

BUDAPEST
Országház
Parlament.

KORÉNY JÓZSEF és JEZO MÁRTON: TÖRTÉNELEM

A CSEHSZLVÁK KÖZTÁRSASÁG
MAGYAR TANTÁSNYELVŰ ELEMI ISKOLÁINAK
6-8. ÉVFOLYAMA SZÁMÁRA.

1920. évi 61. számú tantervi alapján kidolgozott II. kötet.

Hunyady (Horvát) Mátyás (1458–1490). A magyar trónra ez időben még mindig János király uralkodott, aki azonban Mátyás sáta harcossai alkalmát Mátyás

Mátyás jó uralkodó volt. A népet védelme és szeretete mellett a köznevelés terén is nagy munkát végzett. A köznevelés terén is nagy munkát végzett. A köznevelés terén is nagy munkát végzett.



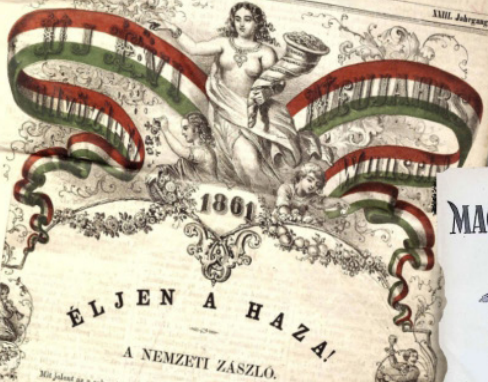
Mátyás király.

**RATIO
EDUCATIONIS**
TOTIUSQUE
REI LITERARIAE
ET
PROVINCIAE
HUNGARICAE
EIDEM ADEPKAS.



TÖRTÉNELEM MINT TUDOMÁNY ÉS MINT ISKOLAI TANTÁRGY IV.

KASSA-EPERJESI ÉRTESÍTŐ.
Kassan-Éperieser Kundschafstblatt.
Főszerkesztő: Mészárosy Eduárd.
KASSA, január 2-án 1861.



ELJEN A HAZA!
A NEMZETI ZÁSZLÓ!



MAGYAR TÖRTÉNELEM



II. Rákóczi Ferenc.



A Vashonvéd.

A 1914-1915-ös háborúban ezen emléklapra 6 cs. és kir. Felszolgálati, azonos királyi rendű, Ferenc Józsefnek tisztelettel ajánlott. 6 cs. és kir. Felszolgálati János (tisztelettel) védője, Arisztó Boros Ferenc. Pórsány szab. kir. város és Pusztaszék vármegye főispánja és kormánybiztosnak, valamint Honfoglalás polgármestereinek biztatására készített. Ezen emléklap tulajdonosa az emléklap feladásánál egy szög beillesztésével, valamint a postaszolgálati szabályzat 10. §-ának értelmében a postai útján eljuttatandó kiegészítéssel. Az emléklap neve a Vashonvéd emléklapok sorában a 03081-es alatt meg van őrizve. Az emléklap, mely Rigle Alajos szerkesztésű műve, Székely István gróf és többek által Auszriában megrendezésre került.



Történelem mint tudomány
és mint iskolai tantárgy
IV.



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy IV.

Szerkesztette: Mgr. Hopka Zoltán

Komárom, 2026

© Tóth Péter, Horváth Kinga, Molnár-Kovács Zsófia, Eged Alice, Varga Krisztina, Gonda Gyöngyvér, Hopka Zoltán, Jeszenszki Kornélia, Gál Zoltán

Redaktor / A kötetet szerkesztette: Mgr. Hopka Zoltán, az SJE TTK Történelemdidaktika doktori program hallgatója

Angol nyelvi lektor: Mgr. Bodor Brittany

Magyar nyelvi lektor: Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Szakmai lektorok / Odborní recenzenti:

Dr. habil. Kaposi József professzor

Dr. Fodor Richárd

A borítót Bc. Bársony Csenge tervezte

CC BY-ND-ND 4.0 This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 International License.

ISBN 978-80-8122-543-7

Tartalom

Előszó / Preface	9
1. fejezet	
Tóth Péter – Horváth Kinga: Kényszerek szorításában, avagy a Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium története az 1870 és 1890 közötti években	11
1.1 Az evangélikus oktatás általános helyzete a Tiszai Egyházkerületben a dualizmus korában	11
1.2 A Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium rövid története	12
1.3 A középiskolai törvény és annak hatása az evangélikus oktatásra	18
1.4 A Főgimnázium élete a dualizmus korában társadalomtörténeti nézőpontból	21
1.4.1 Tantervi szabályozás	21
1.4.2 A történelem tantárgy helyzete	38
1.4.3 Rendkívüli tantárgyak és a Petőfi önképző kör	42
1.4.4 Taneszközök, gyűjtemények, iskolán kívüli tanulási formák	46
1.4.5 Szociodemográfiai tendenciák	48
1.4.6 Érettségi vizsga és karrier a gimnázium után	53
1.5 Összegzés	55
2. fejezet	
Zsófia Molnár-Kovács: School Reports as Sources on the Use of History Textbooks: The Case of Hungarian State Upper Real Schools in Transdanubia	
2.1 Introductory Remarks	59
2.2 School Reports as Sources for the History of Textbooks	61
2.3 Aim of the Study	63
2.4 The Concept of Secondary School and the Emergence of the Upper Real School	62
2.5 Sources of the Research	64
2.6 Textbooks Used for the Teaching of Modern History in State Upper Real Schools in Transdanubia	66
2.7 Selection of Supplementary Books and Use of Additional Teaching Materials	71

2.8 Summary	73
3. fejezet	
Eged Alice: Egy bűntény, két tárgyalás. Egy nemzetiszocialista halála és megdicsőülése	
3.1 Egy fiatal harcos halála és hőssé emelésének kezdete	80
3.2 Az első bűntetőper	82
3.3 A mítoszteremtés irodalmi eszközökkel folytatódik	88
3.4 A második bűntetőper	90
3.5 Epilógus	93
4. fejezet	
Varga Krisztina: Ellenforradalom, reformfolyamat vagy megszállás? A prágai tavasz értelmezése a csehszlovákiai és szlovákiai történelemtankönyvekben	
4.1 A kutatás kiindulópontjai és módszerei	96
4.2 Az elemzett történelemtankönyvek rövid ismertetése	98
4.3 A prágai tavasz a csehszlovákiai történelemtankönyvekben	102
4.4 A prágai tavasz a szlovákiai történelemtankönyvekben	107
4.5 Összegzés	116
5. fejezet	
Gonda Gyöngyvér: „Rabok legyünk vagy szabadok?” A várfogság képi ábrázolásai	
5.1 A megtorlás	120
5.2 Kufstein	124
5.3 Theresienstadt	129
5.4 Arad	136
5.5 Összegzés	142
6. fejezet	
Hopka Zoltán: Hittérítés és oktatás a Kongói Szabadállamban (1885–1908)	
6.1 Bevezetés	144
6.2 II. Lipót civilizációs küldetése	145
6.2.1 Katolikus misszionáriusok	146
6.2.2 Protestáns misszionáriusok	148
6.2.3 Az oktatás	150

6.3 A misszionáriusok szerepvállalása a Kongói Szabadállam ellen irányuló nemzetközi kampányban	154
6.5 II. Lipót és a misszionáriusok tankönyvi reprezentációja (1882–1978)	158
6.6 Konklúzió	169
7. fejezet	
Jeszenszki Kornélia: Történelem első találkozásra: a történelemtanulás bevezetése játékos tanulási környezetben	
7.1 Bevezetés	174
7.2 A propedeutika kérdésköre	175
7.3 A magyarországi és szlovákiai oktatási szabályozó dokumentumok a bevezetésről	177
7.4 A történelem tantárgy bevezetése a magyarországi taneszközökben	181
7.5 A múzeum mint ismerkedési színtér	190
7.6 Összegzés	194
8. fejezet	
Gál Zoltán: Tárgyi és vizuális források didaktikai alkalmazásának lehetőségei a huszadik század történetének oktatásában	
8.1 A történelmi források szerepe a történelemtanításban	199
8.2 A történelmi források típusai és didaktikai funkciói	200
8.2.1 A 20. századi forrásanyag bővülése és médiumváltása	201
8.3 A vizuális források pedagógiai sajátosságai	202
8.3.1 A vizuális források tipológiája és elemzésük szempontjai	202
8.4 A tárgyi források pedagógiai jelentősége, alkalmazásának módszerei és kihívásai, illetve korlátai	203
8.5 Esettanulmány: A pozsonyi vashonvéd didaktikai lehetőségei	204
8.6 A vizuális és tárgyi források összehasonlító didaktikai vizsgálata	205
8.7 A kutatás metodológiai kerete és tervezett megvalósítása	206
8.8 Következtetések és összegzés	207
About the Authors and English abstracts of the chapters	212

A Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékén megvalósuló Történelemdidaktika Doktori Program oktatói és hallgatói ezzel a konferenciakötettel tisztelegnek Katona András előtt, aki gazdag munkásságával nagyon sokat tett a magyar történelemtanítás fejlesztéséért.

The lecturers and students of the Doctoral program in History Didactics at the Department of History of the Faculty of Education of the J. Selye University dedicate this conference volume as a mark of their respect to Professor András Katona for his professional dedication and work with which he contributed to the development of Hungarian school history teaching.

PREFACE / ELŐSZÓ

Írta Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. professzor,
a Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék
Történelemdidaktika Doktori Program alapítója és a Nemzetközi
Történelemdidaktikai Társaság (ISHD)
Elnökségének tagja

A tisztelt Olvasó immár a negyedik kötetét vehetik kézbe annak a könyvsorozatnak, amely a komáromi Történelemdidaktika Doktori Programunk oktatói és fiatal kutatói, pályakezdő történelemtanárok és –didaktikusok együttműködésének a szép eredménye.

Folytatva a magunk által teremtett hagyományt, az itt olvasható írások egy szerkesztett gyűjteménye azoknak az előadásoknak, amelyek a Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Konferenciáján hangzottak el az előző ősszel. Roppant izgalmas megtapasztalni, hogyan felelnek egymással a fejezetek. Például, hogy milyen tematikai rokonságok fedezhetők fel a 19. század végi felső-magyarországi egyháziiskola-hálózat és a Kongói Szabadállamban (Megjegyzés: Belga Kongó csak 1909-től, vagyis a vizsgált korszakot követően létezett.) kiépített iskolarendszer között. Vagy hogy miben hasonlított egymáshoz a 20. század eleji és a mai tankönyves világ. Esetleg hogy mi a kulturális folytonosság a játékos tanulási elemek és a forrás-használat között. Bár a témák nem egyetlen dologról szólnak, de egy dolog biztosan közös bennük: kivétel nélkül mindegyiket a történelmi gondolkodás részeként és mint a forrásalapú kutatások elmélyült fejezeteit tárjuk a tisztelt Olvasók elé.

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 szélesebb nyilvánosság körében is. A 3 vagy (külsőként) 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 szakembereké válnak: oktatókká, tankönyvkutatókká, történelemdidaktikusokká.

Jelen kötet ennek a képzési folyamatnak igen fontos része, amennyiben könyvsorozatunkat – ismét csak folytatva a magunk által teremtett hagyományt – kezdetektől a doktorandusz hallgatók szerkesztik, miközben megtanulják, hogyan kell könyvet szerkeszteni.

1. FEJEZET

Tóth Péter – Horváth Kinga

Kényszerek szorításában, avagy a Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium története az 1870 és 1890 közötti években

1.1 Az evangélikus oktatás általános helyzete a Tiszai Egyházkerületben a dualizmus korában

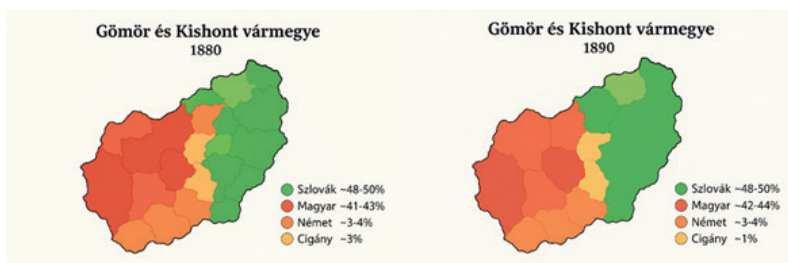
Az evangélikus oktatás helyzete a Tiszai Evangélikus Egyházkerületben a dualizmus korában több szempontból is sajátos volt. Egyrészt nagy kiterjedésű, túlnyomórészt szlovák és magyar vegyes lakosságú terület volt (Zemplén, Abaúj, Sáros, Gömör-Kishont stb.). Sok kis falusi népiskola működött, egy-egy gyülekezet fenntartásában, amelyek minősége nagyon eltérő volt. Másrészt a gyülekezetek jelentős része szlovák ajkú volt, de az állam (Trefort Ágoston és Csáky Albin minisztersége idején) viszont szorgalmazta a magyar nyelvű oktatást, mert ez volt az állam hivatalos nyelve. Ez kettős helyzetet eredményezett. Egyrészt a szlovákok ragaszkodtak a liturgiai és iskolai hagyományaikhoz, másrészt pedig a tanítók nagyobb része is szlovák anyanyelvű volt az elemi iskolákban. A középiskolák pedig magyar nyelven működtek, az 1870-es évektől lassan megszűnt a szlovák nyelv oktatása. Előbbi érthető volt, hiszen a hivatalnoki munkához és a továbbtanuláshoz is elengedhetetlen volt a magyar nyelv magabiztos ismerete, ugyanakkor utóbbi már kevésbé érthető, hiszen a hivatalokban a szlovák ügyfelekkel szót kellett érteni. Így sok helyen konfliktus alakult ki az egyház és az állami iskolatanfelügyelet között, amit csak súlyosbítottak a pánszláv mozgalmak. (Benczúr 1985; Zólyomi 1930)

A falusi iskolák fenntarthatóságát alapvetően a tanítóképző intézetek biztosították. A Tiszai Kerületben a tanítóképzés egyrészt nagy presztízsű egyházi feladat volt, másrészt pedig igyekeztek elegendő, jól képzett, lehetőleg két- vagy háromnyelvű tanítókat képezni. A tanítóképzés azért volt fontos, mert a gyülekezetek többsége nem engedhette meg magának a világi (állami) tanítókat, illetve a felekezeti tanító volt a népiskola szakmai gerince. A Kerület falusi gyülekezeteinek jelentős része szegény volt, ezért a népiskolák gyakran rossz állapotú épületekben működtek, a

tanítói fizetések alacsonyok voltak, az egyházkerület rendszeresen gyűjtéseket és támogatásokat szervezett. A városi iskolák közül Eperjes és Bártfa kivételt képeztek, mert ott magasabb volt a színvonal és a stabilitás is. A szuperintendensek nagy figyelmet fordított az iskolák fejlesztésére, ennek keretében nagy hangsúlyt fektettek a tantervek átdolgozására, a tanítók továbbképzésére, látogatták az iskolákat, részt vettek az osztályvizsgákon és az érettségien, a szegény tanulónak és tanítóknak ösztöndíjat adományoztak, fejlesztették a könyvtárakat. A kerület tehát folyamatosan modernizációs nyomás alatt állt, és igyekezett lépést tartani az állami elvárásokkal. (Zólyomi 1930)

1.2 A Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium rövid története

Rozsnyó régi bányász település, a 17. század közepén a hét bányaváros szövetségéhez (Gölnicbánya, Szomolnokbánya, Rudabánya, Jászó, Telkibánya, Rozsnyó, Igló) tartozott. Többségében németek által lakott település volt, akik a bányaművelés miatt telepedtek le ott. Fontos szerepet játszott a II. Rákóczi Ferenc-féle szabadságharcban is. A 18. század elején pestis, majd a végén tűzvész pusztította a várost. A dualizmus korabeli iparosodás a városban is jelentős fejlődést, polgárosodást hozott, vasipara jelentette ennek bázisát. Az 1850-es évek elején a közel 6000 fős népesség 47%-a volt római katolikus és 53%-a pedig evangélikus vallású volt. 1880-ban a 4700 polgár 82%-a volt magyar, míg 8,5%-a pedig szlovák nemzetiségű. 1890-ben pedig kb. 4800-an lakták Rozsnyót, ebből 86% volt magyar és 7%-a pedig szlovák nemzetiségű. Gömör és Kishont vármegye nemzetiségi összetétele ennél jóval színesebb képet mutatott. A közel 190.000 fős népesség közel 40–40%-a magyar és szlovák nemzetiségű, kicsit az utóbbi többségével (1. ábra).



1. ábra „A Magyar Korona országaiban... 1882 és 1893” alapján. Forrás: Saját ábra

Rozsnyó első evangélikus iskolája valószínűleg 1525-ben nyílt meg „az iskola az egyház veteményes kertje”, első tanítója Philadelphus Manó volt. Az oktatott tantárgyak között megtaláljuk a teológiát, a nyelvtant, a logikát és a retorikát. A 17. század második felében fellépő vallásháború az iskola többszöri bezárásához, majd megnyitásához vezetett. A 18. század eleji evangélikus iskolák a humanista–reformáció kori iskolarendszer örökesei voltak. Ezért az osztálynevek és fokozatok nagyon hasonlítottak a középkori latin iskolákéhoz: 1) elemisták: donatisták, rudimentisták, infimisták; 2) grammatisták: grammatisták, syntaxisták; 3) humanisták: poetisták, retoristák, filozófusok. A 17. század közepén a német nyelvű iskola mellett működött magyar nyelvű is. Utóbbi első tanítója Piszár György volt. Az iskola történetének ezt az időszakát az üldöztetés korának is nevezhetjük. (Oravecz 1896)

II. József türelmi rendeletének (1781. október 25.) következtében újra nyilvánossá váltak a protestáns iskolák. Ezt követően II. Lipót mindezt megerősítette, illetve törvénybe iktatta. (1790/91. évi XXVI. törvénycikk a vallás ügyéről) Ezek alapján 1783-ban nyitotta meg kapuit a *rozsnyói triviális iskola* (alapfok; anyanyelvű oktatás; írás-olvasás és vallási alapok), majd a latin iskola (középfok; latin nyelvű oktatás; klasszikus műveltség, logika, retorika) is. Az iskola fenntartásával kapcsolatban már 1791-ben pénzügyi problémák adódtak, végül is az egyházi közgyűlés 1793-ban nagyobb költségvetést szavazott meg, amiből már négy tanítót tudtak foglalkoztatni. 1794-ben Cházár András 1000 rénus (rajnai) forintot ajánlott fel könyvtár alapítására. A pénzügyi problémákat az is jelezte, hogy 1795-ben két inspektort (Molnár András, Mayer Izrael) állítottak, egyikük az iskola belső életéért, a másik pedig a pénzügyekért volt felelős. Ebben az évben jelent meg az iskola első rendtartása is. „Többire, hogy erköltstelenségről előbb ne híresztessenek Oskoláink, mintsem jóságról: Professor Urak büntetésekkel is, az jó Erköltsöt fel tartani igyekezzenek. A Gyermekök között főképen, az elhatalmazott Gombotskákra való Jágyzás keményen meg tiltasson és az Inspektorsag neve alatt is, minden tekintett nélkül megbüntetessen.” (Oravecz 1896: 30)

1809-ban fogalmazódik meg először új iskolaépület felállításának gondolata. A 19. század elején szinte évente jött-ment tanár, aminek oka az alacsony fizetés volt. 1811-ben már fapénzt is kellett fizetniük a tanulóknak (1 rénus Ft-ot).

Az iskola történetének 3. szakasza az 1815 és 1852 közötti időszakra esett. Már 1807-ben megfogalmazódott a magyar nyelv és irodalom tanszék felállításának gondolata, mégpedig Cházár András által, ami elvezetett a kerületi nemzeti iskola létesítéséhez. E tanszékét azonban még nem tudták felállítani, csak 1815-ben, pedig

az esperesség egyértelműen állást foglalt a rozsnyói iskola elsőbrendűsége mellett a rimaszombati és sajó-gömöri iskolával ellenében. Ebben az időszakban a grammatikai osztályban a következő tantárgyakat oktatták: vallástan (magyar nyelven), Magyarország földrajza (latinul), történelem (latinul, magyarul, németül, szlovákul), természetrajz (latinul, németül, magyarul), fizika (magyarul), számtan, olvasás és írás, nyelvtan (latinul). A két syntaxista osztályban oktatott tantárgyak a következők voltak: valláselmélet, szintaxis klasszikus szerzőkkel, periodológia (latin mondat-szerkesztés magasabb foka), számtan, Magyarország földrajza, Magyarország történelme, természetrajz, epistolographia (a levélírás művészete), prozódia (a nyelv hangtani és ritmikai jelenségei).

Az iskola anyagi nehézségeit mutatja az 1834–35. tanév, amikor is az épületek fenntartása érdekében a tanulóknak hozzájárulást kellett fizetniük, a tanítók pedig panaszt tettek, hogy több évi fizetésüket nem kapták meg.

Az 1850. év újabb kihívást hozott az iskolai életében, ugyanis a Kassai Tankerületi Igazgatóság felszólította az intézményt az Entwurf bevezetésére. S ezzel kezdetét vette az iskola történetének negyedik szakasza. Az *Entwurfbevezetése* újabb kihívást jelentett az iskolának, ugyanis a rendelet a 6 osztályos gimnáziumokat 8 osztályossá kívánta átalakítani. Ez pedig jelentősen növelte volna a kiadásokat. Így két választása maradt az esperességnek, illetve a Tiszai Egyházkerületnek: 1) Visszaminősíteni az iskolát 4 osztályos algimnáziummá, vagy pedig 2) növelni az iskola anyagi támogatását és 8 osztályossá alakítani azt. Az esperesség kiadásainak csökkentése érdekében kísérletet tett oszgyáni és a sajó-gömöri iskolák beintegrálásával az rozsnyóiba, de nemsok sikerrel, mert előbbi a rimaszombati református gimnáziumba olvadt be és így jött létre a Rimaszombati Egyesült Protestáns Gimnázium 1853-ban. Sajó-Gömör pedig önálló algimnáziumot akart létrehozni. Így nem maradt más hátra, minthogy adományok és alapítványok révén előteremteni a pénzt. A Sajó és a Rima völgyében élő evangélikusok széleskörű összefogással végül is előteremtették a pénzt, így az 1852. évi kerületi gyűlés jóváhagyta a 8 osztályos főgimnázium létrejöttét. A főgimnázium nyilvánossá azonban csak 1857 tavaszán vált, s szervezhetett érettségi vizsgát. Ehhez viszont elvárásokat kellett teljesítenie (Oravecz 1896):

- a tanárok száma és képzettsége megfelel az állami tantervben rögzített elvárásoknak,
- a tanárok fizetése érje el a minisztérium által előírt minimumot,
- az állami tanterv elfogadása, a taneszközök, szemléltető eszközök és tankönyvek folyamatos fejlesztése, bővítése,

- a 8 tanteres iskolaépület folyamatos karbantartása,
- a tanítás nyelve a magyar, de a német nyelv oktatása is kiemelt jelentőségű.

A nyilvánossági jog megszerzését követően elfogadták a gimnázium szervezeti rendjét, ami többek között kimondta, hogy a gimnázium fő célja, hogy „[...] az ifjúság jámbor erkölcsökben neveltessék, a törvény föltétlen hódolatára vezettessék, rend- és engedelmességre szokják; továbbá, hogy a tudományosság úgy terjesztessék, miképp annak a gyakorlati életre nézve üdvös hatása legyen; végre czélszerű előmunkálat ev. tanítók, tanárok és lelkészek növelésére nézve.” (Oravecz 1896: 92) A szervezeti rend tartalmazta, hogy mind az al-, mind pedig a felgimnáziumban 4 rendes tanárnak kell lennie, a „melléktanítók” száma 1, illetve 4. Ezek mellett a francia nyelv, a rajz, a zene és a testgyakorlat oktatását is biztosítani kell. A szakrendszer helyett be kellett vezetni az osztályrendszert. Az 1855-56. tanévben követett tantervet az 1. táblázatban adtuk meg. Az órák közel 2/3-ad része nyelvi tárgy volt, míg a természettudományos tárgyak aránya kb. 30%-os.

Tantárgyak		Évfolyamok / Heti óraszámok								Σ
		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
		algimnázium				felgimnázium				
<i>Vallástan</i>		2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>		8	6	6	6	5	4	4	4	43
<i>Görög nyelv</i>		-	-	3	3	3	3	4	4	20
<i>Élő nyelvek</i>	<i>Magyar</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
	<i>Német</i>	2	3	2	2	2	3	2	2	18
	<i>Szlovák*</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Történelem, földrajz</i>		3	3	3	3	3	3	3	3	24
<i>Mennyiségtan</i>		3	3	3	3	3	3	3	1	22
<i>Természetrajz és -tan</i>		2	2	3	3	3	3	2	6	22
<i>Bölcsezet</i>		-	-	-	-	-	-	-	3	3
Összesen**		24	23	26	26	25	25	25	26	200

1. táblázat A gimnáziumi tanterve az Entwurf bevezetése után (1855–56. tanév)

Megjegyzés: * Szláv anyanyelvűeknek kötelező. Forrás: saját táblázat

A II–IV. évfolyamon Batizfalvy István „Történeti életrajzok”, míg az V–VIII. osztályban Pütz Vilmos és Vincze Paulin „Az ó-, közép- és új-korbeli földirat és történelem alaprajza a felsőbb intézetek feltanodai használatára I-II.” tankönyveit használták. Batizfalvyról (1824–1899) érdemes megjegyezni, oly módon kötődött az iskolához, hogy középiskoláit az oszgyáni és a rozsnói gimnáziumban végezte, majd a bölcsészeti és teológiai osztályokat Késmárkon és Szarvason, míg a jogit Sárospatakon végezte. 1860-tól a pest-budai evangélikus főgimnáziumban tanárkodott. E korszakban az esperesség erőn felüli áldozatot vállalt azzal, hogy 8 évfolyamos gimnáziumot működtetett. Elismerés illeti a tanárokat is, hogy sokszor ingyen végezték a munkájukat.

Az iskola életének ötödik szakasza az 1862 és 1883 közötti időszakra esik. 1862-ben az egyetemes főfelügyelő, Prónay Gábor részt vett az I–VII. osztályok záróvizsgálóján, majd az érettségi vizsgán. Ugyanekkor lerakta a főgimnáziumi épület alapkövét (2. ábra). Négy évvel később elfogyott a pénz, ezért az iskola 3000 Ft adósság törlesztése végett az államhoz fordult támogatásért. Eredmény nélkül.



2. Ábra A főgimnázium épülete régen és ma. Forrás: <https://felvidek.ma/2015/03/23/a-rozsnoyi-pedagogiai-iskola-nyolc-eve/> és saját ábra

1869-ben a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 9 évfolyamos líceummá kívánta szervezni az iskolát, oly módon, hogy a VII. osztálytól háromféle, eltérő orientációjú lett volna a képzés. A tervet nem nyerte el az iskolafenntartó támogatását.

A magyar kormány először 1873-ban nyújtotta be a parlamentnek először a középiskolai törvényjavaslatát. Az az évben megtartott pártfogósági gyűlés úgy ítélte meg, hogy azon feltételek mellett az iskolát fenntartani nem lehet, ezért elhatározták, államsegélyért folyamodnak. Már az egyeztető bizottságot is kijelölték, s az egyezkedés feltételeit is rögzítették (Oravecz 1896):

- az iskola megtartja magyar protestáns jellegét,
- az állam befolyása arányos a segéllyel,
- a minimálisan igénybe vehető (de nem kötelező) segély összege 1000 Ft,
- alapítványait és adományait az esperesség maga kezelheti,
- az iskola bármikor kiléphet az állammal való együttműködésből úgy, hogy vagyonát megtarthatja.

Azonban a törvény elfogadására még 10 évet várni kellett. Az egyetemes főfelügyelő, Prónay Gábor, aki nagy támogatója volt a gimnáziumnak (alapítványt is tett 1000 Ft értékben) 1875-ben elhunyt. Az iskola 1881-ben a fiát, Prónay Gábort kérte fel a főgimnázium külső felügyelőjeként. Közben bátyja, Prónay Dezső (1848-1940) 1883 és 1917 között a Magyar Evangélikus Egyház egyetemes felügyelője volt. Prónay Gábor pozícióját elfoglalva részt vett az érettségi vizsgán, minden osztályban hospitált és 1883-ban ő vezette azt a delegációt, amely Trefort Ágoston minisztert felkereste, hogy igénybe vegyék az államsegélyt. Azonban mindez ellenkezett a nézetével, ezért lemondott hivataláról, de 2000 Ft-os alapítvánnyal támogatta az iskolát. Az intézmény anyagi helyzete annyira megromlott, hogy a pártfogói gyűlésen támogatások gyűjtését indították el.

Ezen időszak tantervi szabályozását jól szemlélteti a 2. táblázat. Miszerint csökkent a kötelező óraszám, azon belül csökkent a nyelvi tárgyak részaránya (49%), s emelkedett a földrajz és történelemé (16%) és a természettudományoké (13%).

Tantárgyak		Évfolyamok / Heti óraszámok								Σ
		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
		alгимnázium				felgimnázium				
<i>Vallástan</i>		2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>		5	5	6	5	5	5	5	5	41
<i>Görög nyelv</i>		-	-	-	-	3	3	4	4	14
<i>Élő nyelvek</i>	<i>Magyar</i>	3	3	2	2	2	2	2	2	18
	<i>Német</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Történelem, földrajz</i>		3	3	4	4	4	3	3	3	29
<i>Mennyiségtan</i>		3	3	3	3	4	3	3	-	22
<i>Természetrájk és -tan</i>		2	2	2	4	3	2	2	6	23
<i>Bölcészet</i>		-	-	-	-	-	-	2	2	4
Összesen**		20	20	21	22	25	23	26	26	183

2. táblázat A gimnáziumi tanterve az állami segély igénybevételét megelőzően (1878–79. tanév) Forrás: saját táblázat

Végül is az 1883. évi középiskolai törvény olyan elvárásokat fogalmazott meg a tanárok számát és az oktatás feltételeit tekintve, hogy az 1872-ben Késmárkon tartott egyházkerületi gyűlés határozata értelmében megigényelte az állami segélyt, amit 7000 Ft összegben meg is kapott. És ezzel kezdetét vette az *iskola életének hatodik szakasza*, amely 1884-től 1896-ig tartott.

1.3 A középiskolai törvény és annak hatása az evangélikus oktatásra

A középiskoláról szóló 1883. évi XXX. törvény szigorú elvárásokat fogalmazott meg a 8 osztályos gimnáziumokkal szemben:

- *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 közoktatási 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;
- minden tanév végén nyilvános osztályvizsgálat van, a 8. évfolyam végén pedig érettségi vizsga; az érettségi vizsga elnökét az egyház delegálja, de a vallás- és közoktatásügyi miniszter is delegál tagot, akit „[...] semmiféle rendelkezési jog nem illeti; ellenben tartozik felügyelni, hogy a jelen törvény intézkedései és a miniszter által megállapított vizsgálati utasítások megtartassanak.” 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, a 4 évfolyamosokban 5, a hittan-, a szépírási- és a testnevelő tanárokon kívül; kötelező óraszámuk pedig 18.
- az ország 12 tankerületre lett felosztva, melyek élén tankerületi főigazgató áll;
- „A főfelügyeleti jog gyakorlása szempontjából, a vallás- és közoktatásügyi miniszter a felekezeti tanintézeteket megbízottjai által bármikor meglátogatathatja. A kirendelt megbízott jelen lehet ezen középiskolák nyilvános vizsgálatain (az érettségi vizsgálatról a 22-27. § intézkednek) s a nevezett miniszter ezen iskolák szervezetéről, felszereléséről, s az oktatás eredményéről, valamint általában arról, hogy a törvények és törvényes rendeletek megtartottak-e, ez uton egyenest tudomást szerez.” (46.§)
- 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.” (47.§ b) pont);

- a *tanároknak képzésvizsgát kell tenniük* a 60-70.§ szerint.

Okok, amelyek az állami segély igénybevételéhez vezettek így foglalhatók össze:

- az oktatók elvárt magas száma
- szigorú elvárások az infrastruktúrát illetően (szertárak, könyvtárak stb.),
- fenntartási, működési hiány (az alapítványi és tandíj bevételek nem fedezték a kiadásokat),
- alacsony oktatói bérek (az állami gimnáziumokhoz képest),
- nyugdíjalap hiánya.

A minisztériumok három ok vezérelte a törvény megalkotására:

- A gazdaság és azon belül is az ipar fellendülése módosította a munkaerőpiaci elvárásokat, ezért szükség mutatkozott az egységes szabályozásra.
- Az egyetemen való továbbtanulás egységes kimeneti (érettségi) követelményeket igényelt.
- A megerősödő pánszláv mozgalmak letörése érdekében.

Az evangélikus gimnáziumok egy jó része a fenti elvárásoknak pénzügyi okok miatt nem tudott megfelelni, így előttük négyféle út kínálkozott:

- Kitartás, amíg csak lehet (Pozsony, 1895)
- Algimnáziumként való működés (Aszód, 1863)
- Az állami támogatás igénybevétele mihelyst lehet (Rozsnyó, 1883)
- Működtetési hiány miatti bezárás (Modor, 1872)

A dualizmus korában Észak-Magyarországon erősödtek a pánszláv mozgalmak, amelyek nem kerültek el az evangélikus iskolákat sem. A minisztérium fokozott bizalmatlansággal viseltetett az evangélikus egyház, és az általa fenntartott iskolák iránt. Példa erre a Nagyrőcei Evangélikus Gimnázium esete. Az első szlovák nyelvű gimnázium 1862-ben Nagyrőcén nyílt meg állami támogatásból, de a szlovák nemzeti szervezkedésben való érintettsége miatt a magyar hatóságok a gimnáziumot 1874-ben bezárták.

1.4 A Főgimnázium élete a dualizmus korában társadalomtörténeti nézőpontból

1.4.1 Tantervi szabályozás

Az evangélikus iskolákban egységes tantervekről nem beszélhetünk. Számos kísérlet volt erre, de azok egyike sem vált általánossá. (Tóth – Horváth 2025) Prónay Gábor (1812-1875) amikor a Magyarországi Evangélikus Egyház egyetemes tanfelügyelővé vált 1861-ben kísérletet tett egy egységes tanterv elfogadása érdekében. Ülést hívott össze a gimnáziumok képviselői részvételével, ahol kinyilvánították, hogy az Entwurf törvénytelen, és ezért kiindulási alapnak továbbra is az 1790–91. évi XXVI. törvénycikk biztosította jogokat tartják. Megállapították azt is, hogy a korábbi zayugróci iskolarendszer és tanterv követi az evangélikus egyház hagyományait, de a megváltozott társadalmi igényeket már nem elégíti ki.

Az evangélikusok szerint a gimnázium fő célja a humanisztikus nevelés általi jellemformálás („a lélek gimnasztikája”), melynek eszközei a hazai (magyar, német, illetve szlovák) és a klasszikus nyelvek (latin, görög), illetve az irodalom. Hangsúlyozták ugyanakkor a reáliák oktatásának fontosságát is. A történelemmel összekapcsolt földrajz az első három évfolyamon, a matematika az I–VII. évfolyamokon, míg a természettudományok majd mindegyik évfolyamon szerepeltek (I–II. évf.: állattan; III. évf.: ásvány- és növénytan; IV. évf.: természettan; V. évf.: vegytan, ásványtan, geológia; VI. évf.: rendszerezett állattan, növénytan; VII. évf.: természettan). A 8 éves képzés itt is két részből állt, al- (I–IV. évf.) és felgimnázium (V–VIII. évf.).

Az evangélikus egyház még az 1861. évi egyetemes gyűlésén kisebb-nagyobb módosításokkal elfogadta az iskolarendszerre és a tantervre vonatkozó javaslatokat, ugyanakkor néhány fontos megállapítást tett:

- A merev egyformaság nem elfogadható, ugyanakkor szükség van bizonyos szintű egyetemességre is.
- A teljes gimnáziumok számát korlátozni kell. Csak olyan község állíthat gimnáziumot, ahol a fenntartás költségeire van fedezet, továbbá ahol az elemi iskola létszáma magas.
- Az érettségi vizsga az evangélikus egyház által delegált tagok előtt folyjon.
- A tanárokat vizsgáló bizottság elnöke az egyetemes felügyelő, tagjai szakértők és a kerületi egyházi vezető.

Prónay Gábor (3. ábra) az iskolarendszer és tanterv újabb megvitatására 1867-ben újabb gyűlést hívott össze, ott csak kisebb módosítások történtek a javasolt tanterven, például új tantárgyként megjelent a rajz és a testgyakorlás.

Az új rendszert és tantervet felmenő rendszerben vezették be, ugyanakkor teljessé nem vált, mert a Kiegészítés új lehetőséget kínált a magyarországi oktatásban.



3. ábra Prónay Gábor (1812–1875) egyetemes tanfelügyelő. Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%B3nay_G%C3%A1bor_]

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. A természettudományok óraszama 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 bölcséleti tanár dolgozott ki hozzá tantárgyanként

módszertani ajánlásokat, illetve felvételi, fegyelmi és rendtartási szabályzatot, figyelembe véve az evangélikus iskolák és jeles szakemberek véleményét.



4. Ábra Vandrák András (1807–1884) eperjesi tanár. Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Vandr%C3%A1k_Andr%C3%A1s]

A Rozsnyón és Eperjesen, majd Jénában tanult Vandrák (4. ábra), és sokféle tantárgyat (magyar és latin irodalmat, logikát, pszichológiát, metafizikát, esztétikát, matematikát, fizikát) oktatott Eperjesen, ami alkalmassá tette őt a módszertani útmutató kidolgozására.

Tervezetének főbb elemei a következők (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 „munkálása”.
- A fenti célnak a teljes, 8 évfolyamos gimnázium felel 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 tűzi ki, majd ezt követi a tanítási módszerek ismertetése.

A Vandrák-féle gimnáziumi tantervet a 3. táblázat mutatja (Batizfalvi 1869: 943–948), amit az egyetemes gyűlés 1871-ben kisebb módosításokkal fogadott el. (Batizfalvi 1871: 8–9)

Tantárgyak	Évfolyamok / Heti óraszámok								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Σ
	alгимnázium				felgimnázium				
<i>Vallástan</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>	5	6	6	6	6	6	5	5	45
<i>Görög nyelv</i>	-	-	-	-	4	4	4	4	16
<i>Élő nyelvek</i>	<i>Magyar</i>	4	3	3	3	3	3	3	25
	<i>Német</i>	2	2	2	2	2	2	2	16
	<i>Szlovák*</i>	2	2	2	2	2	2	2	(16)
<i>Földrajz és történelem</i>	3	4	4	4	4	4	4	4	31
<i>Mennyiségtan</i>	4	3	3	3	3	3	3	1	23
<i>Természettudományok</i>	3	3	3	3	3	3	2	6	26
<i>Bevezetés a bölcsészetbe</i>	-	-	-	-	-	-	2	2	4
<i>Rajz</i>	2	2	2	2	-	-	-	-	8
<i>Szépírás</i>	1	1	-	-	-	-	-	-	2
<i>Ének</i>	1	1	1	1	-	-	-	-	4
<i>Testgyakorlat</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Összesen**	29	29	28	28	29	29	29	31	232

3. táblázat A Vandrák-féle gimnáziumi tanterv (1870) Megjegyzés: * Választható tantárgy tót nemzetiségűeknek. ** Szlovák nélkül. Forrás: saját táblázat

Az 1883. évi középiskolai törvény előkészítési fázisában az evangélikus egyház is kifejtette véleményét. Prónay Gábor fia, Dezső (1848–1940) az 1883-ban kinevezett új egyetemes felügyelő tanácskozást hívott össze a jogszabálytervezet megvitatására, amelyen az egyház szuperintendensei, 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), melynek bizonyos részei átkerültek a jogszabályba is.

Masznyik Endre (1883a; 1883b) áttekintette és kategorizálta az evangélikus iskolák tanterveit: (1) híven követik az acsai tantervet (Besztercebánya, Miskolc), (2)

kisebbségi módosításokkal követik az acsai tantervet (Budapest, Eperjes, Igló, Késmárk, Pozsony, Rozsnyó, Selmecbánya, Sopron, Szarvas), (3) más tanterv szerint oktatnak (Aszód, Békéscsaba).

Az elfogadott 1883. évi középiskolai törvényt figyelembe véve az evangélikus egyház Böhm Károlyt (5. ábra) kérte fel egy egységes evangélikus tanterv kidolgozására.



5. ábra Böhm Károly (1846–1911) filozófus, egyetemi tanár. Forrás: [[https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%B6hm_K%C3%A1roly_\(filoz%C3%B3fus\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%B6hm_K%C3%A1roly_(filoz%C3%B3fus))]

Böhm Károly (1846–1911) filozófus, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia tagja, tanulmányait Pozsonyban, Göttingenben és Berlinben végezte, 1870-től a Pozsonyi Evangélikus Líceumban, majd 1873-tól a Budapesti Evangélikus Gimnáziumban tanított, 1883 és 1896 között a gimnázium igazgatója is volt. Ezt követően a kolozsvári egyetem tanára lett, az értékelmélet terén önálló filozófiai rendszert hozott létre. Nagy hatással volt gondolkodására Kant, Comte és Fichte filozófiája.

Böhm és munkatársai végül is az acsai tantervet figyelembe véve az új tanügyi szabályozást az államihoz igazította. (A magyar honi... 1884: 4; Az 1884-iki ág. h. ev... 1886) A Böhm-féle tanterv szerint a gimnázium feladata nem csupán az általános műveltség közvetítése, hanem (1) az értelmi erők művelése, miáltal az egyén képessé válik önálló ítéletalkotásra, (2) az erkölcsi jellem formálása, ami az ideálok iránti lelkesedésben és az igaz, illetve hamis ideálok közötti helyes választásban nyilvánul meg (e célt szolgálja a vallás, a történelem és az irodalom oktatása). E célok megvalósítása végett fontos az értelem és az ítéletalkotás fejlesztése, s abban

játszik fontos szerepet a matematika, a logika, a földrajz és a természettudományok. Törekedtek arra, hogy a gyerekek ne legyenek túlterhelve, követve a „kevesebb az néha több” elvet, viszont állást foglaltak a túlzott természettudományos óraszám ellen, amit a reáliskolák bevezetése enyhített. A Böhm-féle tantervet a 4. táblázat tartalmazza. (Böhm 1886; Breznyik 1889b)

Tantárgyak	Évfolyamok / Heti óraszámok								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Σ
	algimnázium				felgimnázium				
<i>Vallástan</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>	6	6	7	6	5	5	5	6	46
<i>Görög nyelv</i>	-	-	-	-	4	4	4	5	17
<i>Magyar nyelv</i>	5	4	4	3	3	3	3	3	28
<i>Német nyelv</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Történelem</i>	-	-	2	4	4	4	4	4	22
<i>Földrajz</i>	3	3	3	3	-	-	-	-	12
<i>Mennyiségtan</i>	3	3	3	3	3	3	3	2	23
<i>Mértani rajz</i>	2	2	2	2	-	-	-	-	8
<i>Természetrajz</i>	-	-	-	2	2	2	-	-	6
<i>Természettan/ Fizika</i>	-	-	-	-	-	-	3	4	7
<i>Ének</i>	1	1	1	1	-	-	-	-	4
<i>Lélektan</i>	-	-	-	-	-	-	2	-	2
<i>Logika</i>	-	-	-	-	-	-	-	2	2
<i>Szépírás</i>	1	1	-	-	-	-	-	-	2
<i>Testgyakorlat</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Összesen</i>	27	26	28	29	27	27	30	32	226

4. táblázat A Böhm-féle evangélikus tanterv (1885) Forrás: saját táblázat

Ezek után érdemes egy pillantást vetni a Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium tantervére, egyrészt összevetve azt az evangélikus egyház által támogatott Vandrák-, illetve Böhm-féle tantervekkel, másrészt pedig összehasonlítani az állami segély igénybevétele előtti és utána tantervet.

a.) A Vandrák-féle tanterv összevetése az állami segély igénybevétele előtti (1882–83. tanév) rozsnyói tantervvel

A rozsnyói tantervben kicsit alacsonyabb a kötelező tantárgyak heti óraszámja. Mindkét esetben jelentős a nyelvi tantárgyak súlya, közel a fele az összes óraszám-nak. Ugyanakkor a Vandrák-féle tantervben a latin nyelv mellett a magyar nyelv óraszámja is magasabb, illetve a tót nemzetiségűeknél a szlovák nyelv is megjelenik választható tárgyként. Vandrák tervezetében nyilván tükröződik saját oktatási és munkatapasztalata. Pályáját 1833-ban Eperjesen kezdte a magyar irodalom tanárá-ként, amit nem adott fel táblabírói tevékenysége mellett sem. Tanári munkásságát még Arany János is elismerte. A magyar nyelv és irodalom iránti elköteleződése nyilvánul meg a tantárgy magasabb óraszámában. A latin nyelv magasabb óraszámja mögött pedig az a felismerés lehet, hogy milyen fontos az államigazgatásban, külön-nösen is a jogi, papi, tanítói pályán a magabiztos latin nyelvtudás. A szlovák nyelv tantervben való szerepeltetése is a gyakorlatiasságból ered, hiszen a gimnáziumban végzett fiatal munkája során a szlovák nemzetiségű polgárokkal is tudjon ügyeket intézni. Az 1882–83. évi rozsnyói tantervben már nem szerepel a szlovák nyelv oktatása még választható tárgyként sem, ugyanis a Kiegyezés utáni dualista állam nemzetiségi politikájára a magyarosítás volt a jellemző, ami az oktatáspolitikában is éreztette hatását. Miközben óriási léptékű polgári fejlődés volt megfigyelhető az országban. A Tisza Kálmán-féle (1875–1890) kormányzás idejére esett a kapitalizmus intézmény- és jogrendszerének kiépülése, a közigazgatási reform, felgyor-sult az iparosodás, országos nagyberuházások (folyószabályozások, vasútépítések, épületek, árvíz utáni újjáépítések stb.), és ezekből a nemzetiségi régiók városok is jelentős mértékben részesültek. S mint láttuk korábban, e korszak vívmánya a Tre-fort Ágoston időszakára eső 1883. évi középiskolai és szakképzési törvény, valamint a hozzájuk kapcsolódó tanárképzési jogszabályok is, amik alapjaikban határozták meg a honi középfokú oktatást egészen a Monarchia bukásáig. A törvények ugyan lehetővé tették a szlovák nyelv használatát a hivatalokban és a népiskolákban, ezen kívül saját kulturális és gazdasági egyesületeket létesíthettek, de mint Rozsnyó pél-

dáján is látjuk a középfokú oktatásból már fokozatosan kiszorult a szlovák nyelv oktatása, ami a Vandrák-féle javaslatban még szerepelt.

Az 1870-es évek rozsnói tanterveiben ugyanakkor még szerepelt a szlovák nyelv tantárgy oktatása, de voltak évfolyamok, ahol az iskolai értesítőben az áll, hogy „tanítványok hiányában nem adatott elő”. Az 1880-81. tantervben még nem kötelező tárgyként jelen volt a szlovák nyelv, de utána már nem. Viszont a nem kötelezett nyelvi tantárgyak között az 1889-90. tanévben élő idegen nyelvként oktatták az angolt, a franciát és az olaszt. Utóbbit nyilván a magyar tengeremlék (Fiume) közigazgatásilag a Monarchiához való csatolása és így a tengeri kereskedelem megindulása miatt bírt jelentőséggel.

Érdemes még szólni a görög nyelvről, ami a felgimnáziumokban kötelező tárgy volt, de folyamatosan kiszorult onnan. Az 1850-es évek gimnáziumi tantervében, az Entwurf-ban még az algimnáziumokban is oktatták, heti 3-5 órában. Jelentőségét az antik eszményekre épülő neohumanista emberkép formálása adta. Az 1860-as évektől kezdve jobban figyelembe vették a társadalmi igényeket és az algimnáziumban már nem oktatták, míg a felsőbb évfolyamokon heti 4 órában tanították. Az 1870-es évek végétől a grammatikai és irodalmi irányultságát felváltja az ókori görög társadalom ideológiájának és alkotmányos intézményrendszerének megismertetése. Az 1890. évi XXX. törvény rendezte a tárgy helyzetét és bevezette az úgynevezett görögpótló tantárgyakat: (1) Irodalom (görög remekírók magyar fordításai, a klasszikus görög kultúra műveltségi javai és azok nevelő hatása, a régi magyar irodalom nagyjainak beemelése az általános műveltségbe), (2) Szabadkézi rajz és ábrázoló geometria (a műszaki felsőoktatásban való továbbtanulás igényeit elégítette ki).

Ami a reáliákat illeti, a mennyiség (szám, mértan) óraszámja a Vandrák-féle tantervben alacsonyabb, míg a természettudományos tantárgyaké magasabb néhány órával. A Vandrák-féle tantervben egységes tantárgyként jelenik meg, míg az 188-83. évi tantervben már felbomlik természetrajzra és természettanra, illetve önálló tantárgyként megjelenik a csillagászat és a természettani földrajz. A Vandrák-féle tantervben egy tantárgyként, összevontan jelenik meg a földrajz és a történelem, míg az 1882-83. évi tantervben (5. táblázat) a felgimnáziumi részben a történelem már önálló tantárgyként szerepel. Igaz, kicsit alacsonyabb óraszámban. E tantárgykörrel később még szólnunk.

A vallás tantervben valamennyi évfolyamon szerepelt mindkét tantervben heti 2 órában. Felekezetenként eltérő csoportokban oktatták, vagyis az evangélikus gimnáziumok nagyon plurálisan álltak a vallásoktatáshoz.

A „mens sana in corpore sano” („ép testben ép lélek”) jegyében jelenik meg a honi tantervekben, így a korában sokat átkozott Entwurf nemcsak az érettségit adta a magyar oktatásnak, hanem a testnevelést, a testgyakorlást is bevezette a tantervekbe. A gimnáziumok úgynevezett játéktereket, illetve téli gimnasztikai helyiségeket alakítottak ki.

A bölcsészettan keretében a Vandrák-féle tantervben a lélektan szerepelt, amihez ő maga írt tankönyvet, ami először 1841-ben jelent meg. A 3. kiadás címe: „Lélektan mint gymnasiumi kézikönyv”, ami 1863-ban jelent meg Eperjesen. A rozsnyói tantervben e tantárgyban a pszichológia mellett megjelenik a logika is: a logikus gondolkodás fejlődése, formái, az induktív és a deduktív kutatási módszer, a tudományok felosztása. Ehhez ugyancsak Vandrák írt tankönyvet [Tiszta logika, felgymnasiumi tanulók számára, 1861, Eperjes], de az 1880-as évek végén Rozsnyón már inkább a Pauer Imre-féle „A lélektan és logika elemei” című tankönyvet használták.

Megemlíthető még az algimnáziumokban oktatott rajz, illetve a Vandrák-féle tantervben az ének. Ez utóbbi tantárgy Rozsnyón a nem kötelezett tantárgyak között szerepelt mű- és egyházi ének néven. De e mellett választható tantárgy volt a zene is. E tantárgyak fontos szerepet játszottak Vandrák nevelésfilozófiájában, miszerint az ész „munkálása” mellett fontos a szívé is, valamint e tantárgyak hozzátartoznak a széleskörű műveltség elsajátításához is.

Tantárgyak	Évfolyamok / heti óraszámok								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Σ
	alгимnázium				felгимnázium				
<i>Vallástan</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>	5	5	6	6	5	5	5	5	42
<i>Görög nyelv</i>	-	-	-	-	4	4	4	4	16
<i>Magyar nyelv</i>	4	3	2	3	2	2	2	3	21
<i>Német nyelv</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Földrajz és történelem</i>	-	3	-	4	-	-	-	-	7
<i>Földrajz</i>	3	-	-	-	-	-	-	-	3
<i>Történelem</i>	-	-	4	-	4	4	4	3	19
<i>Mennyiségtan</i>	4	4	4	4	4	3	3	-	26
<i>Rajz</i>	2	2	2	2	-	-	-	-	8
<i>Természetrjz</i>	2	2	-	-	3	3	-	-	10
<i>Természettan/ Fizika</i>	-	-	2	4	-	-	-	6	12
<i>Csillagászat és természettani földrajz</i>	-	-	-	-	-	-	2	-	2
<i>Bölcsészettan</i>	-	-	-	-	-	-	2	2	4
<i>Szépírás</i>	1	1	-	-	-	-	-	-	2
<i>Torna</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Összesen</i>	27	26	26	29	28	27	28	29	220

5. táblázat A Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium tanterve a 1882–83. tanévben.

Forrás: saját táblázat

b.) A Böhm-féle tanterv összevetése az állami segély igénybevétele utáni rozsnyói tantervvel

Böhm Károly tantervi rendszerében is a nyelvi műveltség nagyobb szerepet játszott, mint az állami segély igénybevétele utáni rozsnyói tantervben (1883–84; 6. táblázat). Ez utóbbi mind a latin, mind a görög, mind pedig a magyar nyelv óraszámát csökkentette, viszont a német nyelvét megnövelte Böhméhez képest. Mivel a nyelvtanulás, különösen is a latin és az ógörög tanulása a jellem formálásának eszköze, ezért nála e tárgyak hangsúlyosabb szerepet játszanak.

Tantárgyak	Évfolyamok / heti óraszámok								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Σ
	algimnázium				felgimnázium				
<i>Vallástan</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>	6	6	6	6	5	5	5	5	44
<i>Görög nyelv</i>	-	-	-	-	4	4	4	4	16
<i>Magyar nyelv</i>	5	3	3	3	3	3	2	2	24
<i>Német nyelv</i>	-	2	3	3	3	3	2	2	18
<i>Földrajz és történelem</i>	-	3	-	-	-	-	-	-	3
<i>Földrajz</i>	3	-	-	2	-	-	-	-	5
<i>Történet / Történelem</i>	-	-	3	3	3	3	4	3	19
<i>Mathematika</i>	4	4	4	4	4	3	3	-	26
<i>Rajz</i>	2	2	2	1	-	-	-	-	7
<i>Természetrajz</i>	-	-	-	3	3	3	-	-	9
<i>Természettan</i>	-	-	-	-	-	-	4	6	10
<i>Physikai földrajz</i>	-	-	2	-	-	-	-	-	2
<i>Bölcsészettan</i>	-	-	-	-	-	-	-	2	2
<i>Szépírás</i>	1	1	1	-	-	-	-	-	3
<i>Torna</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Összesen</i>	25	25	28	29	29	28	28	28	220

6. táblázat A Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium tanterve a 1883–84. tanévben.

Forrás: saját táblázat

Ahogy azt korábban már említettük, Böhm fontosnak tartotta a reáliák oktatását, ugyanis az értelmi képességek fejlesztésének eszközeit látta bennük, de vallotta a „kevesebb, az néha több” elvet is, és ez markánsan meglátszik a tantervi javaslatában. A rozsnyói tantervben 9 órával magasabb ez az óraszám. A földrajz tudományterületi besorolása nehézkes a mai tudományterminológia szerint, mert az evangélikus tantervekben egyszer a történelemhez, máskor a természettudományokhoz tartozik leginkább. Böhm rendszerében hangsúlyosabban elkülönült a kettő, míg a rozsnyói tantervben a II. évfolyamon Batizfalvy István könyve alapján földrajz és

történelem tantárgyként futott, s benne Európa, különös tekintettel Németország, Ázsia, Afrika, Amerika és Ausztrália polgári földrajzára.

Az I. évfolyamon oktatott földrajz a Magyar Királyság és a Földközi tenger környékének, míg a IV. évfolyamon a Monarchia geográfiáját tárgyalta. A tantárgy tartalmát látva talán a történeti földrajz elnevezés jobban illett volna a tárgy nevéként. A történeti földrajz ugyanis egy adott földrajzi terület múltbéli természeti, gazdasági és társadalmi viszonyait írja le földrajzi szempontból, de történelmi források felhasználásával. Tárgyalja, miként változott a környezet, a gazdálkodás és a társadalmi struktúra egy adott helyszínen az idők folyamán.

Míg a III. évfolyamon tantárgyként a fizikai földrajzot oktatták, mely a Föld felszínét, annak domborzati formáit, éghajlatát és az emberi tevékenység felszínalakító hatását vizsgálta. Ez utóbbi tantárgyhoz tankönyvként Heller Ágost „Physikai földrajz a gymnasium III. osztálya számára” című tankönyvét használták, aki a Műegyetemen szerzett vasútmérnöki diplomát, majd a Heidelbergi Egyetemen olyan kiváló fizikusok voltak a tanárai, mint például Gustav Robert Kirchhoff vagy Hermann Ludwig von Helmholtz. 1870 és 1898 között a II. kerületi Állami Főreáliskola fizika tanára volt, egyik gyermeke pedig a kiváló közgazdász, a Műegyetem professzora Heller Farkas volt. Végül elmondható, hogy a Böhm-féle tantervben a történelem és a földrajz jobban elkülönült egymástól és magasabb óraszámmal szerepelt.

A történelem tantárgyról külön fejezetben szólunk. A többi tantárgy helyzete és szerepe megegyezik az előző összehasonlításban leírtakéval.

Összességében megállapítható, hogy Böhm Károly tantervemléletében tükröződik Kantnak az emberi nevelés legfontosabb céljáról vallott nézete, miszerint az nem lehet más, mint az erkölcsi autonómia, amit a „fizikai” (a test gondozása, az értelem kiművelése, szociális képességek elsajátítása) és a „praktikus” (erkölcs, morál) nevelés révén kívánt elérni. Nála ez utóbbi fontosabb, hiszen a bensővé vált erkölcsi törvények racionális úton szabályozzák az egyén viselkedését. Fichte filozófiájában még hangsúlyosabban jelent meg az erkölcsi nevelés fontossága, ami igazában csak társas közösségben bontakozhat ki teljességében. E célok elérésében a humán tantárgyak játszanak nagyobb szerepet, ide értve Böhm tantervéből a holt és élő nyelveket, a történelmet, a lélektant, valamint a művészeti tantárgyakat, az éneket és a szépírást, továbbá a vallástant és a testnevelést. Az 1883–84. évi rozsnyói tantervben kevésbé jelentek meg a Böhm-féle prioritások, így kisebb kötelező óraszám mellett nagyobb arányban jelennek meg a reáliák (20,45% vs. 15,93%), amik viszont a társadalom, s benne a gazdaság, az ipar igényeit jobban kielégítette.

c.) Az állami segély igénybevétele előtti és utáni rozsnyói tanterv összevetése

Ami az 1882–83. és az 1883–84. évi tantervet illeti, az utóbbinál kicsit emelkedik a nyelvi órák száma (46,36% vs. 43,18%), kivéve a görög nyelvet. (Értesítő 1883; Értesítő 1884)

A matematika és a természettudományos tárgyak (ide értve a földrajzot és a természettani földrajzot) aránya gyakorlatilag nem változott (kb. 24%).

A történelem tantárgy súlya sem változott (8,64%), és ugyanez mondható el a többi tantárgyról is, kivéve a földrajz történelem (heti 4 órával csökkent, amiből 2 átkerült a földrajzhoz) és a szépírás (egy órával megjelent a III. évfolyamon is) tárgyakat.

Összességében az mondható el, hogy az állami segély igénybevételét követően minimális változások voltak csak a rozsnyói tantervben, miközben az 1883. évi XXX. törvénycikk 3. §-a a következő tárgyak oktatását írta elő: hit- és erkölcsstan; magyar nyelv és irodalmának történelme; azonkívül azon tanintézetekben, melyeknél a tannyelv nem a magyar, az intézet tannyelve és irodalmának története; latin nyelv és irodalom; görög nyelv és irodalom; német nyelv és irodalom; földrajz; Magyarország történelme; egyetemes történelem; bölcsészeti előtan (logika, lélektan); mennyiségtan; természetrajz; természettan és vegytan; mértani rajz; szépírás; testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatokra.

Vessünk egy pillantást vizsgált időszakunk utolsó tanévére, az 1889–90. évre, melynek tantervét a 7. táblázat tartalmazza. (Értesítő 1890)

Tantárgyak	Évfolyamok / heti óraszámok								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Σ
	alгимnázium				felgimnázium				
<i>Vallástan</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<i>Latin nyelv</i>	7	2	6	6	6	6	6	5	44
<i>Görög nyelv</i>	-	-	-	-	5	5	5	4	19
<i>Magyar nyelv</i>	6	5	3	4	3	3	3	3	30
<i>Német nyelv</i>	-	-	4	3	3	3	3	2	18
<i>Történelem és földrajz</i>	-	-	4	-	-	-	-	-	4
<i>Földrajz</i>	4	4	-	-	-	-	-	-	8
<i>Történelem</i>	-	-	-	3	3	3	-	3	12
<i>Mennyiségtan</i>	3	4	3	3	4	3	3	2	25
<i>Rajzoló geometria</i>	3	3	2	2	-	-	-	-	10
<i>Természetrajz</i>	-	-	-	3	2	3	-	-	8
<i>Természettan</i>	-	-	-	-	-	-	4	4	8
<i>Természettani földrajz</i>	-	-	2	-	-	-	-	-	2
<i>Bölcsészet</i>	-	-	-	-	-	-	-	3	3
<i>Politikai földrajz</i>	-	-	-	-	-	-	2	-	2
<i>Szépírás</i>	1	1	-	-	-	-	-	-	2
<i>Torna</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Összesen	28	28	28	28	30	30	30	30	232

7. táblázat A Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium tanterve a 1889–90. tanévben.

Forrás: saját táblázat

Az 1880-as évek végére egységessé vált a tanulók heti óraszámja, az alгимnáziumi osztályokban heti 28 óra, míg a felgimnáziumokban heti 30 óra. Így jelentősebb mértékben emelkedett az óraszám 220-ról 230-ra. Emelkedett a nyelvi órák száma 102-ről 111-re, de részarányuk csak minimálisan nőtt (47,84% vs. 46,36%). A latin és a német óraszámja nem változott, ugyanakkor a magyar óraszámja jelentősen, heti 24 órától 30-ra, míg a görögé 16-ról 19-re nőtt, ami kissé érthetetlen a tárgy iránti

országos elégedetlenséget tekintve. Itt jegyzendő meg, hogy éppen 1890-ben lépett életbe az 1883. évi középiskolai törvény módosítása, ami bevezette az úgynevezett görögptőló tantárgyakat. Görög nélkül lehetett érettségi vizsgát tenni, de a hittudományi, nyelvészeti, bölcsészeti és történelmi szakokon való továbbtanuláshoz kellett a görög nyelv és irodalom. A Rozsnyó Evangélikus Főgimnázium tanterveiben először az 1891–92. tanévben jelent meg a görögptőló irodalom tantárgy (heti 2 óra) a törvényi módosításnak megfelelően (Értesítő 1892):

- magyar irodalmi olvasmányok: az V. évfolyamon: Kölcsey szónoki művei: emlékbeszéd Berzsenyi Dániel felett, illetve Kazinczy Ferenc felett; Baróti Szabó Dávid, Révai Miklós, Berzsenyi Dániel költeményei; a VI. évfolyamon: Mindszenty Gedeon naplója, Szalárdi János „Siralmas magyar krónika”; Bethlen Gábor erdélyi fejedelem uralkodásáról, Bethlen Miklós önéletrajzi írásai; Nagyajtai Csere Mihály históriája, ami az újabb Nemzeti Könyvtár sorozatban jelent meg 1852-ben Kazinczy Gábor szerkesztésében. Érdemes megjegyezni, hogy a könyvsorozat szerkesztői között olyan nevek tűnnek fel, mint például Ürményi József (aki a Ratio Educationis szerkesztésében jeleskedett), Eötvös József, Toldy Ferenc, Fáy András, Kemény Zsigmond, Fényes Elek, Ghyczy Ignác, Reguly Antal és Jókai Mór. Mikes Kelemen törökországi levelei; Zrínyi Miklós prózai művei.
- válogatott görög irodalom: az V. évfolyamon: Thuküdidésznek „A peloponnészosi háború története” című műve, amely az i. e. 5. századi Athén és Spárta közötti háborúról szól. Ez volt az első feljegyzett politikai és morális elemzése egy nemzet háborús politikájának, így az ókori görög történetírás egyik alapművének számított. A művet az akkori MTA is fontosnak tartotta és a Görög és latin remekírók sorozatban meg is jelentette, igen terjedelmes előszóan Zsoldos Benő főzött hozzá értelmezést, ami nagyban segíthette a mű irodalmi feldolgozását. (Zsoldos 1887) A VI. évfolyamon: Geréb József „A görög vallás és művészet” című munkája; Homárosz Illiász című munkája.

Mint láttuk a földrajz tantárgy igen érdekes helyet foglalt el a tantervekben, valahol a történelem és a természettudományok határán. Az 1889–90. évi tantervben az I. és a II. évfolyamon a földrajz tantárgy keretében a magyar szent korona országainak leírása, illetve Európa, Ázsia, Afrika, Amerika és Ausztrália leírása szerepelt, míg tankönyvként a neves földrajztudós, a késmárki líceum tanára Hunfalvy János

„Földrajz a gymnasiumok használatára” című kétkötetes műve volt a tankönyv. (Értesítő 1890)

A III. évfolyamon belépett a természettani földrajz, ami már inkább természet-tudományos nézőpontból vizsgálta a természeti jelenségeket, a gravitációt és annak hatását a folyadékokra és a gázokra, a Föld légkörét és vízrajzát, belső szerkezetét, a természettan főbb törvényeit a hőtán, a fénytan, a mágnesesség és az elektromosság területén. Tankönyvként Schmidt Ágoston „Fizikai földrajz” című művét alkalmazták, ahol a szerző kifejti, hogy „[...] bővebb bizonygatásra nem szorul, valamint útszéli igazságul ismeri mindenki, hogy a természettudomány legtanulságosabb könyve maga a természet [...] a legjobb segédeszközök az egyszerű, classicus megfigyelések és gondolatok.” (Nádasi 2005: 115) E tantárgyat ma már inkább a fizikához sorolnánk.

Ugyanezen az évfolyamon jelenik meg a történelem és a földrajz, aminek első fele klasszikus történelem, ami átfogó módon tárgyalta a honfoglalástól a Habsburgok uralkodásáig az ország művelődéstörténetét, míg második fele a Monarchia politikai földrajzát taglalta: természeti viszonyok, közigazgatási rendszer, törvényhozás, népességi viszonyok. Előbbi egyértelműen a történelem, míg utóbbi a földrajz tantárgyhoz tartozna a mai értelmezés szerint. Előbbiről külön fejezetben szólunk, míg utóbbi tankönyvként Cherven Flóris „Az Osztrák–Magyar Monarchia földirata című munkáját használta, ami 1882-ben jelent meg.

Végül pedig a VII. évfolyamon jelent meg a politikai földrajz, ami az európai államok természeti viszonyait, népességét és államszervezetüket, illetve politikatörténetüket mutatta be Scholtz Albert, a Budapesti Evangélikus Főgimnázium tanárának „Politikai földrajz” (1883) című könyve alapján.

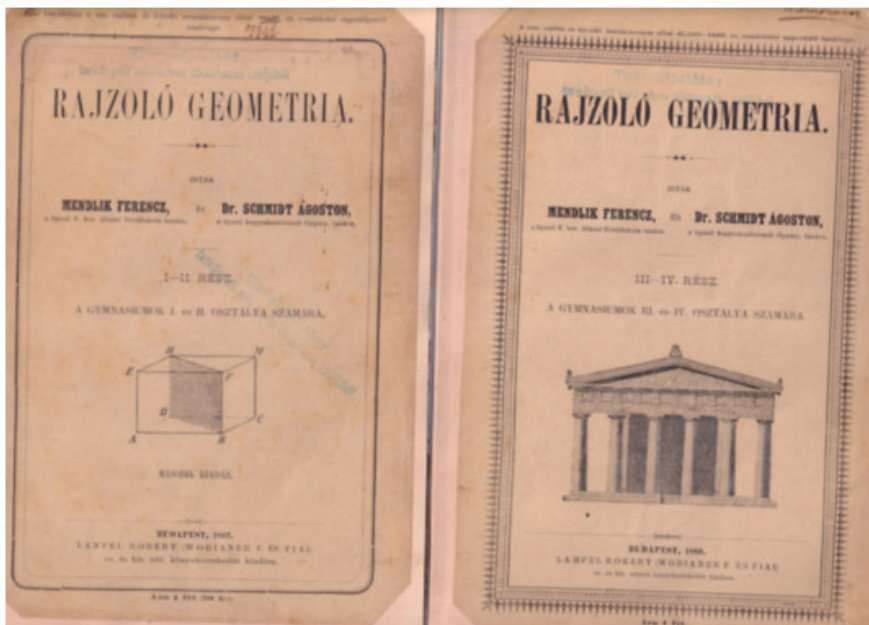
Összességében elmondható, hogy az 1889–90. tanterv e tantárgyköre kétharmad részben a mai tudományterületi besorolás szerinti földrajzot írta elő. Ami arányait tekintve jelentős előrelépés az 1883–84. tanévhez képest, ahol e tantárgykör óraszama heti 10 óra (4,54%) volt, a heti 16 órához képest (6,89%). Mindez persze a történelem rovására.

A természettudományos tantárgyak (természettan, és ideértve a természettani/fizikai földrajzot és a földrajzot is) összességében nem veszítettek súlyukból (26 óra/hét), de ha az összes óraszámot nézzük, akkor kismértékben igen (11,82% vs. 11,21%). Ennek oka a humán és reál műveltség középiskolai típus szerinti elkülönítésének szándéka lehetett, hiszen az 1883. évi középiskolai törvény egyértelműen meghatározta a reáliskolák feladatát. Egyébként ebben a korban hí-

res Állami Főreáliskola működött Pozsonyban, ami városi reáliskolaként jött létre 1850-ben, majd 1886-tól állami segélyezetté vált, azzal a kikötéssel, hogy a városnak továbbra is hozzá kell járulnia a fenntartásához.

Egyéb változások még, hogy csökkent a szépírás és emelkedett a bölcsészet és a rajz óraszám.

A rajz tantárgy nevében is megfigyelhető egy szemléletbeli változás. Míg az 1883–84. tanévben a rajz inkább a művészi ábrázolásra (Értesítő 1884), addig az 1889–90. évi rajzoló geometria a sík- (planimetria, geometria) és térmértani (sztereometria, térgeometria, ábrázoló geometria) ábrázolásra helyezte a fő hangsúlyt, illetve bemutatta azok szerepét a gyakorlati életben is (műszaki rajzok). (Értesítő 1890) Ezek tartalmi elemét a 8. táblázatban vetettük össze. Tankönyvként Mendlik Ferenc és Schmidt Ágoston négykötetes „Rajzoló geometria” című könyvét használták (6. ábra).



6. ábra A Mendlik – Schmidt-féle Rajzoló geometria tankönyv.

Évfolyam	1883-84. tanév - Rajz	1889-90. tanév - Rajzoló geometria
I.	Egyszerű szalagdiszitmények és derékszögű vonalkombinációk; egyszerű meander diszitóminta szalagokon; szimmetrikus idomok kombinációi; rozetták, csigavonalú és fonott diszitések.	Pontok, vonalok és szögek fekvései és mérési viszonyai; a három, négy- és sokszögek fajtái és tulajdonságai; a kör, a körben lévő egyenes, középpontos és kerületi szög; a síkidomok hasonlósága, egybevágósága, szimmetriája és területük meghatározása; az ellipszis és csigavonal szerkesztése. Diszitményrajz.
II.	Négyzetes és téglalapú összetett diszitések; egyszerűbb egyenes és görbevonalú fonadék és szalag diszitmények.	A pont, egyenes és sík fekvése, a sík meghatározó adatai; két, három és több sík helyzete; lapszögek, testszögek és azok alkotórészei; a kocka, a hasáb, a gúla, a henger, a kúp, a gömb és a szabályos testek ismertetése, hálók szerkesztése és testminták készítése; testek egybevágósága, hasonlósága és szimmetriája; testek felületének és térfogatának kiszámítása; a testek perspektivikus ábrázolása és árnyékolása. Diszitményrajz.
III.	Összetett meander alakzatok a görög, a reneszánsz és más szalagdiszitekben; márványpadlók diszitése; egyszerűbb stilizált levél- és virágmintázatok.	Az egyenes vonalú síkidomok szerkesztése, egybevágósága, hasonlósága és szimmetriája; sokszögek szerkesztése; kör, a körben levő szögek, két kör kölcsönös helyzete; síkidomok másolása; kicsinyítés és nagyítás; a földmérés elemei, úgmint egyenesek kitzítése, szögek és földterületek felvétele, illetve felmérése a mérőasztal segítségével; a helyszínrajzolás elemei.
IV.	Gyűrűfonadékös szalagdiszitek; gótikus rozetták; stilizált levélalakú diszitmények.	Kúpszeletek (ellipszis, parabola, hiperbola); evolvens, evoluta, ciklois és csigavonalak szerkesztése; pont, vonal, síkidomok, testek egy- és kétsíkon való ábrázolása; épülettervrajzok olvasása.

8. táblázat A rajz és a rajzoló geometria tartalmi összevetése.

Forrás: saját táblázat az Értesítő (1884) és az Értesítő (1890) alapján

1.4.2 A történelem tantárgy helyzete

Az állami segély igénybevétele előtthöz képest a történelem tantárgy óraszámja jelentős mértékben visszaesett (1882–83. tanév: 28 óra/hét; 1883–84. tanév: 19 óra/hét; 1889–90. tanév: 18 óra/hét). Igaz, a magyar nyelv óraszámának emelkedése, il-

letve az úgynevezett görögpótló irodalom tantárgy bevezetése valamelyes enyhített ezen a kedvezőtlen helyzetben.

A 9. táblázatban megadtuk a három tanév történelemhez közvetlenül kapcsolható tantárgyainak (földrajz és történelem, történelem, politikai földrajz) tematikáit. (Értesítő 1883; Értesítő 1884; Értesítő 1890)

Évf.	1882-83. tanév	1883-84. tanév	1889-90. tanév
II.	Az ókori történelem főbb eseményei életrajzi vázlatok alapján. Ttk.: Zsilinszky Mihály: Az egyetemes történelem főbb eseményei életirati vázlatokban. Vezérfonala történelem első tanításához. I. Okor, 1877	Európa földrajza, különös tekintettel Németországra. II-ik félév: Ázsia, Afrika, Amerika és Ausztrália. Kk. Batizfaly István: Vezérfonal a világtörténet első oktatásánál. I–III., 1877; Batizfaly István: Földrajz elemei az algymnasium és ipartanoda első osztályai számára, 1853	-
III.	Középkor és újkor. Ttk.: Zsilinszky Mihály: Az egyetemes történelem főbb eseményei életirati vázlatokban. Vezérfonala történelem első tanításához. II. Közép- és újkor, 1877	Magyarország története a vezérek korától a legújabb korig, különös tekintettel a nagyobb korszakot alkotó eseményekre. Ttk.: Zsilinszky Mihály: Magyarország történelme (a Diemer Endre-féle tankönyv, 1863 átdolgozva, 1870)	A tantárgy második fele történelem: Az Osztrák-Magyar Monarchia politikai földrajza. Magyarország természeti viszonyai, közigazgatási beosztása, népessége, törvényhozása, közigazgatása és művelődési viszonyai. Ausztria rövid áttekintésben. Ttk. Mihályi: Magyarország történelme. Cherwen Flóris: Az Osztrák-Magyar Monarchia földirata.
IV.	Magyarország történelme. Ttk.: Zsilinszky Mihály: Magyarország történelme (a Diemer Endre-féle tankönyv, 1863 átdolgozva, 1870)	Az ókor népei: a görögök és a rómaiak története, különös tekintettel társadalmi és műveltségi viszonyaikra. Ttk.: Somhegyi Ferenc: Egyetemes világtörténet	A föld legrégebbi népeinek rövid története: a görögök és rómaiak története Augustus császár koráig Ttk. Mangold Lajos: Világtörténelem középiskolai használatra

		a felsőbb gymnasiun ifjúság számára. I. Okor, 1880 (8. kiadás)	I., 1885 (képekkel és térképekkel ellátva)
<i>V.</i>	Az ókor népei: a görögök és a rómaiak története, különös tekintettel társadalmi és műveltségi viszonyaikra. T.k.: Somhegyi Ferenc: Egyetemes világtörténet a felsőbb gymnasiun ifjúság számára. I. Okor, 1880 (8. kiadás)	Az ókor népei: görögök és rómaiak különös tekintettel alkotmányos rendjük fejlődésére, művelődéstörténetükre. T.k.: Somhegyi Ferenc: Egyetemes világtörténet a felsőbb gymnasiun ifjúság számára. I. Okor, 1880 (8. kiadás)	Középkor, különös tekintettel a műveltség történetére. T.k.: Mangold Lajos: Világtörténelem középkorai használatra II., 1885 (képekkel és térképekkel ellátva)
<i>VI.</i>	Középkor, különös tekintettel a műveltség történetére. T.k.: Balogfalvy István (a tankönyv nem lehető fel)	Középkor, különös tekintettel a műveltség történetére. T.k.: Batizfalvy István: Vezérfonal a világtörténet első oktatásánál. I–III., 1877	Az új kor történelme. T.k.: Szilágyi Sándor: Egyetemes történet. Magyar és Erdélyországi középtanodák, algymnasiunok és magánintézetek számára II–III., 1874
<i>VII.</i>	Az újkor története különös tekintettel az európai műveltségre és irodalomra; az európai államok rövid statisztikai ismertetése. T.k.: Szilágyi Sándor: Egyetemes történet. Magyar és Erdélyországi középtanodák, algymnasiunok és magánintézetek számára II–III., 1874	Az újkor története különös tekintettel az európai műveltségre. T.k.: Szilágyi Sándor: Egyetemes történet. Magyar és Erdélyországi középtanodák, algymnasiunok és magánintézetek számára II–III., 1874	Az európai államok ismertetése természeti viszonyaik, lakosaik és állami szervezetük szerint, politikai történetüknek ismétlődő áttekintése. T.k.: Scholtz Albert: Politikai földrajz, 1883
<i>VIII.</i>	Magyarország történelme és az Osztrák-Magyar Monarchia statisztikai rövid ismertetése. T.k.: Nincsem megadva	Magyarország történelme és az Osztrák-Magyar Monarchia statisztikai rövid ismertetése. T.k.: Nincsem megadva	Magyarország történelme és az Osztrák-Magyar Monarchia statisztikai rövid ismertetése.

	Tanár: Kramarcsik Károly	Kramarcsik Károly	Tk.: Mangold Lajos: A magyarok oknyomozó történelme, tanodai s magánhasználatra. A középtanodák VIII. osztálya számára, 1883
--	--	------------------------------	--

9. táblázat Három tanév történelemhez kapcsolható tantárgy tartalmi összevetése.
 Forrás: saját táblázat az Értesítő (1883), az Értesítő (1884) és az Értesítő (1890) alapján

Érdeemes szólni néhány szót Kramarcsik Károlyról, aki 1835-től a történelem mellett tanított magyar, latin és német nyelvet is, illetve 1874–84 között igazgatója volt a főgimnáziumnak. Ő vitte végig az állami segély igénybevétele után az iskola átalakítását, majd lemondott és nyugdíjba vonulásáig, 1890-ig még tanított a gimnáziumban. Szoros barátság fűzte a dualizmus kultúr pápájához, Pulszky Ferenchez (1814–1897). Tanult Iglón, Rozsnyón, Késmárkon és Liptószentmiklóson (ide a szlovák nyelv elsajátítása érdekében ment), majd pedig Eperjesen. 1838-ban lépett fel először a kibontakozó pánszláv mozgalmak ellen, majd az 1850-es évek elején erőteljes kritikai cikket írt a Vierteljahrschrift aus und für Ungarn című újságban a Ján Kollár által írt Slávy Dcéra [Szlávság leánya] versről. Fontos szerepet játszott a nagyrőcei szlovák evangélikus gimnázium bezárásában. (Rozsnyói Híradó 1886)

Ami a dualizmus korabeli történelem tantárgy oktatását illeti, fő célja a nemzeti identitás erősítése és a tanulók hazafias nevelése volt. A tartalmi elemeket illetően törekedtek a magyar és az egyetemes történelem egyensúlyára, de ennek mértéke változott. A tananyagot kronologikusan évfolyamokra bontva tárgyalták, az algimnáziumban inkább áttekintő jelleggel, míg a felgimnáziumban sokkal részletesebben dolgozták fel a tananyagot. (Katona 2023; Molnár-Kovács 2017)

Az egyetemes történelem az ókortól a modern korig terjedt, főbb egységei az ókor, a középkor, a kora újkor és az ipari forradalom kora volt. A magyar történelemből kiemelt hangsúlyt kapott a nemzeti függetlenségért vívott küzdelmek és a dualista állam berendezkedésének ismertetése. Cél volt a magyar nemzeti tudat erősítése, bár ennek mértéke vitatott a történészek által.

A történelem oktatási módszereit elsősorban a politikatörténet-központúság, a lexikális tudás átadása és a nemzeti nevelés jellemezte. A módszerek az évszámok, tények és jelentős történelmi alakok életének memorizálására helyezték a fő hang-

súlyt. (Katona 2023; Molnár-Kovács 2017) A tankönyvek fontos szerepet játszottak a történelemoktatásban, s ahogy azt a rosznyói példán látjuk gyakran változtatgatták őket. Neves tanáregyéniségek és történészek írtak tankönyveket a gimnazista tanulók számára. A Mangold-féle tankönyvben már megjelentek a térképi (a mellékletben) és grafikus illusztrációk. A sokak által vitatott színvonalú munka minden bizonnyal a korszerű történelemkönyvek előfutárának tekinthető. A szemléltetőeszközök közül leginkább a falitérképek és földgömbök emelhetők ki, de az éremgyűjtemény is szerepet kapott a történelemoktatásban. Az alkalmazott oktatási módszerek a fegyelemre, a tekintély tiszteletére és a nemzeti identitás erősítésére irányultak.

Az első történelem módszertan könyv Erdődi János nevéhez fűződik, ami „A történettudományi tárgyak módszertana” címmel jelent meg 1882-ben. Erdődi (1844–1904) tanult Rozsnyón és Lőcsén is, majd a svájci tanulmányútja után a kassai tanítóképző gyakorlóiskoláját vezette 1870-től mintegy negyedszázadon keresztül. Munkája minden bizonnyal ismert volt a rosznyói történelemtanárok előtt is. Munkájában megjelenik a történelemtanítás célja, „eszközei” (elbeszélés, elbeszéltetés), módjai (életrajzi, néprajzi, egyidejű), az elbeszélés módszertana, a történelemoktatás történeti áttekintése, ismertette a tantervet, adott „leckertervet” és „mintaleckét” is kidolgozva.

1.4.3 Rendkívüli tantárgyak és a Petőfi önképző kör

Az állami segély igénybevételét megelőző időszakban több választható, úgynevezett nem kötelezett tantárgyat is oktattak a Rozsnyói Evangélikus Főgimnáziumban tanévtől függően. Ezek között voltak művészeti (zene, mű- és egyházi ének, egyházi zene), nyelvi tantárgyak (szlovák, francia, olasz, angol), de megemlítendő a gyorsírás is.

A gyorsírásnak nagy hasznát vették a tanulók főként a munkába állásukat követően, hiszen a hivatali pályára készülők e feladattal gyakran találták magukat szemben. Az 1879–80. tanévben például egy VII. évfolyamos tanuló tanított 19 főnek levelezési gyorsírást a Markovits Iván – Franz Xaver Gabelsberger-féle elvek alapján kidolgozott kézikönyv alapján. (Értesítő 1880)

Hajnik Károly (1806–1866) volt az első gyorsíró, aki az 1832–36-os pozsonyi országgyűlésen gyorsírással följegyezte az elhangzott felszólalásokat. A jogot végzett temesvári aljegyző az 1821-ben Kovács Imre által magyar nyelvre átdolgozott

Samuel Taylor és Johann Caspar Danzer rendszert sajátította el, illetve alkalmazta. Később Batthyány Lajos a saját költségén elküldte őt Münchenbe Gabelsbergerhez, hogy tanulmányozza a világhírű gyorsíró rendszerét, de ő maradt a Taylor-féle rendszer híve. 1843-ban Kossuth Lajos megszervezte az első magyar gyorsíróversenyt. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy Taylor rendszerét körülményes volt oktatni, ezért a Selmecbányán végzett Markovits Iván (1838–1893) magyar nyelvre átültette Gabelsberger rendszerét, amit 1863-ban „Gyorsírászat Gabelsberger elvei szerint” Budapesten meg is jelentetett. Ez a tankönyv 10 kiadást ért meg, s a rozsnyói tanulók annak 8. kiadásából tanultak. A 19. század végén Magyarországon 17 egyesület működött 704 taggal, 147 tanfolyamot tartottak 2328 tanulóval, vagyis elmondható, hogy népszerűségnek örvendett abban a korban.

A francia nyelv oktatásának nagy lendületet adott a francia felvilágosodás, a felvilágosult abszolútizmus, illetve a neohumanizmus elterjedése. A pozsonyi evangélikus iskolának nagy szerepe volt a hazai francianyelv-oktatás megindításában. Az 1724. évi Beer Frigyes-féle (1691–1764) tantervben a két legfelső osztályban, a secundában és a primában választható tantárgyként oktattak francia nyelvet, vagyis elmondható, hogy az evangélikus gimnáziumokban a nyelv oktatása már legalább 150 éves múltra tekintett vissza. Beer Bél Máttyás mellett volt rektorhelyettes, majd később rektora a Pozsonyi Evangélikus Líceumnak.

Az első francia nyelvtankönyv, a „Linguae Gallicae” 1727-ben Sopronban jelent meg. Liszkai Miklós „Dialogues royals ...” címmel írt francia-német beszélgetés-gyűjteményt, amit magyar nyelvű magyarázó szöveget. Módszertana újszerű volt a grammatizáló és magoltató módszerekhez képest, rávilágított a beszédgyakorlatok fontosságára. Egy másik, evangélikus családból származó szerző, Jean Thomas 1763-ban adta ki a „Françoise et Hongroise Nommée le Sincère Maître de Langue” című nyelvkönyvet. 1769-ben jelent meg Pozsonyban Johann Friederich Wagener „Deutscher Hauptschlüssel zur französischen Sprache” című nyelvkönyve, amelynek ajánlásában kifejti, hogy az egyik legfontosabb részét képezi a „jó nevelésnek” és mert elvezet tudományok forrásaihoz. Mindez kifejezte azt a közvélekedést, hogy a francia nyelvtudás egyre inkább a modern műveltség részévé, a civilizáció megismerésének eszközévé vált. Ezek a nyelvkönyvek inkább a magán úton való tanulást segítették, főként a főnemesi családokban.

A 18. század végére, a 19. század elejére az intézményes francianyelv-oktatás megjelent például a Pozsonyi Evangélikus Líceumban, a pozsonyi és a nagyszombati Orsolya rendi, valamint a Notre Dame apácáknál, az angolkisasszonyoknál, de a

debreceni kollégiumban is. II. József uralkodásának idején ugyan megtört a lendület, de 1771 utáni időszakból fennmaradt egy olyan okirat, amelyben Stretsko János Györgyöt, a Pozsonyi Evangélikus Líceum rektorát figyelmeztetik előjárói, hogy a fiatalság erkölcsi lazulását bizonyos újfajta regények és színjátékok olvasása mellett a francia nyelv tömeges tanulása okozzák. (Vörös 1976)

A rosznyói iskolai értesítők arról tanúsítanak, hogy a főgimnáziumban a francia nyelvet Polónyi Károly felesége magán órák keretében tanította heti 3 órában kezdőknek és haladóknak. Első említés az 1874–75. évi iskolai értesítőben (Értesítő 1875) található erről. Polónyi Károlyról keveset tudunk (igen színvonalas, példaértékű empirikus kutatása jelent meg az 1887–88. évi iskolai értesítőben „Rozsnyó éghajlatának viszonyai”, (Értesítő 1888) míg a következő évben „Rozsnyó közegészségi és halandósági viszonyai” címmel, (Értesítő 1889) amelyet 1880 és 1887 között vett fel), középiskoláit Rozsnyón végezte, míg a bölcséleti-teológiaiit pedig Eperjesen. 1871–72. tanévtől helyettes tanár volt Rozsnyón, majd 1872 és 1874 között Budapesten folytatta tanulmányait, majd pedig 1875-ben szerzett tanári képesítést a Tisza kerületi egyetemes tanárvizsgáló bizottságtól és visszament Rozsnyóra. Mivel segédtanári időszakából nem tudunk arról, hogy a felesége franciát oktatott volna a gimnáziumban, ezért valószínűsíthetjük, hogy budapesti tanulmányai során ismerkedett meg vele és kötöttek házasságot, s így már együtt tértek vissza Rozsnyóra. Arról sem tudunk, hogy a feleség hol tanult meg franciául.

A zene egyesület tagjai heti 3 órában nyertek rendes oktatást Winkler Ferenc zene tanártól. A tanulók előmeneteléről nemcsak a tanárok és a pártoló közönség értesült, hanem tartottak jótekonyossági hangversenyeket is. Egyházzene-oktatásra heti 2 órában volt lehetőség, főként a tanári pályára készülőknek Maszny Pál vezetése mellett, aki egyebek mellett a földrajz és a történelem tanára is volt. Az 1881–82. tanévet megelőzően átlagban 10 rendes taggal működött az egyesület, (Értesítő 1882) majd az állami segély igénybevételét követően egy ideig nem voltak ilyen foglalkozások, majd ugyancsak átlag 10 taggal tovább működött a zene egyesület, de akkor már Maszny Pál vezetése mellett. (Értesítő 1884; Értesítő 1888)

Ugyancsak Maszny volt a vezetője a mű- és egyházi ének egyesületnek is, heti 2 órás foglalkozásokat tartottak és ugyancsak volt lehetősége nyilvános fellépésekre. Az egyesületnek az 1870-es, '80-as években 30–40 tagja volt. Az 1885–86. tanévtől az I–II. évfolyamosok heti 1 órában egyházi éneket, míg III–IV. évfolyamosok heti 1 órában műéneket tanultak. Az V–VIII. évfolyamosok pedig heti 2 órában dalkörben énekeltek. Szerepeltek iskolai és egyházi rendezvényeken, például a március

15-i ünnepségen is. (Értesítő 1886) Ugyanebben a tanévben megjelent a választható tantárgyak között a szabadvézi rajz is heti 2 órában. A tárgyat Reimlinger Gyula oktatta főként alгимnáziumi tanulóknak (36 fő), aki az évben került a gimnáziumba helyettes tanárként, később Lőw Gyula vette át e tárgy oktatását.

A Petőfi kör 1880. szeptember 29-én alakult meg (minden tanévben újra alakult) a Főgimnáziumban Polónyi Károly, Porubszki Pál majd Szántó József tanári felügyelete mellett. Főként a felgimnáziumi tanulók vettek részt az üléseiken (40–55 fő). A rendes tagok száma 20–30 fő, míg a pártolóké 20–25 fő. A kör tisztségviselői voltak: elnök, alelnök, titkár, pénztáros. Fő feladata volt a körnek a magyar kultúra ápolása, a magyarságtudat erősítése. Nevükhöz fűződik az első március 15-i ünnepség, melynek programja a következő volt: 1. A dalkör elénekelt a szózatot és a himnuszot; 2. Két felgimnáziumi tanuló előadta a forradalom és szabadságharc történetét; 3. A gimnáziumi zenekar eljátszotta a Hunyadi és a Rákóczi indulót és különféle csárdásokat; 4. Egyik tanuló a „Talpra magyar”-t, míg egy másik Tóth Kálmán „Előre” című versét, míg egy harmadik pedig saját költeményét adta elő.

A kör tehetséggondozó tevékenységei közé tartozott, hogy különféle témákban teret adott a tanulók saját munkáinak meghallgatására, értékelésére, e mellett társas felolvasó üléseket tartottak, ahol olyan újságokban szereplő cikkeket beszéltek meg, mint például a Vasárnapi Újság, az Ország–Világ, Magyarország és a nagyvilág, Borsszem Jankó, Bolond Istók.

Műfaj	Téma	Nyeremény
Ballada	Magyar történelem	Eötvös: Gondolatok díszkötésű műve
Leírás	Téli esték	Arany János balladái
Szavalóverseny	Arany János Szondi két apródja	Magyar koszorúsok albuma
Vers	Tetszőleges	Petőfi összes költeményei

10. táblázat A Petőfi kör pályázatai az 1880-81. tanévben. Forrás: saját táblázat

A Petőfi kör különféle verses és prózai jellegű pályázatokat is kiírt a főgimnázium tanulóinak számára (10. táblázat), de külső adományozók is voltak, akik például a magyar irodalomban való elmélyülést díjazták. A díjak a tanévzáró ünnepségeken kerültek átadásra.

1.4.4 Taneszközök, gyűjtemények, iskolán kívüli tanulási formák

Az oktatást számos eszköz segítette a Rozsnyói Evangélikus Főgimnáziumban, ezek vétel vagy pedig ajándékozás útján kerültek az iskolai szertáraiba, könyvtáraiba.

Az állományról adatokat először az 1877–78. tanévben kapunk az iskolai értesítő alapján. (Értesítő 1878) E szerint a természettani gyűjteményben 65 tétel (részletes közlés nélkül) volt, míg a természetrajziban voltak ember- és állattani (csontvázak, koponyák, kitömött emlősök, madarak, hüllők; ízeltlábúak), növénytani (mohák, virágos és virágtalan növények, valamennyi osztályból összesen 800 faj) és ásványtani (ásványok, kőzetek, kővületek, cseppkövek) szemléltető eszközök (több mint 1200 tétel). A szemléltető eszközöket több mint 500 darabból álló pénz- és éremgyűjtemény egészítette ki, amit leginkább a történelemoktatás során alkalmaztak. A földrajz és történelem oktatását 50 darab térkép segítette.

Az 1888–89. tanévben a természettani gyűjtemény már 145 tételből állt, például közlekedő edények, Heron labda szivattyúval, szívó- és nyomókút üvegből és rézből, galvánelem (Smee-féle elem), csavarszorítók, mágnesek, akromatikus hasábok, rézből készült szó- és hallócső, Barlow-féle kerék (az elektromos áram és a mágneses kölcsönhatás igazolására), induktív tekercs. A természetrajzi gyűjteményben voltak állatok preparátumai, melyek közül kiemelhető 8 db mamutcsont, növénygyűjtemény (fanerogám és kriptogám növények, moszatok, faliképek), ásványok (kristályminták gipszből, papírból és fából 342 db; 100 db kőzet; 400 db ásvány). Ezekon kívül volt pénz- és éremgyűjtemény (770 db) és egy 125 darabos térkép-gyűjtemény. A rajzórához voltak mértani tanszerek (füzetek, 55 db minta, 24 db eszközök), szabadkézi rajzminták (36 db).

A gimnáziumban három könyvtár is működött. Az úgynevezett esperességi könyvtár gondozta a Cházár András (1745–1816; 7. ábra) által adományozott 3000 könyvet. Cházár szegény evangélikus család leszármazottja, Eperjesen költészetet és retorikát, Késmárkon bölcsészetet, míg Pozsonyban jogot tanult. Torna, Hont és Abaúj, illetve Gömör vármegye táblabírája, majd pedig Gömör vármegye főjegyzője lett. 1799-ben pénzt gyűjtött a váci siketnéma intézet megalapítására, ami végül 1802-ben nyílt meg, de az alapításba őt már nem vonták be, ami nagyon megviselte. (Szinnyei 1891)



7. ábra Cházár András (1745–1816). Forrás: [<https://www.chazar.hu/>]

A másik a közel 800 kötetből álló ifjúsági könyvtár volt, ami a Petőfi kör több évi gyűjteményéből, a helybeli olvasóegylet adományaiból jött létre. Az önképző kör tagjai által fizetett, évi tagdíjakból, valamint az olvasóegylet ajándékaiból évenként gyarapodott.

A harmadik az úgynevezett gimnáziumi könyvtár volt, amelynek közel 700 kötetnyi állománya volt. Alapítvány nem tartozott hozzá, gyarapodásának forrásait a beíratási díjak és pártfogói adományok jelentették. Például a Franklin Társulat a megjelent köteteiből tiszteletpéldányokat küldött az iskolának. A gimnáziumi könyvtár előfizetett az Akadémia történelmi és szépirodalmi osztályának, illetve a Magyar Királyi Természettudományi Társulat kiadványaira.

Mind a szertáraknak, mind pedig a könyváraknak külön tanári felügyelői voltak, például az 1885–86. tanévben az esperességi könyvtár „őre” Krausz K. Lajos, az ifjúsági könyvtaré Porubszki Pál, míg a gimnáziumi könyvtaré Oravecz Mihály voltak. (Értesítő 1886)

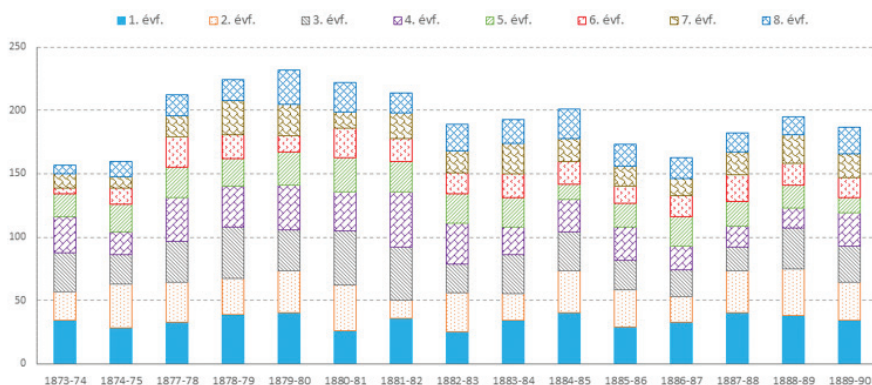
Az oktatás fontos részét képezték a tanulmányi kirándulások, főként a természettudományi tantárgyak oktatásához kapcsolódóan. E tekintetben kiemelhető Polónyi Károly tevékenysége, aki például az 1880–81. tanévben elvitte az V. és VI. osztályos tanulókat a rozsnói porcelángyárba, a betléri vasgyárba, a nadabulai papírgyárba, ahol megismerkedhettek a nyersanyagokkal, a gyártástechnológiák-

kal és a kész termékekkel. Míg az I–II. évfolyamos tanulók geológiai és növény-tani gyakorlatokon vettek részt Krasznahorkaváralja, Pacsa és a Nyerges-hegység környékén. (Értesítő 1881) Ugyanebben a tanévben a felszaporodott természettudományi gyűjtemény átrendezésre került. Két teremben üvegszekrényekben helyezték el a preparátumokat és a vegyszereket, így jelentős hely szabadult fel a pénz- és éremgyűjteménynek.

Az államsegélyből kellett fordítani a gyűjtemények és a könyvtárak gyarapítására is, ami jelentősen hozzájárult az oktatás színvonalának emeléséhez. Az 1885–86. tanévi tanfelügyelői látogatás során Szieber Ede tankerületi igazgató mint a főfelügyeleti jogokat gyakorló kormány megbízottja sürgette rajzi szaktanterem, illetve tornaterem („téli tornahelyiség”) kialakítását, illetve megépítését. (Értesítő 1886)

1.4.5 Szociodemográfiai tendenciák

Ami a tanulói létszámokat illeti, megállapítható, hogy az állami segély igénybevételel megelőző időszakban jócskán meghaladta a tanulók száma a 200 főt, majd egy jelentősebb visszaesést követően 180–190 fő körül normalizálódott létszám (8. ábra). Az algimnázium tanulói létszáma kb. 2/3-ad részét adta az iskolai létszámnak, e fiatalok kiléptek a munkaerőpiacra, illetve átléptek a szakképzésbe.



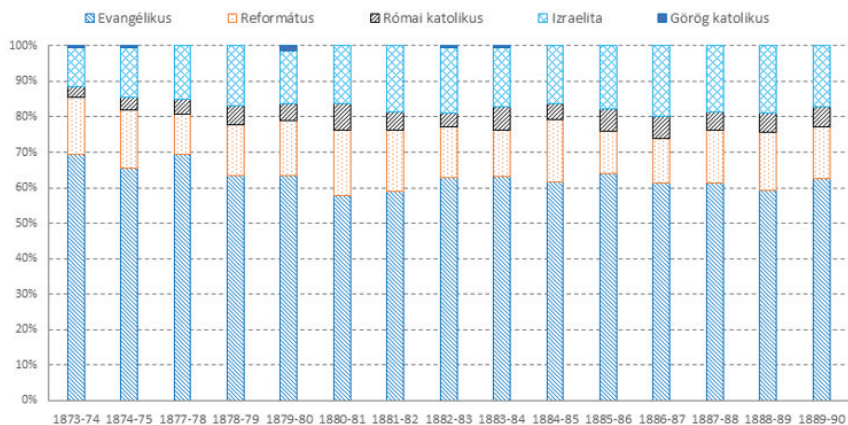
8. ábra A tanulói létszám alakulása a főgimnáziumban az 1870–1880-as években.

Forrás: saját ábra

A Kiegyezést követően a magyar törvényhozás sorra fogadta el azokat a törvényjavaslatokat, amelyek megszabták azokat a jogi kereteket, amelyek alapján az egyházak működtek. A dualizmus egyházpolitikájának törvényhozási kiindulópontja az 1868. évi LIII. törvény. Az egyházak pozíciói a dualizmus kori Magyarországon elsősorban az oktatás és a nevelés terén szembetűnők. A középfokú oktatási intézmények nagyobb része egyházi fenntartás alá tartozott. Az izraelita vallású tanulók csak állami vagy keresztény gimnáziumokban és reáliskolákban tanulhattak, saját gimnáziumaik csak 1919 után lehettek.

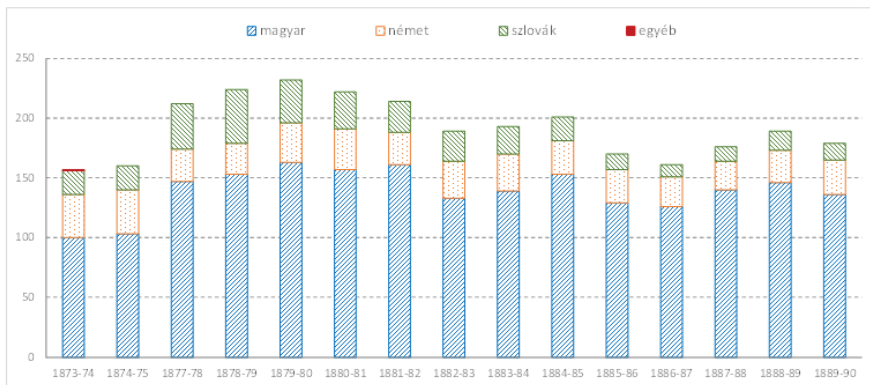
Az 1870-es években a népesség kb. 47%-a volt római katolikus, 15 - 15%-a görögkeleti és református, 12%-a görögkatolikus és 4,5%-a izraelita. A római katolikusok kb. 60%-a volt magyar, 17-17%-a német és szlovák nemzetiségű, az evangélikusok kb. 25%-a volt magyar, 33%-a német és 37%-a pedig szlovák nemzetiségű, az izraelitáknál ezek az arányok így alakultak: 76% - 21% - 0,6%. A szlovákság aránya az akkori Magyarországon kb. 10-11% lehetett.

Vallási szempontból a Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium 60%-a evangélikus családból származott (9. ábra), népesség arányaikat figyelembe véve az izraelita vallású tanulók részaránya az iskolában kiemelkedő (20% körüli). Ennek háttérben az állhat, hogy a szülők kitérésre voltak kényszerülve a magasabb iskolai végzettségben, amikor is a zsidókat másodrangú állampolgárnak tekintették. Az izraelita felekezetnek a történelmi keresztény egyházakkal való egyenlőségét, tehát vallási egyenjogúságának kimondására 1895-ig kellett várni. (XLII. törvény)



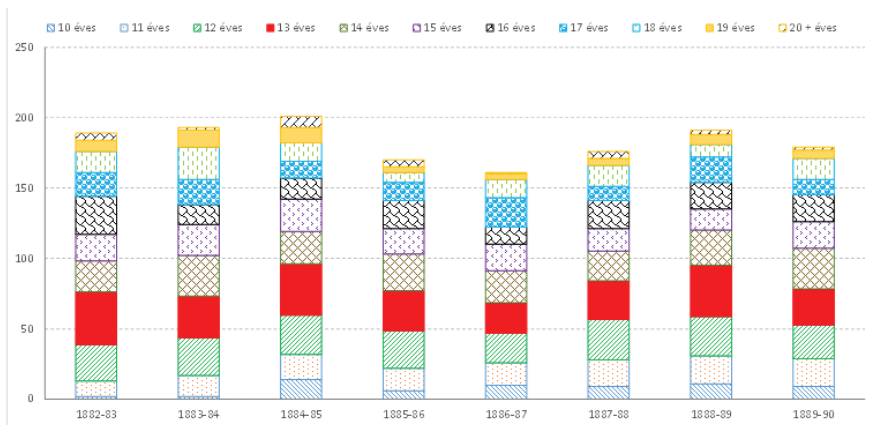
9. ábra A tanulói létszám megoszlása vallás szerint. Forrás: saját ábra

Az iskolai tanulóinak létszáma nemzetiségi szempontból nem tükrözte vissza az evangélikus egyházkerület vagy az egész ország nemzetiségi arányait. Amíg az 1870-es években az iskola tanulóinak 18-20%-a volt szlovák nemzetiségű, addig ez a szám az 1880-as évek végére 7-8%-ra csökkent (10. ábra). Hasonló, vagy inkább mérsékelt csökkenés a német nemzetiségnél is megfigyelhető volt.



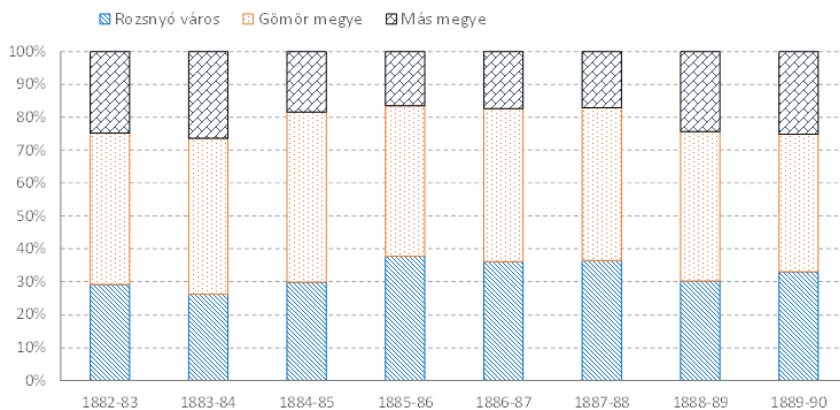
10. ábra A tanulói létszám megoszlása nemzetiség szerint. Forrás: saját ábra

Az 1883. évi XXX. törvénycikk 10-11.§-a értelmében a gimnázium első osztályába csak oly gyermeket vehettek fel, akik a 9. életévüket már betöltötték és a népiskola alsó négy osztályát elvégezték, amit nyilvános népiskolától nyert bizonyítvánnyal igazolni tudtak, vagy pedig felvételi vizsgálaton igazolták, hogy ilyen szintű képzettséggel bírnak. Magasabb évfolyamra azok a tanulók léphettek, akik valamennyi tárgyat legalább elégséges szinten teljesítettek (kivéve a szépírást és a testgyakorlatot). Aki egy tárgyból elégtelen osztályzatot kapott, annak a tantestület, aki pedig két tárgyból, annak a felekezeti főhatóság javító vizsgálatot engedélyezhetett.



11. ábra A tanulók életkor szerinti megoszlása. Forrás: saját ábra

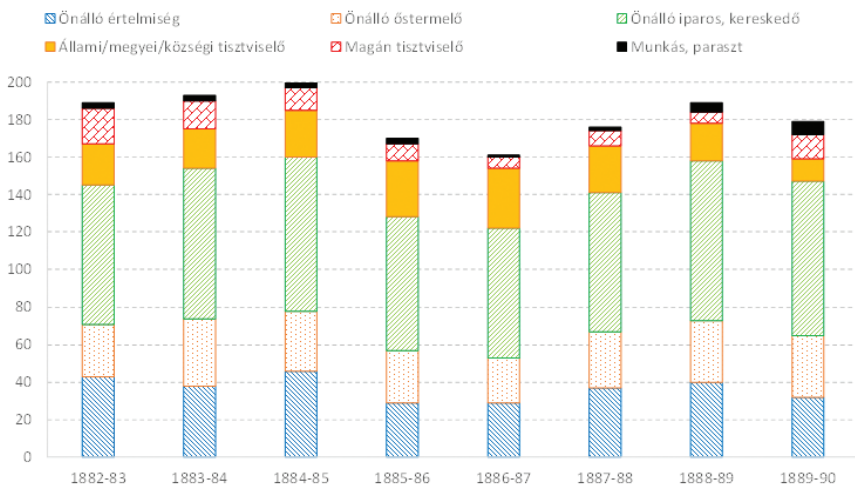
Egyik evangélikus iskolából a másikba való átlépésekor bizonyítvánnyal kellett igazolni, hogy mely osztályokat végezte el a tanuló eredményesen. Aki reáliskolából vagy polgári iskolából akart átlépni a gimnáziumba annak felvételi vizsgát kellett tennie. Az érettségi vizsgát abban az iskolában kellett letennie a tanulónak, amelyben a 8. évfolyamot végezte. Az 1868. évi XXXVIII. törvény szabályozta az iskolába járást, még pedig úgy, hogy 12 éves koráig a tanulónak vagy elemi, vagy felsőbb elemi, vagy polgári iskolába, vagy pedig középiskolába kellett járnia. Az algimnázium elvégzését követően a tanulók a tanítóképzőbe is átléphetek. A fentieket figyelembe véve már érthető, hogy miért volt jóval magasabb az algimnáziumi (6. ábra) és így a 12-14 éves tanulók (11. ábra) aránya. Az algimnázium elvégzését követően a tanulók egy jó része átléphetett polgári iskolába, tanítóképzőbe, szakképzésbe vagy egyszerűen csak tankötelezettségét teljesítve kiléphetett a munkaerőpiacra. A felgimnáziumban már többnyire csak azok maradtak, akik érettségi vizsgát szerettek volna tenni, s így továbbtanulni.



12. ábra Az iskola vonzáskörzete. Forrás: saját ábra

Az állami segély igénybevételét követően a más megyékből érkező tanulók száma kissé lecsökkent 20% alá, majd újból visszaerősödött 25% körülire (12. ábra). A tanulók kb. 1/3-a Rozsnyó városából, 40%-a Gömör megyéből és a fennmaradó kevesebb, mint 30% más megyékből érkezett. A dualizmus korabeli társadalom nagymértékben átalakult, a kialakuló kis- és középpolgári, illetve a középparaszti réteg előszeretettel járatta gyermekét polgári vagy reáliskolába, de gimnáziumba is. Az eladósodott nemesi réteg, a dzsentri beköltözött a városokba gyakran vállalt hivatalt az államigazgatásban vagy lett katonatiszt. Gyermkeiket is gyakran hivatalnoki, ügyvédi, tanári, orvosi, vagy éppen mérnöki pályára szánták, s így próbálták megőrizni tekintélyüket és társadalmi rangjukat. Ezekhez pedig elvárt végzettség volt a gimnáziumi, érettségivel vagy a nélkül. Előbbi a továbbtanuláshoz kellett.

A kispolgári réteg családi vállalkozásából, illetve saját munkájából tartotta el önmagát. Ide sorolhatók a kiskereskedők, kisiparosok, tisztviselők, hivatalnokok, értelmiségiek, pedagógusok, orvosok, ügyvédek, de a lesüllyedő dzsentri, a bevándorló német, cseh és zsidó értelmiség, valamint a tanulás útján feltörekvő paraszti vagy munkás-rétegek is. S mint az a 13. ábrán látható a Rozsnyói Evangélikus Főgimnáziumba is a kispolgári és a dzsentri réteg járatta előszeretettel a gyermekét, vagyis az önállóan gazdálkodó kisiparosok, kiskereskedők, az őstermelők és az értelmiségiek.

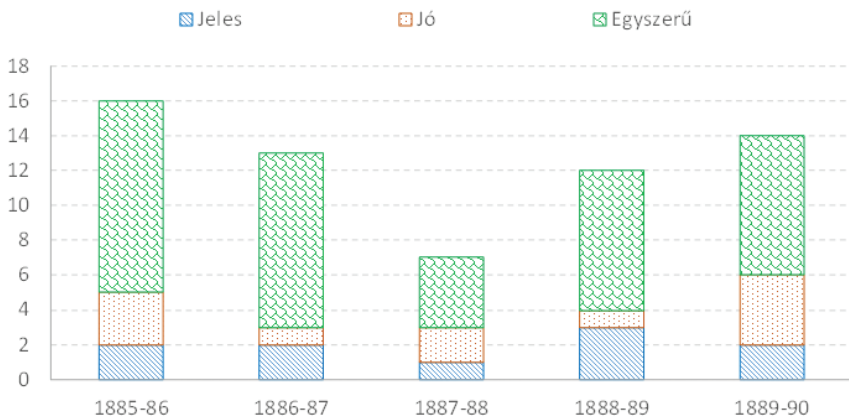


13. ábra A szülők iskolai végzettsége. Forrás: saját ábra

1.4.6 Érettségi vizsga és karrier a gimnázium után

Magyarországon az érettségi vizsga bevezetésére az Entwurf nyomán került sor 1851-ben. Deklarált célja a továbbtanulásra való alkalmasság vizsgálata volt. Ugyanakkor az állami beavatkozás, illetve a németesítés eszközeit látták benne, ezért erős tiltakozás kísérte a bevezetését. 1883-ban a köztisztviselői törvény előírta, hogy a köztisztviselővé válás előfeltétele az érettségi vizsga. E jogszabály is erős ellenállást váltott ki, de később a gyakorlat során beigazolódott, hogy ez csak javára vált a területnek, valamint az is kiderült, hogy az érettségi bevezetése nem hozta magával az iskolák állami kézbe vételét, ezért ezek a tiltakozások végül elhaltak.

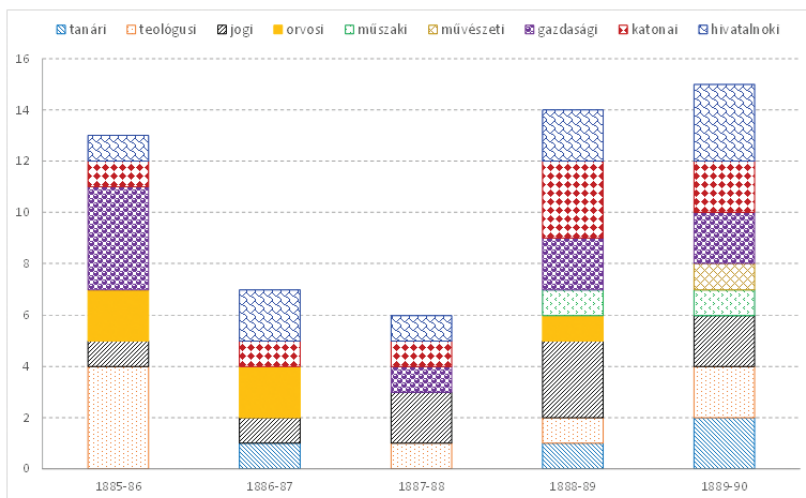
A 8. osztály után nem mindenki tett sikeres érettségi vizsgát, vagy nem akart továbbtanulni (ők voltak kisebb arányban). Az 1888-89. tanévben 14-en, míg a következő tanévben 21-en jártak a 8. évfolyamra, ugyanakkor csak 12-en, illetve 14-en tettek sikeres (írásbeli és szóbeli) érettségi vizsgát (14. ábra). Az 1888-89. tanévben 2 tanulónak, míg a következő tanévben pedig 1 főnek nem sikerült a szóbeli vizsgája. Az utóbbi tanévben 6 fő nem is jelentkezett érettségi vizsgára. Ami az érettségi vizsga utáni pályaválasztást illeti, a végzettek leginkább értelmiségi vagy hivatalnoki pályára mentek (15. ábra).



14. ábra Az érettségi vizsgák eredményei. Forrás: saját ábra

Az írásbeli érettségi vizsga ismeretkörei a következők voltak:

- magyar nyelvű fogalmazás: költők munkásságáról (pl. Kazinczy Ferencz hatása korának irodalmi viszonyaira), történelmi korszak jellemzése, bemutatása (pl. II. József reformtörekvései és a magyar reakció); természettani jelenség leírása, értelmezése (pl. a gőz feszítő erejének felhasználása és a gőzgépek gyakorlati használata);
- fordítás magyar nyelvről latin nyelvre (a Kolmár – Sáby-féle Fordítási gyakorlatok magyarból latinra című könyv egy részlete);
- fordítás magyar nyelvről német nyelvre (a Lehr – Riedl-féle Olvasókönyv egy részlete);
- fordítás görög nyelvről magyar nyelvre (pl. Homérosz Odüsszeia egy részlete);
- mennyiségtani feladatok (pl. „Egy apa újszülött fia részére 1500 Ft-ot helyez el oly pénzüintézetnél, amely az 5%-os kamatokat évenként tőkésíti; azon felül még minden év végével 50 Ft-ot csatol a fiú születésekor elhelyezett tőkéhez. Mennyit fog a fiú kapni, ha nagykorúságát eléri?”).



15. ábra Karrierutak az érettségi vizsga után. Forrás: saját ábra

A vizsgált időszakban számos ismert személyiség folytatta tanulmányait a főgimnáziumban, mint például Cházár András, akiről már volt szó, továbbá Tichy Gyula (1879–1920) festőművész, grafikus, aki 1897-ben érettségizett az iskolában, majd 1909-től számítant, mértant, természettant és görögpótló rajzot tanított a gimnáziumban, és testvére Tichy Kálmán (1888–1968) festő, grafikus, néprajzkutató is itt tanult.

1.5 Összegzés

Ha egy mondatban szeretnénk összefoglalni a Rozsnyói Evangélikus Főgimnázium 1870 és 1890 közötti történetét, akkor azt írhatjuk, hogy kitaró és ádáz küzdelem volt a fennmaradásért. A pénzügyi problémák már az Entwurf bevezetése után kezdődtek, amikor is az iskola kezdeményezésére az esperesség és a Tiszai Evangélikus Egyházkerület a négyosztályos algimnázium nyolcosztályos főgimnáziummá alakítása mellett döntött és e mellett az 1883. évi középiskolai törvény életbelépését követően is kitarott. A támogatók, az alapítványt tevők áldozatos segítsége és a tandíjak nem voltak elégségesek az iskola fenntartásához. Az már egy másik kérdés, hogy az évente folyósított állami segélyezés sem volt elégséges, az iskola a 19. század végén annak megemlése mellett kardoskodott a minisztériumban.

Szakirodalom

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 magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1884. évi október hó 8. 9. és 10-ik s napjain Budapesten tartott egyetemes egyházi közgyűlésének jegyzőkönyve.

A Magyar Korona országaiban 1881. év elején végrehajtott népszámlálás főbb eredményei megyék és községek szerint. II. kötet. Pesti Könyvnyomda, Budapest.

A Magyar Korona országaiban 1891. év elején végrehajtott népszámlálás eredményei. I-II. kötet. Pesti Könyvnyomda, Budapest.

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.

Az 1884-iki ág. h. ev. egyetemes egyházi gyűlés által megállapított gimnáziumi tanterv. Budapest.

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

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

Benczúr, László (1985): Az evangélikus egyház története 1848–1918. Budapest.

Breznyik, János (1889): Selmezbányai Ágost. Hitv. Evang. Egyház és Lyceum története. II–III. füzet. Joerges Ágost özv. és fiai, Selmezbánya.

Értesítő (1874): Értesítvény a Rozsnyói Ág. Hitv. Ev. Kerületi Nemzeti Főgymnásiumról az 1873/74-ki tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.

Értesítő (1875): Értesítvény a Rozsnyói Ág. Hitv. Ev. Kerületi Nemzeti Főgymnásiumról az 1874/75-ki tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.

Értesítő (1878): Értesítő a Rozsnyói Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnásiumról az 1877/78-ki tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.

- Értesítő (1880): Értesítő a Rozsnyói Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1879-80-diki tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1881): Értesítő a Rozsnyói Ágost. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1880-81-dik tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1882): Értesítő a Rozsnyói Ágost. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1881-82-dik tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1883): Értesítő a Rozsnyói Ágost. Hitv. Ev. Főgymnasiumról az 1882/83. tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1884): Értesítő a Rozsnyói Állam. Segélyezett Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1883-84-dik tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1886): Értesítő a Rozsnyói Államilag Segélyezett Ág. Hitv. Evang. Kerületi Főgymnasiumról az 1885-86. tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1888): Értesítő a Rozsnyói Államilag Segélyezett Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1887-88. tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1889): Értesítő a Rozsnyói Államilag Segélyezett Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1888-89. tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1890): Értesítő a Rozsnyói Államilag Segélyezett Ág. Hitv. Ev. Kerületi Főgymnasiumról az 1889-90. tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Értesítő (1892): Értesítő a Rozsnyói Államilag Segélyezett Ágost. Hitv. Evang. Kerületi Főgymnasiumról az 1891-92. tanévben. Kovács Mihály, Rozsnyó.
- Masznyik, Endre (1883a): Középiskoláink szervezése ügyében I. In: Evangélikus Egyház és Iskola. 1(4). 26–28.
- Masznyik, Endre (1883b): Középiskoláink szervezése ügyében II. In: Evangélikus Egyház és Iskola. 1(6). 42–44.
- Katona, András (2023): A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei I. A kezdetek (XVIII– XIX. század). In: Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat, 1–2. szám.
- Kramarcsik, Károly jubileuma (1886): Rozsnyói Híradó. 9(25). 1–2.
- Molnár-Kovács, Zsófia (2017): A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény. Capillatus Kiadó, Pécs.
- Nádasi, András (2005): Modellek egyes csillagászati földrajzi fogalmak szemléltetéséhez. In: Elektronikus Könyv és Nevelés. 7(2). 112–115.

Oravecz, Mihály (1896): A rozsnyói ág. hit. ev. főgymnasium története. Oravecz, Mihály: Értesítő a Rozsnyói Államilag Segélyezett Ág. Hitv. Evang. Kerületi Főgymnasiumról az 1895-96. tanévben. Nagy Sándor Könyvnyomda, Budapest.

Szinnyei, József (1893): Magyar írók élete és munkái. II. kötet. Hornyánszky Viktor, Budapest.

Tóth, Péter – Horváth, Kinga (2025): Tantervek az evangélikus iskolákban a 19. század, különös tekintettel a középiskolai reál tantárgyakra. In: Kusper, Judit – Szőke-Milinte, Enikő – Szűts-Novák, Rita (szerk.): Pedagógiai összhangzattan. Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére. Eger, Líceum Kiadó, 423–464.

Zoldos, Benő (1887): Thukydides I-III. Franklin-Társulat, Budapest.

Vandrák, András (1870): Magyarhoni evangélikus gimnáziumok szervezése. Helymegjelölés nélkül.

Vörös, Imre (1976): A francia nyelv oktatása Magyarországon a XVIII. században. In: Magyar Pedagógia. 76(1). 80–95.

Zólyomi, József (szerk.) (1930): A Tiszai Evangélikus Egyházkerület története. Eperjes.

2. FEJEZET / CHAPTER 2

Zsófia Molnár-Kovács

School Reports as Sources on the Use of History Textbooks: The Case of Hungarian State Upper Real Schools in Transdanubia

2.1 Introductory Remarks¹

The history of school reports, as well as their antecedent publications, extends back to the 18th century, when educational institutions issued merit lists. (Léces 1989; see also Bakó 1994; Jáki 1994; Gráberné Bösze 2007) These early publications were primarily written in Latin. By the mid-19th century, the *Organisationsentwurf* educational regulation stipulated the regular publication of secondary school reports in Hungary. (Horánszky 1990) Towards the end of the 1800s, school reports were issued not only by secondary schools but by nearly all educational institutions, regardless of school type. (Bakó 1992, 1993) School reports were published in a few hundred copies, and – as Anna Bakó notes – many reports indicate on their back pages that schools were encouraged to exchange copies with one another. This practice explains why the holdings of school libraries often include publications from educational institutions located in other parts of the country to this day. (Bakó 1994: 4)

Several contemporary regulations and decrees specify the structure of school reports and the mandatory elements of their content. (Secondary School Regulations 1876; Ministerial Decree 1883)² Among these, the *Organisationsentwurf* deserves particular attention, as it specifies the desired content in six detailed points: 1. a scholarly or pedagogical work by one of the teachers; 2. the curriculum of the

1 A tanulmány magyar nyelvű összefoglalása és kulcsszavai megtalálhatók a kötet végén az About the Authors and the abstracts of the chapters fejezetben.

2 A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1890. évi június hó 30-án kelt 23.583. számú rendeletével a gymnasiumok és reáliskolák számára kiadott középiskolai rendtartás. (Collection of Hungarian Decrees 1890: 1320)

previous school year; 3. statistical data on the school; 4. significant official decrees addressed to the institution; 5. noteworthy changes within the institution; 6. the acquisition of teaching materials, indicating the source of each addition. (Horánszky 1990: 90)

Regarding the 1890s, attention must be drawn to the decree issued by Albin Csáky, Hungarian Minister of Religion and Public Education (1888–1894), which required Hungarian secondary schools to compile the history of their institutions. (Ministerial Decree 1893) These accounts (school histories) were published by the schools either as independent publications or as a part of their annual school reports for the years 1894–1896. (Mészáros 1985; Kelemen 1996) In addition, the Hungarian school reports for the 1940–1941 school year also deserve mention, as they similarly document the histories of the educational institutions. (Gaal 1991: 425)

Thus, the central content elements of school reports remained largely consistent over several decades. These typically included the following: the publication of a scholarly or pedagogical essay; a historical summary of the given school year; an overview of the teaching staff (their activities and positions); a class-by-class outline of the curriculum completed during the year, including hours and the textbooks used; a list of students and statistical tables or reports; and the announcement of the most important information concerning the start of the following school year.

Such school reports continued to be published in Hungary for approximately one hundred years until the 1947–1948 school year, when their publication was discontinued due to a severe shortage of paper. (Public Education 1948) In research on the history of education, pedagogy, and cultural development, school reports are recognized as *particularly valuable sources, especially from the perspectives of school history and local history*. The significance of these reports in this regard has been emphasized by numerous researchers, including László Jáki, Elemér Kelemen, József László Kovács, András Németh, Szilárd Orosz, Éva Szabolcs, and Gábor Varga. (Németh 1989; Orosz 1990; Kelemen 1992, 1995; Jáki 1994; Varga 1996; Szabolcs 2002; Kovács 2008)

2.2 School Reports as Sources for the History of Textbooks

The role of Hungarian school reports in historical research on textbooks is relatively little known. Their value as authentic primary sources in textbook studies is particularly evident in investigations of textbook usage and the careers of textbook authors. According to István Mészáros, secondary school reports were required to include a list of the textbooks used in the school during the previous school year from the outset and they remained as such throughout the lifespan of the report genre. For this reason, among others, school reports are of great significance for research in the history of textbooks. (Mészáros 1988b: 15) Thus, school reports also contained data on textbook usage, typically in the form of separate textbook lists. These lists also mentioned any supplementary books that had been used. The number of domestic studies on textbook usage based on school reports is relatively small; in this field, the research of Gábor Albert, Attila Verók, Ján Gunčaga, János Sándor Tóth, and Zsófia Molnár-Kovács has been particularly influential. (Albert 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2017; Verók 2014; Gunčaga – Tóth 2013; Molnár-Kovács 2019, 2025)

School reports also constitute one of the special collections of the National Educational Library and Museum in Budapest (hereinafter NELM), which seeks to collect copies comprehensively. (Gráberné Bősze 2007)³ Research based on school reports is further facilitated by the fact that the digital collection of school reports (*School yearbooks*) is available in the *Library (Könyv- és Dokumentumtár)* through the *Hungaricana* database.⁴ In historical investigations of textbook usage, school reports represent an indispensable source; moreover, in the study of textbook authors' careers, the facts and data recorded in these reports contribute to a more nuanced understanding of their professional activities as teachers.

A multifaceted investigation of the textbooks of a given period is possible first and foremost through direct examination, thorough review, and detailed analysis of the textbook volumes themselves. At the same time, if we are also interested in who used these textbooks, when, where, and under what circumstances, the available

3 Collection – NELM. [https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=5] (Accessed 12 September 2025)

See also *Iskolai értesítők különyűjteménye* – OPKM. [http://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=15] (Accessed 12 September 2025)

4 *Iskolai értesítők* – Hungaricana. [https://library.hungaricana.hu/en/collection/iskolai_erte-sitok/] (Accessed 12 September 2025)

sources and possibilities are already more limited. With regard to the era of the Austro-Hungarian Dual Monarchy and even beyond, the school reports that were published in Hungary on a yearly basis for nearly a century – up until the latter half of the 1940s –, together with the textbook lists and references contained in them, allow for an in-depth exploration of institutional practices of textbook usage.

2.3 Aim of the Study

The aim of this study is to demonstrate how the textbook lists included in school reports provide opportunities for conducting investigations into textbook usage. By means of source analysis, we seek to uncover which world history textbooks were employed in the teaching of modern history – primarily during the era of the Austro-Hungarian Dual Monarchy, and subsequently also in the interwar period up until 1948 – in the upper grades of state boys' upper real schools in Transdanubia, as well as to identify parallels in the patterns of textbook usage across the institutions examined. The principal primary sources of our analysis are the school reports of six state boys' upper real schools operating in Transdanubia (Sopron, Pécs, Győr, Székesfehérvár, Esztergom, Szombathely). Based on the curricula of upper real schools in effect during the Dualist period, from the latter half of the 1870s the teaching of modern and contemporary universal history was carried out in the sixth and seventh grades. (Klamarik 1881: 236–237; Curriculum 1879; Guidelines 1880) For this reason, the analysis focuses on history textbooks prepared for these two grades of the eight-grade upper real schools.

2.4 The Concept of Secondary School and the Emergence of the Upper Real School

Since this study focuses on the examination of textbook usage in *secondary schools*, and within that specifically in *upper real schools*, it is fundamental that we define these types of institutions precisely. The term *secondary school* appeared in the Hungarian language in the early 1840s. (Mészáros 1995: 5) Between 1850 and 1938, secondary school referred to those institutions in which the eight-year course of study concluded with a final examination which entitled the student to continue their studies at a higher education institution. (Mészáros 1995: 5) Secondary

schools were institutions preparing students for the highest studies after elementary knowledge. (Hegedős – Tóthpál 1984: 83)

These criteria were met in the initial phase of the Dualist era (indeed, from the introduction of the *Organisationsentwurf* onward) only by the upper secondary grammar school [hun. *főgimnázium*], which provided a general education, and, from 1875, also by the upper real school [hun. *főreáliskola*]. Thus, during the Dualist period, two types of institutions qualified as general secondary schools granting the school-leaving examination [hun. *érettségi vizsga*]: the eight-grade upper secondary grammar school and the eight-grade upper real school. (Molnár-Kovács 2013, 2025) The eight-grade upper real school came into being as a result of the 1875 curriculum for real schools, which extended the number of grades in the formerly six-grade institution by two. (Klamarik 1881: 236–245) According to the Secondary School Act (Act XXX of 1883), the chief task of the upper real school was to provide youth with a higher level of general education by emphasizing the teaching of modern languages, the natural sciences, and mathematics, and to prepare them for advanced scholarly study. (Secondary School Act 1883)

Students took the school-leaving examination at the end of the eighth grade. While passing the examination at the upper secondary grammar school qualified students for admission to any university faculty, the upper real school examination entitled the holder only to admission to the technical university and to the mathematics-natural sciences division of the universities of science, as well as to the same division of teacher training institutes, and to the mining, forestry, and agricultural academies. (Secondary School Act 1883: 352)

As a result of educational policy decisions in the 1920s, the secondary school system became further differentiated, and, according to the principles set out in Act XI of 1924, three types of secondary schools emerged: the secondary grammar school [hun. *gimnázium*], the real gymnasium [hun. *reálgyimnázium*], and the real school [hun. *reáliskola*]. (Térffy 1925: 152–160) By the mid-1930s, a new secondary school act (Act XI of 1934) was enacted in Hungary; departing from previous practices and approaches, this act abolished the differentiation among secondary school types and established a unified secondary school, the gymnasium. (Degré – Várady-Brenner, 1935: 82–97; see also Antall 1986) The eight-grade secondary school ceased to exist in 1945, and it was replaced by the four-grade gymnasium.⁵

5 „Az ideiglenes nemzeti kormány 1945. évi 6.650. M. E. számú rendelete az általános iskola szervezéséről.” (Collection of Hungarian Decrees 1946: 629)

In the second half of the period under investigation, following the turn of the twentieth century, the threefold structure and functions of girls' secondary school types also took shape, comprising the upper girl school [hun. *felső leányiskola*], the secondary grammar school for women [hun. *leánygimnázium*], and the female upper commercial school [hun. *felső kereskedelmi leányiskola*]. However, the present study does not address the issue of textbook use in girls' secondary schools, and their exploration and analysis therefore fall beyond the scope of this research. (see Molnár-Kovács 2022)

2.5 Sources of the Research

Information on the operation of Hungarian state secondary schools during the Dualist period – particularly the upper real schools – by settlement can be obtained from the unique topographical work of István Mészáros. (Mészáros 1988a) Building on the data published by Mészáros, further sources allow us to trace the year of foundation and the transition to eight grades of the upper real schools in Transdanubia during the Dualist era. Among these works are *A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig* [eng. *The Statistics of Hungarian Secondary Schools up to the School Year 1932/33*] (Asztalos 1934), as well as historical overviews of the schools under study written during the period of the Millennium and the early twentieth century. (see, among others, Requinyi 1895; Kárpáti 1896) Thirdly, attention must also be given to the school-historical studies and monographs of the 1980s and 1990s. (see, for example, Kovács 1982; Zsoldos 1983) Fourthly, the school reports, which constitute the principal primary sources of the present study, also contain historical records of the schools. The publication of historical notes on the institution was a regular feature of these reports, generally appearing each year in the form of records relating to the preceding school year. At the same time, on the occasion of significant anniversaries (jubilees), the reports often included institutional histories spanning several decades.

From the perspective of the present research, however, the school reports come into particular focus not only for their historical data, but above all for the systematic analysis of the textbook lists they contain. For the purposes of the present study, the starting point of the reports analysis is defined as the official school year in which the given school became an eight-grade state institution, while the closing point is the last school year in which the institution (presumably) issued such a

report, following the enactment of Decree No. 42.418/1948 of the Hungarian Ministry of Religion and Public Education (V.K.M.), dated 7 June 1948. (see Public Education 1948) Without exception, the reports analysed are held in the special school report collection of the NELM.

Based on the data derived from the aforementioned sources, it can be established that during the Dualist era a total of ten state secondary schools operated in Transdanubia (six upper real schools and four upper secondary grammar schools) (see Map 1), of which the present study focuses on the use of history textbooks in the upper real schools. (For a brief historical overview of state secondary schools in Transdanubia, see Molnár-Kovács 2019; for further discussion of history textbooks during the Dualist period, see Gőzsy – Dévényi 2011; Molnár-Kovács 2016)



Map 1 Hungarian State (Boys') Secondary Schools in Transdanubia (1867–1918)

Source: Own compilation based on Mészáros 1988a

Of the six upper real schools, four (the Sopron, Pécs, Győr, and Székesfehérvár upper real schools) became eight-grade state institutions with the enactment of the 1875 curriculum for real schools, while the Esztergom upper real school, founded in the 1850s, only achieved eight-grade status around the early 1900s, approximately fifty years later. The Szombathely state upper real school, by contrast, was established as an upper real school from the outset in 1912. (see Table 1)

Type of School	City	Year of Foundation	Year of Becoming an Eight-Grade State Institution	School Reports Examined (School Years)
<i>Upper Real School</i>	Sopron	1850	1875	1875/1876 – 1948/1949
	Pécs	1857	1875	1875/1876 – 1947/1948
	Győr	1852	1876	1876/1877 – 1948/1949
	Székesfehérvár	1854	1882	1882/1883 – 1948/1949
	Esztergom	1857	1907–1910	1907/1908 – 1947/1948
	Szombathely	1912	1912	1912/1913 – 1946/1947

Table 1: The Establishment of the Examined Eight-Grade Hungarian State Upper Real Schools in Transdanubia (in the Order of the Year of Becoming Eight-Grade Institutions) and the School Years of the Reviewed School Reports. Sources: Own compilation based on Lasz 1895; Kárpáti 1896; Asztalos 1934: 54–56; Zsoldos 1983; Mészáros 1988a: 146–277

2.6 Textbooks Used for the Teaching of Modern History in State Upper Real Schools in Transdanubia

First, it is worth examining *the parallels in the publication of textbook usage data* across the six institutions under study. Analysis of the school reports reveals that, until the first decade of the 1900s and, in some cases, until the early 1910s, it was common practice to publish, by class year and within that by subject, a brief listing of the curriculum covered during the given school year. In specifying the curriculum, the reports routinely included the content itself, the number of weekly lessons for each subject, the name of the teacher responsible, the textbooks used for instruction, and, in some cases, any supplementary materials. In parallel with the specification of the curriculum, the majority of institutions – for longer or shorter periods within the indicated timeframe – also published the list of textbooks for the

following school year. By the end of the first decade of the 1900s, and in the early to mid-1910s, the examined reports contained only the textbook lists for the upcoming year for a few consecutive school years. By the second half of the 1910s, none of the reports under investigation included a concrete list of textbooks for either the forthcoming or the current (i.e., preceding) school year. These reports contained only a few scattered brief references, primarily drawing attention to changes in textbook usage. Another characteristic of this period is that the reports for the 1918/19 and 1919/20 school years were published in a combined form. From the 1920s until the 1943/44 school year, no consistent pattern can be observed in the manner in which textbook-related data were reported in the examined school reports. In this respect, the institutions under study present a rather heterogeneous picture: in some cases, the reports recorded the textbooks used in the preceding (current) school year; in others, those planned for the following (upcoming) year; and, within certain institutions, the nature of these lists could vary from year to year. For the 1944/45 and 1945/46 school years, it is probable that the examined upper real schools did not publish any reports.⁶

In the teaching of history in the sixth and seventh grades of the examined upper real schools, the works or textbook series of the following authors were used:

a) During the Dualist period: Flóris Cherven and János Schneider: *Egyetemes földirati tankönyv* [eng. *Universal Geography Textbook*], Lajos Mangold: *Világtörténelem* [eng. *World History*], Sándor Márki: *Egyetemes történelem* [eng. *Universal History*], Sándor Mika: *Világtörténet* [eng. *World History*], Ferencz Ribáry: *Világtörténelem* [eng. *World History*], Albert Scholtz: *Politikai földrajz* [eng. *Political Geography*], Gyula Sebestyén: *Egyetemes történet* [eng. *Universal History*], Ferencz Somhegyi: *Egyetemes világtörténet* [eng. *Universal World History*], János Tankó: *Világtörténelem* [eng. *World History*], Ottó Varga: *Világtörténet* [eng. *World History*], Ottó Varga: *Politikai földrajz* [eng. *Political Geography*], Kolos Vaszary: *Világtörténelem* [eng. *World History*].

b) Interwar period: Ágoston Marczell and Tasziló Szegedi (Szolomájer): *Egyetemes történelem* [eng. *Universal History*]⁷; Ferenc Marczinkó: *Világtörténelem* [eng.

⁶ They are not included among the reports of these institutions in the NELM's special collection of school reports.

⁷ These textbooks were edited in the 1930s by István Miskolczy (1881–1937). (see Albert 2015)

World History]⁸; Ferenc Marczinkó, János v. Pálffy, and Erzsébet Várady: *A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig* [eng. *The History of the Modern Age from the French Revolution to the Present*]; Ferenc Marczinkó, János v. Pálffy, and Erzsébet Várady: *Magyarország története a szatmári békéig* [eng. *History of Hungary until the Peace of Szatmár*]; Sándor Mika: *Világtörténet* [eng. *World History*]⁹; Tasziló Szegedi (Szolomájer): *Magyarország története a szatmári békéig* [eng. *History of Hungary until the Peace of Szatmár*]; György Takáts and András Koczogh: *Egyetemes történelem* [eng. *Universal History*].

c) 1945–1948: Csaba Csapodi and Jenő Berlász: *Világtörténelem* [eng. *World History*]; Domokos Kosáry: *Magyarország története az őskortól a szatmári békéig* [eng. *History of Hungary from Prehistory to the Peace of Szatmár*].

In the following, the data extracted from the school reports are reviewed and detailed separately for the two grades.

State Upper Real Schools in Transdanubia – 6th Grade

In the first half of the Dualist period (from the 1870s to the 1902/03 school year), among the four state upper real schools operating at the time (Sopron, Pécs, Győr, Székesfehérvár), parallels in textbook use can primarily be observed between the institutions in Győr, Székesfehérvár, and Pécs. In all three schools, Kolos Vaszary's *Világtörténelem* [eng. *World History*] was in use.¹⁰ Ottó Varga's *Világtörténet* [eng. *World History*] also appears in the textbook lists from the second half/end of the 1890s until the early 1900s.¹¹ Lajos Mangold's *Világtörténelem* [eng. *World History*] was likewise used in both Székesfehérvár and Pécs.¹² In Sopron, however, from the second half of the 1870s up to the 1902/03 school year, exclusively Ferenc Ribáry's work was employed in the 6th grade. During the second half of the Dualist period

8 A revised version based on Sándor Mika's textbook. (see Molnár-Kovács 2016, 2025; Albert 2017)

9 Sándor Mika passed away in 1912. His textbook was prepared for publication by Dezső Szabó. (see Molnár-Kovács 2016, 2025)

10 Győr: between the 1876/77 and 1897/98 school years; Székesfehérvár: between the 1887/88 and 1893/94 school years; Pécs: between the 1876/77 and 1885/86 school years.

11 Győr: between the 1898/99 and 1902/03 school years; Székesfehérvár: between the 1894/95 and 1902/03 school years; Pécs: between the 1898/99 and 1902/03 school years.

12 Székesfehérvár: between the school years 1884/85 and 1886/87; Pécs: between the school years 1886/87 and 1897/98.

(between the school years 1903/04 and 1918/19), Sándor Mika's textbook *Világtörténet* [eng. *World History*] assumed a central role. This textbook was used in the 6th grade of five out of the six functioning state upper real schools in Transdanubia.¹³ In Székesfehérvár, however, Ottó Varga's textbook remained in principal use.¹⁴

Mika's *Világtörténet* [eng. *World History*] continued to be used in Szombathely, Győr, and Pécs into the late 1910s and the first half of the 1920s. Subsequently, in the second half of the 1920s, the Mika–Szabó textbook replaced the former volume in Sopron, Szombathely, Győr, and Pécs alike. For the entirety of the 1930s, the Mika–Marczinkó textbook played a significant role in Sopron, Esztergom, Szombathely, Székesfehérvár, and Pécs. In the first half of the 1940s, in four institutions, the volume titled *A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig* [eng. *The History of the Modern Age from the French Revolution to the Present*], associated with Ferenc Marczinkó, János v. Pálffy, and Erzsébet Várady, was predominantly employed.¹⁵ For the second half of the 1940s, the use of a single textbook emerges: *Világtörténelem* [eng. *World History*], the joint work of Csaba Csapodi and Jenő Berlász.¹⁶

13 Sopron: between the 1903/04 and 1918/19 school years; Esztergom: between the 1908/09 and 1910/11 school years; Győr: between the 1910/11 and 1918/19 school years; Szombathely: between the 1917/18 and 1918/19 school years; Pécs: between the 1907/08 and 1918/19 school years.

14 Székesfehérvár: between the 1903/04 and 1918/19 school years.

15 Sopron, Székesfehérvár, and Pécs: between the 1940/41 and 1944/45 school years; Szombathely: between the 1939/40 and 1944/45 school years.

16 Sopron: in the 1946/47 school year; Székesfehérvár: in the 1947/48 school year; Pécs: between the 1947/48 and 1948/49 school years.

State Upper Real Schools in Transdanubia – 7th grade

The textbook usage in the 7th grade shows numerous similarities with that of the 6th grade. From the second half of the 1870s and throughout the 1880s, *World History* [hun. *Világtörténelem*] by Ferenc Ribáry was used for shorter or longer periods in the 7th grade of all four state upper real schools operating at that time.¹⁷ In three out of these four institutions, the first half of the Dualist period likewise saw the presence of Kolos Vaszary's *Világtörténelem* [eng. *World History*]¹⁸, Albert Scholtz's *Politikai földrajz* [eng. *Political Geography*]¹⁹, as well as Ottó Varga's *Világtörténet* [eng. *World History*]²⁰ and *Politikai földrajz* [eng. *Political Geography*].²¹

In the second half of the Dualist period (the years following the turn of the century), Ottó Varga's textbooks continued to be used in Székesfehérvár²², while in the other Transdanubian state upper real schools, students primarily relied on Sándor Mika's *Világtörténet* [eng. *World History*].²³

During the interwar period – up until the late 1930s and early 1940s – the 7th grade of the state upper real schools (similarly to the 6th grade) was dominated by the Mika textbooks and their revised editions, the Mika–Szabó and Mika–Marczinkó versions. (cf. Albert 2017)²⁴ In the first half of the 1940s, in four institu-

17 Sopron: between the 1876/77 and 1903/04 school years; Győr: between the 1879/80 and 1881/82 school years; Székesfehérvár: in the 1882/83 and 1883/84 school years; Pécs: between the 1877/78 and 1883/84 school years.

18 Győr: in the 1877/78 and 1878/79 school years, as well as between the 1882/83 and 1898/99 school years; Székesfehérvár: between the 1888/89 and 1894/95 school years; Pécs: in the 1876/77 school year.

19 Győr: between the 1884/85 and 1893/94 school years; Székesfehérvár: between the 1886/87 and 1893/94 school years; Pécs: between the 1884/85 and 1892/93 school years.

20 Győr: between the 1899/1900 and 1903/04 school years; Székesfehérvár: between the 1895/96 and 1903/04 school years; Pécs: between the 1899/1900 and 1903/04 school years.

21 Győr and Székesfehérvár: between the 1894/95 and 1903/04 school years; Pécs: between the 1893/94 and 1903/04 school years.

22 Ottó Varga's *Politikai földrajz* [eng. *Political Geography*]: from the 1904/05 to the 1913/14 school years; Ottó Varga's *Világtörténet* [eng. *World History*]: from the 1904/05 to the 1918/19 school years.

23 Sopron: between the 1904/05 and 1918/19 school years; Esztergom: between the 1909/10 and 1911/12 school years; Győr: between the 1911/12 and 1918/19 school years; Szombathely: in the 1918/19 school year; Pécs: between the 1908/09 and 1918/19 school years.

24 Sándor Mika's *Világtörténet* [eng. *World History*]: Szombathely: between the 1919/20 and 1925/26 school years; Pécs: between the 1919/20 and 1924/25 school years.

tions (Sopron, Szombathely, Székesfehérvár, Pécs) the volume by Ferenc Marczinkó, János v. Pálffy, and Erzsébet Várady²⁵ was predominant, while in another institution (Győr), the book by Tasziló Szegedi²⁶ was used. Both textbooks bore the same title: *Magyarország története a szatmári békéig* [eng. *History of Hungary until the Peace of Szatmár*]. The second half of the 1940s – based on the scarce references – was marked by Domokos Kosáry's *Magyarország története az őskortól a szatmári békéig* [eng. *History of Hungary from Prehistory to the Peace of Szatmár*].²⁷

The schools always used the latest edition of the textbooks, a finding supported by several factors. First, this is confirmed when the school year of the first mention of history textbooks used for teaching modern history in the reports' textbook lists is compared with the actual year of publication of the textbooks. For example, Kolos Vaszary's *Világtörténelem* [eng. *World History*] was recorded for the first time for the 6th and 7th grades in the 1876/77 school year by the report of the Pécs Royal Hungarian State Upper Real School. (see Vész 1877: 67, 69) This textbook was published in 1877 by the bookshop of Róbert Lampel. (Vaszary 1877) Moreover, the school reports contain references indicating that parents and students were to procure only the most recent edition of textbooks. (see, for example, Gallovich 1917: 54–55; Simon 1933: 82)

2.7 Selection of Supplementary Books and Use of Additional Teaching Materials

Following the overview of the textbook repertoire and the highlighting of preferred volumes, the present section summarizes the main features of *supplementary book selection* as well as *other teaching materials* mentioned in the sources. The available data on supplementary books and additional teaching materials are by no means comprehensive: while textbook information in school reports sometimes included references to supplementary books, they were often not addressed at all.

25 Sopron, Székesfehérvár, and Pécs: between the 1941/42 and 1944/45 school years; Szombathely: between the 1940/41 and 1944/45 school years.

26 Győr: between the 1941/42 and 1944/45 school years.

27 Sopron: in the 1946/47 school year; Székesfehérvár: in the 1947/48 school year; Pécs: between the 1947/48 and 1948/49 school years.

With regard to the 6th and 7th grades of the six state upper real schools under study, the following supplementary books and teaching materials are mentioned in the context of history instruction:

a) During the Dualist era: C. E. Rhode's *Historischer Schul-Atlas*; appropriate historical wall maps of Károly Sprunner; appropriate historical wall maps of Károly Sprunner and Bretschneider; *Wall maps corresponding to the geography curriculum*; György Jausz: *Történelmi-Földrajzi iskolai atlasz* [eng. *Historical-Geographical School Atlas*]; Ágost Helmár: *Történelmi iskolai atlasz* [eng. *Historical School Atlas*]; Manó Kogutowicz: *Történelmi iskolai atlasz* [eng. *Historical School Atlas*]; Károly Kogutowicz: *Atlasz a világtörténelem tanításához* [eng. *Atlas for the Teaching of World History*]; Sándor Mika: *Történelmi olvasókönyv* [eng. *Historical Reader*].

b) During the Interwar period: Manó Kogutowicz: *Történelmi iskolai atlasz* [eng. *Historical School Atlas*]; Károly Kogutowicz: *Atlasz a világtörténelem tanításához* [eng. *Atlas for the Teaching of World History*]; Indár Albisi Barthos and György Kurucz: *Történelmi atlasz* [eng. *Historical Atlas*]; Indár Albisi Barthos and György Kurucz: *Történelmi atlasz a világtörténelem tanításához* [eng. *Historical Atlas for the Teaching of World History*]; Indár Albisi Barthos and György Kurucz: *Egyetemes történelmi atlasz* [eng. *Universal Historical Atlas*]; Indár Albisi Barthos and György Kurucz: *Magyarország történelmi atlasza* [eng. *Historical Atlas of Hungary*].

c) Between 1945 and 1948: Indár Albisi Barthos and György Kurucz: *Egyetemes történelmi atlasz* [eng. *Universal Historical Atlas*]; Indár Albisi Barthos and György Kurucz: *Magyarország történelmi atlasza* [eng. *Historical Atlas of Hungary*].

For the period between 1867 and 1918, it is first necessary to highlight György Jausz's *Történelmi-Földrajzi iskolai atlasz* [eng. *Historical-Geographical School Atlas*] as well as Manó Kogutowicz's *Történelmi iskolai atlasz* [eng. *Historical School Atlas*]. Jausz's work was primarily used in Pécs and Székesfehérvár during the 1880s, while in Sopron, it was employed in the 1890s. In addition to this publication, special attention must be drawn to Manó Kogutowicz's historical atlas, since it was in regular use for an extended period in all six institutions. This atlas reached its greatest popularity after the turn of the century, and there were several state upper real schools where students continued to use it even in the 1920s (Pécs, Győr, Szombathely) and the 1930s (Székesfehérvár).

Examining the period between the two world wars, it can be established that in the 1920s Károly Kogutowicz's *Történelmi iskolai atlasz* [eng. *Historical School Atlas*] was still demonstrably in use in four schools (Pécs, Szombathely, Győr, Székes-

fehértár). From the second half of the 1920s, however, in several institutions (for example in Pécs, Szombathely, and Győr), the supplementary volume of his son, Károly Kogutowicz, *Atlasz a világtörténelem tanításához* [eng. *Atlas for the Teaching of World History*], became predominant. From the late 1920s until 1948, the atlases jointly compiled by Indár Albisi Barthos and György Kurucz assumed the leading role. The Barthos–Kurucz atlases were used continuously in all the schools examined and in both of the grades under focus.

2.8 Summary

The examination of textbook use in the state upper real schools of Transdanubia (Sopron, Pécs, Győr, Székesfehérvár, Esztergom, Szombathely) during the Dualist period and the interwar years has both confirmed and put into a broader perspective the reflections of István Mészáros on the role and value of school reports in textbook-historical research. (Mészáros 1988b: 15) It has confirmed, on the one hand, that school reports constitute indispensable sources and starting points for gaining a comprehensive understanding of contemporary textbook use and for tracing institutional changes in textbook adoption across school years. At the same time – going beyond Mészáros’s conclusions – it is striking that the school reports not only published the list of textbooks used in the past school year, but in some cases also included lists of supplementary works, and sometimes provided lists of textbooks to be used in the coming school year instead of and/or alongside the lists from the past year in addition. The data, parallels, and connections revealed in this micro-study establish a basis for further research through which the principal results of the analysis may be compared with those of other domestic (state) educational institutions – especially secondary schools –, as well as with national-level data and broader trends.

Primary sources and references

XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről. In: Az 1883-dik évi törvények gyűjteménye. II. füzet. Budapest, M. Kir. Belügyministerium, 1883. 332–392. (Secondary School Act 1883) [<https://mek.oszk.hu/16600/16614/16614.pdf>] (Accessed 12 September 2025)

A gymnasiumi tanítás terve. (Kiadta a vallás- és közoktatásügyi magy. kir. miniszter, 1879-ik évi 17630. sz. a. kelt rendeletével.) Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomda, 1879. (Curriculum 1879)

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister által kiadott középiskolai rendtartás. In: Magyarországi Rendeleték Tára. 1876. Tizedik folyam. Hivatalos kiadás. Első füzet. Budapest, A Pesti Könyvnyomda – Részvény – Társaság Tulajdona, 1876. 260–284. (Secondary School Regulations, 1876)

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek 26,386. szám alatt a felsőbb leányiskolák igazgatóihoz intézett rendelete, az állami felsőbb leányiskolák szervezete tárgyában. In: Magyarországi Rendeleték Tára. 1883. Tizenhetedik folyam, Budapest, M. Kir. Belügyministerium, 1883. 1387–1452. (Ministerial Decree 1883)

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek 61.847. számú rendelete, a milleniumi kiállítás középiskolai csoportjának programja tárgyában. In: Magyarországi Rendeleték Tára. 1893. Huszonhetedik folyam, VII. füzet, Budapest, M. Kir. Belügyministerium, 1893. 2887–2893. (Ministerial Decree 1893)

Albert, B. Gábor (2012a): A Mika-Marczinkó tankönyvek. Történelemtanítás, (XL-VIII.) Új folyam. IV(3–4). [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2013/12/04_03_06_Albert.pdf] (Accessed 12 September 2025)

Albert, B. Gábor (2012b): Piaristák történelemtankönyvei, piaristák tankönyvválasztása. Gondolatok a Horthy-korszak tankönyvhasználat-történetéhez. Iskolakultúra. XXII(12). 46–55.

Albert, B. Gábor (2013): Történelemtankönyvek generációkon át. (Tankönyvhasználat a Horthy-korszakban). In: Bárdos, Jenő – Kis-Tóth, Lajos – Racsko, Réka (szerk.): Változó életformák – régi és új tanulási környezetek. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Összefoglalók. Eger, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság – Liceum Kiadó, 38.

Albert, B. Gábor (2014): Történelemtanítás, tankönyvpiac, tankönyvhasználat a klebelsbergi időszakban. In: Buda, András (szerk.): Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók. Debrecen, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 398.

[http://onk2014.unideb.hu/wp-content/program_vegleges/ONK_2014_kotet.pdf] (Accessed 12 September 2025)

Albert, B. Gábor (2015): Tanítóképzőintézeti és középiskolai tanárok a két világháború közötti hazai tankönyvrevíziós mozgalomban. In: Kozma, Tamás – Kiss, Virág Ágnes – Jancsák, Csaba – Kéri, Katalin (szerk.): Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA Évkönyv 2014. Debrecen, HERA, 165–171.

Albert, B. Gábor (2017): Történelemtankönyvek a budapesti fiú-középiskolákban Klebelsberg Kuno minisztersége idején. In: Magyar Pedagógia. 117(3). 275–293.

Antall, József (szerk.) (1986): Az 1934. évi középiskolai reform. A törvényjavaslat előkészítése és vitája. A tantervelmélet forrásai 7. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.

Asztalos, József (1934): A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig. Budapest, M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal.

Bakó, Anna (1992): Az iskolai értesítőkről. In: Új Katedra. (5). 5.

Bakó, Anna (1993): Az iskolai évkönyvek és tartalmi feltárásuk. In: Budapesti Nevelő. XXIX(1). 83.

Bakó, Anna (1994): Az iskolai évkönyvekről. In: Módszertani Lapok, Könyvtárhatalom. 1(3). 3–6.

Collection – NELM. [https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=5] (Accessed 12 September 2025)

Degré, Miklós – Várady-Brenner, Alajos (szerk.) (1935): Magyar Törvénytár. 1934. évi törvények. Budapest, Franklin-Társulat.

Gaal, György (1991): iskolai értesítő. In: Balogh, Edgár (szerk.): Romániai Magyar Irodalmi Lexikon. II. kötet. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 424–426.

Gallovich, János (szerk.) (1917): A Pécsi Állami Főreáliskola értesítője az 1916–1917. iskolai évről. Pécs, Pécsi Irodalmi és Könyvnyomdai Részvénytársaság.

Gőzsy, Zoltán – Dévényi, Anna (2011): A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai egyetemi jegyzet a Történetírói irányzatok és a hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz – Történelem tankönyvek a dualizmus időszakában. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/trtnelem_tanknyvek_a_dualizmus_idszakban.html] (Accessed 12 September 2025)

- Gráberné Bősze, Klára (2007): A magyarországi iskolai értesítők/évkönyvek évszázadai, és bibliográfiai feltárásuk. In: Könyv és Nevelés. IX(1). 77–85.
- Gráberné Bősze, Klára (2016): Iskolai érdemsorok, értesítők és évkönyvek a XVIII. század közepétől a XX. század közepéig – jelentőségük, számbavételük. In: Könyv és Nevelés. XVIII(1). 40–50.
- Gunčaga, Ján – Tóth, Sándor János (2013): Népszerű matematika- és nyelvkönyvek a Monarchia idejéből. In: Bárdos, Jenő – Kis-Tóth, Lajos – Racsko, Réka (szerk.): Változó életformák – régi és új tanulási környezetek. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Összefoglalók. Eger, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság – Líceum Kiadó, 37.
- Hegedős, Mihályné – Tóthpál, Józsefné (1984): Az OPKM tankönyv különgyűjteménye. In: Balázs, Mihály – Csulák, Mihály (szerk.): Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Évkönyve, 1984. Budapest, OPKM, 81–85.
- Horánszky, Nándor (szerk.) (1990): Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. (Organisationsentwurf). Ford. Schaffhauser, Ferenc. A tantervemélet forrásai 12. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Iskolai értesítők – Hungaricana. [https://library.hungaricana.hu/en/collection/iskolai_ertesitok/] (Accessed 12 September 2025)
- Iskolai értesítők különgyűjteménye – OPKM. [http://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=15] (Accessed 12 September 2025)
- Iskolai évkönyvek kiadásának megszüntetése. In: Köznevelés (1948). IV(12). 111. [Public Education 1948]
- Jáki, László (1994): Nosztalgia vagy korszerű információátrolás? Gondolatok az iskolai értesítők múltjáról, jelenéről és jövőjéről. In: Budapesti Nevelő, XXX(2), 88–91.
- Kárpáti, Károly (1896): A soproni magy. kir. állami főreáliskola története. Sopron, Romwalter Alfréd kő- és könyvnyomdája.
- Kelemen, Elemér (1992): Bemutatkozik az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. In: Budapesti Nevelő, XXVIII(1), 57–67.
- Kelemen, Elemér (1995): Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum történeti gyűjteményei. In: Pedagógusok Lapja, 51(10), 2.
- Kelemen, Elemér (1996): A neveléstörténeti forráskiadás eredményei és feladatai. In: Balogh, László (szerk.): Neveléstörténet és neveléstörténet-írás. Budapest, OPKM, 23–35.
- Klamarik, János (1881): A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés.

Kovács, Jenő (1982): A Szombathelyi m. kir. Állami Főreáliskolától – a Faludi Ferenc Gimnáziumig. Egy középiskola 37 évének nagy-értesítője 1912–1949 évekről. Szombathely, Manuscript.

Kovács, József László (2008): Az iskolai évkönyvek történetéből. In: Támpont. (2). 10.

Lasz, Samu (1895): A győri magyar királyi állami főreáliskola monografiája. In: Lenner, Emil (szerk.): A győri m. kir. állami főreáliskola huszonkettedik évi értesítője az 1894–95. tanévről. Győr, Gross testvérek könyvnyomtató-intézetéből, 3–258.

Léces, Károly (szerk.) (1989): A magyarországi iskolai értesítők bibliográfiája. XVI–II. századi érdemsorozatok. A magyar neveléstörténet forrásai 3. Budapest, OPKM.

Magyarországi Rendeleték Tára. 1890. Huszonnegyedik folyam. Budapest, M. Kir. Belügyministerium. [Collection of Hungarian Decrees 1890]

Magyarországi Rendeleték Tára. 1945. Hetvenkilencedik évfolyam. I–VI. füzet. Magyar Belügyminisztérium, Budapest. [Collection of Hungarian Decrees 1946]

Medreczky, István (1909): Az iskolai értesítők szerkezete. In: Magyar Középiskola. II(2). 115–119.

Mészáros, István (1985): A millenniumra kiadott középiskola-történetek válogatott bibliográfiája. In: Márkus, Gábor – Mészáros, István – Gazda, István (szerk.): Magyar neveléstörténeti irodalom, 1800–1944. Budapest, Könyvértékesítő Vállalat, 91–108.

Mészáros, István (1988a): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1996–1948. (Általánosan képző középiskolák). Budapest, Akadémiai Kiadó.

Mészáros, István (1988b): Tankönyvválasztás a régi iskolában. In: Köznevelés. XLIV(25). 15–16.

Mészáros, István (1995): Magyar iskolatípusok 1996–1990. A magyar neveléstörténet forrásai VI. 2. kiadás. Budapest, OPKM.

Molnár-Kovács, Zsófia (2013): A középiskola intézménytípusa a dualizmus korában. In: Andl, Helga – Molnár-Kovács, Zsófia (szerk.): Nyitottság és elkötelezettség. Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 43–52.

Molnár-Kovács, Zsófia (2016): A dualizmus kori magyar középiskolai egyetemes történelemtankönyvek és azok változatai. In: Történelemtanítás, (LI.) Új folyam VII(3–4). [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2016/12/07_03_06_Molnar-Kovacs.pdf] (Accessed 12 September 2025)

Molnár-Kovács, Zsófia (2019): A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918). Pécs, Institutio. [<https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/molnar-k-zs-a-magyar-tankonyvkutatasok-forrasdimenzioi-1867-1918-institutio-pecs-2019-5450>] (Accessed 12 September 2025)

Molnár-Kovács, Zsófia (2022): The Distinct Features of Hungarian Secondary Schools from the Perspective of Educational Laws and Curricula between 1867 and 1918. In: *Eruditio – Educatio*. 17(2), 19–30. [https://e-eruditio.ujs.sk/wp-content/uploads/2022/08/Eru-Edu_2022_2_02_Study_019-030.pdf] (Accessed 12 September 2025)

Molnár-Kovács, Zsófia (2025): A dualizmus kori magyar középiskolai történelem-tankönyvek Európa-képe. Neveléstörténet – Művelődéstörténet II. Pécs, Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága. [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/nevelestudomanyi_intezet/Euro%CC%81pa-ke%CC%81p_ko%CC%88tet_online_Molna%CC%81r-Kova%CC%81cs%20Zso%CC%81fia.pdf] (Accessed 16 September 2025)

Németh, András (1989): Az iskolatörténeti kutatás módszerei. In: Kovács, József László (szerk.): Új táborverés. (A II. és III. Országos Szakkörvezető-képző Tábor előadásai. 1987–1988). Főiskolai Füzetek 8/2. Zsámbék, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, 191–202.

Orosz, Szilárd (1990): Egy elfelejtett középiskolai hagyomány. In: *Pedagógiai Műhely*. XVI(2). 37–43.

Requinyi, Géza (1895): A Pécsi Állami Főreáliskola története 1857–1894. Pécs, Az intézet tulajdona.

School reports of the Royal Hungarian State Upper Real School of Győr (Győri Magyar Királyi Állami Főreáliskola értesítői), 1876/77 – 1948/49 school years.

School reports of the Royal Hungarian State Upper Real School of Pécs (Pécsi Magyar Királyi Állami Főreáliskola értesítői), 1875/76 – 1947/48 school years.

School reports of the Royal Hungarian State Upper Real School of Sopron (Soproni Magyar Királyi Állami Főreáliskola értesítői), 1875/76 – 1948/49 school years.

School reports of the Royal Hungarian State Upper Real School of Székesfehérvár (Székesfehérvári Magyar Királyi Állami Főreáliskola értesítői), 1882/83 – 1948/49 school years.

School reports of the Royal Hungarian State Upper Real School of Szombathely (Szombathelyi Magyar Királyi Állami Főreáliskola értesítői), 1912/13 – 1946/47 school years.

School reports of the State-Aided Municipal Upper Real School of Esztergom (Esztergomi Államilag Segélyezett Községi Főreáliskola értesítői), 1907/08 – 1947/48 school years.

Simon, Miklós (szerk.) (1933): A Győri M. Kir. Állami Révai Miklós-Reáliskola LX. értesítője az 1932/33. iskolaévről. Győr.

Szabolcs, Éva (2002): Iskolai értesítők neveléstörténeti forrásértéke. A Budapesti II. Kerületi Állami Reáliskola 1855–1914. In: Szabolcs, Éva – Mann, Miklós (szerk.): Magyar neveléstörténeti tanulmányok II. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 29–40.

Térffy, Gyula (Ed.) (1925): Magyar Törvénytár. 1924. évi törvénycikkek. Budapest, Franklin-Társulat.

Utasítások a gymnasiumi tanítás tervéhez. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1880-ik évi 16179. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, A Magyar Királyi Állam tulajdona, 1880. (Guidelines 1880)

Varga, Gábor (1996): Magyarországi iskolai évkönyvek bibliográfiája I. In: Köznevelés, 52(34). 18.

Vaszary, Kolos (1877): Világtörténelem. III. kötet. Uj-kor. A K. középtanodák felsőbb osztályai számára. Second, revised and expanded edition. Budapest, Lampel Róbert Könyvkiadása.

Verók, Attila (2014): Egy erdélyi szász polihisztor, Martin Schmeizel (1679–1747) oktatói és tankönyvírói munkássága. In: Bárdos, Jenő – Kis-Tóth, Lajos – Racsko, Réka (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2013. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek. Eger, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – EKf Líceum Kiadó, 311–326. [https://real-eod.mtak.hu/11723/1/Uj_kutatasok_a_nevelestudomanyban_2013.pdf] (Accessed 12 September 2025)

Vész, Albert (szerk.) (1877): A Pécsi Magyar Királyi Állami Főreáltanoda évi értesítője az 1876/77 tanév végén. Pécs, Nyomatott Ifj. Madarász Endrénél.

Zsoldos, Tiborné (1983): Az iskola története 1857-től 1948-ig. In: Kalász, Gyula (szerk.): A pécsi Széchenyi István Gimnázium és Ipari, Hírközlési Szakközépiskola jubileumi évkönyve, 1857/58 – 1982/83. Pécs, 7–67.

3. FEJEZET

Eged Alice¹

Egy bűntény, két tárgyalás

Egy nemzetiszocialista halála és megdicsőülése

3.1 Egy fiatal harcos halála és hőssé emelésének kezdete

Az özvegy lelkészfeleség, Margarete Wessel karácsonyát 1929-ben beárnyékolta Werner fia tragédiája, aki egy síkiránduláson hóviharba került társaság tagjaként lelte halálát. Az új esztendőben folytatódtek megpróbáltatásai, mert február végén elveszítette Horst nevű idősebbik fiát is. Csupán egyetlen támasza maradt lánya, Ingeborg. A fiatal SA-tag Horst Wessel még nem töltötte be a 23. életévét, amikor 1930. január 14-én késő este Berlin Friedrichshain kerületében barátnőjével bérelt szobájában a bérleti díj fizetésével kapcsolatos régi viszálykodás ijesztő fordulatot vett. Albrecht (Ali) Höhler, az egyik kommunista rohamosztag tagja társaival a lakás tulajdonosnőjének, a 29 évesen megözvegyült kalapkészítő Elisabeth Salm panasza hatására felkerekedett, hogy móresre tanítsa Wesselt. Höhler meglőtte a bérlőt, aki súlyos fej- és nyaksérüléseket szerzett, majd a kórházban a sebesülés és az elégtelen ellátás következtében öt hét elteltével vérmérgezésben meghalt.

Horst Wessel neve Berlin Friedrichshain és az ahhoz közeli kerületekben sokak számára ismert volt. A főváros utcáin és terein az 1920-as évek végén felütötte fejét az erőszak, és a járókelők egyre gyakrabban voltak a politikai ellenfelek egymás elleni fellépésének szemtanúi. Az SA által vezetett utcai harcok egyik alakja a vakmerősége miatt a bajtársai által nagyra becsült Horst Wessel volt, aki 1926-ban lépett be a nemzetiszocialista pártba (NSDAP) és a párt rohamosztagába, az SA-ba. A jogi tanulmányait mindinkább feleslegesnek tartó, majd feladó és helyette a

¹ A tanulmány megírása idején a szerző a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesült.

politikai csatározásokban elmerülő Wessel idejét legszívesebben a hozzá hasonló, a weimari rendszerben csalódott, a zsidókat becsmérlő és a kommunista eszméket elutasító társai körében töltötte. (Wessel 1933: 8, 25–26, 32, 34) Harcostársai között akadtak azonban olyanok is, akik szóvá tették kicsapongó életmódját, és szerfelett nehezményezték, hogy Wessel egy prostituáltat vett maga mellé. Édesanyja és húga mindhiába próbálták a szakításra rábeszélni, a fiú kitartott választottja mellett. (Lazar 1980: 98)

Wessel szabadidejében verseket és dalokat írt. A *Die Fahne hoch!* [Magasra a zászlót] kezdetű szerzeménye az SA indulója lett.² Szövege első alkalommal 1929. szeptember 23-án a berlini NSDAP *Angriff* című lapjában jelent meg nyomtatásban, de keletkezésének körülményei nem tisztázottak. Az bizonyos, hogy 1929 májusától az SA és az NSDAP rendezvényein rendszeresen énekelték a dalt, és a rendőrség 1930 tavaszától már Horst Wessel-dalként hivatkozott rá. (Siemens 2009: 81–82) Egyes nemzetiszocialista források valamivel korábbra datálták a dal harci indulóként való alkalmazásának kezdetét, a szerző húga pedig egyenesen azt állította, hogy Horst szerzeménye 1927-ben, de legkésőbb 1928 elején született meg. (Schau-fuß 2024: 41)

Nemcsak az agilis, buzgó, jó szervező Wessel volt népszerű a társak körében, hanem az indulója is, és ez megkönnyítette az NSDAP és az SA vezetőinek a bűncselekmény áldozatává vált fiatalember kultikus alakká emelését célzó törekvéseit. Wessel mitizálása szinte már a kórházi ápolása alatt elkezdődött. Joseph Goebbels meglátogatta a sérültet a kórházban, és a magas láztól szenvedőt naplójában csontvázhoz hasonlította és már a halála napján, február 23-án a birodalom mártírjaként említette. (Goebbels 2003: 458, 461) Az elhunytat édesanyja házában ravatalozták fel. A horogkeresztes zászlóval letakart koporsónál SA-társai álltak sorfalat, és fogadták a koszorúkkal, virágokkal érkező gyászolókat. Egyesek szerint Vilmos trónörökös is küldetett koszorút. (Lazar 1980: 111)

Wessel temetésének szervezését a későbbi propagandaminiszter vállalta magára. Noha a rendőrség megtiltotta, hogy március 1-jén horogkeresztes zászlókkal feldíszített utcákon politikai demonstrációt tartva kísérjék utolsó útjára Wesselt, és a kommunisták által meghirdetett ellentüntetést sem engedélyezte, kisebb öszszecsapásokra mégis sor került. Akadtak, akik kövekkel dobálták meg a menetet,

2 A *Die Fahne hoch!*, ahogyan azt az 1930-as évek közepén lefolytatott, de a széles közvélemény előtt eltitkolt, a szerzői jogot érintő bírósági eljárásban megállapították, nem Wessel saját alkotása, hanem különböző népdalokból kölcsönzött kombináció.

míg mások áttörték a védőkordont és letépték a koporsót szállító autóról a horogkeresztes zászlót. (Lazar 1980: 113) Goebbels 20-30 ezerre becsülte a hős előtt az utcákon némán tisztelgő emberek számát. A Nicolai temetőben az NSDAP és az SA vezetőinek patetikus beszédeit hangos bekiabálások, transzparensok felmutatása és az internacionálé időnkénti felhangzása zavarták meg. A végső búcsú pillanataiban Hermann Göring a halott SA-sapkáját a koporsóra helyezte és felhangzott a jól ismert induló. (Lazar 1980: 115) Goebbels elégedett volt, csupán Hitler távollétét fájlalta. (Goebbels 2003: 464, 466)

A bűncselekményről az újságok is tudósítottak. A kommunista lapok Wesselt stricinek titulálták és szerelmi féltésként határozták meg az indítékot. A KPD³ azonban igyekezett eltolni magától az esetet, és rávette Ali Höhlert, hogy hagyja el Németországot, amíg a botrány elcsendesedik. Az NSDAP-t támogató lapok ellenben a legtehetségesebb fiataljuk elleni politikai leszámolásaként írtak az esetről. (Siemens 2009: 27) A polgári lapok közül a liberális *Vossische Zeitung* nem vetette el teljesen a politikai motívum lehetőségét, de leginkább Salm asszony bosszújaként értelmezte a történetet, a lehetséges elkövetőket pedig szemtanúkra hivatkozva a cigányok körében javasolta keresni.⁴ A baloldali liberális *Berliner Tageblatt* a rendőrségre hivatkozva kizárta a politikai szálát, helyette Salm asszony és a bérlők közötti csetepaté elfajulását valószínűsítette, magát Salm asszonyt részben felmentve a felelőség alól. A lap közölte, hogy Teichmann felügyelő gyors reagálásának köszönhetően a három tettest már elfogták.⁵ A konzervatív *Deutsche Allgemeine Zeitung* szerint sem valószínű a politikai indíték, a lap sokkal inkább magántermészetű viszályként értékelte a bűncselekményt, és azzal nyugtatta olvasóit, hogy a rendőrség már nyomon van.⁶

3.2 Az első büntetőper

A nemzetiszocialista vezetők Wessel támadóinak büntetőperében is az áldozat mártírrá avatásának lehetőségét látták. A per 1930. szeptember 22-én – politikailag különösen kényes szituációban – kezdődött Berlinben. Egy héttel korábban, szept-

3 Kommunistische Partei Deutschlands (Németország Kommunista Pártja)

4 *Vossische Zeitung*, Racheakt einer Vermieterin, 1930.01.15. esti kiadás, 4. o.

5 *Berliner Tageblatt*, Revolver-Anschlag auf einen Studenten. 1930.01.15. esti kiadás, 5. o.

6 *Deutsche Allgemeine Zeitung*, Mordanschlag auf einen Studenten. 1930.01.15. esti kiadás, 3. o.

tember 14-én ugyanis parlamenti választásokat tartottak, és a nemzetiszocialisták a szavazatok 18,3%-át megszerezve a Reichstag második legerősebb frakciójává váltak. Az NSDAP 1928 májusában még csupán 2,6%-ot szerzett, és a siker még erőszakosabb fellépésre buzdította a pártot. Noha a kommunisták is erősödtek valamelyest - 10,6%-ról 13,1%-ra - ez volt az első alkalom, hogy országos parlamenti választáson alulmaradtak a nemzetiszocialistákkal szemben. Mind a kommunisták, mind a nemzetiszocialisták, de alkalmanként más politikai táborok is erős kritikával illették a weimari rendszer bíróságainak működését. A KPD az igazságszolgáltatásra a kormány meghosszabbított kezeként tekintett, és politikai elfogultsággal vádolta a bírákat, akik a baloldali elkötelezettségű vádlottak tetteit lényegesen szigorúbban ítélték meg és súlyosabb büntetést szabtak ki, míg a jobboldali érzelmű elkövetők enyhébb büntetéssel megúszták. A nemzetiszocialisták ellenben éppen azért bírálták az igazságszolgáltatást, mert megítélésük szerint a bírák enyhe ítéleteikkel a párt tagjait és szimpatizánsait kiszolgáltatták a kommunista bűnelkövetőknek. Való igaz, a császárság időszakában kinevezett bírák egy tollvonással a weimari köztársaság bíráivá váltak, de szinte valamennyien 1918 után is konzervatívok maradtak, ahogyan azt Walter Simons, a Birodalmi Bíróság elnöke 1926-ban megfogalmazta, (Kaul 1971: 10) és egy konzervatív állam és társadalom értékrendjéhez igazodtak, nem pedig a demokratikus köztársasági berendezkedéshez. (Kolb – Schumann 2022: 160) Az 1920-as évek második felében azonban már érezkelni lehetett a demokratizálódás irányába tett apró lépések hatását. (Siemens 2009: 116)

A bíróság épülete előtt már az első tárgyalási nap hajnalán sokan gyűltek össze, és érdeklődésük egészen az ítélethirdetésig, szeptember 26-ig kitarított. A sajtó képviselői is szép számban megjelentek, mert a pert Berlin határain túl is nagy figyelem kísérte. Goebbels is közöttük ült. Tudósításaiban a bűnügy családi tragédiaként való megjelenítése teljesen háttérbe szorult, és csak a feltételezett politikai szál kibontására koncentrált, kijelentve, hogy Wessel megtámadása határozottan politikai indíttatású bűncselekmény volt. A nemzetiszocialista újságok azonban elhallgattak fontos körülményeket, nevezetesen, hogy Wessel barátnője, Erna Janichen prostituáltként dolgozott, és kapcsolatban állt az elkövetővel, ezért is tudott használható személyleírást adni Albrecht (Ali) Höhlerről. Höhler futtatóként is ismert volt az Alexanderplatz környékén, és felmerült, hogy Ali és Erna nem csak futólag ismerték egymást. Azt a különös tényt is elhallgatták, hogy a szoba bérbe adója, Salm asszony, aki szintén a vádlottak padján ült, egy kommunista párttag özvegyeként Wessel politikai ellenfeivel járt össze. Arról sem írtak, hogy a hallga-

tóság soraiban jelentős számban alvilági elemek is feltűntek, erősítve azokat a híreket, miszerint az elkövetőknek és az áldozatnak is voltak alvilági kapcsolatai. Nem véletlenül jegyezte meg Klaus Mann 1939-ben papírra vetett írásában, hogy a Horst Wesselrel foglalkozó egyébként bőszéges nemzetiszocialista irodalom csak érintőlegesen tárta fel az 1930-ban lefolytatott per során kiderült, az áldozat és a bűncselekmény egyes elkövetőinek életrajzi adatait, kivéve persze a politikai rokonszenvet leíró információkat. (Mann 1939: 6)

Höhler és Salm asszony mellett még 15 főt vontak eljárás alá. Erwin Rückert, Hermann Kupferstein, a Jambowski fivérek, Max, Willi és Walter, barátnője, Else Cohn, Josef Kandulski, Walter Junek, valamint a Höhlernek és Rückertnek a bűncselekmény elkövetése után szállást biztosító személyek ellen emeltek vádat. A vádlottak jól ismerték egymást, mert mindannyian a belvárosi Baer lokál törzsvendégei voltak, akikhez alkalomadtán Salm asszony is csatlakozott. Az asszony megboldogult férje egykor szintén ehhez az asztaltársasághoz tartozott. A szórakozóhely a KPD-tagok és szimpatizánsok találkozóhelye volt. Azon a végzetes estén is innen indultak Wesselhez. Noha a nyomozás gyilkosság vádjával indult, a vádiratban a cselekmény emberölés minősítésre szelídült. A német büntetőtörvénykönyv különbséget tett a két tényállás között: a jóval súlyosabban büntetendő gyilkosság valójában az emberölés minősített eseteit foglalta magában.⁷

Miután a berlini sztárügyvéd, Erich Frey, akinek ügyfélkörébe ismert és gazdag emberek, alvilági figurák, sztriptíztáncosnő, valamint sorozatgyilkosok is tartoztak, (Frey 2019: 14, 58, 80, 237) visszalépett, a Rote Hilfe a nem kevésbé ismert Alfred Apfel berlini ügyvédet bízta meg a védelem stratégiájának kidolgozásával. A Rote Hilfe a weimari köztársaság időszakában a politikai okokból büntetőeljárás alá vont baloldali munkásokat és családtagjaikat segítette, például ügyvédi védelem biztosításával. A baloldali liberális Apfel Ali Höhler védelmét látta el, míg a többi vádlottat az ügyvédi team kommunista érzelmű tagjai segítették. A korszak kevés női védői egyike, Hilde Benjamin, Walter Benjamin sógornője és az 1949-ben létrejött Német Demokratikus Köztársaság első igazságügyi minisztere védte Salm asszonyt. (Siemens 2009: 121) A védelem koncepciója arra épült, hogy a bűncselekmény a vádlottak magántermészetű konfliktusából fakadt, és semmiképpen sem akartak a sértettnek súlyos sérülést okozni és főleg nem akarták megölni. A viszály forrása az volt, érveltek az ügyvédek, hogy Wessel barátnője korábban Höhlernek

⁷ Strafgesetzbuch (StGB): Mord (211. §), Totschlag (212. §)

dolgozott, és Erna lelépése jelentős bevételkiesést okozott neki, Salm asszony panasza pedig tovább fokozták Höhler a pár iránti ellenszenvét. A pisztoly, bizonygatták, véletlenül sült el, vagy legalábbis önvédelemből, hiszen a „látogatók” tudták, hogy Wessel rendelkezik fegyverrel. (Siemens 2009: 122)

A napilapok bőséges terjedelemben számoltak be a tárgyalás minden egyes napjáról. Ismertették Salm asszony első napon tett vallomását, aki azt állította, hogy a konfliktus forrása Wessel barátnőjének odaköltözése volt, mert a pár nem volt hajlandó a megemelt bérleti díjat kifizetni. Salm asszony Wessel megsebesítésének nem volt tanúja, csupán egy lövést hallott. Orvost akart hívni, de Wessel kijelentette, hogy zsidó orvos ellátását nem fogadja el. Így aztán a földön fekvő áldozatnak csak egy pohár vízzel lehetett a segítségére, miközben Wessel barátnője a kezében tartott fegyverrel fenyegette.⁸ A tárgyalás második napján tett vallomást Höhler. Ali nem tagadta, hogy „a mőresre tanításhoz” fegyvert vitt magával. Ezt azzal indokolta, számított arra, hogy a csirkefogónak van pisztolya, és valójában csak a lakásban szembesült azzal, hogy Wessel a nem fizető bérlő. A saját fegyverét elrejtette a kabátja zsebében, amit azért rántott elő, mert Wessel kezében megpillantotta a pisztolyt. Beszélt Ernához fűződő kapcsolatáról, hosszan ecsetelte, mennyire megviselte, amikor Wessel elcsábította tőle a lányt. Néhány napos bujkálás után a KPD nyomására hagyta el Németországot, de aztán visszatért, mert úgy érezte, a párt cserben hagyta, majd elárulta, sőt megtagadta, és nehezményezte azt is, hogy a KPD kétségbe vonta kommunista elkötelezettségének őszinteségét.⁹ Vádlott társai alátámasztották Ali, a bűncselekmény motivációjára vonatkozó verzióját, magáról a bűncselekményről azonban releváns információval nem szolgáltak: senki semmit sem látott, hangoztatták.¹⁰

Nagy érdeklődés övezte Erna Jaenichen tanúvallomását. Erna, aki Wessel menyasszonyaként hivatkozott magára, cáfolta a vádlottak által előadottakat. Tagadta, hogy Ali önvédelemből cselekedett, mert elmondása szerint még ki sem nyílt teljesen az ajtó, amikor Ali már meghúzta a ravaszt. Ezután három férfi lépett a szobába, Höhler, Rückert és Kandulski, átkutatták a szekrényeket, megtalálták Wessel fegy-

8 Vossische Zeitung, Der Tod Horst Wessels, 1930.09.22. esti kiadás, 2. o.

9 Berliner Tageblatt, *Wie Wessel umgebeacht wurde*, 1930.09.23. esti kiadás, 3. o.; Vossische Zeitung, *Wesselprozeß-zweiter Tag*, 1930.09.23. esti kiadás, 3. o.; Deutsche Allgemeine Zeitung, *Tumultszenen vor dem Kriminalgericht*, 1930.09.23. esti kiadás, 3. o.

10 Deutsche Allgemeine Zeitung, *Ist ein Nationalsozialist ein Mensch?* 1930.09.24. esti kiadás, 3. o.; Vossische Zeitung, *Falsche und echte Proletarier*, 1930.09.24. reggeli kiadás, 2. o.

verét, magukhoz vették, majd elmenekültek. Erna elismerte, hogy korábban prostituáltként dolgozott, miután azonban Horsthoz költözött, felszámolta a vendéglőjét. Ez utóbbi koránt sem biztos, mert Höhler védőjének a bevételi forrásaira vonatkozó kérdésére csupán mély hallgatással válaszolt. (Apfel 2013: 88) Alit csak futólag ismerte, folytatta Erna, semmilyen kapcsolat nem volt közöttük. Salm asszonyt rosszul indultú, kötözködő nőként festette le, és hazugságnak nevezte Horst a zsidó orvos segítségnyújtását elutasító és a fegyverrel való fenyegetésére vonatkozó állítólagos mondatait is. Erna cáfolta azt is, hogy lakbértartozásuk lett volna. Elmondása szerint megvásárolták a lakást, fel akarták újítani, és össze is akartak házasodni. Hálával beszélt Horstról, tisztességes, békés, csendes, hithű nemzetiszocialistának festette le.¹¹ Míg a liberális polgári sajtó kiemelte Erna meggyőző előadását és rokonszenves fellépését, a kommunista Rote Fahne éppen az előlétele miatt nem tartotta szavahihető tanúnak. A lap kiemelte, hogy Erna ügyvédi kérdésre kénytelen volt bevallani, Wessel valójában egykor az ügyfelei közé tartozott. Az újság szerencsétlen véletlenek sorozataként rakta össze a történeteket, és a polgári sajtót, valamint a nemzetiszocialista lapokat azzal vádolta, hogy a tárgyalást a kommunisták elleni hecc-kampány szítására használják fel. A lap a rendőrség felelősségét is felvetette, amikor emlékeztette az olvasóit, hogy Salm asszony a bűntény előtt számos alkalommal fordult a rendőrséghez segítséget remélve, a bűnüldöző szerv azonban nem foglalkozott a panaszaival. Az ügyészi perbeszédben a büntetési tételekre tett javaslatokat a KPD lapja egyenesen szörnyűségeknak nevezte.¹²

Az ügyész súlyos büntetést indítványozott minden vádlott esetében. Fischer vádbeszédében elvetette mind a magánbosszú, mind az önvédelem teóriáját. Megítélése szerint bizonyítást nyert, hogy Höhler és társai a fizikai támadás szándékával rontottak Wesselre. A Wessel elleni akciót közösen tervelték ki, hangzott el a vádbeszédben, amely elsősorban nem a bérlő, hanem a nemzetiszocialista politikus ellen irányult. A bérleti díjhoz kapcsolódó vita csupán apropót szolgáltatott, hogy móresre tanítsanak egy politikai ellenfelet. Noha a bűnelkövetők nem a fizikai meg-

11 Berliner Tageblatt, *Wessels Braut schildert die Mordtat*, 1930.09.24. esti kiadás, 2. o.; Vossische Zeitung, *Beweisufnahme im Wessel-Prozeß*, 1930.09.24. esti kiadás, 3. o.; *Die Braut des Studenten Wessel*, 1930.09.25. reggeli kiadás, 2. o.; Deutsche Allgemeine Zeitung, *Schluß der Beweisufnahme im Wessel-Prozeß*, 1930.09.25. reggeli kiadás, 6. o.

12 Die Rote Fahne, *Die dunkle Rolle der IA im Wessel-Prozeß*, 1930.09.24. 3. o.; *Die Vernehmung Erna Jäniches*, 1930.09.25. 3. o.; *Ungeheureliche Strafanträge im Wessel-Prozeß*, 1930.09.26. 3. o.

semmisítés céljával érkeztek az áldozathoz, folytatta Fischer, „könnyelműen bántak egy nemzetiszocialista életével”.¹³

A határozat kihirdetésére szeptember 26-án került sor. A minősítést nem, de a szabadságvesztés mértékére vonatkozó ügyési indítványt a bíróság felülbírálta, így minden vádlott esetében valamelyest enyhébb ítéletet hozott, valamint a tettek bűntudásával megvádoltakat felmentette. Höhler és Rückert hat év egy hónap fegyházbüntetést, a társak öt év egy hónap és négy hónap közötti börtönbüntetés kaptak. Salm asszonyt másfél évre ítélték. Höhler és Rückert súlyos büntetéséhez korábbi bűncselekményeik hosszú listája is hozzájárult. A tanácsvezető bíró, Paul Tolk indokolásában kifejtette, a bíróság bizonyítottan látta, hogy Wessel megtámadásának terve közös elhatározásból született meg, és azt közösen hajtották végre. Éppen ezért – noha csak Höhler használta a fegyverét, aki tettes – a többi vádlott tettestárs, és nem bűnsegéd, kivéve persze a felmentetteket. Rückertnél a bűncselekmény elkövetésekor pisztoly volt és bár nem lőtt vele, jelenléte különös veszélyt jelentett. Az önvédelem hipotézise sem bizonyosodott be, és a vádlottak a bíróságot nem győzték meg arról sem, folytatta Tolk, hogy csupán magántermészetű vitájuk eldöntése céljából keresték fel Wesselt, sokkal inkább a sértett eltérő politikai szerepvállalásának volt jelentősége, érvelt a bíróság elnöke. (Siemens 2009: 123–124)

A bíróság határozatával valójában senki sem volt elégedett. A nemzetiszocialisták sérelmezték, hogy a bíróság a büntettet nem gyilkosságként, hanem emberölés-ként minősítette. A kommunistákra kiszabott enyhe ítéletek, ahogyan ez alkalommal is történt, tovább tépázzák a bíróságok tekintélyét, és ez az irány, vélekedtek, a legrosszabb útra viszi az országot.¹⁴ Goebbels, mint ahogyan már januárban is, fenyegetőzött. „Köszönetünk a bosszú lesz” és „Megtorlás. Megtorlás.” olvasható naplójában. (Goebbels 1935: 251) A kommunisták ellenben ismételtelen igazolva látták a bíróságok elfogult, rájuk nézve hátrányos és rendkívül igazságtalan működésének példáját, és az összességében kiszabott huszonhét év egy hónapot pedig brutális mértékűnek titulálták.¹⁵ A sem a nemzetiszocialistákkal, sem a kommunistákkal nem rokonszenvező lapok némelyike érzélgősséggel vádolta a bíróságot, holott alvi-

13 Deutsche Allgemeine Zeitung, *Der Staatsanwalt fordert: 10 Jahre Zuchthaus für Höhler*, 1930.09.25. esti kiadás, 3. o.; Berliner Tageblatt, *Zuchthaus-Anträge im Wessel-Prozess*, 1930.09.25. esti kiadás, 3. o.

14 Der Tag, *Die übliche Milde für Marxisten: 6 Jahre Zuchthaus für Wessels Mörder*, 1930.09.27. 3. o.

15 Die Rote Fahne, *Brutale Zuchthausurteile im Wessel-Prozess*, 1930.09.27. 3. o.

lági figurákat felvonultató perben ennek nincs helye,¹⁶ mások megmaradtak a szikár tényközlésnél anélkül, hogy akár egyetlen szóval is kifejezték volna dicséretüket a bíróság munkája iránt.¹⁷ Ez utóbbi azért említésre méltó, mert a weimari rendszer elkötelezett támogatóiról volt szó.

3.3 A mítoszeremtés irodalmi eszközökkel folytatódik

1930-tól a nemzetiszocialista propaganda Horst Wesselre legfontosabb halottjaként tekintett. A mítoszeremtés szálait Goebbels fogta össze, aki régi technikákhoz nyúlva egy olyan narratívát kreált, amellyel politikai közösségük identitását akarta megerősíteni, a kevésbé sikeres múltat újraértelmezni, és megnyitni az utat az új szimpatizánsok előtt. Tudta, a hősállítás csak abban az esetben lehet sikeres, ha a Wesselhez kapcsolódó valós eseményeket jelentősen átírja. Valójában egy új életrajzot, egy rendkívüli életet kellett kitalálnia, miközben rejtve kellett maradnia a kellemetlen tényeknek. Megkezdődött Wessel nevének a becsület, hazaszeretet, bátorság, önfelelődozás szinonimájává avatása, és alakjának a fiatalok számára követendő példaként való állítása. A szinte emberfeletti tulajdonságokkal felruházott fiatalember így halálában sem maradt feladat nélkül, hiszen fel kellett ébresztenie az emberekben a hozzá hasonulás vágyát. Jóllehet az ideológiai hegemonia kiépítése a nemzetiszocialisták hatalomra kerülése után gyorsított fokozatba kapcsolt, Wessel bálványá emelését már 1933 előtt siker koronázta. Születésnapján, halálának évfordulóján és egyéb alkalmakkor ünnepségek sorozatával megemlékezve duzzasztották egyre dicsőségesebb biográfiáját. A ceremóniák elengedhetetlen kelléke lett a *Die Fahne hoch!* kezdetű induló, és az SA és az NSDAP rendezvényein is rendre felcsendült a Horst-Wessel-dal. Noha a Horst keresztnév korábban is népszerű volt Németországban, 1931-ben a képzeletbeli népszerűségi listán már a hatodik helyet foglalta el, 1932-ben és 1933-ban felkúszott a harmadik helyre, 1934-ben pedig listavezető lett.¹⁸

16 Deutsche Allgemeine Zeitung, *Die Wessel-Mörder und ihre Partei*, 1930.09.27. esti kiadás, 3. o.

17 Berliner Tageblatt, *Zuchthausstrafen im Wessel-Prozess*, 1930.09.27. reggeli kiadás, 2. o.

18 Vorname Horst * Statistik, Herkunft und Bedeutung [https://www.beliebte-vornamen.de/]

Goebbels, a mítoszgyártó, az ünnepek és parádék mellett a nagyközönség ízlését formálendő, az irodalom eszközét is igénybe vette Wessel kultikus alakká gyúráshoz. Az eredmény az első alkalommal 1932-ben megjelent *Horst Wessel Ein deutsches Schicksal* című regény lett, amelynek szerzője a kétes hírnevű Hanns Heinz Ewers volt. A későbbi propagandaminiszter választása mehökkentő volt, mert noha Ewers az 1910-es évektől népszerű szerzőnek számított, irodalmi munkásságának megítélése több mint ellentmondásos volt, az NSDAP köreiből pedig opportunistának és konjunktúralovagnak tartották. Nem zárható ki, hogy Ewers, aki személyesen ismerte a Wessel családot, megkapta Hitler hozzájárulását a regény megírásához, ahogyan azt állította. (Siemens 2009: 136) Az is elképzelhető azonban, hogy az NSDAP-n belüli Goebbels-Rosenberg ellentét lecsapódása jelent meg Ewers felkérésében, hiszen tudott dolog volt a két vezető ideológus csatája, és az is, hogy Rosenberg Ewers korábbi, a pornográf elemeket sem nélkülöző munkásságában az új német irodalom tisztaságát látta veszélyeztetve. Az biztos, hogy az ötlet, Wesselt a nemzetiszocialista mozgalom hőseként és mártírijaként irodalmi feldolgozásban a nagyközönségnek megmutatni, Goebbelshez köthető. (Fuchs 2022) A regény a nivós Cotta'schen Buchhandlung Nachfolger gondozásában jelent meg, és 1934-ig 200 ezer példányban adták ki, és ezekben az években a kiadó egyik legnagyobb sikere lett. (Delabar 1999: 199)

A közel 300 oldalas regény Wessel életének 1928 ősztől a temetéséig tartó másfél év történéseit dolgozta fel, valamint röviden utalt a szeptemberi bírósági tárgyalásra. Az öncélú érzelgősségnek és modorosságnak tartalmi és stílusi jegyeit magán viselő regény nem csupán Wessel alakjának felmagasztalása, hanem a weimari rendszer elleni lázadás kifejeződése is volt. A szerző a tragikus pillanatok megörökítésére, a lövés eldördülésének körülményeire, csupán három mondatot szentelt, (Ewers 1933: 217) ellenben terjedelmes rész foglalkozott a berlini szlenget beszélő kommunisták nemzetellenes, uszító tevékenységével és a Wessel ellen tervezett merényletre való felkészülés leírásával. Ewers olyan természetességgel örökölte meg az erőszakos utcai összecsapásokat - az SA-nak helyenként romantikus, kalandos színezetet adva - mintha azok a politikai kultúra elfogadott elemei lettek volna. A szerző valójában a nemzetiszocialista közösség viselkedési mintáit és a konfliktuskezeléssel kapcsolatos kollektív megoldási módjait tárta az olvasók elé. A racionalitás teljes hiánya jellemezte Goebbels kórházi látogatásainak leírását. Tudvalévő volt ugyanis, hogy Wessel a súlyos nyaklövés következtében képtelen volt akár egyetlen szó kimondására is, Ewers mégis jobbra Goebbels és Wessel közötti párbeszéd

formájában a kórtermet választotta a mozgalomról való fennkölt kinyilatkoztatások színhelyéül. (Ewers 1933: 230–231) A hosszú dialógusok során megbeszélték a pártot és az SA-t érintő aktuális történéseket és a mozgalom megerősítésére teendő intézkedéseket. Wessel különösen August Wilhelmről, a száműzetésben élő utolsó német császár másodszülött fiáról beszélt elragadtatással. Dicsérte a Hohenzollern herceg a nemzetiszocialista mozgalom iránti elkötelezettségét, és a beteg örömmel állapította meg, hogy olyan politikai közösség tagja lehet, ahol ugyanazon mérce alapján tekintenek hercegre és munkásra egyaránt. (Ewers 1933: 230)

A magas példányszám dacára Ewers írása az NSDAP számos vezetőjének körében csalódást okozott. Hiányérzetük elsősorban abból fakadt, hogy a regényben nem jelent meg a párt ideológiájának egyik leglényegesebb eleme, a féktelen zsidóellenesség. Noha a támadók egyike, a zsidó Else Cohn, a regényben helyenként durva és erőszakos szerepet vitt, (Ewers 1933: 217) a bírálók szerint Ewers nem emelte ki a brutális büntett végrehajtásában szerepet játszott lány származásának a fontosságát. (Fuchs 2022) Jónéhányan voltak, akik megélhetési irodalmárként tekintettek a szerzőre, és sokan voltak azok is – főleg az NSDAP-vel nem rokonszenvezők körében – akik giccsnek, hazugságok halmazának titulálták a regényt. Akadtak azonban elismerést kifejező vélemények is. Így például Baldur von Schirach, az NSDAP ifjúsági tagozatának vezetője ígéret tett a „fiatal generáció szelleméből született” regény népszerűsítésére, és persze August Wilhelm sem maradt adós a dicsérő szavakkal. (Siemens 2009: 138–139) A szerző 1934-ben kegyvesztetté vált, és ettől az sem óvta meg, hogy regénye utószavában, amely valójában köszönetnyilvánítás többeknek, de főképpen Hitlernek és Goebbelsnek fejezte ki mély háláját a munka megszületéséhez nyújtott felbecsülhetetlen segítségükért. (Ewers 1933: 290–295) Horst Wessel kultuszának ápolása Ewers bukása után is folytatódott, sőt az NSDAP hatalomra jutása után magasabb sebességre kapcsolt.

3.4 A második büntetőper

Miután 1933. január 30-án Hitler Németország kancellárja lett, a politikai ellenfelek fizikai üldözése, amelyet sokan „kezdeti túlkapásnak” neveztek, a mindennapok részévé vált. Megnyíltak az első koncentrációs táborok, amelyeknek az év végére már legalább 100 ezer lakója volt. Gyakran előfordult, hogy az SA emberei a táborokban a foglyokat a Horst Wessel-induló éneklésére kényszerítették. (Siemens 2009:

208) A Wessel-perben elítéltek számára a nemzetiszocialisták kormányra kerülése különösen súlyos következményekkel járt, mert Goebbels beváltotta korábbi fenyegetőzését.

Az első áldozat a börtönbüntetését időközben letöltött Else Cohn volt, akinek a holttestét május 7-én kirándulók találták meg Krossen városka közelében, nem messze az Odera folyótól. A 20 év körüli lányt megfojtották, szóltak a híradások,¹⁹ ami később tévesnek bizonyult, mert több lövéssel leterítették. Noha a helyi nyomozók sok részletet kiderítettek, a hatóság nem tartotta szükségesnek gyilkosai felkutatását. A második áldozat Ali Höhler lett, aki 1933-ban még egy sziléziai büntetés-végrehajtási intézet foglya volt. Szeptemberben Frankfurt an der Oder közelében találták meg a holttestét, a Gestapo közreműködésével az SA-tagok közül kiválasztott gyilkosai megkínózták, majd lelőtték. Egykori védőügyvédje feltételezte, hogy halála összefüggésben volt a tervbe vett újabb Wessel-perrel. Apfel úgy vélte, mivel Ali és Else jól ismerték Wessel előéletét, személyük nagyon kényelmetlen volt az új hatalom birtokosainak, ezért jobbnak látták eltenni őket láb alól. (Apfel 2013: 108) A korábbi vádlottak közül szinte mindenki - a büntetésük leülése után - koncentrációs táborba került, és csak kevesen éltek túl a borzalmakat. Még azokat is utolérte a nemzetiszocialisták bosszúja, akiket 1930-ban felmentettek. Néhányan a Szovjet-unióba menekültek, ők a kommunista rezsim áldozataivá váltak.

Goebbels eredeti szándéka az lehetett, hogy az 1930-ban elítélt vádlottakat újra bíróság elé citálják és a jogerős ítéleteket figyelmen kívül hagyva sokkal szigorúbb büntetést szabnak ki rájuk. A főállamügyész azonban ezt jogi képtelenségnek tartotta, (Siemens 2009: 228) így a hatalom új birtokosainak bosszújukhoz más utat kellett választaniuk. Akár ez a jogi akadály is „kényszerítette” őket Else Cohn és Ali Höhler brutális meggyilkolására, valamint társaik üldözésére.

Goebbels számára 1933 júniusában égből pottyant lehetőség adódott. Egy házastársi civódás fültanúi feljelentést tettek a rendőrségen, miszerint a feleség, Stoll asszony erősen illuminált állapotban lévő férjét azzal vádolta meg, hogy vele is azt akarja tenni, mint Horst Wessellel. Néhány nap múlva az SA-legényekkel felduzzasztott berlini rendőrség vizsgálati fogságába került Peter Stoll, aki aztán feltehetőleg a kedvezőbb elbírálás reményében nevezte meg társaiként Sally Epsteint és Hans Zieglert. Sem a mindössze 26 éves festősegéd Epstein, sem az egykoron a Baer

¹⁹ Vossische Zeitung, Chronik vom Tage, 1933. 05. 08. 7. o.; Berliner Tageblatt, *Mädchenmord bei Krossen*. 1933.05.08. 4. o.

lokálban kisegítő pincérként dolgozó, négy évvel idősebb Ziegler, sem Stoll nem voltak részesei az 1930-ban lezajlott eljárásnak. Korábban mindhárman a KPD-hez közelálló munkások voltak, és gyakran összejártak szórakozni. Tagadták, hogy bármi közük lett volna az Ali Höhler által elkövetett bűncselekményhez, és azt is, hogy azon az estén jártak volna Salm asszony lakásában. Ziegler mindössze azt ismerte el, hogy egy ideig a lokálból elinduló csapattal tartott. Az ügy megítélésében különös súllyal esett latba, hogy Epstein zsidó volt, Zieglert pedig korábban elkövetett kisebb bűncselekményei miatt már a nyomozati szakban a közösségnek szándékosan ártani akaró hivatásos bűnözőnek nyilvánították. A vád képviselője vádbeszédében egy szabadságharcos ellen elkövetett előre kitervelt bestiális tettről szónokolt, akinek azért kellett egy közönséges futtató keze által meghalnia, mert Németországért harcolt.²⁰ A bíróság 1934. június 15-én kihirdetett ítéletében megapozottnak találta az ügyészi indítványban megfogalmazott gyilkosság minősítést, így Epsteint és Zieglert halálra ítélte, míg Stoll bűnsegédi magatartása miatt hét és fél év fegyházbüntetést kapott. A Birodalmi Bíróság mint fellebbviteli fórum november 5-én meghozott határozatában az elsőfokú ítéletet helyben hagyta. A halálos ítéleteket a nemzetközi tiltakozás ellenére 1935. április 10-én végrehajtották. Willi Jambrowski, aki túlélte a rezsimet, 1945-ben úgy nyilatkozott, hogy Epstein és Ziegler ott sem voltak 1930. január 14-én este, ha mégis, legfeljebb az utcán örkődők között lődörögtek. (Siemens 2009: 226–228)

1933-tól kezdve országszerte utcák, terek, iskolák, könyvtárak, kórházak sokasága viselte az elhunyt fiatalember, Horst Wessel nevét. Hegyeket, völgyeket, fákat, köveket neveztek el Wesselről, és hajók, repülőgépek, katonai egységek vették fel a nevét. (Lazar 1980: 199) Emlékhellyé alakították Salm asszony egykori lakását és emlékszobává azt a kórházi kórtermet, ahol Wessel meghalt. Az avatóünnepségen Goebbels mondott ünnepi beszédet. (Lazar 1980: 167) Berlin Friedrichshain kerületét 1933 őszén átkeresztelték Horst Wessel-városnak, majd Horst Wessel-kerületnek, és évente tucatnyi ünnepséget, fáklyás felvonulást rendeztek Wesselre emlékezve. Szobrokon, festményeken és egyéb kegytárgyakon örökítették meg Wessel példamutatón önfeláldozó magatartását, és egyetlen iskolai curriculumból sem hiányzott heroikus tetteinek ismertetése. Kicsik, nagyok énekelték az iskolai ünnepségeken a Horst-Wessel-dalt, és az SA és az NSDAP rendezvényei mellett immár a

20 Berliner Tageblatt, *Zwei Todesurteile beantragt. Das Plaidoyer des Staatsanwaltes im Horst Wessel-Prozess*. 1934.06.15. esti kiadás, 4. o.

hadügyminiszter rendelete alapján a hadsereg ünnepi alkalmain is kötelezően felcsendült az induló.²¹ A német nemzeti himnusz, a *Deutschlandlied* tehát „társat” kapott. Az állami ünnepségeken immár nem csupán August Heinrich Hoffmann von Fallersleben 1841 nyarán Helgoland szigetén írt költeményének első versszakát adták elő, hanem a *Die Fahne hoch* című indulót is.

3.5 Epilógus

Németország 1945 tavaszán katonai vereséget szenvedett. A győztes hatalmak a náci-ellenes folyamat részeként elrendelték a Horst Wesselhez fűződő emlékek megsemmisítését: Friedrichshain kerület visszakapta korábbi nevét, eltávolítottak minden Wesselt ábrázoló szobrot, emléktáblát, megszűntek a Wessel utcák, terek, intézmények, és még a sírkövét is lerombolták. Noha a Wessel halála miatt a nemzetiszocialisták által indított bosszúhadjárat kitervelői és végrehajtói közül többeket azonosítottak, csupán keveseknek volt félnivalója a felelősségre vonástól. Egyesek ugyanis időközben már meghaltak, mások eltűntek a bűnüldöző szervek elől, míg akadtak olyanok is, akik ellen a vádhatóság nem gyűjtött elégséges bizonyítékot.

A széles körben szadista módszereikről hírhedt Walter Pohlenz és Willi Schmidt ellen az NSZK-ban indult büntetőeljárás, rövid idő múlva azonban anélkül fejeződött be, hogy például Höhler megkínzása és megölése miatt elmarasztaló ítélet született volna. Pohlenz a háború előtt autókölcsönző vállalkozást működtetett, és mellesleg az SA-ban sofőrként dolgozott. 1949-ben megszökött a vizsgálati fogda kórházából, a frissen megalakult NSZK-ba menekült, ahol csupán lopás, csalás és közokirat hamisítás miatt vonták felelősségre. Schmidt Berlin Neukölln kerületének durva, erőszakos fellépésű SA-parancsnokként és kisebb-nagyobb bűncselekmények elkövetőjeként volt ismert a weimari köztársaság időszakában a bűnüldöző szervek előtt, 1933-tól pedig a „berlini SA legkitűnőbb gyilkosaként” (Diels 1950: 243) szolgálta a nemzetiszocialista rezsimet. Elítélésükhöz és a többiek felelősségre vonásához a két német állam együttműködésére lett volna szükség, erre azonban a hidegháború éveiben nem volt esély. A német igazságszolgáltatás „túl későn, túl keveset, túl enyhén” ítélezett (Siemens 2009: 260) felettük is.

21 Berliner Volks-Zeitung, *Horst-Wessel-Lied auch in der Reichswehr*, 1933.09.29. reggeli kiadás, 3. o.

Szakirodalom

Apfel, Alfred (2013): *Hinter den Kulissen der deutschen Justiz. Erinnerungen eines deutschen Rechtsanwalts 1882–1933*. Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag.

Delabar, Walter (1999): *Was tun? Romane am Ende der Weimarer Republik*. Opladen/Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.

Diels, Rudolf (1950): *Lucifer ante portas*. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt.

Ewers, Hanns Heinz (1933): *Horst Wessel. Ein deutsches Schicksal*. Stuttgart und Berlin, Cotta'schen Buchhandlung Nachfolger.

Frey, Erich (2019): *Ich beantrage Freispruch! Die Erinnerungen des berühmten Berliner Strafverteidigers*. Berlin, Elsengold Verlag.

Fuchs, Thomas (2022): *Vor 90 Jahren: Der Propagandaroman „Horst Wessel Ein deutsches Schicksal“ oder aber Goebbels missglückte Heldenlegende*. Vor 90 Jahren: Der Propagandaroman „Horst Wessel. (Accessed 14 September 2025)

Goebbels, Joseph (1935): *Der Angriff. Aufsätze aus der Kampfzeit*. München, Zentralverlag der NSDAP.

Goebbels, Joseph (Szerk. Ralf Georg Reuth) (2003): *Tagebücher 1924–1945*. München, Piper Verlag.

Kaul, Friedrich Karl (1971): *Geschichte des Reichsgerichts*. Band IV. 1933-1945. Berlin, Akademie Verlag.

Kolb, Eberhard - Schumann, Dirk (2022): *Die Weimarer Republik*. Berlin, Gruyter.

Lazar, Imre (1980): *Der Fall Horst Wessel*. Stuttgart-Zürich, Belsler Verlag.

Mann, Klaus (1939): *Die Mythen der Unterwelt*. Die Mythen der Unterwelt. (Accessed 14 September 2025)

Schaufuß, Thomas (2024): *Der Gerichtsprozess um die Urheberrechte des Horst-Wessel-Liedes 1936*. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.

Siemens, Daniel (2009): *Horst Wessel*. Tod und Verklärung eines Nationalsozialisten. München, Siedler Verlag.

Wessel, Ingeborg (1933): *Mein Bruder Horst -- Ein Vermächtnis*. Kiadó megjelölése nélkül. Wessel, Ingeborg - Mein Bruder Horst - Ein Vermächtnis - Neuschwabenland Archiv, 1933. (Accessed 14 September 2025)

Sajtóforrások

Berliner Tageblatt

Berliner Volks-Zeitung

Der Tag

Deutsche Allgemeine Zeitung

Die Rote Fahne

Vossische Zeitung

Strafgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland.

4. FEJEZET

Varga Krisztina

Ellenforradalom, reformfolyamat vagy megszállás?

A prágai tavasz értelmezése a csehszlovákiai és szlovákiai történelemtankönyvekben

4.1 A kutatás kiindulópontjai és módszerei

A korszerű történelemtanításnak ellentmondóan a történelem tantárgy tanítása – napjainkban is – a legtöbb európai országban a történelemtankönyvön alapszik, amely több százéves hagyományra vezethető vissza.¹ A történelemtankönyvek a történetírás sajátos részét képezik. Azokat a véleményeket és értékeket tükrözik, amelyek a kiadásuk idején megfeleltek az államhatalom által hirdetett eszméknek. A bennük szereplő tények és vélemények nem semleges információk a múltról, hanem egy válogatás eredményei, ami összefügg a társadalom politikai, gazdasági és kulturális értékeivel. Ezáltal a tankönyv a társadalmi konstrukció eredménye. (Kmeť 2018: 115) Különösen igaz ez az állítás a kommunizmus időszaka alatt napvilágot látott történelemtankönyvekre, mivel a szocialista tömb országokban, így Csehszlovákiában is, a történelem a legfontosabb társadalomtudományi tantárggyá vált. A tankönyvek az állami célt szolgálták, a sematizmus, az ideológiai alárendeltség, a sztereotipizálás, valamint az elhallgatás jellemezte a tartalmukat. (Kovács 2006: 630) A korszak tankönyvei cseh és szlovák történészek közös munkái voltak: az ország nyugati részén cseh, a keletin pedig szlovák nyelven jelentek meg; továbbá egységes kiadványok voltak, az egy évfolyam – egy tantárgy – egy tankönyv elve alapján. Ez utóbbi elv az ország különválását követően Szlovákiában is fennmaradt.²

1 Csehszlovákiára és Szlovákiára vonatkozóan lásd Kmeť, Miroslav (2018): *História a dejepis. Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Zsolna, IVP Inštitút priemyselnej výchovy, 71–86.

2 A rendszerváltás utáni szlovákiai történelemtanításról lásd korábbi összefoglaló tanulmányunkat: Varga, Krisztina (2023): A rendszerváltást követő szlovákiai történelemtanítás a történelemtankönyvek változásainak tükrében (1990–2005). In: Gombocz, Orsolya – Ju-

Bár a történelemoktatásunk tankönyvalapú, mégis kérdéses, hogy milyen gyakran veszik a tanulók kezükbe, milyen gyakran dolgoznak a tankönyv leíró szövegével, a tankönyvben szereplő forrásokkal, s jó esetben az azokhoz tartozó kérdések és feladatok milyen formában kerülnek megoldásra, ezáltal a hangsúly a tanulók képességeinek a fejlesztésére terelődik-e. (Szabó 2015; Vajda 2018: 62–69) Feltételezésünk szerint a történelemtankönyv gyakori eleme a tanórai és az órán kívüli tanulói munkának, így a kutatásunk során a tankönyvi leíró szöveg elemzése – tehát a tankönyv tartalmának vizsgálata – mellett a pedagógiai hasznosságra is figyelmet fordítunk, amely által a magyar nyelvű történelemtankönyvkutatás két irányát ötvöztük. (Vajda 2020: 9–11)

A történelemtankönyvek esetében az alkalmazott módszerünk egyaránt érinti a hermeneutikai (szövegértelmezői) vizsgálatot, továbbá a tartalomelemzés és a szövegelemzés módszerét, ezáltal a deskriptív-hermeneutikus módszer alkalmazását, mivel munkánk során a szemléltetés és megállapításaink alátámasztása céljából számos idézetet emeltünk ki az elemzett történelemtankönyvekből. Azonban nem szerettük volna, hogy kutatásunk szubjektív irányba terelődjön, ezért a kvalitatív tartalomelemzésre fókuszáltunk, vagyis, hogy az adott tankönyv milyen mértékben (csak megemlíti, részletesen, vagy nem szerepelteti) tárgyalja a vizsgált történelmi eseményt, ezáltal az elemzett tankönyvek összehasonlítására koncentráltunk.³ A tankönyvelemzés során első lépésként a történelemtankönyv felépítését, szerkezetét tettük vizsgálatunk tárgyává, majd a vizsgált fejezet szerzői szövegére helyeztük a hangsúlyt. Például a szocializmus időszaka alatti tankönyvek milyen mértékben tartalmaznak ideológiai utalásokat; milyen történelmi ismereteket közölnek a tankönyv szerzői; (Vajda 2018: 50–58) használnak-e valamilyen szövegkiemelést (kurzív, félkövér, kiskapitális stb.) a fontosabb ismeretek kiemelésére, hogy ezáltal is elősegítsék a tanulók könnyebb tájékozódását, figyelemösszpontosítását; milyen forrásokat, forrásrészleteket közölnek a tankönyv szerzői, csak szöveges, vagy esetleg képi, statisztikai források is szerepelnek a tankönyv lapjain. Ezt követően a tankönyv didaktikai apparátusát⁴ vettük vizsgálat alá: a tankönyvek lapjain szereplő ké-

hász, Márta – Mongyi, Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.* Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 31–37.

3 A tankönyvelemző módszerekkel kapcsolatban lásd: Dárdai, Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Budapest–Pécs, Dialog Campus Kiadó, 66–71.

4 A tankönyv didaktikai apparátusának a részei: a kép (mint illusztráció és kép mint forrás), minilexikon és minieletrajz, kérdések és feladatok, gyakorlatok, történelmi munkamód-

peket, csak illusztrációként szerepelnek, vagy esetleg forrásként – ez esetben tanulói munkáltatás, a képek értelmezését, elemzését segítő kérdések/feladatok kapcsolódnak hozzájuk –, milyen kérdések és feladatok kapcsolódnak az adott tananyaghoz. Amennyiben lehetséges volt, a kérdéseket és a feladatokat a bloomi taxonómia szintjei alapján is megvizsgáltuk.⁵

Kutatásunk az alapiskola felső tagozatán és a gimnáziumokban használt (az UNESCO meghatározása alapján az ISCED 2. és 3. szintű képzések) csehszlovákiai és szlovákiai kiadású történelemtankönyvekre irányult. Vizsgálatunk nem terjedt ki az egyéb taneszközökre és tansegédletekre, mint például történelmi szöveggyűjteményekre, olvasókönyvekre, forrásszemelvényekre, munkafüzetekre, érettségi feladatgyűjteményekre stb.

4.2. Az elemzett történelemtankönyvek rövid ismertetése

A kutatásunk során általunk elemzett történelemtankönyvek kiadásuk évének sorrendjében a következők.

Csehszlovákiai történelemtankönyvek:

- Dullová, Valéria – Valachová, Anna – Beňo, Ladislav – Dzugas, Jozef – Pleva, Ján (ford. Kőrös, István) (1973): *Történelem 9. A kilencéves alapiskolák kilencedik osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Első kiadás. Pozsony. A tankönyv az első világháborútól az 1970-es évek elejéig taglalja a történelmi eseményeket, hét nagy témakörbe rendezve. Az egyes témakörök további 4–8 fejezetre tagolódnak. A fontosabb történelmi ismeretek kurzív szedéssel kerültek kiemelésre, s az egyes fejezetek végén kérdések és feladatok is helyet kaptak. A kötet végéről nem maradhatott el az időrendi összefoglaló táblázat sem, amely párhuzamosan szemlélteti a szocialista államok, a tőkésállamok és Csehszlovákia történetének fontosabb eseményeit.

szerek. Bővebben lásd: Vajda, Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, 115–122.

5 Benjamin S. Bloom 1956-ban dolgozta ki az oktatási célok hierarchikus klasszifikációját. Bloom a kognitív folyamatokban hat egymásra épülő szintet különböztetett meg. Az első szint a ténybeli tudás szintje, a második a megértés szintje, a harmadik a cselekvés/használat szintje, a negyedik az elemzés (analízis) szintje, az ötödik az összegzés (szintézis) szintje, a hatodik az értékelő megítélés (evalváció) szintje. (Vajda i. m.: 100–101)

- Ratkoš, Peter – Butvin, Jozef – Kropilák, Miroslav – Vartíková, Marta (ford. Párkány, Anton) (1980): *Csehszlovákia történelme. Tanulmányi szöveg a gimnáziumok 3. és 4. osztálya, valamint a szakközépiskolák 2. osztálya számára.* Módosított és kiegészített harmadik kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. A négy szerzős munka, ahogyan az a tankönyv címében is szerepel, Csehszlovákia történelmére (a cseh és szlovák nép történetére) helyezte a hangsúlyt, az ősközösségi társadalomtól egészen 1976-ig, ezáltal egy meglehetősen nagy terjedelmű (több mint 500 oldalas) taneszköz került a diákok kezébe. A kötet végén részletes időrendi áttekintés kapott helyet. Sajnálatos módon a tankönyv lapjairól hiányoznak a tanulók munkáltatását szolgáló kérdések és feladatok, mintha a középiskolák és gimnáziumok tanulóinak erre nem lenne szükségük.
- Cambel, Samuel – Sýkora, Jaroslav – Macek, Zdeněk – Kamenec, Ivan (ford. Párkány, Antal – Hamza, Valéria) (1987): *Történelem a gimnázium 3. osztálya számára.* Első kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. A szocializmus időszakából származó vizsgált történelemtankönyvek közül egyedül ezen tankönyv elején található meg egy bevezető rész, amelyben a tankönyv szerzői a tanulókhoz szólnak, ismertetik a történelmi korszakot, melyet a könyv tárgyal – az októberi szocialista forradalomtól „a szocialista világrendszer kialakulásán át a napjainkig”, s a történelem tanulmányozásának a fontosságát hangsúlyozzák. A tankönyv három nagy témakörre tagolódik, amelyek számos fejezetet foglalnak magukba. Az előző alapiskolai tankönyvhöz hasonlóan a fejezetek végén kérdések és feladatok kaptak helyet, a fejezetek elején pedig a korábbi ismereteket felelevenítő kérdések szerepelnek. A fontosabb információk, történelmi ismeretek vastag félkövér betűtípussal kerültek kiemelésre a tankönyv lapjain, s a kötet végén már forrásrészletek (*Dokumentumok* címmel) is találhatóak.
- Lipták, Lubomír (ford. Kecskeméthy, Győző) (1991): *Történelem (1945–1989). Tanulmányi szöveg.* Első kiadás, Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Lubomír Lipták munkája, ahogyan a címében is szerepel, csak tanulmányi szöveg, amely a rendszerváltás utáni tankönyvkrízist próbálta megoldani, s a 20. század második felének az eseményeit foglalta össze. Minden rövid tankönyvi fejezetet kérdések és feladatok zárnak, ám ábrák nem kerültek a könyv lapjaira.

Szlovákiai történelemtankönyvek:

- Kováč, Dušan – Kamenec, Ivan – Kratochvíl, Viliam (ford. Szabó, Ferenc) (1998): *Történelem 4. Szlovákia az új évszázadban*. Első kiadás. Pozsony, Orbis Pictus Istropolitana.

A szerzőhármas tankönyve 1997-ben jelent meg szlovák nyelven, a következő évben pedig a magyar nyelvű fordítása is elkészült Szabó Ferencnek köszönhetően. A történelemtankönyv az első világháborútól a Szlovák Köztársaság 1993-as megalakulásáig tekinti át Szlovákia történetének fontosabb eseményeit, öt nagy témakörre bontva, amelyek 3–8 fejezetet (tananyagot) foglalnak magukba. Minden tananyag két oldal terjedelmű: a bal oldalon található a szerzői (leíró) szöveg, melynek az elején rövid kronológia kapott helyet. A bal szegélyen általában ismétlő kérdések, valamint egy-egy fotóval kiegészített minieletrajzok kerültek elhelyezésre. A tankönyv jobb oldalán változatos források/forrásrészletek találhatóak, a jobb szegélyen pedig érdekességek, minilexikon, fogalommagyarázatok és kérdések/feladatok szerepelnek. A fontosabb történelmi fogalmak, tények vastagon szedett – félkövér – betűstílussal kerültek kiemelésre.

- Kovács László – Simon Attila (2006): *A magyar nép története. A 20. század. Történelemtankönyv az alapiskolák 9. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára*. Harmadik kiadás. Dunaszerdahely, Lilium Aurum. Kovács László és Simon Attila tankönyve az alapiskolák 9. és a nyolcosztályos gimnáziumok 4. osztálya számára készült, s mint kiegészítő tananyag került ajánlásra a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériumának a rendeletével a magyar tannyelvű alapiskolák számára. A tankönyv az első világháborút követően, 1918-tól foglalkozik Magyarországgal, Csehszlovákiával és a szlovákiai magyarság történelmével. Összesen 4 nagy témakörre tagolódik, amelyek további 7–8 fejezetet foglalnak magukba. Egy-egy tankönyvi fejezet két oldal terjedelmű – az Orbis Pictus tankönyvek elrendezése szerint –, ezáltal a bal oldalon található egy rövid kronológia, mottó (idézet) és a szerzői szöveg, az oldalszegélyen általában a korábbi tananyag felelevenítését szolgáló kérdések és minieletrajzok, a jobb oldalon forrásszemelvények, ábrák, az oldalszegélyen pedig további érdekességek, kérdések és feladatok szerepelnek.
- Bartlová, Alena – Letz, Róbert (2008): *Dejepis pre 3. ročník gymnázií. Národné dejiny*. Második kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. A szerzőpáros tankönyve (Cseh)Szlovákia történetével foglalkozik az első

világháborútól az önálló Szlovák Köztársaság létrejöttéig, amit az alcímében is kifejezett (Národné dejiny, azaz Nemzeti történelem). A tankönyv elején szerzői előszó található, majd hat nagy témakörre bontva tárgyalja az eseményeket, amelyek 3–6 fejezetet foglalnak magukba. Egy-egy fejezet 8–10 oldal terjedelmű, s több alfejezetet tartalmaz. Minden fejezet (tananyag) egy kronológiával kezdődik, majd következik a szerzői szöveg képekkel (esetleg térképekkel) kiegészítve. A fejezetek végén találhatóak a forrásszemelvények, illetve a kérdések és feladatok. A fontosabb történelmi adatok, fogalmak vastagon szedve, félkövér betűstílussal kerültek kiemelésre.

- Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna (ford. Veres, László) (2014): *Történelem a gimnázium és középiskolák 3. osztálya számára*. Első kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. A tankönyv szerzői előszóval indít, s összesen tíz nagy témakört tartalmaz – az első világháborútól a Szlovák Köztársaság létrejöttéig foglalja magába az egyes eseményeket, a világtörténelem és a nemzeti történelem (Csehszlovákia története) momentumait. Minden tankönyvi fejezet kronológiai áttekintéssel kezdődik, majd következik a szerzői leíró szöveg 3–5 oldal terjedelemben képekkel kiegészítve, amelyet különböző rövid forrásrészletek zárnak. Végül kérdések és feladatok következnek, amelyeknek több típusa is előfordul: vannak, amelyek a szerzői szövegre kérdeznek rá, vannak, amelyek a források értelmezését segítik elő, illetve olyanok is megtalálhatóak, amelyek további önálló munkára, kutatásra ösztönzik a tanulókat. Az egyes fejezetek végén szótár és ajánlott olvasmányok is szerepelnek. Az előző gimnáziumi történelemtankönyvhöz hasonlóan a fontosabb történelmi adatok, fogalmak vastagon szedve, félkövér betűstílussal kerültek kiemelésre.
- Kováč, Dušan – Kratochvíl, Viliam – Kamenec, Ivan – Tkadlečková, Herta (ford. Szabó, Ferenc) (2019): *Történelem az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára. Az elmúlt idő nyomában*. Pozsony, Orbis Pictus Istropolitana. A szerzőnégyszor kiadványa az, amelyet jelenleg használnak a szlovákiai alapiskolák 9. osztályában. A tankönyv a 20. századi egyetemes és nemzeti (szlovák) történelem eseményeit tekinti át az első világháború kitörésétől Szlovákia Európai Uniói csatlakozásig. A tananyag öt nagy tematikus egységből áll, s minden tematikus egység végén összegző kérdések és feladatok találhatóak. Minden fejezet (tananyag) két oldal terjedelmű: a bal oldalon a szerzői szöveg, a jobb oldalon pedig különböző

források, képek, térképek találhatóak. A bal és jobb oldalszegélyen a korábbi tananyag felelevenítését segítő kérdések, érdekességek, minieletrajzok (portrékkal) és kérdések/feladatok kaptak helyet. A tankönyv végén egy magyar–szlovák szótár található.

4.3 A prágai tavasz a csehszlovákiai történelemtankönyvekben

A témakör vizsgálatánál tartalmi szempontból az alábbi eseményekre és fogalmakra koncentráltunk a történelemtankönyvek elemzése során:

- a harmadik ötéves terv kudarca;
- a Csehszlovákiai Írószövetség IV. Kongresszusa;
- az „emberarcú szocializmus” fogalma;
- a CSKP akcióprogramja;
- a *Kétezer szó* c. manifesztum;
- az „ötök” figyelmeztetései;
- az 1968. augusztus 20–21-i katonai megszállás;
- a CSKP XIV. rendkívüli Kongresszusa;
- a moszkvai jegyzőkönyv;
- a 143/1968. sz. föderációs alkotmánytörvény.

Annak érdekében, hogy a tankönyvekben lévő változások/eltérések könnyebben kimutathatók legyenek, az egyes történelemtankönyveket kiadásuk sorrendjében elemeztük; elsőként az alapiskolák számára készült tankönyveket tettük a vizsgálat tárgyává, majd a gimnáziumi tankönyvek következtek.

Az 1973. évi alapiskolai történelemtankönyvben a VII. témakör – *A fejlődés fő irányzata 1948 után* – hatodik fejezete (6. *Csehszlovákia útja a ma felé*) foglalkozik az 1960-as évek eseményeivel. A tervgazdálkodás sikertelensége szó szerint nem szerepelt a tankönyv lapjain, de a gazdasági problémák említésre kerültek. *„Az ipar egyes ágazatai között kedvezőtlen viszony alakult ki. Nehézségek keletkeztek a szénkitermelésben, a villanyellátásban, az építkezési anyagok előállításában. A kohászati ipar termelése lemaradt a feldolgozó ipar ágazatai mögött, a közszükségleti cikkek termelése nem tartott lépést a követelmények fokozódásával. [...] Bár sokfajta terméket aránytalanul nagy mennyiségben gyártottak, jó minőségű fogyasztási cikkek gyakran hiányoztak az üzletekből.”* (Dullová – Valachová – Beňo – Dzugas – Pleva 1973: 246)

Ezt követően röviden olvashatunk a gazdasági nehézségek megoldásáról, de Ota Šik neve, mint a gazdasági reform kidolgozója elhallgatásra került. Említésre kerültek továbbá a párton belüli ellentétek is. *„A kommunisták és a dolgozók többsége bírálta a hibákat, de egyidejűleg őszintén igyekezett megszilárdítani és meggyorsítani a szocialista társadalom fejlődését a kommunista társadalom vezetése alatt. Ezzel szemben a másik oldalon jobboldali erők léptek fel a kommunista pártban és antiszocialista erők a társadalomban.”* (Dullová – Valachová – Beňo – Dzugas – Pleva 1973: 247)

Antonín Novotný leváltása a párt éléről, mint önszántából történő távozás került említésre. Az Alexander Dubček vezetése alatt kidolgozott akcióprogram és az „emberarcú szocializmus” megteremtésének kísérlete értelemszerűen negatív fennhanggal, és mint a szocialistaellenes erők tevékenysége került leírásra. *„Meg akarták rendíteni a szocialista rendszer alapjait. A sajtó, a rádió és a televízió segítségével befolyásolni akarták a lakosság széles rétegeit. A párt új vezetősége, A. Dubčekkel az élén, széthúzott, és képtelen volt megoldani a problémát. [...] A CSKP belsőleg megrendült és vezető szerepe meggyengült. A szocialista állam és a népgazdaság irányítása is komolyan veszélyeztetve volt. A burzsoá és pártellenes propaganda azonban szabadon terjedt és ócsárolta a pártot, a párt történelmét és a szocialista építés eredményeit Csehszlovákiában.”* (Dullová – Valachová – Beňo – Dzugas – Pleva 1973: 248) Az idézet utolsó mondata burkolt utalásként értelmezhető a *Kétezer szó* c. kiáltványra.

Az 1968. augusztusi katonai megszállás pontos dátuma nem szerepelt a tankönyvben, ahogyan a megszálló országok sem kerültek felsorlásra. A katonai intervenció, mint az ellenforradalmi erők visszaverésének a szükségessége, ezáltal nemzetközi segítségnyújtásként került említésre. *„A testvéri szocialista országok nemzetközi segítséget nyújtottak a CSKP egészséges magvának, és segítettek visszaverni a csehszlovák népnek az ellenforradalmat azáltal, hogy 1968 augusztusában megfelelő időben Csehszlovákiába küldték hadseregeiket.”* (Dullová – Valachová – Beňo – Dzugas – Pleva 1973: 250) A tankönyv szerzői a föderációs alkotmánytörvényről meglepő részletességgel írtak: feltüntetésre került a kihirdetésének pontos dátuma, a két tagország megnevezése és a Szövetségi Gyűlés is. A történelemtankönyv vizsgált fejezete egy ábrát tartalmaz, amely egy portré Ludvík Svoboda köztársasági elnökről (Dullová – Valachová – Beňo – Dzugas – Pleva 1973: 249), kérdések és feladatok nem kapcsolódnak az elemzett tankönyvi fejezethez.

Az 1980. évi gimnáziumi történelemtankönyv esetében a XX. témakör – A fejlett szocialista társadalom építése – első fejezetének (A csehszlovák társadalom fejlődése a szocializmus alapjainak a kiépítése után [1960–1970]) az elején a harma-

dik ötéves terv problémáiról olvashatunk, ezt követően hosszabb leírásban került ismertetésre a tudomány, az iskolaügy és a kultúra fejlődése. (Ratkoš – Butvin – Kropilák – Vartíková 1980: 476)

Az előző alapiskolai tankönyvvel ellentétben ennek a gimnáziumi történelem-tankönyvnek a lapjain Antonín Novotný távozása a CSKP KB első titkári pozíciójából már, mint a leváltása került leírásra. „A CSKP KB-nak plénumán a tagság többsége bírálta A. Novotný munkáját és vezetési módszereit. A központi és haszthatatlan feladat [...] A. Novotnýnak a CSKP KB első titkári tisztjéből való eltávolítása lett. Novotnýt a CSKP Szervezeti Szabályzatának szellemében a CSKP KB-nak 1968 januári ülésén felmentették funkciójából.” (Ratkoš – Butvin – Kropilák – Vartíková 1980: 484)

A következő szembetűnő tény, hogy Alexander Dubček neve nem szerepelt az elemzett fejezetben, mintha nem lett volna fontos szereplője az 1968-as eseményeknek. A kommunista rezsim élehetőbb mindennapjaiért tett reformkísérlet a kommunista párton belüli elhajlók számlájára került jóváírásra. „A pártvezetőség körében kialakult egy jobboldali irányzat, amely kihasználta a CSKP vezetésének múltbeli hibáit. A csehszlovákiai események az ország társadalmát súlyos válság felé sodorták. A CSKP vezetőségében a jobboldali elhajlók jutottak vezető szerephez.” (Ratkoš – Butvin – Kropilák – Vartíková 1980: 486)

Az 1968. augusztusi megszállásban résztvevő országok szintén nem kerültek felsorolásra, s ismételten az ellenforradalom megakadályozása és az internacionalista segítségnyújtás került hangsúlyozásra: „A szocialista országok hadseregeinek Csehszlovákiába történt bevonulása az internacionalista segítségnyújtásnak és a szolidaritásnak a megnyilvánulása volt, s a csehszlovák, valamint a nemzetközi munkásmozgalom közös érdekeit szolgálta. Ez az eljárás ezrek életét mentette meg és megakadályozta az ellenforradalom győzelmét.” (Ratkoš – Butvin – Kropilák – Vartíková 1980: 487) Meglepő megfogalmazás a történelemtankönyv szerzőitől „az eljárás ezrek életét mentette meg” kijelentés, hiszen az emberarcú szocializmus megteremtésének a kísérlete a polgárok életét nem veszélyeztette, mivelhogy csak a szabadabb gazdasági és társadalmi légkör megvalósítása volt a célja, ami nem került volna az emberek életébe.

A gimnáziumi tankönyv elemzett fejezetében összesen 11 ábrát találunk, melyeknek a többsége az ipar fejlődését, s az egyes üzemeket illusztrálja; de megtalálható köztük Ludvík Svoboda portréja is. Az előző alapiskolai történelemtankönyvhöz hasonlóan kérdések és feladatok nem kapcsolódnak a vizsgált fejezethez.

Az 1987. évi gimnáziumi történelemtankönyv – A szocializmus építésének kibontakozása és problémái Csehszlovákiában a hatvanas években c. tankönyvi alfejezetben került leírásra a harmadik ötéves terv teljesítésének a problémái, mivel a „kitűzött feladatok nem voltak reálisak”, (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987: 262) továbbá a politikai és a társadalmi válság kezdetei.

Az 1968-ban kibontakozó reformfolyamatot a reakció tevékenységének tulajdonították a tankönyv szerzői: „1968 januárja után fokozódott a reakció tevékenysége. [...] A reakció a népi milícia felosztatására törekedett, aláásta a Nemzeti Frontba tömörülő társadalmi szervezetek szocialista egységét, nem legális, kommunista-ellenes irányzatú szervezeteket és egyesületeket alakított (K 231; Az Elkötelezett Pártonkívüliek Klubja); a sajtóban, a televízióban és másutt támadást indítottak a párt és az államapparátus becsületes funkcionáriusai ellen, készakarva ásták alá tekintélyüket, nyilvánosan lekicsinylően értékelték és elítélték a múltban, valamint a jelenben végzett munkájukat.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987: 264)

Az 1968. augusztusi katonai megszállás ezúttal is, mint „nemzetközi szolidaritás és testvéri segítségnyújtás” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987: 264) került említésre, ám ennek a tankönyvnek a lapjain már felsorolásra kerültek az intervencióban résztvevő országok. A következő tankönyvi alfejezetben a moszkvai jegyzőkönyv, mint csehszlovák–szovjet jegyzőkönyv került említésre, amely a csehszlovákiai helyzetet konszolidálta. Ebben az alfejezetben olvashatunk a föderációs alkotmánytörvényről is. „1968 októberében fogadták el és írták alá ünnepélyesen a bratislavai várban a két nemzeti állam – a Cseh Szocialista Köztársaság (CSSZK) és a Szlovák Szocialista Köztársaság (SZSZK) csehszlovák szövetségi államrendszeréről szóló alkotmánytörvényt.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987: 266)

A tankönyv lapjain az prágai tavasz eseményeivel összefüggésben egyetlen ábra sem szerepelt, ám vizsgált fejezet végén található kérdések – „1. Magyarázzátok meg, mi volt a belpolitikai és a társadalmi válság oka Csehszlovákiában!, 2. Soroljátok fel a belpolitikai és a társadalmi válság jellemző jegyeit!, 3. Okoljátok meg, miért volt Csehszlovákiának 1968 augusztusában feltétlenül szüksége a testvéri szocialista országok nemzetközi segítségére?” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987: 264–265) – a szerzői szöveg alapján megválaszolhatók, és a bloomi taxonómia első és második – ténybeli tudás és a megértés – szintjének felelnek meg.

A rendszerváltást követően megjelent tanulmányi szöveg VII. témaköre – Csehszlovákia demokratizálására tett kísérletek 1968-ban – további öt fejezetet foglal magába, amelyben részletesen ismertetésre kerültek az 1960-as évek eseményei.

Az első fejezetben nem a csehszlovákiai események, hanem a kelet-németországi (NDK), lengyelországi és a magyarországi forradalmak kerültek röviden leírásra. A második fejezetben (2. Csehszlovákia politikai válsága) olvashatunk Csehszlovákiának az 1960-es évek elején kezdődő gazdasági és politikai válságáról: „Csehszlovákiában az 1948 februárja után bevezetett politikai rendszer a hatvanas években mély válságba került. Egyre több ember nyilvánította ki a véleményét a demokratikus jogok megcsonkítása, a világtól való elszigeteltség, az alacsony életszínvonal miatt.” (Lipták 1991: 36) A szerzői szövegben továbbá leírásra került, hogy a köztársaság elnöke, Antonín Novotný ellene volt a reformoknak, s az elégedetlenkedést azzal akarta megszüntetni, hogy félreállította azokat a politikusokat, akik az '50-es évek politikai pereiben részt vettek. Ezt követően a gazdasági reform került leírásra, de Ota Šik neve nem szerepelt a tankönyvben (tanulmányi szövegben).

A harmadik fejezet (3. Harc a demokratizálódásért. A prágai tavasz [1968]) elején Antonín Novotnýnak a leváltása a CSKP éléről és az azt követő személycserék kerültek ismertetésre; ezáltal Alexander Dubček, Ludvík Svoboda, Oldřich Černík és Josef Smrkovský neve, valamint az „emberarcú szocializmus” fogalma is szerepel a tankönyv lapjain. (Lipták 1991: 37)

A negyedik fejezetben került részletezésre, hogy a Szovjetunió és a többi szocialista ország (az „ötök”) nem nézték jó szemmel a csehszlovákiai változásokat, ezért „Varsóból fenyegető levelet küldtek, amelyet a CSKP Központi Bizottsága visszautasított.” (Lipták 1991: 38) Ezt követően került említésre a szovjet és a csehszlovák kormány Tiszacsernyőn történő találkozása, valamint az azt követő pozsonyi tárgyalások is, amelyen a Brezsnyev-doktrína elfogadásra került. „1968. augusztus 3-án a CSSZSZK, a Szovjetunió, az NDK, Lengyelország, Magyarország és Bulgária képviselői a pozsonyi Prímás-palotában közös nyilatkozatot fogadtak el, egymás kölcsönös támogatásáról és a politikai fejlődésért viselt felelősségükről. Ez a nyilatkozat Brezsnyev-doktrínaként vonult be a történelembe.” (Lipták 1991: 38)

Az ötödik fejezet foglalkozik Csehszlovákia megszállásával. A fejezetben leírásra került a katonai megszállás pontos időpontja, a megszálló országok, valamint a felvonultatott katonai harci eszközök is. Emellett kiemelésre került, hogy a csehszlovák vezetést meglepte az akció és a tiltakozását fejezte ki ellene. A moszkvai jegyzőkönyv, mint kikényszerített megegyezés került be a tankönyvbe. (Lipták 1991: 38–39)

Az 1991. évi tanulmányi szöveg elemzett fejezeteinek a végén ugyan találhatóak kérdések és feladatok, ám azok csak a szerzői szöveg felelevenítést szolgálják.

Tankönyv	A harmadik öt éves terv kudarcra (gazdasági nehézségek)	Csehszlovákiai Írószövetség IV. Kongresszusa	Az „emberarcú szocializmus” fogalma	A CSKP akcióprogramja	A <i>Kéztezer szó</i> c. manifesztum	Az „ötök” figyelmeztetései	1968. augusztus 20–21.	A CSKP XIV. rendkívüli Kongresszusa	A moszkvai jegyzőkönyv	A föderációs alkotmánytervény
Dullová – Valachová – Beňo – Dzugas – Pleva 1973	✓	X	X	X	X	✓	✓	X	X	✓
Lipták 1991	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
Ratkoš – Butvin – Kropilák – Vartíková 1980	✓	X	X	X	X	✓	✓	X	X	✓
Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987	✓	X	X	✓X	✓	X	✓	X	✓	✓

1. táblázat A prágai tavasz témakör egyes fogalmainak megjelenése a csehszlovákiai történelemtankönyvekben. Forrás: saját szerkesztés

4.4 A prágai tavasz a szlovákiai történelemtankönyvekben

A rendszerváltást követően az első alapiskolák számára készült történelemtankönyvben az V. témakör – *Jelenkori történelem* – első fejezete (*Sikertelen reformkísérlés*) taglalja az 1960-as évek eseményeit. A fejezet elején található kronológiában csak az 1968-as év került feltüntetésre, a január 5-i (Alexander Dubček lett a CSKP KB első titkára), augusztus 21-i (Csehszlovákia katonai megszállásának az eseménye, ahol a megszálló országok is felsorolásra kerültek), s október 30-i dátummal, melyhez a csehszlovák föderációról szóló törvényt társították a tankönyv szerzői.

A szerzői szöveg elején olvashatunk Csehszlovákiának a hatvanas évek elején bekövetkező válságáról, említésre került a harmadik ötéves terv megvalósíthatatlansága is. „1961-ben összeomlott a nem reálisan megtervezett harmadik ötéves terv. Az életszínvonal érezhetően romlott, s ez növelte az emberek elégedetlenségét. Az elégedetlenség leginkább az intelligencia körében nyilvánult meg, főleg az írók között, akiket «nemzet lelkiismeretének» tartottak. 1967-es kongresszusokon bátran rámutattak a fennálló politikai rendszer antidemokratikus, nem humánus voltára.” (Kováč – Kamenec – Kratochvíl 1998: 60) Ezt követően került leírásra Antonín Novotný leváltása a CSKP KB éléről, s kiemelésre került, hogy ezt követően Alexander Dubček első szlovákként töltötte be ezt a funkciót. „Dubček az ún. reformkommunistákkal együtt alapvető politikai és társadalmi változásokat kezdett megvalósítani, amelyeket a lakosság döntő többsége lelkesedéssel támogatott. Az emberek bíztak benne, hogy elkezdődik „az emberarcú szocializmus” korszaka.” (Kováč – Kamenec – Kratochvíl 1998: 60) A megvalósuló reformok közül felsorolásra került a cenzúra eltörlése, az új szervezetek és társulások létrejötte – hogy melyek voltak ezek, az nem került leírásra –, a nyilvános gyűlések tartásának a lehetősége, valamint ennél a résznél került említésre a csehek és szlovákok egyenjogúsítását szolgáló föderációs alkotmánytörvény is. Végül a katonai megszállás ténye is leírásra került, amely ellen a csehszlovák kormány a tiltakozását fejezte ki: „A CSSZSZK legfelsőbb szervei tiltakoztak »szövetségeseik« hitszegő lépése ellen. A vérfürdőtől tartva azonban nem adtak ki parancsot az állam fegyveres védelmére.” (Kováč – Kamenec – Kratochvíl 1998: 60)

A tankönyvben szerepel egy portré Alexander Dubčekről – amelyet egy rövid minieletrajz követ –, továbbá két illusztráció az 1968. augusztusi megszállásról, valamint egy ábra a föderációs törvény aláírásáról. A források között megtalálható a Nemzetgyűlés Elnökségének a nyilatkozatának, amelyben elítélte az ország megszállását, a CSKP Akcióprogramjának, és az 1968. október 27-én elfogadott föderációs alkotmánytörvénynek egy – egy részlete, azonban ezekhez nem tartoznak kérdések és feladatok. A statisztikai forrásként egy közvéleménykutatás eredményét közölték a tankönyv szerzői, amelyhez egy kérdést is társítottak: „5. Milyen volt az emberek viszonya Dubčekhez és a politikai élet többi személyiségéhez? (Lásd a táblázatot).” (Kováč – Kamenec – Kratochvíl 1998: 60) (Lásd 1. ábra).

A közvélemény- kutatás eredményei (1968 szeptemberében)	Dubček	Svoboda	Černík	Smrkovský
Teljes bizalom	97,2	97,8	90,4	90,1
Bizalom, fenntartásokkal	1,8	1,4	6,0	6,6
Bizalmatlanság	0,2	0,3	1,2	1,3
Nincs véleménye	0,8	0,5	2,4	2,0

1. ábra A közvéleménykutatás eredményei.
 Forrás: Kováč – Kamenec – Kratochvíl 1998: 61

A Kovács – Simon szerzőpáros történelemtankönyvében a IV. témakör harmadik fejezetében (Az emberarcú szocializmus kísérlete. Az 1969-es események Csehszlovákiában) olvashatunk az 1960-es évek elején kibontakozó elégedetlenségről a lakosság körében, amelynek elsősorban az írók adtak hangot. „Ludvík Vaculík, Václav Havel és társaik a szocialista gyakorlathoz képest nyíltan beszéltek a változások szükségességéről. Magán a kommunista párton belül is kezdett kialakulni egy olyan nemzedék, amely változásukat sürgetett. [...] Az ország vezetését fokozatosan a reformok hívei vették át, s megkezdődött az ún. Prágai Tavasz időszaka.” (Kovács – Simon 2006: 48) A reformok közül említésre került a cenzúra eltörlése, a külföldre történő utazás lehetősége, új szervezetek és társulatok alakulása, hogy melyek voltak ezek, az elmaradt a tankönyv lapjairól. Azonban a „Csehszlovákiában lezajló változásokat a Szovjetunió és a többi szocialista ország hevesen ellenezte, s azokat erőszakkal is kész volt meggátolni. 1968. augusztus 21-én öt ország félmillió katonája vonult be az országba. Az országba bevonuló szovjet, kelet-német, lengyel, magyar és bolgár csapatok baráti segítségnyújtásnak nevezték fegyveres akciójukat, valójában erőszakos megszállásról volt szó. A dubčeki vezetés tiltakozott ugyan a katonai agresszió ellen, de a csehszlovák hadsereg nem szállt szembe a támadók túleréjével.” (Kovács – Simon 2006: 48) Ahogyan az idézetben látható, ennek a tan-

könyvnek a lapjain került szó szerinti leírásra, hogy az internacionalista baráti segítségnyújtás, valójában az ország erőszakos megszállása volt.

A Kovács – Simon szerzőpáros tankönyvében a témakörhöz tartozó feladatban a személyes (családi) történet kerül előtérbe: „Érdeklődd meg szüleidtől, nagyszüleidtől, hogy élték át az 1968-as eseményeket!” (Kovács – Simon 2006: 49)

Jelenleg az alapiskolák 9. osztályában használt történelemtankönyvben (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková szerzőnégyes munkája) a IV. témakör – A világ a második világháború után – 10. fejezete (Sikertelen reformkísérlet) ismerteti az 1960-es évek eseményeit Csehszlovákiában. A szerzői szöveg elején olvashatunk Csehszlovákiának a hatvanas évek elején bekövetkező válságáról, említésre került a harmadik ötéves terv összeomlása is. „1961-ben összeomlott a nem reálisan megtervezett harmadik ötéves terv. Az életszínvonal érezhetően romlott, s ez növelte az emberek elégedetlenségét. Az elégedetlenség leginkább az értelmiség körében nyilvánult meg, főleg az írók és újságírók között. A kommunista párt részleges reformokkal igyekezett elejét venni a terjedő kritikának. Ám magában a pártvezetésben is nőtt az elégedetlenség, mivel a párt nem volt képes a társadalom alapvető gondjait kezelni. (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019: 104) Ezt követően került leírásra Antonín Novotný leváltása Csehszlovákia Kommunista Pártjának az éléről, akinek a helyét első szlovákként Alexander Dubček foglalta el. A megvalósuló reformok közül felsorolásra került a cenzúra eltörlése, az új szervezetek és társulások létrejötte – hogy melyek voltak ezek, az nem került feltüntetésre –, a nyilvános gyűlések tartásának a lehetősége és a reformok által teremtett szabadabb légkör. „Bírálták a hibákat, rámutattak az elmúlt évek kegyetlenségeire és igazságtalanságaira, szabadabbá vált a vallásgyakorlás.” (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019: 104) Végezetül ezen tankönyv lapjairól sem maradhatott el a prágai tavasz eltiprásának a leírása, ami által „a demokratikus reformkísérletet Csehszlovákiában kíméletlenül elfojtották.” (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019: 104) Érdekesként helyet kapott a történelemtankönyvben egy ún. „tízparancsolat”, hogy a lakosság miként viszonyuljon a megszállókhoz: „A lakosság a megszállókkal való kapcsolatában ehhez a »tízparancsolathoz« tartotta magát: nem tudod, nem érdekel, nem beszélsz, nincs neked, nem tudod hogyan, nem adsz, nem teheted, nem adod, nem mutatsz, semmit sem teszel.” (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019: 105) A felsorolt fogalmak alapján kikövetkeztethető, hogy a passzív magatartás és bárminemű információ és segítségnyújtás megtagadása volt az irányadó magatartás.

A szerzőnégyes tankönyvében szintén szerepel egy portré Alexander Dubčekról – amelyet egy rövid minieletrajz követ –, továbbá két illusztráció: Ladislav Bielík szlovák fotográfus híres fotója, amely megszállás elleni tiltakozás kifejezésévé vált, s bejárta az egész világot, s napjainkban a világ száz legismertebb fényképe közé tartozik (lásd. 2. ábra) és a csehszlovák föderációs törvény aláírásának az illusztrációja. Statisztikai forrásként az 1998. évi tankönyvben is megtalálható véleménykutatás eredménye kapott helyet a tankönyvben (lásd 1. ábra), ám jelen esetben már nem társult hozzá feladat. A forrásrészletek között megtalálható a CSKP Akcióprogramjából és a föderációs alkotmánytörvényből, továbbá Adam Roberts könyvéből származó részlet. A felsorolt források értelmezését segítő kérdések is helyet kaptak a tankönyv lapjain, amelyek a bloomi taxonómia első négy szintjének felelnek meg. (Lásd 3. ábra)



2. ábra Ladislav Bielík fotója: Tiltakozás a megszállás ellen. Forrás: Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019: 105

Nyomon vagyunk

„Arra fogunk törekedni, hogy a demokratikus értékekkel való kormányzást összekössük a tudományos kormányzással. Ma osztálykülönbségek sűrűlőnek. Az emberek értékelésének fő mércéjévé az az önrés válik, amellyel az egyén hozzájárul a társadalmi fejlődéshez. Az államhatalmat nem monopolizálhatja egyetlen párt. Hozzáférhetőnek kell lennie a nép összes politikai szerveződése számára. Be kell biztosítani az alkotmányos, gyűlékezeti és társadalmi szabadságjogokat. A csehek és szlovákok viszonyát federatív rendszerűvé kell átalakítani.”

A CSKP akcióprogramjából, 1968. április

„A csehszlovák nép ellenállása a Varsói Szerződés öt országának inváziója ellen 1968 augusztusában a külső agresszonnal szembeni passzív ellenállás legfigyelemreméltóbb példája volt, amelynek a világ eddig tanúja lehetett. Az inváziót követő hat napon át a csehek és a szlovákok nyíltan szembeszegültek a betolakodókkal, nem hallgattak a parancsokra, az együttműködés minden fajtáját megtagadták, társalogtak velük, hogy aláássák a katonai egységek megbízhatóságát és belső morálját.”

Részlet Adam Roberts Csehszlovákia 1968 c. könyvéből, amely Londonban jelent meg, 1969-ben.

„Mi, a cseh és a szlovák nemzet, kiindulva a felismerésből, hogy újkori történelmünket átitatta a közös államban való élet szándéka, úgy döntöttünk, létrehozunk egy federációt, amely két egyenrangú nemzetállam önkéntes szövetsége, amely mindkét fél önrendelkezésének jogán jön létre.”

Az 1968. október 27-én elfogadott alkotmánytervezésből

Nyomozunk

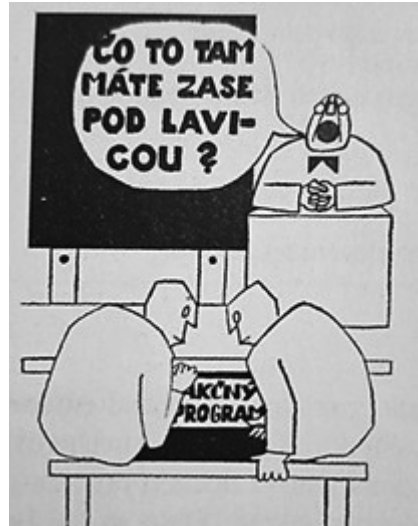
1. Milyen konkrét szabadságokról van szó a kommunista párt programjában?
2. Értelmezzük: „Az államhatalmat nem monopolizálhatja egyetlen párt”
3. Mit csináltak az egyszerű emberek A. Roberts szerint a katonai invázió után?
4. Mi volt a céljuk ezzel?
5. Hasonlítsd össze Roberts szövegét a „Izparancsolattal”, amely egyfajta irányadó volt a megazsallókai szembeni viselkedéshez.
6. Milyen formában akarták megoldani a csehek és szlovákok viszonyát?

3. ábra A Sikertelen reformkísérlet c. tankönyvi fejezet forrásrészletei. Forrás: Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019: 105

A Letz – Bartlová szerzőpáros gimnáziumi történelemtankönyvének a 19. fejezete két alfejezetet foglal magába. Elsőben az 1968-as év eseményei, a második alfejezetben a normalizáció időszakának a kezdetei kerültek leírásra. A szerzői szövegben felsorolásra kerültek a konzervatív és a reformkommunista irányvonalat képviselő politikusok egyaránt (Bartlová – Letz 2008: 152–153); emellett olvashatunk CSKP Akcióprogramjáról, de a gimnáziumi tankönyv lapjain már a figyelmeztetésnek szánt Varsói levél és az A. Indra, D. Kolder, A. Kapek, O. Švestka és V. Bilak által aláírt behívó levél is szerepelt, amelyet a Szovjetunió vezetőjének, Brezsnyevnek juttattak el. Ennek a következménye lett „az augusztus 20–21. éjjelén a Varsói Szerződés öt országának a csapatai átlépték a csehszlovák határt: Szovjetunió, Lengyelország, Magyarország, NDK és Bulgária. A meglepett lakosság a tankok és a katonai autók dübörgésére ébredt.” (Bartlová – Letz 2008: 153) A gimnáziumi tankönyv lapjain említésre került a CSKP rendkívüli Vysočany-i kongresszusa, „amely teljes bizalmat szavazott a dubčeki reformvezetésnek, és elítélte a megszállást”, (Bartlová – Letz 2008: 154) továbbá az augusztus 26-án aláírt moszkvai jegyzőkönyv, s az október 16-i egyezmény a szovjet csapatok ideiglenes tartózkodásáról a CSSZSZK területén.

A történelemtankönyv elemzett fejezetében öt ábra kapott helyet, köztük egy karikatúra, amely az CSKP Akcióprogramjának a kidolgozását szimbolizálja (lásd 4. ábra). A forrásrészletek között megtalálható a CSK Akcióprogramja, L. Brezsnyev és A. Dubček 1968. augusztus 13-i telefonbeszélgetésének a részlete, Zdeněk Mly-

nárnak, a CSKP KB tagjának a visszaemlékezése a Központi Bizottság tagjainak az internálásáról, a szovjet hadseregnek Csehszlovákia területén való ideiglenes tartózkodásáról szóló egyezmény részlete, valamint a föderációs alkotmánytörvény egy részlete. (Bartlová – Letz 2008: 156–158) Sajnos ezekhez a forrásokhoz nem tartoznak az értelmezésüket segítő és a tanulói munkáltatást szolgáló kérdések és feladatok.



4. ábra Karikatúra a CSKP Akcióprogramjának a kidolgozásáról. Forrás: Bartlová – Letz 2008: 152

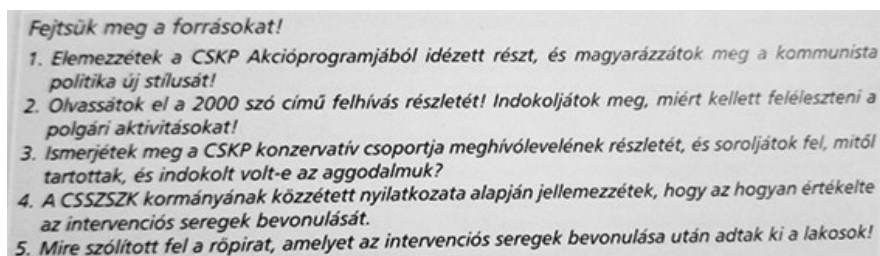
A magyar tannyelvű gimnáziumok harmadik osztályában használt történelemtankönyvben (Letz – Tonková – Bocková 2014) a VIII. témakör – Szlovákia a kommunista Csehszlovákiában – negyedik fejezete (Megjön a tavasz) foglalkozik Csehszlovákia történetével az 1960-as években, három alfejezetre taglalva. Az első alfejezet a '60-es évek elején történő változásokat ismerteti, mint például a korábbi sztálinista politikusok (Karol Bacílek, Viliam Široký, Rudolf Strechaj, Pavol David) visszahívását a tisztségeikből, az ötvenes évek politikai pereinek a felülvizsgálását és a rehabilitálásokat. Ezenkívül ebben az alfejezetben került leírásra a harmadik ötéves terv csődje, ami a gazdasági reform igényét vetette fel. A tankönyv leíró szövegében említésre került Ota Šik cseh közigazdász neve is; továbbá ezen alfejezetben olvashattunk Antonín Novotný és Alexander Dubček párton belüli nézőpontkülönbségeiről is, s végül Novotný leváltásáról a CSKP éléről. (Letz – Tonková – Bocková 2014: 227–228)

A második alfejezet (Az emberarcú szocializmus megvalósítására tett kísérlet) taglalja a párt tervezett reformfolyamatát, s az Akcióprogramját: „Az ország további fejlődéséről szóló hosszú viták eredményeként született meg a CSKP Akcióprogramja, amelyet 1968 áprilisában fogadtak el, s a megújulási folyamat fő célkitűzéseit tartalmazta. A párt a vezető szerepét továbbra is megőrizte, ez azonban nem a társadalom feletti uralmat jelentette, hanem annak szolgálatát.” (Letz – Tonková – Bocková 2014: 228). Ezt követően kerültek leírásra az egyes reformelképzelések, amik az Akcióprogramban szerepeltek: a szabadabb politikai légkör, az Állambiztonsági Hivatal hatalmának a korlátozása, ígéret a csehszlovák állam föderalizálására, a cenzúra megszüntetése, a vallásszabadság növelése, új egyesületek létrejötte. A történelemtankönyv lapjain a reformkommunista és a konzervatív vonalat képviselő legfőbb politikusok nevei is felsorolásra kerültek. (Letz – Tonková – Bocková 2014: 229)

A harmadik alfejezetben került ismertetésre az „ötök” figyelmeztetései. „A Szovjetunió, Lengyelország, Magyarország, Bulgária és Német Demokratikus Köztársaság kommunista pártjainak a vezetősége a CSKP képviselőivel való tárgyalásokon, és levelekben is arra figyelmeztettek, hogy számukra elfogadhatatlan a megújodási folyamat. A legjelentősebb az öt ország kommunista pártjának varsói találkozásánál 1968. június 15-én kelt levele volt. A levél szerint fennállt annak a veszélye, hogy a CSSZSZK kiválik a szocialista táborból.” (Letz – Tonková – Bocková 2014: 229) Ezenkívül a szerzői szövegben olvashatunk a „Varsói Szerződés »baráti államainak« nagy katonai hadgyakorlatáról”, valamint az pozsonyi tárgyalásokról; s említésre került a CSKP konzervatív szárnyának a behívó levele is. (Letz – Tonková – Bocková 2014: 230). Ezt követően került leírásra az ország katonai megszállása, amely ellen a lakosság tiltakozását fejezte ki, és „igyekeztek megmagyarázni a katonáknak, hogy nálunk nincs ellenforradalom.” (Letz – Tonková – Bocková 2014: 231). A megszállást a CSKP KB is elítélte: „Prágában 1968. augusztus 22-én összeült a CSKP rendkívüli kongresszusa, amely teljes bizalmat szavazott a dubčeki reformvezetésnek, és elítélte a megszállást. Az összes jelentős állami intézmény okkupáció-ellenes álláspontra helyezkedett.” (Letz – Tonková – Bocková 2014: 231) A tankönyv következő fejezetében (A normalizáció) került említésre a moszkvai jegyzőkönyv és a szovjet seregek ideiglenes csehszlovákiai tartózkodásáról szóló egyezmény aláírása. (Letz – Tonková – Bocková 2014: 233–234)

A tankönyv vizsgált fejezete összesen 11 ábrát tartalmaz, köztük Ladislav Bielík fényképét; ám ezek csak az illusztráció szerepét töltik be a tankönyvben. A források

között megtalálható egy – egy részlet a CSKP Akcióprogramjából, Ludvík Vaculík 2000 szó című felhívásából, a Brezsnjevnek írt behívólevélből, Zdeněk Mlynár vallomása a CSKP KB tagjainak letartóztatásáról; tovább Pavol Hudík rádióműsorszerkesztő visszaemlékezése, a kormány állásfoglalása a katonai intervencióról, valamint egy röpirat, amely az állampolgárokhoz intézett felhívást. (Letz – Tonková – Bocková 2014: 231–232) A felsorolt gazdag forrásszemelvények értelmezését a Megjön a tavasz című tankönyvi fejezet végén található kérdések és feladatok is elősegítik; ezáltal azok a tényleges ismeretszerzést és a tanulók képességeinek a fejlesztését szolgálják. (Lásd 5. ábra)



5. ábra A források elemzését segítő kérdések és feladatok. Forrás: Letz – Tonková – Bocková 2014: 232

Tankönyv	A harmadik ötéves terv kudarcra (gazdasági nehézségek)	Csehszlovákiai Ifrészövetség IV. Kongresszusa	Az „emberarcú szocializmus” fogalma	A CSKP akcióprogramja	A Kéfezer szó c. manifesztum	Az „öbölj” figyelemzértésel	1968. augusztus 20-21.	A CSKP XIV. rendkívüli Kongresszusa	A moszkvai Jegyzőkönyv	A Föderációs alkotmánytervény
Kováč – Kamenec – Kratochvíl 1998	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓
Kovács – Simon 2006	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X
Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadllecová 2019	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓
Bartlová – Letz 2008	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
Letz – Tonková – Bocková 2014	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

2. táblázat A prágai tavasz témakör egyes fogalmainak a megjelenése a szlovákiai történelemtankönyvekben. Forrás: saját szerkesztés

4.5 Összegzés

A témakör vizsgálata során a tanulmányunk címében szereplő kérdés teljes mértékben találónak bizonyult, ugyanis eltérő értelmezés (ellentmondás) figyelhető meg a szovjet-kommunista időszakból származó csehszlovákiai történelemtankönyvek és a jelenlegi szlovákiai kiadású tankönyvek között. A csehszlovák történelemtankönyvekben az esemény, mint az ellenforradalmi erők támadása került jellemzésre, s a testvéri szocialista országok segítséget nyújtottak Csehszlovákiának azáltal, hogy 1968 augusztusában az országba küldték a hadseregeiket; így a pártállami tankönyvek az internacionalista segítségnyújtást hangsúlyozták ki. A szlovákiai történelemtankönyvek a prágai tavasz eseményeit, mint egy sikertelen reformkísérletnek a megvalósítását írják le, amely a katonai megszállás következtében nem valósulhatott meg.

A szocialista időszak történelemtankönyveit a prágai tavasz eseményével kapcsolatban inkább az elhallgatás jellemezte. Bár a gazdasági nehézségekre mindegyik általunk elemzett tankönyv kitért, az ezt követő gazdasági és a társadalmi élet jobbá tételéért kibontakozó reformfolyamat már negatív értelmezésben került be a tankönyvek lapjaira; ahol az emberarcú szocializmus fogalmával sem találkozhatunk, sőt az 1980-as gimnáziumi tankönyvben magának Alexander Dubčeknek a neve is elhallgatásra került. Az 1987-es tankönyvben ugyan felsorolásra kerültek az egyes intézkedések, amit a CSKP Akcióprogramja tartalmazott, de az nem a párton belüli reformkommunistáknak, hanem a „reakciónak” volt tulajdonítva. A rendszerváltást követően megjelent tanulmányi szövegben már jóval nagyobb terjedelemben kerültek ismertetésre Csehszlovákia 1960-as évekbeli történetének az eseményei, ám még itt is tapasztalhattunk hiányosságokat, mint például az 1968 áprilisában meghirdetett Akcióprogram és a Ludvík Vaculík *Kétezer szó* c. kiáltványa sem szerepel a lapjain, miközben mindkét dokumentum fontos momentuma volt az prágai tavasz eseményének.

A rendszerváltást követően megjelent első szlovákiai történelemtankönyv lapjain a prágai tavasz eseményei meglepő részletességgel kerültek összefoglalásra a szocializmus időszakát követően. Ennek ellenére – ahogyan a többi elemzett alapiskolai történelemtankönyv esetében is – a *Kétezer szó*. c. manifesztuma vagy a moszkvai jegyzőkönyv ismertetése hiányként merül fel. A manifesztum csak a gimnáziumi történelemtankönyv (Letz – Tonková – Bocková 2014) lapjain került röviden em-

lítésre. A gimnáziumok számára készült történelemtankönyvek nemcsak a szerzői leíró szöveg tartalmára vonatkozóan sokkal informatívabbak, hanem a tankönyvekbe kerülő forrásrészletek terén is.

Szakirodalom

Bencsik, Péter (2016): *Csehszlovákia története dokumentumokban*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Bystrický, Valerián (2008): *Rok 1968 na Slovensku a v Československu. Chronológia udalostí*. Pozsony, Historický ústav SAV.

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

Gronský, Ján (2007): *Komentované dokumenty k ústavním dějinám Československa III. 1960 – 1989*. Prága, Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum.

Kmeť, Miroslav (2018): *História a dejepis. Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Zsolna, IVP Inštitút priemyselnej výchovy.

Kovács, Emőke (2006): A gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között. In: *Educatio*. 630–644.

Kováč, Dušan (2011): *Szlovákia története*. Második, bővített kiadás. Pozsony, Kaligram.

Kun, Miklós (2008): *A „prágai tavasz” titkos története*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Letz, Róbert (2021): *Slovenské dejiny VI. 1945–1992*. Pozsony, Literárne informačné centrum.

Popély Árpád (2006): *A (cseh)szlovákiai magyarság történeti kronológiája 1944–1992*. Nostra Tempora 13. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

Popély Árpád – Simon Attila (2024): *Magyar parlamenti képviselő Csehszlovákiában. Magyar nemzetiségű képviselők a prágai és a pozsonyi parlamentben 1918 – 1992*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

Rychlík, Jan (1998): *Češi a Slováci ve 20. století: Česko-slovenské vztahy 1945–1992*. Pozsony, Academic DTP pre AEP a ústav T.G. Masaryka.

Szabó, Márta Mária (2015): Mire jó a tankönyv? *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*. (L.) Új folyam VI. 2015/1-2. sz.

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

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

Varga, Krisztina (2023): A rendszerváltást követő szlovákiai történelemtanítás a történelemtankönyvek változásainak tükrében (1990–2005). In: Gombocz, Orsolya – Juhász, Márta – Mongyi, Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 31–37.

A vizsgált tankönyvek listája, megjelenési időrendben

Dullova, Valéria – Valachová, Anna – Beňo, Ladislav – Dzugas, Jozef – Pleva, Ján (ford. Kőrös, István) (1973): *Történelem 9. A kilencéves alapiskolák kilencedik osztálya számára*. Első kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ratkoš, Peter – Butvin, Jozef – Kropilák, Miroslav – Vartíková, Marta (ford. Párkány, Anton) (1980): *Csehszlovákia történelme. Tanulmányi szöveg a gimnáziumok 3. és 4. osztálya, valamint a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Módosított és kiegészített harmadik kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

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

Lipták, Lubomír (ford. Kecskeméthy, Győző) (1991): *Történelem (1945–1989). Tanulmányi szöveg*. Első kiadás. Pozsony, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Kováč, Dušan – Kamenec, Ivan – Kratochvíl, Viliam (ford. Szabó, Ferenc) (1998): *Történelem 4. Szlovákia az új évszázadban*. Első kiadás. Pozsony, Orbis Pictus Istitropolitana.

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

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

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

Kováč, Dušan – Kratochvíl, Viliam – Kamenec, Ivan – Tkadlečková, Herta (ford. Szabó, Ferenc) (2019): *Történelem az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Az elmúlt idő nyomában. Pozsony, Orbis Pictus Istrompolitana.

5. FEJEZET

Gonda Gyöngyvér

„Rabok legyünk vagy szabadok?”

A várfogság képi ábrázolásai¹

5.1 A megtorlás

A megtorlás már 1849 januárjában kezdetét vette, amikor végrehajtották az első kivégzéseket. Ennek irányelveit azonban csak 1849. július 1-jén fektette le Julius von Haynau tábornagy az általa kiadott proklamációban. Kilenc nappal a proklamáció megjelenése után, július 10-én Pozsonyban állították fel az első császári-királyi haditörvényszéket, amit még számos haditörvényszék megszervezése követett. Ezek azután öt éven át működtek. A haditörvényszékek négyféle ítéletet hozhattak: 1. Kötél vagy lőpor és golyó általi halál 2. Külföldre deportálás 3. Sánctörvényszék nehéz vagy könnyű vasban, várfogság, fogházbüntetés, vagy porkolábfogság vasban vagy vas nélkül 4. Pénzbüntetés, vagyonekobzás. (Hermann 318)

1849. augusztus 13-án Világosnál, vagyis inkább a szőlősi síkon Görgei Artúr seregével együtt letette a fegyvert. A hónap végén pedig megkezdődtek a ki-

¹ Az 1848–1849-es szabadságharcot követő várfogság képi ábrázolásainak történelemdidaktikai szempontú elemzéséhez lehetséges szakirodalom: (i) Herber Attila: A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban. In: Kojanitz, László (szerk.): Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások. Szeged, Belvedere Meridionale, 2023, 101-138; (ii) Vajda Barnabás: A képi forrásokban rejlő egyes didaktikai lehetőségek és vitás kérdések. In: Fodor Richárd – Gyertyánfy András – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): Határátlépések – a neveléstudomány, a történelemdidaktika és a drámapedagógia területén. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház, 2025, 286-299; (iii) Feket, Áron – Vajda, Barnabás: Visual Heritage: On the Cognitive Role of Some Digitalized School History Maps. In: International Journal of History Education and Culture, 2024 (Issue 45), pp. 199-218. DOI: 10.46499/2661.3423. (A szerk. megj.)

hallgatások. Az Aradon működő haditörvényszék főleg a honvédtisztek ügyével foglalkozott, míg a pesti Újépület [ném. Neugebäude] északkeleti pavilonjában berendezkedő haditörvényszék a politikusok és a polgári személyek ügyében járt el (Hajdu 1869: 229–230) Az aradi haditörvényszékeken kívül szinte mindegyik foglalkozott a kisebb bűnök tárgyalásával, amely magában foglalta a forradalmi iratok és képek rejtegetésétől kezdve a Habsburg-ház megsértésén át a hatóságokkal szembeni engedetlenségig. (Hermann 2000: 89)

A haditörvényszéki eljárások során a császári eskü elleni vétség szempontjából két időpontot vettek figyelembe. Első dátumként 1848. október 3-át határozták meg, amikor V. Ferdinánd magyar király kiadta azt az uralkodói manifesztumot, mellyel feloszlatta a magyar országgyűlést, ezzel együtt Magyarországon ostromállapotot rendelt el és kinevezte Josip Jelačić altábornagyot a magyarországi fegyveres erők főparancsnokává. Julius von Haynau proklamációjában is fontos szerepet játszott ez a dátum, vagyis annak a magyar országgyűlés által törvénytelennek nyilvánításának időpontja, azaz október 8., Délvidék esetében október 10., miután a temesvári várórség és főhadparancsnokság kihirdette a királyi manifesztumot, Erdélyt illetően október 18., ugyanis az erdélyi császári-királyi csapatok főhadparancsnoka, Puchner Antal tábornok ekkor hirdette ki az ostromállapotot. Másik fontos dátum 1849. április 14., ekkor mondták ki a debreceni nagytemplomban tartott nyílt gyűlésen harmadik alkalommal a Habsburg-Lotharingiai-ház trónfosztását. Az eljárás alá eső személyek esetében ezeket a dátumokat vették figyelembe a haditörvényszéki eljárás során. Aki október 3. után a magyar oldalon maradt, az fegyveres lázadásban való részvételért, aki 1849. április 14. után is szolgált, az felségárulásért volt elmarasztalható. Halálos ítéletet mindkét tényállásért ki lehetett szabni, de 1849 júliusától az volt a gyakorlat, hogy csak a felségárulást büntették halálos ítélettel. (Hermann 1999: 19–21)

A kiszabott büntetés 1-től 20 évig terjedhetett, de volt rá példa, hogy életfogytiglani büntetést is kiszabtak. Már most jelezni szeretnénk, hogy a kiszabott büntetést, csak nagyon kevesen ülték le, főleg azok, akik 2-3 évet kaptak, ugyanis az uralkodócsaládot érintő fontosabb eseményeket követően (házasság, utódok születése stb.) amnesztia-rendeletet adtak ki, mely révén idő előtt kiengedtek rabokat vagy elengedtek a büntetésből néhány évet. 1858-ban pedig az utolsó rabot is kiengedték a várbörtönből. A büntetés szólhatott vásra vagy vas nélkül. A vas a rabláncot jelenti, melyet a fogolynak, ha arra szőtt az ítélete akkor a szabadulásáig viselnie kellett.

A birodalmon belül számos várbörtön működött, mint Ausztriában (Kufstein, bécsi Criminal-Gebäude, Laibach), Magyarországon (Arad, Temesvár, Pest, Budapest, Komárom, Lipótvár, Munkács), Erdélyben (Gyulafehérvár, Nagyszeben), Csehországban (Josefstadt, Olmütz, Königgrätz, Theresienstadt), Dalmáciában (Zára). A felsorolt várbörtönök közül az aradinak és a pesti Újépületnek [ném. Neugäubeude] kiemelkedőbb szerepe volt, nem csak azért, mert ezekben haditörvényszék is működött, hanem azért is, mert ezek gyűjtőpontoknak is számítottak, ugyanis innen indították útnak más várbörtönökbe a foglyokat. Megemlíteném, hogy nem csak azokat a foglyokat szállították más várbörtönökbe, akik már megkapták ítéletüket, hanem azokat is, akiknek az ügye még folyamatban volt, azaz vártak az ítéletre. Ezt a folyamatot neveztek vizsgálati fogságnak, az ítélethirdetésre azonban visszahozták őket Pestre, majd az ítélet után általában ismét elszállították őket másik várbörtönbe. (Simon – Barsi 1988: 25, 49–51, 96–105)

Az átszállítás általában egyszerű parasztszekéren történt szigorú katonai kíséret mellett, de volt rá példa, hogy gőzhajóval szállították a foglyokat. A szekeret, illetve a gőzhajót addig vették igénybe, míg vasúthoz nem értek, onnan ugyanis vonattal „utaztak” a célállomás felé. Nagyon ritkának számított, ha egy fogoly tudta hová szállítják, ugyanis ezt csak nagyon ritkán közölték velük. Esetleg, ha annyira jó viszonyt ápoltak a börtönfelügyelővel vagy a foglárrel akkor tőle megtudhatták. Barsi Neumann József nem hiába adta emlékiratának azt a címet, hogy Utazás ismeretlen állomás felé, ezzel is utalva arra, hogy nem voltak tisztában az úti céllal. (Simon – Barsi 1988: 105)

A várbörtönökre egységes szabályzat vonatkozott, amit lehetőleg mindenkinek be kellett tartani, azonban voltak olyan várbörtönök, melyek szigorúbban – ilyen volt Kufstein – és voltak, amelyek lazábban – ilyen volt Arad – vették a szabályokat. Ez főleg a várparancsnok személyétől függött, amit Arad példáján nagyon jól lehet szemléltetni. 1849-ben Alois Howiger vezérőrnagy volt az aradi várbörtön várparancsnoka, akinek parancsnoksága alatt elég szigorúan vették a szabályokat egészen a november 7-én bekövetkezett haláláig. Howigert követte Karl Thun vezérőrnagy, aki már enyhébb körülményeket teremtett, viszont az őt követő Josef Castellitz altábornagy ideje alatt voltak a legjobb és legenyhébb körülmények. (Hermann 2007: 326)

A szabályzat szerint a foglyok nem tarthattak maguknál írószereket, sem pápírt. Könyvekből is csak erkölcsi és vallási témában olvashattak, azt is német vagy cseh nyelven. Havonta egyszer a várparancsnok engedélyével írhattak levelet német

nyelven. Szintén ő engedélyezhette a látogatást, mely során a felek ugyanúgy német nyelven kommunikálhattak, ez alól a németül nem tudó családtagok sem voltak kivételek. A látogatásnak szigorúan egy tiszt jelenlétében kellett történnie. Naponta kétszer mehettek ki a várbörtön udvarára sétálni. Naponta egyszer járt meleg étel, mely főzelékből vagy tésztás húsból állt. Az ételmezésre naponta 8 krajcárt kaptak, amit a fa és mosás költségeivel együtt vissza kellett fizetnie a szabadulását követően. (Hermann 2014: 101–102)

A foglyoknak rengeteg szabadidejük volt, amit a többség jól, de voltak, akik rosszul használtak fel. Volt néhány „eszközük” az unalom elűzésére. Egyesek a félbehagyott tanulmányaikat folytatták, mások műveket fordítottak. Néhányan új mesterséget tanultak ki börtönéveik alatt, egyes várbörtönökben még külön műhelyt is kialakítottak a kazamatákban pl. Komáromban. Rengeteg fogoly kezdett idegen nyelvet tanulni. Valaki annak az országnak a nyelvét kezdte el tanulni, melytől Magyarország megsegítését várta, ezért lett egy időben elég népszerű a várbörtön falai között a török nyelv, később a politikai helyzet fordultával az angol lépett a helyére. Vagy annak az országnak a nyelvét kezdték el tanulni, ahol a szabadulást követően szerettek volna letelepedni. Volt egy haramadik oka is annak, hogy valaki elkezdett nyelvet tanulni, még pedig az, hogy nem csak magyarok voltak fogva ezekben a börtönökben, hanem más nemzetiségűek is pl. cseh, lengyel, német, olasz, francia. Ezen nemzetiségek egy cellában voltak a magyarokkal, akik az akadálymentes kommunikáció érdekében igyekeztek minél gyorsabban elsajátítani cellatársuk nyelvét. A josefstadti várbörtönben raboskodó Földy (Neubauer) János így ír egymás nyelvének tanulásáról:

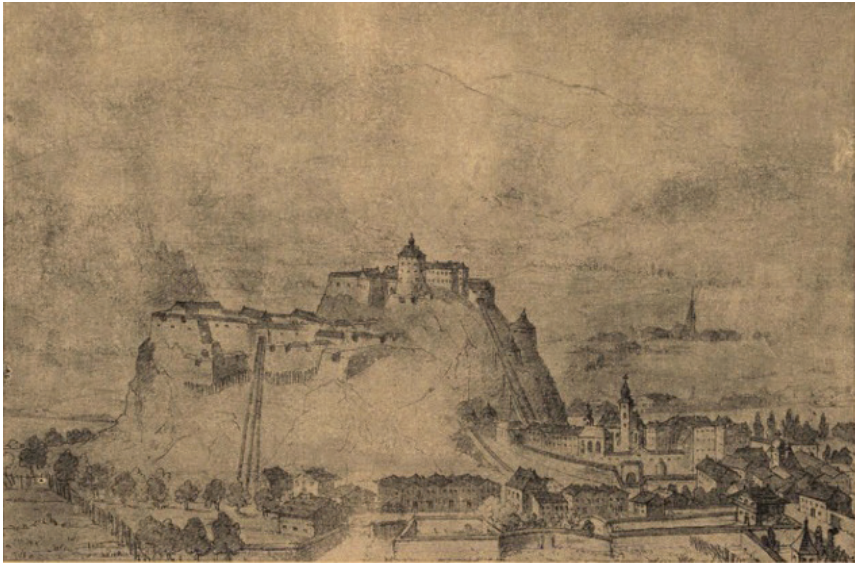
„Különös, hogy a magyar, ha idegen nemzetbelivel összejön, annak nyelvét sajátjává tenni igyekszik, ha erről valaha kételkedtem volna, itt a fogságban elég alkalmam volt meggyőződnöm, hogy csakugyan úgy van. Nem egy példa volt, hogy ha egy német vagy olaszajkú négy vagy öt magyar közé került egy szobába, nem Ő tanulta meg a négynek, vagyis a magyarok nyelvét, hanem a magyarok az övét. Ő legfőleg káromkodni tanult tőlök, a hosszabb együtt lakás után [...]” (Földy é. n.: 85)

Nem csak egymás nyelvét ismerték meg, hanem a nemzetiségek konyhaművészetét is. A rabok 10–12 fős főzőegyleteket alakítottak, a várparancsnok biztosított számukra tűzfát és egy katonát, aki hordta a vizet a kútról. Aradon még zenekart is alakítottak, amely 1852 júniusában szűnt meg három zenész szabadulását követően. Ez a zenekar minden hétvégén koncertet adott, ahol a rabok családtagjai is jelen lehettek. (Galsai Kovách é. n.: 48) Olmützben és Aradon még kertészkedni is volt

lehetőségük a raboknak. A magokat, a csemetéket és a kertészkedéshez szükséges eszközöket a rabok feleségei vitték be a várbörtönbe férjeiknek. Barsi József beszámolója így szól az általuk gondozott kis kertecskéről: „A négyszögletes kertecskék rövid idő múlva nemcsak kizöldültek, hanem itt-ott egy primula, egy-egy violatricolor kandikált ki a zöld környezetből. Egy falat Magyarország morva talajban.” (Simon – Barsi 1988: 136)

A várfogságnak az volt az egyetlen pozitívuma – ha lehet ezzel a szóval élni –, hogy a foglyok egy része itt kezdte el megírni a szabadságharcra vonatkozó élményeit emlékirat formájában, és néhányan még naplót is vezettek, mely elfoglaltság nagy veszéllyel járt. Szerencsére jónéhányan ecsetet, ceruzát ragadva lerajzolták börtönkörülményeiket és rabtársaikat. Ezek által hiteles betekintést kaphatunk a várbörtönök mindennapjaiba. A naplók és a képek kiválóan dokumentálják a várfogság körülményeit. Számos akvarell, ceruzarajz és portré született a várbörtönök falai között. Ezekből a művészi alkotásokból fogunk közölni az alábbiakban.

5.2 Kufstein



1. kép A kufsteini vár látképe. Forrás: P. Szathmáry, Károly (1886): Gróf Teleki Blanka életrajza. In: *Magyar Ifjúság*. 577.

Elsőként a legszigorúbbnak tartott várbörtönről, azaz a Tirolban található Kufstein várbörtönéről készült rajzokkal kezdenénk a sort. Ahogy a Teleki Blanka által rajzolt képen is látszik ez az államfogda egy magas sziklára épült, melyet a Császárhegy [ném. Kaisergebirge] vesz körbe, a közelében pedig az Inn folyó folyik. A Császárhegynek köszönhetően az időjárás elég viszontagságos, ami a foglyokat és a fogvartartókat is egyaránt próbára tette. Az egyik foglár szerint a tél akár nyolc hónapig is eltarthatott. A várbörtönbe vezető út elég meredek, télen szinte járhatatlan volt. Ekkoriban még nem vezetett vasút Kufsteinbe, ezért az út nagy részét szekéren tették meg. Az egykori kufsteini rab, Somogyi József röviden leírta szállításuk útvonalát: „Nagyváradról [...] 1851. január 2-án indítottam el, kilenc katona fedezete alatt a Tyrolban levő kufsteini várba, hova vasút nem lévén, s a tél is nehezítván az utazást, Pesten, Bécsen, Linzen, Salzburgon s Bajorország egy sarkán át, csak február 25-én jutottam el, s helyezkedtem be szomorú lakásomba.” (Somogyi 1869: 412)

A vár leghíresebb része a Császártorony [ném. Kaiserturm], melyben két magyar fogolynő Leövey Klára és a már említett Teleki Blanka grófnő raboskodott, akiket '48-as tevékenységért ítélték várfogságra. Az évszázadok során több híres magyar foglya is volt a kufsteini várnak. Itt raboskodott nyelvújítónk, Kazinczy Ferenc, akit a Martinovics-féle összeesküvés kapcsán zártak ide, s akinek fia, Kazinczy Lajos már nem volt olyan szerencsés, mint az édesapja, ugyanis az ifjút 29. életének betöltése után 5 nappal, 1849. október 25-én Aradon kivégeztek, ezáltal a tizenötödik aradi vértanúként tartjuk számon. De itt raboskodott idősebb Wesselényi Miklós, a hírhedt Rózsa Sándor, aki az 1848/49-es forradalom és szabadságharc alatt a Délvidéken tevékenykedett, Czuczor Gergely bencés szerzetes, nyelvész és költő, akit a forradalmi verseiért ítélték várfogságra. Végezetül, de nem utolsó sorban megemlítenénk Beniczky Lajos kormánybiztost is, aki fontos szerepet játszott Felső-Magyarország felszabadításában.



2. kép Teleki Blanka és Leövey Klára Kufsteinben. Forrás: P. Szathmáry, Károly (1886): Gróf Teleki Blanka Életrajza. In: *Magyar Ifjúság*. 561.

A foglyok börtönei a kaszárnyák épületében voltak, a vár alatt húzódó kazamatákban helyezték el a sáncmunkára ítélt rabokat, a várbörtön ikonikusnak számító Császártornyába pedig az állam számára veszélyesnek ítélt politikai foglyokat zárták. A várbörtön jellegzetes tornyába büntetés céljából is zártak foglyokat, úgymint az igazságtalanságok ellen felszólaló Josipovich Antalt és Szontágh Frigyest. Előbbi 1857-ben szabadult, utóbbi sajnos sosem érte meg szabadulása napját, ugyanis 1854-ben hunyt el a várbörtön falai között. A két fogolynő, Teleki Blanka grófnő és Leövey Klára börtönszobája is a Császártoronyban volt, ahol sokkal rosszabb körülmények uralkodtak, mint az egyszerű kaszárnyákban. Hiába fűtöttek, ígyis 6–7 foknál nem volt magasabb a hőmérséklet a cellákban. Egyszer még Leövey Klára keze is elfagyott, amikor az ablak mellett varrta és hímezte ruháit. Ezek a szobák egy közös előtérbe nyíltak, ezért a két hölgy a nappalt együtt tudták tölteni, este pedig mindkinek vissza kellett fáradni saját szobájába, melynek ajtaját bezárták. A képen Teleki Blanka által készített rajzon látható a két fogolynő munka közben a Császártoronyban lévő szobájukban. (Leövey 1875: 30)



3. kép Teleki Blanka arcképe. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 62.

A foglyok sorsa Kufsteinben szintén a várparancsnok személyétől függött. 1849 és 1850 márciusa között Ludwig Lončarevič ezredes töltötte be ezt a pozíciót, akiről a raboknak nem volt túl jó véleménye, ugyanis szigorúan tartotta magát az előírt szabályokhoz. Őt váltotta fel 1850 március végén a német-magyar származású Nehiba József ezredes, akit a foglyok, és főleg a két hölgy nagyon kedveltek, mert kedvezményeket nyertek általa. Különösen a két fogolynővel bánt igazán jól, akiknek megengedte az írószerek, papír és könyvek birtoklását, külön cseléd nyert bejárást Teleki Blanka grófnőhöz, a szűkös ebédet, ami főtt húsból és tésztából vagy főzelékből, esetleg ezek keverékéből állt azt önköltségükön kiegészíthették. Továbbá saját ágyneműt használhattak, és a várbörtön udvarára is kimehettek sétálni. A magyar gyökerekkel rendelkező várparancsnok ideje alatt a foglyok magyarul írhattak szeretteiknek. Ezen engedmények Nehiba József ezredes 1853-ban bekövetkezett halálát követően megszűntek. Helyét ideiglenesen Gottlieb Kempf/Kämpf kapitány, térparancsnok töltötte be, aki visszavonta elődje engedményeit és igyekezett a legszigorúbban betartatni a szabályokat. (P. Szathmáry 1886: 578–580)

A foglyokat sanyargató Kempf kapitány szerencsére nem sokáig maradt a várparancsnoki pozícióban. A kapitány a foglyokkal való szigorú bánásmódban látta a ranglétrán való előbbrejutás kulcsát. Teleki Blankaéktól is azonnal megvonta a Nehiba ezredes által kapott kedvezményeket. Ezt követően elvették rajzeszközeiket és a papírt, nem pótolhatták ki ebédjüket, a cselédet elbocsátották, a megengedettnél nagyobb összeget nem tarthattak maguknál, nem foglalkozhattak kézimunkával és a szobájuk közötti pitvart bezáratták volna, hogy a két fogolynő ne találkozhasson, azonban ezt Leövey Klárának sikerült megakadályozni és az ágyneműiket is megtarthatták. (P. Szathmáry 1886: 578)



4. kép Teleki Blanka Kufsteinban. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 115.

A hírhedt Kempf kapitányt Josef Mercandin gróf, alezredes követte a várparancsnoki poszton. Merkandin várparancsnok nem követte elődje szigorú magatartását, az ő várparancsnoksága alatt ismét fellélegezhettek a foglyok, akik nagyon jó véleménynyel voltak róla. Az új várparancsnok visszaadta azokat a kedvezményeket, amit még Nehiba József ezredes adott, majd azt Kämpf kapitány elvette.

A foglyokat maguk a lakosok és a magyarországi jótékony nőegylet is támogatta. Kufstein lakosai a várba érkező rabokat megvendégelték, a távozókat, akiknek szüksége volt rá, azokat anyagilag támogatták. A magyarországi jótékony nőegylet könyvtárat hozott létre Kufstein orvosánál, Dr. Fretsnernél, ahonnan a rabok könyveket kölcsönözhettek. A nőegylet a szegényebb foglyokat havonta 10 forinttal és ruhákkal támogatta, mellette a szabadult rászoruló foglyok útiköltségét is állták.

5.3 Theresienstadt

A következő várbörtön a csehországi Terezínben (akkori nevén Theresienstad) található. Ez a várbörtön Kufsteinnal ellentétben nem az 1848/49-es szabadságharcot követő megtorlás helyszínéül írtta be magát a történelemben, hanem a 2. világháború alatt elkövetett náci bűntettek helyszínéül vonult be.

A várat 1780-ban a kalapos király, II. József kezdte el építtetni, melyet édesanyja tiszteletére Theresienstadtnak nevezett el. Itt raboskodtak az 1848/49-es szabadságharcokkal kapcsolatos bűnök miatt elítélt foglyok. Az 1920-as években a csehszlovák hadsereg helyőrsége volt, emellett továbbra is várbörtönként funkcionált. Erről az időszakról Cseh Béla írta meg visszaemlékezéseit, akit 1922. július 14-én 4 évi várfogságra ítélték parancsmegtagadás miatt, büntetését pedig Terezínben töltötte le. A vár külső gyűrűje ekkor már romos állapotban volt, aminek maradványait Cseh Bélának kellett lebontani. (Cseh é. n.: 21–22) A 2. világháború alatt, az 1939. március 14-én megalakult Cseh–Morva Protektorátus idején a németek koncentrációs táboroként alkalmazták. 1940-ben a Gestapo átépítette a kis várat [németül Kleine Festung]. A nagy erődöt pedig 1941-ben alakították át gyűjtő- és tranzittáborrá. A kazamatákban pedig hadiüzem működött. A bejárat felé helyezett „Arbeit macht frei” tábla mai napig őrzi e szörnyű időszak emlékét.



5. kép Teleki Blanka és Leövey Klára börtönszobája a kufsteini várbörtönben.
Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 77.

A várbörtönnek az idők során számos híres rabja volt. Itt raboskodott az 1848/49-es szabadságharc alatt a magyar kormány pénzügyminisztere, Duschek Ferenc, kinek cellatársa Erdély királyi biztosa, báró vajai Vay Miklós volt, aki naplót is vezetett a várfogság ideje alatt. Egy ideig Rózsa Sándort is itt őrizték. A görög szabadságharc vezetője, Aléxandrosz Ipszilándisz is eltöltött néhány évet a csehországi várbörtön falai között. 1914. július 28-án az osztrák trónörökös, Ferenc Ferdinánd és felesége, Chotek Zsófia ellen merényletet elkövető Gavrilo Principet is a theresienstadti várbörtönbe zárták, ahol 1918. április 28-án 23 évesen tuberkulózis következtében elhunyt. (*Felvidéki Magyar Hírlap* 1939. 4.)

A vár parancsnoka 1850-től egészen nyugdíjba vonulásáig, azaz 1854-ig Georg Heinrich Ramberg altábornagy volt. Ramberg altábornagy 1848. december 30-án nemcsak jelen volt a II. (Wrba) hadtesttel a komáromi vár körülzárásánál, hanem ő szólította fel az akkorvi várparancsnokot, Majthényi István vezérőrnagyot a vár feladására, aki ezt a kérést azonnal elutasította. (Hermann 2019: 19) Ramberg mindvégig részt vett a szabadságharc elleni hadműveletekben, 1849 július közepétől

a III. hadtest parancsnoka volt. Az altábornagy viszonylag jól bánt a rábizott rabokkal, akik inkább a térhadnagy, B. Sternthal felé voltak panasszal, aki folyamatosan pénzt csikart ki a tehetősebb foglyoktól. Erről Vay Miklós eképpen ír: „*Ramberg kétszer jön egy évben, az alezredes hetenkint egyszer, de ő senkinek sincs terhére. Nagy csapás rajtunk csupán a hadnagy, aki itt a házban lakik, egy B. Sternthal alhadnagy, aki egyedül tisztí fizetéséből él s nyolcz élő gyermekkel van megáldva. Ez minden tehetősebb fogoly nyúzója. Sorba pumpolgatja őket. Igaz, hogy kevéssel, 2-5 forinttal is pompásan megelégszik.*” (Lévay – Vay 1899: 232)

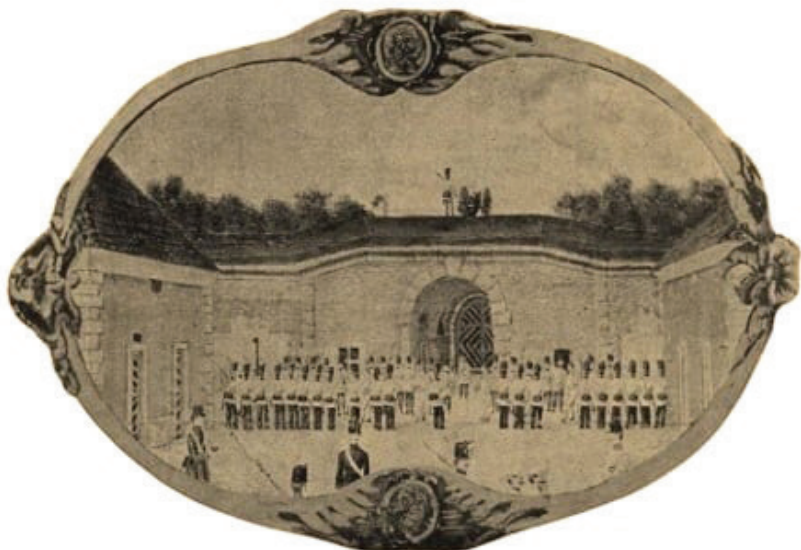


6. kép A theresienstadti államfogda sétatere. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 107.

A kazamatákban a sánctfoglyok cellái helyezkedtek el, míg a politikai foglyok számára a kaszárnyák épületében lévő szobák szolgálták börtönként. Idővel új őrházakat és a sánctfoglyok számára újabb épületeket húztak fel. 1853 januárjában pedig új várórség is érkezett a várba. A képen a várbörtön várórsége látható a vár kapujánál.

A várparancsnok a vár körüli teendőket ellátó sánctfoglyokról levetette a vasláncot, melynek híre Ferenc Józsefhez is eljutott, aki Vay Miklós szerint sajátkezűleg írt megrovásban részesítette Ramberg altábornagyot. Az ő engedélyével a rabok hír-

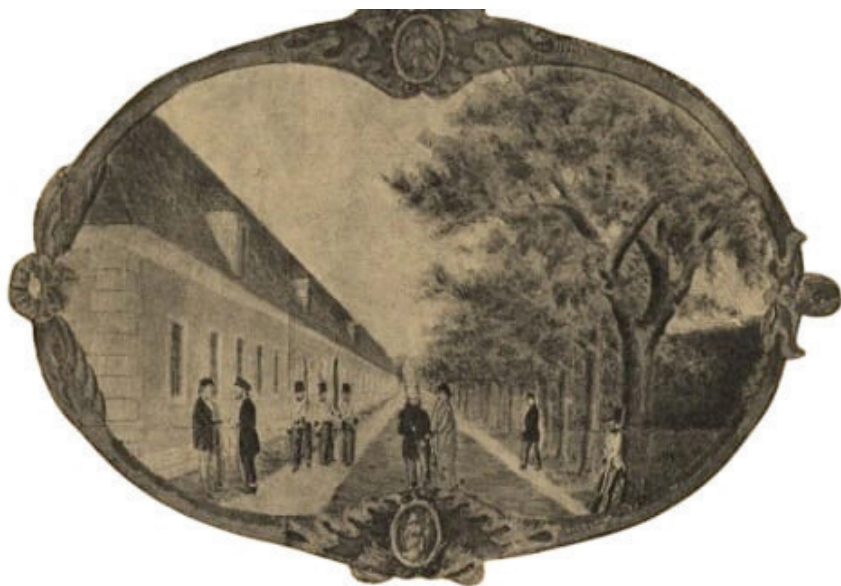
lapokat is járathattak, így jutott be a vár falai közé a Bécsben megjelenő Wanderer és a Magyar Újság. Ezekből a hírlapokból értesülhettek a külvilágban zajló eseményekről pl. innen értesültek Julius von Haynau haláláról is. (Lévay – Vay 1899: 233)



7. kép A theresienstadti vár bejárata előtt gyakorlatozó őrség. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 121.

Ahogy már fent említettük a várbörtönökre egységes szabályzat vonatkozott, melyet Theresienstadtban nem vett túl szigorúan a várparancsnok. A cellák ajtaját évszaktól függően reggel 5-7 óra között nyitották és csak este 8-9 körül zárták be. Ez idő alatt szabadon mozoghattak a rabok a várbörtönben, meglátogathatták egymást, kimehettek sétálni és a belső sáncokra is felmehettek. Névnapijukat, születésnapjukat is megünnepelhették egymás társaságában. Tarthattak maguknál papírt és írószert, hetente egyszer írhattak levelet szeretteiknek, amik Vay Miklós szerint a későbbiekben már nem küldettek fel Bécsbe ezek a levelek ellenőrzés miatt, azokat csak Georg Ramberg várparancsnok és a felügyelő tisztek olvasták el és Theresienstadtból küldték a megadott címre. Naponta fogadhattak látogatót, akik a látni óhajtott foglyot a cellájában is felkereshették. Vay Miklós gyermekei napokat töltöttek édesapjuknál, akiknek maga a várparancsnok adott szállást. Könyveket is

birtokolhattak, s nemcsak németül és csehül olvashattak, hanem bármely nyelven, akár magyarul is, ugyanis az egységes szabályzat szerint csak német nyelvű vallási és etikai könyveket olvashat a rab. Az ebédet István főherceg, nádor volt szakácsa készítette, akit szintén várfogságra ítélték, majd 1852. november 5-én fegyelmsértés miatt külön zárták, melynek következtében a foglár felesége vette át a helyét. Vasárnap pedig misére kellett menniük a várudvaron lévő templomba. Az alábbi képen látható az említett templom, ahová vasárnaponként jártak misére. (Lévay–Vay 1899: 232–235; 240; 242)



8. kép A foglyok sétája a várbörtön udvarán. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 125.

A beteg foglyokat a vár kórházában ápolták, amit a rabok maguk között csak kórodának neveztek. A vagyonosabb foglyok azonban megengedhették maguknak a város orvosának, Dr. Langbein szolgáltatásait. Dr. Langbein igyekezett a szegény foglyokat is ellátni, akiknek egyszeri látogatásért 6 krajcárt számolt fel, azonban volt, aki ezt az összeget sem tudta kifizetni. A vagyonosabb rabok karolták fel a szegény, vagyontalan vagy vagyonukat veszített társaikat. Vay Miklós a szobájában szolgálatot ellátó sánccfogolynak, Luchesininek is biztosította Dr. Langbein ellátását.

Felesége, Geymüller Katalin szintén szíven viselte a szegényebb foglyok sorsát. A bárónó élelmet, ruhát, pénzt küldött a nélkülöző rabok számára.

A rabság, a silány koszt, a nélkülözés, egyes várbörtönökben uralkodó rossz körülmények eléggé megviselte a foglyok szervezetét, ezért sajnos jónéhányan nem érhatték meg szabadulásuk napját, ugyanis elhunytak a várbörtön falai között. Az itt elhunyt rabok földi maradványait a város vagy a közeli település temetőjében helyezték örök nyugalomra.

„Nincs meghatóbb, mint egy várfogoly temetése, mely semmi szín alatt nem térhet el a szabálytól. A temetés ideje késő este. Naplemente után jön a lelkész négy hordárral, kik az egyszerű fehér deszkakoporsót a holttesttel vállokra emelik s egész csendben elviszik. A fogolytársak közül csak ketten követhetik, ezeknek is vissza kell térniök a vár határától, a hol a lelkész is, megáldás után, elválik a halottól, mikor aztán a négy bérszolga, a szegényt, habár ezer barátja és rokona volna is, egy már kész sírba dobják a legközelebbi temetőben (a falu neve Pansovitz). Ez az utolsó cselekmény rendesen sötétben történik, ha épen a hold oda nem kölcsönzi bágyadt világát, vagy egy istálló-lámpa fénye nincs kéznél.” (Lévay – Vay 1899: 258)

1853-ban két esemény hatására az enyhe körülmények megváltoztak és elkezdtek szigorítani a szabályokon. A szigorítások egyik oka az volt, hogy 1853 januárjában napvilágot látott az a hír, hogy a komáromi várbörtönben a foglyok tiltott levelezéseket folytattak. Ezt követően Theresienstadtban átkutatták a rabok celláit. A másik ok pedig az volt, hogy 1853. február 18-án egy magyar szabósegéd, Libényi János sikertelen merényletet kísérelt meg az uralkodó, Ferenc József ellen. (*Pesti Napló* 1853.02.20.)

Márciusban a várban megjelent egy vizsgálóbizottság Johann Faulhaber törzshadbíróval az élen. A bizottság nemcsak a foglyok celláiban végzett kutatást, hanem a várparancsnoknál és a tisztelnél is. Ezt követően a foglyok felügyelőjét, a hírhedt Sternthalt áthelyezték, kinek helyét Montigny térszázados vette át.



9. kép Theresienstadt főtere a templomnál. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 121.

A Ramberg várparancsnok által biztosított kedvezmények és enyhe körülmények megszűntek, az új helyzet magával hozta a szigorítást. A cellák ajtaja már nem volt egész nap nyitva, azt csak a napi két óra séta idejére nyitották ki. Hármас csoportokban mehettek ki a várudvarra naponta két órára. Március 18-tól kezdve a Prágából érkezett parancs szerint csak hetente háromszor mehettek sétálni. A betegeskedő raboknak a várparancsnok engedélyt adott a napi kettő sétára. A látogatókat ettől kezdve hetente kétszer fogadhatták egy órára. A találkozás csak a helyőrségi hadnagy jelenlétében történhetett. A pénzüket már nem tarthatták maguknál, azt a börtönfelügyelőnek kellett leadni, akinek kezelnie kellett a rabok „vagyonát”. Március 22-én a csehországi várbörtönök parancsnokait, köztük Georg Ramberget is Prágába hívták a kerületi parancsnokságra, ahonnan március 29-én tért vissza Theresienstadtba. A távollétében a foglyok egyáltalán nem írhattak levelet hozzátartozóiknak. Ramberg visszatérével új börtönőr is érkezett a várbörtönbe. Ezek a körülmények 1858-ig fennmaradtak, mikor az utolsó aradi rab, Virágh Gedeon is elhagyhatta börtönét.

5.4 Arad

Végezetül a legenyhébb körülményeket biztosító várbörtönt mutatjuk be. A Maros folyó mellett terül el Arad városa. A vártól nyugatra fekszik a város, melynek 1848-ban kb. 30 000 lakosa volt. A népesség elég vegyes volt a magyarok mellett németek, szerbek és románok is voltak. (Galsai Kovách 1911: 6) A szabadságharcban komoly szerepet játszott az aradi vár. Annak leverését követően pedig a megtorlás szimbólumává vált, ugyanis itt végezték ki 1849. október 6-án a tizenhárom vértanút. Szintén itt végezték ki 1849. október 25-én nyelvújítónk, Kazinczy Ferenc fiát, Kazinczy Lajos ezredest. A szőlősi-világosi fegyverletétel után négy nappal adta át a várat Damjanich János tábornok az oroszoknak.

A szabadságharcot követően várbörtönként funkcionált, ahol haditörvényszék is működött, amely főleg a katonai foglyok ügyével foglalkozott. Az aradi haditörvényszékben Franz Moser elnökölt, mellette nyolc hadbíró váltotta egymást köztük, Karl Ernst hadbíró. A várparancsnok Alois Howiger vezérőrnagy volt, aki elég szigorúan bánt a rabokkal, akiknek ezáltal nem volt jó véleményük róla. Nem sokáig töltötte be a várparancsnoki pozíciót, ugyanis az irodája alatti helységben őrzött lőpor 1849. október 15-én felrobbant. A romok alól Sebő Alajos ezredes ásta ki. A vezérőrnagy november 7-én belehalt sérüléseibe. Az esetet követően ideiglenesen Karl Thun altábornagy került Alois Howiger helyére. (Hermann 2007: 326) Mind Howiger, mind Thun, mind az őt felváltó Castellitz dandárparancsnokként szolgált a szabadságharcban, a Franz Schlick vezette I. hadtestben.



10. kép A foglyok börtöne a theresienstadti várbörtön kazamatájában. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 125.

Thun várparancsnok emberségesen bánt a foglyokkal és az ő rövid várparancsnoksága alatt enyhültek a körülmények. Alig egy hónap elteltével Josef Castellitz altábornagy kinevezésével távoznia kellett Aradról, azonban a közel 70 éves Castellitz személyében is emberséges várparancsnokot kaptak az aradi várfoglyok. A vár udvarában volt egy gyümölcsös kert, melynek fájáról az adott várparancsnok felesége leszedte a gyümölcsöket és eladta azokat az aradi piacon. Castellitz várparancsnok azonban foglyok rendelkezésére bocsátotta a kertet, ahol sétálhattak és ehettek a gyümölcsökből. Anton Kessler ezredes ezt nem nézte jó szemmel, ugyanis saját magának szerette volna a kertet, ezért bezárta ajtaját, hogy a rabok ne tudjanak bejutni. A várparancsnok ezt látva azonnal odaadta a saját kulcsát a raboknak, hogy bármikor bemehessenek. (Galsai Kovách é. n.: 20–21, 26)

A vasláncra ítélt foglyoknak nem kellett viselniük láncukat, kivéve ha magasrangú látogató érkezett Aradra. A katonáknak amúgyis 1850 szeptemberében elengedték a vaslánc viselését. (Szarka 1997: 138) A szabályzat szerint a raboknak a kazamatákban kellett volna lakniuk, azonban a várparancsnok engedélyével saját maguk választhatták ki, hogy hol szeretnének lakni, így kerültek rabok a katonai

kaszárnyákba. A cellajátók szinte egész nap nyitva álltak, szabadon lehetett járni a várbörtön területén, sőt még a városba is kiengedték őket meglátogatni rokonaikat, ismerőseiket. A városba egy káplár kíséretében mehettek, kit általában a rab, ha megengedhette akkor lefizette és a látogatás idejére a kocsmába küldött. Naponta fogadhattak látogatót, akik estélig a várban maradhattak. Feleségeiknek egy része beköltözött a városba, hogy a férjét látogatni tudja. Itt nem kellett engedélyért folyamodniuk, hogy láthassák férjeiket. Reggel elindultak a városból és este tértek vissza, az egész napot a várban töltötték férjeik mellett. Télen a zord időjárásnak köszönhetően kevesebbszer tették meg az utat, de ígyis pár napnál többet nem maradtak távol. Néhányan közülük gyermekeikkel együtt még a várba is beköltöztek.



11. kép Arad főtere a templomnál. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 72.

A foglyok könyveket olvashattak, tarthattak maguknál papírt és írószert. Sokan megírták visszaemlékezéseiket az 1848/49-es forradalom és szabadságharcról, naplót vezettek. Egyes rabok a szabadidejük nagy részét faragással, kertészkedéssel, tanulással és rajzolással töltötték. Fából karpereceket faragtak, melyekre rávésték Arad nevét és az évszámot. A karperecek egy részét eladták, s a befolyt összeget vagy félretették, vagy ételre, új ruhára költötték. Ezen munkák elvégzésére még dolgozó szobát is bocsátottak a rendelkezésükre. A várparancsnok által engedélyt kaptak arra, hogy a vár udvarán virágoskertet alakítsanak ki, amelybe mindenféle virágot ültettek. A virágmagot, a csemetéket, a kertész eszközöket és a virágföldet

a hozzátartozóiktól kapták vagy helyi kereskedőktől szereztek be. A Galsai Kovách Ernő festette képen látható a rabok által kialakított virágoskert a kazamaták mellett. Szomor Károly, egykori huszárcapitány pedig esténként gitáron szokott játszani a kazamatában. Néha köré gyűltek a rabok és együtt énekeltek, de volt rá példa, hogy a látogatóba érkező hölgyeknek, a porkoláboknak és családjuknak egy kisebb „koncertet” adtak, majd zenekart alakítottak, mely 1852 júniusában bomlott fel, amikor a karmester és még két zenész amnesztiával szabadult. (Galsai Kovách é. n.: 54; 84–86)

A rabokra külön felfogadott szakácsnők főztek, akik havi öt forintért vállalták a munkát. Emellett a 10-12 fogolyból álló főzőegyletek is alakultak. A várparancsnok katonát is adott az egyleteknek, aki a fát és a vizet hordta a konyhára. 1849 novemberében alakult meg az aradi Jótékony Nőegylet Bohusné Szőgyény Antónia és Vásárhelyi Johanna vezetésével. A hölgyek főleg a vagyontalan foglyokon igyekezett segíteni ruhával, pénzzel és étellel. A rabok pedig igyekeztek meghálálni a két hölgy áldozatvállalását. Szőgyény Antóniának Galsai Kovách Ernő faragott hársfából egy kőpadon ülő honvédet ábrázoló kis szobrocskát. Vásárhelyi Johannának pedig egy albumot készítettek, melyben versek, prózák és a foglyok aláírása szerepelt. (Díósi 1940: 4)



12. kép Az aradi várbörtön udvara a foglyok által gondozott virágoskerttel.

Forrás: Dinnyés, László (2004): *Aradi rabok 1849–1858*. Arad, Aradi Szabadságszobor Egyesület, 78.



13. kép Foglyok az aradi vár udvarán. Forrás: Dinnyés, László (2004): *Aradi rabok 1849–1858*. Arad, Aradi Szabadságszobor Egyesület, 78.

1852 tavaszán Ferenc József magyarországi körútja során az aradi várbörtönbe is el látogatott. A foglyok a császár látogatásakor nem jöhettek ki a kazamatáikból, s csak az ablakon keresztül láthatták az uralkodót. A látogatás után egy hónappal Aradról többen szabadultak amnesztiával.

„Végre megérkezett Ferencz József császár Arad városába nagy diadal menet közt, és azután bejött a katonai kísérettel a várba. Mi foglyoknak meg lett hagyva, hogy a meddig a császár a várban lesz, lakásából senki ne menjen ki, a mint úgy is történt! Azután az egész kíséretével körüljárta a vár főbástyáját és megmagyaráztatta magának a vár ostromának menetelét, és felülről meg mutatták neki a Czvinger udvarát a hol a foglyok laktak, s mi az ablakon át láttuk, hogy nézett is oda egy ideig.” (Galsai Kovách é. n.: 60)

Az aradi várban lévő kiváltságos helyzetnek az uralkodó ellen Libényi János által elkövetett sikertelen merénylet vetett véget. Az esetet követően kivétel nélkül minden várbörtönben szigorodtak a szabályok. Ezt Arad sem kerülhette el. A rabokra ismét felkerült a vaslánc. A várba költözött feleségeknek és gyermekeknek el kellett hagyniuk a várat, de továbbra is szabadon látogathatták férjeiket, viszont a raboknak megtiltották, hogy a városban felkeressék hozzátartozóikat. Megtiltották, hogy

továbbra is a kaszárnyákban lakjanak, be kellett költözniük a kazamatákba. Nem járhattak sétálni a sáncokra, csakis az ún. Zvinger udvarán tehették meg napi sétájukat. Nyaranta katonai kíséret mellett elmehettek a Maros partjára fürdeni, még a katonai uszodát is igénybe vehették, a merényletet követően ezt a privilégiumot is megvonták. Galsai Kovách Ernő következőképpen ír a történeletről: „*Erre azután bátorságot vett magának a kamarilla, ezt minden áron megbosszulni, és pedig kiken? A kik hatalmában voltak és tehettek velük a mit akartak! A politikai foglyokon: ezek bűnhődjenek azért, a mit egy a hazája sorsán búsuló hazafi elkeseredettségében cselekedett, ezért bűnbak kellett, és voltunk mi!*” (Galsai Kovách é. n.: 66)

A merényletet követően kötelező volt szigorítani a szabályokon, azonban Josef Castellitz mindent elkövetett annak érdekében, hogy csak ott csorbítsa a rabok szabadságát, ahol a felettesei azt megkövetelik tőle. Továbbra is emberségesen bánt a rábizott rabokkal és meghagyta azokat a kedvezményeket, melyekbe nem kötöttek bele felettesei. Ennek köszönhetően a foglyok hozzátartozói naponta járhatták látogatni szeretteiket, mely látogatás továbbra is késő estig eltarthatott. A főzőegyletek is zavartalanul működhettek. (Galsai Kovách é. n.: 68; 76)



14. kép Rabok az aradi kazamatákban. Forrás: Kacziány, Géza (1905): *Magyar Vértanúk Könyve*. Vass József Könyvkereskedése, 83.

1853 őszén újabb csapás érte az aradi várfoglyokat, ugyanis a derék várparancsnok, Josef Castellitz betegeskedni kezdett, majd 1854. február 16-án elhunyt. A jószívű várparancsnokról néhány sorban még a *Pesti Hírlap* is megemlékezett, ez is az egykori várparancsnok emberségéről és a magyarokra tett mély benyomásáról tanúskodik. Karl Liebler vette át a várparancsnokságot, aki rögtön felszámolta a főzöegyleteket és a szakácsnőket is azonnal elküldte. (Liebler a szabadságharcban a komáromi ostromseregben volt dandárparancsnok, s alighanem nem felejtette el az 1849. augusztus 3-i komáromi kitörést, noha az ő csapatai viszonylag csekély veszteségeket szenvedtek.) Ezt követően a börtönfelügyelő gondoskodott a foglyok élelmezéséről. A látogatást is csak havonta egyszer engedélyezte, s csak havonta egyszer lehetett levelet írni, azt is csak németül. Később már a várudvarra sem mehettek ki bármikor. A kazamaták ajtajait bezárták, s csak reggel és este nyitották ki egy-egy órára, hogy a rabok megejthessék napi sétájukat. A képen a kazamaták egyik szobája látható. A kisebb szobákba 3-4, a nagyobbakba 5-6 foglyot zártak össze. Ez az állapot az utolsó fogoly szabadulásáig, azaz 1858-ig fennmaradt. (Galsai Kovách é. n.: 70)

5.5 Összegzés

A megtorlás 1849 januárjában kezdődött, azonban csak 1849 nyarán, Julius von Haynau által kiadott proklamációjával nyert törvényes keretet és kezdett el intézményesülni. Az első haditörvényszékek is ekkor alakultak meg. Az ítéleteknél két dátumot vettek figyelembe, Magyarország esetében október 8-át, Erdély esetében pedig október 18-át. Batthyány Lajos esetében viszont még ezeket a határnapokat is figyelmen kívül hagyták. A várbörtönök ismertetése során jól látszik, hogy a foglyok sorsa nagyban függött a várparancsnok személyétől. A várbörtönökre vonatkozó egységes szabályzatot egy 1806-ban elfogadott rendelet határozta meg, azonban a várparancsnok döntött arról, hogy ehhez milyen szigorúan alkalmazkodik. Kufsteint tartották a legszigorúbb várbörtönnek, míg Aradot a legenyhébb körülményeket biztosító várbörtönnek. A Libényi János által elkövetett sikertelen merénylet fenekestül forgatta fel még a legenyhébbnek mondott várbörtön életét is. Ezt követően még Aradon is szigorítani kellett a szabályokon. Ez az állapot egészen az utolsó aradi rab szabadulásáig, azaz 1858-ig fennmaradt.

Sajtóforrások

Felvidéki Magyar Hírlap 1939

Pesti Napló 1853

Felvidéki Magyar Hírlap 1939

Szakirodalom

Barsi, József (1988): *Utazás ismeretlen állomás felé 1849–1856*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Diósi, Géza (1940): Az aradi vár foglyainak emlékkönyve 1850-ből. In: *Délmagyarország*.

Földy János naplója (1849): 1854/55. In: *Magyar Tudományos Akadémia Kézirattár*. K281, K282.

Galsai Kovách, Ernő (1911): *Aradvár és Aradváros ostroma 1848-49-ben*. Arad, Aradi Kölcsey Egyesület.

Galsai Kovách, Ernő: *A fogságom Arad várában 1849–1856 években*. Budapest, Országos Széchenyi Könyvtár, Kézirattár, Folio Hungaro 1419. (Másolat)

Hermann Róbert (2000): Az 1849–1850. évi kivégzések. In: *Aetas*. 82–131.

Hermann, Róbert (2019): *Komáromi csataképek 1848/1849*. Komárom, Komáromi Klapka György Múzeum.

Hermann, Róbert (1999): *Megtorlás az 1848–49-es forradalom és szabadságharc után*. Budapest, Press Publica Kiadó.

Hermann, Róbert (2014): Rómer Flóris, az államfogoly I. rész. In: *Arrabona – Múzeumi Közlemények*, 97–112.

Hermann, Róbert (2007): *Vértanúk könyve. A magyar forradalom és szabadságharc mártírjai 1848–1854*. Budapest, Rubicon Ház Bt.

Lévay, József – Vay, Miklós (1899): *Emléklapok vajai báró Vay Miklós életéből*. Budapest, Franklin Társulat.

P. Szathmáry, Károly (1885): Gróf Teleki Blanka életrajza. In: *Magyar Ifjúság*.

Szarka, Lajos (1997): *A tábornok bére*. Hévíz, Hévíz Város Önkormányzata.

Leövey, Klára (1875): Josipovich Antal. In: *Magyar Újság*.

6. FEJEZET

Hopka Zoltán

Hittérítés és oktatás a Kongói Szabadállamban (1885–1908)¹

6.1 Bevezetés

Habár a Kongó-folyó torkolata egy portugál felfedező, Diego Cão által már 1482-ben feltérképezésre került, egészen 19. század második feléig alig történt érdemleges kísérlet az európaiak részéről a Kongó-medence belsőbb területeire való behatolásra. A régió iránti fokozott érdeklődés csak az 1860-as évektől kezdve bontakozott ki, elsősorban a skót misszionárius és felfedező, David Livingstone, valamint a walesi születésű Henry Morton Stanley expedícióinak hatására. Felfedezőútjaik eredményeként Kongó először kapott részletes földrajzi és etnográfiai leírást. Beszámolóik továbbá feltárták az arab rabszolgakereskedők által elkövetett kegyetlenségeket, illetve hangsúlyozták a térség hatalmas, addig kiaknázatlan természeti erőforrásait és gazdasági lehetőségeit. Mindez jelentős szerepet játszott abban, hogy az európai és észak-amerikai földrajzi és filantróp társaságok, valamint a különböző misszionárius rendek figyelme egyre inkább Közép-Afrika felé irányult. (Garrad 1983: 13; Hopka 2025: 180–182)

A 19. század az európai nagyhatalmak számára a gyarmati terjeszkedés korszaka volt. Az ipari forradalmak lendületében egyre sürgetőbben merült fel az igény új nyersanyagforrások iránt, amelyekhez a katonai és technológiai fölényüket kihasználva, a jószerint ellenállásra képtelen népek által lakott területek meghódításával jutottak hozzá. (Weisbord 2003: 35)

Nem kívánt kimaradni a gyarmatszerzés folyamatából Belgium második uralkodója, az 1865-ben megkoronázott II. Lipót sem. A belga király régóta dédelgetett álma volt ugyanis, hogy egy tengerentúli terület megszerzésével országát a gyar-

¹ A Selye János Egyetem fiatal kutatók és doktoranduszok számára meghirdetett pályázat (2025) támogatásával.

mattartó, nagy nemzetek sorába emelje, ám korai próbálkozásai rendre kudarcot vallottak. H. R. Stanley első kongói expedícióját követően Lipót egy nemzetközi konferenciát hívott össze Brüsszelbe, ahol meghirdetésre került egy, „a haladás szadzadához méltó”, közép–afrikai „kereszties hadjárat”, annak érdekében, hogy eljuttassák a „civilizáció fényét” Kongóba és eloszlassák a „sötétséget, amely egész népeket borít be”. (Garrad 1983: 13; Hopka 2025: 180)

Noha valódi célja egy gyarmati terület megszerzése volt, a kivételes politikai érzékkel és karizmával rendelkező II. Lipót sikeresen meggyőzte Európa közvéleményét arról, hogy törekvéseit kizárólag humanitárius szándékok vezérlik. (Garrad 1983: 14) A belga uralkodó Stanleyvel szövetségre lépve ügyesen kihasználta a nagyhatalmak közötti érdekellentéteket, és végül elérte, hogy az 1884 októberétől 1885 februárjáig ülésező berlini konferencia a Kongó–medence jelentős hányadát a felügyelete alá helyezze. (Hopka 2025: 180–181)

Más gyarmati területekkel ellentétesen, II. Lipót „Kongói Szabadállama” – mely Belgium méretének közel nyolcvanszorosa volt – nem az anyaország fennhatósága alá tartozott, hanem a király kizárólagos magántulajdonát képezte, és teljes egészében a személyes irányítása alatt állt. Míg hazájában alkotmányos uralkodóként korlátozott jogkörrel rendelkezett, afrikai birtokán – ahol személyesen soha nem járt – hatalma abszolút volt. A keresztény civilizáció terjesztésének szükségességét hangoztató magasztos ígéretei csupán azt a célt szolgálták, hogy „kongói vállalkozásának” nemzetközi elismerést szerezzen; hatalmát végül a térség és az őslakos népek kegyetlen kizsákmányolására, hazája szépítésére és saját anyagi gyarapodására használta fel. Kijelenthető, hogy mindaz, ami uralkodása során a Kongói Szabadállamban végbement, még az európai imperializmus könyörtelen normáihoz mérten is kirívónak számított. (Weisbord 2003: 36; Hopka 2025: 183)

6.2 II. Lipót civilizációs küldetése

A berlini konferencia által elfogadott általános egyezmény meghatározta a Kongói Szabadállam létrejöttének és működésének alapvető elveit. Az egyezmény legfontosabb rendelkezései közé tartozott a kereskedelem szabadságának biztosítása valamennyi nemzet számára, továbbá a térség folyóin a szabad hajózás garantálása, az emberkereskedelem felszámolása, valamint az alkoholkereskedelem korlátozása. Az egyezmény továbbá kimondta, hogy „minden vallási, tudományos és jótékonsági

intézmény, valamint minden olyan vállalkozás, amely a bennszülöttek oktatását és a civilizáció áldásainak eljuttatását célozza”, védelemben és támogatásban kellett, hogy részesüljön. Emellett külön védelem illetett meg minden keresztény misszionáriust, tudóst és felfedezőt, valamint az őslakosok számára is biztosítani kellett a szabad vallásgyakorlás jogát. (Garrad 1983: 15–16) Mindezen ígéretek ellenére, a Szabadállam által bevezetett jogi és közigazgatási rendszer korántsem bizonyult képesnek arra, hogy a gyakorlatban is megvalósítsa a racionalitás és a civilizáció ígéreteit. (Arvidsson – Larsson 2025: 9)

A Szabadállam létrejöttét követő években II. Lipótot Európa-szerte nagylelkű, keresztény szellemet és értékrendet képviselő jövetőként ünnepezték. A közvélemény „ragyogó Lipót” -ként emlegette, és olyan vízionáriust látott benne, aki az őslakosok felemelését tekintette élete küldetésének, továbbá, aki civilizáló törekvései mellett még olyan súlyos betegségek, mint a himlő és az álomkór okainak feltárására is komoly figyelmet fordított. Az uralkodó saját hazájában azonban jelentős ellenállásba ütközött, amikor megkísérelte meggyőzni honfitársait arról, hogy Belgiumnak valóban szüksége van egy afrikai gyarmatra. Eltökélttségét azonban a belga szenátusban is világossá tette: *„Át fogom törni a barbárság sötéttségét, és megadom Közép-Afrikának a civilizált kormányzás áldását... ha kell, egyedül is vállalom ezt az óriási munkát.”* Bár saját népe élesen bírálta törekvéseit, ez paradox módon csak tovább erősítette a nemzetközi porondon róla kialakult hősi és önfeláldozó képet, hiszen a külső szemlélők számára rendíthetetlen elszántságát bizonyította, aki még saját hazájának támogatása hiányában is elszántan kitartott szent küldetése mellett. (Hasian 2015: 181)

6.2.1 Katolikus misszionáriusok

II. Lipót kitartóan igyekezett rávenni a vonakodó, katolikus rendeket arra, hogy hozzanak létre missziós állomásokat a Kongói Szabadállam területén. Meggyőződése volt, hogy a belga katolikus papokat személyes és kulturális hasonlóságai és kötődéseik révén – illetve királyi mivoltából adódóan – sokkal könnyebben tudta volna befolyásolni és irányítani, hogy az ő elképzeléseinek és szándékainak megfelelően cselekedjenek. Egyúttal bízott abban is, hogy jelenlétük ösztönzőleg hat majd honfitársaikra, és ezáltal belga telepeseiket is sikerül Közép-Afrikába csábítani. Adam Hochschild megállapítása szerint *„Lipót bőkezű anyagi támogatásban*

részesítette a katolikusokat, vagyónát pedig részben arra használta fel, hogy a papokat csaknem katonák módjára olyan stratégiailag fontos régiókba vezényelje, ahol erősíteni kívánta a befolyását. (Hochschild 2020: 134)

Erőfeszítései azonban eleinte kevés eredményt hoztak. Az uralkodó végül a Vatikánhoz fordult segítségért, hogy a Szentszék közbenjárásával ösztönözze az engedetlen egyházi rendeket az együttműködésre. Csak XIII. Leó pápa bátorításának köszönhetően kezdődött meg végül a katolikus hittérítők kiérkezése a Szabadállam területére. A katolicizmus terjesztésének elősegítése érdekében II. Lipót többek között földterületeket adományozott az egyházi közösségeknek, valamint saját anyagi forrásaiból fizetést is biztosított a helyben szolgáló papok számára. (Au 2017: 68–69)

Külön említést érdemel Szabadállamban tevékenykedő katolikus rendek közül a Fehér Atyák kongregációja – nevüket a fehér öltözetük után kapták –, akik hosszú ideig határozottan elutasították az együttműködést II. Lipóttal. A Szabadállam fennhatóságát végül csak nagy vonakodással, a lehetőségek teljes hiányában fogadták el. Hezitálásuk hátterében elsősorban az a tény állt, hogy közép-afrikai tevékenységük mintegy tizenöt évvel megelőzte a Szabadállam létrejöttét. (Northrup 1988: 309–310)

A II. Lipót és XIII. Leó közötti megállapodás eredményeként a pápa 1888-ban a Szabadállam területének túlnyomó részét egyetlen rend, a belga, Mária Szeplőtelen Szívének Kongregációjának – közismertebb nevükön, a Scheut-i misszionáriusok – fennhatósága alá rendelte. E döntés nyomán a missziós jelenlét egyre inkább belga színezetet nyert: a továbbiakban a Fehér Atyák is kizárólag csak belga papokat küldtek Kongóba. Őket követték a jezsuiták, majd a trappisták, a ferencesek, a Jézus Szíve Társaság tagjai, valamint a Drága Vér Missziós Nővérei, akik Belgium minden szegletéből érkezve kapcsolódtak be a kongói missziós munkába. (Van Reybrouck 2015: 72; Northrup 1988: 311)

A 20. század hajnalára így Kongóban már több római katolikus misszionárius rend is aktív tevékenységet folytatott. A döntő többségben belga hittérítők II. Lipót legelhivatottabb és legállhatatosabb támogatóinak bizonyultak. A Scheut-i misszionáriusok a Leuveni Katolikus Egyetemen megindították papnövendékeik képzését is, kifejezetten azzal a céllal, hogy a végzettek később Kongóban teljesítsenek missziós szolgálatot. (Weisbord 2003: 41–42; Stanard 2011: 141)

A Szabadállam csupán az 1890-es évek közepére – egyes térségekben pedig még ennél is később – vált ténylegesen képessé arra, hogy katonai védelmet biztosítson a misszionáriusok számára, ezáltal elnyerve azok végleges támogatását. Ironikus

módon mindez egybeesett azzal az időszakkal, amikor a nemzetközi közvélemény egyre határozottabban kezdett fellépni az őslakos munkaerővel szemben elkövetett súlyos visszaélések ellen. (Northrup 1988: 315)

Általánosságban megállapítható, hogy a katolikus hittérítők hajlamosak voltak szemet hunyni II. Lipót túlkapásai felett. Meggyőződésük szerint a belga gyarmati tisztviselők – még ha időnként túlzásokba is estek – a „valódi kereszténység áldásait” hozták el Afrika szívébe. A katolikus misszionáriusok többsége magasztalta az uralkodót, aki véleményük szerint megmentette az őslakosokat az erkölcsi és testi „degradációtól”, és ezzel előkészítette őket arra, hogy méltó helyet foglalhassanak el a „civilizált nemzetek” közösségében. (Weisbord 2003: 41–42)

6.2.2 Protestáns misszionáriusok

A protestáns rendek már a Kongó területéért folytatott korai hatalmi harcok idején is a politikai játszmák kellős közepén találták magukat. II Lipót és megbízottja, H. R. Stanley kezdetben kifejezetten ösztönözték a protestáns hittérítőket is – akik döntő többsége amerikai és brit származású volt –, hogy vessék meg lábukat a térségben. Lipót ugyanis abban bízott, hogy nyílt támogatásuk elnyerése révén befolyást szerezhet anyaországaikban, ezzel is előre mozdítva a Kongó-medence feletti területi igényének nemzetközi elismerését. Az amerikai baptista misszió egyik tagja, Dr. Aaron Sims azonban már 1883-ban megfogalmazta a látszólag barátságos Stanleyvel kapcsolatban, hogy *„mindenekelőtt azt kívánja, hogy a misszió tagjai tördjének a saját dolgukkal [...] mivel bizonyos misszionáriusok és kiadványaik már így is kellemetlenségeket okoztak [...] Afrikában és odahaza egyaránt [...]”*. Stanley ezen kijelentése is rávilágít arra, hogy a protestánsokat valójában csupán megtűrték mindaddig, amíg nem hátráltatták II. Lipót céljait és nem veszélyeztették hatalmi törekvéseit. (Au 2017: 68)

Az amerikai és brit kereskedelmi érdekek képviselői, valamint a protestáns misszionáriusok végül valóban meghatározó szerepet játszottak abban, hogy a Kongó-medence II. Lipót általi birtokbavétele nemzetközi jóváhagyást nyert. Az angolszász kereskedők ugyanis joggal tarthattak attól, hogy amennyiben Franciaország vagy Portugália szerzi meg az ellenőrzést a térség felett, azok magas vámokat vetettek volna ki, ami súlyosan érintette volna kereskedelmi érdekeiket. A protestáns hittérítők pedig attól féltek, hogy e hatalmak uralma a katolikus befolyás túlsú-

lyával járt volna együtt, jelentős akadályt gördítve a missziós tevékenységük elé. E megfontolásokból kiindulva sorakoztak be végül mindnyájan határozottan II. Lipót mögé. (Garrad 1983: 15) Aligha férhet hozzá kétség, hogy a protestáns missziók támogatása kimondottan nélkülözhetetlen jelentőséggel bírt II. Lipót számára. (Markowitz 1970: 234)

A protestáns hittérítők már 1878-tól kezdődően folyamatosan és nagy számban érkeztek a Kongó–medencébe. Bár közülük sokan áldozatul estek a trópusi betegségeknek – elsősorban a maláriának –, azonban a halálesetek és a mostoha körülmények sem tántorították vissza őket, és sorra alapítottak újabb missziós állomásokat, kihasználva a Kongó–folyó kiterjedt víziút-hálózatát, amely természetes kommunikációs és utánpótlás útvonalként szolgált. (Garrad 1983: 16)

A protestáns misszionáriusok, amikor csak tehették, igyekeztek elkerülni, hogy egymás munkájába befolyjanak vagy akadályozzák azt. E tekintetben figyelemre méltó együttműködés és kölcsönös tisztelet jellemezte a közöttük lévő viszonyt. Kongó hatalmas kiterjedése és több millió fős lakossága okán ugyanis joggal vélték úgy, hogy célszerűbb a terjeszkedésre és az újabb területek meghódítására törekedni, mintsem mások megkezdett munkájába beleavatkozni. A baptisták szilárd meggyőződése volt, hogy küldetésük lényege a minél gyorsabb előrehaladás és az egész kontinens mielőbbi megtérítése. A rohamos terjeszkedés azonban számos problémát vetett fel: a különböző nyelvi közösségek között végzett munka és az egymástól távol fekvő állomások közötti kommunikációs és logisztikai problémák ugyanis komoly akadályoknak bizonyultak. Ennek következtében a legtöbb misszionárius rend végül egy-egy meghatározott térségre és egyetlen nyelvi közege korlátozta tevékenységét, ami lehetővé tette a munka hatékonyabbá és fenntarthatóbbá tételét. Az átgondolt terjeszkedés eredményeként 1900-ra már tizenegy különböző protestáns misszionárius rend működött a Kongó–medence szinte valamennyi jelentősebb régiójában. (Garrad 1983: 17)

A Svédországi Missziós Szövetség [ang. Mission Covenant Church of Sweden] néhány évvel a Szabadállam megalapítása előtt, 1881-ben érkezett Kongóba. Az angol, a francia és a helyi kikongo nyelvet egyaránt elsajátító svéd misszionáriusok elsősorban a mezőgazdaság, az orvoslás és az asztaloság területeire kiterjedt gyakorlati tudásukat kívánták a helyi közösségek szolgálatába állítani. Tevékenységük azonban idővel kiterjedt iskolák alapítására, illetve a hit- és az alapfokú oktatás megszervezésére és biztosítására is. Egyedülálló módon 1898-tól több svéd hittérítő is hivatalos tisztséget tölthetett be a Kongói Szabadállam közigazgatásában. Elmon-

dásuk szerint e szerepvállalással egy keresztény elveken nyugvó, példamutató társadalmi rend kialakítását igyekezett előmozdítani, azonban csak korlátozott sikerrel jártak. E tisztségek betöltése továbbá fontos biztosítékot is jelentett a saját maguk számára, mivel lehetővé tette, hogy protestáns misszióként zavartalanul folytathassák tevékenységüket egy alapvetően belga katolikusok irányítása alatt álló államban. (Arvidsson –Larsson 2025: 2–9) A svédok szerepet játszottak a kapitalizmus eszméjének elterjesztésében is azért, hogy telepeiken bevezették a bérmunka rendszerét. Saját újságot is megjelentettek *Minsamu Miayenge* címmel, amely a vallásos nevelés mellett a gyarmati rendeletek terjesztésének is fontos eszköze volt. (Arvidsson – Larsson 2025: 10)

6.2.3 Az oktatás

Belgium, mint állam ugyan nem vett közvetlenül részt a Kongói Szabadállam létrehozásában, II. Lipót azonban idővel egyre nagyobb számban kezdte el Afrikába kivezényelni alattvalóit. Belga tisztek vezettek expedíciókat, belga diplomaták szolgáltak a zanzibári konzulátuson, és a folyók mentén fekvő kereskedelmi állomásokat is belga állampolgárok irányítása alá helyezték. (Van Reybrouck 2015: 63) Lipót magángyarmatát Brüsszelből rendeletek útján, főkörmányzók által uralta. Az állam adminisztratív központjává Boma települése vált – majd a későbbiekben Léopoldville –, ahol bíróságot és börtönt is építettek. (Arvidsson – Larsson 2025: 8)

A protestáns és katolikus misszionáriusok körében széles körű egyetértés volt Afrika civilizációs állapotának „siralmas” voltáról és a „megváltás” szükségességéről. Egy angol protestáns misszionárius a következőképp jellemezte a helyzetet: *„Számptalan baj sújtja szegény Afrikát! Elzárttság és tudatlanság, babona és varázslás, szegénység és zsarnokság, kegyetlen szokások és sátáni tévelygések uralkodnak mindenütt.”* Az amerikai presbiteriánus kongói misszió vezetője pedig úgy látta, hogy munkájukat „az emberiség legaljának” körében végzik, olyan népek között, akik mögött „a tudatlanság, a babona és a lelki sötétség több ezer éves, megszakítatlan története” áll. A kulturális állapot a misszionáriusok szemében egyöntetűen elmaradott és „felemelésért kiáltó” volt, ám az őslakosok értelmi és jellembeli adottságait már merőben másként ítélték meg. Három eltérő felfogás létezett, amelyek meglehetősen következetesen kapcsolódtak bizonyos rendekhez és felekezetekhez.

A legoptimistább nézeteket főként a brit baptisták, a svéd misszionáriusok és a katolikus Fehér Atyák vallották. Ők az őslakosokban tudatlan gyermekeket lát-

tak, akik a hitük szerint megfelelő, keresztény nevelés révén érzelmileg és értelmileg egyaránt fejleszthetőek voltak. Bár a felnőtteket többnyire az „unalmas, lusta, hazug, tolvaj, engedetlen” jelzőkkel illették, elismerték bennük a hűségüket, a jószívúságukat és a vendégszerető magatartásukat. A gyermekekben azonban egyértelműen nagyobb potenciált láttak. Habár Victor Roelens püspök szerint „fegyelmetlenek, izgágák, csintalanok és gyakorlottabb hazudozók, mint a fehér gyerekek”, ám ugyanakkor „nyíltak, vidámak és rugalmasak”, vagyis kifejezetten formálhatónak bizonyultak. Az optimistább szemléletet vallók úgy vélték, hogy az afrikai gyerekek értelmi képességei az európaiakéval összemérhetőek, ám a morális nevelésnek kell elsőbbséget élveznie az értelmi fejlesztéssel szemben.

A misszionáriusok túlnyomó többsége ambivalens, olykor mérsékelt pesszista álláspontot képviselt. A jezsuiták élesen bírálták az őslakosok jellemét, különösen a lustaságukat, amelyet főbűnként határoztak meg. Az afrikaiakat olyan emberekként írták le, akik „hazugok, tolvajok, gyanakvók, féltékenyek és könnyedén hajtanak végre kegyetlen tetteket”. Állításuk szerint az őslakosok tizenkét éves koruktól kezdve „*legszívesebben pipázással, pálmabor ivásával és puskával a vállukon való lófrálással töltenék az időt [...] Inkább éhen halnak, mintsem, hogy dolgozzanak*”. Csalódottságuk és éles kritikáik ellenére azonban kitartóan fejlesztették iskolahálózatukat, ami arra utal, hogy nem zárták ki a fejlődés lehetőségét.

A legnegatívabb és legkövetkezetesebben rasszista felfogást a belga scheuti misszionáriusok képviselték, akik az afrikaiakat veleszületetten alsóbbrendűnek, sőt lényegében civilizálhatatlanoknak tartották. Úgy vélték, hogy a felnőtteknek és a gyermekeknek egyaránt csupán minimális esélyük van bármiféle fejlődésre; tanítványaikra a legtöbb pap „beszélni tudó fenevadként” hivatkozott. J. De Wilde, a nouvelle anvers-i iskolatelep vezetője a tíz-tizenkét éves gyermekeket a következőképpen jellemezte: „*Ebben a korban már az egész földkerekségen fellelhető legromlottabb lényre lehet bennük ismerni*.” Véleménye szerint az őslakosok ingatag és szeszélyes természetűek voltak, akik mindig egy „erősebb akarat” szolgálatába kényszerültek. Az értelmi képességeiket illetően szintén szélsőséges nézeteket vallottak: „*Kongóiaink túl ostobák ahhoz, hogy érdekesek legyenek*”, fogalmazta meg egyikük. N. De Cleene atya, a bomai gyarmati iskolatelep egykori vezetője szerint az afrikai gyermek feje „*olyan kemény, mint egy tégl*”. De Wilde ehhez kapcsolódva kijelentette, hogy „*a fekete faj a legostobább az egész világon*”, illetve azt is megjegyezte, hogy iskolájának négyszáz tanulója közül „*legalább egynegyede idióta*” volt, míg a többiek középszerűnek számítottak. Mindössze tíz tanulót tartott „intellektuálisan

tehetségesnek”, ám ezt nem valódi szellemi teljesítményük, hanem olyan erkölcsi jegyek, mint a szelídség, a jó magaviselet és a jámborság alapján ítélte meg.

Az álláspontok különbségei ellenére abban mindenki egyetértett, hogy az afrikai társadalmak „felemelését” – vagy legalább arra kísérletet tenni – a kereszténység és az európai nevelés útján kellett megvalósítani. (Yates 1980: 28–29)

Néhány kivételtől eltekintve, a nézeteiknek hangot adó misszionáriusok többsége az őslakosok feltételezett értelmi és jellembeli „tompaságát” elsősorban a kulturális háttérük hiányosságaival magyarázta, és nem biológiai alsóbbrendűséggel. A többség úgy vélte, hogy bár bizonyos jellemvonások öröklöttek, megfelelő neveléssel mégis formálhatók és idővel megváltozhatóak. E szemléletet jól illusztrálja egy optimista Fehér Atya megjegyzése is: *„Kétségtelen, hogy vadak, de nem jobban és nem kevésbé, mint amilyenek mi magunk is voltunk 2000 évvel ezelőtt. És ki tudja, hogy 2000 év múltán az afrikai civilizáció nem fog-e bennünket felülmúlni, sőt túlszárnyalni a fejlettség terén?”* (Yates 1980: 31–32)

A Szabadállam korai éveiben a katolikus misszionáriusok által létesített iskolák rendkívül fontos szerepet játszottak a gyarmati uralom kiépítésében és megszilárdításában. Ezek az intézmények ugyanis egyrészt folyamatosan szolgáltatták Kongó rendfenntartó ereje, a Force Publique számára az utánpótlást, másrészt az alsóbb közigazgatási szinteken dolgozó írnokokat és a közlekedéshez, illetve az infrastruktúra működtetéséhez nélkülözhetetlen munkásokat is. A missziók elsődleges célja azonban mindvégig az maradt, hogy az őslakosokat a lehető legnagyobb számban megtérítsék a keresztény hitre. Habár széles körben biztosították az oktatást, ám annak színvonala meglehetősen alacsony volt, és többnyire az elemi képzés legalsó fokára korlátozódott. A továbbtanulás – amelynek célja a helyi misszionárius tanítók számának növelése volt – elsősorban tanítóképző intézetekben valósult meg, ezek viszont kizárólag csak a nagyobb városokban működtek. Az iskolák révén lehetővé vált az őslakosok „civilizálása”, valamint egy olyan társadalmi réteg kinevelése, amely feltétel nélkül elfogadta a gyarmati uralmat, és soha nem kérdőjelezte meg a Szabadállam létjogosultságát. Az oktatási intézmények II. Lipót számára rendkívül költséghatékonyan működtek, ami különös jelentőséggel bírt egy olyan állam esetében, amely a nemzetközi szabadkereskedelmi kötelezettségek miatt nem támaszkodhatott vámbevételekre. (Frankema, 2013: 156)

A katolikus iskolák számára II. Lipót egyik legfontosabb előírása a francia nyelv oktatása volt. Az uralkodó úgy vélte, hogy az őslakosok hatékony és engedelmes

munkavégzéséhez elengedhetetlen, hogy írni és beszélni tudjanak franciául, hogy megértsék frankofón belga feletteseik parancsait. (Johnson 2014: 55–57)

A Szabadállam elsőként megtérítettjei közé – katolikusok és protestánsok esetében egyaránt – gyakran olyan gyermekrabszolgák tartoztak, akiket az állam szabadított fel, majd pedig a misszionáriusok gondozására bízott. A jezsuiták által működtetett kimbuenzai missziós állomáson 1893-ban tizenhét felszabadított rabszolga, tizenkét, a bangala törzsből származó munkás, két, a partvidékről érkezett ács, két katona és azok feleségei, valamint nyolcvanöt, az arab rabszolgakereskedőtől „elkobzott” gyermek alkotta az úgynevezett gyarmati iskolatelepet [fra. *colonie scolaire*]. Két évvel később a közösség már mintegy négyszáz fiút, hetven lányt és negyven két- és hároméves kisgyermeket számlált. 1899-re a telep már 1500 hívő befogadására is alkalmas volt és saját templommal rendelkezett. Mindez persze nem valósulhatott volna meg az állam támogatása nélkül. A kormányzat hozzájárult az iskolák fenntartásához azzal a feltétellel, hogy minden öt végzett gyermek közül négy köteles volt belépni a *Force Publique* soraiba. Az iskola szigorú házi- és napirendje sok tekintetben egy katonai akadémiára emlékeztetett:

„[...] *Fél hatkor ébresztő a trombita hangjára, gyors mosakodás, majd ima: Pater, Ave, Credo in Fiote. Az imát reggeli étkezés követte. Mindenki összegyűlt az étkezőként szolgáló épült előtti téren. A gyerekek felsorakoztak. A szakaszvezető elordította magát: „Figyelem!” – Azonnal csend telepedett a sorokra. „Jobbra nézz!” – A kis oszlop elindult, feszesen és némán, majd elfoglalta helyét az asztaloknál. „Ülni!” – és mindenki helyet foglalt. Végül elhangzott a parancs, amelyre mindenki türelmesen várt: „Enni!”.* (Van Reybrouck 2015: 73)

Kijelenthető, hogy ezek az iskolák a kongói lakosság körében egyáltalán nem bizonyultak népszerűnek, és a szülők nem szívesen bízták gyermekeiket a misszionáriusok gondjaira. Ennek következtében az intézmények többnyire olyan árvákkal teltek meg, akiknek hozzátartozóit razziák során gyilkolták meg, és akiket sokszor rabszolgavadászathoz hasonlítható módszerekkel gyűjtöttek össze. Lipót számára éppen ezek az árvák jelentették a legkívánatosabb tanulócsoportot, hiszen az ő esetükben nem kellett attól tartania, hogy családtagjaik visszakövetelik őket. (Johnson 2014: 57–58)

Az iskolatelepeken rendkívül magas volt a gyermekhalandóság. Hochschild rámutat arra, hogy „*az állami és katolikus telepeken összezsúfolt, traumatizált és alultáplált gyermekek között tömegesen terjedtek a betegségek, és a halálozási arány gyakran meghaladta az 50 százalékot.*” Az iskolák nem dolgoztak ki semmilyen gyakorlati megoldást a riasztó halandósági arány csökkentésére. Egy kizárólag lányokat

befogadó katolikus telep vezetőnöje például így kommentálta a helyzetet: „*A kislányok közül több is annyira beteg volt, amikor megérkezett, hogy jó nővéreink nem tudták megmenteni őket, de mindannyiuknak megadatott a boldogság, hogy megkapják a szent keresztséget; most már kis angyalként a mennyben vannak, és nagy királyunkért imádkoznak.*” (Johnson 2014: 58; Hochschild 2020: 135)

Az iskolatelepek korlátai idővel egyre nyilvánvalóbbá váltak: a felszabadítható rabszolgák száma ugyanis véges volt, és bár a kezdetben látszólag sokakat sikerült megtéríteni, többségük hitét abban a pillanatban maga mögött hagyta, amint belépett a kaszárnyák ajtaján. Ennek a felismerését követően a jezsuiták egy új iskolatípust vezettek be, az ún. *farmes-chapelles*, vagyis a kápolnafarmok rendszerét. Ezeket gondosan kiválasztott helyeken, mindig egy már létező falu közelében hozták létre, hogy a helyi gyermekeket viszonylagos elszigeteltségben taníthassák imádkozni, olvasni és kertészkedni. Az izoláció célja az volt, hogy a fiatalokat hosszabb időre távol tartsák saját kulturális közegüktől, és ezáltal megakadályozzák azt, hogy visszatérjenek korábbi, pogány szokásaikhoz. A misszionáriusok ugyanakkor gondosan ügyeltek arra is, hogy a jól táplált, tisztán és divatosan felöltöztetett fiatalok láthatóak maradjanak a környező, még csak részben megtérített falvak lakói számára, irigységet ébresztve bennük, ami hatékony eszköznek bizonyult a terítésben. A falvak vezetői minden egyes, a misszionáriusok gondjára rábízott gyermek után ajándékokban részesültek. A missziós állomások és a farmok így idővel hatalmas gazdaságokká és egyben a „civilizált életforma” kirakataivá váltak. (Van Reybrouck 2015: 73–74)

6.3 A misszionáriusok szerepvállalása a Kongói Szabadállam ellen irányuló nemzetközi kampányban

Az 1890-es évektől kezdve egyre többen hívták fel a figyelmet a Kongói Szabadállamban uralkodó, tarthatatlan állapotokra. Kiemelt szerep tulajdonítható többek között George Washington Williamsnek és Roger Casementnek, akik elsőként szolgáltatottak hiteles és részletes bizonyítékokat II. Lipót rendszerének brutalitásáról. Williams 1890-ben közzétett nyílt levele a rezsím első átfogó és rendszerszintű vádirataként vált ismertté, míg Casement 1904-es jelentése – amely fényképekkel dokumentálta a tömeges csonkításokat és kivégzéseket – mérföldkövet jelentett a kongói atrocitások feltárásában. (Weisbord 2003: 36–38)

Hamarosan az amerikai és brit protestáns misszionáriusok is beálltak a kongói reformokat követelők mögé, és jelentős szerepet játszottak abban, hogy a nemzetközi közvélemény megismerje az elsősorban a *Force Publique* katonái által elkövetett kegyetlenkedéseket. A protestáns misszionáriusok, a katolikus egyház és II. Lipót között korábban fennálló együttműködés ennek köszönhetően gyorsan felbomlott, és az uralkodó – válaszul az őt ért bírálatokra – megtiltotta további protestáns missziós állomások létesítését. A király és a gyarmati hatóságok ettől a ponttól kezdve úgy tekintettek a protestánst hittérítőkre, mint külföldi érdekeket szolgáló, idegen ügynökökre, megvádolva őket a Szabadállam bomlasztásával. (Kenny 2020: 162–163)

A kibontakozó reformmozgalom egyik központi alakjává egy rendkívül kitartó brit újságíró, E. D. Morel vált, aki a leghatározottabban lépett fel II. Lipót ellen. Aktivizmusának köszönhetően idővel olyan nemzetközi, Lipót-ellenes koalíció szerveződött, amely a Szabadállamot a „keresztény civilizáció szégyenfoltjaként” határozta meg, és amelynek súlyát sem a brit, sem pedig a belga kormány nem hagyhatta figyelmen kívül. Az angolszász közvéleményt olyan neves irodalmárok is mozgósították, mint Arthur Conan Doyle vagy Mark Twain. (Weisbord 36–38; Cline 1963: 49)

Mivel a katolikus misszionáriusok azon kevés európaiak közé tartoztak, akik közvetlen tapasztalatokkal rendelkeztek a kongói viszonyokról, beszámolóik döntő jelentőséggel bírhattak volna a visszaélések feltárásában. Többségük azonban következetesen tagadta a reformokért kiáltók által megfogalmazott vádakot, és II. Lipót híveiként mindent megtettek annak érdekében, hogy elhiteltelentsék azt a maroknyi papot is, akik ki mertek állni a nyilvánosság elé. Tanúvallomásaikat úgy állították be, mint sértődött, pozíciójukat elveszített emberek személyes bosszúból fakadó rágalmaid. A protestáns misszionáriusok vallomásait pedig még ennél is könnyebb volt elutasítani: beszámolóikat rendszerint azzal a váddal söpörték félre, hogy azokat pusztán felekezeti elfogultság, és a hithű katolikus II. Lipóttal szembeni vallási ellenérzés motiválta. Bár akadtak olyan egyházi személyek, akik nem vitatták, hogy Kongóban valóban történtek visszaélések, határozottan elutasították azt a feltételezést, hogy a kegyetlenségek rendszerszintűek lettek volna. Érvelésük rendszerint azzal egészült ki, hogy hasonló túlkapasok más gyarmatokon is megfigyelhetőek. Augouard püspök a következőképpen fogalmazott: „*Kétségtelen, hogy a Kongói Szabadállamban sem tökéletes minden, de ez a szomszédos gyarmatokon sincs másként.*” Hasonlóképpen nyilatkozott a jezsuita rend előljárója is: „*Kongóban valóban történ-*

nek büntettek – de hol nem? Az állam megtesz mindent, hogy visszaszorítsa ezeket. Mi többet lehetne ennél elvárni?” (Cline 1963: 49)

Az ellene szerveződő mozgalom erősödésére reagálva, II. Lipót 1903-ban utasította brüsszeli követét, hogy járjon közben a Szentszéknél, és nyerve el a pápa nyilvános kiállítását a Kongói Szabadállam mellett. (Weisbord 2003: 43) Joggal reménykedhetett az uralkodó pozitív kimenetelben, ugyanis a Vatikánban ekkora már megerősödött az a meggyőződés, miszerint a belga uralkodót ért bírálatok elsősorban „teológiai gyűlöletből” [lat. *odium theologicum*], illetve brit gazdasági érdekekből eredeznek. (Weisbord 2003: 43–44)

1904 márciusában Victor Roelens, Felső-Kongó apostoli vikáriusa nyilvánosan is kijelentette, hogy a Szabadállam elleni vádak „*protestáns és külföldi ellenségeskedésből fakadnak*”. Állítása szerint a feltételezett visszaélések egyáltalán nem léteztek. (Northrup 1988: 315–316) Ugyanebben az évben a brüsszeli nuncius bizalmas levelében azt hangsúlyozta, hogy II. Lipót „*zsenialitásának legnagyobb monumentuma a Kongói Birodalom megteremtése és civilizálása*”. (Weisbord 2003: 43)

A reformokat követelők egyre erőteljesebb fellépése okán II. Lipót végül kénytelen volt reagálni a Szabadállamát ért bírálatokra. Amikor a nemzetközi nyomás tarthatatlanná vált, a belga uralkodó felállított egy vizsgálóbizottságot, feltételezhetően abban a reményben, hogy az általa összehívott testület egy számára kedvező, a rezsimet tisztára mosó jelentést fog majd publikálni. Az uralkodó számításai azonban nem váltak be, és 1905 novemberében egy részletes dokumentum látott napvilágot, amely egyszer s mindenkorra feltárta a Szabadállam brutalitását. A jelentés nem csak Lipótot marasztalta el, hanem élesen bírálta a katolikus misszionáriusokat is azok korábban tanúsított, tényfelfedő magatartásáért. A bizottság megállapításai így lényegében alátámasztották a reformerek vádjait, súlyosan megingatva Lipót nemzetközi megítélését. (Weisbord 2003: 43–44) A jelentés különösen mélyen érintette Victor Roelens, aki egészen eddig a pontig teljes bizonyossággal tagadta a vádak hitelességét. A botrány kirobbanását követően azonban hangneme érezhetően megváltozott, védekező álláspontra helyezkedett, azt állítva, hogy a legsúlyosabb atrocitások éppen azokban a régiókban történtek, ahol nem volt katolikus jelenlét. (Northrup 1988: 315–316)

A vizsgálóbizottság 1905 novemberében nyilvánosságra hozott jelentése fordulópontot jelentett a Kongói Szabadállam és a katolikus egyház viszonyában, és

véget vetett annak a feltétel nélküli támogatásnak, amelyet II. Lipót egészen addig élvezett. A vallási vezetőket különösen sértette a dokumentum azon része, amely a katolikus misszionáriusokat kritizálta. Ezt sokan igazságtalannak vélték, és komoly feszültségeket szított az egyház és az uralkodó között. A katolikus rendek bár idővel kénytelenek voltak beismerni, hogy a Lipóti-rendszerrel szemben megfogalmazott vádak nagy része valóban megalapozott – noha ezeket korábban következetesen tagadták – saját missziós tevékenységüket azonban továbbra is határozottan védelmezték, hangsúlyozva, hogy a misszionáriusok nem voltak részesei a gyarmati túlkapásoknak.

II. Lipót igyekezett mérsékelni az egyház elégedetlenségét azáltal, hogy megtiltotta a bizottság tagjainak, hogy nyilvános vitákat folytassanak a missziókat érintő vádak megalapozottságáról. A kapcsolatok rendezését szolgálta az az 1906 májusában a Vatikánnal kötött egyezmény is, amely garantálta a kongói katolikus missziók jogi védelmét. Bár ezek az intézkedések valamelyest enyhítették az indulatokat, az uralkodó soha nem nyerte vissza a katolikus egyház egységes és feltétel nélküli támogatást. (Clein 1963: 53–54) Habár X. Piusz pápa nem volt hajlandó nyilvánosan elítélni II. Lipótot, illetve az amerikai protestáns misszionáriusok segélykérő beadványát is figyelmen kívül hagyta, mindez azonban nem változtatott azon, hogy a Kongói Szabadállam napjai meg voltak számlálva. Lipót brutalitástól terhes rendszere a vizsgálóbizottság jelentését és az egyre erősödő nemzetközi felháborodást követően már nem bizonyult fenntarthatónak. (Weisbord 2003: 44) Egyre többen kezdték el szorgalmazni azt, a főként belga liberális politikusok által megfogalmazott kezdeményezést, hogy a belga kormány vegye át az irányítást a régió felett. Néhány jezsuita pap is igyekezett mozgósítani a belga katolikusokat annak érdekében, hogy támogassák ezt a megoldást. (Northrup 1988: 315)

Kisvártatva meg is kezdődtek azok a tárgyalások – bár gyakran akadozva és heves politikai viták közepette –, amelyek a Kongói Szabadállam belga állami kézbe vételét célozták. A folyamat végül 1908-ban zárult le: a kortársak beszámolói szerint II. Lipót „hajthatatlan és kapzsi maradt egészen a végsőökig”, ám végül jelentős állami kárpótlás fejében lemondott személyes gyarmataról. A belga államtól kapott bőkezű pénzügyi kompenzáció pedig biztosította számára, hogy még élete utolsó szakaszában is jelentős anyagi vagyon felett rendelkezzen. (Weisbord 2003: 44)

6.4 II. Lipót és a misszionáriusok tankönyvi reprezentációja

Jelen fejezet arra vállalkozik, hogy bemutassa miként került ábrázolásra II. Lipót személye, az általa hangoztatott „civilizációs küldetés” eszméje, illetve a keresztény misszionáriusok Kongóban betöltött szerepe az 1882 és 1976 között megjelent és használt belga történelemtankönyvek oldalain. Az elemzés kizárólag a Kongói Szabadállam időszakára összpontosít.

Az 1882-ben kiadott *Kort begrip der geschiedenis van België* három évvel megelőzte a Kongói Szabadállam létrejöttét, így a tankönyvben csupán II. Lipót korai gyarmatosító terveire és törekvéseire történnek utalások. A szerzői szöveg II. Lipótot „*nemes előrelátással*” rendelkező államférfiként mutatja be, akit egyszerre vezéreltek humanitárius célok – „a civilizáció eljuttatása ismeretlen földrészekre” – és nemzeti érdekek, mindenekelőtt „*új piacok megnyitása iparunk számára*”. A tankönyvet áthatja az optimista jövőkép és az uralkodó iránti lelkes hűség: „*Szenvedélyesen kívánjuk, hogy jóindulatú uralkodónk kormányzása még sokáig tartson [...]*”. (Genonceaux 1882: 151–156) A *Vaderlandsche Historie* (1888) mindössze a „*vad népek civilizálásának*” és a kereskedelmi kapcsolatok kiépítésének általános ambícióit közli, érdemi részletezés nélkül (Denys 1888: 47–48). Egy 1892-ben publikált tankönyv pedig olyan uralkodóként ábrázolja II. Lipótot, akinek „*atyai kormányzása alatt*” tovább folytatódott „*a béke és a haladás korszaka*”, illetve aki számára a nemzet „*erkölcsi, szellemi és anyagi jóléte*” mellett az „*emberiség haladása*” is meghatározó szempont volt. (Defays 1892: 110–113)

A *Les principaux faits de l'histoire de Belgique* (1896) már külön fejezetet szentel a Kongói Szabadállamnak, és a civilizációs küldetés teljes ideológiai eszköztárát mozgósítja. Közép–Afrika a szerzői szövegben a „*legsűrűbb sötétség*” és a rabszolgaság térségeként jelenik meg, amely II. Lipót érkezétségig „*kikerülte a kereszténység, valamint az európai civilizáció befolyását*”. II. Lipót „*Közép-Afrika civilizációjának fő előmozdítójaként*” kerül bemutatásra, aki saját maga vállalta „*a hatalmas vállalkozást*”, hogy a keresztény civilizáció elhozatalával egy új korszakot nyisson meg „*Afrika néger népei számára*”. A tankönyv hangsúlyosan tárgyalja a katolikus egyház szerepét, kiemelve a rabszolgaság – melyet „*az afrikai feketék civilizálásának fő akadályaként*” határoz meg – ellen indított „*keresztes hadjárat*” élharcosait, többek között XIII. Leó pápát. (Mathieu 1896: 218–219).

A *Le premier livre d'histoire de la Belgique* (1908) éppen abban az évben került kiadásra, amikor II. Lipót nemzetközi megítélése a mélypontjára zuhant, és

az uralkodó a növekvő nemzetközi felháborodás hatására kénytelen volt Kongót a belga államra átruházni. E körülmények ismeretében nem meglepő, hogy a tankönyv csupán a király trónra lépésének körülményeit és uralkodásának általános jellemzőit tárgyalja, míg a kongói események részletes bemutatását teljesen mellőzi. A tankönyv egy idealizált képet vázol fel „hosszú és dicsőséges uralkodásról”, amely Belgium számára – a megfogalmazás szerint – „*nagyon kedvező volt*”, jóllehet „*a legnagyobb szerencsétlenségek*” is beárnyékolják azt. A negatívumok részletei azonban nem kerülnek kifejtésre. (Wallon 1908: 131–135)

Az 1912-ben kiadott *Histoire de la Belgique* már ismételten egyértelműen pozitív fényben tünteti fel II. Lipót, aki a szerzői szöveg szerint olyan „civilizációs vállalkozásba fogott, amely, önmagában is elegendő volna egy ember életének betöltéséhez” és amelyet „minden nemzet üdvözölt”. A tankönyv elismerően számol be a rabszolgakereskedelem felszámolására irányuló törekvésekről, valamint a kereskedelmi állomások létesítéséről, utóbbiakat „civilizációs gócpontokként” határozva meg. A tankönyvi narratíva hangsúlyozza, hogy II. Lipót Belgium fejlesztésére is nagy figyelmet fordított, kiemelve, hogy uralkodása alatt jelentős mezőgazdasági és infrastrukturális előrelépések valósultak meg. (Roland 1912: 424–427) Hasonlóan elismerően szól az az 1919-ben megjelent kötet is, amely Lipótot „*egyenes jellemű, művelt és szorgalmas*” uralkodóként mutatja be, kiemelve, hogy „*békés úton szerzett hatalmas területeket Afrika szívében*”. (Wuilquot 1919: 49–50) Egy 1920-ban megjelent tankönyv pedig azt hangsúlyozza, hogy Kongó gyarmatosítását az uralkodó „*tudományos alaposággal és módszerességgel vezetve, sok lelkes és hozzáértő belga együttműködésével*” valósította meg, amelynek eredményeként „*húsz év alatt rendkívüli előrehaladás*” és „*ragyogó sikerek*” születtek. (Van Kalken 1920: 552–560)

A *Tafereelen uit de Vaderlandsche Geschiedenis* (1923) állítása szerint II. Lipót „*bölcs, zseniális és bátor politikájával dicsőségesen megvalósított*” olyan „*nagyszabású álmokat*”, mint Belgium gyarmati terjeszkedése, egy belga kereskedelmi flotta létrehozása, illetve Belgium városainak megszépítése. A szerzői szöveg szerint e cselekedetek mind „*Belgium jólétét és nagyságát*” szolgálták. A tankönyv külön hangsúlyozza, hogy II. Lipót a világ előtt elsősorban „*kongói vállalkozásával*” vált ismertté, amelyet a szerző „*a modern idők egyik legmerészebb és legnagyobb szabású tettének*” minősít, és amely által az uralkodó „*ragyogó helyet szerzett az emberiség dicsőségtábláján*”. A tankönyvi narratíva szerint Kongót egészen a közelmúltig „*a legvadabb törzsek lakták*”, akik kannibál életmódot folytattak, és egymást, illetve foglyaikat „*mint válogatott csemegét falták fel*”. II. Lipót végül „*sok értelmes belga*”

támogatásával érte el, hogy a feltérképezetlen és „vad” terület fokozatosan rendezett gyarmattá alakuljon át: „városokat alapítottak, nagy munkálatok zajlottak, földeket törtek fel, vasútvonalakat és utakat építettek, továbbá kiterjesztették a kereskedelmi kapcsolatokat”. Végso megállapításként kijelentésre került, hogy „most Kongó a Hazánk gyarmata, amely nagy királyunk dicsőséges civilizáló munkáját bátor elszánt-sággal folytatja”. (Van Liefde 1923: 202–205)



1. kép „E nagy uralkodó zseniális politikája és merész bátorsága hazánkat kivételesen virágzóvá, széppé és naggyá tette. Világra szóló álmot valósított meg kongói civilizáló munkájával, amely a legmerészebb vállalkozások közé tartozott a legutóbbi időkben.” Forrás: Van Liefde 1923: 205

A *Histoire Universelle* (1926) elmondása szerint „Lipót király éleslátásának köszönhető, hogy Belgium ma Afrikában fontos helyet foglal el Anglia és Franciaország mellett”. A tankönyv kiemeli, hogy a király már akkor felismerte Kongó jelentőségét, „amikor az egyenlítői vidék, a ’fekete kontinens’ szíve még érintetlen volt”, és úgy látta jónak, hogy „országát egy jelentős gyarmattal ruházza fel”. A tankönyv narratívája szerint a bátor belga felfedezők, tisztek és misszionáriusok „rettenetes harcok árán” győzedelmeskedtek az arab rabszolgavadászok felett és nyomultak be „határozottan az egyenlítő sűrű és sötét erdejének mélyére”. (Chot 1929: 149–152)

Az 1930-ban kiadott *Album en handboek der Belgische geschiedenis II*. Lipót uralkodását Belgium technikai fejlődésének és gazdasági gyarapodásának korszakaként írja le. A tankönyv állítása szerint Belgium jóléte „nagyrészt a király bölcsességének és előrelátásának” volt köszönhető, aki nemzetéért élt, és aki „egész szívét, összes

energiáját népének áldozta”. A szerző megállapítása szerint Lipót olyan uralkodó volt, aki „nagy gonddal örködött szabadságaink felett”, és mindvégig arra törekedett, hogy „az igazság mindenhol érvényt szerezzen”, miközben „minden tevékenységében a haza jólétét tartotta szem előtt”. A Kongói Szabadállamra ugyan „sok félreértést szült” vállalkozásként hivatkozik, ám hangsúlyozza a király „bátor kezdeményezéseit”, amelyek révén végül Kongó jövője is „biztosítva lett”. A szerző állítása szerint II. Lipót munkássága „nagyban hozzájárult az emberiség boldogulásához”, illetve a király érdemének tulajdonítja azt is, hogy Kongóban megszűntek a „kegyetlenségek”, valamint, hogy a Szabadállam végül „civilizált népek magasabb rendű intézményei által vezetett” országgá vált. A szerzői szöveg II. Lipótot „a civilizáció és haladás apostolának” nevezi, aki nem tűrte „az emberi élet és méltóság megsértését”. (Alexandre 1930: 72–78)

A *Belgische Geschiedenis* (1932) II. Lipótot olyan uralkodóként jellemzi, aki „teljes egészében népe jólétének szentelte magát” és akinek idején „nagy munkálatokat hajtottak végre”. Kongó bemutatása során a tankönyv kiemeli, hogy Lipót „arra vállalkozott, hogy kiirtsa a rabszolgakereskedelmet, boldoggá tegye a 'néger' lakosságot, és Belgiumnak egy nagy gyarmatot ajándékozzon”. A szöveg hangsúlyozza, hogy e célok megvalósításában az uralkodót „jó segítség érte” a misszionáriusok és szakképzett munkások személyében, akik „megkezdték a civilizációs munkát” és „megtanították a feketéket megművelni a földet”. A tankönyv büszkén összegzi, hogy a Belgiumnál közel nyolcvanszor nagyobb Kongóban a belgák továbbra is „végzik nemes civilizáló munkájukat”. (Deru 1932: 34–40)

Az 1934-ben kiadott *Leerboek der algemene geschiedenis* kitűnik szűkszavúságával a vizsgált korszak történelemtankönyvei közül, és csupán érintőlegesen foglalkozik II. Lipót afrikai szerepvállalásával. Afrika „az imperializmus zsákmányaként” kerül jellemzésre, majd a szerzői szöveg röviden megjegyzi, hogy az európaiak érkezése előtt a kontinens belsejében „még teljes borzalomban uralkodott a rabszolgaság és a rabszolgakereskedelem”. A Kongói Szabadállammal kapcsolatban csupán annyi kerül közlésre, hogy annak határait a berlini konferencián véglegesítették. A fejezet zárásaként mindössze néhány sorban olvasható, hogy II. Lipót 1908-ban „a nagyhatalmak jóváhagyásával” a belga államra ruházta afrikai birtokát, és „így Belgium nagy gyarmati hatalommá vált”. (Commissaris 1934: 198)

Az 1937-es *Geschiedenis van België* II. Lipótot „rendkívüli józan ésszel és tárgyilagos, tiszta látásmóddal”, illetve „acélos akaráttal rendelkező” személyként írja le, aki „népe akarata ellenére is” kitartott a gyarmati terjeszkedés szükségessége mellett:

„nagy királyunk teljes értelemben véve kiváló ember volt”, akinek „sas-szeme” felismerte „a kedvező alkalmat” Afrika felosztásakor. A szerzői szöveg dicsőítő hangvétellel tesz említést a „bátor felfedezőkről” és „az Evangélium tanait hirdető” keresztény misszionáriusok tevékenységéről, akik „tudományos, emberbaráti és néprajzi indíttatásból lassanként feltárták Afrika fekete népeinek titkait”, miközben II. Lipót Brüsszelből „szorongó figyelemmel és önfeláldozó odaadással kísérte az eseményeket” és „egész vagyonát kockára tette a vállalkozásban”. Tette mindezt úgy, hogy „a legtöbb belga szkeptikusan viszonyult” a gyarmati vállalkozásokhoz, és a közvélemény sokszor csupán „a visszaélések árnyoldalát látta”; újságok „rendszeresen ócsárolták”, a szocialisták pedig „a monarchia ellen felhasználható fegyverként tekintettek” Kongóra. A tankönyv a Szabadállam ellen megfogalmazott kritikákat elutasítóan kezeli: a protestáns misszionáriusok, a „liverpooli kereskedők” és az angol államigazgatás „úgy tettek, mintha konkolyt választanának el a búzától”, és ok nélkül kérdőjelezték meg az uralkodót. A tankönyv konklúziója szerint azonban „II. Lipót diplomáciája és igazsága fényesen győzedelmeskedett az önérdek és irigység felett”, és a király „nagyszabású műve” már „önmagában is elegendő volna ahhoz, hogy egy uralkodó nevét halhatatlanná tegye”. (Leclère 1937: 205–210)

Egy 1938-ban megjelent tankönyv II. Lipótot olyan uralkodóként jellemzi, aki „szívén viselte hazánk jólétét: előmozdította a kereskedelmet, az ipart és a mezőgazdaságot, támogatta a tudományokat és a szépművészeteket, és az oktatás terjesztését is szorgalmazta”. A tankönyv hangsúlyozza a belga szakemberek kiválóságát: „a belga mérnökök mindenütt elismertek; a pénzügyi szakemberek jó hírnévnek örvendenek; misszionáriusaink szerte a világon szolgálnak”. A szöveg végkövetkeztetése szerint II. Lipót uralma alatt Belgium „a civilizáció rendkívül magas fokát érte el”. (Jacobs 1938: 81–84)

Az 1941-ben megjelent *Atlas-handboek der Belgische Geschiedenis* kiemeli, hogy II. Lipót trónra lépésekor azt az ígéretet tette, miszerint Belgiumot „szébbé és nagyobbá” fogja varázsolni. A kötet szerzője szerint „ez nemes küldetés volt, amelyet dicsőséggel teljesített”. A tankönyv II. Lipótot a „nagy király” megnevezésre is méltónak tartja, és külön hangsúlyozza a „bátor misszionáriusok” 1888-tól kezdődő, „nehéz és érdemekben gazdag civilizációs munkáját”, amely a gyarmati vállalkozás egyik alappilléreként jelenik meg. A tankönyv összegző sorai azt állítják, hogy Belgium, amely bár „kicsi, de szorgalmas ország” Kongóban „ma is nagy és nemes munkát végez”, valamint, hogy „a gyarmat helyzete reménykeltő”. (Deru 1941: 46–52) E szemléletmód tükröződik vissza az 1942-ben megjelent *Histoire contemporaine*

összefoglalásában is, amely szerint „II. Lipót király nagyszabású kongói műve” első sorban humanitárius vállalkozás volt. (Schollaert 1942: 182)

A *Geschiedenis van België* 1947-es kiadása II. Lipótot olyan uralkodóként mutatja be, akinek „szorgalma és fáradhatatlan munkássága” kivívta hazája elismerését és tiszteletét. Kongói vállalkozását a tankönyv „világszerte csodálatot kiváltó” teljesítményként értékeli. E narratíva szerves részét képezi a misszionáriusok szerepének a hangsúlyozása. A kötet szerint a „rabszolgakereskedelem elleni küzdelmet gyakran gátolták a bennszülöttek ellenállásai, de tisztjeink bátorsága úrrá lett minden akadályon”. A szöveg megfogalmazása szerint a belgák mindenütt a civilizáció terjesztésén fáradoztak: „végső céljuk az volt, hogy a lakosságot munkára bírják, kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági vállalkozások létesítésére ösztönözzék és jelentős tőkét vonzzanak be”. A tankönyv nem hallgatja el, hogy a gyarmati uralom során „bizonyos visszaélések is felütöttek a fejüket”, ám ezekre a szerző állítása szerint Lipót „minden alkalommal szigorúan” reagált. A záró értékelés a kongói vállalkozást Belgium nemzetközi megbecsülésének alapjaként jeleníti meg, hangsúlyozva, hogy II. Lipót „szívén viselte mindezt”, és hogy saját magánvagyonát is feláldozta a céljai megvalósításáért. (Gothier 1947: 234–238)

Az 1946-os *Belgische Geschiedenis* a gyarmati vállalkozás kulcsszereplőiként jeleníti meg a misszionáriusokat, akik „a civilizáció és a vallási tanok üzenetét vitték e távoli vidékre” és „bátor úttörőkként” harcoltak „a barbárság ellen”, miközben igyekeztek a bennszülötteket tanítani és „felkészíteni a civilizált életre”. A tankönyv kiemeli, hogy munkájukat II. Lipót földadományokkal is támogatta, amelyeken templomok, iskolák, kórházak és különféle műhelyek is létesültek. A szöveg kiemeli a missziós tevékenység akadályait is ugyanis „sok nehézséggel kellett szembenézniük”, mivel „Kongó vad lakossága”, illetve „a varázslók és sarlatánok [...] minden eszközzel próbálták elpusztítani a misszionárius művét”. A kötet a leckét mindazonáltal optimista hangvétellel zárja: „hittérítőink bátorító eredményeket értek el [...] a gyarmat jövője biztatónak látszik”. (Hébette 1946: 100–101)

Az 1951-ben kiadott *Vroeger en Nu. Vaderlandse Geschiedenis* a Szabadállamot „óriási vállalkozásként” írja le, ahol „a színes bőrű munkások, elviselhetetlen hőségben dolgoztak” és bár sok esetben a „kimerültségtől és betegségektől meghaltak”, de idővel „minden akadályt legyőztek”. A civilizáló munkáról a következő sorok szólnak: „A kongói keresztény civilizációs munka érdekében II. Lipót segítséget kért a misszionáriusoktól. A Mária Szepplőtelen Szívének Kongregációja volt az első, amely felelt a király hívására”. A tankönyv hangsúlyozza, hogy „nagyon sok nehézséggel

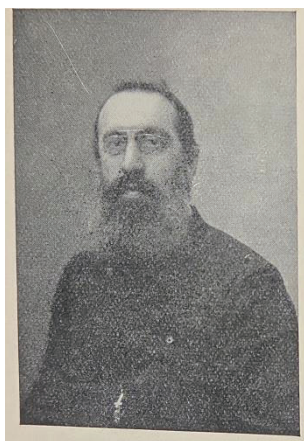
kellett megküzdeniük”, hiszen már a kikerkezésüket követő napokban két misszionáriust is „megtámadott a mocsárláz”. Társaik azonban elérték úticéljukat, és „bátran hozzáfognak feladatukhoz”. Őket további missziós csoportok követték: „atyák, növények és szerzetes testvérek különböző rendekből”, hogy „megalapítsák Krisztus országát Kongóban”. (Delobel 1951: 48)



2. kép „Az atya elhagyta hazáját és népét, hogy Kongóban a négereket [sic!] civilizálja.” Forrás: Delobel 1951: 48

A szerző ismerteti, hogy a misszionáriusokat II. Lipót kérésére további „gyarmati úttörők” követték „hatalmas tengerentúli területére”. A szerzői szöveg közli, hogy ezek az „úttörők” kereskedelmi állomásokat hoztak létre, szerződéseket kötöttek a bennszülött törzsfőnökökkel, valamint a térség természeti kincseinek feltárásán dolgoztak, miközben „kemény harcot” folytattak az arab rabszolgakereskedők ellen. E vállalkozás a tankönyv megfogalmazása szerint „kimerítő küzdelem volt” egyrészt a trópusi éghajlat viszontagságai, másrészt a hatalmas távolságok és a kiépitetlen, „vad vidék” miatt. A tankönyv értékelése szerint a gyarmati terjeszkedés során e személyek mind „dicsőséget szereztek maguknak”. (Delobel 1951: 49)

A *Histoire de Belgique* 1955-ös kiadása a misszionáriusokat II. Lipót „felvilágosult akaratának bölcs tanácsadóiként” határozza meg, akikkel karöltve „a rabszolgakereskedelmet felszámolták, a határokat megvédték, új területeket fedeztek fel és foglaltak el”, aminek köszönhetően az „az Evangélium terjedése is biztosítva volt”. (Willaert 1955: 301)



3. kép. „Az első misszionáriusok egyike – Cambier atya.” Forrás: Willaert 1955: 312

A leckében fellelhető egy minieletrajz is, amely alatt olyan kiemelt egységet kell érteni, amely bizonyos történelmi személyiségek tömör életrajzát ismerteti. (Vajda 2018: 117) A vizsgált tankönyvben szereplő minieletrajz Cambier atyára, Felső-Kassai apostoli prefektusára fókuszál. A Scheut-i misszionáriusok kongregációjához tartozó szerzetes pályaképe egyértelműen elismerő, dicsőítő hangnemben kerül bemutatásra. Misszionárius társai tevékenysége is hasonlóan pozitív fényben kerül kifejtésre, kiemelve, hogy nemcsak vallási feladatokat láttak el, hanem az oktatás, a tudomány, a betegápolás, a mezőgazdaság és az ipar fejlesztésében is kulcsszerepet játszottak. A tankönyv II. Lipótól is rendkívül magasztos képet fest. A királyt olyan uralkodóként mutatja be, akinek a „*fáradhatatlan odaadása az ország érdekei iránt [...] biztosította számára a belgák csodálatát és elismerését*”. A szerzői szöveg szerint II. Lipót „*zseniális uralkodóként*” egyszerre volt „*tekintélyt parancsoló és rugalmas*”, illetve nagyratörő elképzelései „*a legnagyobb uralkodókhoz*” tettek mérhetővé. A kötet azt is kiemeli, hogy Lipót anélkül halt meg, hogy „*Belgium megértette volna őt*”, noha minisztereivel együtt „*mindent megtett Belgium nagyobbá tételéért*”. (Willaert 1955: 250–317)

Az 1956-os *Geschiedenis van België* a misszionáriusokat II. Lipót „*bátor ügynökeiként*” és a gyarmati vállalkozás egyik legfontosabb szereplőiként mutatja be, akik az oktatás és a keresztény hit terjesztése révén a térség „*erkölcsi felemelését*” szolgálták. Bár a szerzői szöveg elismeri, hogy hatalmas áldozatokat és súlyos embervesztéseket követelt meg, hogy minél több területet „*meghódítsanak az Evangélium*

számára”, viszont e megállapításnál nem időzik el részletesebben. Ehelyett költői képpel zárja gondolatmenetét, amikor arról ír, hogy a misszionáriusok munkájának köszönhetően Kongóban „sok helyen lobogott a kék zászló az arany csillaggal – a civilizáció jelképeként”. Bemutatásra kerül mindemellett a Fehér Atyák tevékenysége, illetve a kápolnafarmok rendszere is:

„Kezdetben a misszionáriusok meglepődtek azzal, hogy rabszolgákat kivásároljanak, felneveljék őket kereszténynek [...] a bennszülött vezetők irányításával gyermekeket gyűjtöttek össze, tanították őket a vallásra, megtanították földet művelni és állatot tenyészteni. Ily módon azt remélték, hogy a későbbiekben, e teljesen pogány környezetben, keresztény központokat lehet kialakítani.”

II. Lipótot a szöveg következetesen „csodálatos” és „zseniális” államalapítóként jellemzi, aki Belgium támogatása nélkül „egyedül állt a világtörténelmi feladat előtt” és aki saját maga vállalta a Szabadállam létrehozásának és fenntartásának terheit: „[...] e történetnek olvasásakor az ember csodálattal tekint arra, amit az a maroknyi önkéntes II. Lipót király szolgálatában, igen korlátozott eszközökkel és halálos éghajlati viszonyok között véghez vitt. Hűségük, hősiességük és sokszor életük feláldozása révén váltak ők egy nagy birodalom megalapítóivá Afrika szívében.” (Dierickx 1956: 212–223)

Bár az 1959-ben megjelent *Histoire et Humanités* nem tárgyalja közvetlenül sem II. Lipót személyét, sem a Kongói Szabadállam történetét, mégis fontos forrásként szolgál a gyarmatosítás korabeli értelmezése szempontjából. A tankönyv az európai terjeszkedést elsősorban a következő sorokkal magyarázza: „Az európai uralkodók – az együttműködés szellemében – meg akarták teremteni a kereskedelem és a civilizáció fejlődéséhez legkedvezőbb feltételeket Afrika egyes térségeiben [...]”. Ezzel összefüggésben a szöveg tartalmazza azt a megállapítást is, miszerint a gyarmatosító nagyhatalmak szem előtt tartották az őslakos népesség „erkölcsi és anyagi jólétének növelését is”, hangsúlyozva, hogy „az európai gyarmatosítás kezdetén Afrika szinte teljesen primitív” volt, illetve, hogy a kontinens hatalmas természeti erőforrásai kiaknáztatlanok voltak, „kultúrája és civilizációs szintje pedig az alsóbb fejlődési fokon állt”. E felfogás alapján a szerzők szerint „érthető, hogy Európa különösebb lelkiismeret-furdalás nélkül telepedett meg Afrikában”, miközben röviden megjegyzésre kerül, egyfajta mellékes gondolatként az is, hogy „a nyugati civilizáció nevében elkövetett túlkapasok elítélendők”. Figyelemre méltó, hogy a tankönyv Ázsiával

kapcsolatban már lényegesen árnyaltabb és elismerőbb megfogalmazást alkalmaz: a kontinenst magas szintű és ősi civilizációval rendelkező térségként írja le, amelyet Európa – Afrikával ellentétesen – „nem szállhatott meg minden indok nélkül.” (Le Maire – Lefèvre 1959: 203–208)

A Van Houtte és Voeten által jegyzett *Cultuurgetijden: Geschiedenis van België en Kongo* büszkén számol be arról, hogy a belga misszionáriusok a világ legkülönbözőbb részein vállalták a hit terjesztését. A szerzők olyan, nemzetközileg is ismert misszionárius alakokat emelnek ki, mint De Smet, Damien de Veuster vagy Constant Lievens, akiknek tevékenysége a szövegben a keresztyén önfeláldozás és az erkölcsi elhivatottság mintapéldáiként jelennek meg. II. Lipót alakját a tankönyv viszonylag összetett módon ábrázolja: megjelennek kritikái megjegyzések önálló, a közvéleményt és a kormányt sokszor figyelmen kívül hagyó politikájáról és uralkodói stílusáról, valamint nagy ívű, a „realitásokat olykor nélkülöző terveiről”, ugyanakkor a Kongó–medence feletti uralom megszerzését és az ottani közigazgatási, katonai és infrastrukturális rendszer kiépítését rendkívüli szervezési készségének tulajdonítja. A gyarmatosítást a szerzők túlnyomórészt pozitív, a kongóiak számára „áldásos” folyamatként mutatják be, kihangsúlyozva olyan érdemeket, mint a rabszolgakereskedelem felszámolása, az egészségügyi ellátás fejlesztése és az oktatás megszervezése. Mindezek megvalósításában kiemelt szerepet tulajdonít a missziós rendeknek, amelyek nem csupán a hittérítésben, hanem a betegségek – például a malária, az álomkór és a lepra – elleni küzdelemben is meghatározó szerepet töltek be. (Van Houtte – Voeten 1960: 270–283)

A *Geschiedenis van België* 1961-es kiadása rendkívül részletesen mutatja be a „II. Lipót király folyamatos sürgetésére” Kongóba érkező belga szerzetesrendeket, külön ismertette azt, hogy mely kongregációk mely régiókban látták el missziós feladataikat. A tankönyv büszkén jegyzi meg, hogy női szerzetesek is szép számmal érkeztek Kongóba. A leírás szerint a misszionáriusok kezdetben „kivásárolták a rabszolgákat, majd keresztyén hitre és nevelésre vezették őket”, megemlítve a kápolnafarmok rendszerét, ahol a gyermekeket mezőgazdasági munkára és állattenyésztésre is oktatták. A tankönyv emellett kitér az 1900–1910 között dúló „rettenetes álomkór-járványra” is, amely „jelentősen visszavetette a missziós tevékenységet”. Hangsúlyozásra kerül az az 1906-os egyezmény, amely az őslakosok „teljes oktatását és egészségügyi ellátását” a misszionáriusokra ruházta, és aminek nyomán a Szentszék és a Kongói Szabadállam között kialakult egy „szoros együttműködés”. (Dierickx 1961: 222–223)

Az 1964-ben kiadott *Sprekend verleden* már árnyaltabb megközelítést alkalmaz a misszionáriusok tevékenységének bemutatásakor. A tankönyv elismeri, hogy bár a misszionáriusok számos, a „civilizációt szolgáló” feladatot elláttak – „utak építése, kórházak létesítése, iskolák alapítása” –, ám állítása szerint ezek a vállalkozások többnyire szorosan kapcsolódtak a gyarmati rendszer gazdasági és stratégiai érdekeihez. Megfogalmazásra kerül, hogy „a katolikus és protestáns missziók csodálatra méltó munkát végeztek”, ugyanakkor a szerző azt is kiemeli, hogy tevékenységüket gyakran kísérte a vallási fanatizmus, valamint „az őslakos vallások és erkölcsi rendszerek sajátos értékeinek megtagadása”. (Albrecht 1964: 54)

Az 1971-ben megjelent, *De nieuwste geschiedenis* hangsúlyozza, hogy Európa nemcsak „gépeket, tőkét, hivatalnokokat, mérnököket és katonákat” küldött más kontinensekre, hanem olyan férfiakat és nőket is, akik iskolákat és kórházakat alapítottak, és „hirdették a keresztény szeretetet és az egy igaz Isten hitét”. A tankönyv szerint a misszionáriusok „a helyi kultúrák szintjétől függően” eltérő sikerrel, „de nagy lelkesedéssel munkálkodtak a keresztény civilizáció kiépítésén”. A tankönyv elismerően számol be a protestáns missziók tevékenységéről is, megjegyezve, hogy sok helyen még a katolikus rendeket is megelőzve fogtak hozzá a térítéshez, a Biblia többmilliószámú történő terjesztéséhez, iskolák és kórházak létrehozásához, elismerve, hogy mindezekre „óriási összegeket” fordítottak. Ugyanakkor arra is rámutat, hogy a protestáns hitre térített kongói közösségek gyors ütemű önállósodása gyakran „a régi vallási szokásokkal való keveredéshez” vezetett. A tankönyv II. Lipót szerepét gazdasági szempontból értelmezi: a király a területben – amelyet a tankönyv „mintagyarmatként” emleget – elsősorban „piacot” látott az „erősen iparosodott Belgium számára”, és e gazdasági motivációt állítja gyarmati politikájának középpontjába. (Dierickx 1971: 177)

Az 1975-ös *Historische Units* őszintén és egyértelműen kijelenti, hogy a gyarmati területek elsősorban „új cselekvési és versengési tereit” kínálták az európai hatalmak számára, és hogy az őslakos népek „civilizálása” mindezek igazolásaként szolgált csupán. II. Lipótról és magángyarmatáról a tankönyv mindössze annyit jegyez meg, hogy a berlini konferencián döntöttek arról, hogy „Kongót szabadállammá teszik II. Lipót vezetése alatt”, és hogy az uralkodó 1908-ban „ezt a gyarmatot átadták Belgiumnak”. (Morren 1975: 37–38)

A *Tijdspiegel* 1975-ös kiadása a gyarmatosítást általános, globális összefüggésben tárgyalja, és egyáltalán nem tér ki sem Belgiumra, sem II. Lipóra. A kötet hangsúlyozza, hogy az európai hatalmak elsősorban a gazdasági haszon reményé-

ben terjeszkedtek, a hódítások pedig „*Isten nevében, de a profitért*” zajlottak. A tankönyv kiemeli, hogy a 19. század második felének ipari fejlődése – Európában, az Egyesült Államokban és Japánban egyaránt – „*valódi imperialista politikához*” vezetett, amelynek következtében „*Afrika, Ázsia és Ausztrália hatalmas területei kerültek gyarmati uralom alá*”. (Vandepitte 1975: 37–38)

A Janus (1976) a témával kapcsolatban annyit közöl, hogy „*a hatalmas Kongó-medencéből egy önálló államot*” hoztak létre, amelynek uralkodója II. Lipót lett, aki így „*két ország fölött gyakorolt hatalmat*”. A szerzői szöveg hozzáteszi, hogy a belga parlament vonakodva járult hozzá a király második uralmi címéhez, és feltételül szabta: Belgium nem köteles pénzügyi támogatást nyújtani a vállalkozáshoz. A tankönyv reflektál a gyarmati uralom következményeire is. Megjegyzi, hogy „*a gyarmatosított népek érthető módon nem fogadták el az alávetettséget*”, példaként említve, hogy 1898 és 1901 között Kongó északkeleti részén „*heves bennszülött felkelés tört ki a belga uralom ellen*”. A szerző ugyan felsorolja a gyarmati uralom pozitívnak ítélt vonásait is – az arab rabszolgakereskedelem visszaszorítását, a vasútvonalak, iskolák és kórházak létesítését, illetve a misszionáriusok munkáját – ugyanakkor egyértelművé teszi, hogy a gyarmatosítás „*mindenekelőtt területrablást, gazdasági kizsákmányolást és elnyomást*” jelentett. A szerzői szöveg hangsúlyozz, hogy az őslakosokat megfosztották önrendelkezésüktől, „*másodrendű polgárokká*” váltak, és hogy elsősorban „*olcsó munkaerőként*” tekintettek rájuk. (Morren 1976: 154)

6.5 Konklúzió

A keresztény misszionáriusok kulcsfontosságú szerepet tölthettek be II. Lipót gyarmati adminisztrációjának kiépítésében és fenntartásában. Az általuk létesített iskolák – elsősorban a katolikusok – a gyarmati hatóságokkal szoros együttműködésben végezték a belga uralkodó „civilizációs küldetésének” megvalósítását. Megállapítható azonban, hogy az oktatás fő célja nem a helyi lakosság műveltségének vagy társadalmi felemelkedésének elősegítése volt, hanem sokkal inkább az, hogy az őslakosok olyan ismereteket szerezzenek, illetve készségeket sajátítsanak el, amelyek közvetlenül hozzájárultak II. Lipót gyarmatfejlesztési és gazdasági törekvéseinek megvalósításához. Emellett az iskolák fontos szerepet játszottak a gyarmati hadsereg számára történő toborzásban, valamint Lipót uralmának őslakosokkal való feltétel nélküli elfogadtatásában.

A vizsgált, 1882 és 1976 között kiadott belga történelemtankönyvek eltérő hangsúlyokkal ugyan, de következetesen pozitív fényben mutatták be II. Lipót személyét és afrikai szerepvállalását. A Kongói Szabadállamot túlnyomórészt filantróp siker-történetként ábrázolták: II. Lipót „*zensiális*” és „*csodálatos*”, sokszor félreértett, de céljaiért rendíthetetlenül harcoló honatyaként, míg a misszionáriusok a civilizáció és a haladás képviselőiként tűnnek fel. A rabszolgakereskedelem felszámolásának, valamint a vasutak, utak, iskolák és kórházak felépítésének a hangsúlyozása a tankönyvekben mind azt volt hivatott igazolni, hogy Kongó a belga jelenlét révén végre „kilépett a sötétségből”. A visszaélésekre legfeljebb szórványosan és relativizáló módon történnek utalások, míg a Szabadállamot ért kritikákat a szerzői szövegek többnyire a protestánsok, illetve brit gazdasági csoportok irigysége által motivált támadásokként értelmezik.

A 20. század második felének tankönyvei ugyan már elkezdték árnyalni ezt a képet – megjelennek az imperializmus gazdasági motivációi, a kizsákmányolás, a „másodrendű polgárrá” tett őslakosok stb. –, ám a civilizációs küldetés narratívája és a belga uralom „áldása” továbbra is meghatározó. II. Lipót személye ezzel párhuzamosan fokozatosan kezdett háttérbe szorulni, a hangsúly egyre inkább a misszionáriusokra és az általuk pozitívnak ítélt tevékenységekre helyeződik át.

Szakirodalom

Arvidsson, Matilda – Larsson, Simon (2025): Fulfilling the Christian Mission Through Law: The Mission Covenant Church of Sweden as a Legal Actor in Congo 1881–1908. In: *Studia Theologica – Nordic Journal of Theology*. Abingdon, Routledge, 2–10.

Au, Sokhiang (2017): Medical Orders: Catholic and Protestant Missionary Medicine in the Belgian Congo. In: *BMGN–Low Countries Historical Review*. Amsterdam, Royal Netherlands Historical Society, 68–69.

Cline, Catherine Ann (1963): The Church and the Movement for Congo Reform. In: *Church History*. New York, Cambridge University Press, 49.

Frankema, Ewout (2013): Colonial education and post-colonial governance in the Congo and Indonesia. In: Frankema, Ewout–Buelens: *Colonial Exploitation and Economic Development. The Belgian Congo and the Netherlands Indies Compared*. London, Routledge, 156.

Garrad, David John (1983): *The History of the Congo Evangelistic Mission/Communauté Pentecôtiste au Zaïre From 1915 to 1982. Volume One: The Colonial Years 1915–1959*. Mattersey, Mattersey Hall, 2–17.

Hasian Jr., Marouf (2015): Alice Seeley Harris, the Atrocity Rhetoric of the Congo Reform Movements, and the Demise of King Léopold's Congo Free State. In: *Atlantic Journal of Communication*. Routledge Taylor & Francis Group, 181.

Hochschild, Adam (2020): *King Leopold's Ghost: A Story of Greed, Terror and Heroism in Colonial Africa*. Boston, Houghton Mifflin, 58–155.

Hopka, Zoltán (2025): II. Lipót öröksége: Belgium gyarmati múltjának tükröződése az ország történelemoktatásában. In: Jeszenszki, Kornélia (szerk.): *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy III*. Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 180–183.

Johnson, Steven (2014): *King Leopold II's Exploitation of the Congo From 1885 to 1908 and Its Consequences*. Orlando, University of Central Florida, 57–58.

Markowitz, Marvin D. (1970): The Mission and Political Development in the Congo. In: *Africa: Journal of the International African Institute*. New York, Cambridge University Press, 234.

Northrup, David (1988): A Church in Search of a State: Catholic Missions in Eastern Zaïre, 1879–1930. In: *Journal of Church and State*. Oxford, Oxford University Press, 309–316.

Stanard, Matthew G. (2011): *Selling the Congo. A History of European Pro-Empire Propaganda and the Making of Belgian Imperialism*. Lincoln & London, University of Nebraska Press, 141.

Vajda, Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kár, 117.

Van Reybrouck, David (2015): *Congo: The Epic History of a People*. London, Harper Collins Publishers, 63–74.

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, 35–44.

Yates, Barbara A. (1980): White Views of Black Minds: Schooling in King Leopold's Congo. In: *History of Education Quarterly*. History of Education Society, 28–32.

A vizsgált tankönyvek listája, megjelenési időrendben

Genonceaux, Louis (1882): *Kort begrip der geschiedenis van België*. Brüsszel, Callewaert, 151–156.

Denys, P.-P. (1888): *Korte inhoud der lessen van Vaderlandsche Historie, ten gebruike der gemeentescholen en der adultenklassen*. Gent, Drukkerij J. Vanderpoorten, 47–48.

Defays, L. (1892): *Leergang van Vaderlandsche Geschiedenis ten gebruike der Lagere Scholen en der Scholen voor volwassenen: Gevolgd van begrippen over de Belgische Grondwet*. Luik, H. Dessain, 110–113.

Mathieu, C.-J. (1896): *Les principaux faits de l'histoire de Belgique, exposés en 50 leçons suivant le programme officiel des écoles primaires*. Liège, H. Dessain, 218–219.

Wallon, Ernest (1908): *Le premier livre d'histoire de la Belgique, à l'usage des élèves du degré moyen des écoles primaires, des sections préparatoires d'écoles moyennes et des écoles d'application annexées aux écoles normales*. Namur, Lambert-De Roisin, 131–135.

Roland, J. et al. (1912): *Histoire de la Belgique. Cours d'histoire à l'usage des écoles moyennes. Troisième partie*. Namur, Wesmael-Charlier, 424–427.

Wuilquot, H. – Hivre, M. (1919): *Résumé d'histoire comparée de Belgique, ou l'histoire contemporaine vue à travers l'histoire ancienne*. Frameries, Union des Imprimeries, 49–50.

Van Kalken, Frans (1920): *Histoire de Belgique*. Brüsszel, Office de Publicité, 552–560.

Van Liefde (1923): *Tafereelen uit de vaderlandsche geschiedenis*. Tessenderlo, H. Hart, 202–205.

Chot, J. et al. (1929): *Histoire universelle. Temps modernes – Histoire contemporaine*. Liège, Georges Thone, 149–152.

Alexandre, L. et al. (1930): *Album en handboek der Belgische geschiedenis. Ten Dienste der lagere scholen (3e en 4e graad), van scholen voor volwassenen en van voorbereidende afdeelingen der middelbare scholen*. Luik, H. Dessain, 72–78.

Deru, J. (1932): *Belgische Geschiedenis. Verteld voor de leerlingen van den tweeden graad*. Lier, Jozef Van In & Co., 34–40.

Commissaris, A. C. J. (1934): *Leerboek der algemene geschiedenis: Nieuwste geschiedenis*. L. 's-Hertogenbosch, C. G. Malmberg, 198.

- Leclère, Constant (1937): *Geschiedenis van België*. Luik, Georges Thone, 205–210.
- Jacobs, A. F. (1938): *Geschiedenis van België voor de hoogste klas der lagere school, volgens het officieel programma van 1 Mei 1897*. Lier, Jozef Van In & Co., 81–84.
- Deru, J. (1941): *Atlas-handboek der Belgische geschiedenis*. Lier, Jozef Van In & Co., 46–52.
- Schollaert, V. (1942): *Histoire contemporaine*. Tournai–Párizs, Casterman, 182.
- Hébette. R. J. E. (1946): *Belgische Geschiedenis. Gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*. Lier, Van In & Co., 100–101.
- Gothier, Louis (1947): *Geschiedenis van België. Leergang in de geschiedenis ten behoeve van het middelbaar onderwijs door N. Piret*. Luik, H. Dessain, 234–238.
- Delobel, H. et. al. (1951). *Vroeger en Nu. Vaderlandse geschiedenis*. Lier, Jozef Van In & Co., 48–49.
- Willaert, Leopoldus, S. J. (1955): *Histoire de Belgique*. Tournai, Casterman, 250–317.
- Dierickx, Michel (1956): *Historia. Handboeken van Geschiedenis voor het Middelbaar Onderwijs Geschiedenis van België*. Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 212–223.
- Le Maire, M. – Lefèvre, J. (1959): *Histoire et Humanités. La période contemporaine*. Tournai, Casterman, 203–208.
- Van Houtte, Jean. A.–Voeten, Pieter (1960): *Cultuurgetijden: Geschiedenis van België en Kongo*. Lier, Jozef Van In & Co., 270–283.
- Dierickx, Michel (1961): *Geschiedenis van België*. Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 222–223.
- Albrecht, C. et al. (1964): *Sprekend verleden VI. Geschiedenis in het onderwijs*. Antwerpen, S. M. Ontwikkeling, 54.
- Dierickx, Michel (1971): *De nieuwste geschiedenis*. Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 177.
- Morren, Paul (1975): *Historische Units. Nationalisme, Imperialisme en Kolonialisme in de 19e Eeuw*. Antwerpen–Apeldoorn, De Nederlandsche Boekhandel, 37–38.
- Vandepitte, P. (1975): *Tijdspiegel 6*. Antwerpen–Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel, 37–38.
- Morren, Paul et. al. (1976): *Janus 1: handboek voor het geschiedenisonderwijs in de observatiegraad*. Kapellen, De Sikkkel, 154.

7. FEJEZET

Jeszenszki Kornélia

Történelem első találkozásra: a történelemtanulás bevezetése játékos tanulási környezetben¹

7.1 Bevezetés

A történelem tantárggyal való első találkozás a tanulók számára meghatározó jelentőségű, mivel ekkor alakulnak ki azok az alapvető attitűdök, amelyek hosszabb távon is befolyásolják a tantárgyhoz való viszonyukat. Így tehát nem csupán tantervi és szervezési kérdés a történelemtanítás kezdete. Az első találkozás a történelemmel olyan tanulási tapasztalatokat, ismereteket és kialakított képességeket hoz létre, amelyekre a későbbiekben fokozatosan ráépítenek a tanulmányaik során. Éppen ezért *a történelemtanítás bevezetésének* módja kiemelt didaktikai jelentőséggel bír.

Kutatásunk elsősorban abból indult ki, hogy a közoktatás alsó és felső tagozata közötti átmenet a tanulók életében pedagógiai és a tanulók személyes életfejlődése szempontjából egyaránt jelentős fordulópontot jelent. A 4. évfolyamot követően a tanulók nem csupán új tantárgyakkal, hanem eltérő tanulásszervezési formákkal, megváltozott tanulói szerepekkel és újfajta tanári elvárásokkal szembesülnek. Az addig jellemző integrált tantárgyak helyét egy új tantárgyakra tagolt oktatás veszi át, amely önmagában is alkalmazkodást igényel a tanulóktól.

Ebben az átmeneti szakaszban jelenik meg a tanulók életében önálló tantárgyként a történelem, amely meglehetősen különbözik az eddig tanult tantárgyaktól. A történelem nem pusztán új ismeretanyag elsajátítását követeli meg, hanem új gondolkodásmód kialakítását is: a történelmi időben és térben való tájékozódást, az ok-okozati összefüggések felismerését, múlt eseményeinek értelmezését különböző források alapján. Mindez jelentős kognitív kihívást jelenthet, hiszen az 5. osztályba

¹ A tanulmány a Selye János Egyetem fiatal kutatók és doktoranduszok számára meghirdetett pályázat (2025) támogatásával készült.

érkező tanulóknak a gondolkodása konkrét tapasztalatokhoz kötődik, az absztrakt gondolkodás kialakulása éppen folyamatban van.

A magyarországi és szlovákiai oktatási rendszerben (a szlovákiai oktatási rendszer sajátosságaira később fogunk kitérni) az 1-4. és az 5-8. (Szlovákiában a 9.) évfolyamok között tehát markáns törésvonal figyelhető meg, ami tantárgyi struktúrában, tanulás-szervezésben, módszertani megközelítésben is megjelenik. A történelemmel való első találkozás ugyanakkor nem kizárólag az iskolai órák keretében valósulhat meg. A tanulók már a történelemtanítás megkezdése előtt is találkozhatnak a múlttal kapcsolódó narratívákkal, tárgyi emlékekkel, például múzeumi látogatások révén. (Jeszenszki 2025)

Ezek alapján indokoltnak tűnik annak pontos bemutatása és feltárása, hogy a történelemtanítás bevezetése a 10-12 éves korosztály számára milyen módon jelenik meg a magyarországi és szlovákiai oktatás szabályozásában, és különböző nem iskolai oktatás keretében. Különösen fontos kérdés, hogy milyen didaktikai eszközökkel teremthető meg az átmenet az alsó tagozat tapasztalati tanulása és a felső tagozat tantárgyiasult történelemtanítása között. A vizsgálat arra tesz kísérletet, hogy ezek a területek milyen lehetőségeket kínálnak a történelem játékos, élményszerű és életkori sajátosságokhoz igazodó bevezetésére, és hogyan járulhatnak hozzá a tanulók történelmi tudatának és gondolkodásának megalapozásához.

7.2 A propedeutika kérdésköre

Felvetődhet a kérdés, hogy vajon miért pont 10 éves korban kezdünk el történelmet tanulni. Az a kérdés, hogy „miért tanítunk történelmet” már az elmúlt években egyre több hazai és nemzetközi szinten is felmerült, és érdemes a történelemtanítás célját és funkcióit meghatározni és érdemben párbeszédet folytatni, ezt példázza például a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság 2021-ben tartott konferenciája. Továbbmenve, a történelemtanítás célrendszere napjainkban nem kizárólag ismeretközpontú, hanem egyre nagyobb hangsúlyt kap a képességfejlesztés és a gondolkodás fejlesztése is. (Vajda 2018) A hazai szakirodalomban visszatérő kérdés a tananyag- és a forrásalapú, kompetenciaorientált megközelítések közötti egyensúly megteremtése. Kaposi József (2020) rámutat arra, hogy a magyar történelemtanítás egyik alaplélménye éppen az, hogy miként egyeztethető össze a történelmi ismeret közvetítése a képességfejlesztéssel és a forráshasználatra épülő tanulóval.

Gyertyánfy András (2022) a történelemtanítás kettős célját hangsúlyozza egyrészt a történelem magyarázó és iránymutató szerepét, másrészt a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztését, amely a múlt értelmezésének tudatos és reflektív megközelítését teszi lehetővé.

Épp ezek a didaktikai megközelítések figyelembevételével indokolt a történelemtanítás megkezdése a 10-12 éves korosztályban, hiszen ebben az életkori szakaszban a tanulók már képesek az alapvető történelmi gondolkodási műveletek előkészítésére, miközben a tantárgy bevezetése megfelelő pedagógiai és módszertani megalapozást igényel. Mindemellett kiemelendő az is, hogy a legtöbb történelemdidaktikai kutatások elsősorban az érettségire, és a gimnazista tanulók érettségire való felkészülésére fókuszál, (pl. Kojanitz 2022, 2024; Tóth 2023, 2025) emiatt szintén fontos a megalapozás.

Tanulmányunkban külön figyelmet kell fordítanunk az átmeneti szakasz, a történelemtanításba való bevezetés vagy (önállóan) a *bevezetés* szavak használatának. Mivel a szlovák nyelvű szakirodalom a történelemtanulás kezdeteire, bevezetésére a *propedeutika* vagy *historická propedeutika* fogalmat használja, ezt követve írásunkban a bevezetés és a propedeutika kifejezést mi szinonimaként használjuk. A propedeutika az etimológiai szótár szerint a latin propaedeutica szóból ered, amelynek előzménye a görög propaedeutiké, ez a görög kifejezés „előzetes oktatást” jelent. (Zaicz 2006) Ha jobban megvizsgáljuk a görög kifejezést, akkor a „pro” jelentése előre, a „paideuo” jelentése pedig oktat, nevel. Ha ezeket az elemeket össze tesszük, akkor a jelentését: „előzetes nevelés” vagy „bevezető oktatás”. (Zaicz 2006) A propedeutika tehát egy olyan bevezető vagy előkészítő jellegű tudományos ismeretanyagot jelöl, amely a későbbi, részletesebb tanulmányok megalapozását szolgálja. Tovább vizsgálódva azt találjuk, hogy a magyar nyelv értelmező szótárában a propedeutika kifejezés nem szerepel, helyette a „bevezetés” szót találjuk, ámde ezt a kifejezést is több módon és több értelemben lehet értelmezni. (A magyar nyelv értelmező szótára 1959–1962) Az értelmező szótár szerint egyrésztől lehet egy személynél valahová vagy valamibe való bevezetése; itt a szótár ezt a példát kínálja: „A diákok bevezetése a számok világának rejtelseibe” (A magyar nyelv értelmező szótára 1959–1962), ami a történelem tantárgyra is értendő. Másrésztől a fogalmat meg lehet közelíteni általános tudományos vagy speciális irodalomtudományi szempontból is, és így a bevezetés főleg címként gyakori. Lehet valamely ismeretkörbe bevezető mű, de lehet egy műnek a része, ami megjelöli a tárgyat, összegez ismereteket stb. (A magyar nyelv értelmező szótára 1959–1962)

Ezek konklúziójaként a mi elemzésünkben a propedeutika vagy bevezetés az előkészítő ismeretek és képességek elsajátítása, amelyek nélkülözhetetlenek a későbbi, mélyebb tudáshoz. A történelemtanításban számunkra ez azt jelenti, hogy a tanulók bevezetésének – például a forráselemzés folyamatába – olyan módszerekkel kell történnie, amelyek elősegítik a fokozatos és kognitíve nem túlterhelő tanulási folyamatot.

7.3 A magyarországi és szlovákiai oktatási szabályozó dokumentumok a bevezetésről

Magyarországon az oktatást több szintű jogi szabályozás határolja körbe. Az oktatás alapja a nemzeti köznevelésről alkotott 2011. évi CXC. törvény.² Azonban amit többször módosítottak az elmúlt évtizedekben, az a Nemzeti alaptanterv (NAT), legutóbbi és jelenleg hatályos változata 2020-ban lépett érvénybe.³ A NAT2020-hoz illeszkedő tartalmi szabályozókról érdemes azonban bővebb szót, illetve elemzést ejteni. Ezek a kerettantervek, amiket az Oktatási Hivatal dolgoz ki, illetve hagy jóvá. Kutatásunk szempontjából a kerettantervnek azon részei a lényegesek, amelyek a történelemtanulás bevezetését szabják meg.

Magyarországon a történelemtanítás általános iskola felső tagozatán jelenik meg, tehát az 5. osztálytól. A történelem tantárgy a felső tagozatosokra vonatkozó kerettanterve szerint *„az általános iskolai történelemtanítás és –tanulás célja, hogy a tanuló megismerkedjen a magyar és egyetemes történelem legalapvetőbb történeteivel, tényeivel, jelenségeivel, eseményeivel és szereplőivel.”* (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5-8. 3. évf.) Néhány sorral lejjebb folytatja, hogy *„az általános iskolai történelemtanulás megalapozza a tanulóban az aktív állampolgári létezés szükséges kompetenciákat.”* (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5–8. 3. évf.) *„Az általános iskolai történelemtanításnak egyszerre célja és feltétele a tanuló kíváncsiságának és tudásvágyának felkeltése és ébren tartása a történelem, illetve a közéleti kérdések iránt. Az egyes témák, tanítási módszerek és tanulói*

2 Forrás: [<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>] (Accessed 28 October 2025)

3 Forrás: 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2021. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny 2020. 17. szám. [<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>] (Accessed 28 October 2025)

tevékenységek kiválasztása során mindig szem előtt kell tartani a tanulás élményszerűségének követelményét. A tanuló képzeletét, fantáziáját és érzelmeit megragadó témák, történetek és tevékenységek révén válhat eredményessé a történelem tanulása.” (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5–8. 3. évf.)

Az idézett részletek azt mutatják, hogy a magyar állam elképzelései szerint az általános iskolában a tanulóknak megalapozó tudást kell szerezniük történelemből.

A magyarországi 5-6. osztályos tanulók a következő értelmező kulcsfogalmakkal ismerkedik meg a kerettanterv alapján:

- *„politikai: politika, állam, államszervezet, államforma, monarchia, köztársaság, egyeduralom, demokrácia, önkormányzat, jog, törvény, birodalom;*
- *társadalmi: társadalom, társadalmi csoport, nemzet, népcsoport, életmód;*
- *gazdasági: gazdaság, pénz, piac, mezőgazdaság, ipar, kereskedelem, adó, önelátás, árutermelés, falu, város;*
- *eszme- és vallástörténeti: kultúra, művészet, hit, vallás, egyház, világkép.”* (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5–8. 7. évf.)

Egyrészt felmerül a kérdés, hogy a tanuló korábbi tanulmányai során (óvodában vagy alsó tagozatos korban) találkozott-e a felsorolt fogalmakkal, és milyen előismeretekkel rendelkezik az adott kifejezésekkel kapcsolatban. Másrészt pedig látható, hogy a kerettanterv olyan fogalmak elsajátítására ösztönzi a magyarországi tanulókat, amelyek alapvetőek a későbbi történelmi tanulmányaik során, így megalapozzák a későbbi, komplexebb történelemtanulást, amelyek elengedhetetlenek a középiskolai tanulmányok és érettségi sikeres teljesítéséhez. (Ehhez lásd: Kaposi – Katona 2023; Kojanitz 2022)

A tanulóknak a történelmi ismeretek elsajátítása mellett a történelmi gondolkodás fejlődését segítő kompetenciákat is ki kell alakítaniuk. A magyarországi kerettanterv a történelmi időt, történelmi források elemzését, ok-okozati összefüggések felismerését, változás és folyamatosságát, tény és bizonyíték megkülönböztetését, a történelmi jelentőség értelmezését jelöli meg. (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5–8. 7. évf.)

A magyarországi kerettantervek egyik megemlíthető eleme az egyes témakörökhöz javasolt tevékenységek és fejlesztési feladatok rendszere, amelyek a tanulók képességfejlesztésében is jelentős szerepet játszanak. Figyelmünk arra irányult, hogy az 5-6. évfolyamos tanulók számára a magyarországi kerettanterv kínál-e olyan, játékos elemeket is tartalmazó foglalkoztató tevékenységet, amelyek a törté-

nelem és a primér történelmi forrásokkal való „ismerkedést” segítik előrébb.

Vizsgálatunk során a „játék” és „bevezetés” kulcsszavak keresése a kerettanterv dokumentumában nem adott ki találatot. Ugyanakkor a javasolt tevékenységek részletes áttekintése során olyan pontokra bukkantunk, amelyek megfelelő didaktikai előkészítéssel játékos formában is megvalósíthatóak. Fontos azonban kiemelnünk, hogy a felsorolás önmagában nem biztosítja azt, hogy módszertanilag használhatóak legyenek, ugyanis a tevékenységekhez nem kapcsolódik kontextus, részletes megvalósítási javaslat vagy elegendő információ a mögöttük álló keretek értelmezéséhez.

Néhány példa a játékosan is adaptálható feladatokra:

- Térképvázlat készítése egy ókori város jellegzetes épületeinek és közterületeinek (pl. piac, kikötő) feltüntetésével
- Tabló készítése az ókori civilizációk kulturális örökségéről.
- Egy ókori ütközet rekonstruálása (film, kép, ábra, térképvázlat segítségével).
- A Szépművészeti Múzeum egyiptomi kiállítása néhány darabjának megtekintése és feldolgozása.⁴

2023. március 31-én a szlovák oktatási minisztérium jóváhagyta az új Állami Oktatási Programot, amely jelentős átalakulásokat hoz az ország oktatási rendszerében.⁵ Ezáltal az alapiskola 9 évfolyama ciklusokra tagozódik, ami azt jelenti, hogy az oktatási éveket nem simán évfolyamonként, hanem nagyobb egységekben mérik. Ennek értelmében három ciklust alakítottak ki:

1. ciklus: 1-3. évfolyam
2. ciklus: 4-5. évfolyam
3. ciklus: 6-9. évfolyam.⁶

Az új rendszer alapján az 1. és 2. ciklus az alsó tagozatot, a 3. ciklus a felső tagozatot jelenti. A ciklusok bevezetésének célja a tanulók szakaszos fejlődésének figyelembe-

4 Ezek a javasolt tevékenységek a „Fejezetek az ókori történelemből” című témakörhöz tartoznak, amely a történelem tantárgy tanításának kezdetétől számítva a 2. témakör. A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5–8. 9. évf.

5 Forrás: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023) [https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/]

6 Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023): Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 7–8. [https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf]

vétele, miszerint a tanulók előrehaladását nem évenként, hanem ciklusonként mérik, és a ciklusok végén kimeneti standardokat határoztak meg. (Štátny vzdelávacie program pre základné vzdelávanie 2023: 7–8) Ez a gyermekközpontúbb, kompetenciaalapúbb oktatást teszi lehetővé, miközben az évenkénti teljesítési feltétel nyomása nem helyeződik a tanulóra.

Az Állami Oktatási Programban a tantárgyak nem önállóan, hanem különböző művelődési területekbe rendeződve jelennek meg. A történelem a földrajzzal, az állampolgári ismeretekkel és az etikával együtt az „Ember és társadalom” (szlovákul Človek a spoločnosť) művelődési területbe tartozik. Azonban az első két ciklusban az Ember és társadalom integrált tantárgyként jelenik meg, tehát a különböző tantárgyakat komplex módon fogják oktatni. A harmadik ciklusban az iskolák dönthetnek arról, hogy az integrált formát megtartják, vagy a tantárgyakat külön oktatják. (Štátny vzdelávacie program pre základné vzdelávanie 2023: 12)

Az átalakulás eredményeként a történelem oktatása Szlovákiában hamarabb kezdődik: a 4. évfolyamtól (9-10 éves korban) a tanulók fokozatosan ismerkednek a történelemmel. A művelődési terület pedig biztosítja a fokozatosságot és az életkori sajátosságokhoz illeszkedő fejlődést.

Az új oktatási program hatására a szlovákiai egyetemek tanárképző karainak képzéseiben is módosításokat kell bevezetni. A Selye János Egyetem tanítóképzésében 2025/2026-tól szerepel az „Ember és társadalom” című kurzus, amelynek felépítéséből sejteni lehet, hogy hogyan fog felépülni a tantárgy az iskolai gyakorlatban. A kurzus során a történelmi témák 41%-át teszik ki, ahogyan a földrajz témák is, a fennmaradó keretben pedig az etikai és állampolgári ismereteket dolgozzák fel.⁷

A történelmi komponensek tekintetében a tanítóképzés hallgatói, s majd általuk a jövőben 4-5. osztályos szlovákiai magyar tanulók az alábbi témakörökkel fognak megismerkedni: történelmi idő, forrástípusok, térképhasználat, helytörténet és családfakutatás. (Tanítóképzés tantárgyi adatlap 2025: 64) Ezáltal a hallgatók a kurzus teljesítésével képesek lesznek térben és időben tájékozódni, térképet rajzolni és olvasni, a helytörténeti helyszíneket dokumentálni, valamint a múltat és jelent különböző szempontok alapján összehasonlítani. Emellett a hallgatóknak meg kell tanulniuk különböző történelmi forrásokat elemezni, különbséget tenni egyes történelmi források között: írott, képi, tárgyi, illetve azok további kategóriái között.

⁷ Tanítóképzés tantárgyi adatlap (2025): Selye János Egyetem Tanárképző Kar. A dokumentum nyilvánosan még nem érhető el, ugyanis a tantárgyi adatlap 2025-ben bővült ezzel a tantárggyal. A dokumentum egyelőre kizárólag AIS-rendszeren keresztül férhető hozzá.

Képesnek kell lenniük családfát készíteni, amely az előző képességek alkalmazása szükséges. (Tanítóképzés tantárgyi adatlap 2025: 63–64)

Megállapítható, hogy az új szlovák Állami Oktatási Program szerinti 4-5. osztályos alsó tagozatban a történelem tantárgy alapvető, alapozó ismereteket öleli fel, amelyek korábban a régi program felső tagozatának 5. osztályától szerepeltek, a magyarországi oktatási rendszer szintén az 5. osztálytól kerülnek tanításra ezek az alapozó ismeretek. Ennek következtében a tanulók 2030-tól két évnyi „Ember és társadalom” tantárgy elvégzése után képessé kell válniuk térben és időben eligazodni, a történelmi források sokféleségét kezelni, és a családfakutatás során a történelmi módszerekbe is betekinteni, és az otthonaikban található múltbeli forrásokkal is közvetlen kapcsolatokat fognak létesíteni. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a tantárgy időtartalma nem kizárólag a felsorolt ismeretanyagokkal fogja kitölteni az időt, hiszen a tantárgy csupán 41%-a a történelem. Az új program első évfolyama 2026/2027-től kezdi meg tanulmányait országos szinten, a tanulók így a történelem tantárgyat a 2030/2031-es tanévben kezdik el. (Štátny vzdelávacie program pre základné vzdelávanie 2023)

7.4 A történelem tantárgy bevezetése a magyarországi taneszközökben

Az 5. osztályos történelemoktatás kezdeti lépései kiemelt jelentőségűek a tanulók történelmi érdeklődésének és az alapvető fogalmi kereteinek kialakításában. A magyarországi nyomtatott taneszközök – történelemtankönyvek és -munkafüzetek – ebben a korban elsődleges eszközként szolgálnak a tanulók számára, hogy megismerkedjenek a tantárgy céljaival, alapfogalmaival és az iskolai történelem tanulásának módjaival.

Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy a ma Magyarországon használható 5. osztályos tankönyvek és munkafüzetek milyen pedagógiai és didaktikai megoldásokkal vezetik be a tanulót a történelem tantárgyba, és hogyan készítik elő őt a történelmi gondolkodás első lépéseire.

Vizsgált taneszközök:

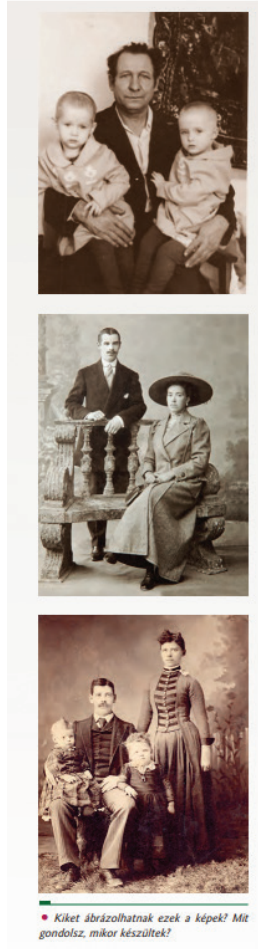
- Borhegyi, Péter – dr. Szabados, György (2025): *Történelem tankönyv* 5. Oktatási Hivatal.

- dr. Szabados, György – Dr. Gróf, Péter (2025): *Történelem 5. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal.
- Borhegyi, Péter (2025): *Történelem munkafüzet 5*. Oktatási Hivatal.

Ahogy a magyarországi kerettanterv is szabályozza, a történelmet „Személyes történelem” fejezettel indítja el a történelemtankönyv A és B változata egyaránt. (A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv, Történelem 5–8. évfolyam; Borhegyi – Szabados 2025; Szabados – Gróf 2025) A tankönyvben először egy fejezetindító borítóval találkozunk a tanuló, amely részletezi, hogy az adott fejezetben mit fog megtanulni, ami a történelmi források típusainak, a történelmi idő és a múlt megértését ígéri. A történelemmel való és a felső tagozatba lépés előtti első kontaktot a személyes történelem szintjén helyezik el. Kiindulópontként azt hangsúlyozzák, hogy a történelem a tanulót körülvevő világban is jelen van, így a közvetlen környezet, a család, a lakóhely jelenti az első kapcsolódási pontot a történelmi gondolkodás kialakulásához. A témához rendelt feladatok arra sarkallják a tanulókat, hogy a környezetükből keressenek olyan forrásokat, melyeken keresztül ez a „múlt” megelevenedik.

Példa: *„Keressük meg otthon (akár digitális formában) a rólunk készült első újszülöttkori, óvodás és első osztályos fotót, illetve egyéb emlékezetes fényképeket! Figyeljük meg a képen, hogy vannak-e rajta olyan ruhadarabok, egyéb tárgyak, melyeket már nem használunk! Gondoljuk át, hogy miért nem!”*; *„Keressünk otthon a szüleinkről és nagyszüleinkről készült minél régebbi fényképeket! Szedjük össze a fő különbségeket az ő képeiken látható viszonyok, valamint a mostani körülmények között! Beszéljük meg, hogy melyek a legfőbb változások!”*; *„Keress meg otthon a legrégebbi tárgyat! Gondold végig, hogy mire szolgálhatott! Kérdezd meg, hogy miért őrizték meg az adott tárgyat! Kötődik-e hozzá valamilyen különleges emlék?”* (Borhegyi – Szabados [A változat] 2025: 8–9) Véleményünk szerint ezek a feladatok első körben jó lehetőséget biztosítanak a tanulónak ahhoz, hogy egy kutatómunkát elvégezzen, megismerjen.

Kevésbé tudjuk elmondani az 5. osztályos tankönyv B változatában található feladatról (1. kép), mivel a *„Kiket ábrázolhatnak ezek a képek? Mit gondolsz mikor készültek?”* kérdés egy új tantárggyal ismerkedő tanuló számára további kérdéseket vethet fel, miszerint milyen választ vár a tankönyv?



1. kép Képi forrásokhoz rendelt kérdések.

Forrás: Dr. Szabados, György – Dr. Gróf, Péter (2025):

Történelem 5. az általános iskolások számára.

Oktatási Hivatal, 6.

Az 5. osztályos tankönyvek mind A és B változata bevezeti a tanulókat azokba a forrástípusokba, amelyekből a történészek dolgoznak: naplók, kódexek. (Borhegyi – Szabados [A változat] 2025: 10–11; Szabados – Gróf [B változat] 2025: 7) A kódexekhez rendelt képhez, mint képi forráshoz forráselemzési feladatot társítanak, ami explicit irányultságú. (2. kép) Ez a feladat ebben a korban és a kezdeti tanulási szakaszban helytállóan tekinthető.

- Készíts egy kódexlapot egy általad választott témáról! Ügyelj a díszes iniciáléira!



A Képes Krónika* két oldala ■ Azonosítsuk a képen az iniciálékat!
Melyik betűket formálják? Milyen magyar jelképek fedezhetők fel az iniciálékban?

2. kép A képi forrásokhoz rendelt feladatok. Forrás: Borhegyi, Péter – dr. Szabados, György (2025): *Történelem tankönyv 5*. Oktatási Hivatal, 11.

Egy másik lényeges dolog is szembevetendő ennél a feladatnál (2. kép): a tankönyv már a bevezető szakaszban megkezdi a történelmi szakkifejezések fokozatos tanítását. (Borhegyi – Szabados [A változat] 2025: 11)

A tankönyv B változata megteszi azt, amit az A változat másképpen: a lecke egyik alfejezete külön összegzi a történelmi források típusait. (Szabados – Gróf [B változat] 2025: 9) Ezt különösen fontosnak tekintjük, mivel ebben az életkorban és a tanulás ezen szakaszában kiemelt jelentőséggel bír, hogy az alapvető fogalmak és ismeretek egyértelműen rögzüljenek a tanulók számára, megalapozva ezzel a tantárgy későbbi, mélyebb megértését. A tankönyv A változatában is megjelennek a források típusai jellemzéssel ellátva, azonban ezt több alfejezetben, eltérő szerkesztéssel jelennek meg. (Borhegyi – Szabados [A változat] 2025: 8–17)

A fejezet folytatásában a történelmi jelképekről és az idő méréséről kapnak összszegést a tanulók. Összességében ezek az elemek fontos szerepet töltenek be a történelem bevezetésében, hiszen egyrészt betekintést nyújtanak a történelmi segéd tudományok alapjaiba, másrészt hozzájárulnak a nemzeti identitás alakulásához, például a magyar zászló és címer bemutatásán keresztül. Ugyanakkor megállapítható, hogy ezek az alapozó tartalmak elsősorban a történettudomány szemléletébe vezetnek be a tanulót, és kevésbé a történelemtanuláséba.

Ez tetten érhető az idő fogalmának tárgyalásában: az idő mérésének bemutatása arra fókuszál, hogy a múltban hogyan mérték az időt. A kapcsolódó feladatok jellemzően kísérletező jellegűek (3. kép), amelyek képesek kapcsolatot teremteni a tanuló és a múlt között, de nem segítik elő kellő mértékben az időben való tájékozódás képességének kivakulását, amely pedig alapvető lenne a tantárgy tanulásához. (Borhegyi – Szabados [A változat] 2025: 15–16; Szabados – Gróf [B változat] 2025: 14)

3. kép Kísérletező jellegű feladatok.

Forrás: Borhegyi, Péter – dr. Szabados, György (2025):

Történelem tankönyv 5. Oktatási Hivatal, 15.

Tovább haladva a szerzői szövegben, a tankönyv írói kellő részletességgel magyarázzák el, hogyan kell a történelmi időt jelölni és értelmezni. Ez a magyarázat elsősorban az évszámok írására, valamint az időszámítás logikájára fókuszál, és ezzel hozzájárul a tanulók történelmi időhöz kapcsolódó képességek kialakításához. (Borhegyi – Szabados [A változat] 2025: 15–16; Szabados – Gróf [B változat] 2025: 14–16)

Itt szeretnénk kitérni a szerzői szöveg fogalmazási stílusára. Meglátásunk szerint a szerzői szöveg kellően „kisiskolásbarát” nyelvezetet alkalmaz, amely jól illeszkedik a tanulók életkori sajátosságaihoz, valamint az első tagozatból hozott szövegértési mintákhoz.

A játékos feladatok a tankönyvekben kisebb arányban fordulnak elő. A már említett kísérletező jellegű feladatok tekinthetőek játékosított feladatnak (3. kép), illetve a 2. képen látható, kódexekhez társított feladat tekinthető játékos foglalkozásnak, ahogy készítő, alkotó folyamatokat kérnek a tanulóktól. A kereső, kutatómunkát elváró feladatokat nem tekinthetjük játékos elemeknek.



Athéni vízóra, amit bíróságon használtak. Azt mérték vele, hogy milyen hosszan beszél a vádló és a védő. Mindketten annyi időt kaptak, amíg a víz a felső edényből lecsorgott az alsóba. ■ Miért nem napórát használtak a bíróságon? A napóra tud perceket mérni!

Készíts vízórát!

Fogj két nagyobb tejföldsdobozt, és az egyik oldalára, a talpa fölé fúrj egy kis lyukat. Töltsd meg vízzel, tedd egy műanyag dobozra, hogy a lyukon keresztül kifolyó víz az alsó dobozba csorogjon! Közben nézd az órát! Egy perc elteltével fogd be a lyukat. Az alsó dobozban pont egy-percnyi víz van. Ha újból le akarsz mérni egy percet, öntsd a vizet a lyukas dobozba! Lemérheted, tényleg egy perccig fog csorogni.

A játékoság⁸ elemei jelennek meg a tankönyvi feladatok szövegezésében: a játékosan feltett kérdéseket, feladatokat a kisebb tanulók nagyobb figyelemmel végezhetik el, mivel ezek rejtélyességet, játékoságot sugallhatnak feléjük. Pl. vajon mely, vajon miért kezdődő kérdések.

A tankönyv ezen fejezeteiben a múzeum ugyan nem jelenik meg konkrét forrásként, azonban közvetett utalás történik rá, amikor olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint például: „*Jártál már olyan múzeumban, ahol régi ruhákat, bútorokat láttál? Meséld el, miben különböztek ezek a maiaktól!*” (Borhegyi – Szabados (*A változat*) 2025: 8) Ezen kívül a szerzői szöveg is megemlíti ugyanezt kijelentő formában a „régie tárgyi források” alfejezetben, (Borhegyi – Szabados [*A változat*] 2025: 17) illetve a „személyes történelemhez” kapcsolódóan. (Szabados – Gróf [*B változat*] 2025: 6)

Figyelmet szenteltünk a munkafüzet ehhez a fejezethez tartozó feladatainak elemzésére. A munkafüzet első feladata szembetűnően forrásokat tár a tanuló elé, azonban az idézett szövegek nem primér írott források, hanem „tankönyvi részletek”. Úgy véljük, hogy ezek helyettesíthetők primér történelmi írott forrásokkal, például egyszerűbb nyelvezetű naplóbejegyzéssel, amelyek tartalmukban és megfogalmazásukban is megfelelnek a tanulók életkori sajátosságának. (4. kép) Ettől a feladattól eltekintve azonban találunk primér írott forrásokat a bevezetés szakaszához rendelt feladatok között.

8 A játékoság (ang. playfulness) annak a hajlama, hogy az egyén egy helyzetet úgy keretezzen vagy újrakerezteszen, hogy az önmaga és esetleg mások számára szórakozást, humort és/vagy élvezetet biztosítson. Barnett 2007: 955.

1. Az alábbi szövegrészeket és képek szüleit, nagyszüleit, dédszüleit gyermekkorát idézik fel. Próbáld beazonosítani, melyik családtagod fiatalkorát jellemezhetne a szöveges forrásrészlet, illetve képi! Írd be a szövegek és a képek betűjeleit a táblázat megfelelő helyeire! Ha nem vagy biztos a válaszodban, kérdezz rá otthon, vagy beszéljétek meg közösen az órán!

A) „A falvakban a hagyományos parasztházak helyét a »kockaház« vette át. A tipikus új falusi háznak már két szobája nézett az utcára, és megjelent a középosztályi lakáshasználatra jellemző lakóterhasználat (például a hálószoba, így a férfiak már nyáron sem az istállóban aludtak, a nők pedig nem az udvar végében álló nyári konyhában). Egyre gyakrabban fürdőszobát is kialakítottak, még ha napi használata kezdetben nem is vált általánossá. A kemencéket fűváltotta a eserépkályha, a konyhába pedig villany- vagy gáztűzhelyeket szereltek be. A világításhoz olajméses és a petróleumlámpa helyét szintén villany kezdte el használni. [...] A városok átalakulása hasonlóan látványos változásokat eredményezett [...] országszerte hozzávetőleg félmillió panellakás épült.”

(tankönyvi részlet)

B) „A kommunikációs formákat átalakító nagy horderejű változás volt a kereskedelmi rádiók elindulása, majd a kereskedelmi tv-sátorok megjelenése [...]. A mobiltelefonozás megindult Magyarországon, először vállalkozók, üzletemberek és azok használták, akiknek munkájához szükséges volt a gyors híráramlás. [...] kezdtek elterjedni a számítógépek a munkahelyeken és az otthonokban.”

(tankönyvi részlet)

C) „Az ipari munkahelyek növekvő száma [...] miatt a falvakból sokan a városokba költöztek. Voltak, akik ingázóvá váltak, vagyis vidéken laktak, de a városokban dolgoztak. A városokba költözők azonban nem érezték otthonosan magukat új körülmények között. A korszak Magyarországon a lakásviszonyok elképesztően rosszak voltak. Mivel a háború után nem épült elegendő lakás, a városba költöző munkások sokszor éveket töltöttek munkásszállókban. A szerencsésebbek tudtak szerezni maguknak egy társbérletet, ahol egy lakásban két-három család élt együtt.”

(tankönyvi részlet)



4. kép Munkafüzet feladata tankönyvi részletekkel. Forrás: Borhegyi, Péter (2025): *Történelem munkafüzet 5.* Oktatási Hivatal, 4.

Megtalálhatóak a munkafüzet bevezető fejezetéhez kapcsolódva olyan feladatok, amelyek ugyan primér történelmi forrásokra épülnek, azonban az ezekhez rendelt kérdések nem a forráselemzéshez kapcsolódnak. Bár a feladatok bevonják a tanulót a forrással való foglalkozásba, elsősorban nem tartalmi jellegűek, hanem az adott forrással kapcsolatos véleményre kíváncsi, vagyis a forrás jellegét taníttatják a kérdések és feladatok. Hozzá kell tennünk, hogy ezek a kérdések nyitott végűek, így különösen fontossá válik a pedagógusi ellenőrzés és visszajelzés annak érdekében, hogy a tanulók a forrásokkal kapcsolatban pontos és helytálló értelmezéseket alkítsanak ki. (Borhegyi 2025: 7–8 [5. feladat]) (5. kép) Azonban megjelenik olyan primér történelmi forrást tartalmazó feladat, amelynek megválaszolása már forrásvizsgálatot igényel, s explicit irányultságú. (Borhegyi 2025: 10–11 [2. feladat]) (6. kép) Az effajta kezdetleges forráselemzések meglátásunk szerint helytállóak, mivel egyfelől a tanuló ismerkedik a történelem fennmaradt forrásaival – akár írott, akár képi/vizuális formájával – másrésztől olyan elemzéseket és válaszokat kérnek a feladatok, amelyek a tanulók kezdeti történelmi tudásával megoldható kihívásnak bizonyulnak.

5. Az alábbi feladat egy olyan napló-részletet mutat be, amelyet egy tizenkét éves fiú, Csics Gyula írt meg. 1956-ban a saját szeméből rögzítette azokat az eseményeket, amelyek világtörténelmi jelentőségűvé váltak. A naplóját rajzokkal és térképrészletekkel is kiegészítette. Olvasd végig az itt látható részletet, majd válaszolj a kérdésekre!



- a) Foglald össze, milyen eseményekkel olvastál! Magyarázd el, hogy több esemény vagy kifejezés ismeretlen számodra. Nézz utána ezeknek az interneten!
- b) Minden évben, akár iskolai ünnepségek során is, hallgathat már az 1956-os forradalomról és szabadságharcról. Írd le, hogy mire emlékszel!
- c) Mennyire tudja szerinted egy napló visszaadni az eseményeket? Miért tekintik a történelemszek fontosnak az ilyen jellegű forrásokat?
- d) Milyen hiányosságai lehetnek esetleg egy naplónak?
- e) Írd be az internetes keresőbe: 'Csics Gyula napló!' Olvasd el további oldalakat a világhálón található részletekből! Írj le két mondatban egy érdekességet, amit olvastál!

5. kép Primér történelmi forrással ismerkedő feladat. Forrás: Borhegyi, Péter (2025): *Történelem munkafüzet 5.* Oktatási Hivatal, 7–8.

2. Figyeld meg az alábbi pénzérméken, hogyan változtak a címerek az elmúlt bő száz évben! Készíts egy rövid leírást róluk a táblázat kiegészítésével!



10

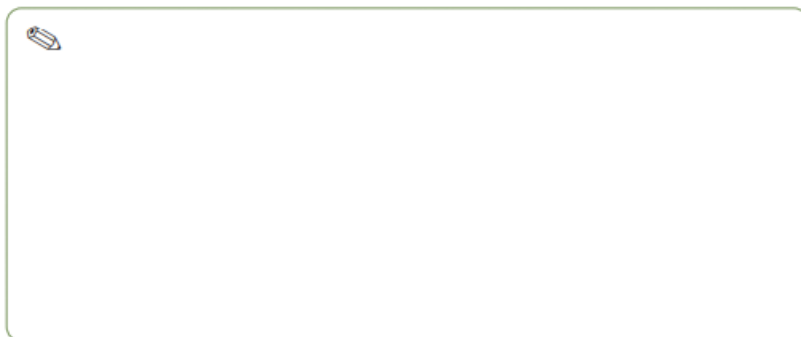
Evszám	A címér jellemzői, rövid leírása	Magyarország hivatalos elnevezése az érme kibocsátása idején (az éremről leolvasható)

6. kép Vizualis forrás elemzése. Forrás: Borhegyi, Péter (2025): *Történelem munkafüzet 5.* Oktatási Hivatal, 10–11.

Emellett megjelennek a kutatójellegű feladatok, amelyek során a tanulóknak az internet segítségével kell önállóan információkat gyűjteniük a kérdések megválaszolásához. (Borhegyi 2025: 8 [5. feladat], 11 [3. feladat])

Általánosságban elmondható, hogy a történelem munkafüzet nem tartalmaz játékos elemeket magába foglaló feladatokat. A párosítós, kiválasztós, összekötős, kutatójellegű feladatok nem számítanak játékos elemeket tartalmazónak, hiszen csak akkor nevezhetnénk annak azokat, ha ahhoz társul olyan elem, mint például rejtvénytűszerűség, interakció, jutalmazás. Ezek a feladatok viszont hagyományos munkafüzeti feladatok, amelyek játékosíthatóak a tanóra folyamán. 1-1 alkotó jellegű feladatok azonban megjelenik a munkafüzetek lapjain, amelyeket lehet játékosnak tekinteni, mivel kreatív és szabad döntést várnak el, a tanuló a képzeletét használja, önkifejező jellegű feladatok. (7. kép)

- d) Tervezd meg a saját címered! Nézz utána, milyen szabályokat vettek figyelembe a címerpajzs alakjának, színeinek és képének megtervezésekor!

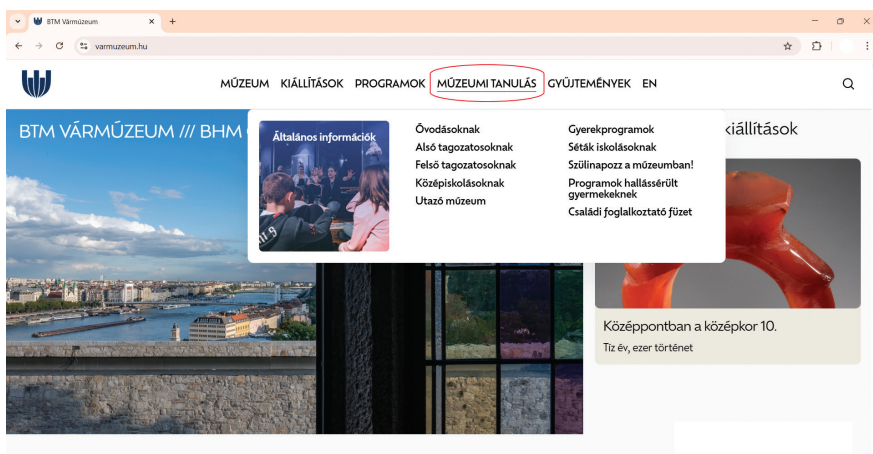


7. kép Alkotó jellegű feladat. Forrás: Borhegyi, Péter (2025): *Történelem munkafüzet* 5. Oktatási Hivatal, 10.

7.5 A múzeum mint ismerkedési színtér

A múzeumok különleges pedagógiai terekként szolgálnak, ahol a tanulók közvetlen tapasztalati élmények révén ismerkedhetnek a történelmi jelenségekkel és tárgyakkal – már akár a felső tagozatba lépés előtt. A múzeumi látogatások lehetőséget biztosíthatnak az ismeretek bővítésére és gyakorlati alkalmazására, a vizuális és tárgyi emlékek és élmények feldolgozására, valamint a történelmi gondolkodás első lépéseinek megerősítésére. (Jeszenszki 2025)

A múzeumok és a múzeumpedagógia témáját kutatásunk kontextusába a következő okból hoztuk: a múzeumok már óvodás kortól kínálnak foglalkozásokat a tanulócsoportok számára. (8. kép). Ezen kívül a családi kirándulás, szervezett osztálykirándulás keretében is látogathatnak múzeumokat a tanulók, beleértve a történelmi tematikájú intézményeket is, ami mind történelmi előismereteket nyújt a számukra.



8. kép Múzeumpedagógia célcsoportjai. Forrás: [https://varmuzeum.hu/] (Accessed 30 January 2026)

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a magyarországi múzeumok milyen lehetőségeket kínálnak a tanulók történelmi ismereteinek bővítésére. Vizsgálatunk során elsősorban a múzeumok honlapjait elemeztük, hogy feltérképezzük, milyen foglalkozások érhetőek el az általános iskolások számára. A múzeumok pedagógiai kínálatának feltérképezéséhez a *Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ* honlapján elérhető

Múzeumi à la carte online múzeumkereső adatbázisát használtuk, amely a magyarországi múzeumok gyűjteményeit és pedagógiai foglalkozásait rendszerezi. (Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ, *Múzeumi à la carte*) A honlap átfogó listát nyújt a magyarországi múzeumokról, elérhetőségekkel; illetve a múzeumpedagógiai foglalkozásról és több szempont szerint lehet szelektálni a keresést.

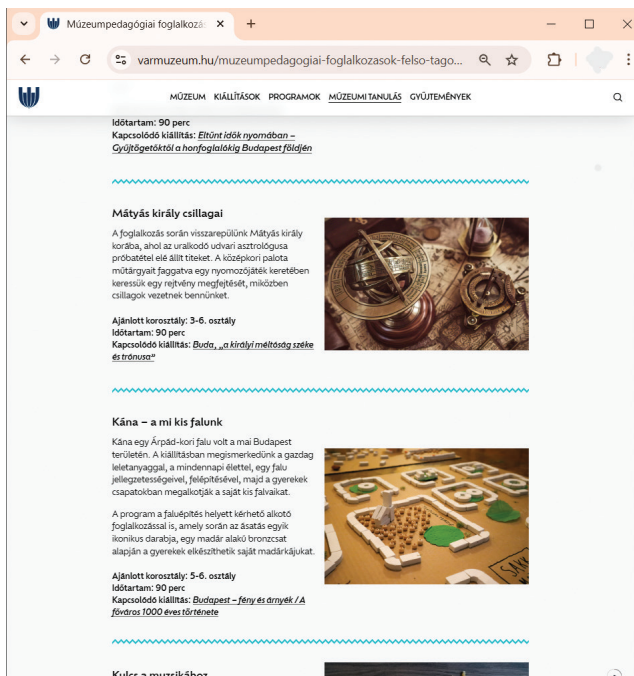
A kiválasztott múzeumok honlapjainak áttekintése alapján megállapítható, hogy jelentős különbségek tapasztalhatók a vidéki, például kis településeken működő múzeumok; valamint a nagyvárosi, például budapesti múzeumok között. Kiemelendő jelenség, hogy a kisebb településeken gyakran hiányzik a múzeumpedagógiai szolgáltatás, vagy ha elérhető, akkor a honlap keveset közöl róla, illetve a foglalkozásokat nem társítja korcsoportokhoz. (9. kép) A képen jól látható, hogy az „óvodásoknak” és „alsósoknak” fülön kívül a kínálat csupán témakörönként bön-gészíthető. A történettudományhoz kapcsolódó múzeumi foglalkozás leírása inkább figyelemfelkeltő, bevezető jellegű, és nem nyújt pontos információt arról, hogy a pedagógus vagy érdeklődő pontosan milyen tartalommal és tevékenységgel találkozik a foglalkozás során.

The screenshot shows a web browser window with the URL https://matramuzeum.nhmus.hu/hu/foglalkozasok_tortenettudomany. The page has a dark blue header with navigation links: FŐOLDAL, INFORMÁCIÓK, KIÁLLÍTÁSOK, MÚZEUM, PROGRAMOK, RENDEZVÉNYEINK, **MÚZEUMI ÓRÁK**, and KIADVÁNYOK. Below the header, there is a breadcrumb trail: Címlap > Múzeumi órák. The main content area is titled "Történettudomány" and contains a section "A céhek világa". The text describes the role of guilds in the economic life of Gyöngyös and mentions a museum hour about their artifacts. It also lists "Művészettörténeti barangolás Gyöngyösön" as another activity. The page is attributed to Jónás Ágnes, a museum education specialist.

9. kép Múzeumpedagógia célcsoportjai és korcsoportjai vidéki múzeumban.
Forrás: [https://matramuzeum.nhmus.hu/hu/foglalkozasok_tortenettudomany]

(Accessed 30 January 2026)

A nagyobb településeken lévő múzeumoknál eltéréseket lehet tapasztalni. A nagyvárosi múzeumok honlapjain rendszerint feltüntetik a múzeumpedagógiai lehetőségeket, jellemzően széles kínálattal. Több, különösen nagyobb ismeretseggel rendelkező múzeum esetében nem csupán életkori csoportokhoz rendelik a foglalkozásokat, hanem konkrét évfolyamokra bontva adják meg a javasolt csoportot. A Budapesti Történeti Múzeum (BTM) Vármúzeumának honlapján több téma esetében az „5-8. osztály” megjelölés szerepel, ugyanakkor találhatóak ennél pontosabb korosztályi javaslatok is, mint a „5-6. osztály” vagy a „3-6” osztály. (10. kép) Ebben az intézményben a múzeumpedagógiai foglalkozások részletes leírása is elérhető, ami lehetővé teszi a pedagógus számára, hogy mérlegelje a foglalkozás tartalmának és módszertanának megfelelőségét a tanulói számára.



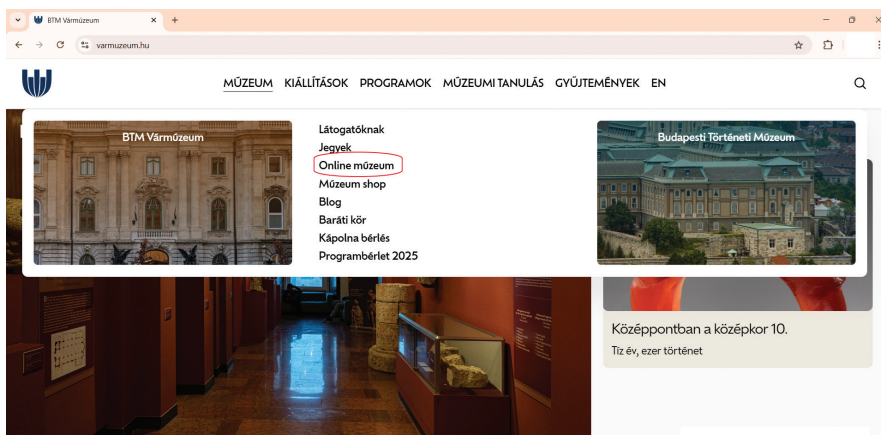
10. kép Példa az ajánlott korosztályok meghatározására. Forrás: [https://varmuzeum.hu/muzeumpedagogiai-foglalkozasok-felső-tagozatosoknak/] (Accessed 30 January 2026)

Általánosságban elmondható, hogy a vizsgált múzeumok honlapjai alapján a tanulók múzeumpedagógiai foglalkozások keretében rendkívül sokrétű történelmi témákkal találkozhatnak. Meghatározó szempont, hogy az adott múzeum milyen történelmi korszakra vagy tematikára építi fel a kínálatát. Gyakran jelennek meg egy-egy történelmi kor mindennapi életéhez, társadalomtörténetéhez vagy művészeti világhoz kapcsolódó foglalkozások, emellett kiemelt szerepet kapnak az élettörténeti és helytörténeti témák is.

A múzeumpedagógiai kínálat ugyanakkor sok esetben túlmutat a tantermi történelemórák hagyományos keretein, és kifejezetten motiváló, élményszerű megközelítésekre törekednek. Ennek eredményeként a tanulók olyan témákkal is találkozhatnak, amelyek az iskolai történelemtanítás során ritkán vagy egyáltalán nem jelennek meg. Erre példa a BTM Vármúzeumának 3-6. és 5-6. osztályos tanulóknak ajánlott foglalkozása. Az első nyomozójáték formájában, utalva a csillagászati témára közelíti meg a történelmi témát; míg a másik egy Budapest területén állt Árpád-kori falu életével foglalkoznak a résztvevők. Emellett a tanulók olyan rendhagyó témákkal is foglalkozhatnak, mint pl. Budapest régi tárgyaihoz kapcsolódó hangok, zajok, zenei elemek. (BTM Vármúzeum. Múzeumpedagógiai foglalkozások felső tagozatosoknak)

Ezek a megközelítések olyan történelmi tapasztalatszerzést tesznek lehetővé, amelyre a tanórai keretek között jóval kisebb az esély. A bemutatott múzeumpedagógiai foglalkozások jelentős része elsősorban a motiváció felkeltése és az érdeklődés megalapozására irányul. Több esetben megfigyelhető, hogy a foglalkozásokat egy tárlatvezetés előzi meg, amelyre építve valósul meg az azt követő feldolgozó, interaktív munka. A múzeumok tantermi megjelenésére a virtuális túra lehetne a megoldás. A virtuális túrák/múzeumok azonban sajnos a múzeumok honlapján jelentős arányban nem érhetőek el. Vizsgálataink azt mutatják, hogy ha a múzeum honlapja biztosítja a virtuális túrát, abban az esetben sem lehet az összes kiállítást végigjárni.⁹

9 Példaként szeretnénk megemlíteni a BTM Vármúzeum honlapját, ahol a virtuális túra fül elérhető, azonban a számtalan kiállítása közül csupán egyet tudunk megtekinteni ezzel a lehetőséggel.



11. kép Online múzeum. Forrás: <https://varmuzeum.hu/online-muzeum/> (Accessed 30 January 2026)

Példaként bemutatjuk az „online múzeum” lehetőségét is. (11. kép) A BTM Vármúzeum honlapján elérhető ez a lehetőség, azonban a felületen egy elérhető, szöveges ismeretterjesztő anyagot találunk, illusztrációkkal ellátva. Ezen kívül ismeretterjesztő videók találhatóak a weboldalon. Interaktív játékok jelenléte minimális, illetve kezdetleges. (BTM Vármúzeum: Online Múzeum)

7.6 Összegzés

Ebben a tanulmányban igyekeztünk felhívni a figyelmet egy olyan kulcsfontosságú részletre, tényezőre, amely alapjaiban befolyásolja a tanulók történelemhez alkotott hozzáállását. A tanulmányban a felső tagozatba lépő tanulók történelemmel való találkozásait vizsgáltuk, célunk egy feltárás volt, hogy miként vezetik be a tanulókat a történelem világába a tantervek, tankönyvek és munkafüzetek, valamint hogyan egészítik ki ezt az élménypedagógiai lehetőségek a formális oktatáson túl.

A tanulmány arra is rámutat, hogy az alternatív és interaktív lehetőségek, mint a múzeum szintén bázisa lehet a tanulók kezdeti történelmi műveltségének. Ugyan merőben függ a múzeumok tematikájától, de a vizsgálatunk azt mutatta, hogy a múzeumokon keresztül a tanuló egy adott kor életmódjával, társadalomtörténetével, művészetével találkozik; de különböző történelmi személyiségek élettörténetével.

vel vagy adott település helytörténetével is bővíthet a tanulók lexikális tudása. Nem utolsó szempont azonban, hogy ezek az intézmények bázisai a különböző primér történelmi forrásoknak, amelyek lehetőséget biztosítanak a tanulóknak, hogy közvetlenül találkozzanak azokkal és segítsék a forráselemzési lépések megismerésében is.

Összességében az eredmények azt sugallják, hogy a történelmi oktatás korai szakaszában érdemes tudatosan integrálni a strukturált tankönyvi bevezetés mellett az élménypedagógiai elemeket, hogy a tanulók ne csak megértsék, hanem aktívan feldolgozzák a történelmi ismereteket. Azonban a tantervi/tankönyvi bevezető fejezetek és az alternatív megoldások – például a vizuális túra és kialakított feladatok – további fejlesztését is sürgetik az eredmények.

Hivatkozott múzeumok

BTM Vármúzeum, Budapest [<https://varmuzeum.hu/muzeumpedagogia/>] (Accessed 09 September 2025)

Magyar Nemzeti Múzeum Közgyűjteményi Központ – MTM Mátra Múzeuma, Gyöngyös [https://matramuzeum.nhmus.hu/hu/foglalkozasok_tortenettudomany] (Accessed 09 September 2025)

BTM Aquincumi Múzeum és Régészeti Park, Budapest [<https://www.aquincum.hu/a-muzeumrol/rolunk/a-btm-tagintezmenyei/>] (Accessed 09 September 2025)

Taneszközök

Borhegyi, Péter – dr. Szabados, György (2025): *Történelem tankönyv 5.* Oktatási Hivatal.

dr. Szabados, György – Dr. Gróf, Péter (2025): *Történelem 5. Az általános iskolások számára.* Oktatási Hivatal.

Borhegyi, Péter (2025): *Történelem munkafüzet 5.* Oktatási Hivatal.

Szakirodalom

Barnett, Lynn A. (1990): Definition, Design, and Measurement. In: *Play & Culture*. 3.évf. 4. sz. 319–336.

Barnett, Lynn A. (1991): The Playful Child: Measurement of a Disposition to Play. In: *Play & Culture*. 4. évf. 1. sz. 51–74.

Barnett, Lynn A. (2007): The nature of playfulness in young adults. In: *Personality and Individual Differences*. 43. évf. 1. sz. 949–958.

Bayer, Árpád (2019): Éld át, és megérted! – Dráma és játék történelemórán a History Hack-kel. *Újkor.hu*. [<https://ujkor.hu/content/history-hack>] (Accessed 08 September 2023)

Bónus, Lilla – Nagy, Lászlóné (2020): A játékkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. In: *Iskolakultúra*. 30. évf. 6. sz. 3–15. [<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33300>] (Accessed 25 October 2023)

F. Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: *Történelem: tanári kincsesládák*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft.

F. Dárdai Ágnes (2006b): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.

F. Dárdai Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49–59.

Ágnes, Fischer-Dárdai – József, Kaposi (2021): Trends in changing history teaching in Hungary (1990–2020). In: *Hungarian Educational Research Journal*. DOI: 10.1556/063.2021,00058.

Hoy, Benjamin (2018): Teaching History with Custom-Built Board Games. In: *Simulation & Gaming*. 49. évf. 2. sz. 115–133. [<https://doi.org/10.1177/1046878118763624>] (Accessed 15 June 2025)

Huizinga, Johan (a mű eredeti kiadása 1944)(1990): *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elméletének meghatározására*. Ford. Máthé Klára. Szeged, Universum Kiadó.

Huizinga, Johan (1980): *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London, Routledge & Kegan Paul. [https://web.archive.org/web/20180410110028id/http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf] (Accessed 10 January 2024)

- Inhelder, Bärbel – Piaget, Jean (1984) [ford. Kiss, Árpád (1984)]: *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Jayamaha, Priyan Lawrence (2024): Exploring mixed reality board games as an innovative educational tool for teaching history in primary schools. In: *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 8. évf. 1. sz. 20–40. [<https://doi.org/10.46328/ijtes.519>] (Accessed 15 June 2025)
- Jeszenszki, Kornélia (2024): Érdemes játékosan tanulni a történelmet? In: Tóth, Péter – Hegyesi, Dóra (szerk.): *I. Imre Sándor Neveléstudományi konferencia. Oktatás egy változó világban*. Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék. [<https://doi.org/10.3311/ISNK-114>] (Accessed 01 March 2024)
- Jeszenszki, Kornélia (2025a): Museums and Primary Sources as Opportunities for Introducing Teaching History in the Context of Hungary and Slovakia. In: *Proceedings of the 9th International Conference on Future of Teaching and Education*. Vilnius, Diamond Scientific Publishing, 71–79. [<https://doi.org/10.33422/icfte.v4i1.1010>] (Accessed 13 May 2025)
- Jeszenszki, Kornélia (2025b): Múzeumokban berendezett tematikus terek a történelemtanítás szolgálatában. In: Jeszenszki, Kornélia (szerk.): *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy III*. Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kar. [https://pf.ujs.sk/documents/books/2025-06-04_TortenelemminttudomanyI-II.pdf] (Accessed 02 June 2025)
- Kaposi József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
- Kaposi József – Száray Miklós (2005): Forrásközpontú történelem - tevékenységközpontú történelemtanítás. In: *Történelempedagógiai füzetek*, 9. évf. 3. sz. 77-81.
- Kaposi, József (2021): *Pendulum Movements – History teaching in Hungary: Circumstances and Issues*. Published by Schenk Verlag GmbH, Passau, Passau-Budapest, 2021.
- Maár, Tiborné (2009): A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. In: *Iskolakultúra*. 44–55. [<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20818/20608>] (Accessed 22 November 2023)
- Magyar etimológiai szótár – propedeutika. [<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/p-F3534/propedeutika-F38ED/>] (Accessed 09 September 2025)
- Millar, Susanna (1968) [ford. Koós, Anna (1997)]: *Játépszichológia*. Budapest, Maccenas.

Miltényi, Miklós (1992): Játékos módszerek a történelemtanításban. In: *Iskolakultúra*. 2. évf. 4. sz. 47–53. [<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/28499>] (Accessed 25 October 2023)

Nilsson, Monica – Ferholt, Beth (2014): Vygotsky’s theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lidqvist’s “creative pedagogy of play” in U. S. kingergardens and Swedish Reggio-Emila inspired preschools. In: *Perspectiva*. 32. évf. 3. sz. 919–950.

Pakpahan, Farida Hanum – Saragih, Saragih (2022): Theory of cognitive development by Jean Piaget. In: *Journal of Applied Linguistics*. 2. évf. 2. sz. 55–60.

Pásztor, Enikő – Frang, Gizella – Zsubrits, Attila – Simon, István Ágoston (2022): *A játék kisgyermekkorban. Szemelvények a játék különböző területeiről*. Sopron, Soproni Egyetem Kiadó. [<http://publicatio.uni-sopron.hu/3015/1/simon-i-a-szerk-a-jatek-kisgyermekkorban-szemelvenyek-a-jatek-kulonbozo-teruleteiről-soe-sopron-2022.pdf>] (Accessed 22 April 2025)

Piaget, Jean (1997) [ford. Ádám, Anikó – Farkas, Ildikó – Martonyi, Éva (1997)]: *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Kairosz Kiadó.

Szontágh, Pál (2013): Alkalmazott dráma az általános iskolai történelemtanításban. In: *Könyv és nevelés*. 15. évf. 4. sz. 105–115. [https://epa.oszk.hu/01200/01245/00048/pdf/EPA01245_konyv_es_neveles_2013_4_12.pdf] (Accessed 12 September 2023)

Tengerdi, Ágnes (2024): Játék és szupervízió – a felnőttkori játék szerepe a szakmai személyiség karbantartásában. In: Pásztor, Enikő Judit: *A játékról komolyan. Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről. A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete*. Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 273–284. [<https://journal.uni-sopron.hu/index.php/soekonyvek/issue/view/pasztor-eniko-judit-a-jatekrol-komolyan/pasztor-eniko-judit-a-jatekrol-komolyan>] (Accessed 12 May 2025)

8. FEJEZET

Gál Zoltán

Tárgyi és vizuális források didaktikai alkalmazásának lehetőségei a huszadik század történetének oktatásában

8.1 A történelmi források szerepe a történelemtanításban

A történelmi források alkalmazása a történelemtanítás egyik alapvető eleme, amely meghatározza a tanulók történelemszemléletét, gondolkodásmódját és a múlthoz való viszonyát. A forrásalapú megközelítés a modern történelemdidaktika egyik sarokköve, mivel nem pusztán ismeretek átadását célozza, hanem a történelmi gondolkodás képességeinek fejlesztését, a kritikai elemzés képességének erősítését és a múlt sokszínű értelmezési lehetőségeinek megismertetését is. (Wineburg 2001: 28–38; Seixas – Morton 2013: 1–6)

A történelmi források segítségével a tanulók közvetlenebbül találkozhatnak a múlttal, ami elősegíti, hogy a történelmet ne csupán kész tudásanyagként értelmezzék, hanem kutatható, értelmezhető és vitatható konstrukcióként, amely különböző nézőpontokból vizsgálható. A konstruktivista pedagógiai megközelítés szerint a tanulók aktív részvétellel, saját kérdések és hipotézisek megfogalmazásával sajátítják el leginkább a történelmi tudást. (Levstik – Barton 2011: 13–22) A források vizsgálata ezt a tevékenységet támogatja: a tanulók nem csupán információkat kapnak, hanem értelmeznek, következtetnek és reflektálnak is. (Levstik – Barton 2011: 45–52)

A forrásalapú tanulás kulcsszerepet játszik a kritikai gondolkodás fejlesztésében is. A diákoknak fel kell ismerniük a források korlátait, torzításait, a szerzői szándékokat és a kontextus szerepét, valamint azt, hogy a történelmi múlt rekonstruálása mindig értelmezés kérdése. (Wineburg 2001: 64–75) Wineburg hangsúlyozza, hogy a történelmi gondolkodás egyik legjelentősebb sajátossága az a szokatlan gondolkodási mód, amely a múlt idegenségének és komplexitásának felismeréséből fakad. (Wineburg 2001: 28–38)

8.2 A történelmi források típusai és didaktikai funkciói

A történelmi források sokfélesége lehetővé teszi, hogy a tanórákon különböző nézőpontokból vizsgáljuk a múlt eseményeit. A forrásokat számos szempont szerint csoportosíthatjuk: eredetük (elsődleges vagy másodlagos), típusuk (szöveges, vizuális, tárgyi, audiovizuális), funkciójuk (dokumentáló, interpretáló, propagandisztikus) és keletkezésük körülményei szerint. (Vajda 2011.) A különböző forrástípusok eltérő módon járulnak hozzá a tanulási folyamathoz: a szöveges források lehetőséget adnak a kifejezett tartalmak elemzésére, a nyelvezet, narratíva és a szerzői szándék megértésére. Vizuális források (fényképek, plakátok, térképek, karikatúrák) érzékletesen szemléltetik a kort és annak jellegzetességeit. Tárgyielemezés, a vizuális források konkrét, materiális kapcsolatot teremtenek a tanulók és a múlt között. Mozgóképes források dinamikus, komplex benyomást biztosítanak, de erősen szerkesztettek és narratívan irányítottak is lehetnek. A digitális források és az online archívumok pedig új lehetőségeket kínálnak a tanórai kutatómunka és projektalapú tanulás számára, lehetővé téve a múlt materiális megtapasztalását. (Kaposi 2020: 56–62)

Didaktikai szempontból a források motivációs, információközvetítő és gondolkodásfejlesztő funkciót töltenek be. A megfelelő forrásválasztás és a tanári irányítás kulcsfontosságú annak érdekében, hogy a forráselemzés valóban fejlessze a történelmi kompetenciákat. (Szabolcs 2003: 41–48)

A forráskritikai megközelítés nélkülözhetetlen eleme a modern történelemtanításnak, különösen a 20. és 21. század vizuális és médiatartalmainak térnyerésével. A tanulóknak meg kell érteniük, hogy sem a szöveges, sem a képi források nem objektív lenyomatai a múltnak, hanem olyan konstrukciók, értelmezett és konstruált dokumentumok, amelyek az alkotó szándékából, a keletkezés ideológiai kontextusából és a médium sajátosságaiból következnek. (Wineburg 2001: 64–75; Kaposi 2020) A forráskritika során a tanulók többek között a következő kérdéseket vizsgálják: Ki hozta létre a forrást, milyen céllal? Milyen kontextusban keletkezett? Milyen közönségnek szólt? Milyen eszközökkel (nyelvi, képi, retorikai) próbál hatást gyakorolni? Milyen információkat hallgat el? A forráskritikai készségek fejlesztése közvetlen kapcsolatban áll a médiatudatosság erősítésével, ami a 21. századi állampolgári kompetenciák egyik kulcsfontosságú eleme. (Érsek 2017; Érsek 2025; Seixas – Morton 2013: 73–78)

A forráskritika során a tanulók olyan alapvető kérdéseket vizsgálnak, mint a forrás keletkezésének körülményei, a szerző vagy alkotó szándéka, a célközönség, valamint a közvetített üzenet nyílt és rejtett elemei. Wineburg hangsúlyozza, hogy a történelmi gondolkodás egyik kulcsa a források szisztematikus kontextualizálása és az authorial sourcing alkalmazása, amely eltér a hétköznapi információfeldolgozástól. (2001: 90–101) A forráskritikai készségek fejlesztése szoros kapcsolatban áll a médiatudatosság erősítésével, amely a 21. századi állampolgári kompetenciák egyik alapeleme. (Seixas – Morton 2013, 36–41)

8.2.1 A 20. századi forrásanyag bővülése és médiumváltása

A 20. század történelme rendkívül összetett, gyorsan változó és sokszor ellentmondásos folyamatok sorozata, amelynek feldolgozása a történelemtanítás számára különösen nagy kihívást jelent. A korszak forrásanyagának mennyisége és sokrétősége megköveteli a fejlett forráskritikai stratégiák alkalmazását, ugyanakkor kivételes lehetőséget kínál a történelmi gondolkodás fejlesztésére. (Kaposi 2020: 81–86)

A dokumentálás technológiai fejlődése – a fotográfia tömeges elterjedése, a film és a hangrögzítés megjelenése – alapvetően átalakította a történelmi forrásanyag jellegét. Míg a korábbi korszakokban elsősorban szöveges és tárgyi források domináltak, a 20. században a vizuális és audiovizuális dokumentumok váltak meghatározóvá. (Vajda 2009: 45–52) A modern médiumok megjelenése nemcsak a források számát növelte, hanem a történelmi események reprezentációját is erőteljesen befolyásolta, mivel a képek és filmek gyakran már keletkezésük pillanatában értelmezési keretet adtak az eseményeknek.

A vizuális kultúra robbanásszerű fejlődése új szemléletmódot tett szükségessé a történelemtanításban. A fényképek, plakátok, karikatúrák és filmek közvetlen érzelmi hatást gyakorolnak a befogadóra, ami erős motivációs tényezőt jelent a tanulási folyamatban. Ugyanakkor éppen ez a hatás teszi elengedhetlenné a kritikai elemzést, mivel a vizuális források gyakran szerkesztettek, manipuláltak vagy ideológiailag irányítottak. (Wineburg 2001: 90–101) A vizuális források didaktikai értéke megmutatkozik a szemléltetésben, az érzelmi bevonódás elősegítésében és a forráskritikai készségek fejlesztésében is. (Seixas – Morton 2013: 63–66)

8.3 A vizuális források pedagógiai sajátosságai

A vizuális források alkalmazása a történelemtanítás egyik legdinamikusabban fejlődő területe. A képi dokumentumok érzelmi bevonó ereje, szemléletessége és narratív jellege különösen alkalmassá teszi őket a 20. század eseményeinek tanórai feldolgozására. Ugyanakkor a vizuális médiumok használata új típusú forráskritikai feladatokat is megkövetel, mivel a képek és mozgóképek nem csupán dokumentálnak, hanem értelmeznek és gyakran befolyásolnak is. (Wineburg 2001: 90–101; Marcus 2010: 19–27)

A vizuális források – fényképek, plakátok, karikatúrák, filmek, híradófelvételek, térképek – egyszerre rendelkeznek dokumentáló, illusztratív és magyarázó funkcióval. A vizuális élmény közvetlensége növeli a tanulók motivációját és elősegíti az élményszerű tanulást, ugyanakkor elemzésük magas szintű kognitív és kritikai műveleteket igényel. (Kaposi 2020: 96–102)

A vizuális források több területen fejlesztik a tanulók kompetenciáit: erősítik a történelmi empátiát, támogatják az analitikus gondolkodást és hozzájárulnak a médiatudatosság kialakításához. A képek részleteinek vizsgálata, a szerkesztettség felismerése és az üzenetek dekódolása a történelmi gondolkodás alapvető elemei közé tartoznak. (Wineburg 2001: 102–109)

8.3.1 A vizuális források tipológiája és elemzésük szempontjai

A vizuális források elemzése során célszerű többdimenziós megközelítést alkalmazni, amely figyelembe veszi a forrás keletkezési körülményeit, tartalmát és befogadói hatását. Az elemzés alapvető szempontjai közé tartozik a forrásleíró elemzés, a kontextuális elemzés, az interpretatív és a kritikai megközelítés, amelyek egymásra épülve segítik a forrás mélyebb megértését. (Seixas – Morton 2013: 48–55)

A strukturált képelemzés hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók ne pusztán szemléljék, hanem értelmezzék is a vizuális forrásokat, és felismerjék azok narratív és ideológiai rétegeit. (Marcus 2010: 33–41)

A 20. század vizuális dokumentumai különösen alkalmasak a forrásalapú tanulás támogatására, mivel a korszak eseményei nagy számban maradtak fenn fényképeken, plakátokon és mozgóképes felvételeken. Ezek a források lehetőséget adnak a háborús tapasztalatok, a propaganda működése és a mindennapi élet vizsgálatára,

ugyanakkor megkövetelik a kritikai elemzést, mivel hitelességük gyakran problematikus. (Wineburg 2001: 110–118)

Az első és második világháború fényképei kiváló alapot adnak a front és a hátszág viszonyának, a technikai fejlődésnek és az emberi tapasztalatoknak a vizsgálatához. Ugyanakkor számos felvétel megrendezett vagy utólag szerkesztett, ami különösen alkalmassá teszi őket a forráskritika gyakorlására. (Wineburg 2001: 119–124) A totalitárius rendszerek propagandaanyagai – különösen a náci és szovjet plakátok – jól szemléltetik a vizuális manipuláció eszköztárát és az ideológiai üzenetek kódolását. Elemzésük hozzájárul a médiatudatosság és a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez. (Seixas – Morton 2013: 67–72)

A karikatúrák a társadalmi és politikai kritikát vizuális metaforák segítségével közvetítik. Elemzésük fejleszti a tanulók absztrakt és metaforikus gondolkodását, valamint segíti az összetett politikai üzenetek értelmezését. (Marcus 2010: 85–92) A mozgóképes források – filmhíradók, dokumentumfilmek és játékfilmek – egyszerre szolgálnak dokumentumként és narratív konstrukcióként. Tanórai feldolgozásuk során különösen fontos a médium sajátosságainak és a szerkesztettség felismerése. (Marcus 2010: 55–63) A vizuális források önmagukban ritkán értelmezhetőek megfelelően, ezért pedagógiai feldolgozásuknak strukturált módon kell történnie. Az irányított forráselemzés, az összehasonlító elemzés és a narratívaalkotás olyan módszerek, amelyek hatékonyan támogatják a történelmi gondolkodás fejlesztését. (Seixas – Morton 2013: 73–79) Az online vizuális adatbázisok – például a Fortepan vagy az Europeana – lehetőséget biztosítanak nagy mennyiségű, hiteles vizuális forrás tanórai felhasználására. Ezek a platformok támogatják a digitális forráskritika és az önálló tanulói kutatómunka fejlesztését. (Kaposi 2020: 121–127)

8.4 A tárgyi források pedagógiai jelentősége, alkalmazásának módszerei és kihívásai, illetve korlátai

A tárgyi források integrálása a történelemtanításba többféle pedagógiai módszerrel valósítható meg. A tanórai bemutatás során a tanár eredeti vagy hiteles másolatban bemutatott tárgyakat használ a történelmi kontextus érzékeltetésére. A bemutatás akkor válik didaktikailag hatékonyá, ha irányított kérdések és elemzési szempontok kapcsolódnak hozzá. (Hooper – Greenhill 2007: 119–126)

A projektalapú tanulás lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók maguk gyűjtsenek és értelmezzenek tárgyi forrásokat családi örökségből, helytörténeti gyűjteményekből vagy múzeumi adatbázisokból. Ez a módszer erősíti a személyes érintettséget és az önálló történelmi kutatást. (Chatterjee – Hannan 2015: 85–93) A múzeumlátogatás és a múzeumpedagógiai foglalkozások a tárgyi forrásokat eredeti kontextusukban mutatják be, ami hozzájárul a történelmi hitelesség élményének kialakulásához és a forráselemzés elmélyítéséhez. (Hooper–Greenhill 2007: 145–152) A digitális tárgyatbázisok – például az Europeana vagy múzeumi online gyűjtemények – használata lehetővé teszi a tárgyi források tanórai feldolgozását akkor is, ha az eredeti tárgyak fizikailag nem hozzáférhetők. A digitális feldolgozás új típusú forráskritikai kérdéseket is felvet, például a reprezentáció és az eredetiség problémáját. (Kaposi 2020: 139–145)

A tárgyi források alkalmazása számos pedagógiai előnnyel jár, ugyanakkor kihívásokat is hordoz. A tárgyak gyakran kontextus nélkül maradnak fenn, ami félreértelmezéshez vezethet, ezért a kontextus rekonstrukciója elengedhetetlen. (Pearce 1994: 32–37) Emellett a tárgyak érzelmi töltete elvonhatja a figyelmet a kritikai elemzésről, ami ezért tudatos tanári irányítást igényel. (Kaposi 2020: 146–150)

8.5 Esettanulmány: A pozsonyi vashonvéd didaktikai lehetőségei

A történelmi források tanórai feldolgozásában kiemelt szerepet játszanak azok az esetek, amelyek egyszerre kapcsolhatók a helytörténethez, a nemzeti történelemhez és az egyetemes történelmi folyamatokhoz. A pozsonyi vashonvéd [ném. Eiserner Wehrmann] ilyen komplex forrásegyüttest képvisel, mivel tárgyi, vizuális és írott dokumentumok egyaránt kapcsolódnak hozzá, és mindezek többféle didaktikai cél szolgálatába állíthatók.

A pozsonyi vashonvédet 1915. május 23-án állították fel Pozsonyban egy háborús jótékonyági akció részeként. A kezdeményezés Szapáry Ilona grófnő nevéhez kötődik, magát a szobrot Rigele Alajos szobrászművész készítette. A vashonvéd a hátszág áldozatvállalását és a társadalmi szolidaritás fontosságát szimbolizálta az első világháború idején, és a Monarchia több városában megjelenő „szögezős szobrok” közé tartozott. A szobor sajátossága, hogy fából készült, és a lakosság pénzadomány fejében vásárolt szögeket verhetett bele. Ez a performatív gesztus egyszerre volt jótékonyági gyakorlat, közösségi rítus és propagandisztikus cselekedet, amely

erőteljes vizuális és szimbolikus üzenetet közvetített. (L. Juhász 2010: 28–35)

Történelemdidaktikai szempontból a pozsonyi vashonvéd komplex forráscsoportot alkot. Tárgyi forrásként értelmezhetők a szoborhoz kapcsolódó eredeti vagy fennmaradt tárgyak (szögek, kisplasztikák), vizuális forrásként a korabeli fényképek, képeslapok és újságillusztrációk, míg írott forrásként újságcikkek, városi iratok és adományozási kimutatások állnak rendelkezésre. Ezek a források különösen alkalmasak az összehasonlító és kombinált forráselemzésre. (Pearce 1994: 38–44) A vashonvéd esettanulmánya lehetőséget nyújt a háborús háterszág mindennapjainak, a propaganda működésének és a társadalmi részvétel történeti formáinak bemutatására. A szobor szimbolikája és a hozzá kapcsolódó rituálék jól értelmezhetők a vizuális manipuláció és az érzelmi mozgósítás eszközeként, ami kiváló terepet biztosít a forráskritikai gondolkodás fejlesztéséhez. (Wineburg 2001: 119–124) A helytörténeti jelleg különösen erős motivációs tényező, mivel a tanulók saját lakóhelyük múltjával találkoznak. A tárgyi és vizuális források kombinált elemzése elősegíti a történelmi empátia és a multiperspektivikus gondolkodás fejlődését. (Seixas – Morton 2013: 73–79)

8.6 A vizuális és tárgyi források összehasonlító didaktikai vizsgálata

A vizuális és tárgyi források a modern történelemoktatás két kiemelt forrástípusát jelentik. Mindkettő hozzájárul a történelmi gondolkodás fejlesztéséhez, ugyanakkor eltérő módon és eltérő kompetencterületeken fejti ki hatását. A 20. század gazdag tárgyi és képi világa különösen alkalmassá teszi e forrástípusok összehasonlító didaktikai vizsgálatát. (Wineburg 2001: 28–38; Seixas – Morton 2013: 1–6)

Mind a vizuális, mind a tárgyi források élményszerű tanulást támogatnak, mivel közvetlen érzékszervi tapasztalatot kínálnak. Ez az élményszerűség fokozza a tanulói motivációt és elősegíti a történelmi empátia kialakulását. (Hooper – Greenhill 2007: 102–118) A források elemzése során a tanulók aktív jelentésalkotó szerepbe kerülnek, ami összhangban áll a konstruktivista tanulásemeléttel. (Levstik – Barton 2011: 13–22) A két forrástípus egyaránt alkalmas a multiperspektivikus gondolkodás fejlesztésére. A vizuális források gyakran egy adott nézőpontot közvetítenek, míg a tárgyi források többféle értelmezést tesznek lehetővé, attól függően, hogy a tanulók milyen kontextusban vizsgálják őket. (Seixas – Morton 2013: 58–62)

A vizuális források elsősorban reprezentációk, amelyek gyakran szerkesztettek vagy manipuláltak. Elemzésük során ezért kiemelt szerepet kap a médiumkritika és a narratív struktúrák feltárása. (Wineburg 2001: 90–101) A tárgyi források ezzel szemben a múlt fizikai maradványai, amelyek erősebb hitelességérzetet keltenek, ugyanakkor értelmezésük nagyobb mértékben függ a kontextus rekonstrukciójától. (Pearce 1994: 32–37) A két forrástípus eltérő óraszervezési és módszertani megoldásokat igényel. A vizuális források gyorsabban feldolgozhatók, míg a tárgyi források elemzése időigényesebb, mélyebb vizsgálatot kíván. (Kaposi 2020: 146–150)

A tanítási gyakorlatban a vizuális és tárgyi források együttes alkalmazása bizonyul a leghatékonyabbnak. Kombinációjuk lehetővé teszi a kontextusteremtést, a történeti rekonstrukciót és a kritikai gondolkodás elmélyítését. A tanulók képesek felismerni a különböző források közötti ellentmondásokat, valamint megérteni a történelmi narratívák konstruált jellegét. (Seixas – Morton 2013: 63–66)

8.7 A kutatás metodológiai kerete és tervezett megvalósítása

A tanulmányban bemutatott elméleti és didaktikai alapvetések egy empirikus kutatás kiindulópontját képezik, amelynek célja annak feltárása, hogy a 20. századi vizuális és tárgyi források miként járulnak hozzá a tanulók motivációjának, történelmi gondolkodásának és forráskritikai kompetenciáinak fejlődéséhez. A kutatás a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációjára, valamint akciókutatási elemek alkalmazására épül, amely megközelítés a történelemdidaktikai kutatásokban bevett és eredményes. (Barton – Levstik 2004: 58–66; VanSledright 2013: 7–18)

A kutatás többpólusú módszertani keretet alkalmaz. A kvalitatív módszerek – félig strukturált interjúk, tanórai megfigyelések és dokumentumelemzés – lehetővé teszik a tanítási-tanulási folyamat mélyebb megértését, míg a kvantitatív eszközök – kérdőívek és skálás attitűdmérések – a változások mérhetővé tételét szolgálják. (Cohen–Manion–Morrison 2018: 219–226) Az akciókutatás alkalmazása különösen indokolt, mivel a kutató aktív szereplője a tanítási folyamatnak, és a gyakorlatból kiindulva, ciklikus módon fejleszti módszertani eszköztárát. Ez a megközelítés jól illeszkedik a forrásalapú történelemtanítás innovatív jellegéhez. (Kemmis – McTaggart 2014: 19–27)

A kutatás több iskolatípus bevonásával valósul meg, ami lehetővé teszi az eredmények összehasonlíthatóságát és általánosíthatóságát. A heterogén minta bizto-

sítja, hogy a vizsgálat különböző tanulói háttérrel és tanulási kultúrával rendelkező csoportokra is kiterjedjen. (Cohen – Manion – Morrison 2018: 125–132) A tanári interjúk célja annak feltárása, hogy a pedagógusok miként alkalmazzák a vizuális és tárgyi forrásokat, milyen módszertani nehézségekkel szembesülnek, és hogyan értékelik ezek motivációs hatását. A tanulói kérdőívek elő- és utóméréses formában vizsgálják a motiváció és a forráskritikai attitűdök változását, ami lehetővé teszi a beavatkozás hatásának mérését. (VanSledright 2013: 112–118) A dokumentum- és tartomelemzés során tananyagok, óratervek és tanulói produktumok kerülnek vizsgálatra annak feltárása érdekében, hogy a forrástípusok milyen funkciót töltenek be a tanulási folyamatban. (Barton – Levstik 2004: 88–94)

Az akciókutatás ciklikus modellje – tervezés, megvalósítás, megfigyelés és reflexió – biztosítja, hogy a módszertani fejlesztések folyamatos visszacsatolás mellett történjenek. Ez a megközelítés elősegíti a tanári reflexivitást és a gyakorlat tudatos fejlesztését. (Kemmis – McTaggart 2014: 27–34) A kutatás várhatóan hozzájárul a forrásalapú történelemtanítás elméleti és gyakorlati fejlesztéséhez, különös tekintettel a vizuális és tárgyi források pedagógiai értékének pontosabb meghatározására. Az eredmények alapot szolgáltathatnak módszertani ajánlások kidolgozásához, valamint a tanári gyakorlat reflexív megújításához. (VanSledright 2013: 181–186)

8.8 Következtetések és összegzés

A metodológiai keret azt mutatja, hogy a vizuális és tárgyi források vizsgálata nemcsak elméleti, hanem gyakorlati szempontból is kiemelt jelentőségű. A kutatás a tanulói élményszerűség, a kritikai gondolkodás és a motiváció összefüggéseit vizsgálja, amelyek a történelemdidaktika legaktuálisabb kérdései közé tartoznak. A tervezett vizsgálat hozzájárulhat ahhoz, hogy a történelemtanítás a 21. századi pedagógiai elvárásoknak megfelelően élményszerűbbé, inkluzívabbá és kompetenciaalapúvá váljon.

A történelemoktatás 21. századra jellemző kihívásai – a tanulói motiváció csökkenése, az információs túlterheltség, a digitális közeg dominanciája és a kritikai gondolkodás iránti fokozódó társadalmi igény – mind sürgetővé teszik azokat az új megközelítéseket, amelyek a történelmet élményszerűvé, értelmezhetővé és személyesen is relevánssá teszik a tanulók számára. E tanulmány arra vállalkozott, hogy bemutassa: a 20. századi vizuális és tárgyi források didaktikai alkalmazása egyszerre

jelent módszertani megújulást és a történelmi gondolkodás mélyítésének lehetőségét. A tárgyi és vizuális források olyan közvetítő kapcsot hoznak létre a múlt és jelen között, amely a tanulók számára kézzelfoghatóvá teszi a történelmet. A 20. század különös előnye, hogy forrásai rendkívül gazdagok, változatosak és sok esetben egyénileg is hozzáférhetőek – családi fényképek, megőrzött tárgyak, háztartási eszközök, kitüntetések vagy akár dokumentumok formájában. Ezek a források érzelmi kapcsolatot teremtenek a tanulók saját családi történetével, ez pedig a személyes relevancián keresztül fokozza a tantárgy iránti motivációt. A tanulmány bemutatta, hogy a tárgyi források didaktikai potenciálja többdimenziós: élményszerű tanulást, kritikai gondolkodást, történelmi empátiát és identitásformáló folyamatokat indít el. A vizuális források – különösen a fényképek, plakátok és mozgóképek – pedig képesek arra, hogy a tanulókat egyszerre szembesítsék a történelmi valóság dokumentumaival és azzal, hogy a múlt mindig értelmezett, közvetített konstrukció. A vizuális források kritikai feldolgozása ezért egyúttal hozzájárul a médiatudatosság fejlesztéséhez, amely ma alapkompétencia. A tanulmány esettanulmányai – köztük a pozsonyi Vashonvéd példája – jól mutatják, hogy a helyi történelmi emlékek beemelése az oktatásba különösen erős motivációs és identitásformáló hatással bír. A lokális, regionális vagy személyes források olyan kaput nyitnak a tanulók számára a történelem felé, amely sok esetben hatékonyabb, mint a távoli, absztrakt történelmi narratívák. A helytörténet forrásainak (tárgyi emlékek, épületek, emlékművek) bevonása lehetővé teszi, hogy a tanulók saját környezetükben találkozzanak a múlt lenyomataival. A tanulmány utolsó fejezete felvázolta a doktori kutatás metodológiai keretét, amely kvalitatív és kvantitatív módszereket, valamint akciókutatási elemeket is alkalmaz. A tervezett empirikus vizsgálat nemcsak a tanulók forrásalapú történelemtanulással kapcsolatos attitűdjeit és kompetenciáit tárja fel, hanem a pedagógusok módszertani gyakorlatáról is átfogó képet nyújt. A kutatás eredményei várhatóan hozzájárulnak a történelemdidaktika tudományterületének fejlődéséhez, és megalapozzák a forrásalapú tanítás szélesebb körű elterjedését. Összefoglalóan megállapítható, hogy a 20. századi tárgyi és vizuális források alkalmazása nem pusztán egy lehetséges módszertani irány, hanem a történelemoktatás megújulásának egyik legígéretesebb útja. A források élményszerű, kritikai és interaktív feldolgozása elősegíti: a történelmi gondolkodás fejlesztését, a multiperspektivitás kialakítását, az empátia elmélyítését, a tanulók aktív bevonását, a kreatív és problémamegoldó kompetenciák fejlődését, valamint a személyes és kollektív identitás formálását. E tanulmány egy doktori kutatás előtanulmányaként szolgál, ugyanakkor önálló

szakmai értekezésként is kijelöli azt a szemléletet, amely szerint a történelemtanítás akkor lehet igazán hatékony, ha a múlt megértését nem csupán szövegek és adatok, hanem a múlt tárgyi és vizuális lenyomatai is segítik. A források bevonása a tanórákba egy olyan tanulási környezetet teremt, amelyben a diákok nem passzív befogadói, hanem aktív alkotói a történelmi tudásnak. A történelemtanítás jövője minden bizonnyal abba az irányba mozdul el, hogy a tanulók saját tapasztalataikon, kutatásaikon és értelmezéseiken keresztül váljanak a múlt megértőivé. A vizuális és tárgyi források ebben a folyamatban egyszerre jelentenek hidat a múlt és a jelen között, valamint eszközt a kritikai gondolkodás korszerű fejlesztéséhez.

Szakirodalom

Barton, K. C. – Levstik, L. S. (2004): *Teaching history for the Common Good*. New York, Routledge.

Chatterjee, H. J. – Hannan, L. (2015): *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*. London, Routledge.

Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2018): *Research Methods in Education*. London, Routledge.

Érsek, Attila (2017): A történelmi kritikai gondolkodás kognitív elemeinek fejlesztési, tesztelési lehetőségei értelmező képelemzés segítségével Web 2.0-ás tanulási környezetben. In: *Agría Média 2017*. Eger, Líceum Kiadó, pp. 91-97. DOI: 10.17048/AM.2018.91.

Érsek, Attila (2020): Digitális eszközök tanulókra vonatkozó kognitív hatásainak feltáró jellegű kismintás kutatásai. In: *A kultúraváltás hatása az oktatásra: tanulmányok a digitális átállás iskolára gyakorolt hatásáról*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 162-183. DOI: 10.46403/Akulturavaltashatasaoktatásra.2020.162

Érsek Attila (2025): A történelmi gondolkodás fejlesztése munkáltató történelemtanítással. In: *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (LX.) Új folyam XVI.* 3-4. szám 2025, 207-244.

F. Dárdai, Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I–II.kötet*. Pécs, Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványa.

Fekete, Áron (2024): *Térkép, E-táj A térképes és egyéb digitális feladatok alkalmazásának gyakorisága, jellegzetességei egyes szlovákiai magyar és magyarországi általános iskolákban*. [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/fekete-aron-terkep-e-taj-15-03-13/>] (Accessed 25 September 2025)

Fodor, Richárd – Kojanitz, László (2020): *Trianon jelentőségének megítélése a középiskolás diákok körében*. [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/11/fodor-richard-kojanitz-laszlo-trianon-jelentosegenek-megitelese-a-kozepiskolas-diakok-koreben-11-03-03/>] (Accessed 25 September 2025)

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.

Hooper-Greenhill, E. (2007): *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London, Routledge.

Kaposi, József (2020): *Történelemtanítás – módszertani megújulás, forrásalapú megközelítések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Kemmis, S. – McTaggart, R. (2014): *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Szingapúr, Springer.

Kiss, Ádám (2022): *Vizuális impresszió. A fénykép, mint forrás szerepe, valamint felhasználásának lehetőségei a gazdaságtörténeti kutatásokban*. <https://www.archivnet.hu/vizualis-impreszio-a-fenykep-mint-forras-szerepe-valamint-felhasznalasanak-lehetosegei-a>] (Accessed: 25 September 2025)

Levstik, L. S. – Barton, K. C. (2011): *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York, Routledge.

L. Juhász, I. (2010): *Neveitek e márványlapon... A háború jelei (Adalékok a világháborús emlékjelek etnológiai szempontú értelmezéséhez) - Jelek a térben 3*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Marcus, A. S. – Metzger, S. A. – Paxton, R. J. – Stoddard, J. D. (2010): *Teaching History With Film: Strategies for Secondary Social Studies*. New York, Routledge.

Pearce, S. M. (1994): *Interpreting Objects and Collections*. London, Routledge.

Seixas, P. – Morton, T. (2013): *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Nelson Education.

Szabolcs, É. (2003): *A történelemtanítás didaktikája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Vajda, Barnabás (2011): *Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet.* [<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/vajda-barnabas-forgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-ii-a-forrasfeldolgozo-munka-didaktikaja-es-metodikaja-elmelet-02-01-03/>] (Accessed 25 September 2025)

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

About the Authors and English abstracts of the chapters

Chapter 1:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD. [horvathki@ujvs.sk] Professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

Prof. Péter Tóth, PhD. [tothp@ujvs.sk] Professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

In the Grip of Constraints: The History of the Evangelical Main Grammar School of Rožňava between 1870 and 1890

The secondary school law published in 1883 filled a major gap, but at the same time presented Lutheran high schools with a huge dilemma. To give up their autonomy and independence and accept state support, or to insist on Section 5 of Act XXVI of 1790-91 and maintain their schools themselves, but then they would have to compete with state-supported high schools in a better financial situation.

The Evangelical high schools took four different paths in this matter (requesting state support; persisting with independence as long as possible; liquidation; continuing to operate as a lower high school). In Volume III of this book series, we reviewed the contemporary history of the dualism of the Bratislava Evangelical High School, which stood for independence, from a social historical perspective, and now we review the history of the Rožsná Evangelical High School, which immediately used state aid. We will examine the reasons that led to the use of state aid and how high school life changed afterwards.

Keywords: Secondary school law; use of state aid; Rožňov Evangelical High School; analysis from a socio-historical perspective

Chapter 2:

Dr. habil. Zsófia Molnár-Kovács, PhD. [kovacs.zsofia@pte.hu] Director of the Institute of Educational Sciences. Associate Professor and Head of the Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Pécs, Pécs, Hungary.

School Reports as Sources on the Use of History Textbooks: The Case of Hungarian State Upper Real Schools in Transdanubia

School reports [hun. iskolai értesítők] constitute distinctive sources in the history of Hungarian education. Their purpose was to inform students, parents, and other stakeholders about the annual operation of the institution, the outcomes of its educational work, and its most significant events. (Medreczky 1909; Gráberné Bósze 2016) Published annually, these booklets typically range from 50 to 150 pages and provide a comprehensive overview of the yearly activities of a given institution's teachers and students. (Gaal 1991: 424)

From the mid-19th century until the 1947–1948 school year, these reports were published in Hungary, when their production was discontinued due to a significant paper shortage. The reports also contained data on textbook usage, typically presented in the form of a separate textbook list. Domestic studies on textbook use based on these school reports are relatively few; in this area, the research of Gábor Albert, Attila Verók, Ján Gunčaga, Sándor János Tóth, and Zsófia Molnár-Kovács is particularly influential. (Albert 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2017; Verók 2014; Gunčaga – Tóth 2013; Molnár-Kovács 2019, 2025)

The aim of this study is to demonstrate how the textbook lists included in school reports can serve as a basis for research on textbook use. Using the methodology of source analysis, we examine which universal history textbooks were employed for teaching modern history in the upper grades of state (boys') upper real schools in Transdanubia during the era of the Austro-Hungarian Dual Monarchy, and continuing throughout the interwar period. We also investigate the parallels that can be observed in textbook use among the examined institutions. The primary sources for our analysis are the school reports of six state (boys') upper real schools operating in Transdanubia (Sopron, Pécs, Győr, Székesfehérvár, Esztergom, and Szombathely). Based on the data published in the school reports, it can be established that in the first half of the Dual Monarchy, two authors' textbooks predominated in the

6th and 7th grades of the examined upper real schools: those by Kolos Vaszary and Ottó Varga. In the second half of the Dual Monarchy, however, Sándor Mika's work *Világtörténet* [eng. *World History*] came to the fore. During the interwar period, Mika's textbook and its revised editions – the *Mika –Szabó* and *Mika – Marczinkó* textbooks – continued to be the most influential in the schools under study.

Keywords: textbook usage; textbook selection; history textbook; textbook research; school report

Chapter 3:

Dr. Alice Eged, PhD. [eged.alice@drhe.hu] Associate professor, Debrecen Reformed Theological University, Debrecen, Hungary.

One Crime, Two Trials. The Death and Glorification of a National Socialist

The composition with the incipit “Die Fahne hoch”, historically known as the Horst-Wessel-Lied, served from the late 1920s as the marching anthem of the SA and later the party anthem of the NSDAP. Following the National Socialists' rise to power, it became the “co-anthem” of Germany alongside the *Deutschlandlied*. The author of the song was Horst Wessel, a young officer of the SA. He was shot on 14 January 1930 by a communist agitator, following a rent dispute; he died a month later from blood poisoning resulting from the gunshot wound and inadequate medical care. Although the act was primarily a common criminal offense with only tenuous political motivations, the National Socialists reinterpreted Wessel's death, elevating their comrade – who had otherwise been highly active in the street fights – into the status of a political martyr and symbol of party heroism. His funeral was attended by thousands, including leaders of the National Socialist Party.

The study situates the event within its historical context, analyzing the criminal trial of the perpetrators conducted in autumn 1930 and the subsequent revival of the case in 1934 under the National Socialist regime.

Keywords: Germany; Horst-Wessel-Lied; crime; criminal proceeding; national hero

Chapter 4:

Mgr. Krisztina Varga, PhD. [krisztina1215@gmail.com] Independent researcher, teacher of history and hungarian language and literature

Counter-revolution, Reform Process, or Occupation? The Interpretation of the Prague Spring in Czechoslovak and Slovak History Textbooks

The reform attempt in Czechoslovakia in the spring of 1968 can be traced back to several antecedents, such as: the establishment of the Kolder Commission in 1962, which was intended to review the show trials of the 1950s and rehabilitate the convicts; or the economic reform associated with the name of Ota Šik; or the 4th Congress of the Czechoslovak Writers' Association in June 1967. Finally, as a „solution”, on January 5, 1968, Antonín Novotný was recalled from his position of the Central Committee of the KSČ, and Alexander Dubček was elected in his place. On April 5, 1968, the Action Program of the KSČ was adopted, which attempted to create a freer political and economic life, the so-called „socialism with a human face” (democratization of political life; ensuring civil liberties; transforming the electoral system; partially licensing private enterprises; treating other political parties as partners; abolishing censorship; the issue of federation; and resolving the situation of nationalities). The reform process developing in Czechoslovakia was not viewed favorably by communist politicians in the Soviet Union and other socialist countries. The Soviet Union, Poland, the German Democratic Republic, Bulgaria and Hungary warned the Czechoslovak government of the political danger on several occasions. This was followed by the military invasion of Czechoslovakia on the night of August 20-21, 1968.

In our study, we examine the events briefly summarized above from the perspective of how the authorial texts of Czechoslovak and Slovak history textbooks present the historical event, how the events of the Prague Spring were interpreted: as a counter-revolution, or as the work of the bourgeoisie and „reaction”, or as an attempt at reform? In addition to the descriptive text of the history textbooks, we also paid attention to the diagrams, images, sources, questions and tasks in the textbooks.

Keywords: Czechoslovakia; Slovakia; Prague Spring; history textbook analysis; conflicting narratives

Chapter 5:

Mgr. Gyöngyvér Gonda [gyongyvergonda@gmail.com] PhD. student, Faculty of Humanities and Social Sciences, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Doctoral School of History, Budapest, Hungary.

„Shall we be slaves or men set free?” Visual Representations of Fortresses Imprisonment

This study examines the visual representation of the most common form of punishment imposed after the Hungarian Revolution and War of Independence of 1848–49: imprisonment in fortress prisons. Remarkably, many of those incarcerated turned to writing and drawing during their captivity. Former revolutionaries wrote memoirs of the events of 1848–49, kept secret diaries throughout their years of imprisonment, and produced drawings and paintings depicting everyday life within the fortress prisons.

Keywords: Theresienstadt; Kufstein; Arad; fortress imprisonment; prisoner; reprisal; court-martial

Chapter 6:

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.

Missionary Work and Education in the Congo Free State (1885–1908)

The study examines the activities and roles of Catholic and Protestant missionaries in the Congo Free State (1885–1908), with particular attention to how their work

intersected with King Leopold II's proclaimed "civilising mission." It focuses primarily on the missionaries' central role in founding and administering schools and in educating the local population. The study also explores their involvement in, and responses to, the emerging international campaign against the Belgian monarch. In parallel, it analyses how missionary activities and King Leopold II's engagement in Central Africa were represented in Belgian history textbooks published between 1882 and 1978.

Keywords: Belgium; Congo Free State; Leopold II; missionaries; education; civilising mission; history textbooks

Chapter 7:

Mgr. Kornélia Jeszenszki [126210@student.ujs.sk] PhD. student, Department of History, Faculty of Education of the University of J. Selye, Doctoral program in History Didactics, Komárno, Slovakia.

History at First Encounter: An Introduction to Learning History in a Playful Learning Environment

This study examines the initial encounters with history in the learning experiences of school-aged children, with particular focus on the 10-12 age group. It analyses the introductory content outlined in the Hungarian and Slovak curricula, highlighting how these frameworks establish the foundations for historical thinking, including understanding historical time and space and developing basic source analysis skills. The research also explores extracurricular contexts in which children can engage with history in playful and experiential ways, such as museum workshops, exhibitions and thematic interactive activities. In addition, the study investigates how Hungarian history textbooks and workbooks introduce young learners to historical concepts, examining the strategies and content used to guide students into the world of history. The study demonstrates that these experiential learning opportunities and structured curricular materials can enhance motivation and complement traditional classroom instruction, supporting the development of students' critical thinking, historical orientation, and analytical skills.

Keywords: propedeutika; early stages of history education; museums; playful elements

Chapter 8:

Mgr. Zoltán Gál [129867@student.ujs.sk] PhD. student, Department of History, Faculty of Education of the University of J. Selye, Doctoral program in History Didactics, Komárno, Slovakia.

Possibilities for the didactic use of material and visual sources in teaching the history of the twentieth century

The didactic use of historical sources in school history education – with special emphasis on visual and material sources related to the teaching of the twentieth century

This study explores the didactic use of historical sources in school history education, with a particular focus on visual and material sources related to twentieth-century history. Source-based teaching is a core approach in modern history didactics, as it supports the development of historical thinking, critical source analysis, and multiperspectivity beyond the transmission of factual knowledge. The twentieth century offers an exceptionally rich and diverse body of visual and material sources, including photographs, propaganda materials, films, and everyday objects, many of which are closely connected to students' family memory and local historical heritage.

Keywords: history education; source-based learning; visual sources; material sources; twentieth-century history; historical thinking



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy IV.
História ako veda a dejepis ako vyučovací predmet IV.

Redaktor / Szerkesztő:
Mgr. Hopka Zoltán

Jazyková úprava / Nyelvi lektorok:
Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD., Mgr. Bodor Brittany

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: AZ Team s.r.o.
Tlačiareň / Nyomda: DMC, s.r.o.

Rozsah / Terjedelem: 10,5 AH / 10,5 szerzői ív
Počet výtlačkov / Példányszám: 60

Vydavateľ / Kiadó: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho / Selye János Egyetem
Tanárképző Kara
Rok vydania / Kiadás éve: 2026
Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-543-7



A Történelemdidaktika szekció résztvevői az SJE Nemzetközi Tudományos Konferencián Komáromban 2025. szeptember 10-én. (A csoportkép mesterséges intelligencia alkalmazásával, több fotó egyesítésével készült.)

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, tankönyvkiadókká, 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.