős fejlemények zajlottak le mind hazai, mind nemzetközi szinten. A tudományággal foglalkozók körében felbukkannak azok a kérdéskörök, ahol azt vizsgálják, hogy hogyan lehetne a történelem tanítását még sikeresebb útra téríteni. Több esetben említésre kerülnek a tanuló motivációját fejlesztő problémakörök is. Azt állítjuk, hogy a tanulók érdeklődését fel lehet kelteni különböző – esetenként újabb – módszerek segítségével is, ezért a pedagógus a tanóra tervezése során túlléphet a hagyományos oktatási megközelítéseken. A múzeumok tantermi történelem-oktatásba való integrálásához módszertani megoldást kísérünk meg bemutatni.

7.2. A kutatás célja, a kutatás kérdései

Alapvetően a múzeumok szabadon elérhetőek minden érdeklődő számára, s a múzeumpedagógia is széleskörűen elterjedt napjainkban, így a múzeumok az oktatási folyamat egyik aktív helyszínévé váltak. Azonban a múzeumpedagógiai foglalkozások nem szerves részei az iskolai oktatásnak. A kutatásunk nem a múzeumpedagógia fejlesztésének és terjesztésének megoldását keresi, hanem a múzeumok iskolai oktatásába való bevezetésére keressük a lehetőséget. Ezért felvetjük, hogy egyik lehetősége lehet, hogy a múzeumokat – vagy azok egyes részeit – képként jelenítjük meg a tantermi oktatásban. Ezért a kutatás egyik fő célja a múzeumokban kialakított enteriőrökről készített fényképek történelemtanítási célú felhasználásának vizsgálata volt.

A kutatás alapvetően múzeumok kiállítótereit vette alapul, de nem a múzeum azon részeit, amelyeket a látogató a vitrinben szemlélhet meg egy múzeumlátogatás során, hanem azokat a berendezett tereket, enteriőröket, amelyeket jobb esetben semmilyen térelválasztó elem nem zár el a látogató elől. (Egyre inkább előtérbe kerülnek az olyan kiállítási terek, ahol a látogatót nem választja el a kiállított tárgytól, vagy egy korhűen berendezett, autentikus teremtől a válaszfal vagy korlát. Ám egyelőre még jelen vannak a „kordonok”, mivel gyakran eredeti tárgyi forrásokat mutatnak be a kiállítótermek.) Így a kutatás másik célja a múzeumokban berendezett terek történelemtanítási relevanciájának feltérképezése volt. A már említett problémafelvetés, miszerint a történelem tantárgy keretein belül tanítandó témaköröket a megszokottnál eltérőbb módszerekkel is meg lehet közelíteni, adja magát az alább felsorolt kérdéssor, amelyre a tanulmány keresi a választ:

1. A múzeumban milyen kiállított, különböző történelmi témákhoz kapcsolódó, releváns berendezett terek, „enteriőrök” találhatóak?
2. A múzeumi enteriőrökkel milyen kognitív célok érhetőek el a történelemórán?
3. Milyen típusú feladatokkal lehet a múzeumi enteriőröket felhasználni a történelemtanításban?

Ahhoz, hogy a megnevezett célokat elérjük, és a kérdéseket megválaszoljuk, több lábon áll a kutatásunk, így a megfigyelés és/vagy tartalomelemzés, dokumentumelemzés és példaalkotás módszerét alkalmaztuk.

7.3. A múzeumpedagógiáról

A történelemdidaktika érdeklődési körét Fodor Richárd és Tóth Judit egy 2022-es tanulmányukban jól összefoglalták, miszerint ezen a téren – az ISHD évkönyveiben szereplő tanulmányok szerint – változatos érdeklődési körű, leggyakrabban dokumentumelemzést alkalmazó tanulmányok születnek. Számunkra azonban a fontos felfedezés az volt, hogy a tematikák között megjelenik – ha nem is nagy gyakorisággal – a múzeumpedagógia. (Fodor – Tóth 2022: 154) Habár történelemdidaktikai szempontból nem egy elterjedt kutatási területről van szó, mégis fontosnak tekinthető, hiszen a múzeumok hosszú listáján megannyi történelmi témát feldolgozó múzeum fellelhető, s ezek a történelemtanításba is integrálhatók. Ebből az okból kifolyólag történelemdidaktikai szempontból is érdemes a témát görcső alá venni.

A múzeumpedagógia témaköre a nemzetközi szakirodalomban széleskörű érdeklődésnek örvend. A múzeum napjainkra az oktatási tevékenység részévé forrta ki magát. A múzeumpedagógia (*ang. museum education*) a kettő közti kapocs, a fogalom pedig több oldalról megközelíthető. Magáról a múzeumok pedagógiai hasznosításáról már a 20. század elején, 1912-ben is említést tett John Dewey *Az iskola és a társadalom* című könyvében. Dewey gondolatmenete a tapasztalaton alapuló tanulásra épült, mely szerint a tanulók az aktív cselekvés során sajátítják el az ismereteket. Szerinte az önálló alkotófolyamatot, a művészettel való találkozást és azon keresztül a megismerést szorgalmazza a múzeumpedagógia. (Koltai 2011: 48) John Dewey-t követően a múzeummal és a múzeumpedagógiával kapcsolatos kérdések több hazai és nemzetközi tanulmány témájává váltak. (Hein 2004; Koltai 2012; Ringert 2022) De nem Dewey az egyedüli a neveléstudományi nagy nevek között, aki a múzeumpedagógia fejlődéséért tett. Jean Piaget is hozzátett a múzeumpedagógia alapjaihoz, miszerint a gyermek (tanuló) egy aktív, információkereső lény. Piaget a felfedezettő tanulást szorgalmazta a múzeumokban, ez a felfedezettetés pedig napjainkban is igaz. (Koltai 2011: 49)

A múzeumpedagógia definíciójának meghatározása mégis nehéz feladat. A múzeumok és a múzeumpedagógia az elmúlt évtizedekben jelentős változásokon mentek keresztül. George E. Hein szerint a modern múzeum nem csupán tárgyak gyűjteménye, hanem hordoz magában valamilyen oktatásra vonatkozó kijelentést. A múzeum a társadalmat és annak fejlődését szolgálja. Az elmúlt évtizedek változása tehát az, hogy oktatási célja is van a múzeumoknak. (Hein 2007: 342) A múzeumpedagógiára a hosszú évek alatt sok definíció született, mégis egy egységesen

elfogadott meghatározása. A múzeumpedagógiába beleveszik a tanulók, felnőttek oktatását is, és a múzeumi tanulás kifejezést is használják rá. (Schlichter-Takács – Csimáné Pozsegovics 2020: 232–233; Koltai 2011) Koltai Zsuzsa a múzeumi tanulás meghatározásához Barry Lordot idézi, aki azt mondja, hogy az egy *„olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki”*. (Koltai 2011: 51) Azonban mindenképpen kivehetőek a meghatározásokból, hogy az iskolai környezettől elhatároló körleírásokat fogalmaztak meg.

Sok olyan elemét fedezhetjük fel a múzeumpedagógiának, amelyek az oktatásban és esetünkben főként a történelemoktatásban is jelen vannak: a szemléltetés, megbeszélés, magyarázat mind részét képezi mindkettőnek. (Schlichter-Takács – Csimáné Pozsegovics 2020: 233; Vajda 2018) A jó feladatlapok alkalmazását szintén mindkét részterület előszeretettel használja. Azonban amit a múzeumpedagógia még alkalmaz, de a történelemtanítás nem (feltétlenül), azok többek között a tárlatvezetések, drámapedagógiai módszerek és a tárgykészítés. (Schlichter-Takács – Csimáné Pozsegovics 2020: 233–236)

A hagyományos értelemben vett múzeumpedagógia ugyanúgy az oktatás jellemzőit hordozza magában, de mégis kiszakadva a klasszikus iskolai oktatás kereteiből, és a múzeumi környezetben ad az oktatásnak plusz értéket. Jelen tanulmányunk azt az elképzelést követi, hogy a múzeumpedagógiát visszafordítsuk az iskolai oktatási keretekbe, amit egyfajta innovatív lehetőségnek értékelünk. A múzeumpedagógia iskolai, tantermi oktatásban önmagában nem elég, s nem teljes körűen fedi le a kutatás kitűzött elképzeléseit. Kutatásunk az alábbiakban a drámapedagógia vonalait és részben a gamifikáció nyomait is kölcsönözni fogja. (Lásd bővebben: Jeszenszki 2024)

7.4. A vizsgált múzeumok

A kutatásunk során a múzeumok kiválasztása közben a célunk az volt, hogy nem kifejezetten olyan múzeumokat mutassunk be történelemtanítási szempontból, amelyek létezésének híre köztudott, hanem olyan múzeumokat, amelyek egyrésztől nem feltétlenül országszinten ismertek, hanem a saját vonzaskörzetükben, másrésztől olyan innovatív megoldásokat hordoznak, mint például a kiállított tárgyakkal való közvetlen érintkezés vagy a különböző interaktív lehetőségek. A munkánk

konkretizálása érdekében a történelem társadalomtörténeti megközelítésére koncentráltunk, s olyan múzeumokat kerestünk fel, ahol bizonyos korszak mindennapi életmódját ismerhetjük meg. A kutatás során kizárólag magyarországi múzeumokat vettünk alapul, mivel a magyar történelem társadalomtörténetét választottuk témakörként. Választásunk a következő múzeumokra esett:

- Bocskai István Múzeum, Hajdúszoboszló
- Brigetio Öröksége Látogatóközpont, Komárom
- Gödöllői Királyi Kastély
- Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma, Gyöngyös

Mivel jelen írásban a múzeum felhasználásával történő történelemtanítást nem múzeumi környezetben, hanem tantermi környezetben kíséreljük meg, így a múzeumokban fellelhető enteriőrökről fényképes dokumentáció készült, mivel a múzeum „megjelenítésének” egyik lehetséges módja a tantermekben, ha a fénykép formájában mutatjuk be a tanulóknak. Így egyfajta fordított hatást kívánunk elérni, miszerint „*a múzeum jön el az iskolába*”. A kutatásunkban a Gödöllői Kastély azért tér el a többi, általunk vizsgált múzeumtól, mert ebben az esetben nem személyesen tekintettük meg az enteriőrt, hanem a múzeum honlapján elérhető „*vizuális túra*” funkciót használtuk fel kutatásunkhoz. Azért tartottuk fontosnak a múzeumok effajta vizsgálatát is, hogy pedagógiai szempontból a vizuális túra felhasználására is didaktikailag helytálló alkalmazási lehetőséget adjunk. Indokoltnak tartjuk e felvétel vizsgálatát is, mivel a pedagógusok részéről felvetődik a vizuális túra felhasználási módjának kérdése.⁷⁵

A felsorolt múzeumokat az jellemzi, hogy a gyűjteményi anyagaik rendkívül változatosak. A következőkben röviden ismertetjük a múzeumok tematikáit, kiállításait.

A Hajdúszoboszlón létesült Bocskai István Múzeum 1957-ben alapult dr. Juhász Imre kezdeményezésére. A múzeum kezdetektől Hajdúszoboszló örökségének gyűjteményéből áll, ebből kifelőleg a legnagyobb gyűjtemény a néprajzi gyűjtemény. A gyűjtemény jelentős számú műtárgyból áll, ennek gyűjtésével kezdődött az intézmény létesülése is. A kezdeti spontán gyűjtés – amely a lakosok hozzájárú-

⁷⁵ Az említett felvételt egy másik, interjúkon alapuló kutatásunk tartalmazza, melyet egy későbbi tanulmányunkban részletesebben ismertetünk.

lásával valósult meg – idővel tematikus gyűjtéssé alakult át. A múzeumban ezáltal a helytörténetet ismerheti meg a látogató, mivel az állattartáshoz kapcsolódó eszközök, a háztartásgyűjtemény, a néprajzi örökségek tárgyi emlékei elevenítik meg Hajdúszoboszló múltját. Ezen kívül a történeti gyűjtemény is jelentős számú, ami főként Bocskai történetéhez kapcsolódnak. Képzőművészeti műtárgyak gyűjteménye sem utolsó a múzeum listáján. (A múzeum gyűjteményének leírásáról részletesebben lásd: <https://www.bocskaimuzeum.hu/rolunk.php?gyujtemenyek&id=3>)

Komáromban a Brigetio Öröksége Látogatóközpont 2023-ban kezdte meg a működését, ám a látogatóközpont épülete 1907-től kezdve több funkciót töltött be. A 2004-től 2011-ig üresen álló épületet végül 2016-ban kezdték átalakítani múzeumi célú használatra. A Látogatóközpont a római kori Brigetio városának örökségét hivatott bemutatni a nagyközönség számára, amit régészeti leletekkel gazdagít, pl. mozaikokkal, fal- és mennyezetfestményekkel, használati tárgyakkal. Állandó kiállításként ismerheti meg a látogató Klapka György életét és magának a Látogatóközpontnak a történetét is. Emellett olyan időszaki kiállításokkal is találkozhat az érdeklődő, amelyek a 20. századi történelem egyes szegmenseit mutatják be, pl. Komárom város újjászületését Trianon után, illetve a komáromi holokauszt emlékeztet a művészeti alkotásokon keresztül. (A múzeumról részletesebben lásd: <https://brigetio.hu/>)

A Gödöllői Királyi Kastély Magyarország egyik legjelentősebb történelmi épülete, amelyet Grassalkovich I. Antal gróf építtetett 1735 körül, aztán generációról generációra öröklődött. 1867 után, amikor állami fenntartás alá került, felújításon esett át, s ekkor került I. Ferenc József és Erzsébet királyné tulajdonába mint koronázási ajándék. A főként a második világháborúban és a 20. század második felében szerzett sebeket 1985-től kezdve folyamatos felújítási munkálatok állították helyre. A kastély ma már múzeumként működik, amely 1996-ban nyílt meg a nagyközönség számára. A kiállítások főként a Habsburg-korszak mindennapjait, I. Ferenc József és Erzsébet királyné életét és a kastély történetét mutatják be. A látogatók számára elérhetőek az egykori királyi lakosztályok, a díszterem és a barokk színház. (A múzeumról részletesebben lásd: <https://kiralyikastely.hu/>)

A Gyöngyösön létesült Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma a Mátra természeti értékeinek, valamint kulturális örökségének bemutatására specializálódott. Az 1887-ben Hanák Kolos ügyvéd kezdeményezésére megalakult múzeum célként tűzte ki, hogy magukba foglalják a természetrajz, a természettudomány, a régészet, gazdaságtörténet és helytörténet

különböző aspektusait. Tanulmányunk fókusza természetesen a történeti témákkal foglalkozó gyűjteményekre összpontosult. A múzeum túlélte az 1917. évi gyöngyösi tűzvészt, a második világháborút, s az egyszer széthordott gyűjtemény visszagyűjtése következtében, az 1950-es években, újult erővel az Orczy-kastély épületében folytatta a működését. A történeti gyűjteménye elsősorban Gyöngyös és vonzaskörzetének történetével foglalkozik, ebben a témakörben gyűjti a tárgyi, képi, írásos emlékeit. A vadászattörténeti kiállítás az egész Kárpát-medencéből tartalmaz forrásokat. (A múzeumról részletesebben lásd: <https://matramuzeum.nhmus.hu/hu>)

7.4.1. A vizsgált múzeumokban kialakított enteriőrök bemutatása

A múzeumok általános ismertetése nem fedi le mindazt, amit egy-egy kiállítótér a számunkra fontos szempontból hordozni tud magában. Kutatásunk során olyan enteriőrökre összpontosítottunk, amelyek kifejezetten társadalomtudományi téma- és légkört mutatnak be, s magukban hordozzák a kor sajátosságait. Ezen kívül, ahogy a munkában már utaltunk rá, nem azokat a kiállítótereket vettük górcső alá, amelyek vitrines vagy a látogató elől valamilyen megoldással elzárt téren vannak, hanem a látogató számára közvetlenül hozzáférhetőek. Az alábbiakban szemléltetésre bocsátott, enteriőrökről készített képek a tanulmány további részében fontos szerepet fognak játszani, így a folyamatos visszautalást az ábrák számaival fogjuk jelezni az olvasó számára.

A hajdúszoboszlói múzeum esetében több kiállítóterem is a tanulmány részét képezi. A „Hagyományok Hajdúszoboszlón” címet viselő kiállítás gyanánt két mozaik villan fel az 1900-as évek fordulópontja idejéből: a városnak egy régi idők vására és egy hozzá tartozó kovácsműhely (1–2. kép); a következő egységben pedig a parasztpolgári ház életmódja, konyha-, kamra-, tisztaszoba-enteriőrökkel (3–4. kép).



1–2. kép: A régi idők vására és a kovácsműhely.
 Forrás: Bocskai Múzeum (A szerző saját fényképe)



3–4. kép: A hajdúszoboszlói parasztpolgári lakás enteriőrjei.
 Forrás: Bocskai Múzeum (A szerző saját fényképe)

Ugyanezen múzeum egy másik kiállítása, a „Retro ’70 – ’89” kiállítás a magyar történelem Kádár-korszakának mindennapjait mutatja be. A kiállítóteremben két egykori lakótér került kialakításra, eredeti bútorok felhasználásával. A retrókorszakot egy nappali- és egy konyhaenteriór különleges darabjai mutatják be (5–6. kép; 7–8. kép). Az enteriórökön kívül vitrinekben is megtalálhatóak a gyűjtemények további darabjai.



5–6. kép: A Retrókiállítás nappalija.

Forrás: Bocskai Múzeum (A szerző saját fényképe)



7–8. kép: A Retrókiállítás konyhája.

Forrás: Bocskai Múzeum (A szerző saját fényképe)

A hajdúszoboszlói múzeum enteriőrjeivel kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy a kiállított helyiségeket semmiféle térelválasztó elem nem zárja el a látogató elől, azokat szabadon ki- és fel lehet próbálni, sőt a látogató figyelmét erre fel is hívják (9. kép).



9. kép: Feliratok, amelyek felhívják a látogató figyelmét a tárgyak kipróbálására.

Forrás: Bocskai Múzeum (A szerző saját fényképe)

A Brigetio Öröksége Látogatóközpontban a „Város születik. Komárom újjászülése Trianon után” című időszaki kiállításában kialakításra került dr. Alapy Gáspár nappalija, ami a 20. század első felének jómódú polgári családi életkörülményeit szemlélteti (10. kép).



10. kép: Dr. Alapy Gáspár nappalija. Forrás: Brigetio Öröksége Látogatóközpont

(A szerző saját fényképe)

A gyöngyösi Mátra Múzeum történeti témával foglalkozó termei közül az Orczy-kastély egyik leglátványosabb terme korhű bútorokkal adja vissza a kor szépségét, a szoba különlegessége pedig az épület rekonstrukciója során előtűnt fali freskók. A többségében csatajeleneteket ábrázoló freskók feltehetőleg a hétéves háborút ábrázolják (11–12. kép).



11–12. kép: Az Orczy-kastély terme és a falifreskó. Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma (A szerző saját fényképe)



Egy másik teremben 20. századi bútorokkal rendezték be a teret, ahol a fal burkolata is árulkodó (13. kép).



13. kép: Az Orczy-kastély terme. Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma (A szerző saját fényképe)

A múzeumban Bugát Pál gyűjteménye is megtekinthető. A magyar történelem több szempontból is jelentős személyisége gyöngyösi születésű, hagyatékából nappalit alakítottak ki, több emléktárgya vitrinben került kiállításra. Jelen tanulmány fókuszában elsősorban Bugát Pál nappalijának enteriőrje áll.



14. kép: Bugát Pál nappalija. Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma (A szerző saját fényképe)

A Mátra Múzeum vadászati, vadásztörténeti gyűjteménnyel is rendelkezik. A vadászati kultúra megismeréséhez egy vadászszoba, vadászati enteriőr került kialakításra, az emlékek azonban nem a Mátra környékéről valók (15–16. kép).



15–16. ábra: Vadászati enteriőr. Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma (A szerző saját fényképe)



A Gödöllői Kastély esetében a virtuális múzeumot vettük alapul, ahol alapjáraton több történeti témát is fel lehet használni, azonban elsődlegesen I. Ferenc József és Erzsébet királyné életének bemutatásához kapcsolódó kiállítótermeket választottuk ki a kutatás során. A kutatás tematizálása miatt I. Ferenc József szalonját (17. kép), I. Ferenc József dolgozószobáját (18. kép), Erzsébet királyné szalonját (19. kép) és Erzsébet királyné írószobáját és öltözőszobáját (20–21. kép) vettük alapul.



17. kép: I. Ferenc József szalonja a gödöllői kastélyban.
Forrás: Gödöllői Királyi Kastély vizuális túra



18. kép: I. Ferenc József dolgozószobája a gödöllői kastélyban.
Forrás: Gödöllői Királyi Kastély vizuális túra



19. kép: Erzsébet királyné szalonja a gödöllői kastélyban.
 Forrás: Gödöllői Királyi Kastély vizuális túra



20–21. kép: Erzsébet királyné írószobája és öltözőszobája a gödöllői kastélyban.
 Forrás: Gödöllői Királyi Kastély vizuális túra

7.5. A vizsgált témák helye a magyarországi kerettantervben

A kiválasztott múzeumok és a benne található témák kiválasztásának megindokolására, úgy gondoljuk, hogy elengedhetetlen a magyarországi 2020-as Nemzeti Alaptanterv (NAT) és kerettantervek tartalmának ezekre vonatkozó ismertetése. A bemutatott múzeumok által feldolgozott témakörök általános és középiskolában/gimnáziumban is kötelezően tanítandó témakörök. A társadalomtörténeti témák, az adott korok életmódbeli sajátosságai minden korszakból előbukkannak a történelemtanítás során, így a 20. századi magyar történelemből sem marad ki a Horthy-korszak és a Kádár-korszak életmódjának jellemzése sem.

Magyarországon a kerettanterv minden tantárgy esetében általános iskolára és gimnáziumra lebontva részletesen bemutatja, hogy mi a történelemtanítás és -tanulás célja, hogy melyik kulcskompetenciákat milyen módon fejleszti.

A történelem tantárgy esetében kimondja, hogy általános iskola 5–6. osztály esetében a *„témakörök jelentős részét a történelmi korok szerint beágyazott életmód-történeti”* témák adják. (Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020a: 4) A 7–8. osztályos tanulóktól már magasabb szintű tanulást várnak el, azonban a társadalomtörténeti témák ezeken az évfolyamokon is jelen vannak. Általánosan azonban az általános iskola mind a négy évfolyamára elmondható, hogy meghatározott fejlesztési területeken mindezt azonosan elvárja. Ezek közül a kutatásunk szempontjából a következőket emeljük ki:

- Az ismeretszerzéssel és a forráshasználattal kapcsolatosan pontokba foglalták, hogy *„képes élethelyzetek, magatartásformák megfigyelésére és értelmezésére”, „megadott szempontok alapján, tanári útmutatás segítségével történelmi információkat gyűjt különböző médiumokból és forrásokból (könyvek, atlaszok, kronológiák, könyvtárak, múzeumok, médiatárak, filmek; nyomtatott és digitális, szöveges és vizuális források)”, „össze tudja vetni a forrásokban található információkat az ismereteivel”, „később párhuzamot tud vonni különböző típusú (pl. szöveges és képi) történelmi források tartalma között”, „egyszerű következtetéseket von le, és véleményt tud alkotni különböző források hitelességéről és releváns voltáról”.* (Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020a: 5, 18)
- A történelmi gondolkodással kapcsolatosan pontokba foglalták, hogy *„képes megfigyelni és összehasonlítani a történelemben előforduló különböző emberi magatartásformákat és élethelyzeteket”, „a történelmi szereplők megnyilvánu-*

lásainak szándékot tulajdonít”, „önálló véleményt képes megfogalmazni történelmi szereplőkről, eseményekről”, „felismeri a különböző korokra és régiókra jellemző tárgyakat, alkotásokat, életmódokat, szokásokat, változásokat, képes azokat összehasonlítani egymással, illetve a mai korral”. (Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020a: 6–7, 20)

A gimnázium esetében nincs részekre bontva a képzési idő, hanem egységesen fogalmazza meg a 9–12. évfolyamra együtthatóan azokat az ismereteket és készségeket, amelyeket a tanulónak tanulmányaik alatt el kell érniük. A kerettantervből a kutatásunk szempontjából a következőket emeljük ki:

- Az ismeretszerzéssel és a forráshasználattal kapcsolatosan pontokba foglalták, hogy *„önállóan információkat tud gyűjteni, áttekinteni, rendszerezni és értelmezni különböző médiumokból és írásos vagy képi forrásokból, statisztikákból, diagramokból, térképekről nyomtatott és digitális felületekről”, „képes a szándékainak megfelelő információkat kiválasztani különböző műfajú forrásokból”, „összehasonlítja a forrásokban talált információkat saját ismereteivel, illetve más források információival és megmagyarázza az eltérések okait”. (Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020b: 5–6)*
- A történelmi gondolkodással kapcsolatosan pontokba foglalták, hogy *„képes felismerni, megfogalmazni és összehasonlítani különböző társadalmi és történelmi problémákat, értékrendeket, jelenségeket, folyamatokat”, „képes különböző élethelyzetek, magatartásformák megfigyelése által következtetések levonására, erkölcsi kérdéseket is felvető történelmi helyzetek felismerésére és megítélésére”, „a változás és a fejlődés fogalma közötti különbséget ismerve képes felismerni és bemutatni azokat azonos korszakon belül, vagy azokon átvélően”, „felismeri, hogy a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális viszonyai a múltbeli események, tényezők következményeiként alakultak ki”. (Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020b: 7)*

A 7.4.1. fejezetben bemutatott enteriőrök a történelemóra menetébe a következőképpen illeszkednek be:

A 18. századi mindennapi életmódot érintő téma *„Élet a 18. századi Magyarországon – egy konkrét település (pl. Temesvár) bemutatásával”* címmel az általános iskolában 6. osztályos téma az *„élet a kora újkori Magyarországon”* témakörön belül. Ennek altémái között tüntették fel a népek és vallások együttélését és a barokk

építészeti stílus városépítészeti jellemzőit. (Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020a: 6–7, 15)

A középiskolai oktatásra vonatkozó kerettanterv már kevésbé fókuszál az életmóddal foglalkozó témakörökre, inkább magasabb szintű és összetettebb bemutatásra törekszik, de természetesen az általános iskolában elsajátított ismeretekre épül. Így tudja a történelmi tényeket, folyamatokat, eseményeket több szempontból elemezni, értékelni. Az ismertetett múzeumi enteriőröknek így is lehet egy-egy feladat erejéig helyet találni a kerettanterv szempontjából.

A gyöngyösi múzeumban kiállított terek a magyarországi középiskolai kerettanterv „*Magyarország a 18. században*” témakörénél kiválóan alkalmazható, azon belül szerepel a „*Magyarország újránépesülése és újránépítése*” téma, ahol az életmóddal is foglalkoznak a tanítás során a tanulók-tanárok. Ezen kívül Bugát Pál – aki nyelvújító is volt – nappalijának kiállítóterme a „*reformkor*” témakörénél felhasználható az oktatásban. A témakörnél a lexikális tudáshoz felsorolt adatok között szerepel Széchenyi István, Kölcsey Ferenc, akikkel kapcsolatba lehet hozni Bugát Pált és a múzeumi kiállítást. Az enteriőr és Bugát Pál életútja az 1849-es szabadságharccal is kapcsolatba hozható, országos tiszti főorvosi pozíciója révén. De a gyöngyösi kastély, ahol a múzeum működik, fontos helyszíne volt a tavaszi hadjárat megindítása előtti haditanácsnak. (Bősze – Kapronczay 2023; Magyarország Oktatási Minisztériuma 2020b: 20–24; <https://gyongyos.hu/varosunkrol/tortenelem/>)

A gödöllői kastélyt, történetéből ítélve, szintén több témakörhöz lehet kapcsolni. Természetesen a köztudatban a helyszínt Erzsébet magyar királyné (Sissi császárné) személyével kötik össze, ebből adódóan a középiskolai kerettanterv „*A dualizmus kora*” témakörébe beilleszthető, de nem Erzsébet királyné magánéletének bemutatása szempontjából. Az osztrák–magyar kiegyezéssel és a magyar politikai és társadalmi elittel kialakítandó kapcsolatok szempontjából is jelentős helyszín. A történelmi folyamatok megértésében a kastély kiállítása segédanyag lehet, így a dualizmus kori magyar társadalmi (altémaként szerepel a kerettantervben az „*életmód és szórakozás*”) és politikai témakörbe jól beilleszthető. Lexikális tudás eredményeként a kerettanterv alapján a következő tények, adatok, fogalmak kapcsolhatóak a kastélyhoz: *kiegyezés, Andrássy Gyula, Ferenc József, 1867, Osztrák–Magyar Monarchia*. Ezenkívül a tanulók képet kapnak arról, hogy a 19. században milyen életkörülmények fogadták a városba és kastélyba érkező uralkodópárt. A kastély az általános iskolákban a már említett „*Élet a 18. századi Magyarországon – egy konk-*

rét település (pl. Temesvár) bemutatásával” témakörön belül is beilleszthető barokk építészeti stílusa miatt.

A komáromi Brigetio Öröksége Látogatóközpontban megtekinthető kiállítások közül a két világháború közötti időszakot ragadtuk ki. Az általános iskolai történelemtanításban ez a témakör „*A Horthy-korszak*” néven jelenik meg a kerettantervben. A kiállítás tárgyköre kapcsolódik a „*Gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés*” témához, ezáltal nem csupán a társadalmi és életmódbeli sajátosságokat, hanem egy konkrét személyen keresztül az 1920/30-as évek gazdasági, oktatási és kulturális sajátosságait is megismerhetjük az oktatási folyamat során. Nem utolsósorban a Trianon okozta határmenti változások is szemléltethetőek lehetnek. Ennek eredményeként a tanuló jellemezni tudja a Horthy-korszak helyreállító mozzanatait. A középiskolára vonatkozó kerettantervből is a jelenleg említett múzeum tárgykörére vonatkozóan ezeket az ismertetőjegyeket lehet elmondani, csupán a témakörbe tartozó téma „*Talpraállás Trianon után*” és „*A 1930-as évek Magyarországa*” címeket kapta. A tanulók lexikális tudása a téma feldolgozásának mélysége függvényében változhat meg.

A hajdúszoboszlói múzeumban az 1920-as életmóddal kapcsolatos kiállítás dokumentációját az előző bekezdésben ismertetett témakörhöz és témához lehet kapcsolni. Ebben az esetben inkább a társadalombeli jelenségeket lehet hozzáadagolni a tanulók ismereteihez.

A múzeumból bemutatott másik kiállítóterem a vizsgált általános iskolára vonatkozó dokumentumnak „*A forradalomtól az ezredfordulóig*” témakör tárgya lehet. Az „*Élet a Kádár-korszakban*” külön feltüntetett témaként szerepel, és a retrókiállítás elősegíti a lexikális ismeretek megszerzését, főként az „*életszínvonal-politika*” altémájában, ismert lesz a korszak életkörülményeinek jellemzője. A képi dokumentációval megközelíthetőek a *gulyáskommunizmus, a háztáji fogalmak, Kádár János, a Kádár-rendszer és ennek időintervalluma ismert lesz a tanulók számára.*

7.6. Múzeumi enteriőrök a történelemtanításban

Magát a múzeumpedagógiát nehéz tantermi keretek között megvalósítani, hiszen nehezebben lehet az adott kor, illetve témakör szellemét átérezni. Azonban célszerű rávilágítani arra, hogy a múzeumot is lehet a tantermi történelemoktatásba bevezetni és a múzeumot mint módszert alkalmazni.

Az alábbiakban kísérletet teszünk arra, hogy bemutassunk olyan lehetséges felhasználási formákat, amelyek megpróbálnak eleget tenni mind az előírt standardoknak, mind pedig a történelemdidaktika 21. századi szellemének. Napjaink történelemoktatása nem kizárólag az ismeretek gyarapítására épül rá, hanem erősen megcélazza a különböző képességek fejlesztését is.

Mivel a múzeumot a szó szoros értelmében nem lehet a tantermekben megeleveníteni, így két alternatíva lehetséges annak szerepeltetése céljából:

1. a múzeum enteriőre fényképes dokumentum formájában kerül a tanuló elé;
2. a múzeumi kiállítás a „virtuális múzeum” lehetőségével kerül kivetítésre a tanteremben.

Az említett felhasználási lehetőségekkel a módszert meg lehetne vétózni azzal, hogy vagy csak illusztrálás, vagy pedig – amennyiben a kép mint forrás fog szerepelni – csupán képi forráselemzés fog megvalósulni. A következő feladatpéldákkal indokoljuk meg az ellenkezőjét:

Csoportos feladatokkal szerepekbe állíthatjuk a tanulókat. Bármelyik bemutatott enteriőr esetében megvalósítható az, hogy egy osztály csoportokra bontva különböző társadalmi rétegbe tartozó személy szerepével foglalkozzon. A Bocskai Múzeum 20. századi eleji enteriőrjeivel kapcsolatban (1–2. és 3–4. képek) az osztály egyik része a kovácsműhely, másik része pedig a parasztpolgári szobaenteriórral foglalkozik. A feladat során figyelniük kell először arra, hogy milyen jellemzői lehetnek az adott társadalmi csoportnak. Ebből kiindulva a csoport tagjai egymást segítve arra fókuszálnak, hogy egy adott személynek, aki az ábrázolt szobákban él vagy dolgozik, milyen az életkörülménye. A csoportok ezt követően bemutatják egymásnak a feladat eredményeit, ezáltal minden csoportnak a tárgyalt társadalmi csoportokról lesz jellemzési információja. Ezáltal bizonyos mértékig helyzetbe képzeltek magukat a tanulók, és azokra a tárgyi emlékekre hagyatkoztak, amelyek a berendezett tér részeit képezték. A pedagógus szerepe és koordinációja azonban elengedhetetlen; fontos, hogy útmutatásokkal a tanulókat a megfelelő válasz felé terelje. A feladat megoldásához szükséges idő a tanulók képességeitől és az elmélyülés mértékétől függően 15-20 perc közöt mozog.

Ugyanezen a példán végig lehet elemezni a retrókiállítás részleteit is (5–6. és 7–8. képek). Ennek az enteriórnek az esetében azonban nagyobb eséllyel jelennek meg az érzelmi kötődések is, mivel bizonyos tanulók nagyszüleiknél még fellelhetnek

ismerős tárgyakat. Azt állítjuk, hogy az érzelmi töltettel való munkafolyamat fokozottan hozzájárul a tanulás sikerességéhez. A feladat során a 3–4 főre bontott osztály bizonyos csoportjai a nappali, míg a többi csoport a konyhaenteriórral foglalkoznak. A mindennapi élet jellemzését a szituációs feladat megalkotásán kívül még a tanulókat a kérdések megfogalmazására is sarkallhatjuk, mint pl. a konyha esetében nem lelhető fel hűtő, így felmerülhet a kérdés, hogy hogyan tárolták az élelmiszereket? (7–8. kép) A csoportok munkái természetesen megvitatásra kerülnek.

Az enteriőrképek alapján a Bloom-taxonómia magasabb szintjeit is meg lehet célozni, az életszínvonal értékelhető a tanulók részéről a látottak alapján.

Az enteriőrök összehasonlításra is alkalmasak lehetnek. A parasztpolgári tisztaszoba-enteriórt (1–2. kép) és az Alapy nappalijának (10. kép) berendezését összehasonlító feladatként is ki lehet adni a tanulók számára, ebben az esetben egyéni munka is megvalósítható. A két említett szoba tehetős életszínvonalat reprezentál, ehhez hozzáemelhető az Orczy-kastély 20. századi bútorait felhasználó terem is (13. kép).

A teljesség igénye nélkül, a szituációs feladatok által a további szemléltetett enteriőr is alkalmazható a korszakok életmódjainak jellemzésére. Ezeknek a feladattípusoknak az alkalmazásával egyfajta játékoság is megjelenik a tanításban. Az előzetesen megtervezett, történelemórákon alkalmazott enteriőrök elemzése és értelmezése lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógus bizonyos tanórákon visszautaljon korábban bemutatott termekre, ezáltal a változásokra és azok jelentésére is felhívhassa a tanulók figyelmét.

Ezek a feladatok vagy ötletmenetek mind az általános, mind pedig a középiskolai tanulók történelemtanulását szorgalmazhatják.

A *virtuális múzeum* esetében a tanulás azzal egészül ki, hogy akkor szimulálni lehet a múzeumban való sétát, és 360°-os szögben körbe lehet nézni a teremben. Ezáltal az elemzés és a korszakba képzelés fokozottabbá válik. A királyi pár esetében – a kastély elemzésén és jellemzésén túl – meg lehet eleveníteni a királyi pár fogadását; munkaköreinek elvégzését; olyan szituációt is össze lehet állítani, amikor a királyi pár, vagy annak valamelyik tagja egy fontos személyt fogad pl. Andrássy Gyulát. Kiemelendő, hogy a szituációs feladatok nem igényelnek hosszú előkészítési folyamatot a pedagógus részéről, illetve nem szükséges azok többszöri előzetes begyakorlása a tanulókkal, így alkalmasak spontánabb, a tanóra keretébe illeszkedő alkalmazásra is.

A vizuális túra lehetőségénél külön felhívnánk a figyelmet a képernyő bal alsó sarkában található *vonalzó ikonra* (lásd a 17–21. képeken), amivel szabadon ki lehet jelölni területeket a képernyőn, ennek alkalmazásával a tanulók térbeli tájékozódó képességét is fejlesztjük – ami a térképes feladatokkal is összekapcsolható.

A képi/virtuális szerepeltetéssel forrást fognak elemezni a tanulók – ami egyébként a cél is –, azonban mindezt úgy fogják megtenni, hogy tudatosan nem veszik észre. A nem a múzeumban látott kiállítások feltehetőleg nem a teljes körű élményt fogják adni a tanulóknak, azonban úgy véljük, hogy a kiállítást vizualizáló képek többet nyújtanak egy egyszerű fotónál. Mivel nem csupán az illusztráció szerepét töltik be az oktatási folyamatban, hanem cselekedtető feladatokat adunk hozzá, aktív tanulói részvételt várunk el, így a képek forrásjellegűvé válnak. Mindezen túl a tanulók olyan tárgyi emlékek képi voltával találkoznak, melyekkel kevés helyen, mivel a történelemtankönyvekben viszonylag kis számban szerepeltetnek kiállítasokról készített képeket. Azt állítjuk tehát, hogy az „élményszerű” módszerekkel a tanulóknál implicit tanulási folyamatokkal elérhetőek a kitűzött célok.

Miket tud fejleszteni a módszer és miért fontosak azok?

- A tanuló rövid idő alatt mélységelvűen kezdi elemezni az adott témakört, ami a forráselemző feladatok megoldásánál – pl. témazáró dolgozatoknál, vagy azon túlmutatóan, magyarországi viszonylatban az érettségi feladatsor megoldásánál – elengedhetetlen.
- A tanulók gondolkodását fejleszti. Pedagógiai jelenlét mellett, de a tanuló az enteriőrök alkalmazásával a korszakról gondolkodni kezd, ezáltal fontos ismeretekre jön rá, és a szituációs feladatok a gondolkodásmenetet tovább segítik. Emellett többszöri alkalmazás után a kritikai gondolkodása is fejlődni tud, mert olyan részleteket vehet észre a feladatok során, amelyek saját magában kérdéseket vetnek fel.
- Mindezekkel összefüggésben a tanuló elemez és következtetéseket von le. A 21. századi történelemtanítás azontúl, hogy a tanuló ismeretek birtokában legyen (Vajda 2018: 50–54) többek között a történelmi gondolkodás fejlesztését szorgalmazza. (Kojanitz 2021)

Fontosnak tartjuk azonban felhívni arra a figyelmet, hogy a jelen írásban bemutatott múzeumok és enteriőrjeik, illetve a hozzájuk javasolt feldolgozási lehetőségek mintaértékűek. Bármely más múzeum anyagait a kiválasztott témakörre rá lehet

illeszteni. Azonban azt is ki kell emelnünk, hogy a tanulók ne csupán egyszerű játékként éljék meg a tanulási folyamatot, hanem annak valóban oktatási eredménye legyen. Döntő szerepe van az oktatott tanulói csoport összetételének, illetve annak, hogy milyen alapképességek birtokában vannak. A módszer nem megfelelő alkalmazása nem járul hozzá a kívánt célok megvalósításához.

7.7. Összegzés

Jelen tanulmány egy problémafelvetést kívánt felvázolni, példákon keresztül, miszerint rendelkezésre állnak olyan múzeumok Magyarország területén, melyeknek gyűjteményeit a történelemtanítás folyamatába be lehet vonni. Kutatásunkban a múzeum a történelemórán, a tantermi keretek között jelenik meg, ám nem a szó szoros értelmében. A múzeum alternatív módon való megjelenítésére két mód lehetséges: a múzeum tematikus tereinek fényképes változatai, vagy pedig a múzeumok virtuális múzeumi lehetősége – amennyiben rendelkezik ezzel a lehetőséggel. Több érv szólhat amellett, hogy a múzeumokban elérhető enteriőrök, akár kép formájában is, jelenjenek meg az oktatásban. Bár több történelemdidaktikus (pl. Vajda Barnabás, Herber Attila) foglalkozik a történelemórán vagy a történelem-tankönyvekben szereplő képek jelentőségével, a múzeumok enteriőrjeiről készült képek történelemoktatási felhasználása a történelemnek egy olyan szeletét vetíti a tanuló elé az oktatás során, amivel kevesebbszer találkozik. A múzeumok gyűjteményei mint források egy újabb lehetséges úton közelítik meg a történelemtanítás kitűzött céljait.

Jelen tanulmány a múzeumot mint módszert részlegesen a múzeumpedagógiával és a drámapedagógiával egészítette ki. Az írásban igyekeztünk utalni arra, hogy a bemutatott enteriőrök, témakörök és példák mintaértékűek, bármelyik másik témára könnyen ráilleszthetőek. A bemutatott enteriőrök relevanciáját alátámasztva, a hozzá javasolt felhasználási mintával szerettünk volna rávilágítani arra, hogy a történelem oktatását alternatív megközelítésekkel is meg lehet valósítani, mégpedig úgy, hogy az elvárt célokat és eredményeket fejlesztjük, illetve elérjük.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni a tanulmányban említett múzeumok – a Hajdúszoboszlón található Bocskai István Múzeum; a Komáromban található Brigetio Öröksége Látogatóközpont; a Gödöllői Királyi Kastély és a Gyöngyösön található Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma – vezetőinek, hogy támogatták kutatásunkat, s engedélyt adtak az általuk vezetett múzeum értéktárgyairól fényképes dokumentációt készíteni, s azokat jelen írásban felhasználni.

A vizsgált múzeumok honlapjai

Bocskai István Múzeum, Hajdúszoboszló [<https://www.bocskaimuzeum.hu/>]

Brigetio Öröksége Látogatóközpont, Komárom [<https://brigetio.hu/>]

Gödöllői Királyi Kastély [<https://kiralyikastely.hu/>]

Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma, Gyöngyös [<https://matramuzeum.nhmus.hu/>]

Szabályok, előírások

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára, Történelem 5–8. évfolyam. [https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8]

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára, Történelem 9–12. évfolyam. [https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf]

Szakirodalom

Bősze, Péter – Kapronczay, Katalin (2013): Bugát Pál munkássága. *Magyar Orvosi Nyelv*, 13(2). 104-123. [https://real.mtak.hu/19480/1/MONY_2013_02_Bugat__Bosze__u_103755.273549.pdf] (A letöltés ideje: 2024.08.29.)

Fodor, Richárd – Tóth, Judit (2022): A történelemdidaktika Trendjei a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) kiadványainak tükrében. *Magyar Pedagógia* 122(3). 145–167. [<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/624/612>] (A letöltés ideje: 2024.09.20.)

Gyertyánfy, András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszéléssig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIII.) Új folyam IX(1–2)* [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-a-forrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/>] (A letöltés ideje: 2024.09.20.)

Hein, George E. (2004): John Dewey and Museum Education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4). 413–427. [http://www.george-hein.com/downloads/Hein_Dewey-MuseumEd.pdf] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

Hein, George E. (2007): Museum Education. *A Companion to Museum Studies*. [<http://www.george-hein.com/downloads/MuseumEdBlackwellHein.pdf>] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

Jeszenszki, Kornélia (2024): Érdemes játékosan tanulni a történelmet? In: Tóth, Péter – Hegyesi, Dóra (szerk.): *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék, 90–95. [<https://doi.org/10.3311/ISNK-114>] (A letöltés ideje: 2024.03.01.)

Kaposi, József (2010): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4).

Kaposi, József – Katona, András (2023): A történelemérettségi 2024-től érvényes lexikai anyaga – a korábbiakkal összehasonlítva. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 14(4). [https://real.mtak.hu/208419/1/14_04_05_erettsegi.pdf] (A letöltés ideje: 2024.09.20.)

Kojanitz, László (2017): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése, *Eruditio-Educatio*, 12(4), 13–31. [https://epa.oszk.hu/05100/05165/00030/pdf/EPA05165_eruditio_2017_04_013-030.pdf] (A letöltés ideje: 2024.08.28.)

Kojanitz, László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Szeged, Belvedere Meridionale. [https://real-eod.mtak.hu/9843/1/Kojanitz_2021_A%20t%C3%B6rt%C3%A9nelmi%20gondolkod%C3%A1s%20fejl.pdf] (A letöltés ideje: 2024.08.28.)

Kojanitz, László (2024): *A történelmi empátia fejlesztése. Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 15(1–2). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2024/06/15_01_03_Kojanitz.pdf] (A letöltés ideje: 2024.08.15.)

Koltai, Zsuzsa (2011): *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa. A múzeumi kultúrákövetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Veszprém, Iskolakultúra [https://misc.bibl.u-szeged.hu/45507/1/iskolakultura_konyvek_041.pdf] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

Ringert, Csaba (2022): *A digitális múzeumpedagógia modellje. Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2(1), 92–112.

[<https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/kapocs/article/view/43933/42931>] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

Schlichter-Takács, Anett – Csimáné, Pozsegovics Beáta (2020): *Múzeumpedagógia újragondolva – A kaposvári Rippl-Rónai Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásainak vizsgálata, módszertani megújítása. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 232–259. [<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/923/780>] (A letöltés ideje: 2024.10.02.)

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

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

8. FEJEZET

Hopka Zoltán

II. Lipót öröksége: Belgium gyarmati múltjának tükröződése az ország történelemoktatásában

8.1. Bevezetés

II. Lipót belga király gyarmati uralma kétségtelenül az emberiség történelmének egyik legsötétebb fejezeteként tartható számon. Az egyes becslések szerint közel 10 millió emberéletet követelő atrocitások epicentruma az uralkodó személyes tulajdonát képező, Afrika szívében fekvő kongói kolóniája volt. A Kongó-medencében uralkodó rémálomszerű körülmények már a korban hatalmas mértékű nemzetközi felháborodást váltottak ki. Habár nem volt az uralkodó kifejezett szándéka, hiszen nem az őslakos népesség teljes megsemmisítésére törekedett, az emberáldozatokat mégis teljes közömbösséggel, a haszonszerzés szükséges és elkerülhetetlen velejárójaként kezelte. (Weisbord 2003: 35)

Felvetődik a kérdés, hogy mégis miként válhatott egyetlen ember magántulajdonává egy másik kontinensen fekvő, hazájánál csaknem nyolcvanszor nagyobb terület? A következőkben II. Lipót kongói uralkodásának időszakát, annak következményeit, valamint mindezek belga történelemtankönyvekben megjelenő ábrázolásait ismertetjük.

8.2. II. Lipót

Belgium esetében egy meglehetősen fiatal országról beszélhetünk, hiszen az állam csupán 1830-ban nyerte el a függetlenségét Hollandiától. II. Lipót 1865-ben lépett a belga trónra, és vált az ország második uralkodójává. (Stanard 2011: 27) A 44 esztendőt átívelő uralkodásával Belgium leghosszabb ideig regnáló királyának számító Lipót a gyarmatosítás gyakorlatának elkötelezett híve, mondhatni már-már

megszállottja volt. Szentül hitt abban, hogy egy nemzet csakis gyarmatok birtoklása révén válhat naggyá. Hazája nemzetközi presztízsének növelése mellett személyes vagyonát is elsősorban különböző gyarmati vállalkozások révén kívánta gyarapítani. (Hochschild 2006: 38–39) Noha sem a belga politikai elit, sem a köznép nem mutatott túlzott lelkesedést a király ezen ambíciói iránt – sőt, a legtöbben kifejezetten ellenezték az ilyesfajta „kalandozásokat” –, az uralkodó eltökéltsége mit sem csökkent. (Vanthemsche 2006: 90)

1860-ban, athéni látogatásából hazatérve, Lipót egy, az Akropoliszról származó márványtömböt ajándékozott Frère-Orban miniszterelnöknek, amin a következő felirat díszelgett: *„Il faut à la Belgique une Colonie”* [Belgiumnak gyarmatra van szüksége]. 1861-ben pedig már a haditengerészet egyik tisztjénél érdeklődött a gyarmatosítás lehetőségeiről a világ minden táján, beleértve Óceániát, az Indiai-óceánt és a Kínai-tengert. Lipótot még édesapja korábbi, Közép-Amerikában tett sikertelen gyarmati vállalkozása sem tántorította el céljaitól, uralkodásának első év-tizedében rendíthetetlen eltökéltséggel kutatta a potenciális kolonizációs lehetőségeket. (Stanard 2011: 28) *„Úgy vélem, elérkezett az idő, hogy terjeszkedésbe kezdjünk; nem engedhetjük meg magunknak, hogy még több időt vesztegessünk, mivel ennek következményeként a szabadon álló értékes területeket sorra fogják olyan nemzetek elfoglalni, amelyek vállalkozóbb szelleműek, mint a miénk”* – jelentette ki egy beszédében az uralkodó. (Cunningham 2005: 9)

8.2.1. „Afrika sötét szívének” meghódítása

A 19. század végére csúcsosodott ki az európai nagyhatalmak Afrikáért folytatott hajszája. Ekkor kerültek felosztásra a kontinens Szaharától délre fekvő területei. (Veerbeck 2020: 293) 1876-ban II. Lipót egy Brüsszelben megtartott földrajzi konferencián gyűjtötte maga köré korának legnevesebb felfedezőit, és határozták el közösen, hogy elviszik a nyugati civilizáció fényét a kontinensre, valamint, hogy „modern keresztes hadjáratot hirdetnek” az afrikai rabszolga-kereskedelem ellen. (Szabó 2008: 12) *„Célunk, hogy eljuttassuk a civilizációt a világ azon pontjára, ahol még nem sikerült megvetnie a lábát...”* (Cunningham 2005: 9) E cél megvalósítása érdekében jött létre az Afrikai Nemzetközi Társaság (Association Internationale Africaine), amelynek vezetésével II. Lipótot bízták meg. A társaság tagjai felosztották egymás között Afrika még felfedezésre váró területeit, majd visszatértek hazájukba, és ott igyekeztek támogatókat találni küldetésük megvalósításához. Az említett

konferencián bérelte fel Lipót a walesi születésű Afrika-kutatót, Henry Morton Stanley-t hogy az általa bejárt területeken az őslakos törzsfőkkel kötött szerződésekkel biztosítsa számára a kereskedelmi monopóliumot. Ez alapvető fontossággal bírt a későbbi gyarmati terjeszkedés megalapozásában és kivitelezésében. Lipót 1878-ban létrehozott egy részvénytársaságot is, amely a Bizottság a Felső-Kongó Tanulmányozására (Comité d'Études du Haut-Congo) nevet viselte. Az uralkodó e hangzatos név mögé bújva igyekezett leplezni valódi szándékát, nevezetesen Belgium számára egy gyarmati terület megszerzését.

Lipót idővel kénytelen volt szembenézni azzal a ténnyel, hogy Európa nagyhatalmai nem fogják sokáig tétlenül tűrni azt, hogy kizárólagos kereskedelmi jogokat kíván szerezni a Kongó-medencében. A fülébe jutott annak a híre is, hogy egy francia katonatiszt, Pierre Savorgnan de Brazza is elkezdett azon munkálkodni, hogy a térséget francia ellenőrzés alá vonja. Bár nem rendelkezett a Stanley-éhez hasonló hivatalos felhatalmazással, Brazza a helyi törzsfőkkel kötött egyezmények révén kívánta Kongó térségét megszerezni hazája számára. Ezeket a megállapodásokat a francia parlament 1882-ben visszamenőlegesen elismerte, ezzel igényt formálva a régióra. Lipót azonban nem volt hajlandó harc nélkül lemondani a területről, és 1882-ben egy újabb szervezetet hozott létre, a Kongói Nemzetközi Társaságot (Association Internationale du Congo). Stanley e társaság képviseletében, Brazza példáját követve, arra törekedett, hogy helyi törzsfőkkel olyan egyezményeket kössön, amelyek értelmében a területük feletti szuverenitást önként II. Lipótra ruházzák át. A szerződések azért nem Belgium nevében kötöttek, mert az ország alkotmányában önként vállalta az örökös semlegességet, e megállapodások pedig nyílt konfliktushoz vezettek volna Franciaországgal, valamint Portugáliával is, amely szintén jogot formált a térségre a partszakaszok évszázados birtoklását felhasználva indokként. (Szabó 2008: 12–13)

1879 és 1884 között Stanley körbejárta Közép-Afrikát, és Lipót nevében több mint 450 szerződést kötött. (Cunningham 2005: 10) A pontos ellenszolgáltatás mértékéről nem állnak rendelkezésünkre részletes adatok, csupán egy belga tiszt által 1883-ban végrehajtott hasonló tranzakció alapján tudunk következtetéseket levonni. Ekkor a törzsfőnöknek felajánlott kompenzáció egy aranydíszítéssel ellátott vörös kabátot, egy vörös sapkát, egy fehér tunikát, egy doboz likört, négy korsó Demijohn rumot, két doboz gint, húsz vörös kézkendőt, negyven ujjatlan pólót és negyven pamut sapkát tartalmazott. (Conan Doyle 1909: 6) A törzsfőnökök e szerződések megkötésekor abban a tévhitben voltak, hogy csupán egy-egy kereskedel-

mi állomás létrehozására adnak engedélyt. Az a gondolat, hogy valójában az egész területüket eladták volna, fel sem merült bennük, hiszen az általuk lakott földek a törzs valamennyi tagjának közös tulajdonát képezték. A világszemléletük szerint azt egyetlen személynek sem állt jogában értékesíteni. Mégis, Lipót éppen ezen szerződések lobogtatva nyújtotta be igényét Kongó egészére. (Conan Doyle 1909: 6)

8.2.2. A berlini konferencia

Otto von Bismarck német kancellár az európai viszonyok egyre fokozódó feszültségei közepette 1884-ben egy nemzetközi konferenciát hívott össze. A tárgyalások célja az volt, hogy a nagyhatalmak konszenzusra jussanak Afrika régióinak érdekszférákra történő felosztását illetően. Végül tizennégy ország képviselői ültek egy asztalhoz Berlinben, köztük az Egyesült Államok delegátusai is. A konferencián egyetlen afrikai nép sem képviseltethette magát, az alkudozások teljes mértékben a gyarmatosító hatalmak érdekeit szolgálták. Lipót szintén nem kapott meghívást, mivel hivatalosan nem Belgium, hanem az általa irányított szervezet nevében formált igényt Kongóra. Mindezek ellenére az uralkodó meglehetősen kedvező helyzetből várta a fejleményeket, hiszen a rendezvényen részt vett az akkor a világon talán legtöbb afrikai tapasztalattal rendelkező alkalmazottja és egyben jóbarátja, Henry Morton Stanley is, aki minden téren Lipót utasításainak megfelelően cselekedett. Ezen kívül a belga király további informátorokkal rendelkezett három ország delegációjában is, lehetővé téve számára azt, hogy ezen kapcsolatokat kihasználva sikeresen manipulálja az eseményeket a saját érdekei szerint.

Lipót igényeinek tárgyalása során a brit delegáció kifejezte aggodalmát azzal kapcsolatosan, hogy a Kongó hatalmas területét egyetlen szervezet, illetve személy kívánja birtokába venni. A belga király azonban beépített emberein keresztül olyan híreket terjesztett, miszerint, ha nem kapja meg amit kíván, teljes egészében lemond Afrika ezen szegletéről a franciák javára. Ez az alternatíva természetesen elfogadhatatlan volt a britek számára, akik gyorsan megváltoztatták álláspontjukat és támogatni kezdték Lipót területi igényeit. Az ilyen, s ehhez hasonló manipulációk révén Lipót végül sikeresen elérte, hogy a kiszemelt terület jelentős hányadát megszerezze. (Cunningham 2005: 11–12)

8.3. Kongói Szabadállam (1885–1908)

A berlini konferencia eredményeként született meg a II. Lipót személyes irányítása alatt álló Kongói Szabadállam, amelyről Auguste Beernaert belga miniszterelnök 1885-ben a következőt jellemzést adta: *„Az állam, amelynek élén uralkodónk fog állni, egyfajta nemzetközi gyarmat lesz. Nem lesznek monopóliumok, sem kiváltságok... Éppen ellenkezőleg: itt abszolút kereskedelmi szabadság, a tulajdon szabadsága, a hajózás szabadsága fog megvalósulni.”* (Conan Doyle 1909: 7) Lipót ezen ígéreteit az európai nagyhatalmak lelkes fogadtatásban részesítették. Ez bátorította az Egyesült Államokat is arra, hogy a világon elsőként hivatalosan elismerjék a Szabadállamot. Bismarck az új állam megszületésekor kifejezte reményét, hogy az a nyugati civilizáció közép-afrikai bástyájává válik majd, és kijelentette, imádkozni fog Kongó virágzó fejlődéséért, valamint alapítója nemes törekvéseinek megvalósulásáért. Ekkor még nem sejtette, hogy Lipót éppen e keresztény, nyugati civilizáció elveinek sárba tiprására és elárulására készül.

II. Lipót, aki Európában alkotmányos uralkodóként regnált, Afrikában korlátok nélkül, szabadon élhette ki autokrata vágyálmait. Az állam irányítását elviekben három miniszter látta el: egy a külügyekért, egy a pénzügyekért, egy pedig a belügyekért felelt. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ők és utódaik is egészen 1908-ig a király által kerültek kinevezésre, a király által kapták a fizetésüket, és kizárólag Lipótnak tartoztak elszámolással. Tehát minden szempontból csupán Lipót akaratának végrehajtói voltak. (Conan Doyle 1909: 7–9)

Lipót a nemzetközi porondon igyekezett mindvégig azt a látszatot fenntartani, hogy a Szabadállam létrehozása az ő részéről nem más, mint egyfajta „jótekonysági” cselekedet, amelyet a béke, a stabilitás és a jólét elhozatalának nemes szándékai vezérelnek.

Lipót szinte azonnal hozzáfogott a Kongó-medence nyersanyagforrásainak kényszermunkával történő, könyörtelen kiaknázásához, semmibe véve az őslakosok szenvedéseit. (Veerbeck 2020: 293) A terület fő exportcikkének a nyersgumi számított, amely a Szabadállam létrejöttével egyidőben megjelenő autóipar térhódítása és a gumibroncsok iránti kereslet megnövekedése révén jelentős hasznot termelt a belga uralkodó számára. A Kongó által termelt profitot Lipót azonban nem a gyarmata fejlesztésére, hanem Belgium szépítésére, pompás épületek felhúzására és dinasztiájának dicsőítésére fordította. (Van Nieuwenhuys 2014: 83)

A Szabadállam kormányának egyik legelső, 1885. július 1-jén életbe lépett rendeletével jogot formált a Kongó-medence területének egészére. Az elszórtan, kis falvakban élő afrikai törzsek kénytelenek voltak feladni minden, generációk óta vadászatra és mezőgazdasági tevékenységekre használt földterületüket. Mindössze csak pár aprócska, jelentéktelennek számító vidék maradhatott a birtokukban. E törvény gyakorlati végrehajtása azonban komoly kihívások elé állította Lipótot, mivel a rendelkezésre álló emberi erőforrások korlátozottak voltak, a helyi lakosság részéről pedig erős ellenállás mutatkozott. Bár egyes törzseknek sikerült ideig-óráig feltartóztatniuk a király hatalomátvételét, végül mindannyian kénytelenek voltak behódolni akaratának. (Cunningham 2005: 13)

8.3.1. A Force Publique

A meghódított földterületek ellenőrzésének fenntartása és a további felkelések elkerülése érdekében alakult meg 1888-ban a Force Publique, amely idővel Afrika legnagyobb katonai erejévé nőtte ki magát. Ez a haderő főként európai tisztekből, valamint helyi lakosságból kényszerrel besorozott, rosszul táplált, gyakran láncra vert és rendszeresen bántalmazott katonákból állt. A Force Publique katonái és az állami tisztviselők ügynökei gyakran halálos ítélettel sújtották azokat a munkásokat, akik nem tudták teljesíteni az előírt kvótát. A véges lőszerkészletek miatt azonban szigorúan előírták számukra, hogy áldozatonként csupán egyetlen golyót használhattak fel. Minden egyes felhasznált lőszerezellel el kellett számolniuk feletteseiknek, amit a holttestekről levágott kezek felmutatásával tettek meg. Idővel a kezek levágása nem csupán igazolásként szolgált, hanem a büntetés elsődleges eszközévé vált, és több millió ember megcsonkítását eredményezte.

Mivel az ellenállás reménytelen volt, rengetegen megpróbáltak elmenekülni a Szabadállam területéről. Ennek, valamint a tömeges kivégzések következtében teljes régiók néptelenedtek el. *„Két idős emberrel futottam el, de őket elfogták és megölték, a katonák engem pedig arra kényszerítettek, hogy cipeljem a levágott kezeiket tartalmazó kosarakat. Ezt követően megölték a kishúgomat, a testét bedobták egy házba, és felgyújtották azt”* – emlékezett vissza egy kongói menekült a történetekre. (Cunningham 2005: 16)

Lipót uralkodásának kegyetlen mivolta igen hamar nyilvánvalóvá vált már a kortársak számára is. A Force Publique-ban ugyanis számos külföldi, főleg brit önkéntes szolgált, akik hazájukba visszatérve megosztották tapasztalataikat országuk tisztviselőivel. A brit külügyminisztérium azonban kezdetben habozott nyíltan

felszólalni Lipót ellen, attól tartva, hogy az uralkodó revansként a franciákkal fog jövedelmező üzleti kapcsolatokat kiépíteni, őket pedig teljes egészében kizárják a kongói kereskedelemről. A britek végül a tétlenség mellett döntöttek. Más volt a helyzet az Egyesült Államokból érkező megfigyelőkkel, akik nem voltak restek nyilvánosságra hozni Lipót túlkapásait, és felhívták a világ figyelmét a helyzet súlyosságára. (Cunningham 2005: 13–16) Tartva gyarmatának elvesztésétől, Lipót válaszul propagandakampányt indított annak érdekében, hogy megnyerje a közvélemény támogatását. Európa-szerte bárókban és vasúti kocsikban terjesztette „*Az Igazság a Kongóról*” címmel ellátott röpiratát, amelyben az események általa kreált verzióját tette közzé. A Lipót elleni nemzetközi kampány azonban olyan méreteket öltött, hogy 1908-ban kénytelen volt lemondani gyarmatáról, és átruházni azt a belga kormányra. (Cunningham 2005: 34)

8.4. Belga Kongó (1908–1960)

A végsőként kitaró Lipót a gyarmata átruházását követően sem volt hajlandó teljesen lemondani az onnan származó profitról. Új vállalatokat alapított, amelyek révén továbbra is jelentős anyagi hasznot tudott kisajtolni a területből. Elrendelte továbbá a Kongói Szabadállam működésével kapcsolatos összes fellelhető dokumentum és nyilvántartás, valamint a pénzügyi és belügyi minisztériumok archívumainak a megsemmisítését is. Végső sértésként pedig a belga kormányt ötvenmillió frank kifizetésére kötelezte, amely elismerésként szolgált „*a Kongó érdekeiért tett hatalmas áldozataiért*”. II. Lipót egy évvel később, 1909. december 17-én, napra pontosan 44 évvel a trónra lépését követően hunyt el.

A belga kormány hatalomátvétele kezdetben nem hozott érdemi változást. A nyersgumi kényszermunkával történő beszolgáltatása továbbra is gőzerővel zajlott. A csitulni nem akaró nemzetközi nyomás azonban idővel pozitív irányú változásokat eredményezett, és 1913-ra a Lipót által kialakított rendszert sikerült véglegesen lebontani. Ekkor ismerte el a legtöbb nagyhatalom, köztük Nagy-Britannia is a belga kormány ellenőrzését Kongó felett. (Cunningham 2005: 35) A kényszermunka azonban a gyarmati uralom végéig nem szűnt meg teljesen; a kongóiaktól elvárták, hogy hetente legalább néhány napot ingyen dolgozzanak, továbbá kötelezték őket az ültetvényeken és a bányákban való munkavégzésre is. (Vanthemsche 2006: 91) A belga gyarmati tisztviselők továbbra is az általuk felsőbbrendűbbnek vélt európai

kultúra képviselésében uralták a térséget. Ennek következményeként mindvégig egy viszonylag kis létszámú elit tartotta a kezében a hatalmat.

Az új kormányzat igyekezett a szétzilált régió társadalmát helyreállítani azáltal, hogy korábbi törzsfőket visszahelyeztek pozíciójukba. Ez a lépés azonban inkább csak képmutatásnak bizonyult, mivel a Lipót hatalomátvételekor élő törzsfők többsége ekkorra már régen elhunyt, a Szabadállam évtizedei alatt pedig a családi kapcsolatok alapjaikban rendültek meg, így az öröklés kérdése is tisztázatlan volt.

A Belga Kongó vitathatatlan érdemei közé tartozott a modern orvosi ellátás bevezetése, amelynek köszönhetően 1955-re a leprás betegek 80%-a tudott megfelelő kezelésben részesülni, ezzel jelentős mértékben hozzájárulva a betegség terjedésének megakadályozásához.

A katolikus misszionáriusok által létrehozott több száz iskola lehetőséget biztosított rengeteg kongói számára, hogy írástudóvá váljanak. Az oktatási rendszer azonban teljesen figyelmen kívül hagyta az afrikai kultúrák által évszázadok óta nagy becsben tartott értékek közvetítését. A tananyag elsősorban mezőgazdasági és szakmai ismeretekre összpontosított, teljes egészében elhallgatva a Szabadállam évtizedei alatt elkövetett atrocitásokat. Erőteljes tudati formálás is zajlott az osztálytermekben, amely során a diákokat arról igyekeztek meggyőzni, hogy hálával tartoznak a belgáknak azok gyarmati uralmáért. Az össznépszerűség 99%-át kitevő színes bőrű lakosság továbbá nem vehette igénybe az európaiak által működtetett éttermek, szállodák és kórházak szolgáltatásait, valamint nem élhetett a továbbra is Lipót nevét viselő főváros, Leopoldville bizonyos negyedeiben sem. (Cunningham 2005: 34–36)

8.4.1. Dekolonizáció

Az 1950-es évek végére egyértelművé vált, hogy Belgium politikai, pénzügyi és katonai erőforrások híján képtelen fenntartani a kongói jelenlétét. 1959-ben erőszakos zavargások rázták meg Kongót, amin a belga kormány nem tudott úrrá lenni, így végül kénytelenek voltak biztosítani a régió függetlenségét, amely 1960. június 30-án valósult meg. A fejvesztett sietséggel lezajló dekolonizáció következményeként a független Kongó életképessége kezdettől kétséges volt. Az elkövetkezendő öt évben az országot regionális konfliktusok, polgárháborús állapotok és teljes politikai káosz uralta.

Az 1960 és 1965 közötti válság szorosan összefüggött a hidegháború globális eseményeivel. Belgium támogatta a két déli tartomány, Katanga és Dél-Kasai elszakadását. A Leopoldville-ben székelő központi kormány az ENSZ segítségét kérte az ország egységének fenntartása érdekében.

A szeparatista erők támogatása miatt Belgium széleskörű nemzetközi elítélésben részesült, mivel sejtethető volt, hogy Belgium egyfajta neokolonális bábállam létrehozására törekszik, amely lehetővé tette volna számára, hogy továbbra is fenntartsa befolyását a régióban. (Vajda 2020: 75–79) A külföldi katonai beavatkozások, amelyek eredetileg az országot elhagyni készülő európai állampolgárok védelmét voltak hivatottak megvalósítani, tovább gyengítették az ország stabilitását. Patrice Lumumbát, Kongó első, demokratikusan megválasztott miniszterelnökét a zavarások közepette elrabolták, majd kivégezték belga és amerikai fegyveres erők. Halálának körülményei hosszú ideig tisztázatlanok maradtak. Lumumba végül a kongói dekolonizációs folyamat kudarcának szimbólumává vált. (Veerbeck 293–294)

1965-ben a hadsereg főparancsnoka, Mobutu Sese Seko vette át a hatalmat és hozott létre egy diktatúrát, amely 1997-ig fennállt. Az ország ekkor kapta új nevét is: Zaire. A hidegháború során Belgium és a Nyugat mindvégig támogatta Sese Seko uralmát. Hatalmát végül 1997-ben döntötte meg Laurent-Désiré Kabila, ő azonban 2001-ben merénylet áldozata lett. Ezt követően fia, Joseph Kabila vette át az ország irányítását.

1996-tól 2003-ig egy véres háború dúlt Kongó keleti részén, amely több millió ember életét követelte. A harcok tétje a térség gazdag természeti erőforrásai voltak, ezért a szomszédos országok mellett számos multinacionális vállalat is részt vett a konfliktusban, amire sokan csak „afrikai világháborúként” hivatkoznak. Mindezen események jelentős szerepet játszottak abban, hogy a Kongói Demokratikus Köztársaság 2013-ra a világ egyik legszegényebb országává vált. (Van Nieuwenhuysse 2014: 187)

8.5. Posztkoloniális emlékezet

Az évek múltával a Kongói Szabadállam fennállása során elkövetett brutalitások emléke fokozatosan kikopott a belga társadalom kollektív emlékezetéből. II. Lipót kapzsisága és kegyetlensége egészen az 1990-as évekig nem került a közbeszéd homlokterébe, sem az ország közép-afrikai jelenlétét tárgyaló diskurzusok során,

sem pedig más akadémiai fórumokon. A téma háttérbe szorulásához nagyban hozzájárult a 20. század két nagy világgépe és a német inváziók traumatikus emlékei. Tovább bonyolította a helyzetet Belgium belső megosztottsága, az egymással gyakran konfliktusba kerülő nyelvi közösségek okán ugyanis nem tudott kialakulni egy szilárd alapokon nyugvó erős belga nemzeti identitás, ez pedig hosszútávon azt eredményezte, hogy egy mindenki által vallott, közös koloniális emlékezet sem tudott létrejönni. Végezetül érdemes megemlíteni, hogy Belgium mintegy nyolc évtizedig fennálló gyarmati uralma viszonylag csekély demográfiai hatással volt az anyaországra. A Belgiumban élő kongói diaszpóra mindig kis lélekszámmal bírt; egy 2006-ban született tanulmány szerint soha nem haladta meg a 40 000 főt. A diaszpóra tagjai közül pedig csak kevesen tettek komolyabb erőfeszítéseket annak érdekében, hogy a kongói gyarmati múlt emléke a közbeszéd meghatározó részévé váljon. (Veerbeck 2020: 294–296)

Belgiumon belül a gyarmati múlttal kapcsolatos heves viták először az 1990-as évek végén bontakoztak ki, részben Adam Hochschild *King Leopold's Ghost* (1998), részben pedig Ludo De Witte *The Assassination of Lumumba* (1999) című műveinek hatására. Ezek a publikációk jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy II. Lipót rémuralmának a tényei eljussanak a világ minden pontjára, nem kis fejfájást okozva a belga kormánynak. Peter Bates 2004-ben készített dokumentumfilmje, a *White King, Red Rubber, Black Death* szintén hozzájárult a Kongói Szabadállam évtizedei alatt történt események szélesebb körben való elterjedéséhez. (Van Nieuwenhuys 2014: 184–185)

8.6. A belga közoktatás helyzete

A belga közoktatási rendszer két, ideológiai alapokon nyugvó és erőteljes identástudattal rendelkező ágra oszlik. Az egyik oldalon a katolikus keresztény értékeket közvetítő egyházi iskolák állnak, a másikon pedig a hivatalosan „semleges” állami intézmények. Bár a tantervek, az oktatási modellek és módszerek, valamint az iskolák szervezeti struktúrái között csupán csekély különbségek figyelhetők meg, az ideológiai alapokból fakadóan a két ágazat közötti feszültség napjainkig jelen van.

A történelem mint tantárgy mindkét iskolatípusban kiemelt jelentőséggel bír, és kötelező jelleggel szerepel a tantervekben. A tanterveket az iskolák egymástól függetlenül, saját maguk dolgozzák ki. Ezekben nemcsak a tanulóktól elvárt tudás

kerül meghatározásra, hanem a tantárgy oktatásának pedagógiai és didaktikai kereteit is részletesen előírják. A közelmúltban végzett legújabb kutatások (pl. Vajda 2023: 138–152) rámutattak arra, hogy Belgiumban – sok más országhoz hasonlóan – a történelemoktatás erősen tankönyvcentrikus. Ezek a tankönyvek meghatározó szerepet játszanak az ismeretek átadásában, valamint a tanulási folyamat formálásában egyaránt. (Vanhulle 2009: 267–268)

A 20. század első évtizedeiben a történelemoktatás egyik fő célkitűzése a kongói gyarmat népszerűsítése volt. Tették mindezt annak érdekében, hogy a tanulók körében az imperialista eszmék iránti lelkesedést felkeltsék. Az állam hosszútávú célja az volt, hogy olyan felnőtteket neveljen ki, akik a jövőben aktívan támogatni fogják Belgium imperialista törekvéseit. (Stanard 2011: 135) Egy 1905-ből származó tankönyv a következőképp írt a Kongóról: „Hatalmas területek nyíltak meg előttünk; termékeink változatos módon leltek új piacokra; a rabszolgaságot eltöröltük; a pár évvel ezelőtt még barbároknak számító őslakosok életkörülményei pedig folyamatosan javulnak.” (Stanard 2011: 150)

Az 1908-ban a belga államra átszálló kongói gyarmat felett a kormány csupán nagyon gyenge ellenőrzést tudott gyakorolni, és ez számos tisztviselőből aggodalmat váltott ki. Sok vezető beosztásban lévő személy túlságosan veszélyesnek érezte a belgák kongói gyarmatukkal kapcsolatos általános érdektelenségét és tudatlanságát, mivel ez szerintük a kolónia hosszútávú fennmaradását is kétségessé tette. A Kongóba kivándorló belga telepesek száma meglehetősen alacsony volt, valamint az oda kilátogatók is kevesen akadtak, így a lakosság körében csak egy nagyon szűk réteg rendelkezett közvetlen tapasztalatokkal a helyi viszonyokról. A belga állam által hangoztatott technológiai, kulturális és vallási fölényt a politikai vezetők nem érezték elegendőnek a gyarmati birodalmuk fenntartásához; a köznép bizalmára és támogatottságára is szükségük volt. A történelemoktatás ennek fényében nem csupán az ismeretek közvetítésére irányult, hanem a közvélemény formálásának eszközeként is funkcionált. Ez a fajta hozzáállás nem volt párját ritkító; más európai államok is hasonlóképpen igyekeztek a kötelezővé vált állami oktatás révén formálni a tanulók világszemléletét, ezzel is elősegítve a fennálló status quo megőrzését.

Mindezen erőfeszítések ellenére az 1920-as évek során több történész és tankönyvszerző is arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolákban és az egyetemeken sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a Kongóval kapcsolatos ismeretekre. Párizsban többen is rámutattak arra, hogy a felsőoktatás szinte teljes mértékben figyelmen kívül hagyja a kongói gyarmatot, és hogy néhány kivételtől eltekintve az

egyetemi kurzusok még csak említést sem tesznek a gyarmat fejlődéséről, annak jövőjéről, vagy az ott felmerülő problémákról. (Stanard 2011: 135–137) A lakosság hiányos tudásának egyik mögöttes oka abban rejlett, hogy a tanárok 1919 és 1939 között összesen csupán heti három órát szentelhettek a történelem és a földrajz tantárgyak oktatására. Ez alapján következtethetünk arra, hogy a tengerentúli terjeszkedés körülményeinek megvitatására is szinte bizonyosan alig juthatott idő. (Stanard 2011: 151)

Számos magasrangú tisztviselő sajnálatát fejezte ki amiatt, hogy a diákok és a társadalom többsége egyaránt tudatlan a gyarmati kérdéseket illetően. Norbert Laude, az antwerpeni Université Coloniale igazgatója is bírálta a gyarmati oktatás hiányosságait mind az általános, mind a középiskolákban, mivel szerinte a felsőoktatásba belépő hallgatók „teljes tudatlansággal rendelkeznek a Belga Kongó történelmét és földrajzát illetően”. (Stanard 2011: 137) A belga kormány éppen ezért megújult erővel törekedett imperialista propagandájának tantermekbe történő integrálására. Elsődleges céljuk a nemzet, valamint II. Lipót iránti szeretet és tisztelet megerősítése, illetve az afrikaiakkal szembeni negatív érzelmek fokozása volt. (Stanard 2011: 137–138)

8.6.1. Kongó ábrázolása a belga történelemtankönyvekben (1945–1960)

A második világháborút követően, az 1945-t  l az 50-es évek közepéig terjedő időszak során a tankönyvszerzők túlnyomó többsége francia ajkú történészek és papok voltak, a holland fordításokat pedig elsősorban középiskolai tanárok és iskolaigazg  t  k végeztek. (Vanhulle 2009: 267–268) Ez idő tájt Kongó még mindig belga gyarmati uralom alatt állt,   gy a térségre vonatkozó tananyagok nem a gyarmatosítás általános fejezetei közé kerültek besorolásra, hanem kifejezetten a belga nemzeti történelem részeként oktatták mint „Belgium tizedik tartományának” történetét. (Van Nieuwenhuysen 2014: 83) A H. Corijn által szerkesztett 1951-es kiadású Algemene en nationale geschiedenis [Egyetemes és nemzeti történelem] egy teljes fejezetén keresztül tárgyalta az európai nemzetek gyarmati terjeszkedését, négy oldalt szentelve Kong  nak. (Stanard 2011: 151)

A tankönyvek a kongói események bemutatását a II. Lipót szolgálatában álló brit felfedező, Henry Morton Stanley közép-afrikai exped  ci  ival vezették fel. A leíró szövegek hangneme dics  t   volt: a flamand *Historia* 1956-os kiadása „ragyogó II. Lipótról” és „bátor   gyn  keir  l” tett említést. Az 1908-ban létrejött Belga Kongó is

részletesen bemutatásra került, különös hangsúlyt fektetve annak politikai struktúrájára. A kongóiak pedig mint „állampolgárság nélküli belga alattvalók” voltak jellemezve.

A francia nyelvű, katolikus *Sciences et Lettres* az uralkodót „korának egyik legkiemelkedőbb alakjaként” méltatta, aki „határozott akarakterével és éleslátással rendelkezett”. A szerzők elmondása szerint a belga uralom áldást jelentett a Kongó-medencében élő népek számára, hisz az érkezésüket megelőző időszakot a kanibalizmus, a fetisizmus, a primitív életkörülmények és az egymással folytatott végeláthatatlan törzsi rivalizálás jellemezte.

Megállapítható, hogy az 1950-es évek során az Ázsia különböző régióiban végbemenő dekolonizációs folyamatok egyáltalán nem befolyásolták a kongói gyarmatosítás történetének rendkívül kedvező fényben való feltűntetését, a tankönyvek továbbra is egyöntetűen pozitív képet festettek arról. A belgák II. Lipótot és magukat a civilizáció hírnökeiként jellemezték, akik a modern orvoslás segítségével jelentős mértékben javítottak az őslakosok életkörülményein. Állításuk szerint uralmuk végét vetett a rabszolga-kereskedelemnek és elhozta a békét a régióba. A belga misszionáriusok, tisztviselők, hivatalnokok és mérnökök is elismerésben részesültek a barbárság elleni fáradhatatlan küzdelmükért, ám a szerepük részletesebb kifejtése elmaradt. A katolikus iskolák tankönyvei természetesen nagyobb hangsúlyt fektettek a misszionáriusok tevékenységeinek alaposabb bemutatására. A szerzők II. Lipótot egyfajta altruista szentként ábrázolták, aki egyedül volt kénytelen viselni a Kongó felfedezésével, megszerzésével és védelmével járó jelentős pénzügyi terheket. A tankönyvek ugyan nem tagadták a Szabadállam idején elkövetett visszaéléseket, azonban igyekeztek azok jelentőségét minimalizálni.

Az 1960-ban megjelent flamand katolikus *Cultuurgetijden* sem részletezte különösebben a kongóiak ellen elkövetett atrocitásokat. A szerzők csupán annyit írtak ezzel kapcsolatosan, hogy ezek az események „jobb, ha nem kerülnek említésre sem”. A tankönyv kiemelte a „megannyi flamand misszionárius szüntelen és önfeláldozó munkáját”, amely lehetővé tette Belgium számára azt, hogy más európai országokkal összehasonlítva sokkal nagyobb sikereket érjen el a civilizációs küldetése megvalósítása során. (Van Nieuwenhuyse 2014: 84–86) A *La Nationalité* belga narratívája szerint Belgium nem kis önfeláldozás révén valósította meg Közép-Afrika „megnevelését”. (Stanard 2011: 152)

A korszak tankönyvei ugyan elismerték, hogy a király az évtizedek során kongói birtoka révén jelentős vagyont halmozott fel, ám állításuk szerint Lipót fő moti-

vációja nem a haszonszerzés volt, sokkal inkább a bennszülött törzsek számára a civilizáció elhozatala, valamint a keresztény hitre való térítés foglalkoztatta őt. A király gyarmati törekvéseit akadályozó egyénekről a tankönyvek érthető mód kevésbé elismerően nyilatkoztak, kifejezetten éles kritikát fogalmaztak meg velük szemben, amiért nem nyújtottak támogatást uralkodójuknak, annak ambiciózus vállalkozásainak megvalósításában. Ez idő tájt Lipót személye körül egyfajta kultusz alakult ki, amely jelentősen hozzájárult a belga patriotizmus megerősödéséhez, ami jelentősen kihatott a kongói kolonializmus historiográfiájára is. A történészek mindenféle kritikai szemléletet nélkülözve vették át a Lipót körül kialakult mítoszokat, és egyáltalán nem kérdőjelezték meg azok valóságtartalmát. (Van Nieuwenhuys 2014: 84–86)

8.6.2. A gyarmati múlt megjelenítése 1960 és 2000 között

A kongói gyarmat elvesztésével együtt Belgiumban jelentős mértékben csökkent a gyarmati múlt iránti érdeklődés. A nemzetközi szerzők révén ugyanakkor számos kiemelkedő hozzájárulás született az ország koloniális múltjának historiográfiájához. Megállapítható, hogy Belgium történetének egyetlen szegmense sem keltette fel annyira a külföldi történészek érdeklődését, mint Kongó. Jelentős változást hozott az is, hogy az 1970-es évektől kezdődően a téma kutatásához egyre több kongói történész kezdett aktívan hozzájárulni. (Vanthemsche 2006: 100–101)

Az 1975-ben megjelent *Historische Units* tankönyv rámutatott arra, hogy a gyarmatosítás új lehetőségeket és piacokat teremtett az egymással versengő európai hatalmak számára, valamint, hogy a civilizálásra irányuló törekvések csupán ürügyként szolgáltak a valódi céljuk, a gazdasági haszonszerzés elérésére érdekében. A *Janus* 1977-es kiadása rámutatott, hogy a gyarmatosítás területi rablás és gazdasági kizsákmányolás formájában valósult meg, és a mozgatórugója az európai hatalmak ipari igényei voltak. Emellett a népességfelesleg kezelése, valamint a nemzetközi presztízs növelése is fontos tényezőknek számított. A tankönyv bírálta továbbá azt a tényt, hogy bár a második világháborút követően számos egykori gyarmatterület nyerte el függetlenségét, azonban „gazdaságilag továbbra is függésben álltak”. Habár a gyarmatosítás általános gyakorlatával szemben a tankönyvek kritikus álláspontot képviseltek, a kongói gyarmattal összefüggésben azonban már jóval mérsékeltebb és visszafogottabb vélemények kerültek megfogalmazásra. A *Janus* 1978-as kiadása, bár bírálta a kongói gyarmatosításban részt vevő személyeket, árnyalt megközelítést alkalmazott, és mindig igyekezett indoklást, magyarázatot adni a történetekre. Az

őslakosság kizsákmányolását azzal magyarázták, hogy Lipótnak hatalmas összegeket kellett költenie a Szabadállam megszervezésére, és ezeket a költségeket kénytelen volt valahonnan fedezni. A szerzők szerint a király ellen irányuló nemzetközi kampány sem az őslakosok iránti sajnálatból eredt, hanem az éppen aktuális nagyhatalmi érdekek motiválták azt.

Megállapítható, hogy az 1970-es években a történelemtankönyvek lényegesen kevesebb figyelmet szenteltek Kongónak, mint az előző évtizedekben. A tankönyvszerzők pár mondatba sűrítették össze II. Lipót Szabadállamának időszakát és a belga kormány 1908-as hatalomátvételét. A dekolonizáció időszakára is csak korlátozott figyelmet szenteltek, sok esetben egyáltalán nem is említve azt, amikor pedig mégis, kizárólag a kongóiakat tették felelőssé az azt követően kialakult káoszért. (Van Nieuwenhuys 2014: 92–94)

A 1980-as évek végére a történelemoktatás kritikák kereszttüzébe került, mivel sokan elavultnak, valamint társadalmi és állampolgári szempontból haszontalannak tartották azt. (Van Nieuwenhuys 2014: 190) Ez az 1990-es évektől kezdődően jelentős átalakulásokhoz vezetett. Ennek egyik eredményeként a tankönyvek Belgium koloniális múltját meglehetősen kritikus megközelítésből kezdték el tárgyalni. Míg az 1992-ben megjelent *Racines du Futur* a Kongói Szabadállamot csupán nagyvonalakban mutatta be, megemlítve, hogy „*a természeti erőforrások kizsákmányolása a helyi lakosság kényszermunkára fogása és visszaélések árán valósult meg*”, addig a flamand magániskolák számára készült *Tijdspiegel* 1995-ös kiadásában már kifejezetten a „*feketék emberek gazdasági kizsákmányolásának felháborító módjáról*” írt. A szintén flamand magániskolások számára készült 1994-es megjelenésű Documentatiemappen pedig kihangsúlyozta, hogy az őslakosok brutális módon lettek kizsákmányolva, ismertette a tömeges kivégzések és csonkítások tényét is. Ugyanez a tankönyv szintén erőteljes kritikát fogalmazott meg a dekolonizáció megvalósulásának módjával és az azt követő évtizedekkel kapcsolatban is. (Van Nieuwenhuys 2014: 191–194)

2000-től kezdődően számos új tankönyvsorozat került kiadásra, amelyek egyre kritikusabb hangvétellel mutatták be a kongói eseményeket, az imperializmus egyik legszörnyűbb példaként jellemezve azt. A gyarmati múltat olyan történelmi problémaként határozták meg, amelyet a diákoknak minél alaposabban kell megvizsgálniuk és megvitatniuk a történelmi gondolkodás képességének fejlesztése érdekében. (Van Nieuwenhuys 2014: 190–193)

8.7. Konklúzió

Minden nemzet a saját történelmének értelmezése során különböző ciklusokon megy keresztül. Ez a folyamat magába foglalja a múltban elkövetett bűnök tagadását vagy figyelmen kívül hagyását, majd az ezekkel való szembenézést, a saját maguk ártételezését, végül pedig a múltbéli sérelmek megvitatását. (Veerbeck 2020: 34) Belgium esetében a társadalom az országuk, illetve egykori uralkodójuk, II. Lipót gyarmati örökségével és annak következményeivel kell, hogy szembenézzon. Viszonylag hosszú időt vett igénybe, amíg ez a folyamat elindult, azonban megállapítható, hogy a belga történelemoktatás jelentős fejlődésen ment keresztül az elmúlt évtizedek során. A kritikátlan szemlélettől a mélyebb, átfogóbb megértés felé halad, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy a gyarmati múlt bonyolult és sokrétű örökségét tudatosan vizsgálják.

Szakirodalom

Conan Doyle, Arthur (1909): *The Crime of the Congo*. London, Hutchinson & Co.

Cunningham, Paul (2005): *Colonialism in the Congo: Conquest, Conflict, and Commerce*. Providence, Watson Institute for International Studies.

Dárdai, Ágnes (2002): Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. *Iskolakultúra*, 2002/1, 62–75.

Engel, Enikő – Fekete, Áron (2023): Történelem és digitális navigáció. Egy megismételt digitális szövegértési vizsgálat tanulságai a történelem tantárgy keretén belül. In: Kojanitz, László (szerk.): *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Belvedere Meridionale, Szeged, 123–136.

Fodor, Richárd (2023): Árkok és hidak – a történelemtanítás diplomáciai szerepe. In: Kojanitz, László (szerk.): *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Szeged, Belvedere Meridionale, 53–66.

Herber, Attila (2010): A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam I(4)*.

Herber, Attila (2023): A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban. In: Kojanitz, László (szerk.): *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Szeged, Belvedere Meridionale, 101–138.

Kaposi, József (2020): Questions of education for democracy. In: *Yearbook of the International Society for History Didactics* 2020. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 219–242.

Molnár-Kovács, Zsófia (2022): Digital contents of Hungarian online databases in the service of historical textbook research. In: *14th International Conference of J. Selye University*, Pedagogical Sections. (<https://doi.org/10.36007/4478.2023.157>)

Stanard, Matthew G. (2011): *Selling the Congo: A History of European Pro-Empire Propaganda and the Making of Belgian Imperialism*. Lincoln, University of Nebraska Press.

Szabó, Lóránd (2008): Tévhitek és tények a Kongói Demokratikus Köztársaság előtti Kongóról egy történeti áttekintés ürügyén. In: *Afrika Tanulmányok / Hungarian Journal of African Studies*. Pécs, Publikon Kiadó, 12–13.

Vajda, Barnabás (2023): Teaching history in Slovakia: an uncertain school subject? In: Gautschi, Peter – Furrer, Markus – Fink, Nadine (eds.): *Why History Education?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 138–152.

Vajda, Barnabás (2020): *Hidegháború és európai integráció*. Második, módosított szövegű kiadás. SJE Tanárképző Kar, Komárom.

Vanhulle, Bert (2009): The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945–2004). *History of Education*. Abingdon: Taylor & Francis, 267–268.

Van Nieuwenhuysse, Karel (2014): From triumphalism to amnesia. Belgian-Congolese (post) colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1945–1989). In: Wojdon, Joanna (eds.): *Yearbook of the International Society for History Didactics – Colonialism, Decolonization and Post-Colonial Historical Perspectives: Challenges for History Didactics and History Teaching in a Globalizing World*. Schwalbach, Wochenschau Verlag, 83–86.

Van Nieuwenhuysse, Karel (2014): Increasing Criticism and Perspectivism: Belgian-Congolese (Post) Colonial History In Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1990–Present). In: Wojdon, Joanna (eds.): *Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD)*. Schwalbach, Wochenschau Verlag, 184–193.

Vanthemsche, Guy (2006): The Historiography of Belgian Colonialism in the Congo. In: Lévai, Csaba (eds.): *Europe and the world in European historiography*. Pisa, Edizioni Plus – Pisa University Press, 90–101.

Veerbeck, Georgi (2020): Legacies of an imperial past in a small nation. Patterns of postcolonialism in Belgium. In: *European Politics and Society*. Abingdon: Taylor & Francis.

Weisbord, Robert G. (2003): The King, the Cardinal and the Pope: Leopold II's genocide in the Congo and the Vatican. In: *Journal of Genocide Research*. Abingdon: Taylor & Francis. 35.

9. FEJEZET

Michal Veselei

Methodological recommendations for teaching controversial topics in history

9.1. Introduction

Socially controversial topics are an essential part of school education. Their presence can be found in subjects like ethics or religious education (bioethical issues), civic education (cultural and ethical questions), geography and biology (issues related to migration or climate), and, last but not least, in history. In history, it is generally the case that the closer events are to the present the more they can stir up strong reactions in society. Controversial topics from the 20th century's history typically include the Holocaust, ethnic cleansing, pogroms, war crimes, collaboration with occupying powers, violations of international treaties, civil wars, deportations, treatment of the Roma, migrant labor, refugees, military occupation, human rights violations, religious persecution, religious conflicts, and colonialism. A fundamental question in teaching history is not whether we are for or against these events, or whether we consider them good or bad. The disputes occur in the realm of the causes of historical events and their course, the roles played by the actors involved, the impacts of these events, and also in the realm of argumentation and evidence, including their manipulation or harmful selection. (Stradling 2002)

According to an educational package on teaching controversial topics, published by the Council of Europe (2017) under the title *Living with Controversy*, controversial topics are those that arouse strong feelings and divide opinions within communities and society. According to this definition, controversies are characterized by two phenomena: emotionality and divisiveness. Controversies evoke strong emotions in people, and they are often perceived more as sensitive topics. Therefore, they cannot be addressed purely rationally. They evoke fear, anger, or sadness in students. (Cárová et al. 2019) These topics touch on painful, tragic, or humiliating

periods in the history of the country where the students live. (Stradling 2002) These historical events contribute to the formation of their identity, and therefore they must come to terms with the dark periods of the past. Divisiveness means that controversies provoke disputes among people that are qualitatively deeper and stronger than usual debates and pluralism in history. Controversies raise questions without clear answers. They cannot be fully confirmed or refuted by historical facts, and those who address them may hold opposing views. (Petřík et al. 2014) This is not about a lack of evidence or interpretive differences. Controversies are rooted in the overall worldview and evaluative perspective on life.

If we can fundamentally overcome a contentious issue and explain it as a misunderstanding, it means that the controversy was superficial. It can either be completely removed or take the form of a classic debate and pluralism found in historical sciences. However, if it stems from a worldview-based conviction and value judgment, we say that the topic is inherently controversial. (Stradling et al. 1984) This second type of controversy is much more difficult to overcome. A functional solution can be a discussion that frames the controversy within another common value and a mutually unifying stance. This type of framing is central to our focus. In this study, we will therefore explore in more detail four methodological recommendations that are based on general procedures for teaching controversial topics according to Petřík and colleagues (2014). We will combine general recommendations with the current didactic-historical discourse. To make the analysis more understandable, we will illustrate it with examples from the period of the Slovak Republic from 1939 to 1945.

9.2. Main Recommendations for Teaching Controversial Topics in History

When discussing controversial topics with students, it is essential to focus on the following aspects:

- a) Setting Appropriate Educational Goals and Selecting Suitable Learning Tasks,
- b) Establishing an Initial Perspective and Subsequent Pluralistic Educational Process,
- c) Preparing for the Topic's Relevance Beyond History Class,

- d) Training Students to Formulate Their Own Opinions and Accept the Opinions of Others.

By considering these points, we can effectively design educational activities using didactic resources available on the market (such as source editions, textbooks, workbooks, materials from the third sector, etc.) or created directly by teachers in preparation for their lessons.

9.2.1. Setting Appropriate Educational Goals and Selecting Suitable Learning Tasks

It is necessary not only to define cognitive goals, such as which principles of historical thinking will be developed and what knowledge and skills (cognitive activities) students are expected to acquire, but also to establish affective goals, which relate to the attitudes and values that will be formed in students through the lesson content. Well-defined goals naturally lead us to create appropriate didactic situations with suitable learning tasks that help achieve these goals or create the conditions for their fulfillment. The interconnectedness of goals and tasks that students actively engage in is undeniable. This connection is also emphasized by the cognitive-affective nature of history tasks.

According to Holger Thünemann, there are three key (core) criteria for learning tasks: the criterion of the historical question, the criterion of value judgment, and the criterion of historical reflection. (Janková 2023) The first criterion concerns historical processes. Students need to learn how to navigate historical reality. In history, it is not just about isolated facts, such as when the Slovak Republic was established, but more importantly, students should be able to recognize various historical information and facts, distinguish between unscientific and pseudoscientific information and verified facts derived from sources, analyze and work with these types of data, and ultimately understand the dynamics of the event. For example, they should be able to describe the causes and conditions under which the Slovak Republic was established.

Overall, this is about developing historical thinking as the ability to think about the past based on an informed view of historical events and processes.⁷⁶ This think-

⁷⁶ From the rich Central European literature on enhancing historical thinking see e.g. Gyertyánfy, A.: A történelemtanítás kettős céljáról. *Történelemtanítás*, Vol. 13, No. 1, 2022; Kaposi, J.: Pendulum Movements – History teaching in Hungary: Circumstances and Issues.

ing is structured through selected principles, which allow students to organize learning tasks in a way that enables them to focus on their own reasoning about causes and consequences, historical perspectives, continuity and change, and the relationship to the past. (Seixas, P. & Morton, T. 2012) This last principle, in particular, brings us to the idea that we think and teach about the past for a reason, and that reason is certainly not just to inform students of historical facts for general knowledge. Thus, the development of historical thinking is only the first step. In addition to this historical component, history as an established part of the school system also fulfills an educational function. The second criterion, value judgment, means that students seek meaning between the significance of a historical fact in the past and its relevance to the present. They ask value-laden questions that go beyond historical reality. For example, what should ideally legitimize the creation of a state? Is there a range of acceptable determinants versus unacceptable ones that cannot serve as a precedent? Where on this scale should the establishment of the Slovak Republic in March 1939 be placed?

Such value considerations are an irreplaceable purpose of learning tasks. A more complex cognitive-affective approach allows for moving the debate on unresolved issues toward higher values and unifying positions. It also provides a preventive solution for perplexing situations, such as the fate of victims and the fear of abuse of power in the present.

Finally, the third criterion of historical reflection means developing students' ability to think about their own thought processes. They should become aware of their perspective on the subject matter, recognize their starting point, note any changes, and update their position after completing learning tasks, or reinforce their own stance. For example, what value do self-determination, democracy, and human rights represent for me? What is my attitude towards the Slovak Republic, then and now? How has it changed? Student activities should also aim at this aspect.

Of course, not every learning task needs to meet all these criteria, but a set of learning tasks should be assigned to each topic or thematic unit, which collectively address all three criteria. For topics that do not stir passions, it may be acceptable to

Published by Schenk Verlag GmbH, Passau, Passau-Budapest, 2021; Kojanitz, L.: A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok. Belvedere Meridionale, Szeged, 2021; Kratochvíl, V.: Metafora stromu ako model didaktiky dejpisu k predpokladom výučby. Vyd. Raabe, 2019; Wojdon, J.: Textbooks as Propaganda. Poland under Communist Rule, 1944-1989. New York: Routledge, 2017 and many others. The Editor's note.

place more emphasis on the cognitive (historical) component of history. Students can work more extensively with tasks focused on historical questions. However, controversial topics require a higher degree of complexity.

9.2.2. Establishing an Initial Perspective and Subsequent Pluralistic Educational Process

The nature of historical controversies is that they encompass a wide range of events, perspectives, arguments, and evaluations. This complexity requires clear structure. First and foremost, it is necessary to formulate a clear starting point, which involves the main research question linked to a statement that will be confronted and compared with other statements in subsequent tasks. For instance, when discussing the socio-economic sphere, an initial question for students might be: What was the economic situation in the republic, and what influenced it? The discussion might start with the premise that the situation was stable in this regard. This statement is then supplemented with other perspectives, ranging from relativizing views to completely opposing ones. (Petřík et al., 2014) If students' work on the assignment stalls, the teacher must stimulate activity through argumentation.

Students then process additional perspectives based on the prepared didactic material. For example, they could explore the reduction of high unemployment at the cost of workers leaving for the Third Reich, the forced departure of Czech workers from Slovakia, the dismissal of Jews from employment, the fact that the German Reich did not pay for exports from Slovakia, leading to a skyrocketing debt, and that from autumn 1944, raw materials and products were seized as war booty.

In the next step, students might discuss whether these factors fully manifested in the state's economy, whether people at the time could have felt the impact directly, and whether it is even possible to live on credit. If not, this would indicate the unsustainability of the good economic situation and challenge the myth of prosperity, even though selected indicators of living standards were favorable in everyday life. Ultimately, this process creates an opportunity for students to identify the areas where the idealized statement may still be present today. Thus, the initial perspective is either confirmed or refuted through students' active engagement, based on respectful rules. Students work with a plurality of views relevant to the controversial topic, but only based on historical facts, not pseudoscience or various misinformation and assumptions.

It is also necessary to maintain structure from a procedural perspective. Since sensitive and controversial topics are complex, and students are working with multiple perspectives and facts, it is important to continuously record key arguments, gradually organize them, and consider which of these will form the basis for the final discussion. (Petřík et al. 2014)

A concluding discussion on the original question is indispensable. It is not enough for the student to conceptualize their internal thinking; they should also be able to communicate it outwardly with a clear stance on the topic. Emotions that may arise among students during the educational process should not dominate the discussion, so careful moderation is necessary. (Vendel 2007) The final discussion should always focus on what interested the students, what they learned, and whether their opinions and attitudes changed upon reflection. It should be considered an integral part of the learning task (its third component).

9.2.3. Preparing for the Topic's Relevance Beyond History Class

Students who are deeply engaged by the learning tasks and topic may continue exploring it in other classes or at home. However, when they discuss what happened in history class, their recounting may be distorted, emotional, or involve complaints. The history teacher may then be asked (by school administration, faculty members, or parents) to explain the situation.

In such cases, it is important to refer to the curriculum, the educational program approved by the Ministry of Education, which is a binding and normative document. Any sensitive and controversial topics taught in history must be based on its content standards. This also applies to the performance objectives and learning activities outlined in the relevant educational program for each subject.

It is equally important to ensure that all students have the opportunity to freely express their opinions without disrespect. This point should be emphasized if necessary. Even in cases of extreme views, such as considering the Slovak National Uprising a betrayal, the discussion should focus on the student's opinions, not the student themselves. Discussion is not permitted only in cases where it involves criminal aspects, such as denying or approving of the Holocaust. In such instances, the discussion must remain factual, adhering to clearly established democratic principles.

9.2.4. Training Students to Formulate Their Own Opinions and Accept the Opinions of Others

Students should be competently prepared for this activity in advance. Ideally, they should be gradually trained throughout their entire primary education on topics that are “commonplace.” Adhering to rules of polite behavior and cooperation, combined with cultivated discussion, will then become more natural for them. It is important to support and gradually build critical analysis of sources and various historical interpretations, as well as the ability to evaluate these sources and arguments. In general, critical thinking is considered to be the kind of thinking that is free in forming opinions and attitudes based on the assessment of information, careful examination from different perspectives, and the acceptance of judgments about their significance. (Grecmanová et al. 2000; Klooster 2000; Petlák 2023) Critical analysis of sources and the interpretation of these sources requires that the student, above all, distinguishes between essential and non-essential (supplementary) historical information; identifies any gaps in the provided information; recognizes the limitations and shortcomings of this information; identifies whether the people providing the information are biased (whether they are deliberately misleading); determines where different interpretations agree and where they differ; and is able to deal with conflicting sources or interpretations of events. (Stradling 2002)

It is important that students develop these competencies to a sufficient degree before dealing with controversial topics. Controversial issues present an emotionally charged situation, where students might choose to ignore historical arguments or refuse to engage with them altogether. Highly sensitive and controversial topics, which may present more challenges for students than economic issues, include the political profiles of historical figures and their actions. For example, some students may find it difficult to accept that the leaders of the observed republic, such as the president, ministers, and members of parliament, were aware of the extermination of deported citizens because they had received both direct and indirect information about it from soldiers and officers on the Eastern Front as early as 1941. Or, focusing their attention on anti-Jewish legislation and the Aryanization process may also cause problems. For their idea of patriotism, which they want to anchor as deeply as possible in history, it is easier to see blame outside the current territory of Slovakia, and it is too painful for them to acknowledge the active role in creating and enforcing inhumane legislation. However, if students are prepared in advance for critical work and subsequent discussion, the risk of them feeling overwhelmed or threate-

ned by the educational activity is reduced. Furthermore, it is important for students to have a deeper understanding of, on the one hand, the autonomy of the past in relation to the present, and on the other hand, how the past influences the present. This awareness of the past forms the essence of a student's historical consciousness. According to Duquette (2015), we can distinguish four levels of this consciousness:

1. Basic Level – Historical questions are addressed using common sense, historical information from sources is not utilized, boundaries between the past and present are not recognized, and the past is interpreted through a contemporary mindset.
2. Intermediate Level – Elements of critical thinking emerge, historical problems are solved more ethically than historically (with the help of sources), there is an unclear distinction between the past and the present, which is seen as more advanced.
3. Composite Level – Elements of historical continuity and change are recognized, one answer is sought for historical questions without recognizing the plurality of interpretations.
4. Narrative Level – Data from sources is used, there is an awareness of the subjective biases of sources, an acceptance of the plurality of interpretations, and respect for the autonomy of morality in the past.

Based on the situation in a specific class, we shape historical consciousness through appropriate learning tasks. We start from the diagnosed level and sensitively develop it case by case to the highest possible level according to the students' abilities (psychological, developmental, special-pedagogical, etc.).

Once again, we see the need for a more comprehensive approach to teaching controversial topics, which should also correspond with the curricular organization of the material, where topics from recent history (which contain the most controversies) should be placed in the higher grades. It is at this time that various psychological functions and states mature in students, serving as determinants for the successful development of higher levels of historical consciousness. The gradual formation of historical consciousness throughout the entire school attendance is therefore an indispensable condition. Ultimately, history teaching oriented in this way supports the development of students' historical literacy as the ability to navigate historical culture and apply acquired historical knowledge in civic life.

9.3. Conclusion

Our goal was to highlight current trends in the approach to “difficult” topics that students and teachers encounter in history classes. Due to their didactic complexity, there is a risk that teachers may avoid these topics (presenting the material only in a factual manner during lessons) or, if they do address them, they might do so with an active approach but only focus on cognitive objectives in their teaching tasks. Knowing facts alone is not sufficient. It is crucial to incorporate critical discussion of value questions and research-oriented teaching into classroom activities. The significance of this approach lies in the fact that active student engagement with multiple perspectives (both interpretive and evaluative) is more effective than passive assimilation of attitudes presented by the teacher. In this contribution, we have discussed methodological recommendations that are not inherently difficult for teachers. They require only a shift in perspective regarding their preparation for teaching. To this end, we presented four recommendations for history teaching that address sensitive and controversial topics. These recommendations reflect the essence of history itself, which can be defined in terms of its purpose as a subject that develops students’ structured thinking about the past (historical thinking) with a certain quality (historical consciousness) and contributes to their engagement in societal life (historical literacy).

Literature

Cárová, Tatiana et al. (2019): *Globálne vzdelávanie v slovenských školách*. Bratislava, Človek v ohrození.

Duquettoová, Catherine (2015): Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (eds.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, Routledge, 51–63.

Grecmanová, Helena et al. (2000): *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc, Hanex.

Janková, Julie (2023): *Kritéria kvality učebních úloh v učebnicích dějepisu*. Historie – otázky – problémy. Praha, Univerzita Karlova, 39–54.

Klooster, David (2000): *Co je kritické myšlení?* Kritické listy. Praha, Kritické myšlení, 8–9.

Petlák, Erich (2023): *Inovácie v edukácii*. Bratislava, Wolters Kluwer.

Petrík, Jaroslav et al. (2014): *Kontroverzní témata ve výuce*. Metodický portál RVP. CZ. Praha, Národní pedagogický institut.

Rada Európy (2017): *Život s kontroverziou. Výučba kontroverzných tém prostredníctvom Výchovy k demokratickému občianstvu a ľudských práv (EDC/HRC). Vzdelávací balíček pre učiteľov a učiteľky*. Bratislava, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2012): *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson.

Stradling, Robert (2002): *Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia*. Bratislava, Metodické centrum mesta Bratislavy.

Stradling, Robert et al. (1984): *Teaching Controversial Issues*. London, Edward Arnold.

Vendel, Štefan (2007): *Pedagogická psychológia*. Bratislava, Epos.

10. FEJEZET

Tüzes Ágoston Károly

Contemporary Accounts on the British-Russian Rivalry in 19th Century Central Asia

10.1. Introduction

The development of „*The Central Asian Question*” kept the British public in the 19th century at a fever pitch. It is worth noting that, before the term The Great Game became commonplace, writings of the time referred to the Central Asian rivalry between Britain and Russia as „*The Central Asian Question*”. However, the question arises as to how much it can be used as a scientific analysis framework for the historian. Does the diplomatic-historical approach that considers the (supposed) competition between two European Great Powers to be the most decisive process in the history of 19th-century Central Asia still have a right to exist? Does it help the complex understanding of the states, ethnic groups or societies of the region, or even the exploration of the details of the Russian expansion, if we focus on the course of events of The Great Game in our works. The answer some researchers in historical science today give to these questions is: no.⁷⁷ (Yapp 2001: 179)

As British historian Alexander Morrison points out, there are several problems with the concept of The Great Game. One is that Central Asian actors, including states, rulers, and societies are almost completely marginalized, moreover they are considered secondary and irrelevant in the battle between the two Great Powers. (Morrison 2021: 11) And the other problem is that this is a one-sided narrative that emphasizes the point of view of the British, which treats the threat of British India by the Russians as a fact that would explain all Russian activities in Central Asia.

⁷⁷ Of course, there are still historians and researchers who use diplomatic-historical approach in their scientific works and thus try to define the events of the British-Russian rivalry.

In the meanwhile, if we examine the question from the standpoint of post-colonial historiography, by highlighting this aspect, the Eurocentric point of view that characterized the perception of contemporaries becomes excellently illustrated. Most contemporaries saw the importance of Central Asia in the fact that it could serve as a site for a gigantic clash between the „Russian bear” and the „British lion”. A western person could not separate himself from seeing and interpreting the processes taking place in the region in this large framework. In addition, we can point to the other characteristic view, which also interpreted the colonization of Central Asia as a mission civilisatrice. (Said 1994: 108) Therefore, if we wish to find the right balance without overemphasizing the importance of The Great Game, we must deal with this topic in my opinion.

I would like to examine how a specific group of contemporaries felt about this conflict. I am dealing with a special type of sources; the writings and diaries of Western travelers who visited the region during the 19th century. Here I am focusing on people who visited Central Asia in the narrower sense, those who visited the territory of the Khanate of Khiva, the Khanate of Kokand and the Emirate of Bukhara. We are talking about people with different profiles, orientalist, diplomats, military officers or war correspondents among them. They traveled to the region for different reasons; they may have been driven by scientific interest in the societies or geography of the region, or for example, participation in a Russian campaign. However, the common feature is that they have also become shapers of the ongoing discourse on the future of Central Asia.

Were they occupied at all by the status of The Great Game or did it affect them in some way? Did they take a Russophile or Russophobic position? How was the civilizing mission of Tsarist Russia viewed? Was a possible Russian invasion of British India considered a possible scenario? I am looking for answers to these questions in my study, but first I would like to incorporate the writings of Western travelers into the history of The Great Game, so I propose to give a brief overview of the events of the game.

10.2. A Brief History of The Great Game

It is customary to talk about the Anglo-Russian rivalry in Central and South Asia as a factor that significantly influenced the reality of the region in the 19th century. The Great Game belonged to the issue of European Great Power politics and diplomacy. The term was invented by Arthur Conolly, who in 1840 wrote a letter to the newly appointed British political agent in Kandahar, Henry Creswicke Rawlinson (1810–1895), in which he used this expression. British writer Rudyard Kipling introduced the term The Great Game to a wider audience in his 1901 novel *Kim*. (Fromkin 1980: 939)

The whole game was based on the fear of the British that in the course of its southward expansion the Russian Empire might even reach the border of British India, and the Russians might try to get their hands on this area. Of course, this belief was not devoid of some basis. The idea of establishing a connection with the Indian subcontinent was already formulated in the mind of Peter the Great. The concrete danger was the possibility of a Russian invasion of India in 1801. The Russian Czar, Paul I (1796–1801) made a secret plan and presented it to Napoleon Bonaparte: a joint French-Russian enterprise, the aim of which was to strike Britain in its most important and valuable colony. (Ormos-Majoros 2003: 41) The implementation of the action seemed unrealistic, since the Russians would have had to cross the whole of Central Asia to get within reach of the subcontinent. (Hopkirk 1994: 29) Nevertheless, Czar Paul I decided to launch a military unit into the unknown. He ordered General Vasily Orlov-Denisov (1775–1843), the ataman of the Don Cossacks, to set off with his unit towards India (via Khiva and Bukhara). (Strong 1965: 114) All this happened on January 12, 1801. In the end, the venture did not continue, as the tsar was killed a few months later, on March 23. The Russian elite primarily criticized the policy of breaking with the British and forming an alliance with the French, and this factor also played a role in the outbreak of the palace revolution. (Bodnár 2016: 172) Of course, this enterprise could not remain a secret from the English, which makes their distrust of the Russians understandable. This secret plan, in this way became the beginning of the century-long British-Russian struggle, which mostly took place only at the diplomatic level, but at certain „hot spots” the possibility of an armed conflict also existed. (Hobsbawm 1989: 314)

The areas affected by The Great Game include the regions and countries adjacent to India: Afghanistan, Persia and Central Asia. The acquisition of these regions as

a sphere of influence was constantly on the agenda in the foreign policy aspirations of the two great powers. Persia was a potential target for both European powers, the British rather tried to gain positions in Afghanistan (because in this way they could have created a quasi buffer state to protect their most valuable colony), while the territory of Central Asia came into the sights of the Russian Empire.

The expansion of Russia at the expense of the Persian Empire is the first stage of The Great Game. The Russo-Persian war of 1803–1814 and the peace treaty of Gulistan, which ended the conflict, can be regarded as a kind of starting point. (Meyer-Bryson 1999: 116) Czarist Russia acquired significant territories in the Caucasus under the terms of the peace treaty. Other researchers consider the year 1828 as the starting point, which marks the Turkmenchay Peace that ended the Russo-Persian War of 1826–28. (Ingram 1979; Gillard 1977) According to the treaty, the Araks river became the border between Persia and Russia. The next step could have been gaining influence over the northern territories of Persia. The British definitely wanted to prevent this, because they were afraid that the territory of Persia could be a starting point for the Russians to attack British India. (Firodous 2017: 864)

The next hot spot of The Great Game appears in the years of 1838–39. The British prevented Herat (at the instigation of the Russians) from coming under the authority of Persia, and then Russia made an attempt to gain a position in Central Asia with its campaign against Khiva in 1839, which further increased the Russian-phobia of the British. However, this action - which ended in failure for the time being - already indicated that Tsarist Russia wanted to extend its influence further and further south, and it was only a matter of time before it would be implemented in practice. British politicians and diplomats were concerned about Russia's expansion in this area, and they certainly would not have looked kindly on a Russian advance south of the Amu Darya River.

In essence, the English wanted to gain influence in Afghanistan in parallel with the actions of the Russians, as a result of the events taking place in Herat. (Morrison 2014: 253) The first Anglo-Afghan war took place between 1838 and 1842. During 1839, the British troops successfully occupied Kandahar and Kabul, as well as de-throned Emir Dost Muhammad, who was replaced by Shah Shujah. (Ingram 1980: 167) An uprising soon broke out however against the British occupation, headed by Dost Muhammad's son Muhammad Akbar. The British decided to withdraw from the country. In January 1842, led by General William Elphinstone, they began their

march from Kabul towards Jalalabad. The Afghan insurgents massacred the retreating units. A single survivor, a wounded horseman, surgeon Brydon, reached Jalalabad on January 13, 1842.

From the point of view of The Great Game, the British-Persian War of 1856-57 can be considered the most significant conflict of the 1850s. Persia wanted to expand in the eastern direction to compensate for the lost Caucasus territories. (Standish 1966: 19) After the first, unsuccessful attempt in 1838, they once again set their sights on capturing Herat, located in the western Afghan territories. The British considered these steps as a threat, since Persia, which was increasingly under Russian influence, would have come close to Afghanistan. The Persians finally successfully captured the city of Herat in October 1856. Of course, the British did not watch all this passively, the war broke out. (Volodarsky 1983: 76) The brief armed conflict ended with a British victory. According to the peace treaty of Paris signed on March 4, 1857, Persia had to give up Herat. In the decades that followed, Great Britain tried to expand its influence on Persia more in an economic and commercial sense, by obtaining concessions for example.

The next chapter of The Great Game was Russia's successful expansion into Central Asia. The process took place between 1864 and 1881. The most important cities of Central Asia; Shymkent, Tashkent, and then Samarkand came under Russian rule. After these events, the rise of Russia could hardly be denied. In January 1873, at the meeting between Lord Granville and Pyotr Shuvalov, the Russian side promised that Tsarist Russia would not conquer the Khiva Khanate and thus would not extend its influence beyond the Amu Darya River. (Abrash 1969: 392) A few months later, however, Russia broke all of this, as he successfully captured the capital of the state in June, although he did not abolish the independence of the khanate.

Because of the the Russian expansion, in the 1860s and 1870s, representatives of the Russophobic position became active again in Great Britain. This anti-Russian position appeared at the level of official politics at the same time. The British Prime Minister, Benjamin Disraeli, also perceived the danger that threatened British interests in Central and South Asia. (Clark 2015: 150)

In response to Russia's actions, Britain made another attempt to seize Afghanistan. The Second Anglo-Afghan War took place between 1878 and 1880. The first stage of the war was concluded by the Gandamak Peace Treaty on May 26, 1879. As a result, the British gained control over Afghan foreign affairs. The most significant battle of the second phase of the war took place in September 1880 at Kandahar,

where the British won. After the battle, Emir Abdulrahman (1880–1901) was installed on the throne and the terms of the Gandamak Peace Treaty were confirmed.

The next step of the Russians in The Great Game, in March 1884, was the annexation of the Merv oasis, located on the border with Afghanistan. (Diószegi 1997: 182) Now Afghanistan was only an arm's length away from here, and it seemed that the Russians would not stop. The following year, they also pushed into the territory under the British protectorate (Panjdeh crisis), and this threatened the outbreak of an armed conflict between the two Great Powers. (Diószegi 1997: 287) In the end, the clash did not take place, and the issue was settled via diplomacy. In December 1885, the border between Russia and Afghanistan was drawn. (Ewans 2010: 108) In the following decade, albeit with less intensity, the issue remained on the agenda in international politics.

Whether the threat that terrorized British decision-makers for a century really existed is highly doubtful. A plan for a campaign or invasion against India was never declared in official Russian foreign policy. (Yapp 1987: 647) The implementation of such a military action would have encountered very serious difficulties. Possible routes to India were through Afghanistan, which in itself would have been an almost insurmountable obstacle. (Rezun 1986: 328)

The process known as The Great Game pitted the two Great Powers against each other for a long time, but eventually came to a standstill. The conclusion of the conflict spanning the entire 19th century was the Pamir Agreement signed in March 1895. (Rastogi 1964: 189) In it, the border between Afghanistan and the Russian Empire was also defined in the Pamir Mountains. The contest/game, which until 1907 prevented the establishment of British-Russian cooperation, slowly ended. The Anglo-Russian Entente established at that time settled the controversial issues once and for all. According to the agreement, the northern part of Persia was classified as a Russian sphere of influence, while the southern part was classified as a British sphere of influence. Russia has also renounced extending its influence in Afghanistan in the future.

10.3. Wide-ranging opinions and the Western Travelers

Charles Thomas Marvin (1854–1890), a British writer and publicist, appeared before the public as a quasi-expert on “*The Central Asian Question*” in the last third of the 19th century. He devoted several works to the explanation of current developments related to Russian expansion in the region.⁷⁸ One of the outstanding works of his life is the volume containing the interviews he conducted with important Russian officers and diplomats of the era in 1882, about the current state of The Great Game. (Marvin, who was employed by the Newcastle Daily Chronicle at the time, visited St. Petersburg as a special correspondent.) On the inside cover of the collection *The Russian Advance Towards India*, a quote from General Mikhail Skobelev (1843–1882) can be highlighted, which reads: „*I regard the Central Asian question as nothing more than a humbug*”. (Marvin 1882) On the other hand, Ármin Vámbéry wrote in the columns of the *Budapesti Szemle* in 1880 that a clash between tsarist Russia and Great Britain was inevitable for the domination of Asia. (Vámbéry 1880: 243)

The statements of a Russian military officer and Vámbéry, who sympathized with the British, represented the two ends of the scale regarding the assessment of the Central Asian issue. Many public figures, experts, public writers, and even people who could be called laymen or dilettantes got involved in the contemporaneous discourse about The Great Game. Official political bodies, the India Office, also dealt with the issue. Thus, in terms of content, very colorful, and in terms of quality, various expressions, opinions, and analyzes were born in connection with the competition.

The Russian campaign against the territories of the Khanate of Kokand, and especially the capture of Tashkent (1865), became symbolic starting points. From then on, the British became very active in publishing on the subject. There was a need for a more in-depth knowledge of the region, which is why, for example, the writings of Russian scientists and travelers were translated into English. For example, we can mention John and Robert Michell's publication *The Russians in Central Asia* in 1865. In addition, however, they also created their own works. Sir Henry Rawlinson who was then president of the British Royal Geographical Society was

78 He knew Russia, because he lived there when he was young, between the ages of sixteen and twenty-two.

considered an expert on the matter. Rawlinson had previously gained experience in this region, since in 1840 he was appointed as the political agent of Kandahar in Afghanistan. (Rawlinson 1898) This is where Rawlinson formulated his position, which he consistently advocated later. He insisted that Britain should acquire Afghanistan as a buffer state to protect India. Rawlinson also published two studies on the conditions of Central Asia in 1865–66 in the *Quarterly Review*. Later he collected and compiled his works on *The Great Game* in the 1870s. This work appeared in print in 1875 under the title *England and Russia in the East*. (Rawlinson 1875)

A separate group was made up of Western travelers in Central Asia and their writings, who were able to gain real experience of the events taking place in the region. Since the Western European, and of course the British public in particular identified Central Asia with this Great Power rivalry, they could not avoid discussing the topic of *The Great Game* in their writings. So, in a certain sense, the traveler was forced into the situation of expressing an opinion on the matter. It was also in his own interest to deal with this problem, since a good account of Central Asia could not have lacked a chapter on the British-Russian rivalry if the author wanted to serve the needs of his readership. Naturally, they were influenced by the authors (first place Rawlinson) and works just mentioned, read them and knew them. However, this did not mean that they agreed with what was written or they simply referred to them, but sought an independent position.

Several travelers have stated that what he describes is just a kind of expression of opinion, which cannot be considered a professional foreign policy work. (Landsell 1885: 195; MacGahan 1874: 423) I think however that a traveler was often in possession of more relevant and current knowledge than a British politician, since he visited these regions and was able to gain more experience and information during his journey, and he was able to view this issue with a kind of distance. The author probably absolved himself of the responsibility to some extent, in case his analysis of the situation turned out to be wrong, but mostly (in my opinion) they did not dare to oppose the anti-Russian position, which was then considered the most authoritative opinion on the issue. Thus, their own writings about the British-Russian rivalry were defined as speculation. One can sum up that these analyzes were more objective and closer to reality than the works of experts on the issue, such as Sir Henry Rawlinson or Ármin Vámbéry.

10.4. The civilizing mission as a common denominator

Looking at the contemporary research on the subject or the opinions of Western travelers, we discover a common motif. In accordance with the *Zeitgeist*, the colonization of Central Asia is also interpreted as a task or a mission that had to be carried out by a European Great Power. The following example shows all this perfectly. When Ármin Vámbéry returned from his trip to Central Asia in 1864 and visited Great Britain, he had to face the opinion that the Central Asian issue was outdated and not relevant. It is a relief for the British Empire – he was told – that Russia is taking on the civilizing mission in the region, and Britain does not look at it with envy. (Vámbéry 1865: 395) The two Great Powers nevertheless continued to compete for the reason of the „civilization” of the region. However, Russia’s primacy in this mission soon became clear. The different development of Russia (from Western Europe) was highlighted in some cases. According to some, Russian civilization and culture was not necessarily placed to the same level as, for example, Great Britain and British culture. But it is still at a higher level than that of the wild peoples who rule Central Asia, said a *Times* journalist.⁷⁹ (Terentief 1876: 97)

The representatives of the anti-Russian point of view therefore had to face a dilemma in this case. Which element of the Russian expansion is more important, the aggressive or the civilizational? The beneficial effect of European culture and civilization on the region could not be disputed, so in this case, it seems, they disregarded the (presumably) aggressive nature of Russian expansion. According to another opinion the appearance of a civilized and European Russia on the border of India would be desirable, so that Great Britain should not establish a neighborly relationship with barbaric Afghanistan. (Burnaby 1877: 97) With this, they would have given permission to conquer not only Central Asia, but also Afghanistan.

Tsarist Russia, however, needed time to fulfill its civilizing mission in the Central Asian states, which could also serve as a kind of guarantee, namely that an attack on India in the near future is not a realistic option. As the American war correspondent J. A. MacGahan puts it, Russia is quite occupied with the subjugation of Central Asia. (MacGahan 1874: 425)

79 This expression of opinion can be found in the work of Colonel Terentief, whose work *Russia and England in Central Asia* can be considered as an exposition of the Russian position. The English translation was published in 1876.

10.5. Russophobes and moderates

I divided the opinions found in the sources examined into two categories: moderates and Russophobes. Of course, these categories are somewhat simplistic in themselves and it is not possible to separate the two types of person and writing so clearly, but taking into account the trends, in my opinion, the individual actors can be classified. On several occasions, it was precisely these persons travelling to the region who were the main advocates of the Russophobic position and always presented new evidence that Russian expansion does indeed pose a real threat to Great Britain. This point of view is by no means universal. My first claim is that in the majority of the writings by Western travelers we can find surprising objectivity and impartiality regarding the realization of a possible Russian invasion of India. They handled and presented the Central Asian issue with distance, self-restraint, sane and realistic. In the case of an American traveler this does not seem like an unexpected development - since their nations were not involved in the conflict - but in the case of a British traveler it can be considered much more so. At the same time, I must also add that each of them saw this event as an existing script and scenario, even if they saw only a very small chance of carrying out such a military action.

The moderates also differed from the narrative of the contemporary press, which reacted sensitively to every major step and operation of Tsarist Russia in Central Asia. In many cases, the motif that highlights the responsibility of the British press appears in the travelers' writings. They were considered the main proponents of the authenticity of the British-Russian rivalry in Central Asia, as well as Russophobic views. The sense of threat, mistrust, hostile or alarming tone can all be seen in the case of these press products. For example, Henri Moser wrote about the vomitative tone of the English press, Eugene Schuyler about their alarmed cries, or Hugo Stumm about their excitement. (Moser 1888: 331; Schuyler 1876: 261; Stumm 1875: 1) They believed that this was also the reason why the real motivations or results of Russia's expansion in Central Asia could not be known objectively by the public.

The most important line of demarcation between the moderates and the Russophobes in the sources is whether there was basically any specific plan or direction in the Russian Foreign Office for the invasion of British India. The position of the Russophobes was that the conquest of India was also a position appearing on the scene of official politics. According to their claim, the attempt to acquire India represents a tradition in Russian foreign policy efforts that can be traced back

to Peter the Great. (Vámbéry 1880: 244–245) This was certainly influenced by a fictitious document, Peter the Great's will, in which the possession of India and Constantinople occupies a prominent place. (Lehovic 1948: 112) The reference to the document appeared at several travelers. (Schuyler 1876: 258; Burnaby 1877: 7) This guideline was also assumed as continuity in the following centuries. The secret action planned by Paul I together with Napoleon was also included in this line. By doing so, they found a wrong starting point for their analyses.

It is also assumed by them that the conquest of Central Asia serves only as a springboard for Russia to achieve the real and greater goal, namely to conquer India, and ultimately to achieve dominance over the whole of Asia. Browsing the map, each time they saw only the further and further southward Russian expansion, which they believed could have only one endpoint, the territory of British India. Therefore, they interpreted the progress of Russian expansion in the region as part of a more grandiose plan, as the first stop. This point of view can be excellently illustrated through the statement of Vámbéry, who says that India would be a pearl for Russia, for which it paved its way through the barren steppe for so long. (Vámbéry 1868: 407)

In contrast to this we find the group I call the moderates, which includes most Western travelers. They all claimed that during their stay in the region they had not heard any information indicating that Czarist Russia wanted to launch an attack on India in the near future, or in the longer term, or that it was making any preparations to carry out such an action. Thus, they confirmed that there existed no plan for this in the arena of official politics. The American diplomat, Eugene Schuyler, seems to have represented this point of view in his writings. (Schuyler 1876: 264) His opinion can be regarded particularly authoritative, since he served as an administrator in St. Petersburg before starting his journey to Central Asia. The British George Nathaniel Curzon also considered it inconceivable that such a plan would have been formulated in the minds of Russian decision-makers. (Curzon 1889: 320–321) In addition, however, we must also note that the travelers qualified this statement in many cases. The motif emerges that the young and ambitious Russian soldiers serving in Turkestan aspired to great deeds, such as the conquest of India. (Schuyler 1876: 264; Landsell 1885: 195; Ker 1874: 339) Thus, in unofficial foreign policy, in the army, among officers and private soldiers, the implementation of a possible military action was a topic of conversation.

10.6. The limitations of the execution of the military action

At the same time, taking into account the aspects of warfare, an attack on India seemed really unrealistic and impracticable. On the one hand, there were not enough forces stationed in Central Asia to carry out such a large-scale mission, on the other hand, the organization of logistics would also have entailed significant difficulties, and thirdly, the infrastructural possibilities were not given to transport the Russian expeditionary army to the south. (MacGahan 1874: 424–425) The latter situation could have completely changed with the development of the infrastructure, the construction of a railway line, at least according to the opinion of the travelers. As for geopolitical realities, Afghanistan's geography would have remained an obstacle.

Although the travelers classified as the moderate group considered the situation soberly, taking these facts and information into account, some of them theoretically outlined the scenario of a possible Russian attack. It is worth examining and presenting these one by one.

Based on historical experience, Henry Landsell did not consider a Russian attack on India impossible. He based this claim on the previous campaigns of Alexander the Great, Genghis Khan and Timur Lenk. According to his findings, there was very little chance of this happening. Landsell identified the city of Samarkand as a possible starting point, but he found it difficult to get the units and their equipment from the European side of Russia. From there, passing through the territory of the Emirate of Bukhara (for example, the city of Karshi), the course of the Amu Darya should have been reached, along which an expeditionary army could have advanced.

In his diary, MacGahan outlined three possible routes by which the Russian expeditionary force could approach India. (MacGahan 1874: 424–426) One would have started from the coast of the Caspian Sea and then led along the northern border of Persia to Herat, from where it would have been possible to cross Afghanistan to the border with British India. That would have been about a thousand miles of travel. When the American correspondent wrote these lines in 1873, the Russian expansion did not extend to the Karakum Desert and the city of Herat still seemed a very distant destination. For a Russian invasion army it would have been absolutely necessary to conquer these areas in order to reach its destination via this route.

The starting point of the other route could have been the city of Samarkand, and then crossing the territory of the Emirate of Bukhara, after reaching Kerki, the city of Kunduz, in the territory of Afghanistan, would have been reached by going along the Amu Darya river, but from there, even the crossing of the Hindu Kush Mountains would have had to be carried out. However, in order to transport an army of sufficient size to Samarkand, it would have been necessary to build a railway line that would have connected the European part of Russia with Turkestan. In addition, in 1873 the Emirate of Bukhara still nominally maintained its independence, it was not completely annexed. And this would have been a basic condition for the implementation of such a plan.

MacGahan also considered the possibility of an attack by water, which might have solved the logistical and infrastructural deficiencies. A fleet would have sailed down the Syr Darya River to the Aral Sea and then proceeded up the Amu Darya. However, the size of the Aral fleet was not sufficient to transport a significant force.

The first step of infrastructural development meant the construction of the so-called trans-Caspian railway line. During the time of the fight against the Turkmen tribes (in 1880), the construction of a railway line from the coast of the Caspian Sea, from Fort Krasnovodsk to Kizil-Arvat, began. (Becker 2004: 100) After a break of several years, the project resumed in 1885. All of this took place after the Russian annexation of the Merv Oasis and the critical moment of the Panjdeh crisis, which in itself should have been indicative, since the railway line was not far from the northern border of the Afghan territories. In any case, the construction of the line continued in a northerly direction after touching Ashgabat and then Merv; passing through the territory of the Emirate of Bukhara, it reached Samarkand by 1888.

Travelers in the region of that time had different opinions about the importance of this railway line. George Nathaniel Curzon visited the region just before its construction to gain personal experience of the state of “The Central Asian Question”, as well as to determine the effect this development could have on the development of the great game. The British military officer, Augustus Le Messurier, evaluated the construction of the railway line as a factor that fundamentally influenced the Central Asian issue, since it made it possible to cross the region and it was now easy to reach Merv from the Caspian Sea, from which Herat was only an arm’s length away. (Le Messurier 1889: 204) Another American traveler, William Eleroy Curtis, saw the railroad as a means of further expansion of Russian rule. (Curtis 1911: 22)

The American traveler Michael Shoemaker believed that the line would need to be continued further south, for example towards Herat, to pose a real threat. (Shoemaker 1904: 226)

The city of Herat appeared in various writings and publications as the most significant strategic point of the era. For example, in the already mentioned Charles Marvin's most famous work, *The Russians at the Gates of Herat*, he referred to the city as "the key to India". (Marvin 1885: 96) Demetrius Charles Boulger, a member of the Royal Asiatic Society and the founder of the *Asiatic Quarterly Review*, already in his large summary work of 1879 was in favor of the British occupation of the city and its fortification with a garrison. (Boulger 1879: 369–371)

10.7. Conclusion

The opinions expressed by Western travelers, who visited the territory of Central Asian states, regarding the British-Russian rivalry present a particular category. As we have seen, they joined the discourse of that time and in this manner further colored the palette with their writings. Most of them did not share the more general, anti-Russian opinions, but considered it logically and tried to assess the situation objectively. In the 1890s, with the waning of the rivalry, the analysis of the moderates seemed to be confirmed.

At the same time, examining of the writings of the travelers, I was also able to establish that, although they saw the processes taking place in the region in this framework of interpretation they did not devote too much space to the discussion of the Great Power rivalry. Therefore, we cannot declare that they forgot to discuss or even marginalized the geography, states, or social relations of Central Asia. Nevertheless, in some cases the territory of Central Asia was essentially interpreted as if it were a staging area; the existence of the states located there was almost ignored, and the acquisition of cities or territories was considered important from a strategic point of view. In conclusion, we can assert that although several elements of the Eurocentric point of view (the character of the conquest as a civilizational mission, the rivalry of the European Great Powers in the region) also appeared, Central Asia did not lose its own character and significance in the sources.

Sources

- Burnaby, Frederick (1877): *A Ride to Khiva*. Oxford, Oxford University Press.
- Curtis, William Eleroy (1911): *Turkestan, The Heart of Asia*. New York, George H. Doran Company.
- Curzon, George Nathaniel (1889): *Russia in Central Asia in 1889 & Anglo-Russian Question*. London, Longmans, Green and Co.
- Ker, David (1874): *On the Road to Khiva*. London, Henry S. King & Co.
- Landsell, Henry (1885): *Russian Central Asia: Including Kuldja, Bokhara, Khiva and Merv. Vol. I-II*. London, Sampson Low, Marston, Searle, and Rivington.
- Le Messurier, Augustus (1889): *From London to Bokhara and a Ride Through Persia*. London, Richard Bentley and Son.
- MacGahan, Januarius A. (1874): *Campaigning on the Oxus and the Fall of Khiva*. London, Sampson Low, Marston, Low, and Searle.
- Marvin, Charles Thomas (1882): *The Russian Advance Towards India*. London, Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.
- Marvin, Charles Thomas (1885): *The Russians at the Gates of Herat*. London and New York, Frederick Warne & Co.
- Moser, Henri (1888): *Durch Central-Asien; die Kirgisensteppe, Russisch-Turkestan, Bochara, Chiwa, das Turkmenenland und Persien*. Leipzig, F. A. Brockhaus.
- Schuyler, Eugene (1876): *Turkistan. Notes of a Journey in Russian Turkistan, Khokand, Bukhara and Kuldja. Vol I-II*. New York, Scribner, Armstrong & Co.
- Shoemaker, Michael M. (1904): *The Heart of the Orient*. New York and London, G. P. Putnam's Sons.
- Vámbéry, Ármin (1865): *Közép-ázsiai utazás*. Pest, Emich Gusztáv.
- Vambery, Arminius (1868): *Sketches of Central Asia*. London, Wm. H. Allen & Co.

Literature

- Abrash, Merritt (1969): A Curious Royal Romance: The Queen's Son and the Tsar's Daughter. *The Slavonic and East European Review*. Cambridge, Modern Humanities Research Association, 389–400.

Becker, Seymour (2004): *Russia's Protectorates in Central Asia: Bukhara and Khiva, 1865–1924*. London and New York, RoutledgeCurzon.

Bodnár, Erzsébet (2016): Európai ügyek, a keleti kérdés és a Balkán az orosz külpolitikában (1801–1825). In: Frank, Tibor (szerk.): *Az orosz birodalom születési. Magyar kutatók tanulmányai az orosz történelemről*. Budapest, Gondolat kiadó, 171–185.

Bougler, Demetrius Charles (1879): *England and Russia in Central Asia. Vol. II*. London, W. H. Allen & Co.

Clark, Christopher (2015): *Alvajárók. Hogyan menetelt Európa 1914-ben a háború felé*. Budapest, Park Könyvkiadó.

Diószegi, István (1997): *A hatalmi politika másfél évszázada*. Budapest, História.

Ewans, Martin (2010): *Securing the Indian Frontier in Central Asia: Confrontation and Negotiations 1865-1895*. New York, Routledge.

Firdous, Neelofar (2017): Anglo-Russian Imperialism in Iran. *Proceedings of the Indian History Congress*. New Delhi: Indian History Congress, 864–868.

Fromkin, David (Spring, 1980): The Great Game in Asia. *Foreign Affairs*. New York, Council of Foreign Relations, 936–951.

Gillard, David (1977): *The Struggle for Asia, 1828–1914; A Study in British and Russian Imperialism*. London, Holmes and Meier.

Hobsbawm, Eric J. (1989): *The Age of Empire 1875–1914*. New York, Vintage Books Edition.

Hopkirk, Peter (1994): *The Great Game: The Struggle for Empire in Central Asia*. New York, Kodansha USA Inc.

Ingram, Edward (1980): Great Britain's Great Game: An Introduction. *The International History Review*. Abingdon: Taylor & Francis, 160–171.

Ingram, Edward (1979): *The Beginning of the Great Game in Asia, 1828–1834*. New York, Oxford University Press.

Lehovic, D. V. (1948): The Testament of Peter the Great. *American Slavic and East European Review*. Cambridge, Cambridge University Press, 111–124.

Meyer, Karl E.-Bryson, Shareen Blair (1999): *Tournament of Shadows. The Great Game and the Race for Empire in Asia*. New York, Little, Brown and Company.

Morrison, Alexander (2021): *The Russian Conquest of Central Asia. A Study in Imperial Expansion, 1814–1914*. Cambridge, Cambridge University Press.

Morrison, Alexander (2014): Twin Imperial Disasters. The Invasions of Khiva and Afghanistan in the Russian and British Official mind, 1839–1842. *Modern Asia Studies*. Cambridge, Cambridge University Press, 253–300.

Ormos, Mária – Majoros, István (2003): *Európa a nemzetközi küzdőtérén*. Budapest, Osiris Kiadó.

Rastogi, R. S. (1964): Indo-Pamir and Chitral Relations 1895-1900. *Proceedings of the Indian History Congress*. New Delhi, Indian History Congress, 189–196.

Rawlinson, George (1898): *A Memoir of Major-General Sir Henry Creswicke Rawlinson*. London, Longmans, Green, and Co.

Rawlinson, H. C. (1875): *England and Russia in the East*. London, John Murray.

Rezun, Miron (1986): The Great Game Revisited. *International Journal*. Canadian Institute of International Affairs, Sage Publications, 324–341.

Said, Edward (1994): *Culture and Imperialism*. New York, Vintage Books.

Standish, J. F. (1966): The Persian War of 1856–1857. *Middle Eastern Studies*. Abingdon, Taylor & Francis, 18–45.

Strong, John W. (1965): Russia's Plan for an Invasion of India in 1801. *Canadian Slavonic Papers*, Abingdon, Taylor & Francis, 114–126.

Stumm, Hugo (1875): *Der Russische Feldzug nach Chiwa*. Berlin, Ernst Siegfried Mittler & Sohn.

Terentief, Mikhail A. (1876): *Russia and England in Central Asia. Vol II*. Calcutta, Foreign Department Press.

Vámbéry, Ármin (1880): Az oroszok és angolok közti vetélkedés Közép-Ázsiában. *Budapesti Szemle*. Budapest: Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, 243–278.

Volodarsky, Mikhail (1983): Persia and the Great Powers, 1856-1869. *Middle Eastern Studies*. Abingdon, Taylor & Francis, 75–92.

Yapp, Malcolm A. (1987): British Perceptions of the Russian Threat to India. *Modern Asian Studies*. Cambridge, Cambridge University Press, 647–665.

Yapp, Malcolm A. (2001): The Legend of the Great Game. *Proceedings of the British Academy*. Oxford, Oxford University Press, 179–198.

11. FEJEZET

Tamás Rudas

The Matriarch of the White Ghosts and the Two Travelers. A Comparative Analysis of Adda von Liliencron, Mary Kingsley and Gabrielle Vassal in Context of the Role Played by Females in late 19th Century Colonialism

The last decades of the 19th and the first years of the 20th century were an age of unprecedented development in almost all areas of life. The second phase of the industrial revolution brought forth a plethora of new economic, social, and political opportunities, which often intensified previously smoldering tensions between various social strata or even resulted in new conflicts by forcing groups with clashing interests to interact.

Some of the most illustrious examples of these changes were the phenomena of large-scale Western imperial expansion never seen before and the unmatched attention drawn to the issue of women's rights. This writing attempts to analyze how these two trends may have impacted each other and how different social and family influences might have produced diverse worldviews and activities regarding the rights of both women and non-Europeans. The article aims to do this by examining the life of Adda von Liliencron, a Prussian noblewoman and socialite best known for her exceedingly strong moral and material support of the colonization efforts of Wilhelmine Germany. Her activity and views will be compared to those of Mary Kingsley and Gabrielle Vassal, renowned travelers and amateur scientists whose accounts of their experiences in West Africa and Vietnam, respectively, made them well-known public figures.

I intend to analyze each of these women according to the following criteria. First, I will try to prove that each of these individuals can be placed on a scale measuring their commitment to the ideologies of colonialism and imperialism in the following manner. According to the thesis of my writing, Liliencron can be considered the most devoted follower of these principles, with her activities being at times

utterly antithetical to those of liberalism and reform. Kingsley and Vassal, in turn, while they definitely did not reject the thought of imperial expansion to the degree it would be expected from progressives in present days, maintained far more nuanced views about the goals of colonization and how the metropole should treat its new subjects on other continents.

Second, I will attempt to evaluate their reputation as women and their own attitudes towards feminism by placing them in the three categories outlined by Laura Sjöberg, a Professor of Politics and International Relations and Head of the Department of Politics, International Relations and Philosophy at Royal Holloway, University of London. These categories are the following:

Mother: Claims that female violence is closely connected to and driven by male expectations and relations to males, both in supporting ('supportive mother') and hostile roles ('vengeful mother')

Monster: Claims that female violence stems from pathological abnormalities and mental deviations hindering females from behaving according to their traditional roles.

Whore: Claims that female violence is caused by anomalous sexual behavior, that is, refusal or incapability to please men.

Sjöberg, along with her co-author Caron E. Gentry, a Senior Lecturer in the School of International Relations at the University of St. Andrews, introduce the concept of these narratives in their seminal work, *Mothers, Monsters, Whores: Women's Violence in Global Politics* and further elaborate on them in the expanded edition *Beyond Mothers, Monsters, Whores: Thinking About Women's Violence in Global Politics*, published in 2007 and 2016, respectively. They attempt to analyze the portrayal of women of violent reputation using the examples of Biljana Plavsic, a former university professor and war criminal convicted for her deeds during the Bosnian War, Pauline Nyiramasuhuko, a former Rwandan minister who stood trial for both genocide and genocidal rape, and Chechen and Palestinian female terrorists. They come to the conclusion that the above-mentioned narrative system was used, quite often subconsciously, to try to explain violence committed by females from a male-dominated perspective and categorize female behavior according to these. This article will attempt to assess whether any of the Sjöbergian narratives might fit the case of any of the three women, and whether their contemporaries tried to categorize them using these archetypes. (Sjöberg and Gentry 2007: 31–57)

Finally, I will try to determine if theories regarding the correlation between bellicosity and male gender prove tenable while considering the life and activities of the three individuals. I am primarily interested in putting two theories under scrutiny. The first one, as highlighted by Susan Kingsley Kent and Marilyn Lake, claims that Western societies associated masculinity with their own perceived status of being civilized, thus deeming other cultures feminine and their subjugation a natural phenomenon. (Lake 2020: 402–419) The second one, outlined by Joshua Goldstein, the professor emeritus of international relations at American University, states that contrary to popular beliefs, women are only marginally less likely to support wars than men, and, more importantly, that an inclination towards most kinds of warlike behavior is the product of gendered upbringing related to the worldwide belief that males are innately more connected to conflicts than females. Accordingly, belligerent traits are mostly acquired, not inherited, and are created and developed as a result of social influences. (Goldstein 2003: 234–251)

In accordance with this, the writing first will try to analyze the case of Adda von Liliencron. She was born in Berlin in 1844 into the prestigious Wrangel military family. She was merely three years old when she, along with her parents and their servants, was forced to escape from a mob during the revolution in Berlin in May, 1848. Their savior was her great-uncle, Friedrich von Wrangel, who became the subduer of the upheaval in the Prussian capital. The famous hero of the Napoleonic Wars later commanded the German contingent during the Second Schleswig War as a field marshal. Her father, Karl von Wrangel, was similarly successful in his career as a military officer, becoming a notable figure of the First Schleswig War, the Austro-Prussian War of 1866 and the Franco-Prussian War. Adda married Karl von Liliencron, a cavalry officer in 1864, who became infected with typhus fever during the Franco-Prussian War. During her journey to see her sick husband to the front-line Adda made several friends among Prussian and even French officers. Although he did recover from his sickness, Karl was soon forced to leave the army due to his ailing health. He soon became a member of the district legislature (Landtag) and an imperial chamberlain. After the death of her husband Adda became involved in caritative and other social activities, such as providing help at local centers of poor relief and care institutions for people with disabilities and injured soldiers.

With the outbreak of the Herero war in 1904, she became an avid supporter of the colonial war effort and founded the German Colonial League of Women (Deutschkolonialer Frauenbund) in 1907. In addition, she decided to utilize her

writing skills to aid the colonial effort by writing a play titled *In Africa* to raise both money and awareness for the war. Despite the initial skepticism of certain military officers involved, the effort soon became a noticeable success. Her own memoirs titled *War and Peace. The Memoirs of an Officer's Wife* (*Krieg und Frieden. Erinnerungen aus dem Leben einer Offiziersfrau*) were published in 1912, one year before her death. (Wildenthal 2001: 139–141)

Liliencron's attitude toward the Herero War was characterized by a racist sentiment peculiar even for her own age and by an almost fanatical devotion to the imperial German cause. Her practically maternal devotion to soldiers fighting in a land she never set foot on and her tireless attempts to draw attention to the war are also in concert with her scornful views towards the rebellious Africans. Not only does she go into great detail to describe the supposed atrocities committed by Africans against settlers, and she mentions none of the genocidal policies implemented by the German colonial administration, but she also shows a detectable affinity for conquest and the wholesale exploitation of the colonial areas.

"The German soldier has subjugated this land with his sword, the German farmer and merchant are striving for its utilization to the utmost extent, but in truth it is only the German woman who is capable of maintaining its German character. We must raise a strong stock of Germans in Southwest Africa." (Junge 2013: 42–43)

This belief might have been the driving force behind the program of aiding the emigration of German women to South-West Africa. The declaredly eugenics-influenced pursuit of not only racial, but national purity aimed to protect German male settlers from purported Boerization (*Verburung*) and Cafferization (*Verkafferung*), that is, from becoming too similar to the Afrikaans-speaking and/or black population. *"This land, having been conquered through hard fought wars, is being threatened by the sorry prospects of Boerization and Kafferization, unless the motherland provides efficacious help. For a potential nation of half-breeds poses the terrible danger of nipping Germanism in the bud."* (Junge 2013: 42–43)

Denying that a certain degree of enthusiasm for colonial expansion was popular among the European population of the era in general and women in particular would be futile. Western literature abounds with accounts of women taking their part in the imperialist endeavor. Both British and American officers' wives living on the frontier of their respective countries or empires felt the need to represent the

ethos of “civilization” and its expansion into uncharted areas. They acted as envoys of their metropolises, functioned as de-facto administrators of the social circles, and sometimes even took over command of military units or installations, as it happened in the case of Lydia Lane, the wife of the commander of Fort Filmore, who was left in charge of the area when her husband left for a brief scouting operation. (McInnis 2012: 80) A conviction about white racial superiority, as will be apparent from the case of Kingsley and Vassal, was also the norm.

Nevertheless, none of these claims or actions are comparable to the well-organized pursuit of Liliencron to transform the ethnic composition of a colonial territory and to provide moral and/or psychological support for this undertaking.

What could have produced such an intensive attraction to militarism and nationalism? The issue is certainly complex, containing elements both of racist convictions generally widespread across the Western world at the time, as well as those of a distinct Prussian national pride. It seems reasonable to examine how pervasive such beliefs which could have left an imprint capable of evolving into intensively racist and nationalist convictions were among the families of Prussian officers and/or high-ranked officials.

Prussian military families were certainly not a homogeneous group. Certain individuals being seemingly unaffected by or being outright against the Prussian military ethos. Isa von der Lütt, the offspring of a venerable noble family, tells an anecdote about her childhood in her book *The Elegant Housewife. Advice for Novices at Leading Households*. The story concerns her and several of her female childhood friends, who complained about the difficulties of interacting with young officer candidates, deeming them meek and uninteresting. (Von der Lütt 1892: 190) Elizabeth von der Schulenburg, the fifth child of the general and later NSDAP politician Friedrich Graf von der Schulenburg does not mention any indignation her father might have shown about his son Fritz (Friederich) being interested in becoming an official instead of choosing a military career. Furthermore, she describes how her father received the news of the death of Crown Prince Franz Ferdinand in July 1914 and its potential consequences with visible unhappiness. (von der Schulenburg 2013: 41, 43)

These, however, seem to have been anomalies. The majority of the accounts display a strong belief in the military values professed by the Prussian nobility and members of the armed forces. Ernst von Salomon, a second son of the police captain of the city of Plön, recalls how he was forced to attend a cadet school as a punish-

ment for not meeting the expectations of his parents by dropping out of high school and trying to run away. Bruno, his older brother, seems to have even demonstrated what was expected of the son of a Prussian officer by declaring that he would grab the comet, which had recently appeared on the sky and instilled fear in many, by its tail and shove it into a flask. (von Salomon 1933: 13–19)

Liliencron's early life appears to be wholly consistent with the latter examples. Her staunch support of militarism and conservative values can be traced through the entirety of her life. She describes in vivid detail how she played around her father's comrades from the First Schleswig War as a child:

“Nearby, in the tiny play corner, where I dwelled along with my dolls, I heard them speak about all of this. Many things comprehensible, as well as incomprehensible, reached my ears. Of what I am certain, however, is that the virtues of heroism, self-sacrifice and staunch loyalty have found impression in me since my tender years. At times, I would sneak to them and skip, with my doll in my lap, up onto a small footstool, beside my mother, who was engaged in her handywork. When she would order me back to my play corner, one of the ‘Holsteinian uncles’ would always come to my defense, claiming that I was a soldier’s child who had accompanied them to Holstein. Therefore, I had gained the right to listen if I felt the need to do so. ‘She is the daughter of the Drummer of Kolding, after all’, they would say.” (von Liliencron 1912: 42)

Even though Adda was a single female child, her father did display the custom of militaristic upbringing. Her participation in taking an oath to the flag of her father's regiment as a teenager is given a similar attention: *“When I reached the age of sixteen, my father wanted to grant my mother and me the honor of being allowed to be present at this act of highest esteem. [...] My father pointed to the coat of arms on the red material, to the black wall with the three towers. His voice betrayed deep seriousness and measured emotions as he said: ‘Once my forefather stood in front of his liege lord in a black armor and defended him from the onslaught of a superior foe with his trusted shield and a torrent of blows. In remembrance of his noble deeds our family was granted the wall as a coat of arms. In the name of the officers of our regiment as well as in that of our troops I am addressing you as an oath of fidelity that we will stand about this banner as a wall, standing shoulder to shoulder, amid the hail of bullets’”.* (von Liliencron 1912: 48)

Furthermore, Karl von Wrangel put great emphasis on engaging his daughter in activities as reminiscent of activities usually associated with the military as possible. He regularly trained her in the art of horsemanship and how to recognize signs used for communication by the Prussian infantry. By contrast, Adda's ambitions as an aspiring writer, which manifested approximately during this period, were frowned upon. Her father openly expressed his fears about her becoming "*one of those blue stocking wearers*", while her mother was worried about her health, considering her to be "*much too frail of a child to be bothered with learning*", even though she was allowed to continue her pursuit when she turned 13 years old. (von Liliencron 1912: 43, 47–48)

Adda's dedication to martial values and principles is further accentuated by the trend of several women of her family (herself included) marrying officers and her writing literary texts tinged with nationalistic sentiment (including one celebrating the one-hundredth birthday of Wilhelm I) all imply that she harbored an almost fanatical dedication to the imperial Prussian cause. (Pataky 1898: 503) Based on this, the Sjöbergian categories apply in the following way in Liliencron's case:

The issue of her categorization as a whore appears rather simple. Several passages of Liliencron's writings serve as apt evidence for her strong adherence to traditional sexual values and roles. Perhaps the aptest examples of this are her accounts of the courting process of her own, as well as that of her daughter and granddaughter. These demonstrate not only congruence with what was considered a proper approach to initiating a relationship in the second half of the 19th century, but also show the process of introduction into a new family typical of the age.

"Lieutenant Liliencron put his intention to expression in such a delicate manner that immediately following our first encounter he had a stall boy stationed, who brought the news of my horse being saddled with hurry to his master. Thereupon, with equal eland he ran to saddle the pale steed of his lieutenant. However, when I was sitting in the small Wreschen church, not without the slightest amount of fear and worry, as my father had not yet received news about the events of the night stroll, and was singing 'Befehl deine Wege' in somewhat of an unsure manner, another voice suddenly joined mine, one which I knew very well. Our eyes met for the briefest moment as I looked up, but in that instant, there was no doubt in our souls what we felt." (von Liliencron 1912: 49–51)

The monster narrative seems significantly more complex. It is certainly true that in spite of the initially warm relations, Adda's League soon began to experience multiple clashes of interest with male-led German organizations. The subject of some of the most profound differences was the issue of the emigration of German women to Southwest Africa. The conflict originated from the German Colonial Society, which contributed to the creation of the League, ultimately not wishing to acknowledge Liliencron's organization more than a middle organization suitable for realizing their plans about sending women to Southeast Africa in 1898. Although nominally an independent association, the League continued to be dominated by the Society through three of the members of the latter sitting in the board of the former, and the monetary dependence the Society forced the League into. Another large thorn in the side of the relations between the two groups was the issue of males entering the League. Surprisingly enough, not only did this opportunity prove to be rather popular among German men, but due to the significantly lower membership fee, many of them began to prefer it to entering the Society itself, resulting in a tacit competition for males interested in colonial organizations. (Wildenthal 2001: 156–162; O'Donnell 2023: 94–96)

Nevertheless, none of these clashes seem to have been connected to any doubts about Liliencron's views about the role of women in relation to men. This is further substantiated by the fact that the program of the League always intended to serve the interests of men by declaredly aiming to protect them from the supposed woe of interracial relationships. Neither did her beliefs regarding race diverge sharply from those expected from middle class and elite women of the era. This can be seen clearly from the fact that, even though the public outcry forced the German general staff to mitigate the policies intended for the wholesale destruction of indigenous ethnic groups, none of the participant officers were ever held responsible, with the commander of the imperial forces, Lothar Von Trotha, receiving the *Pour le Mérite*, the highest royal Prussian order of bravery for officers. All of this considered, Liliencron's exclusion from the monster-category is well-grounded. (Brazier 2013: 148; Clark 2006: 604–607)

The "mother" narrative, however, seems perfectly fitting. First, it is worth analyzing how Liliencron treated those inferior to her by class in her homeland. The attitude of patronizing those considered inferior either by class or, to an extent, as mentioned above, by race, serves as strong evidence for her seemingly maternal nature. Moreover, it is in harmony with the principle of "guardianship" adhered to by

Prussian (or Bavarian) nobles which presupposed a distinct form of responsibility for taking care of the basic necessities of their subjects, including servants, nannies, housekeepers and foresters. These, in turn, were obliged to serve and obey their masters. (Malinowski 2020: 70–71) Liliencron's fondness for teaching and charity work, in particular, reflect this sentiment very well: *"Young girls gathered around me. We made ourselves busy with art history. The knowledge that I was capable of strengthening the affinity of these young souls towards everything great and noble I found particularly blissful. Then I had my blind proteges in the asylum, for whom I read loud. My visits to the prison did not lose their frequency and I was still having my way with taking care of the poor. I did come across association life, but it has always appeared alien to me and I always guarded against becoming involved in them. The possibility of moving freely, providing help and support wherever it appeared to be needed and acting without dependence seemed substantially more attractive."* (von Liliencron 1912: 247)

However, these traits, so characteristic of "supporting mother", were not in variance with her supporting acts of violence when the imperial interests of her motherland were in jeopardy. Not only did Liliencron go to an extraordinary length to provide both financial and psychological support for the colonial forces, she also openly declared her intention to be a „small piece of mum (ein Stück Mutti)" for the soldiers. These, in turn, not only developed a feeling of familiar affection towards her, calling her *"Our Baroness"* (*Unsere Freifrau*), but elevated her to the status of a semi-folkloric figure, attributing her nonexistent traits and achievements, such as the ability to urge Africans to hard work or to domesticate the animals of the desert: *"With almost no exception the first question demanded from me by strangers is: 'How long have you been over there? Have you succeeded in reacclimatizing to Germany?' et cetera. And instead of professing that my foot has never touched Southwest African soil, I rather reply: 'In spirit I have spent years over there, fought during the whole war and daresay am just as well-versed about the local conditions as any who roamed the beloved bushland.' [...] From Southwest Africa, from the south, I have recently heard that they said I had spent years in the colony and possessed the peculiar gift of being able to stimulate a need for hard work among the indigenous and to tame the wild creatures of nature. A springbok would follow me akin to a dog and a tame chameleon would perch atop my shoulder."* (von Liliencron 1912: 268)

In connection to this, Liliencron can be considered the most extreme example of Goldstein's theory on the absence of gendered and biologically determined

dichotomy between female and male inclination to supporting violence. As mentioned before, Goldstein in his 2003 book *War and Gender* claimed, among other things, that there is no significant difference between men and women regarding inclination to violence and warfare, and that any kind of tendency to support such activities mostly originates from social influences. Liliencron's activities support Goldstein's statement, especially compared to other women active as leaders of the Woman's League or other feminist associations, such as Hedwig Heyl or Minna Cauer. Certainly, none of them were against the prospect of furthering German colonial rule in Southwest Africa. Nevertheless, there is a palpable difference between the extent and nature of support for imperial endeavors. Heyl, as a daughter of an owner of a shipping company in Bremen and a widow of a factory owner, received fundamentally different stimuli through her life than Liliencron, the offspring of an old junker family. While the latter grew up listening to stories about the deeds of her father and great-uncle, with even her brother-in-law receiving more mention in her memoirs than her very mother, daughter and granddaughter, Heyl sewed clothes with her first teacher, a key figure in the German anti-alcoholic movement and womens' rights activist Otilie Hoffmann for "naked Negro children".

The difference between their worldviews was latter mirrored by their priorities as leaders of the League. Under Liliencron, the organization stressed the need for solving the "crisis" of interracial relations and purported degeneration of German colonists in Southwest Africa, Heyl shifted emphasis onto welfare and education, even if it was often not intended to go beyond providing training in home economics and did not extend to indigenous Africans. (Wildenthal 2001: 156–162). The duality between the two women corresponds Goldstein's theory on the effect of close relatives, especially that of fathers, on the development of individuals. It is no wonder that Adda von Liliencron, a woman whose life was almost exclusively influenced by males in 19th century Prussia, became a champion of martial values and principles.

Another aspect worth evaluating is the gendering of race itself in general and its appearance in Liliencron's ideologies in particular. As mentioned before, characterizing ethnicities according to supposed congenital traits was one of the basic tenets of the colonial ideology, which frequently went hand-in-hand with assumptions about sexual behavior. Therefore, a classification of the indigenous people analogously to the British categorization of ethnic groups according to various, often gendered traits, such as the purported combat skills of the Sikhs or the Gurkhas ap-

pears to be expected. Yet, the Prussian dame's writings echo this feature of Western colonial thinking to a surprisingly small degree. There is admittedly some mention about the Hereros being too backward and lazy to be able to dig sinkholes, while such a feat is doable for the Namas based on Liliencron's texts. However, there is no indication that she distinguished African ethnicities based on gendered qualities or that she even attributed such to any ethnic or even racial group in general. The military valor and abilities of the *Shutztruppen* are, of course, highlighted, but these are not contrasted with any supposedly feminine features representative of the opposing African rebels. The only segment in her memoirs which might be indicative of some kind of divergence to the masculinity of the German soldiers can be found in a letter written by a certain non-commissioned officer Lüth, who describes the insurgents as "shrewd" for being able to take his unit by surprise in the desert. Yet the account is otherwise written in a no-nonsense, factual tone, free of any ideological undertones. (von Liliencron 1912: 269–281)

The second half of the writing tries to compare Liliencron's views and activities with those of two of her contemporaries, Mary Kingsley and Maud Vassal and to categorize them according to the the Sjöbergian and Goldsteinian criteria.

Kingsley, born as the daughter of physician and traveler George Kingsley and the niece of the clergyman and Christian socialist Charles Kingsley, decided to travel to West Africa following the death of her parents in 1893. From August to December, she journeyed from Sierra Leone to Angola. One year later she returned to continue her wandering, which included an eventful canoeing up the Ogooué River, fighting against twin killing and climbing Mount Cameroon. She spent the years following her return to England in 1895 touring the country and giving lectures on her experiences, as well as urgent issues of her age, including the rights and roles of woman and the goals of colonization. She volunteered as a nurse during the Second Boer War, when she died of typhoid fever in 1900. (Blunt 1990: 44–52)

Gabrielle Vassal, née Candler, was born in 1880 and married Joseph Vassal, a physician in the French Colonial Service, in 1903. The couple moved to Vietnam in 1904, where Joseph was employed by the Pasteur Institute. Three years later, they moved to the French African colonies. Gabrielle was known as a keen naturalist, providing numerous species for description to the Natural History Museum in London from Vietnam, Gabon and Congo for a period of 30 years. After her return to France, she became an active member of the French Resistance, helping downed British and American pilots to safety. She died in 1959.

The most striking contrast between both of these women and Liliencron, especially in the case of Kingsley, is the relatively liberal bourgeois background and the lack of strong military and/or nationalistic influence from her family. Joseph Vassal was employed by the French Colonial Services and Charles Kingsley, despite his activity as a social reformer, professed appallingly racist views towards Africans and the Irish. (Mitchie 1976: 49) Nevertheless, neither Gabrielle nor Mary seems to have been as heavily influenced by the bias of the societies of their metropolises as their Prussian peer. Both demonstrate a strong scientific affinity and approach to the environment of the lands they visited, as well as to the culture and history of the people inhabiting them.

Mary Kingsley, although she takes many of her observations directly from a certain Dr. Nassau, an explorer working for the American Presbyterian Society, gives an exceptionally detailed account of the folklore, as well as the religious and social traditions of the locals. This she tries to do not only with outstanding accuracy, but attention to the principle of *sine ira et studio*. This can be seen in her treatment of the practice of cannibalism in certain tribes, the existence of which, or its incompatibility with European values Kingsley never questions. However, she duly emphasizes that it serves only ritual purposes and that she does not want to make the mistake of Paul du Chaillu by resorting to sensationalism. (Kingsley 1897: 231–301)

Correspondingly, Vassal's writings bear witness to her deep knowledge of and systematic approach to the history of the Indochinese Peninsula. The introduction of *On and Off Duty in Annam* establishes a nexus with the reader by providing them with a throughout outline of the most important characteristics of the region, such as its geographic position, climate, population and ethnic groups. Each of the latter receives a small summary of their history, folklore and their relation to European colonizers, especially the French, who came to official contact with the Annam for the first time in 1787 and established their control over the area by 1897. (Vassal 1910: 1–11)

It cannot be stated that this kind of scientific attitude was free of certain convictions of racial hierarchy. Both women's writings show a detectable ranking of peoples according to their degree of perceived civilization, which was often determined by their closeness to or ability to adopt, European customs. Mary Kingsley describes the Ingala people (spelled as Igalwa in her book), currently living in central Nigeria, the following way:

“The Igalwas are a tribe very nearly akin, if not ethnically identical with, the M’pongwe, and the culture of these two tribes is on a level with the highest native African culture. African culture, I may remark, varies just the same as European in this, that there is as much difference in the manners of life between, say, an Igalwa and a Bubi of Fernando Po, as there is between a Londoner and a Laplander. The Igalwa builds his house, like that of the M’pongwe, of bamboo, and he surrounds himself with European-made articles. The neat houses, fitted with windows, with wooden shutters to close at night, and with a deal door — a carpenter-made door — are in sharp contrast with the ragged ant-hill looking performances of the Akkas, or the bark huts of the Fan, with no windows, and just an extra broad bit of bark to slip across the hole that serves as a door. On going into an Igalwa house you will see a four-legged table, often covered with a bright coloured tablecloth, on which stands a water bottle, with two clean glasses, and round about you will see chairs— Windsor chairs.” (Kingsley 1897: 126)

Furthermore, she voiced her opinion about a general ranking of human races inhabiting Earth, clearly doubting any ability non-whites may possess to reach a level of development equivalent to that of European and North American countries: *“I do not believe that the white race will ever drag the black up their own particular summit in the mountain range of civilization. Both polygamy and slavery are...essential to the well-being of Africa - at any rate for those vast regions of it which are agricultural, and these two institutions will necessitate the African having a summit to himself. Only - alas! for the energetic reformer - the African is not keen on mountaineering in the civilisation range. He prefers remaining down below and being comfortable. He is not conceited about this; he admires the higher culture very much, and the people who inconvenience themselves by going in for it - but do it himself? No. And if he is dragged up into the higher regions of a self-abnegation religion, six times in ten he falls back damaged, a morally maimed man, into his old swampy country fashion valley.” (Blunt 1990: 96–97)*

Neither did Vassal hide her opinion about European, especially French cultural superiority to the indigenous peoples of Indochina. This is demonstrated well by a case of her husband succeeding in saving the life of a local man attacked by a shark and a local doctor considering the patient unsavable due to local superstitions:

“The Annamese doctor gave no hope; he had seen many such cases and was fully aware that even if he succeeded in staying the flow of blood, the victim of the tiger and the shark always succumbed later. He knew nothing of blood-poisoning, and sought no such explanation; the superstitions connected with these monsters were sufficient to account for the death of any individual who came into contact with them. [...]

The return to health and strength of this man was known and talked of with wonder all over the province. Not only had the Annamese known of few recoveries where the shark had been concerned, but they had never seen the amputation of a limb, and their astonishment knew no bounds. A doctor’s reputation was made.” (Vassal 1910: 59, 63)

However, neither of them advocated for genocidal measures akin to those of the German Empire. On the contrary, Vassal openly expressed regret for the prospect of the cultural extinction of the indigenous peoples of the Central Highlands of Vietnam as a result of their isolation from their coastal peers and European influence lessening:

“As we recalled all our interesting experiences among the Mois, we could not but regret that this race, so physically fine, in character so much more sympathetic than the Annamese, should be destined to die out. Yet that is probably their fate. They must have been far more prolific in times past than they are at present to have survived the massacres of the Tchams, Kmers, and Cambodians, and later of the Annamese. [...] The conquest of Indo-China by the French may have temporarily checked their downward course, but when the Saigon-Hanoi railway is complete and the country is thus opened up, these savages who cannot submit to civilisation will not find sufficient territory for their needs and will be unable to continue their arduous struggle for existence. [...]

Having seen them in their wild fastnesses and been welcomed and well treated by them, it was a sad thing to contemplate.” (Vassal 1910: 274–275)

Kingsley, on her part, gained a reputation for trying to mitigate the harmful effect of colonial policies on Africans. Not being confident in her own personal charisma to be sufficient for achieving her goal on her own, she requested her friend, the Liverpool trader John Holt to write a letter to the editor of the Spectator in support of an

earlier letter written by herself. Holt described his friend's attempt as one driven by "a real liking for her negro friends" and how "she will not allow them to be abused as sodden drunkards on the one hand, or on the other considered simply as machines to be utilised solely for the financial benefit of the European Government which has taken possession of their country, without raising her voice in defence of both his character and his rights." (Blunt 1990: 140)

Regarding Sjöberg's categories, probably neither women can be characterized as whores. They do not exhibit any kind of affinity for explicit sexual behavior, and there are mentions in their writings of being appalled by local customs they deemed uninhibited. Kingsley, for instance, mentions an unwanted and probably sexual advance on part of a presumably high-ranked, flamboyant Fan man, whom she describes as having "the manners of a duke and the habits of a dustbin. (Kingsley 1897: 59–62)

The "monster" narrative requires a more thorough analysis. Mary Kingsley was openly considered a prime example of the "New Woman" archetype, which undoubtedly went against the gender conventions of the era (Flint 1963: 96). Her not having a husband was a cause of particular shock or at least contempt for her environment through most of her life, be it in West Africa or England.

"Where be your husband, ma?" was the next conversational bomb he hurled at me. "I no got one," I answer. No got," says Samuel, paralyzed with astonishment; [...] Samuel almost got jerked head first into the Ogowe, and we took on board about two bucketfuls of water. He recovered himself, however and returned to his charge. "No got one, ma?" "No," say I furiously. [...] "Why you no got one?" The remainder of the conversation is unreportable, but he landed me at Andande all right, and got his dollar." (Kingsley 1897: 123)

At times, she resorted to sarcastic humor to cope with the regular bewilderment her marital status regularly brought about, as it can be seen from the lecture she gave at the Cheltenham Ladies College in 1898:

"I may confide to any spinster who is here present and who feels inclined to take up the study of [Africans] that she will be perpetually embarrassed by enquiries of, Where is your husband? not, Have you one? or anything like that, which you could deal with, but, Where is he? I must warn her not to say she has not got one,

I have tried it, and it only leads to more appalling questions still. I think that it is more advisable to say you are searching for him, and then you locate him away in the direction in which you wish to travel; this elicits help and sympathy.” (Blunt 1990: 143)

Nevertheless, as a strong counterpoint to the image gradually developing about her, she expressed her disagreement with the issue of female suffrage, considering other problems of her society more urgent. According to her own account of her rebuffing the attempts of participants to take part in a ‘Woman’s Conference’:

“They came down on me, four of them and no good looks to spare, to ask me why I had never given help or sympathy to the enfranchisement of women! I said because I thought it a very minor question. While there was a most vital section of Englishmen unenfranchised women could wait... I explained that men would always be chivalrous to women and strive to protect their best interests, that every voting Englishman was a representative of women, but he wasn’t of men of another class to his own.” (Blunt 1990: 169)

Furthermore, any kind of opposition to the existing order her activities by themselves may have represented, their harmful effect was considered to be negated by the fact that they took place outside of Europe, ultimately beyond the reach of the womankind of Britain. The comparison of her feminine Englishness to the harsh, demanding and unquestionably masculine circumstances of her travellings:

“As she stood there in her drawing-room in a very feminine, even fashionable dress of soft grey, it was curiously difficult to realise her for what she was – a daring pioneer into the deathhaunted unknown.” (Blunt 1990: 156)

“She was a medium-sized, frail-looking woman, with the kindly face and smooth greyish hair, [who] you knew, had faced cannibal tribes, amongst whom the most experienced official or trader would not venture, if at all, without an armed escort.” (Blunt 1992: 156, 169)

In the case of Vassal, the staff of the British Museum, with which she remained in contact for three decades, viewed her cooperation with the institution as peculiar. This can be deduced from her husband, who also participated in the activity of collecting new specimens, receiving the credit in the majority of the cases, even though the collaboration would not have occurred without her work as a liaison. Yet this distrust seems to have stemmed from at least as much from the fact that she was seen as a French national (despite her obvious British origin) as from her gender, and it was far from being uncommon for women to participate in such scientific endeavors, with as much as 45% of the amateur naturalists being females. (Gulliver 2020: 33, 39)

Concerning the “Mother” category, there appears to be a dichotomy between the two women. Kingsley did display a behavior at least reminiscent of maternal care, as she went to great lengths to defend the interests of both Africans and the Liverpool traders. In both cases, her strive against the so-called hut tax and for the representation of the economic interests of her hometown are good examples of her taking the side of a downtrodden group she felt connected to and the interests of whom she felt understated. Regarding the traders, the archetype of the ‘supportive mother’ can be traced in her expressed desire to see them becoming more organized and being able to exploit their potential to its fullest:

“Do not dream of in any way sacrificing yourself for any cause - I am not saying causes are not worth it but merely that they cannot be helped by sacrifice of that kind. Set yourself to gain personal power - don’t grab the reins of power - but [while] they are laying on the horses’ neck, quietly get them into your hands and drive.”
(Blunt 1990: 138)

Vassal, on the other hand, is substantially less inclined to parental feelings according to her writings. Certainly, she put effort in helping her husband saving the Anamese of the shark attack, and her reaction to the despair of the victim’s mother reveal a well-developed empathy:

“The mother, quite overcome, threw herself down on the ground in front of my husband, imploring him to save the life of her son but not to cut off his leg. She would listen to no explanations, weeping hopelessly and continuing to prostrate herself in despair. Such behaviour was quite extraordinary in an Annamese woman, for even

in the face of death the natives always maintain their sang-froid; in cases where there is really cause for agitation, they move and speak as monotonously as ever. It was pitiable to see her, but there was no time to be lost; my husband was at last obliged to bundle her out of the room. As she would not consent to the operation, and declared that she was the only relative of the patient, my husband was obliged to ask the consent of the patient himself, who, understanding that it was a case of life and death, acquiesced.” (Vassal, 1910: 60)

The shark attack episode shows it well that these accounts cannot be evaluated as more than manifestations of the aforementioned attitude of an amateur scientist keen for describing the everyday life and living conditions of the local population, and to contrast them with those of Europeans. Even the paragraphs closing the chapter, describing the purpose of the Pasteur Institute, attest to the latter instead of any serious determination to provide care for the patients themselves: *“Thus, notwithstanding the climate, the isolation, the lack of sufficiently trained and French-speaking assistants, the work of this little Pasteur Institute continues. It is doing the noblest of all work, alleviating the sufferings of humanity, and it is to be hoped that in the future, deaths from cholera, tuberculosis, cancer, and yellow fever will be as infrequent as are now those from diphtheria.”* (Vassal, 1910: 67)

The mentioned distinction between Kingsley and Vassal on the one hand and Liliencron on the other both affirm the Goldsteinian paradigm of nurture and war-likeness and contradicts the all-encompassing nature of gendered thinking within the imperialist ideology. Although neither Mary nor Gabrielle go into great detail about their relationship with their parents, it would be unreasonable not to suspect the influence of a physician and a mathematician, respectively, in their daughters developing a keen scientific interest and mindset. The latter manifested itself in neither of the women advocating for the belligerent methods supported by Liliencron. The only praise Vassal has for fighting activities is an indirect reference to the “genuine military qualities” shown by the Annamese during their campaign against the Chams, while Kingsley describes war mostly in a negative light, or, such as in the case of the Dutch-Spanish conflict around São Tomé Island, in a neutral tone as events constituting a part of history. Even more apparent is their preference for a peaceful mission aimed at spreading European values over the repressive methods advocated for by Liliencron. Vassal expresses her satisfaction with French missionaries having broken the tradition of Annam not having schools for girls, and King-

sley describes how the island of Fernando Po, now Bioko, has flourished under Spanish rule: *“that before his time the whole island was in a state of internecine war: murder was frequent, and property unsafe. Now their social condition, according to the Doctor’s account, is a model to Europe, let alone Africa. Civil wars have been abolished, disputes between villages being referred to arbitration, and murder is swiftly and surely punished. If the criminal has bolted into the forest and cannot be found, his village is made responsible, and has to pay a fine in goats, sheep and tobacco to the value of £16.”* (Kingsley 1897: 46–47; Vassal 1910: 139)

The absence of categorization based on gendered archetypes is a trait the two womens’ writings share with those of Liliencron. Kingsley depicts a cavalcade of peoples inhabiting the islands, coasts and jungles of West Africa, but none of them are attributed with properties which would render them more feminine or masculine than their neighbors. Their backwardness compared to Europeans is noted multiple times, and there is a further implication of Ingalwa women being closer to Western standards of beauty by sporting “a sober-coloured silk parasol, not one of your green or red young tent-like, brutally masculine, knobsticked umbrellas, but a fair, lady-like parasol, which, being carefully rolled up”. Yet there is no mention of them as an entire ethnic group possessing specifically gendered traits in comparison to Europeans. (Kingsley 1897: 128) Vassal is not above ranking the indigenous peoples of Indochina, underlining that *“among the numerous races who have lived in Indochina there are none comparable to the Tchams. They have left monuments scattered over the country which give an idea of their high civilisation.”* She does add that *“some of the women are quite beautiful; a fine specimen of a Tcham woman may be seen in my photo of a market-place at Phan Rang”,* and mentions that *“the pink heel, the carmine heel, the little foot red-tinted by the light brush of a fairy [...] would have escaped a European, whereas to this [the Annamese] whole race it is a characteristic of first-rate importance.”* (Vassal 1910: 145, 180–181) However, this masculinization of European or feminization of Asian cultures does not translate to any claim of superiority or inferiority of either in relation to the other.

Conclusion

Gender and imperialism in the late 19th century are justly considered to be at least overlapping by historians and social scientists studying either field of research. This is because both rely on a strict ranking of groups based on their rigid categorization, which ultimately justifies the supposedly superior ones having more rights than those beneath them by claiming that the latter lack certain qualities necessary to be treated as humans of full worth. Therefore, analyzing how members of a group that is less marginalized than others, but still unable to enjoy the highest degree of possible freedom, e.g. Western women, may shed light on how they regarded their own roles and purposes and which factors could have been the most influential in forming their worldview.

Investigating the cases of Adda von Liliencron, Mary Kingsley and Gabrielle Vassal, one finds that their opinions tend to agree and diverge sharply on a wide variety of topics. Liliencron is committed to the service of her Prussian homeland and is intolerant of any opposition to its imperial pursuits. Kingsley and Vassal, in spite of not advocating any independence parallel to that campaigned for by activists from the 1920s onward, show honest interest and curiosity about the culture and lifestyle of the inhabitants of West Africa and Vietnam. Not only do they refuse to condone any form of violence against them, but they are sympathetic to the hardships they might experience as a result of increased colonial activities. Even with the absence of any serious rebellions in these areas in the period analyzed by the article, the mildness of the devotion of the two Englishwomen to imperial ideologies themselves is noticeable.

This difference of views can also be traced in the Sjobergian categorization of the three individuals. Surely, none of them could have been seen as examples of sexual deviation. Yet both the potential accusations and the mitigating circumstances of them being monsters stem from different reasons. Liliencron's support for the brutal subjugation of the Southwest African uprising and Kingsley and Vassal being engaged in traditionally masculine fields could have earned them the monster label. But it was exactly the support for the imperial war effort which gained her Adda considerable fame in the militaristic Prussia, while both Mary's and Gabrielle's fame originated from their activities as scientists and travelers. The mother narrative is similarly diverse. The German noblewoman became a patron of soldiers taking part in a genocidal war, Kingsley took both the Liverpool traders and certain African

groups under her wings, while Vassal remained a mostly neutral observer.

Surprisingly enough, the absence of genderized stereotypes in relation to the comparison of indigenous peoples to each other as well as to Westerners is an aspect the three women have in common, even if for different reasons. Finally, the Goldsteinian theory on the priority of nurture over nature when it comes to gendered violence seems to have been proven. Liliencron, the daughter of a prominent Prussian military family, could not escape becoming an advocate of Teutonic military might. Kingsley and Vassal, both offspring of liberal middle class families, became moderate imperialist who avoided or were against the excesses of colonial policies.

Ultimately, the last assertion confirms the assumption that neither imperialism nor gender was or ever has been monolith and both were subject to a myriad of external influences requiring further research.

Primary sources

Kingsley, Mary (1897): *Travels in West Africa*. London, MacMillan.

Pataky, Sophie (1898): *Lexikon deutscher Frauen der Feder*. Berlin, Verlag Carl Pataky.

Vassal, Gabriel (1910): *On and Off Duty in Annam*. London, William Heinemann.

Von der Lütt, Isa (1897): *Die elegante Hausfrau. Mitteilungen für junge Hauswesen - Mit besonderen Winken für Offiziersfrauen*. Leipzig and Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Von der Schulenburg, Tisa (2013): *Ich hab' es gewagt. Bildhauerin und Ordensfrau – ein unkonventionelles Leben*. Husum, Husum Druck- und Verlagsgesellschaft.

Von Liliencron, Adda (1912): *Krieg und Frieden. Die Erinnerungen aus der Leben einer Offiziersfrau*. Berlin, R. Eisenschmidt.

Von Salomon, Ernst (1937): *Die Kadetten*. Hamburg, Rowolt Verlag.

Literature

Blunt, Allison (1990): 'Only a Woman'. *Women Travel Writers and Imperialism. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in the Faculty of Graduate Studies (Department of Geography)*, University of Oxford.

Brazier, Kevin (no date): *The Complete Blue Max. A Chronological Record of the Holders of the Pour le Mérite, Prussia's Highest Military Order, from 1740 to 1918*. Barnsley, Pen & Sword Books Ltd.

Cark, Christopher (2006): *Iron Kingdom: The Rise and Downfall of Prussia, 1600–1947*. Cambridge-Massachusetts, Belknap Press of Harvard University Press.

Flint, J. E. (1963): Mary Kingsley, a reassessment. In: *The Journal of African History*, 95–104.

Goldstein, Joshua (2001): *War and gender: how gender shapes the war system and vice versa*. Cambridge, Cambridge University Press.

Gulliver, Katrina: Gabrielle Vassal (no date) (1880–1959): collecting specimens in Indochina for the British Museum (Natural History), 1900–1915. *Edinburgh University Press*, 29–40.

Junge, Manuel (2012): Das Afrika- und Afrikanerbild in den Texten der Adda Freifrau von Liliencron. Ein literaturhistorischer Beitrag zur kolonialen Fremdwahrnehmung im Deutschen Kaiserreich um 1900. In: Claudia Glunz, Thomas F. Schneider (eds.): *Attitudes to war. Literatur und Film von Shakespeare bis Afghanistan*. Göttingen: V&S.

Lake, Marilyn (2020): The 'White Man,' Race, and Imperial War during the Long Nineteenth Century. In: Karen Hagemann, Stefan Dudink, Sonya O. Rose (Eds.): *The Oxford Handbook of Gender, War, and the Western World since 1600*. Oxford University, Oxford University Press, 402–419.

Malinowski, Stephan (2020): *Nazis and Nobles: The History of a Misalliance*. Cambridge, Cambridge University Press.

McInnis, Verity (2012): *Women of Empire: Nineteenth-Century Army Officers' Wives in India and the U.S. West*. Norman, University of Oklahoma Press.

Michie, Elsie B. (1976): "The Simianization of the Irish". In: *Outside the Pale: Cultural Exclusion, Gender Difference, and the Victorian Woman Writer (Reading Women Writing)*. Ithaca, Cornell University Press.

- O'Donnell, Molly (2023): *The Servants of Empire Sponsored German Women's Colonization in Southwest Africa, 1896–1945*. New York, Berghahn Books.
- Sjoberg, Laura – Gentry, Sharon E. (2007): *Mothers, Monsters, Whores: Women's Violence in Global Politics*. London, Zed Books.
- Wildenthal, Lora (2001): *German Women for Empire, 1884–1945*. Durham, Duke University Press.

12. FEJEZET

Korpás Árpád

„A pozsonyi egyetem egyik leghivatottabb szószólója”.

Berzeviczy Albert oktatáspolitikájának értékelése a Nyugatmagyarországi Híradó című pozsonyi magyar napilapban (1903–1905)

12.1. Bevezetés

Az alábbi fejezet arról nyújt rövid áttekintést, hogy miként reflektált a *Nyugatmagyarországi Híradó* pozsonyi magyar napilap az 1903 és 1905 közti magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter, gróf Berzeviczy Albert oktatáspolitikai reformokkal kapcsolatos lépéseire és terveire. Vázolom, hogyan mutatta be az újság Berzeviczy politikusi-közéleti pályafutásának főbb mozzanatait, a minisztersége idején végzett nem oktatáspolitikai tevékenységét és iskolaügyi reformjait. Összefoglalom továbbá, hogy milyen álláspontot fogalmazott meg a jelzett problémakörökkel kapcsolatban a szerkesztőség vagy annak egy-egy publicistája. Munkám terjedelmi okok miatt elsősorban a nép- és középiskolai reformra fókuszál, mindazonáltal nem lehet célja, hogy az egyes elképzelések alakulását részletekbe menően bemutassa. A dolgozat a pozsonyi felsőoktatás (főként a szorgalmazott egyetemalapítás) Berzeviczy idejében is kiemelten fontos problematikájával csak főbb vonalaiban foglalkozik.

12.2. Vallás- és közoktatásügyi miniszterek oktatásügyi reformjai a kiegyezéstől Berzeviczy kinevezéséig (1867–1903)

Az 1867-es kiegyezéssel létrejött, több mint fél évszázadon át fennálló osztrák–magyar dualista államszövetségen belül a Lajtán túli tartományokhoz képest elmaradottabb Magyar Királyság közéleti-politikai elitje a társadalmi és államélet minden

területén az ország felzárkóztatására törekedett. (Katus 2019: 300–595; Romsics 2017: 354–381) E folyamat integráns részét képezte az egy szaktárca által felügyelt vallás- és közoktatásügy folyamatos reformja is.

A szakminiszteri posztot 1867 és 1871 között betöltő báró Eötvös József elsősorban a népiskolákról szóló, 1868. évi XXXVIII. törvénycikkellyel (Kelemen 2019: 5–21) teremtett új alapot és értelmezési keretet a magyar közoktatásügy számára, de más projektjei is nagyon jelentős változásokat hoztak. Az ő idejében kezdődött a pest-budai/budapesti Politechnikum Műegyetemmé formálása, valamint a kolozsvári tudományegyetem kialakítása. (Gaal 2001: 274)

Az Eötvös egyes fejlesztéseit kiteljesítő és véglegesítő Trefort Ágoston 1872 és 1888 között állt a szaktárca élén. Magasabb szintre emelte a természet- és az orvostudományi, valamint a tanárképzést. Az 1883. évi XXX. törvénycikkely révén minden középfokú tanintézményben – a felekezetiakat is beleértve – bővítette az állam felügyeleti és ellenőrző hatáskörét. A népiskolai hálózat további fejlesztését célozta az 1884. évi V. törvénycikkely, amelynek köszönhetően emelkedett az elemi iskolák és az azokban tanítók száma. (Mann 1982: 68–121)

Gróf Csáky Albint 1888 és 1894 közti miniszersége idején elsősorban az 1894–1895-ben elfogadott egyházpolitikai reformtörvények előkészítése kötötte le. (Jónás – Villám 2002: 227–231) Csáky után rövid ideig (1894. június 10-e és 1895. január 15-e között) báró Eötvös Loránd volt a szakminiszter. (M. Zemplén – Egyed 1970: 210)

Az 1895. január 15-től 1903. november 3-ig terjedő időszakban (Bánffy Dezső, majd Széll Kálmán kormányában) báró Wlassics Gyula (1852–1937) tevékenykedett a vallás- és közoktatásügyi tárca vezetőjeként. (Jónás – Villám 2002: 245–249) Sok más lépés mellett az ő nevéhez köthető a szekularizációs jogszabályok, tehát az állam és az egyház különválasztásáról szóló egyházpolitikai reformtörvények egy részének az elfogadtatása, valamint a Szépművészeti Múzeum, a budapesti Iparművészeti Iskola és számos népiskola alapítása. Wlassics vezette be, hogy nők is jelentkezhetnek az egyetemek bölcsészeti, gyógyszerészeti és orvosi karaira. (Fazekas 2012: 12–23)

12.3. A Nyugatmagyarországi Híradó

Pozsony lakossága 1850 és 1890 között bő 42 ezer főről több mint 52 ezerre növekedett, 1910-ben pedig a lélekszám meghaladta a 78 ezret. Az 1890-es népszámlálás adatai alapján az 52 ezres népesség 59,9 %-a német, 19,9 %-a magyar, 16,6 %-a pedig szlovák volt. Húsz évvel később, 1910-ben a több mint 78 ezer pozsonyi 41,92 %-a németnek, 40,53 %-a magyarnak és 14,92 %-a szlováknak vallotta magát. (Horváth – Lehotská – Pleva 1978: 231) Noha a várossal kapcsolatos nemzetiségi statisztikák hitelességét a szlovák és a magyar történettudomány is kellő kritikával kezeli, megállapítható, hogy a korabeli kimutatások szerint a magukat magyarnak vallók abszolút száma megháromszorozódott (az 1890-es 10 443-ról 31 705-re emelkedett).

Az 1867-es osztrák–magyar kiegyezés új államjogi keretet teremtett, a helyi magyar elem megerősödése pedig szolid olvasói bázist biztosított a helyi és regionális magyar újságok megjelenéséhez. Ugyancsak nagy szerepet játszott a korabeli társadalom pluralizálódása és fokozódó mobilitása, hiszen „a hír mind a demokratizálódó politikai élet, mind a fellendülő ipar és kereskedelem, az üzlet nélkülözhetetlen kísérője”. (Buzinkay 1993: 37) Lényeges tényezőnek számított a sajtószabadság törvényi szavatolása, a sajtójog és a lapterjesztés részletes szabályozása. (Buzinkay – Kókay 2005: 113–114) Minden bizonnyal e tényezők együtthatása volt szükséges, mert például a Szarvas Gábor (1832–1895) nyelvész által 1865-ben (tehát a kiegyezés előtt) indított Pozsonyi Lapok hetilap még életképtelennek mutatkozott, és a második számmal megszűnt. (Borovszky 1906: 476)

A dualizmus kori Pozsonyban 1873-tól folyamatosan volt magyar újság. A Pozsonymegyei Közlöny (1887–1890) hetilapot és a kezdetben heti két, majd három számmal, 1877-től pedig naponta jelentkező Pozsonyvidéki Lapokat (1873–1890) utóbbi alapítója, id. Vutkovich Sándor (1845–1905) pozsonyi jogakadémiai tanár és irodalomtörténész, a Toldy Kör tiszteletbeli elnöke Nyugatmagyarországi Híradó néven modernebb napilappá integrálta. A periodikum 1890. szeptember 14-től a csehszlovák időszak kezdetéig, 1919. január közepéig Nyugatmagyarországi Híradó, azután 1937-es megszűnéséig Híradó néven jelent meg. (Korpás 2021: 229–243; Historicus 1930: 326).

A Nyugatmagyarországi Híradó két okból vált az áttekintés fő forrásává. Egyrészt azért, mert a Szabadelvű Párthoz közeli, egyetlen pozsonyi magyar napilapként rendszeresen figyelemmel kísérte és kommentálta a magyar kormányzat munkáját, valamint az azzal kapcsolatos közéleti-társadalmi reakciókat. Ortway Tivadar

(1843–1916) pozsonyi jogakadémiai tanár és várostörténész 1905-ben hangsúlyozta, hogy a lap „politikai iránya a nemzeti szabadelvűség, melynek legfőbb célja a nemzetállamnak a kiépítése”, és a többnemzetiségű régióban „valóban nemes missziót teljesít”, mert „társadalmi és kulturális téren is a nemzeti eszme vezérli”. (Ortvay 2008: 210) Ez a meghatározás a két elődlapra is érvényes. Sziklay (Sziklai, Frömmel) János (1857–1945) hírlapíró és író szerint a Pozsonyvidéki Lapok „politikai iránya a szabadelvű pártéval közös, főelve önálló állami életünk fentartása és megszilárdítása”, de „a politika mellett mindazáltal nem hanyagolja el a társadalmi életet, valamint a közgazdasági és tanügyeket sem”. (Sziklai 1878: 76)

Másrészt azért meríték a Nyugatmagyarországi Híradóból, mert ez volt a leginkább elérhető – és ebből következően valószínűleg a legnagyobb hatású – helyi és Pozsony vármegyei magyar hírforrás. „A Nyugatm. Híradó főcélja a magyarosodás terjesztése és e tekintetben a pozsonyi Toldy-Körben hatalmas pártfogóra akadt. Hogy hány példányban nyomják, arról biztos tudomásunk nincs: a mi nézetünk szerint körülbelül 800–1000 példány jelenhetik meg mindennap” – írta 1891-ben a Typhographia, a Magyarországi Könyvnyomdászok és Betűöntők közlönye. (Leitner 1891: 2)

12.4. A Nyugatmagyarországi Híradó Berzeviczy tevékenységéről

A Nyugatmagyarországi Híradó (1890–1919) és a folytatásának számító Híradó (1919–1937) a politikus pályafutásának minden fontosabb mozzanatára reflektált, de a releváns cikkek közül főként a miniszteri megbízatása idején közreadottakat vizsgáltam, kiemelten utalva néhány pozsonyi vonatkozásra.

12.4.1. A miniszteri megbízás előtt

Berzeviczei és kakaslomniczi Berzeviczy Albert (1853–1936) 1881-től Eperjes, 1887-től Lőcse, majd 1892-től 1905-ig Budapest VIII. kerületének országgyűlési képviselője volt. Minden jelzett megbízatási időszakban a kormányzó Szabadelvű Párt jelöltjeként szerzett mandátumot. Közben 1884-től a vallás- és közoktatásügyi minisztérium felsőoktatásért felelős tanácsosaként tevékenykedett. Gyorsan emelkedett a ranglétrán: 1886-tól a szaktárca címzetes, 1887 és 1894 között közigazgatási államtitkára.

Amikor Wekerle Sándor miniszterelnök 1894-ben keresztülvitte három egyház-politikai reformtörvényt elfogadtatását, és emiatt gróf Csáky Albin az uralkodó, I. Ferenc József nyomására lemondani kényszerült, Berzeviczy is távozott államtitkári posztjáról. A lap ekkor azt írta, hogy ha Csáky „*tisztán egészségi és nem politikai indokokból*” távozott volna, „*nem is lehetett volna más kultus miniszterre gondolni, mint Berzeviczy Albertre*”. A szerkesztőségi cikk emlékeztetett, hogy a szakpolitikus nyolc éven át volt államtitkár, és „*kis ujjában van minden, a mi csak a közoktatás terén előfordul*”. (Az új kultuszminiszter. Nyugatmagyarországi Híradó, 1894. június 12., 1–2; a további laphivatkozásoknál az újság nevét nem tüntetem fel.)

Berzeviczy már jóval a miniszteri megbízatása előtt nagy tiszteletnek örvendett a pozsonyi magyar elit körében. Egyrészt államtitkári ténykedése (1886–1894) kapcsán volt ismert. Az újság 1897-es pozsonyi látogatásakor felsorolta, hogy államtitkárként már Trefort idején „*az egész oktatásügy felülvizsgálatában döntő szerepe volt*”, hiszen a szaktárca költségvetéséért felelt. A lap hozzátette, hogy Berzeviczy államtitkári reformtervezeteinek egy része „*pénz hiányában még idejét várja, de a tanárképzési szabályzat átdolgozása, a középiskolák és felsőbb leányiskolák tantervének reformja már az ő közreműködésével készült*”. (Kedves vendégünk. 1897. november 21., 1–2)

A városban azt is méltányolták, hogy Berzeviczy a Közművelődésünk és a harmadik egyetem című értekezésében (Berzeviczy 1894) az új egyetemért versengő vidéki központok között Pozsonyt az egyik fő esélyesként tartotta számon. Valószínűleg Berzeviczy kedvező megítélése is szerepet játszhatott abban, hogy az egyik legtekintélyesebb pozsonyi magyar egyesület, a Toldy Kör 1897-ben felolvasóesten fogadta az akkor a főrendiház első alelnökeként (1895–1898) tevékenykedő politikust. Olaszországi úti reminiscenciák címmel úti élményeiről számolt be. (1897. november 21., 2)

A politikus a felolvasóesten utalt az egyetemi kérdésre: „*Mi, magyarok [...] meg kell, hogy emlékezzünk arról, hogy első tanítómestereink, első hittérítőink az olaszok voltak, hogy mi voltunk az elsők, a kik egy dicső királyunk: Corvin Mátyás korában az olasz renaissance kultúráját – bár fájdalom, a bekövetkezett viharok miatt csak rövid időre – az Alpokon inneni Európába átvittettük; itt Pozsonyban állította fel nagy királyunk a magyar ifjak által oly előszeretettel látogatott olasz egyetemek mintájára korán homályba vészett, de reméljük, a jövőben újra születendő Academia Istropolitánáját...*” Az előadás utáni banketten Taller Pál (1846–1900) polgármester-helyettes (1898-tól polgármester) „*a pozsonyi egyetem egyik leghivatottabb szószólójának*”

nevezte Berzeviczyt, kérve őt, hogy „ne vonja meg pártfogását és jóindulatát ezentúl se e várostól, mely kiváló kultúrája miatt méltó a harmadik egyetemre”. A vendég válasza szerint a Toldy Kör „a magyar nemzeti műveltség és állameszmének itt, a határszélen leendő konsolidációját fényesen meg fogja oldani; a harmadik egyetem Pozsonyban leendő felállítása majdnem befejezett tény, s csupán idő kérdése”. (Berzeviczy Albert Pozsonyban. 1897. november 23., 1–2)

12.4.2. Berzeviczy mint miniszter

Berzeviczy Tisza István első kormányában, 1903. november 3-a és 1905. június 18-a között volt vallás- és közoktatásügyi miniszter. Kinevezésekor a Nyugatmagyarországi Híradó emlékeztetett, hogy a szaktárcától 1894-ben, Csákyval együtt távozva „csak a hivatalos állást tette le Berzeviczy Albert, a közoktatás és közművelődés munkájában azonban mind a társadalom, mind a politika és az irodalom terén továbbra is jelentékeny, vezető szerepet vitt”. Éppen ezért – tette hozzá a szerkesztőség – „mint régi, kedves emlékü ismerős köszönt be a minisztériumába”, amelynek „Trefort Ágost és Csáky Albin gróf minisztersége alatt nagy tevékenységű és példás rendet tartó államtitkára volt”. (Az új kultuszminiszter. 1903. november 5., 1)

A nyugat-magyarországi város szakmai és társadalmi körei azonnal reagáltak a kinevezés hírére. A Pozsonyi Tanítóegyesület 1903. november 7-i éves közgyűlése jegyzőkönyvben örökítette meg a leköszönt Wlassics „érdemdús munkálkodását”, s egyben köszöntötte a „méltó utód” Berzeviczyt, akinek „eddig működése elég biztosíték arra, hogy a virágzásnak indult közoktatásügyet helyes irányban fogja tovább fejleszteni”. (A pozsonyi tanítóegyesület közgyűlése. 1903. november 15., 4)

A Toldy Kör rendkívüli választmányi ülése megbízásából dr. Pávai Vajna Gábor (1851–1913) alelnök táviratilag üdvözölte az új minisztert, aki válaszsürgönyben mondott köszönetet. (Berzeviczy Albert közoktatásügyi miniszter üdvözlése. 1903. november 22., 3) A Pozsonyi Magyar Közművelődési Egyesület Wlassics-hoz köszönő, Berzeviczyhez üdvözlő iratot intézett december 20-i közgyűlési határozata alapján. (A Magyar Közművelődési Egyesületnek Pozsonyban, a vármegyeház nagytermében 1903. december 20-án tartott közgyűléséről felvett jegyzőkönyv. 1904. január 17., 4)

A minisztert meghívták a Toldy Kör fennállásának 30. évfordulója alkalmából, 1904. december 18-án tartott jubileumi ünnepélyre; a rendezvényen Bartal Aurél, Pozsony vármegye és Pozsony szabad királyi város főispánja képviselte őt. (A pozsonyi Toldy-kör jubileuma. 1904. december 10., 2; A pozsonyi „Toldy-kör” harmincéves

jubileuma. 1904. december 18., 1–3) A Toldy Kör a minisztert 1905. február 12-én „a kör érdekében szerzett érdemeiért” tiszteletbeli tagjává választotta, amit ő levélben köszönt meg. (*Dr. Berzeviczy Albert*. 1905. február 26., 3)

A napilapban Berzeviczy tárcevezetői pályafutásának egyes fontos mozzanatai is szerepelnek. Tisza István miniszterelnök 1905. június 18-i lemondása előtt például ebben az újságban is megjelent az a latolgtatás, miszerint Berzeviczy lehet a következő kormányfő. (1905. április 8., 5) A Tisza-kormányral együtt azonban neki is távoznia kellett tisztségéből, ezután (1905–1906) pedig a báró Fejérváry Géza vezette ún. darabontkormány működött. A Berzeviczy felmentéséről szóló értesítés Pozsony szabad királyi város törvényhatósági bizottsága 1905. július 3-i ülésén napirendi pontként szerepelt. (*Városi közgyűlés*. 1905. június 28., 2)

A Szabadelmű Párt 1906-ban feloszlott, és politikusai egy részéből Tisza István vezetésével megalakult a Nemzeti Társaskör. Ehhez Berzeviczy is csatlakozott, és a szervezet 1910-ben az ő javaslatára vette fel a Nemzeti Munkapárt nevet. E politikai tömörülés jelöltjeként szerzett újra mandátumot, és egy időre (1910–1911) a képviselőház elnöke lett. Később, 1917–1918-ban a főrendiház, majd 1927-től a felsőház tagja volt (a főrendiházat 1918 és 1927 közt nem hívták össze, 1927-től pedig már felsőház néven működött). Berzeviczy 1905-től haláláig a Magyar Tudományos Akadémia élén állt, és 1895-től 1904-ig a Magyar Olimpiai Bizottság első elnöke volt. (Lengyel – Vidor 1931: 475)

12.4.3. A miniszter kultúrpolitikai tevékenysége

Még mielőtt a Berzeviczy oktatáspolitikájával összefüggő reflexiókat részletesebben ismertetném, röviden vázolni kell, hogy a pozsonyi magyar napilap milyen más vonatkozásban foglalkozott az első Tisza-kormány szakminiszterével.

Fadrusz János (1858–1903) pozsonyi születésű szobrászművész 1903. október 29-i budapesti temetése idején még Wlassics Gyula volt a kultuszminiszter. A temetésről szóló tudósításában a pozsonyi újság is kitért arra, hogy Berzeviczy a tárcavezetővel és a magyar közélet számos más képviselőjével együtt volt jelen a szobrász búcsúztatásán. (1903. október 29., 4)

Berzeviczy Albert miniszterként fontos szerepet töltött be Jókai Mór (1825–1904) halálakor és temetésekor. Minderre Pozsonyban is figyeltek, hiszen az 1835 és 1837 közti időszakban a helyi evangélikus líceumot látogató írónak nagy kultusza volt a városban. A 10–12 éves Jókait „német szóra” küldték cseregyereknek Zsigmondy Sámuel líceumi tanár családjához. A városba befutott íróként is visz-

sza-visszatért, 1890-től pedig emléktáblája volt Zsigmondyék házán az egyébként már 1894-től az író nevét viselő Jókai utcában (előtte és ma is Szél utca). (Borovszky 1906: 164–165) A kormány nevében Berzeviczy közölte Jókai özvegyével, Nagy Bellával, hogy az elhunytat a nemzet halottjának tekintik, és gondoskodni szeretnének az állami költségen történő búcsúztatásáról. (*Jókai Mór*. 1904. május 7., 4–5) Az 1904. május 9-i temetésen a kormány képviselőjében a kultuszminister méltatta Jókait. (*Jókai Mór temetése*. 1904. május 10., 5) Néhány héttel később pedig a tárca koordinálásával gyűjtést indítottak egy Jókai-szobor felállítására érdekében, amire a pozsonyi újság is felhívta az olvasók figyelmét. (*Szobrot Jókai Mórnak*. 1904. június 7., 4)

Berzeviczy hivatalból kivette a részét a II. Rákóczi Ferenc és társai, valamint Thököly Imre hamvainak hazaszállításával kapcsolatos előkészületekből. A földi maradványok törökországi felkutatásában és 1906-os ünnepélyes hazaszállításában kulcsszerepet játszott az akkor már Pozsonyban élő függetlenségi párti politikus, Thaly Kálmán (1839–1909) történész és irodalomtörténész, Pozsony díszpolgára. A napilap rendre tudósított a fejleményekről. Például arról is, amikor a miniszter 1904 szeptemberében szemlét tartott Kassán, hiszen Rákóczi és társai földi maradványait később az ottani Szent Erzsébet-dómban helyezték el. A pozsonyi lap sietett megjegyezni, hogy „a temetés mikéntjére vonatkozólag a kormány természetesen szinte elsősorban Thaly Kálmán országos képviselőnek, a kitűnő tudósnek véleményét hallgatja meg”. (*Rákóczi hamvainak hazaszállítása*. 1904. augusztus 31., 3)

12.4.4. Berzeviczy oktatáspolitikája

Mivel a hetente hat alkalommal megjelenő Nyugatmagyarországi Híradó alapvetően politikai-közéleti újságnak számított, a főként pozsonyi és Pozsony vármegyei híranyag közlése mellett rendszeresen foglalkozott országos jelentőségű kérdésekkel. A vallás- és közoktatásügyi minisztériummal kapcsolatos újdonságokat gyakran és viszonylag nagy terjedelemben ismertette.

Feltételezhető, hogy ebben – a szakterület kétségkívüli fontosságán túl – több helyi tényező is szerepet játszhatott. Az egyik az, hogy az újság alapkoncepcióját meghatározta az előlapjaiból átörökölt jelleg. A Pozsonyvidéki Lapok a címlapján szereplő meghatározás szerint kezdetben „*Pozsonymegye s a pozsonyi tankerületi tanítóegylet hivatalos közlönye*” volt, később pedig „*Pozsonymegye, a pozsonymegyei gazdasági egylet, a pozsonymegyei iskolatanács, s a pozsonyi tankerületi tanítóegylet hivatalos közlönye*”. (DIKDA 2025) A kezdetben Orbók Mór (1853–1930) pe-

dagógus és tankönyvíró jegyezte Pozsonymegyei Közlönynek szintén határozott oktatáspolitikai profilja volt. Az oktatásügyi témáknak szentelt nagyobb figyelem további oka az lehetett, hogy a Nyugatmagyarországi Híradó tulajdonosa és több munkatársa (például az e tanulmányban is idézett Plachy Bertalan) pedagógusként tevékenykedett. Harmadrészt a dualizmus kori Pozsony folyamatosan szorgalmazta a helyi iskolahálózat bővítését, a jogakadémiák státuszának rendezését és a pozsonyi tudományegyetem létrehozását, ezért éberén követte az országos és regionális oktatáspolitikai ügyeket.

12.4.4.1. Oktatási reformok és reformtervezetek

Általánosságban megállapítható, hogy a Berzeviczyvel kapcsolatos lapbéli cikkek zöme pozitívan értékelte a miniszter tevékenységét, esetenként a korabeli sajtótilusra jellemző dicshimnuszok sem maradtak el. Berzeviczyt már 1903-as kinevezésekor Wlassics méltó utódként említette a Nyugatmagyarországi Híradó, sőt a város egyfajta szövetségesének tekintette. *„A miniszteri bársonyszékek mindegyikének meg van a maga óriási fontossága és tekintélye, de hogy a kultuszminiszterinek betöltésétől mennyi függ, azt talán sehol sem érzik annyira, mint a nem tiszta magyar vidékeken, aminő a miénk is”* – írta a lap. Hozzátette, a neves miniszteri elődöknél is többet várnak tőle, mert a város *„megbecsülhetetlen jó barátja került kormányra, olyan férfi, aki a Pozsonyra nézve véghetetlenül fontos egyetemi kérdésben a mi pártunkon áll”*. (Kultúrpolitikánk. 1903. november 13., 1–2)

A napilapban természetesen egyes elhúzódo oktatásügyi reformok kérdése hosszabb időn keresztül szerepelt témaként. Az 1868-as népiskolai törvény módosításáról már Wlassics idején cikkeztek. Plachy Bertalan (1846–1905) pozsonyi kerületi tanfelügyelő és királyi tanácsos akkor, 1895-ben azt fejtegette, hogy a népiskolai törvény esetében óvatos reform szükséges, mert *„az állami tevékenység egy ágának sincsen oly konzervatív természete, mint a közoktatásnak”*. Hozzáfűzte, *„a kulturális intézmények feltétele: az állandóság, s ha valahol, úgy a közoktatásügy terén áll azon kormányzati elv, hogy eredménytelen minden törvényhozás, melyet a nemzet közvéleménye nem támogat”*. (Plachy 1895)

Erre azért szükséges utalni, mert Berzeviczy is a népiskolai törvény átfogó felülvizsgálatára törekedett. A lap támogatta azt a kormányzati elképzelést, hogy az általa fenntartott tanintézmények pedagógusain kívül a felekezeti és községi iskolák tanítói ellen is fegyelmi eljárást indíthasson, ha azok az állam szempontjából mulasztást vagy törvénytisértést követnek el. Egyetértett azzal is, hogy a tanítóképzés

terén nagyobb legyen az állami szerepvállalás és a tanfelügyelői befolyás. Legfőképp azonban azt hangsúlyozta, hogy Berzeviczyék vonatkozó jogszabálytervezetének „mintegy középpontja” a kilátásba helyezett pedagógusbér-rendezés, mivel állami kiegészítést biztosít a felekezeti és községi iskolákban tanítók fizetéséhez. (*A népis-kolai törvény revíziója*. 1904. április 7., 2)

A Nyugatmagyarországi Híradóban időnként téma volt az iskolai testnevelés problémaköre is. Az 1883. évi XXX. törvénycikkely rendes tantárgyként ismerte el az iskolai testgyakorlást. Csáky Albin idején, 1893-ban miniszteri körirat szorgalmazta a törvényhatóságoknál a tanulóifjúságot szolgáló játszótérek létesítését. (Földváry 2020) Alaposabb kutatás szükséges e téren is, de úgy tűnik, Pozsonyban csak évekkel később, közadakozásból és felajánlásokból jött létre az első ilyen (középiskolai) játszótér. A Duna jobb partján lévő Ligetfaluban létesült, amely akkor közigazgatásilag még nem tartozott Pozsonyhoz. *„Játszótérül célszerűnek mutatkozott a ligetfalusi legelő, a pozsonyi ligeti díszkert (Au) tőszomszédságában. A tér a gróf Pálffy-senioratus birtoka. Pálffy Lipót és Pálffy István grófok, Weinert Győző uradalmi igazgató s a tanügy lelkes barátja szíves közbenjárására a hat holdnyi területet készséggel és ingyen engedték”* – írta az újság 1904-ben. (*A pozsonyi középiskolák új játszótére*. 1904. július 8., 2)

A hosszabb ideig napirenden tartott témák mellett ugyanakkor akadtak olyanok is, amelyek Wlassics idején gyakran szerepeltek a Nyugatmagyarországi Híradóban, de Berzeviczy rövid minisztersége alatt alig bukkantak fel. Wlassics 1895 decemberében rendeletileg engedélyezte a nők hallgatói jogviszonyát a magyarországi egyetemek orvosi, gyógyszerészeti és tanárképző karain. (Magyarországi Rendeletek Tára 1895: 1680–1686) Miközben a női emancipáció továbbra is élénk vitatéma volt a magyarországi sajtóban, a pozsonyi napilapból Berzeviczy minisztersége idején szinte teljesen eltűnt.

Az okokra alaposabb kutatás adhatna magyarázatot, de nem kizárt, hogy a téma eltűnése konkrét országos és helyi fejleményekkel függött össze. Miközben egyre több nő jelentkezett a magyarországi egyetemekre, és a feminista mozgalom követelte a további képzési lehetőségeket, Berzeviczy 1904. július 7-én elrendelte, hogy csak a „jeles” érettségi vizsgaeredményt elért nők nyújthatnak be hozzá egyetemi felvételi kérelmet. (Kéri 2018: 475)

Elképzelhető, hogy a szerkesztőség számára ezután irrelevánsnak tűnhetett az egyetemi nőképzés tematizálása. „Tárgytalannak” érezhették talán azért is, mert a pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem csak később, 1912-ben jött

létre, azaz a századelőn a városban nem igazán jöhetett szóba a nők helybéli felsőfokú képzése. Az összmagyarországi diskurzusba valószínűleg azért nem kapcsolódott be az újság, mert nem kívánt szembehelyezkedni a kormányzó Szabadelvű Párt korlátozó döntésével (Berzeviczy rendeletével). Id. Vutkovich Sándor, aki a legtöbbet publikált a nők oktatásáról, 1902-ben kivonta magát a lap irányításából. (Korpás 2025)

Mivel szigorodott a nők egyetemi felvétele, részben a lányok érettségije is vezért a gyakorlati hasznából, és ez visszavethette a pozsonyi leánygimnáziumért indult mozgalmat. A városban 1875-ben ipartanítónő-képző intézet létesült, 1883-tól 1916-ig működött a bentlakásos, azaz internátussal rendelkező Pozsonyi Magyar Királyi Állami Felsőbb (majd Felső) Leányiskola. Wlassics 1902. október 9-én fogadta azt a pozsonyi küldöttséget, amely leánygimnázium engedélyezését kérte. (*Küldöttség a kultuszminiszternél.* 1902. október 10., 3) A helyi leányiskolához kapcsolódó leánygimnázium azonban jóval később, 1916. november 3-án nyílt meg. (*Megnyílik a pozsonyi leánygimnázium.* 1916. október 26., 6) Az intézmény akkortól egészen az 1919-es csehszlovák átszervezésig Pozsonyi Magyar Királyi Állami Felső Leányiskola és Leánygimnázium néven működött. Egyébként 1909-től lányok is látogathatták a Pozsonyi Felső Kereskedelmi Iskolát. (Kulcsár 2002)

12.4.4.2. A pedagógusok bérezése és szociális helyzete

A napilap a közoktatás szociális-munkajogi dimenziójával is foglalkozott. A wlassicsi időszakhoz képest ritkábban, de Berzeviczy miniszteri éveiben is téma volt a pedagógusok fizetése és társadalmi helyzete. Míg például a Pozsonyi Állami Főreáliskola tanári kara 1902-ben táviratban üdvözölte Wlassics fizetésrendezési törvényjavaslatát (*A pozsonyi állami főreáliskola tanári kara Wlassicshez.* 1903. február 24., 2), a következő években a cikkírók az oktatásügy finanszírozása kapcsán inkább csak a tárca szűkösebb költségvetésére hivatkozhattak. Az újság három hónappal Berzeviczy hivatalba lépése után megjegyezte, hogy a miniszter nehéz feladata lesz fizetési pótlékot utalni az állami tanítószemélyzetnek. Egyben reményét fejezte ki, hogy „a felekezeti tanítók illetményeit az állami tanítók ellátásához mértén méltányos alapon szabályozzák”. (*Kulturfeladatok.* 1904. január 10., 2)

12.4.4.3. A nemzetiségi kérdés és Pozsony magyarosodása

Az oktatásügy nemzetiségi vonatkozásait illetően 1903 és 1905 közt némileg visszafogottabb volt a Nyugatmagyarországi Híradó rétorikája, mint Bánffy Dezső és Széll Kálmán kormánya (tehát Wlassics minisztersége) idején. Ugyanakkor a napilap rendre üdvözölte, hogy – Wlassics-hoz hasonlóan – Berzeviczy is erőteljes magyarosítást szorgalmaz.

Mivel a Nyugatmagyarországi Híradó teljes terjedelmében közölte Berzeviczynek a Kisfaludy Társaság 1904. február 7-i közgyűlésén mondott beszédét, a pozsonyi magyar értelmiség előtt is világossá válhatott, hogy a szakminiszter az irodalmat, az írásbeliség különböző formáit az oktatásügyi magyarosítás egyik eszközének tekintette. Berzeviczy szerint a 18–19. század fordulóján a pusztuló nyelv megmenntése volt a nemzeti irodalom feladata, a 20. század elején pedig még fontosabb a szerepe: *„kiterjeszteni uralmát arra az egész területre, a melyre politikai hatalmunk kiterjed, hatásával elősegíteni fajilag és nyelvileg széttagolt nemzetünk szellemi egybe-forradását, politikai önállóságunkat és politikai súlyunkat a világ előtt szellemi önállóságunkkal és szellemi súlyunkkal is igazolni”*. Mindeközben azonban *„nem szabad nem magyar fajbéli honfitársainktól azt kívánnunk, hogy nemzeti kulturéletünkbe való beolvasásuk föltétele minden külön faji sajátosságuk levetése legyen”*. (Nemzeti irodalmunk a múltban és a jelenben. Berzeviczy Albert elnöki megnyitó beszédje a Kisfaludy társaság 1904. február 7-én tartott közgyűlésén. 1904. február 9., 1–3)

A pozsonyi hírlap publicistái a megfogalmazott tézisnek elsősorban az első részét értelmezték tovább. E. (Eöttevényi) Nagy Olivér (1871–1945) pozsonyi ügyvéd, jogi szakíró és publicista (1903-tól az eperjesi evangélikus jogakadémia, majd a kassai állami jogakadémia tanára, 1922-től a Magyar Külügyi Társaság igazgatója) szerint Berzeviczy népoktatási reformja *„a magyar nyelv feltétlen szupremáciájának az elvi álláspontjára helyezkedik”*. Az 1867-es osztrák–magyar kiegyezésre utalva úgy vélte, a miniszter szakított *„azzal a megokolatlan tartózkodással, a mit az alkotmány visszaállítása óta, túlzott loyaltásból, a hazában élő többi fajokkal szemben alkalmaztunk”*. Hozzáfűzte, hogy Berzeviczy helyes útra lépett: *„a magyar műveltségnek és nyelvnek az egész vonalon, a főiskoláktól le az utolsó népiskoláig, feltétlenül érvényesülnie kell, mert hisz a míg a nemzet nem tud magyarul, addig valódi magyar államról nem beszélhetünk”*. (E. Nagy 1904a)

A századfordulón a Nyugatmagyarországi Híradó egyik alaptétele volt, hogy *„a nemzetiségi vidékek magyar kulturpontjainak megerősítése mellett a magyar faj kultúrkifejtésére kell helyezni a súlyt”*. (Nemzeti kormány. 1897. február 14., 1) A lap kö-

rüli értelmiségiek a teljes helyi és vármegyei iskolahálózatra úgy tekintettek, mint a magyarosodás-magyarosítás fontos eszközére. Megelégedettséggel szemlélték, hogy a hivatalos oktatáspolitikának is ez a megközelítésmódja.

Amikor Berzeviczy 1904 tavaszán a nyilvánosság elé tárta népoktatási reformtervezetét, az újság abban is a magyarosítás hatékony instrumentumát látta. *„Még mindig jó 40 százaléka a népességnek nem beszéli a magyar nyelvet. Teljesen megozott tehát, ha a népiskolai oktatás reformját a nemzeti nyelv tanításának intenzívebbé tételében keresi a javaslat”* – hangsúlyozta egy korabeli cikk ismeretlen szerzője. Üdvözölte, hogy az iskolalátogatás szigorítása és a kötelező oktatás időtartamának növelése általánosan emelheti a műveltségi szintet. Részletesen kitért a nemzetiségi vonatkozásokra: *„A nem állami elemi népiskola tanítási nyelvét az iskolafentartók állapítják ugyan meg, de ha valamely nem magyar tannyelvű elemi népiskolában a növendékeknek legalább húsz százaléka magyar anyanyelvű, a magyar nyelv is mint tannyelv használandó.”* Az iskolafenntartó csak a miniszter engedélyével változtathatja meg a tannyelvet. *„Fontos intézkedése ennek a fejezetnek az is, hogy a nem magyar tannyelvű elemi népiskolákban a magyar nyelv kötelező tanításának oly mértékben kell történnie, hogy a nem magyar anyanyelvű gyermek az elemi népiskola tanfolyama alatt a magyar nyelvet annyira elsajátítsa, hogy gondolatait magyarul tisztán és világosan ki tudja fejezni, tudjon folyékonyan magyarul olvasni, írni és számolni.”* (A népoktatás reformja. 1904. május 18., 1–2)

A napilap igyekezett legitimálni a kormányzati törekvéseket. Alulról támogatott kezdeményezésként mutatta be azokat, kifejtve, hogy a tervezett szigorításokat maga a pedagógustársadalom is szorgalmazza. Berzeviczy 1904 júniusában budapesti értekezletre hívta a népoktatási törvényhez módosító javaslatokat küldő pedagógusokat.

A lap szerint *„a szaktanácskozásból kidomborodik és pedig hatalmas erővel a magyar nemzeti állameszme”*, mert a részt vevő tanítók *„mindegyike azt hangsúlyozta, hogy a népiskolában, a tanítóképző-intézetekben a magyar nyelvnek kell uralkodnia; hogy a népiskolák, a képzők tannyelve a magyar legyen; hogy a tanítóknak csak a magyar állam adjon képesítő oklevelet, hogy a mely tanító vét a magyar állameszme ellen, azt azonnal sújtsa a büntető kéz és ártatlanná tegye”*. (A tanítók szaktanácskozása Budapesten. 1904. június 21., 2)

Egy 1904 tavaszán megjelent vezércikk újabb magyarosítási eszközöket ajánlott. Figyelmeztetett, hogy 1340 magyarországi iskolában egyáltalán nincs magyar nyelvű oktatás, és további 3343 tanintézményben csak tantárgy a magyar: *„A taní-*

tóképzést kell... javítanunk, a tanítóképesítést kell szigorítanunk, módokról kell gondoskodnunk, hogy a felekezeti és nemzetiségi képzőkben a magyar nyelvet, a magyar történelmet és az ország földrajzát s alkotmánytanát kellő alapossággal elsajátíthassa a tanítójelölt” – javasolta a szerzőségét nem vállaló cikkíró. Vélekedése szerint arról is meg kell győződni, hogy „a kit tanítani küldünk ki, az magyar nyelven a magyar történelmet előadni képes-e”. A tanítóképzés teljes államosítását szorgalmazta, mert elfogadhatatlannak tartotta, hogy az országban az általa közölt adat szerint 1597 tanító nem tudott magyarul. (*A magyar nyelv hegemoniája*. 1904. május 31., 1)

Egész cikksorozatban foglalkozott a tanítóképzés és az asszimilálás összefüggéseivel egy névtelen szerző („egy objectiv szemlélő, ki az ügynek használni akar”). Szerinte Pozsony vármegyében és Pozsony városban „a magyarosodás spontán erővel magának a tótságnak hazafias magyar tanítóvá lett fiai által, tehát magának a tót géniusznak igénybe vételével és így eredménnyel, biztatólag folyik”. Úgy látta, „örvendetes jelenség a felvidéki nagy központoknak rohamos magyarosodása s e tekintetben Pozsonyvármegyében sem Pozsony, sem Nagyszombat nem tesz kivételt”. A cikkben konkrét intézkedéseket is szorgalmazott: állami „fegyelmi jogkörbe” kell vonni „a hazafiatlan és a magyar nyelvet tantervszerű eredménnyel nem oktató” tanítókat (a nyugalmazottakat is), szükséges „a felekezeti tantervek és tankönyvek állami aprobálása”, valamint az ismétlő iskolák teljes magyar nyelvűsítése. (*A nemzetiségi viszonyok tekintettel Pozsonyvármegyére, IV. és vége*. 1904. november 18., 1–2)

Szinte minden korabeli lapszámból kitűnik, hogy a pozsonyi magyar értelmiségiek minden „örvendetes jelenség” ellenére komoly próbatételként tekintettek a nemzetiségi vidékeken végrehajtandó tanügyi reformokra. E. Nagy Olivér úgy gondolta, Berzeviczy törvényjavaslata fokozottabb állami beavatkozást tesz lehetővé „a hazafiatlanul működő felekezeti tanítók dolgába, mely a minisztert feljogosítja arra, hogy a felekezeti autonómia kímélésének és tiszteletben tartásának határt szabjon abban az esetben, midőn államellenes tendenciák terjesztése van bizonyítva”. Ám figyelmeztetett: bármennyire is erélyes a minisztérium, „lehetetlen azon igazság elől elzárkózunk, hogy a népoktatási reform helyes megoldása a perifériák hivatalos embereinél van letéve”. Külön kiemelte a tanfelügyelők felelősségét. (E. Nagy 1904b)

Wlassics és Berzeviczy is több rendeletben utasította a tanfelügyelőket, hogy évente legalább egyszer látogatást tegyenek a hatáskörükbe tartozó összes iskolában, kiváltképp a nemzetiségi területeken. Ezekről az utasításokról a napilap rendre beszámolt, szintén hangsúlyozva a nemzetiségi vonatkozásokat. A pozsonyi magyar körök ezt több miniszter megbízatási időszakán átívelő problémaként – és egyben

a magyarosítás kerékkötőjeként – értelmezték, ezért pozitívan fogadták, amikor a szaktárca átszervezést kezdeményezett.

„Berzeviczy Albert miniszter most azt akarja, hogy a tanfelügyelő évenként legalább száz napot iskolák látogatására fordítson. Az irodai munka terhét teljesen megkönnyíti és a tanfelügyelőket valósággal mozgósítani fogja a magyar nyelv, a magyar kultúra érdekében.” (Kulturfeladatok. 1904. január 10., 2) Berzeviczy törvénymódosítás nélkül, miniszteri utasítással akart célt érni, de a legfőbb akadálnak – akár csak Wlassics idejében – a tanfelügyelőknek fizetendő költségtérítés mutatkozott. (Tanfelügyelők ankétja a kultuszminisztériumban. 1904. január 27., 2)

A napilap nemcsak a meglévő iskolák tanítási nyelvének magyarrá tételével igyekezett előmozdítani a város és Pozsony vármegye magyarosodását, hanem új tanintézmények létrehozásával is. Pozsony dualizmus kori története kapcsán ez a nevelés- és oktatásügy minden szintjén jelentkező, átfogó és kitartó törekvés volt a régióbeli magyar elit részéről, hiszen például a meglévő pozsonyi felsőoktatási bázis tudományegyetemmé integrálását is célozta.

Az iskolahálózat bővítésére vonatkozó kezdeményezések közül csak egy olyat említek, amely Berzeviczy minisztersége idején is napirenden volt. Plachy tanfelügyelő Pozsony szabad királyi város törvényhatósága közigazgatási bizottságának 1895. szeptember 9-i ülésén helyi állami polgári fiú- és leányiskola felállítását javasolta. Hangsúlyozta, hogy az 1868. évi XXXVIII. törvénycikkely 59. §-a az ötezer-nél nagyobb lélekszámú városokat erre határozottan kötelezi. Plachy szerint *„bántó jelenség, hogy a művelt magyar polgári osztály megteremtését célzó ezen nagyfontosságú kulturális intézmény”* Pozsonyban *„résztint csak elégtelen eszközökkel rendelkező magán-vállalkozás kezében van, résztint egy felekezeti, ez esetben izraelita polgári fiú-iskola által van képviselve”*. A tervezett polgári iskola Wlassics idején felvetett ügyét Berzeviczy megbízatási időszakában is elővették. Brolly Tivadar (1852–1944) polgármester vezetésével 1904 januárjában küldöttség járt a tárcavezetőnél. Berzeviczy kijelentette, hogy a polgári iskolák reformját tervezi, és *„bizonyára találni fog egy módot, amelynek révén nemcsak az államnak, de a városnak érdekei is meg lesznek óva”*. A város arra törekedett, hogy a tanintézményt állami költségen hozzák létre, és fenntartásához az önkormányzat évente szubvencióval járuljon hozzá. (Mi lesz a polgári iskolával? 1904. január 19., 3) A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Polgári Fiú- és Leányiskola gróf Apponyi Albert első minisztersége (1906–1910) idején, az

1906/1907-es tanévben kezdhette meg működését a város által 1905-ben megajánlott hozzájárulás alapján. (*Állami polgári iskola Pozsonyban*. 1906. június 24., 3)

12.5. Összefoglaló

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a korabeli Pozsony legnagyobb hatású magyar sajtóorgánumának számító Nyugatmagyarországi Hiradó minden vonatkozásban élénk figyelemmel kísérte és a legtöbb esetben elismerte, támogatta Berzeviczy Albert miniszteri tevékenységét (1903–1905). A vallás- és egyházügyi híryanag mellett bőven foglalkozott oktatáspolitikai kérdésekkel is. Ezek nemzetiségi és Pozsonyt érintő vetületeire (például az iskolák magyar tannyelve, a pozsonyi állami polgári iskola, a jogakadémia és az egyetem kérdése) rendszeresen kitért. Az elemzett forrásanyag alapján úgy tűnik, hogy Berzeviczy tárcavezetői időszakában a lapban háttérbe szorult a nők közép- és felsőfokú képzésének problémaköre, holott az a korabeli Magyarországon folyamatosan a diskurzus része volt. Ennek az esetleges helyi specifikumokra is rávilágító okai csak részletesebb kutatással tisztázhatók.

A regionális oktatástörténeti kutatásokat hangsúlyosan az elsődleges (levéltári) forrásokra szükséges alapozni. Ahhoz azonban, hogy részleteiben megismerhessük és valamelyest rendszerbe foglalhassuk a 19-20. század fordulóján a többenemzetiségű Pozsonyban tevékenykedő magyar értelmiség oktatásüggyel kapcsolatos állásfoglalásait, az egyéb másodlagos források mellett a korabeli pozsonyi/Pozsony vármegyei magyar és más nyelvű sajtó tanulmányozása is elengedhetetlen. Az így felhalmozható ismeretanyagból egyébként egyfajta segédlet – kiindulási vagy kiegészítő témaregiszter – is adódik az elsődleges források tanulmányozásához.

Jelen vázlat része annak a 2020 óta zajló műhelymunkának, amely az 1867 és 1918 közti Pozsony oktatásügyének történetét hivatott feltérképezni. A tanulmány A nyilvános terek változásai és átalakulásai a mai Szlovákia déli területein 1918 óta című 1/0097/25 VEGA projekt keretében készült.

Szakirodalom

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek 1895. évi 65.719. szám alatt a budapesti és kolozsvári egyetem tanácsához intézett rendelete, a nőknek a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti pályára léphetése tárgyában. Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945. 1895. II. kötet. Budapest, Magyar Kir. Belügyministerium – Pesti könyvnyomda-részvénytársaság.

Berzeviczy, Gergely (1894): *Közművelődésünk és a harmadik egyetem.* Budapest, Singer és Wolfner.

Borovszky, Samu (szerk., 1906): *Magyarország vármegyei és városai – Pozsony vármegye.* Budapest, Apollo Irodalmi Társaság.

Buzinkay, Géza (1993): *Kis magyar sajtótörténet.* Budapest, Haza és Haladás Alapítvány.

Buzinkay, Géza – Kókay, György (2005): *A magyar sajtó története I.* Budapest, Ráció Kiadó.

DIKDA (Digitálna knižnica SNK, 2025), *Pozsonyvidéki Lapok.*

E. Nagy, Olivér (1904a): *Berzeviczy.* Nyugatmagyarországi Hiradó, 1904. április 13., 1–2.

E. Nagy, Olivér (1904b): *Nemzetiségi iskolák.* 1904. június 2., 1–2.

Fazekas, Csaba (2012): Egyházak és egyházügyi törvények Magyarországon 1791–2011. *Sola scriptura*, 2012/1, 12–23.

Filep, Tamás Gusztáv (2003): *A hagyomány felemelt töre – Válogatott és új esszék, tanulmányok az 1918–1945 közötti (cseh)szlovákiai magyar kultúráról.* Budapest, Ister.

Földváry, Gergely (2020): A gyerekek budapesti Eldorádója – A játszóterek története a fővárosban. *PestBuda online várostörténeti és kulturális folyóirat.* [https://pestbuda.hu/cikk/20200530_gyerekek_pesti_eldoradoja_a_jatszoterek_tortenete_a_fovarosban] (A letöltés ideje: 2025. január 10.)

Gaal, György (2001): *Egyetem a Farkas utcában – A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem előzményei, korszakai és vonzatai.* Kolozsvár, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság.

Historicus (1930): „A Hírmondótól a Hiradóig” A pozsonyi hírlapírás múltja. *A Sajtó – sajtóügyi tudományos folyóirat*, 1930/6, 322–326.

Horváth, Vladimír – Lehotská, Darina – Pleva, Ján (1978): *Dejiny Bratislavy.* Bratislava, Obzor.

- Jónás, Károly – Villám, Judit (2002): *A magyar Országgyűlés elnökei 1848–2002*. Budapest, Argumentum Kiadó.
- Katus, László (2019): *A modern Magyarország születése – Magyarország története 1711–1914*. Pécs, Kronosz Kiadó.
- Kelemen, Elemér (2019): Eötvös népoktatási törvénye. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5–6).
- Kéri, Katalin (2018): *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Pécs, Kronosz Kiadó.
- Korpás, Árpád (2021): *A Pozsonyi Hírlapírók Egyesülete és a Petőfi-szobor ügye*. Nova Posoniensia – A pozsonyi magyar tanszék évkönyve. Pozsony–Bratislava, Szenci Molnár Albert Egyesület.
- Korpás, Árpád (2025): *Wlassics Gyula oktatásiügyi reformjainak visszhangja a korabeli pozsonyi magyar elit körében (1895–1903)*. Megjelenés alatt.
- Leitner, Pál (1891): Egy pár adat a vidéki hírlapirodalomról. *Thypographia*, 1891. január 16., 2–3.
- Lengyel, László – Vidor, Gyula (szerk.) (1931): *Magyar Országgyűlési Almanach 1931–1936. Ötszáz magyar élet*. Berzeviczy Albert Dr. Budapest, Globus Nyomdai Műintézet Részvénytársaság.
- Mann, Miklós (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- M. Zemplén, Jolán – Egyed, László (1970): *Eötvös Loránd*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Ortvay, Tivadar (2008): *Pozsony város utcái és terei – Óváros*. Pozsony, Kalligram.
- Plachy, Bertalan (1895): Az új közoktatásügyi miniszter és a népnevelésügy II. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. január 30., 1–2.
- Romsics, Ignác (2017): *Magyarország története*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Sziklai, János (1878): Pozsonyvidéki Lapok. In: Aigner Lajos (szerk.): *Figyelő: Irodalomtörténeti Közöny. III. kötet*. Budapest, 75–78.

About the Authors and English abstracts of the chapters

Chapter 1:

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD. [vajdab@ujss.sk] Professor, Department of History, Faculty of Education of the University of J. Selye, Head of the Doctoral Program in History Didactics, Komárno, Slovakia

Visual historical sources = Visual-source-type didactical items

In this study, I examine the didactical use and value of visual-source-type didactical items that are used for school purposes. To begin with, I will contextualize and re-define the concept of visual historical sources, and then I introduce the designation of “visual-source-type didactical items”. In connection with the use of images for school purposes, I will explore the possible strategic goals of visual-source-type didactical items and express my opinion on their actual pedagogical and didactic use. It may be legitimate to ask why it is necessary to reinterpret sources, including visual sources, in school history teaching. In addition to several professional debates about images (when I had to argue for or against the functions and purposes of images in history textbooks), my recent textbook research and experiences from practical teaching also strengthen my conviction that there are serious shortcomings in school historical sources in general, and especially in visual-source-type didactical items in terms of actual learning benefits.

Keywords: source-type didactical items; visual-source-type didactical items; imagology; didacticization of school historical sources; didactical genres of school historical sources

Chapter 2:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD. [horvathki@ujssk] Professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

Prof. Dr. Péter Tóth, PhD [tothp@ujssk] Professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

The History of the Lutheran Lyceum of Pozsony in the Second Half of the 19th Century from a Social History Perspective

The Lutheran schools, referring to Act XXVI of 1790/91, consistently sought to avoid state supervision, even at the risk of losing their public education status, despite the Ratio Educationis having come into force as early as 1777. However, Act XXX of 1883 on secondary schools brought about a new situation. The Lutheran Church, which was constantly struggling with financial difficulties, found it increasingly difficult to maintain its schools at the level required by law. These institutions, funded by tuition fees, donations, and endowments, were also associated with Pan-Slavic movements, further complicating their position. The Hungarian state grew increasingly distrustful of them, while they, in turn, feared for their independence and autonomy. By the end of the 19th century, Lutheran secondary education faced a major dilemma: should they accept state subsidies, thereby partially giving up their autonomy but improving the quality of education, or preserve their independence, risking that both students and teachers would instead choose state schools offering better conditions? The Lutheran gymnasium in Rozsnyó accepted state aid immediately after the law came into effect, but the Lutheran Lyceum in Pozsony held out until the year before the Millennium celebrations. This study explores this decade of the Lyceum from a socio-historical perspective.

Keywords: Lutheran secondary education, Act on Secondary Education of 1883, Protestant church autonomy, State subsidy, Social-historical perspective

Chapter 3:

Dr. Alice Eged, PhD. [eged.alice@drhe.hu] Associate professor, Debrecen Reformed Theological University, Debrecen, Hungary.

The Story of a Central European Ruler's Illness – The Escape of Duke Frederick William (1831-1888) from Sickness.

Duke Frederick William had long been waiting as heir to the throne of Prussia and Germany to become emperor. When he ascended to the throne as Frederick III in 1888, his rule was limited to 99 days. Most of the studies written about him are mainly preoccupied whilst attempting to answer the question as to how German and European history would have differed, had his rule not been confined to such a short time. As heir to the throne, on many occasions, he expressed himself in such a way that his followers expected him to initiate the reforms necessary for the modernisation and liberalisation of the empire. My paper, however, does not focus on his political activity, rather, it provides insight into his fight against his terminal disease. This paper will elaborate on the events of his struggle with cancer over a period of a year and a half - the fourteen months prior to his succession to the throne - upon studying the heir's diary entries, his wife, Victoria's letters written to her mother, Queen Victoria, and the memoirs of the English doctor in charge of the emperor's treatment. Since he was heir to the throne of one of Europe's most powerful countries, his disease could not be treated as a private matter. The disease itself, its treatment, and the possible consequences presented a serious political dilemma for the decision-makers of the country, hence, I attempt to put the events into a historical context and use it as a starting point for my analysis.

Keywords: Duke Frederick William, Germany, Victoria, disease, English doctor

Chapter 4:

Mgr. Enikő Engel, PhD. [enikoengel16@gmail.com] Researcher, history teacher, Ady Endre Primary School, Párkány/Štúrovo, Slovakia.

Forced Holidays in Hungarian Schools in Czechoslovakia between the two World Wars

Days of commemoration and national holidays in schools provide an accurate picture about the politics of memory of an era, institution, or state, and how they try to shape the identity of young generations. This is the main reason why this study focuses on the celebration of national holidays by Hungarian schoolchildren in Czechoslovakia between the two world wars. At that time, school celebrations were governed by laws and regulations, which schools were obliged to observe. The compulsory holidays were laid down in law, and schools were constantly called upon to celebrate them. However, days of commemoration linked to the Hungarian nation could not be celebrated in the 1920s and 1930s in Czechoslovakia. The authorities only allowed celebrations that promoted Czechoslovak state and national traditions. Only a few Hungarian personalities (poets and writers) were commemorated in schools. The sources suggest that minority Hungarian schools always celebrated Czechoslovak holidays, but only out of a sense of duty, fearing that if they did not, their institutions and their leaders would be subject to some kind of retaliation.

Keywords: Holiday, Days of commemoration, regulation, schools

Chapter 5:

Mgr. Áron Fekete, PhD. [fekete.aron@mcc.hu] Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet, Budapest, Hungary.

The Possibilities of Digital History Education: A Study from the Perspective of Primary Schools in Slovakia and Hungary

The present study explores the potential of digital history teaching in primary schools in Hungary and Slovakia. The initial two chapters of this paper provide a concise overview of the current state of digital asset utilisation, along with an analysis of previous surveys that have addressed specific aspects of history and digital asset usage. The third chapter of our study presents a list of the digital skills included in the documents regulating education in Slovakia and Hungary from 2003 to the present. The third chapter reflects on the fact that the authoritative educational documents of the two countries see digital competences in history lessons primarily in the analysis and interpretation of information searched for and collected on the World Wide Web. The empirical part of our study is a questionnaire survey with 183 participants. For our research, we formulated three hypotheses. The questionnaire inquired primarily about the use of digital resources and interfaces by primary school history teachers, and the results were subjected to statistical testing. Our paper concludes with a summary of our hypotheses and a brief conclusion.

Keywords: history teaching; Slovakia; Hungary; primary schools; digital history teaching.

Chapter 6:

Judit Tóth [tothjudit1995@gmail.com] PhD. student, Faculty of Humanities and Social Sciences of University of Pécs, Education and Society Doctoral School of Education, Pécs, Hungary.

A Comparative Analysis of Hungarian and Scottish History School-Leaving Exams from the Perspective of Cognitive Taxonomy and Task Types

Although no globally accepted testing standards for History exams currently exist, certain international trends can be observed. Analyzing assessment instruments offers valuable insight into the didactics/methodology of school subjects due to the strong washback effect on secondary education. Educational traditions in Scotland differ greatly from those in Hungary, including the history teaching practices. Thus, the aim is to compare the Scottish school-leaving exams in History with the Hungarian ones. Special attention is given to the cognitive requirements and task types included in these exams. For this research, content analysis was applied, in which the content of regulatory documents and exam papers at the five levels were analyzed. Research results imply that cognitive requirements of the Scottish school-leaving exams in History are standardized, facilitating the acquisition of the skill set needed to approach sources like historians, while also developing second-order concepts in a gradually more nuanced and sophisticated manner. While the Hungarian exams are standardized in their content only, there is little sign of tasks requiring higher-order thinking. The advanced level puts more emphasis on assessing knowledge application. The need for a comprehensive psychometric development of the History school-leaving exams is indicated by these results. Without that, the valid and reliable assessment of historical knowledge and the continuous fine-tuning of the system are hardly imaginable.

Keywords: school-leaving exams; historical knowledge; educational assessment

Chapter 7:

Mgr. Kornélia Jeszenszki [126210@student.ujss.sk] PhD. student, Department of History, Faculty of Education of the University of J. Selye, Doctoral program in History Didactics, Komárno, Slovakia.

Exhibition Spaces in Museums as a Means of Teaching History

This study operates on the premise that resources in museums can serve as valuable components of history education. The thematic spaces and reconstructed interiors within museums represent a potential method of integrating museum pedagogy into formal education. Specifically, the study explores the educational application of museum interiors through their photographic representations in classroom settings, positioning them as more than mere illustrations by leveraging their potential for active engagement and deeper cognitive impact. The paper first examines a selection of museums that primarily address social history and everyday life themes. These institutions utilize interiors designed to foster closer interaction with visitors. In addition, it focuses on the concept of the visual museum. The analysis contextualizes the educational relevance of these interiors by aligning their themes with the Hungarian curriculum. Subsequently, the study presents practical applications for utilizing photographic depictions of these interiors in the classroom through sample exercises. These exercises aim to incorporate playful learning strategies and adopt the concept of the 'museum as a method' while supporting the achievement of cognitive learning objectives.

Keywords: history teaching; museum as a method; interiors; hungarian museums; visual museum

Chapter 8:

Mgr. Zoltán Hopka [126010@student.ujs.sk] PhD. student, Department of History, Faculty of Education of the University of J. Selye, Doctoral program in History Didactics, Komárno, Slovakia.

Leopold II's Legacy: The Reflection of Belgium's Colonial Past in the Country's History Education

The present study aims to explore the processes that led to the Congo Basin becoming the personal property of King Leopold II of Belgium. In doing so, it will examine the systemic atrocities committed during the existence of the so-called Congo Free State, a period marked by severe human rights violations and colonial exploitation. The series of historical events that culminated in the establishment of the Belgian Congo in 1908 and the significant changes that occurred in the lives of the indigenous population will also be addressed. Additionally, the study will discuss the process of decolonization, examining its long-lasting consequences, including the Congo Crisis, a tumultuous period characterized by political instability and regional conflicts. Lastly, drawing on research conducted by Karel Van Nieuwenhuyse and other scholars, the study will explore how these historical events, as well as the figure of King Leopold II, are depicted in Belgian history textbooks, primarily those used in Flanders from 1945 to 2000. The study wishes to highlight the ever-shifting narratives surrounding Belgian colonialism within the nation's educational framework, revealing how attitudes toward this dark chapter in the country's history have changed over time.

Keywords: Leopold II; Belgium; Congo; colonialism; history textbooks

Chapter 9:

Bc. PaedDr. Michal Veselei, PhD. [michal.veselei@ucm.sk] Assistant Professor, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia.

Methodological Recommendations for Teaching Controversial Topics in History Education

This conference paper analyses four recommendations for teaching controversial topics in History: Setting Appropriate Educational Goals and Selecting Suitable Learning Tasks, Establishing an Initial Perspective and Subsequent Pluralistic Educational Process, Preparing for the Topic's Relevance Beyond History Class, Training Students to Formulate Their Own Opinions and Accept the Opinions of Others. In this context, the paper points to the importance of value questions that point to the connection of the past with the present and at the same time offer the possibility of overcoming controversies. It is also crucial to incorporate critical discussion and research-oriented teaching into classroom activities. The significance of this approach lies in the fact that active student engagement is more effective than the passive assimilation of attitudes presented by the teacher. Attention is further devoted to the development of historical thinking and historical literacy as conditions for non-conflictual discussion of questions that do not have only one answer.

Keywords: controversial topics; history teaching; pedagogical constructivism; values and assessment

Chapter 10:

Ágoston Károly Tüzes [agostontuzes@gmail.com] PhD. student, Faculty of Humanities of Eötvös Loránd University, Doctoral School of History, Budapest, Hungary.

Contemporary Accounts of the British-Russian Rivalry in 19th-Century Central Asia

When researching the history of 19th-century Central Asia, the term The Great Game is most often used to describe the British-Russian Great Power struggle in the region. For a century, the two European empires fought for influence in Persia, Afghanistan, or the Central Asian khanates and emirates. The British feared that the Russian Empire, during its southward expansion, would reach the border of India and might even try to lay its hands on the most valuable British colony. With the successful conquest of Central Asian territories, the threat posed by Tsarist Russia seemed more and more real. For this reason, the British sought to bring Afghanistan under their protectorate as a quasi-buffer zone. During this period, many adventurous individuals reached the region, which at that time still seemed exotic and unknown. In their travelogues and diaries, they spoke about and took a position on the issue of the British-Russian rivalry. In my study, I would like to present and analyze the insights and opinions of these European and American people. To what extent was Russian expansion considered a real threat? Was the possibility of a Russian attack on British India considered feasible? How did they feel about the fears of British decision-makers? To the present day, the Great Game still functions as a popular analytical framework for the interpretation of Central Asian processes. However, some researchers highlight its simplistic nature and draw attention to the fact that the narrative focusing on the battle between the two Great Powers brackets the events taking place in the states of the region. However, the concept of The Great Game cannot be left out in research about Central Asia, since it was an existing narrative for contemporaries.

Keywords: The Great Game; Central Asia; Russia; Great Britain; Travelers

Chapter 11:

Tamás Rudas [rudastom@gmail.com] PhD. student, Faculty of Humanities of Eötvös Loránd University, Doctoral School of History, Budapest, Hungary.

The Matriarch of the White Ghosts and the Two Travelers: A Comparative Analysis of Adda von Liliencron, Mary Kingsley, and Gabrielle Vassal in the Context of the Role Played by Women in Late 19th-Century Colonialism

The ideologies of the age of High Imperialism affected Western women as much as their male peers both at home and in the colonized areas. Just as men were divided regarding their views about their perception of the indigenous population of the colonies and the policies of their homelands concerning the peoples they conquered, women were of different opinions regarding their roles and duties in connection with the imperial endeavor. In addition, the traditional worldviews dominating the thinking of gender became exposed to the impulses of both developing societies in the West and interactions with non-Western ethnic groups. How women of different social backgrounds living in various environments were affected by all of these factors is investigated by analyzing the lives and colonial activities of Adda von Liliencron, Mary Kingsley, and Gabrielle Vassal. The research uses the methodologies of renowned gender scholars Laura Sjoberg, Joshua Goldstein, Caron Gentry, Marilyn Lake, and Susan Kingsley Kent. Finally, the article draws the conclusion that imperialism serves as another example of gendered roles being a result of external influences instead of congenital traits.

Keywords: High Imperialism; Gender studies; German colonialism; British colonialism

Chapter 12:

Mgr. Árpád Korpás [korpasarpad@outlook.com] PhD. student, Department of History, Faculty of Education of the University of J. Selye, Doctoral program in History Didactics, Komárno, Slovakia.

„One of the Most Dedicated Advocates of the University of Bratislava”: An Evaluation of Albert Berzeviczy’s Education Policy in the Hungarian Daily Newspaper Nyugatmagyarországi Híradó in Bratislava (1903-1905)

Berzeviczy was Minister of Religion and Public Education in the first government of István Tisza, from 3 November 1903 to 18 June 1905. The present paper provides a brief overview of how the Hungarian daily newspaper Nyugatmagyarországi Híradó in Bratislava reflected on the actions and plans of Count Albert Berzeviczy regarding educational reforms. I will outline how the newspaper presented the key moments of Berzeviczy’s political and public career, his non-educational activities during his ministerial term, and his school reforms. I will also summarise the views expressed on these issues by the editorial staff, whose members belonged to the multi-ethnic Hungarian intelligentsia of Bratislava. I will focus primarily on the reform of primary and secondary schools, but the paper will also address the school network and university establishment efforts of early 20th-century Bratislava.

Keywords: Albert Berzeviczy; Hungarian Minister of Religion and Public Education; Nyugatmagyarországi Híradó; education; nationality issues; Hungarianisation; Magyarisation; Pozsony; Bratislava



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy III.
História ako veda a dejepis ako vyučovací predmet III.

Odborní recenzenti / Szakmai lektorok:

Prof. Kaposi József, PhD.

Dr. Fodor Richárd

Redaktor / Szerkesztő:

Mgr. Jeszenszki Kornélia

Jazyková úprava / Nyelvi lektorok:

Dr. habil. PaedDr. Kesorú József, PhD.

Mgr. Szegi Cyntia

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: AZ Team s.r.o.

Tlačiareň / Nyomda: DMC. s.r.o., Nové Zámky

Počet výtlačkov / Példányszám: 100

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2025

Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-515-4



A Történelemdidaktika szekció résztvevői az SJE Nemzetközi Tudományos Konferencián Komáromban 2024. szeptember 12-én.

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékén 2019 óta zajlik doktori képzés a Történelemdidaktika doktori programban.

A program célja olyan magasan képzett szakemberek nevelése, akik a történettudomány talaján szilárdan állva a történelmi kultúra fejlesztését tartják hivatásuknak nemcsak iskolai körülmények között, hanem a széles nyilvánosság körében is. A 3-4 éves program garantálja, hogy a doktoranduszok a kitűzött kutatási projektjük, a tanulmányaik, az előadásaik, a publikációik, a Kar és a Történelem Tanszék életében való aktív részvételük által – egy magas elvárásokat követelő többnyelvű tudományos közegben mozogva – szakképzett és elkötelezett szakemberekké válnak: oktatókká, tankönyvkutatókká, történelemdidaktikusokká.

A Történelemdidaktika doktori program nappali (ösztöndíjas) és extern (tandíjköteles) formában zajlik, és a végzősök a tanulmányaik sikeres befejezése után „philosophiae doctor”, PhD. tudományos fokozatot szereznek.



ISBN 978-80-8122-515-4