



TÖRTÉNELEM MINT TUDOMÁNY ÉS MINT ISKOLAI TANTÁRGY

II.



Történelem mint tudomány
és mint iskolai tantárgy
II.



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy II.

Szerkesztette: Fekete Áron

Komárom, 2024

© Horváth Kinga, Tóth Péter, Vajda Barnabás, Eged Alice, Engel Enikő, Szabó L. Dávid, Fekete Áron, Varga Krisztina, Jeszenszki Kornélia, Hudár Zoltán

Redaktor / A kötetet szerkesztette: Mgr. Fekete Áron mint az SJE TTK Történelemdidaktika doktori program hallgatója

Angol nyelvi lektor: PaedDr. Szabó L. Dávid mint az SJE TTK Történelemdidaktika doktori program hallgatója

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

Szakmai lektorok / Odborní recenzenti:
Prof. Dr. Elisabeth Erdmann
Dr. Fodor Richárd

ISBN 978-80-8122-492-8

Tartalom

Preface / Előszó: Dr. Prof. Elisabeth Erdmann	9
---	---

1. fejezet

Horváth Kinga –Tóth Péter: A női szakképzés helyzete Magyarországon a múlt század fordulóján társadalomtörténeti nézőpontból	13
1.1. A múlt század végi oktatás társadalomtörténete mint a vizsgálódásunk alapja	13
1.2. Az oktatás társadalmi kontextusa	14
1.3. Az oktatás intézményrendszere	15
1.3.1. A formális oktatás és a társadalmi szerepvállalás összefüggése	17
1.4. A női szakképzés előzményei Magyarországon	17
1.5. Országos Nőiparegylet és szerepe a Nőipartanoda történetében	28
1.6. A Budapesti Magyar Királyi Állami Nőipariskola társadalomtörténeti elemzése	35
1.7. Összegzés	41

2. fejezet

Barnabás, Vajda: On some aspects of history examinations	43
2.1. International focus on examination as a didactic structure	43
2.2. On some aspects of didactical quality of history testing	49
2.3. What about testing history in Slovakia?	53

3. fejezet

Eged Alice: Nyúl paprikáshoz nyúl, monarchiához király kell. Vilmos ex-trónörökös és a nemzetiszocialista mozgalom kapcsolata a birodalmi elnök megválasztásakor 1932-ben	57
3.1. Bevezetés	57
3.2. Szakvélemények pro és kontra	59
3.3. Az ex-trónörökös visszatérése Németországba	61
3.4. Az ex-trónörökös szerepe a birodalmi elnökválasztásban	64
3.5. Befejzés	70

4. fejezet

Engel Enikő: A tankönyveken túl. A tankönyveket kiegészítő taneszközök és technológiai újítások a két világháború közti történelemoktatásban Csehszlovákiában	71
4.1. Bevezetés	71
4.2. Tanszerek a csehszlovákiai történelemtanításhoz	75
4.3. Technológiai eszközök a történelemoktatás szolgálatában	78
4.4. Összegzés	81

5. fejezet

Szabó L. Dávid: Történelemtanítás a COVID-19 alatt egy történelemtanár szemszögéből	82
5.1. A téma szakirodalmi áttekintése, a társas kapcsolatok jelentősége a kisiskoláskorban	82
5.2. Történelemtanítás a Covid-19 alatt egy történelemtanár szemszögéből – interjú	89
5.3. Konklúzió	95

6. fejezet

Fekete Áron – Varga Krisztina: Az Osztrák–Magyar Monarchia és a balkáni események reprezentációja egyes digitális és hagyományos taneszközökben	97
6.1. Bevezetés	97
6.2. Vizsgált tankönyvek, tananyagok	99
6.3. A taneszközökben megjelenő képi illusztrációk, térképek és a szerzői szöveg jelentőségéről	101
6.4. Szlovák taneszközök	103
6.5. Magyar taneszközök	106
6.6. Szerb történelemtankönyv	112
6.7. Román taneszközök	116
6.8. Hipotézisek összegzése	118

7. fejezet

Jeszzenszki Kornélia: A reformáció forrásai a magyarországi tankönyvekben	120
7.1. Bevezetés	120
7.2. Vizsgált tankönyvek	121
7.3. A tankönyvek struktúrája	121
7.4. Az általános iskolai tankönyvek primer forrásai	123
7.5. A középiskolai tankönyvek primer forrásai	125
7.6. Azonos források, különböző feladatok	129

Mellékletek / Appendix	134
-------------------------------------	-----

Műhelymunka / Workshop

Hudár Zoltán: Az ellentmondásos (kontroverzív) történelmi források lehetőségei a történelemtanításban – projektindító áttekintés történelemdidaktikai szempontból

Összesített források és szakirodalom / Premene a literatúra /

Sources and bibliography	143
--------------------------------	-----

About the Authors and English abstracts of the chapters	157
---	-----

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának Történelem Tanszékén futó Történelemdidaktika doktori program oktatói és hallgatói ezzel a konferenciakötettel tisztelegnek a történelemdidaktika elismert tudósa és a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság korábbi elnöke, Prof. Dr. Elisabeth Erdmann professzor előtt.

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 Prof. Dr. Elisabeth Erdmann, a renowned scientist and former President of the International Society for History Didactics.

PREFACE / ELŐSZÓ

Written by Prof. Dr. Elisabeth Erdmann
former President of the International Society for History Didactics

Írta a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) korábbi elnöke

It is an important task to train the next generation in the various scientific disciplines. If this is neglected, it follows that the scientific level achieved cannot be maintained, but will decline at the latest when a generation retires for reasons of age. If we consider what is involved in the successful fostering of young academics, there are a number of points that need to be taken into account.

A prerequisite is that someone who is aiming for a doctorate has the desire and the ability to spend a substantial time on working on a specific scientific issue or a field. It is also necessary for a doctoral candidate to find an academic supervisor with the right to award doctorates at the university in question, who has an overview of the subject area in question and is prepared to discuss questions relating to the doctoral candidate's independent academic work with him or her at certain intervals.

Today, such doctorates are called individual doctorates. There were often so-called doctoral colloquia in which a supervisor regularly brought together his or her doctoral candidates. In these colloquia, one doctoral student would discuss the current status of his or her work and/or problems arising from the various doctoral students' work. This is still possible today.

As an alternative to the individual doctorate, participation in a structured doctoral programme within a graduate programme is possible. In a structured doctorate, future doctoral candidates apply for admission to one of the training programmes at a university. The programme brings together selected graduates whose projects are often assigned to a common, interdisciplinary topic. An accompanying curriculum prepares them for their research tasks. In this way, they receive targeted support during their doctorate.

The structures in the programmes provide for regular exchange with other doctoral candidates and frequent - both institutionalised and informal - contacts with a supervisory team consisting of at least one supervisor and one mentor. As a rule, more value is placed on the exchange with other, sometimes external, academics. In

addition, the aim is for co-promoters who are working in a similar field to network and exchange ideas more closely with each other. This means that greater attention is paid to the professional and social integration of doctoral candidates. Compared to the „individual doctorate“, the structured doctorate primarily strengthens the professional and social integration of doctoral candidates. This is achieved through transparent, multi-layered supervision, the use of further training programmes and opportunities for academic exchange, as well as reflective time and project planning. These doctoral models are offered by the graduate schools and the structured doctoral programmes of the respective university. In this way, targeted supervision during the doctorate is possible.

It is particularly important that doctoral students are encouraged and supported to attend conferences and publish partial results of their research. Attending conferences is important in order to discover current topics and discussions in the respective subject, but also to see how a subject is presented and discussed following presentations. It is also possible to determine the extent to which interdisciplinary issues are dealt with and how important they are. In this way, doctoral students are encouraged to exchange ideas with other conference participants about what they have heard, to discuss it or to express themselves in the discussion following a lecture. In this way, they establish contacts with the academic community at an early stage, which is stimulating and important for the prospective scientists and helps them to become known.

It is equally important that doctoral students are encouraged to publish before completing their dissertation. Everyone who has completed a doctorate, is familiar with the state of the writer's block, when suddenly the flow of ideas comes to a standstill and the author suddenly finds it difficult to formulate words and sentences. In such cases, it is helpful if one can talk to a mentor and get advice on how to overcome such a block. It often helps to take a step back from the topic of the dissertation and instead to focus on a topic that is not identical to the dissertation and write a smaller article. This gives you more confidence in formulating a text and in citing, which can have different rules depending on the subject.

The present volume brings together contributions from professors of the J. Selye University of Komárno, who lead the post-graduate programme at the PhD School in History Didactics and from doctoral students in the same program. This shows how intensively the doctoral students are supervised and have the opportunity not only to work on their dissertations, but also to publish their thoughts on relevant

topics history didactics. These are topics which they have presented at a conference and which were subsequently discussed and finally peer reviewed. This gives the doctoral students the opportunity to formulate their thoughts and ideas, to rethink them on the basis of the discussions and in this way to improve their academic work. At the same time, the fact that they are allowed to publish together with their professors reinforces their work and encourages them to continue on their chosen path.

Merzhausen, February 6, 2024

1. FEJEZET

Horváth Kinga – Tóth Péter

A női szakképzés helyzete Magyarországon a múlt század fordulóján társadalomtörténeti nézőpontból

1.1. A múlt század végi oktatás társadalomtörténete mint a vizsgálódásunk alapja

Az oktatás különböző területein tevékenykedők egyetértenek abban, hogy az oktatás stratégiai szerepet játszik a társadalom és az egyén életében egyaránt. Azt sem tagadjuk, hogy a 21. század tudásalapú társadalmában a tanulási folyamat nem korlátozódik a fiatalságra, hanem egész életen át tart. Az oktatás és az iskolák jelentős változásokon mennek keresztül, és megkezdődött az oktatási elképzelések felülvizsgálata. Egy ilyen jövőképet nagymértékben segíthetnek az oktatás időbeli változásainak tanulmányozásából nyert empirikus ismeretek, pontosabban az oktatási rendszer és a társadalom közötti kapcsolat tanulmányozása.

Az oktatási rendszer társadalmi funkciójának meghatározására vonatkozó megközelítések alapvetően történeti és elméleti szempontból vizsgálhatók (Velkey 2013).

A történeti megközelítés a kor társadalmi folyamataira összpontosít, és az oktatás történetét intézményi formájában, különösen társadalmi funkciójának történeti formáját értelmezi. Más szóval azt elemezte, hogy a különböző történeti korokban milyen társadalmi szereplőket szolgáltak ki az iskolák, mik voltak a szolgáltatás szervezésének jellemzői, milyen társadalmi következményei voltak magának az intézményesülésnek, hogyan változtak ezek, milyen feladatok kerültek a szolgáltatás fókuszába, hogyan alakult az egyes szolgáltatási elemek és az ellátandó feladatok szervezése, és hogyan magyarázhatók maguk a változások.

Az elméleti megközelítés ezzel szemben az oktatási rendszer funkcióit a társadalom rendszerszerkezetéből kiindulva elemezte, ezért rendszerorientáltnak nevezhető. A társadalom különböző funkcióinak ellátási mechanizmusait vizsgálva értelmezi a társadalmi elkülönülésnek (szegregációnak) logikáját (Pokol 1999), a

különböző alrendszerek jellemzőit, belső szerveződésének sajátosságait, valamint a különböző alrendszerek közötti cselekvési mechanizmusokat és összefüggéseket.

Az oktatás társadalomtörténeti tanulmányozása alatt az oktatási rendszer, mint modern, bürokratikus szervezett és szabályozott intézmény és a társadalom kölcsönhatásának vizsgálatát értjük, illetve azt, hogy ez a kapcsolat hogyan változik az idő múlásával. Az oktatás társadalomtörténete kifejezés valójában egy interdiszciplináris megközelítésre utal, amely az 1960-as és 1970-es években kialakult és napjainkban is fejlődő társadalomtörténeti szemléletet és a hozzá kapcsolódó módszertani eszközöket alkalmazza az oktatás jelenségére, az oktatás és a társadalom közötti kölcsönhatás keretein belül bizonyos társadalmi struktúrák és folyamatok összefüggésében vizsgálva és értelmezve azt (Sasfi 2006). Az intézményes nevelés egyre fontosabb szerepet játszik a társadalmi cselekvés, a társas viselkedés, végső soron a társadalom csoportszerkezetének alakításában. Az oktatás társadalomtörténete az oktatás intézményesült információ- és nevelésátadás szerepének növekedését, a társadalom és az oktatás komplex kölcsönhatásának történeti fejlődésének vizsgálatát jelenti. Fogalmi és módszertani eszköztárát a hagyományos nevelés- vagy neveléstörténet-írásból és nevelésszociológiából meríti, amelyeket aztán konkrét céljai szolgálatába állít. Sasfi (2014a) szerint a társadalomtörténeti szemlélet az oktatástörténet aldiszciplínája, amely általában két kérdésre keresi a választ: (1) Milyen társadalmi terekben és feltételek között működött az oktatási rendszer? (2) Hozzájárult-e a formális iskoláztatás elterjedése a társadalmi szerepvállaláshoz és a társadalmi igazságossághoz?

1.2. Az oktatás társadalmi kontextusa

Az 1867-es kiegyezés a *pragmatica sanctio*¹ szellemében, közös uralkodóval, közös kül-, had- és adópolitikával 1918-ig egyesítette Ausztriát és Magyarországot. A kiegyezés keretei Magyarországnak szabadságot adtak saját bel- és gazdaságpolitikájának folytatására, valamint teljes adómentességet az Osztrák–Magyar Monarchia területén. Ugyanakkor a külpolitikát és a hadsereget a bécsi udvarhoz kötötték. Ez a

1 1867. évi XII. Törvénycikk a magyar korona országai és az Ő Felseje uralkodása alatt álló többi országok között fenforgó közös érdekű viszonyokról, s ezek elintézésének módjáról. (<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86700012.TV&searchUrl=/>) [letöltés ideje: 2023.10.08.]

kettős státusz 1918-ig lényegében változatlan maradt. Ezt a fél évszázadot a dualizmus időszakának nevezik.

A kiegyezéssel létrejött birodalom hatalmas belső piaca nagy lehetőségeket kínált nemcsak a magyarországi mezőgazdasági és élelmiszeriparnak, hanem a bányászat és az erre épülő nehéz- és gépipar számára is, amely dinamikusan fejlődött. A dualizmus időszakában, a céhek eltörlése (1872) után a magyar ipar három ágazatra oszlott: malomipar, vasút- és élelmiszeripar, valamint a bankszektor. A dualizmus első fél évszázada alatt a Monarchia lakossága 35 milliőről 50 millióra nőtt, ezen belül a magyar lakosság száma jelentősen, 15,5 milliőről 21 millióra emelkedett. Volt belső népességvándorlás, a városokba való beáramlással (a városi lakosság 13%-ról 25%-ra nőtt), de a mintegy 2 millió kivándorolt emberrel is számolni kell. A nagybirtokos arisztokrácia tekintélye és társadalmi presztízse adott volt, gazdasági erejük politikai hatalommal párosult. Az középbirtokos nemesség gerincét a dzsentrik² adták. Ők és gyermekeik egyre inkább kormányzati pozíciókat töltöttek be. A burzsoá nagypolgárságot a gazdag bankárok, gyárosok, nagykereskedők alkották. A parasztság a földművelésből élt. A munkásosztály, amelynek létszáma a korszak elején tízezres nagyságrendű volt, a végére meghaladta az egymilliót, és ezzel a legdinamikusabban fejlődő társadalmi csoport lett. Felső rétege szakképzett munkásokból állt, akiknek képzettségüknek megfelelő bért fizettek, és ezért az alsó középosztályhoz hasonló életkörülmények között éltek. A szakképzetlen és segédmunkások (főleg nők és gyerekek) alkották a munkásosztály nagy részét, akiket éhbérért foglalkoztattak, és általában nehéz fizikai munkát végeztek. A munkások többsége nagy gyárakban és termelőüzemekben dolgozott.

1.3. Az oktatás intézményrendszere

Az 1867-es kiegyezés lehetőséget biztosított a társadalom fejlődésére: a 19. század utolsó harmadában a korábbinál több pénzt költöttek a kultúrára, beleértve az oktatást is. A költségvetés arányának viszonylagos növekedése azonban bizonyos fejlesztéseket is lehetővé tett, és fokozatosan kialakult a polgári iskolarendszer.

² A dzsentri kifejezés kezdetben a birtokait tőkés beruházásokkal fejlesztő nemességre vonatkozott, azonban idővel az elszegényedett nemesekre is használták.

1868-ban lépett hatályba az Eötvös-féle mér földkönek számító népoktatási törvény³, amely néhány nyugat-európai országot megelőzve bevezette a 6–12 éves korig tartó tankötelezettséget. Meghatározta továbbá az oktatás tartalmát, előírta az oktatással kapcsolatos alapvető követelményeket (Pukánszky & Németh 1994), létrehozta a polgári igényeknek megfelelő új iskolatípust: a hatosztályos mindennapos elemi népiskolát (Kovács 2013), amelyben minden gyermeket anyanyelvén tanítottak (Kiss 2013). A felsőbb népiskolát oly falvakban és városokban volt köteleesség alapítani, ahol legalább 5000 lakos él. A felsőbb népiskolába jelentkezőnek bizonyítványt kell felmutatnia arról, hogy a 6 osztályú népiskolát elvégezte, vagy pedig felvételi vizsgát kell letennie. A felső népiskola, amelyben a fiúkat és lányokat elkülönítve és külön tanterv szerint tanították, a fiúk számára 3, a leánygyermek számára 2 év volt. Nagyobb községek, melyeknek anyagi ereje engedte, kötelesek voltak felső népiskola helyett polgári iskolákat alapítani, amelyekben a fiúk és lányok elkülönített képzésének hossza a fiúk számára 6 év, leánygyermek számára 4 év volt. A népoktatási törvény nagy figyelmet fordított a tanítóképzésre. A törvény hatályba lépésétől számítva tanítói hivatalt csak oly egyének tölthettek be, akik elvégezték a tanítóképzőt. A hároméves, szakiskolának minősülő tanítóképzőbe jelentkezőknek, bizonyítvánnyal kellett testi alkalmasságukat igazolniuk, valamint a gimnázium vagy a polgári iskola negyedik osztályának megfelelő műveltséggel kellett rendelkezniük (Kovács 2013). 1884-re már az összes állami tanítóképző négy évfolyamúvá vált⁴, amelynek koncepcióját Gyertyánffy István (1834-1930), a budai tanítóképző intézet igazgatója dolgozta ki (Kovács 2013). Az 1883-as, Trefort Ágoston nevéhez kapcsolható törvény⁵ szerint a középiskolák 8-osztályú gimnáziumok és reáliskolák voltak, amelyeknek feladata, hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tudományos képzésre előkészítse. A reáliskolák két egységből álltak: alsó és felső reáliskolákból. Az alsós reáliskolák két-, három- vagy négy évfolyamosak, míg a felső reáliskolák, amelyek a hároméves alsó reáliskolákra épültek, három évfolyamból álltak. Így összesen hat év után végezhettek a

3 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában (<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVII-I.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>) [letöltés ideje: 2023.09.29.]

4 Az 1881. évi 655. és 15.369. számú miniszteri rendelet a hároméves képzést négy évfolyamúra emelte.

5 1883. évi XXX. Törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről. Bővebben lásd: (<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkey-word%3D1883>) [letöltés ideje:2023.09.29.]

felsőbb reáliskolákba járó diákok, és tehettek érettségi vizsgát. Az első három elméleti évfolyam, valamint a klasszikus nyelvek és tantárgyak elvégzése után az alsóbb reáliskolák tanulói a felső tagozatos gimnáziumokban folytathatták tanulmányaikat (Molnár-Kovács 2022). Az 1883-as törvény kodifikálta az iskolák szervezetét, felügyeletét, igazgatását, a tanári képzést, a tanítás rendjének számos vonatkozását, köztük az érettségi vizsgát (Kiss 2013, Molnár-Kovács 2022). Középiskolának, a tanítóképzők mellett, minősültek a 3 éves felső kereskedelmi iskolák is, amely iskolatípus az 1857-ben alapított Pesti Kereskedelmi Akadémiából fejlődött ki. A felvételi követelmény, akárcsak a tanítóképző esetében, a közép- vagy polgári iskolai négyosztályos végzettség (Sasfi 2014b), vagy a felvételi vizsga volt.

1.3.1. A formális oktatás és a társadalmi szerepvállalás összefüggése

A törvények (1868-as, 1883-as) adta iskolarendszerben létező iskolatípusok látogatása, az egyes iskolák közti átjárhatóság, az iskolák elvégzését tanúsító képesítések különböző erőfeszítést igényeltek a képzésben levőktől, és különböző életpályákra készítettek fel, ezért eltérő értékkel bírtak a társadalmi érvényesülés tekintetében is (Sasfi 2014b). Az intézményrendszerek differenciálódása a társadalmi munkamegosztás változásaihoz, valamint a gazdasági és társadalmi tényezőkhöz kapcsolódik, amelyek a feltételek változásával az oktatási rendszerre is hatással lehetnek (Keszei 2018). Így az iskolarendszer kulcsfontosságú szerepet tölt be a társadalom fenntartásáért vagy megváltoztatásáért szóló küzdelemben (Keszei 2018). A magasabb iskolai végzettség jobb munkalehetőséget biztosított, így a társadalmi felemelkedést is eredményezhette. A 19. század utolsó harmadában több munkahely jött létre a nők számára, és ennek természetes eredménye a képzési és oktatási lehetőségek bővítése volt, párhuzamosan a nőmozgalom törekvéseivel (Kereszty 2013). A társadalmi modernizáció folyamatában, a polgárosodás és a szociális gondozás előmozdításában nagy szerepet játszottak a női egyesületek is (Kéri 2019).

1.4. A női szakképzés előzményei Magyarországon

A felvilágosodás eszméinek hatására Európa szerte terjedni kezdtek a szabadságról és az egyenlőségről vallott nézetek, így egyre többen érezték, hogy változásra van szükség a nők társadalmi szerepét illetően. Az életkörülmények javulása és a társa-

dalmi stabilitás pedig lehetővé tették az új eszmék gyors terjedését. 1792-ben jelent meg Mary Wollstonecraft „Nők jogainak védelmében” című műve, majd később, 1889-ben bontakozott ki a szüfrazsett mozgalom Emmeline és Richard Pankhurts vezetésével, fő célkitűzésük volt a választójog kivívása mellett, hogy a nők jóval nagyobb szerepet vállaljanak, mind a családon, mind a társadalmon belül. Céljaik elérése érdekében többnyire radikális eszközökhöz nyúltak.

A felvilágosodás szellemiségének hatására Magyarországon is előtérbe kerültek a nőemancipációs törekvések. Ennek keretében a felvilágosult abszolutizmus célul tűzte ki a lányoktatás kibontakoztatását. Mária Terézia 1776-ban adta ki az első, lányiskolákra vonatkozó rendeletét, majd az 1791. évi országgyűlés közoktatási bizottsága szorgalmazta, hogy a lányok (1) társadalmi helyzetüktől függően eltérő nevelésben és oktatásban részesüljenek, jöjjenek létre (2) lánynevelő intézetek és (3) állami tanítónőképzők.

A lányok szakmai oktatásának gondolata Magyarországon is érezte hatását, ami egyrészt az árvaházakban, másrészt pedig az úgynevezett munkaiskolákban valósult meg.

Az első árvaházak Magyarországon (Kőszeg, 1742; Pozsony, 1750; Nagyszében, 1758; Kolozsvár, 1760; Selmec és Sopron, 1762; Tallós 1763; Nagyszombat, 1767; Nagyvárád és Veszprém, 1773; Kolozsvár, 1777; Vác, 1780) a 18. század második felében jöttek létre. Az árvaházak alapításában nagy szerepet játszottak a pietizmus filantrópikus képviselői éppúgy, mint a katolicizmus barokk szellemiségű jeles képviselői, mint például gróf Batthyány Lajos nádor, gróf Nádasdy Lipót királyi kancellár, gróf Batthyány József hercegprímás, gróf Szvetics Jakab királyi személynök, gróf Eszterházy Ferenc királyi kancellár stb. Nemritkán egész vagyonokat áldoztak e nemes célra, mint például Adelffy Antal dunántúli kerületi táblai elnök, aki 70.000 Ft vagyonát, míg Kelcz Imre szerzetes, aki jövedelméből 67.000 Ft-ot adományozott árvaház javára.

A Szvetics József és Lada György által alapított kőszegi árvaházban először 12 lány tanult, akik az alapvető készségek (olvasás, írás, számolás) mellett bizonyos szakmai készségeket is elsajátítottak, mint például a kötést, horgolást, fonást, főzést, vagyis háztartási ismereteket (Vecsey, 1943). Később az árvaház a jezsuiták kezelésébe került, amelynek fenntartását és fejlesztését nagy igényességgel végezték egészen a rend 1773. évi felszámolásáig. Az árvaház 1787-ben Pozsonyba került át.

A tallói árvaházat Eszterházy Ferenc birtokán Mária Terézia alapította 100 árva számára 1763-ban. A nevelés célja volt (1) a keresztény erkölcsi nevelés, (2) és hogy

felnőtt korra az árvák elő tudják teremteni életszükségleteik feltételeit. Oktatási cél volt, hogy magyarul és németül megtanuljanak írni, olvasni, számolni. Ezek mellett a lányok megtanultak varrni, szőni, kerti munkát végezni, selyemhernyót tenyészteni. Az árvaházat 1780-ban Szencre, majd 1786-ban Pozsonyba, végül 1800-ban Győrbe helyezték át, végül pedig 1809-ben szűnt meg.

A munka emberformáló szerepe már a 17-18. század nagy pedagógusainak (Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi) munkáiban is megfogalmazásra kerül, ami majd később Georg Kerschensteiner munkásságában bontakozik ki. 1908-ban egy Pestalozzi-évfordulón tartott előadásában hirdette meg a munkaiskola (az új típusú népiskola) koncepcióját, miszerint az ideális állampolgár kellő felkészültséggel rendelkezik a rá háruló feladatok elvégzéséhez.

A hazai iparosoktatás jeles képviselője volt Prónay Gábor (1748-1811) a pozsonyi tankerület igazgatója, aki munkaiskolák (Industrial- oder Arbeitsschule) felállítását szorgalmazta szegény, különösen lánygyermek számára. Elképzelésében az elemi iskolák rendes tantárgyai (írás, olvasás, számolás) mellett nagy szerepet kapott a munkára nevelés érdekében olyan kézimunkák elsajátítása, mint például kesztyűk, kötött gyermekruhák készítése, varrás, fonás, szövés, csipkeverés, selyemhernyó-tenyésztés stb. (Vig 1932).

Az első magyarországi munkaiskola a pesti nemzeti vagy triviális iskola mellett jött létre Pethő Jakab kezdeményezésére a Terézvárosban 1788-ban. A leányok napi 2-3 órában tanultak szövést és fonást, az első tanító Steinbeis György volt. Az iskolának 1820-ban 45 tanulója volt.

1787-ben volt egy másik kezdeményezés is, ugyanis Seydl Pál János a Helytartótanácshoz folyamodott egy pesti női kézimunka-iskola felállításának szándékával. Elsősorban szegény és árva leányokat képeztek volna, így biztosítva későbbi megélhetésüket. A Tanács csak Budára engedélyezte az iskola megnyitását, mert Pesten már működött három varróiskola, míg ott csak egy (Vig 1932).

Az 1817-ben Paulovics Lászlóné elnökletével alapított Budai Jótékony Nőegylet még az évben Brunswick Majthényi Mária javaslatára elhatározta, hogy a budai népiskolában 15 kézimunka-tanítónőt foglalkoztat, akik a leányoknak napi két órában kötést, varrást és fonást tanítottak. 1822-ben már több kézimunka-iskola is működött Budán, amik felügyeletét a Nőegylet legelőkelőbb hölgyei látták el (Katona Lajosné 1934).

A fent ismertetett, alulról jövő kezdeményezéseket követően a nőneveléssel foglalkozó első állami rendelkezés az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis volt,

melynek 7. fejezete a leányiskolákról (instituta puellaria, ludus puellaris) szólt. Származás szerint kétféle leányiskolát különböztetett meg: (1) a népből és a polgárságból származók számára kézműves ismeretek oktatása: „A népből származó leányoknak oktatni kell a hittant, az olvasást és az írást, az anyanyelvet, a számtan elemeit az egyszerű műveletekkel együtt. Mindezekhez csatlakozik e leányok társadalmi helyzetének megfelelő munkatevékenység állandó gyakorlása.” (2) „Akik viszont polgári származásúak vagy nemesek, de közepes vagyoni helyzetű család szülöttei, azokat hittanra, erkölcsstanra, az evangéliumok magyarázatára, a magyar történelem nyomtatott vagy írott anyanyelvű szövegének olvasására, a szabatos írás szabályai szerinti írásra, számtanra és a bibliai történetekre kell tanítani, valamint a társadalmi helyzetüknek megfelelő *ház körüli munkára*.” (Mészáros 1981: 242) A Ratio a leányiskolák nevelőire is gondolt, ugyanis a királyi akadémiák mellett olyan iskolák felállításáról szólt (magistrarum puellis erudiendis destinandarum collegium), ahol „... a mások nevelésére vállalkozó leányok a tudományban, valamint az ismeretek és készségek oktatásának módszerében kiképzést nyerhetnek, illetőleg ezekben megerősödhetnek.” (Mészáros 1981: 243)

Vácott már az 1750-es években folyt a leánygyermek oktatása, melyet 1764-ben Migazzi Kristóf püspök rendeletileg szabályozott. A 18. század második felében több tanítónői szerzetesrend (angolkisasszonyok, Notre-Dame-apácák, orsolyiták) is letelepedett Magyarországon, Mária Terézia őket bízta meg a leánygyermek oktatásával. Így volt ez Vácon is, ahová az 1770 óta működő iskola került 1777-ben, majd 10 évvel később Pestre költözött tovább. A lányok tanítása más városokhoz hasonlóan a kántor feladata volt (Bobula 1933). A váci leányoktatás példája hűen tükrözi a kérdés országosan rendezetlen voltát. A II. Ratio előírását csak 1813-ban valósították meg, a belvárosban és a felsővárosban egy-egy leányiskolát hoztak létre, amelyekbe nagyon sok gyermek járt, rendezetlen infrastrukturális feltételek mellett. A tanerő kérdése is rendezetlen volt, ugyan a Helytartótanács 1823-tól előírta a leánytanító alkalmazását a kézimunka oktatására, de a városi tanács azt elutasította, mondván a szegényebbek otthon megtanulják a varrást, míg a gazdagabbakat magántanítók oktatják (Karcsú 1888; Fábíán 2022).

A nőnevelés jeles, pragmatista képviselője volt Fáy András (1786-1864), szerinte a nevelés két alapelve a természetesség és az arányosság. „Ugy tökéletesítsd a Nevelés által nevendéked tehetségeit, hogy veled annak ön munkássága kezdet fogva dolgozzon, hogy így tehetségei munkássági körét fentartván azoknak egygyetértő

egyaránnya elősegítségük.” (Fáy 1816: 60) A hibás nőnevelés okait a gálans francia stílus elterjedésében látta.

„A’ nőnemnek, szintűgy mint általánosan minden embernek, világi hivatása az, hogy bódog legyen és bódogítson.” (Fáy 1841: 25) A boldogság nevelési forrásai: (1) „a’ sorsávali ’s annak viszonyaivali megelégedés”, (2) „ön tudata, érzete a’ teljesített viszonyi kötelességeknek, ’s ebből eredő szívnyugalom”. A boldogítás nevelési forrásai: (1) „A’ női viszony, és kötelesség”, (2) „Az anyai viszony, és kötelesség”, (3) „A’ háztartási, vagy is gazdasszonyi viszony, és kötelesség”, (4) „A’ polgári viszony és kötelesség”, (5) „A’ társalgási viszony és kötelesség”. Mindezek érdekében a nőnevelő intézetek a következő ismereteket oktatták: írás, olvasás, számvetés, francia nyelv, német és magyar helyesírás, vallás, geográfia, história, hímzés, varrás, ének, tánc, klavír (zongora). Fáy (1841: 124) joggal kérdezi: „Ki van-e ezekkel elégtve a’ nőnevelés, még akkor is, ha mind ezek kellőleg taníthatnak?” Nyilván nem, és éppen ezért Fáy a következő tárgyak oktatását tartja fontosnak: vallás- és erkölcs; magyar és német olvasás, írás, számvetés; geográfiai és statisztikai „világ-ismertetés”; fizika; történelem; táplálkozás; háztartás elvei és gyakorlatai; magyar nyelvtan és irodalom; életbölcesség; idegen nyelvek; hímzés és varrás; ének, zene, rajz.

A női szakképzés úttörői között megemlítenő még Karacs Ferencné Takács Éva (1779-1845) neve is. Édesapja korai elvesztését követően munkába állt, édesanyjával és testvéreivel kitanulták a mezőgazdasági és a kézimunkát, később pedig hímzést oktatott a nemesi családok leánygyermekének. A 18. század végén a nőknek nem volt egyéb feladatuk, mint 16 éves koruk környékén tehető családba beházasodni, gyerekeket szülni és a háztartást vezetni. Takács Éva igazságtalannak érezte mindezt és ki akart törni ebből a helyzetből. Tudásvágyára édesanyja csak ennyit mondott: „De kár, hogy nem fiúnak születnél! Akkor sokra vihetnél az eszeddel.” Életfelfogását hűen tükrözi ez a két mondat: „Én mint nő is érzem magam anynyinak, mint a férfiak. Az emberi érték nem attól függ, hogy valaki szoknyában jár-e vagy nadrágban!” A Karacs-ház vendégszobáját fiatal, pályakezdő művészek felkarolására rendezték be. Olyan hírességek fordultak meg ott, mint például Kátóna József, Kölcsey Ferenc, Berzsenyi Dániel. Leánygyermekait arra nevelte, hogy tanuljanak szakmát, nyelveket, hogy férfi nélkül is megállják helyüket a világban. Nappal családanya volt, éjszaka pedig dolgozó nő. Munkásságát lánya, Karacs Teréz (1808-1892) vitte tovább, aki édesanyjához hasonlóan kiterjedt írói tevékenységet folytatott. Nőneveléssel kapcsolatos pedagógiai írásai jelentek meg az „Életképek és honderű”, valamint a „Rajzolatok” című lapokban. 1846-ban nyílt meg a miskolci

református nőnevelő intézet, ahol hazánkban elsőként nem csak nemesi, hanem polgári származású lányok is tanulhattak, és évente hat szegényebb sorsú diákot is felvettek tandíjmentesen. Ennek az intézménynek Karacs lett az igazgatónöje. Az 1848. július 20 és 24 között megtartott első tanügyi kongresszuson egyetlen nőként vett részt. 1859 és 1884 között tanított Kolozsvárott, Pesten és Kiskunhalason. 1866-ban beválasztották a pesti református nőegylet bizottságába.



1. és 2. kép: Karacs Ferencné Takács Éva és Karacs Teréz (Forrás: Vajthó 1935 és https://hu.wikipedia.org/wiki/Karacs_Ter%C3%A9z)

A fent leírt útkeresést követően a nőnevelés alapjait az 1868. évi népiskolai törvény rakta le, amely az oktatás valamennyi szintjén (elemi népiskola, felsőbb népiskola, polgári iskola) az „elkülönzéséről”, vagyis a fiúk és leányok elkülönülő oktatásáról rendelkezett, ami eltérő iskolákat vagy osztályokat, tantervet és képzési időt jelentett. Például a felsőbb népiskola a fiúk számára 3, míg a leányok számára 2 év időtartamú volt. Az alapvető készségek mellett a fiúknál a mezei gazdaságtan, az egyszerű könyvvitel, míg a lányoknál a kézimunka jelent meg szakmai tantárgyként. A községi, illetve hitfelekezet által fenntartott iskolában a heti óraszám 18-24 óra volt. A törvény szabályozta, hogy egy felsőbb népiskolában legalább két rendes és egy segédtanítónak kell alkalmazásban állnia.

A tanítónőképző intézetek is elkülönültek a tanítóképzőktől, ami a tantervben is megnyilvánult. A tanítás gyakorlata mellett olyan ismeretkörök jelentek meg a

tantervben, mint például a kertészkedés, a gazdasszonyi és háztartási ismeretek, női munkák.

A törvény nagy lendületet adott a leányiskolák alapításának. Amíg 1869-70-ben 499 elemi és 109 (ebből 105 volt egyházi és 4 községi fenntartású) felsőbb népiskola működött leányok számára, addig 1887-ben már 1192 elemi, 47 felsőbb elemi és 85 polgári leányiskola állt fenn országszerte. Abban az évben 17 tanítónőképző működött.



3. és 4. kép: Gelléri Mór és Molnár Aladár (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Gell%C3%A9ri_M%C3%B3r és https://mtda.hu/molnar_aladar.html)

Gelléri Mór (1854-1915) hírlapíró és iparfejlesztő, 1872-től az Országos Iparegyesületben töltött be különböző funkciókat, illetve különféle iparos lapok szerkesztője volt. 1881-ben kezdeményezője és titkára volt az első országos női iparkiallításnak. „A nők munkaköre” című könyvében így ír: „... a társadalom reális iránya megkívánja a nőtől, hogy a maga részét a munkából is kivégeye, hogy a nemzetgazdasági tanok értelmében az átalakult társadalomnak hasznos, dolgozó tagjává váljék.” (Gelléri 1876: 11) Könyvében számos külföldi példát bemutatva kísérletet tett azon területeket meghatározni, ahol a nők a társadalmi munkamegosztásban fontos szerepet játszhatnak: háztartási munka, kézimunka, háziipar, kereskedelmi és ipari foglalkozások, betegápolás és gyermeknevelés.

A fentieket összefoglalva elmondható, a Kiegyezést követően többek felismerték, hogy a nők társadalmi szerepe nem korlátozódhat csak a családra és az oktatásra, nevelésre, a könnyűipar és a kereskedelem terén számos szakmai út állhat előttük. Ehhez pedig szakképzettségre van szükségük. A női szakképzés kezdeményezésének élére az első ipartörvény hatályba lépését követően az Országos Nőiparegylet állt.

A Kiegyezést követően Molnár Aladár (1839-1881), pedagógus és művelődéspolitikus is harcos szószólója volt a nőnevelésnek. Országgyűlési képviselőként az 1873. évi közoktatásügyi költségvetési vita során szorgalmazta a közoktatás nők számára való kiterjesztését: „Hazai nőnevelésünknel legnagyobb s legégetőbb hiánynak tartom azt, hogy nincsenek köztanító intézetek azon középosztályú családok leánygyermekéi számára, kiknek vagyoni, társadalmi helyzetüknél meg műveltségük fokánál fogva több és mélyebb képzettségre van az életben szükségük, mint a minőt a népoktatási tanintézetekben nyerhetnek, és másfelől a kiknek szülői mégsem képesek arra, hogy akár a házhoz szerezzenek jó nevelőket, akár leányaikat vigyék el messze földre drága intézetekbe.” (Molnár 1876: 41) Felszólása eredményeként Trefort Ágoston, vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízta őt egy női középiskola tervének kidolgozásával, és ahhoz egy külföldi tanulmányútra küldte. Így jött létre 1875-ben az első felsőbb leányiskola Budapesten, melynek vezetésével Molnárt bízták meg. Hasonló intézmény csak kettő működött addig az országban, egyrészt a Nőképző Egylet budapesti tanodája, illetve a Mán Józsefné Sztójka Klára és Leövey Klára (1821-1897) által alapított máramarosszigeti leányiskola (1859), ami 1861-ben Állami Felsőbb Leányiskolává alakult át. A Habsburg közigazgatás az iskolában folyó magyar szellemű nevelés miatt 1862-ben bezáratta az intézményt.

A budapesti tanoda ezzel a küldetéssel nyitotta meg kapuit 1869-ben a leányok előtt: „A nőnevelés hiányain segíteni s a vagyontalan nők számára önfenntartási módok előmozdításán munkálni. [...] a nőnek is szükséges közhasznú ismeretek alapos megszerzése, értelmének s ítélő tehetségének nagyobb mérvű fejlesztése, [...] hogy az életben reá váró sokoldalú feladatnak, – mint gyermekei legvalódibb nevelője, háztartásának vezetője és gyakran mint özvegy, gyermekeinek egyedüli fenntartója – kellő és czélszerű szellemi kiképeztetés által megfelelni képesítve legyen.” A tanoda igazgatója Gyulai Pál (1826-1909), felügyelője Vachott Sándorné Csapó Mária (1830-1896) lett, a tanévnyitó beszédet pedig Veres Pálné, Beniczky Hermin (1815-1895) tartotta. Főbb tárgyak voltak, amelyek kielégítették az Egylet célkitűzéseit: magyar, német és francia nyelv, magyar irodalom, német irodalom,

számтан, természetrajz és természettan, lélek- és gondolkodás-, nevelés- és egészség, esztétika, az emberi művelődés története, könyvvitel, rajz, gyorsírás. Az iskolának az első tanévben 12, a másodikban pedig már 41 tanulója volt. Az 1871-72. tanévben bevezették a földrajz, a történelem és a hittan oktatását és a képzést 3 évfolyamosra bővítették. 1873-ban a tanterv így alakult: 1) hit- és erkölctan; 2) anyanyelv: a) beszéd- és értelemgyakorlatok, b) írás és olvasás, c) anyanyelvtan; 3) számtan; 4) történettani tárgyak: a) földrajz, b) történelem; 5) természettudományi tárgyak: a) természetrajz, b) természettan; 6) kézimunka; 7) szoba gimnasztika; 8) művészeti tárgyak: a) éneklés, b) rajzolás.

A tanoda működésének tapasztalatai nyilván hatottak a Molnár Aladár által alapított felsőbb leányiskola felállítására is, de e mellett észak-amerikai, német, svájci tapasztalatokat is figyelembe vettek. „Ismétlem, a nevelés legfőbb feladata nem bizonyos állami vagy társadalmi közérdek, hanem az egyénnek teljesen és önálló erkölcsi személylété képzése. De az egyént részint önfenntartására s öntökéletesítésére, részint embertársai javára irányzott öntudatos szabad tevékenysége teszi erkölcsi személylété. Hogy pedig ezen tevékenységét okosan s célosan gyakorolhassa, s ennek számára minő munkakört foglalhat el, az részben ugyan egyéniségétől, erőitől, de más, ép oly nagy részben azon társadalom szerkezetétől is függ, melyben élnie s mozognia kell.” (Molnár 1876: 32)

Molnár a nőnevelés kettős célját hangsúlyozta, egyrészt a sajátosságait és a társadalmi viszonyokat figyelembe véve az általános műveltségük fejlesztését, másrészt pedig szakmai ismeretek elsajátítását, ami révén a munkaerőpiacon alkalmazottként vagy pedig tulajdonosként elhelyezkedhetnek. Ez előbbi kapcsán a női gimnáziumot, illetve reáliskolát, míg a második kapcsán a női szakiskolát javasolta.

E tanintézeteket, s azok tanrendjét a következő szempontokat figyelembevételel javasolta létrehozni: (1) A képzés célja, módszerei és tananyaga illeszkedjék a nők egyéniségéhez, társadalmi szerepéhez. (2) A tananyag, a képzés orientációja és az oktatás szervezete vegye figyelembe a nők élethivatását. (3) A tananyag és a tanterv épüljön a korábban tanultakra és legyen gyakorlatias. (4) A tanulnivaló olyan legyen, amire valamennyi tanulónak szüksége lesz az életben, illetve a tanítási mód megválasztásakor valamennyi tanuló sajátosságai legyenek figyelembe véve. (5) Belépéskor a tanulók tudása legyen azonos szintű, az iskolaelhagyás pedig mérsékelt. (6) A tanulnivaló alkosson koherens egészet.

Középtanodák felállítását javasolta, melyek feladata lett volna „... általános műveltséget adni a magasabb kiképzést igénylő nőknek.” (Molnár 1876: 57) A 4 éves

képzésbe olyan 11-12 éves leányokat vettek volna föl, akik az elemi iskola 6. évfolyamát sikeresen befejezték és a felvételi vizsgán sikeresen megfeleleltek. Főbb tantárgyak: vallás- és erkölcsan, magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek és irodalom (német, francia), rajz, történelem, földrajz, számtan és mértan, természetrajz, embertan, vegytan, természettan, ének, testgyakorlat, női munkák, háztartástan. Utóbbit nem önálló tantárgyként javasolta, hanem a háztartáshoz legszükségesebb ismereteket az egyes tantárgyak tananyagához kell kapcsolni.

A női munkák tananyagának meghatározásakor az alábbi szempontok figyelembevételét javasolta.

Azt tanítsák és gyakoroltassák, ami otthon nem sajátítható el.

Azt tanítsák és gyakoroltassák, amire az életben majd szükség lesz.

A figyelem a praktikumra és az ízlésre irányuljon a képzés során.

A heti óraszám 2-3 legyen.

A ruha és vászon anyagok oktatása fontos.

Az iskola Molnár Aladár javaslatára 1875 őszén Állami Felsőbb Leányiskola néven nyílt meg Budapesten. Az előkészítő osztályba 33, míg az I. évfolyamra 16 növendéket vettek fel.

Az 1879. évi Iparos Kongresszuson György Aladár kezdeményezte a női kereskedelmi iskolák létesítését. Az első évfolyam 1888-ban indult a budapesti V. kerületi polgári iskolában. A vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete alapján 1891-től a képzés 8 hónapos időtartamú, majd 1900-tól egy tanév lett. A képzés az alsó fokú kereskedelmi iskolák képzésének felelt meg, és célja a nőknek alsóbb fokú kereskedelmi foglalkozásokra való felkészítése volt (Kéri 2018). A végzettséget szerzett nők olyan kereskedelmi és ipari üzletekben helyezkedhettek el, ahol egyfelől hiányzott szakképzett vezető, vagy pedig az üzleti költségek szerényebb mértéke nem tette lehetővé alkalmazását, másfelől pedig, ahol az ellenőrzés korlátolt volta kizárta a drága segélyszemélyzet foglalkoztathatóságát (Hahóthy 1893).



5. és 6. kép: *Fáy András és György Aladár* (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1y_Andr%C3%A1s és https://hu.wikipedia.org/wiki/Gy%C3%B6rgy_Alad%C3%A1r)

A női kereskedelmi szakképzés a felsőbb népiskolákban, illetve a polgári iskolákban indult meg, s az oktatott tantárgyak a következők voltak: kereskedelmi számtan, könyvvitel, kereskedelmi és váltóismeret, irodai munkálatok és levelezés, áruismeretek, kereskedelmi földrajz és szépírás. Ezek mellett rendkívüli tárgyként tanítottak németet és gyorsírást is. A képzésre azok a leányok jelentkezettek, akik 18 évnél fiatalabbak voltak és sikerrel fejezték be a polgári iskola első, vagy pedig a felsőbb népiskola negyedik osztályát, illetve a felvételi vizsgán sikerrel szerepeltek. Az 1891-92. tanévre az ország legnagyobb városaiban (Debrecen, Fiume, Győr, Kaposvár, Kolozsvár, Miskolc, Nagyvárad) működött kereskedelmi szakképzés fiatal leányok számára. A fentiekén túl elmondható, hogy a nők munkába állását a biztos megélhetés igényén kívül a gazdaság munkaerőigénye is hajtotta. A kereskedelmi szakképzésben tanulók létszámának alakulását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A kereskedelmi szakképzésben tanulók létszámának alakulása (fő)
(Forrás: a szerzők táblázata)

Tanév	Az iskolák száma	A beiratkozottak száma
1891–1892.	15	400
1892–1893.	15	405
1893–1894.	8	262
1894–1895	13	450
1895–1896.	16	592
1898–1899.	17	940

1.5. Országos Nőiparegylet és szerepe a Nőipartanoda történetében

Az 1872. év meghatározó jelentőségű volt a hazai iparfejlesztés és iparoktatás történetében. Az első ipartörvény (1872) egy helyen, a gyári munkások foglalkoztatása kapcsán beszélt a női munkáról. Miszerint a műhelyekben munkarendet kell kifüggeszteni, amelyben a nők és a gyermekek alkalmazása eltérő testi erejük miatt eltér a férfiakétól. A második ipartörvény (1884) egyetlen ponttal egészítette ki az elsőt, miszerint a nőknek szülés után 4 hét munka alóli mentesítés jár. Az Országos Iparegylet mintájára 1872. február 25-én megalakult az Országos Nőiparegylet, ami célul tűzte ki (1) a női munka létjogosultságának elismerését, ennek érdekében szóbeli előadások tartását, újság publikációk megjelentetését; (2) a női szakképzés megteremtését (ipari és kereskedelmi területen). E két cél mögött az a szándék húzódott meg, hogy a nő képes legyen magát saját önerejéből fenntartani. A cél elérése végett (1) ipar- és kereskedelmi tanodát alapított; (2) a szakképzettséget szerzett növényeknek állást szerzett; (3) árudát és irodát nyitott a nők által készített termékek értékesítésére, a megrendelések fogadására; (4) takaré-, segély- és kölcsönpénztárt alapított segélyezési céllal. Az Egylet nem sokat tétlenkedett, első intézkedésként augusztus 17-én megnyitotta az árudát, október 7-én pedig a nőipartanoda igazgatónőjét, Hörcher Adélt külföldi tanulmányútra küldte, hogy az ottani gyakorlatot tanulmányozza. Az iskola 1874. január 22-én kezdte meg működését 8 rendes és 16 rendkívüli tanulóval. Az 1911-12. tanévben az iskolában tanulók létszáma már elérte 477 főt, miközben e mellett már kiépült az országos hálózat is 15 községi, egyesületi és magán fenntartású iskolával, amelyekben 1845-en tanultak (Müller 2000).

Megemlítenéd még, hogy a Nőiparegylet az 1873. évi bécsi világkiállításon (3. ábra) is képviseltette magát 185 db kiállítási tárggyal, melyekkel 25 érmet nyert el. Gelléri (1876) ennek ellenére nagyon kritikusnak látta a helyzetet. „A kiállított tárgyak nagyobb részét *értéktelen* s könnyen készíthető csecse-becsék teszik, s fájdalommal kell következtetnünk, hogy leány tanodáinkban a női kézimunka – elvek s rendszer nélkül, egészen taláalomra tanítatik.” (Gelléri 1876: 148)



7. kép: A bécsi világkiállítás 1873 (Forrás: http://www.vilagkiallitas.hu/index.php?module=home&menu_id=becs)

Az 1873. évi világkiállítás kapcsán Gelléri Mór (1876: 155) a külföldi kézimunka ipar eredményei kapcsán kritikusan állapítja meg, hogy „... még annak tudatára sem ébredtek, hogy mi el vagyunk maradva; és ez onnan származik, mert nem ismerik a kézimunka általános fejlettségét és nincs fogalmuk azon nagymérvű haladásról, melyet a házimunkák terén a külföld legtöbb államai tettek. Így nagyon természetesnek találhatjuk, ha leánytanodáinkban sem nyerhet lendületet a nemesebb ízlésű és hasznosabb kézimunka és az oktatás – tisztelet a kivételeknek – a legtöbb helyen a régi, rossz kerékvágásban halad. Mindezen tapasztalatok lépten-nyomon élénken éreztetik velünk annak szükségét, hogy a nők munkakörének kibővítése és ennek folytán a nők munkaképesítése érdekében hazánkban is az eddiginél nagyobb mérvű akció fejtsék ki.”

Az Egylet taglétszáma 1874 tavaszán 77 alapító tag (50 osztrák Ft tagdíj; mai értékben 250.000 Ft), 479 rendes tag (2 osztrák Ft éves tagdíj 3 évi kötelezettség) és 23 pártoló tag (1 osztrák Ft éves tagdíj 3 évi kötelezettség) volt. A Nőiparegylet vagyona alapítványok befizetéseiből, tagdíjakból és az eladott termékekből származott (1873: 7.353 Ft 98 krajcár; 1874: 10.624 Ft 47 krajcár). Ezekon túlmenően a kormány 2.000 Ft-os segélye is kellett az iskola felállításához. Ami a szervezet felépítését illeti, a választmány 60 fővárosi és 20 vidéki tagból állt, tisztségviselők: 1 elnök, 2 női és 2 férfi alelnök, 2 titkár, 1 pénztáros. E mellett a tisztségviselők mellé 5 tagból álló végrehajtó bizottságot (igazgatóságot) is létrehoztak. Első tisztségviselők: Kühnel Ignácné (elnök), Cserhalmai Ferencné és Zierer Józsefné (alelnökök), Pulszky Ferenc és Türr István (alelnökök), György Aladárné és Hentaller Elma (titkárok), Berecz Antal (pénztáros) (Az Országos ..., 1874). Megjegyzendő, hogy a bizottság két férfi tagja jeles személyiség volt. Pulszky Ferenc (1814 – 1897) a Batthyány kormányban államtitkár, majd a Kiegyezést követően parlamenti képviselő, 1869-től a Nemzeti Múzeum igazgatója, 1838-tól az MTA levelező, majd rendes tagja volt. A dualizmus kultúrpapájának is nevezték. Türr István (1825-1908) részt vett az olasz szabadságharcban, Garibaldi mellett szolgált, részt vett a Panama-csatorna nyomvonalát kijelölő expedíció munkájában, majd a Korinthoszi-csatorna megépítésében is jelentős szerepet játszott.

Az útkeresés kapcsán megemlíthető még a pozsonyi Háziiparterjesztő Egyesület képzőtanműhelye, ahol a háziipar elméleti és gyakorlati tudnivalóit sajátították el többnyire 14 évüket már betöltött szegény sorsú leányok. A végzeteket az egyesület a képzést követően három évig még foglalkoztatni akarta. Az 1875-ben megnyílt tanműhelyben 12 rendes és néhány magántanuló kezdte meg a munkát. A délelőtti elméleti oktatásban írást és nyelgyakorlatot, számtant, rajzot (I. évfolyam: minták alapján; II. évfolyam: természet alapján; III. évfolyam: alkotó rajzolás), természet-tudományt és természetrajzot tanultak. A gyakorlati oktatás tananyaga a következő volt: gépi varrás, rövidárúk szövése, gépi kötés, virágkötés, kosárfonás, csipkeverés és hímzés, horgolás és hurkolás. Háziiparterjesztő egyesületek tanműhelyei működtek még Lőcsén, Sepsiszentgyörgyön, Somorján, Zajugrócon, Besztercebányán. A házimunka-oktatásban élen jártak még a tanítónőképzők, illetve a Trefort Ágoston minisztersége idején megnyílt ipartanítónő-képző is (Gelléri 1876).

A Nőipartanoda felállításkor azzal a problémával is szembesültek, hogy a szegény sorsú leányok az elemi iskolai készségekkel sem rendelkeztek, ezért a Tanodát a felsőbb népiskolával kapcsolták össze harmadik ipari szakosztályként. Vagyis az

1866. évi XXXVIII. törvénnyel szabályozott felsőbb népiskola leányoknak rendelt tanterve (hit- és erkölcsstan, magyar nyelv, német nyelv, számtan, földrajz, történelem, természetrajz, természettan, női kézimunkák, ének, kézműtan, nemzetgazdaság, rajzolás és mintázás) mellett az alábbi tantárgyakat oktatták:

- rajz, mintázás gipszben, festés;
- varrás, fehérnemű és ruhakészítés;
- könyvvitel, üzleti fogalmazás, kereskedelmi számtan;
- német, francia, angol nyelv;
- nemzetgazdasági alapfogalmak;
- virágkészítés, könyvkötés, litográfia.

A Tanoda első évfolyamára azokat a 12. életévüket betöltött leányokat vették fel, akik az elemi iskolát jó eredménnyel végezték el és sikeres felvételi vizsgát tettek. A második évfolyamra azokat a leányokat iskolázták be, akik a felsőbb népiskola első, vagy a polgári iskola harmadik évfolyamát sikeresen elvégezték és rajzból sikeres felvételi vizsgát tettek. A képzésért havi 2 osztrák Ft tandíjat kellett fizetni.

Az intézet három szobából és egy irodahelyiségből állt, a tanszereit folyamatosan fejlesztette, melyhez a vallás- és közoktatásügyi minisztérium is hozzájárult. Az első évben a tanterv összetétele a következő volt: Hörcher Adél, polgári és felsőbb népiskolai tanítónő, igazgató; Geszler Amália és György Aladárné okleveles tanítónők; Berecz Antal, Császárné Károly és Dr. Karl János középtanodai tanárok; Szegfi Mór, tanár.

Ami a kézimunkát illeti, az I. évfolyamon a kötést, a horgolást, a ruhabélyegzést, a hurkolást és a fehérhímzést, a II. évfolyamon a fehérnemű-varrást, a szabást, a felsőöltöny-szabást és varrást, míg a III. évfolyamon a virágkészítést, a könyvkötést, vagyis olyan készségeket oktattak, amikkel a nők a munkaerőpiacon könnyen el tudtak helyezkedni, illetve a Munkabazár is tudta foglalkozni az első években a végzeteket.

1875-ben az elméleti oktatást megszüntették azon nők számára, akik csakis valamely iparágat akartak elsajátítani, majd az iparmunka-tanítónő képzés elindításával egyértelműen jelezték, hogy a képzés színvonalát növelni kell. Az intézmény neve is megváltozott („Felső Leányiskola Iparosztálylyal Egybekötve”), ami az iskola kettős célkitűzését jelezte: felső leányiskola (általás műveltségi képzés), ipari szakoktatás (szakmai műveltségi képzés). Az iskola neve és profilja folyamatosan változott az 1877 és 1881 közötti években. Előbb korlátozták a bazár működését

(50-100 nőnek nyújtott munkalehetőséget), majd a Felső Leányiskola helyett „Iparos Kézimunkatanítónő-képezdét” hoztak létre, majd a tanképesítő képzést megszüntették és nőipariskolává alakították. A kétéves gyakorlati képzés szakcsoportjai voltak: (1) kötés, horgolás, keretmunka a kereskedelmi cikkekre; (2) fehérnemű varrás kézzel és géppel; (3) felsőruha-szabás és varrás; (4) hímzés kézzel és géppel; (5) pipercikkek (pl. kalapok, főkötők) készítése; (6) csipkekészítés; (7) gépi kötés. Fő célkitűzésük volt „... a női keresetforrásokra alkalmas ipari foglalkozások gyakorlati s az ezeknek megfelelő legszükségesebb ismeretek elméleti tanítása által az önerejükre utalt nőket keresetképesekké tenni s a családi körben foglalkozó nőknek mindennemű női munkában alapos oktatást adni.” (Nendtvich 1896: 13) 1882-ben megnyitották a budai női ipartanműhelyt (felsőruha-varrás, szabás tanfolyamok) és tananyagba iktatták az üzletvezetéshez szükséges ismeretek oktatását. Ebben az időszakban 6 hónapos gyakorlati tanfolyamokat indítottak (pl. fehérvarrás, ruhavarrás, gépi kötő) elszegényedett és özvegyen maradt nők számára is.

Jelentős mérföldkő volt az intézmény életében a Szentkirályi utca 7 alatti kétemeletes iskolaépület megépítése, megoldva ezáltal a bérelt helyiségek korlátozott kapacitása körüli problémákat. A telekvásárlást államtitkárként Gönczy Pál (1817-1892), a népoktatásügy kiemelkedő képviselője is támogatta, aki tevékeny részt vállalt a bécsi és a párizsi világkiállítás magyar pavilonjának megépítésében. Az Egylet az építéshez szükséges költségek előteremtése érdekében felolvasóesteket, hangversenyeket, bálakat, színelőadásokat tartott, de sem ezek, sem pedig a tag- és tandíjak nem voltak elégségesek. Végül is a Kereskedelemügyi és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumok közösen állták az építési és fenntartási, míg az előbbi a fenntartási költségeket. Az intézmény sorsa 1892-ben megnyugtatóan rendeződött.

Az 1892-93. tanévben oktatott elméleti tárgy volt a magyar nyelv, az írály (stílus) és számtan, a könyvvitel, a földrajz, a történelem, a technológia és a rajz, míg gyakorlati tárgy volt a fehérneművarrás, a vegyes kézimunka, a felsőruhavarrás és a csipkeverés (2. táblázat).

A Magyar Királyi Állami Nőipariskola 1894. július 3-án került a magyar királyi kereskedelmi miniszter főhatósága alá és kapott új szervezeti és működési szabályzatot, melynek értelmében a közvetlen felügyeletet egy 12 tagú felügyelőbizottság gyakorolja, melynek élén a miniszter által kinevezett elnök állt. A felügyeletet gyakorolja még a királyi iparfelügyelő és a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Ez időben az intézetnek négy szakja volt: fehérvarró (1 év), felsőruha-varró (szabó) (2 év), hímző (2 év), divatáru (1 év). Az iskola két telephelyen, Pesten és Budán működött.

A budai iskola tanulói elméleti és rajzórák látogatására nem voltak kötelezettek.

2. táblázat: A képzés tanterve 1894-ben (heti óraszám) (Forrás: Nendtvich 1896)

Szak	M. nyelv		Számтан		Könyvvitel		Rajz			Gyak.
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	III.	
Fehérvarró	1	1	1	1	2	2	2	2	2	34
Hímző	1	1	1	1	2	2	4	4	4	34
Szabó	1	1	1	1	2	2	2	1	2	34
Divatárus	1	1	1	1	2	2	2	2	2	34

Az elméleti tárgyak gyakorlatias jellegét jól mutatja a magyar nyelv tananyaga.

Nyelvtani ismeretek: Beszédrészek, mondatrészek. Az egyszerű stílus kellékei, értelmesség, magyarosság, választékosság és változatosság.

Közeleti fogalmazványok: Az okiratok bizonyító ereje, kiállítása; másolatok hitelesítése.

Ügyiratok: Magán- és üzleti levelek; folyamodványok, beadványok iparügyben, hirdetémények.

Okiratok: Bizonyítványok, nyugtatványok, számlák, utalványok, térítvények, elismervények, meghatalmazások, felmondások.

Szerződések: Adásvételi, bérleti, munkabéri és szolgálati szerződések. A különféle hatóságok rövid ismertetése.



8. kép: Életképek az iskola életéből (Forrás: <https://dspace.oszk.hu/>)



9. kép: Életképek az iskola életéből (Forrás: <https://dspace.oszk.hu/>)

A tanerő végzettség szerinti megoszlása 1894-ben a következők szerint alakult:

- Okl. felső nép- és polgári iskolai tanítónő (1 fő)
- Okl. középiskolai tanár (1 fő + 2 fő óraadó)
- Okl. ipartanítónő (10 fő)
- Tanítónő (3 fő)
- Okl. műhímző (1 fő)

Ami a tanítási tapasztalataikat illeti (1894):

- 1-3 év: 8 fő
- 7 év: 1 fő
- 13-15 év: 6 fő

A tanévek végén a tanulók munkájából kiállításokat rendeztek, melyet a kereskedelmi miniszter nyitott meg.

A nők keresőképességének fokozása végett a Nőiparegylet célul tűzte ki olyan városokban is aktivizálni tevékenységét, ahol voltak jótékony nőegyletek, mint például Szegeden, Kolozsváron, Debrecenben, Kassán, Pozsonyban és Aradon.

A Magyar Királyi Állami Nőipariskola célja volt felkészíteni a leányokat:

- a szabóságokban, ruhaipari műhelyekben a szakipari munkák elvégzésére,
- ruhaipari műhelyek vezetésére,
- háziasszonyi feladatok ellátására,
- a szaktanfolyamok révén az ismereteik bővítésére.

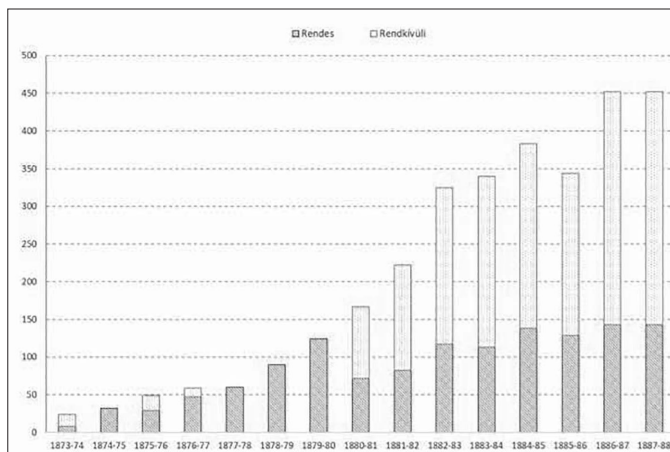
1.6. A Budapesti Magyar Királyi Állami Nőiipariskola társadalomtörténeti elemzése

A társadalomtörténeti nézőpontot (Sasfi 2014a; Sasfi 2014b) követve a Budapesti Magyar Királyi Állami Nőiipariskola gyakorlatán keresztül arra a két kérdésre kerestük a választ, hogy vajon a női szakképzés (1) milyen társadalmi terekben és feltételek mellett működött Magyarországon a 19. század fordulóján?, illetve hogy (2) miként járult hozzá a társadalmi szerepvállaláshoz?

Mint a fentiek is alátámasztják, megnövekedett az igény a képzett munkaerő iránt az úgynevezett női iparágakban (például könnyűipar, kereskedelem) is, amelyek élére eleinte a Nőiiparegylet áll, s mintegy mintaként kezdeményezte, nem kis áldozatot vállalva, létrehozva szinte a semmiből a Tanodát.

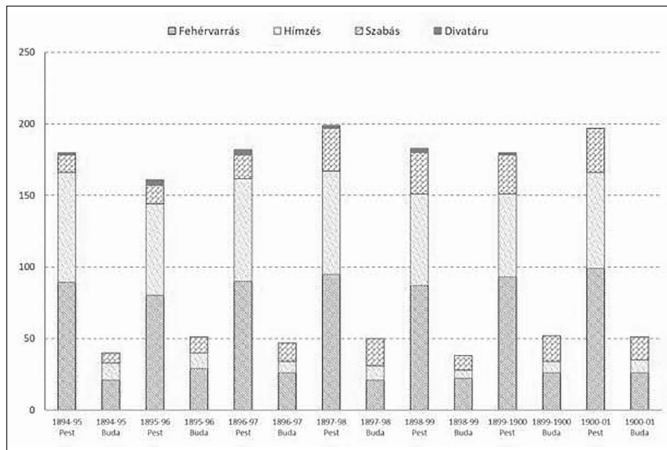
Elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy miként alakult a Budapesti Magyar Királyi Állami Nőiipariskola tanulói létszáma a kezdetektől a századfordulóig.

A tanulói létszám a dinamikus növekedést követően az 1880-as évekre stabilizálódott (150-200 fő), ami jól jelzi, hogy egy valós társadalmi igény kielégítéséről volt szó. A rendkívüli tanulók bármikor be-, illetve kiléphettek a képzésből (5-6. ábra), ugyanakkor a kétéves képzés csak a rendes tanulókra vonatkozott. Valószínűleg a rendkívüli tanulók valamely szakmai kompetencia megszerzéséért iratkozhattak be az intézménybe.



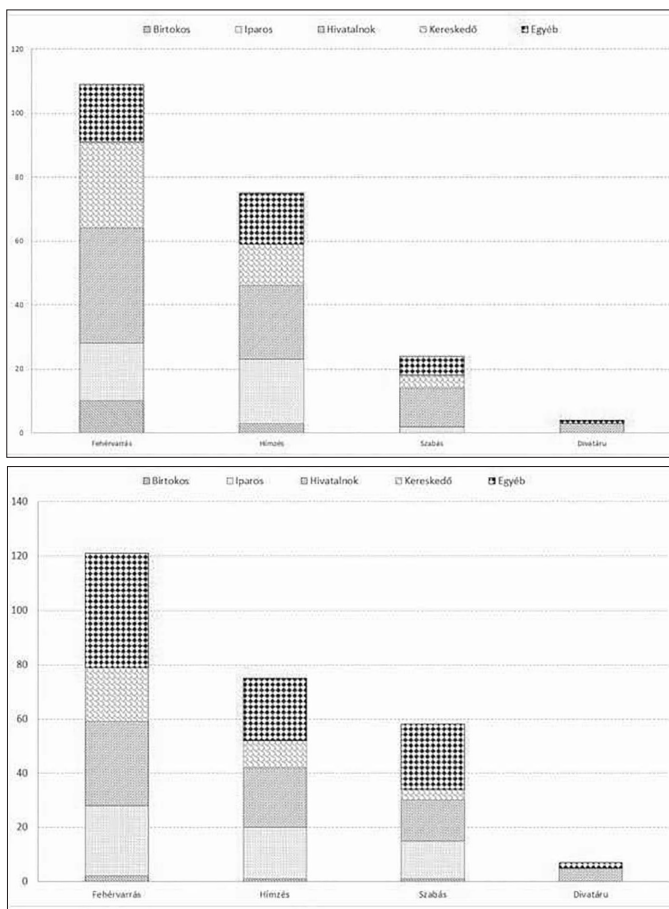
10. kép: A tanulói létszám alakulása a múlt század fordulójáig I.
(Forrás: Saját ábra)

A két legnépszerűbb szak a fehérvarrás, illetve a hímzés (több mint 1/3-1/3-ad része a tanulóknak) volt, míg kevesebb mint 1/3-ad része a tanulóknak szabónak vagy divatárusnak tanult.



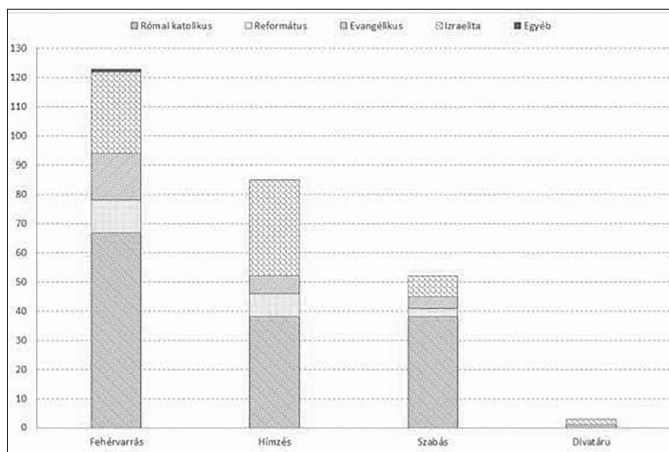
11. kép: A tanulói létszám alakulása a múlt század fordulójáig II.
(Forrás: Saját ábra)

A tanulók édesapjának foglalkozása alapján részben beazonosítható, hogy mely társadalmi csoportok írtatták leánygyermeküket az intézménybe (7. ábra). Legnagyobb részben a hivatalnokok, a kereskedők, illetve az iparosok gyermekei jártak az iskolába, ugyanakkor elég magas az egyéb kategóriába soroltak aránya. Ami a századforduló környékén még magasabb érték. Ez utóbbi csoportba lehettek besorolva a fizikai, kétkezi munkások gyermekei. Összességében elmondható, hogy a Nőiipariskola a kispolgárság iskolája volt.



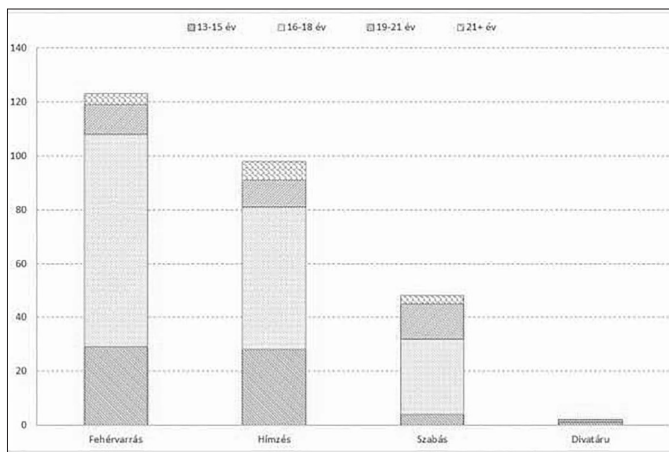
12. és 13. kép: Az egyes szakokon tanulók megoszlása a törvényes képviselő foglalkozása szerint (12. kép 1895-1896. tanév, 13. kép: 1899-1900. tanév)
(Forrás: Saját ábra)

A tanulók vallása szerint legnagyobb arányban a római katolikusok képviseltetik magukat, ugyanakkor elég magas még az izraelita vallásúak aránya is. A hímzés szakma esetében az arányuk közel 40%-os.



14. kép: Az egyes szakokon tanulók megoszlása a vallási hovatartozás szerint (Forrás: Saját ábra)

A Nőiipariskolába legkorábban az elemi iskola befejezését, vagyis 12 éves kort követően lehetett csak belépni. Az intézmény derékhadát a 16-18 éves korosztály adta (9. ábra). Feltehetőleg többen folytatták tanulmányaikat egy-két felsőbb elemi, illetve polgári iskolai évfolyamot követően. Ennek hátterében a rossz tanulmányi eredmény miatti lemorzsolódás vagy pedig módosult pályaeorientáció is állhat.



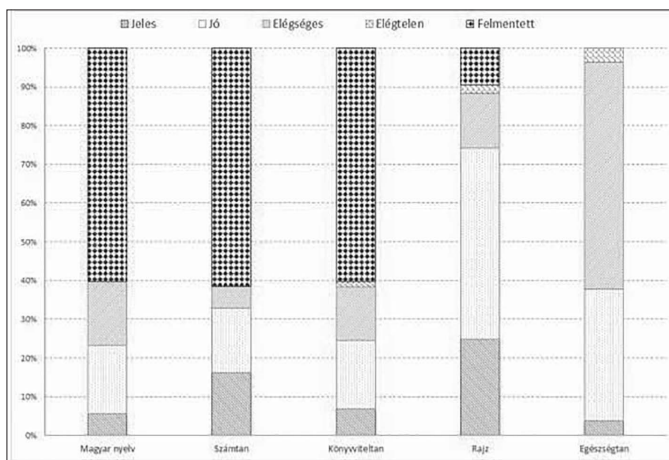
15. kép: Az egyes szakokon tanulók megoszlása életkori kategória szerint (1897-98. tanév) (Forrás: Saját ábra)

Ami az elméleti tantárgyakban elért eredményeket illeti, igen változatos képet kapunk (10. ábra). Könyvviteltanból és rajzból magasabb az elégtelen és az elégséges osztályzatok aránya, ami a századfordulóig jelentősen mérséklődik. Ennek hátterében két dolog állhat. Egyrészt gyarapodott-e az intézmény szakkönyvtára a két vizsgált időszakban, s ha igen, akkor milyen művekkel? 1894-ben a beszerzett szakirodalom fele német nyelvű volt, egyedül a rajzhoz szükséges mintalapok, mintagyűjtemények és faliminták voltak magyar nyelvűek. Kifejezetten a nőipariskola számára kidolgozott taneszköz egyedül csak a „Mintagyűjtemény a m. kir. áll. nőipariskola részére: Boszniai hímzés. Keleti hímzés. Magyar népies stílusú elemek. Természetes elemek. Virágelemek a hímzéshez. Virágok a hímzéshez.” volt. Kiemelendő még Várdai Szilárd „Faliminták az elemi szabadkézi és ékítményes rajzoktatáshoz. Közép-, polgári és ipariskolák, valamint tanítóképezdek számára” című, a szakképzésben széleskörben alkalmazott munkája. A könyvvitel oktatásához taneszköz nem került beszerzésre (Nendtvich 1895).

Az 1899-1900. tanévben többségében magyar nyelvű szakkönyvek kerültek beszerzésre, ugyancsak a rajz tantárgyhoz. Megemlíthető Benczúr Béla „A művészeti ipar és a dekoratív művészetek Stíltana. Képzőművészek, rajztanárok és műiparosok részére”, illetve Várdai Szilárd „Faliminták az elemi szabadkézi és ékítményes rajzhoz” című munkája.

Másrészt vizsgáljuk meg, milyen végzettségű és gyakorlatú szaktanár oktatta a két tantárgyat.

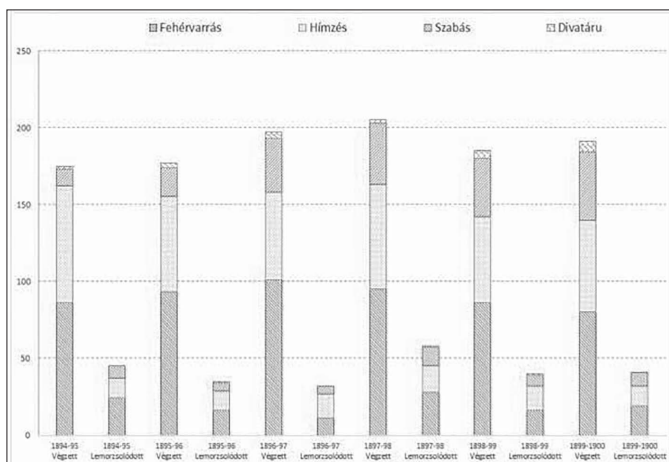
A könyvvitelt az 1894-95. tanévben, de csak a második félévben egy kereskedelmi középiskolai tanári végzettséggel rendelkező „beugró” óraadó oktatta. Az 1899-1900. tanévben pedig egy 2 éves gyakorlattal rendelkező óraadó oktatta. A gyengébb tanulmányi eredmények hátterében az oktatási tapasztalatok hiánya is állhat.



17. kép: A tanulmányi eredmények alakulása az elméleti tárgyakból (1899–1900. tanév) (Forrás: Saját ábra)

A rajzot mindkét vizsgált évben ugyanaz a személy oktatta, végzettségét tekintve okleveles középiskolai tanár, míg az 1894-95. tanévben a rajztanári gyakorlata 7 év volt, addig az 1899-1900. tanévben már 11 év volt. Az egészségtanban a tanulmányi eredmények igen gyengék voltak. A tárgyat egy 6 éves tapasztalattal rendelkező iskolaorvos oktatta, tanári képzés nélkül. A századfordulón három tantárgyból is igen magas a felmentettek aránya, ennek az volt az oka, hogy a tanulók egy jelentős része korábban már elvégezte a polgári iskola II-IV. *évfolyamát*, így e tantárgyak alól felmentést kapott. Ez logikus döntés volt hiszen a polgári iskolában oktattak anyanyelvi iránytant és irodalmat, számvetés, kiterjesztve a polgári politikai számvetésig, mértant, statisztikát és könyvvitelt is.

A tantárgyi felmentések alapján megállapítható, hogy a századforduló környékére a Nőiipariskolában tanulók több mint a fele a polgári iskolából érkezett. Ami a tanulmányok eredményességét illeti, a századfordulón a végzettek és a lemorzsolódottak létszámát a 11. ábra mutatja. A lemorzsolódás mértéke 10 és 20% között ingadozik az egyes szakoknál. A végzettek közel fele fehérvarróként végzett, bár ez az arány a századfordulóra jelentős mértékben csökkent.



18. kép: A végzettek és a lemorzsolódottak száma a századforduló környékén
(Forrás: Saját ábra)

1.7. Összegzés

A nők szakképzéséért számos kezdeményezés indult korábban, elég csak Karacs Teréz, Gelléri Mór, Molnár Aladár, Fáy András vagy György Aladár kezdeményezéseit kiemelni. Azt mindenképp hangsúlyozták, hogy a szakmatanuláshoz mindenképp szükség van általános műveltségre, írni, olvasni, számolni tudásra, ezért belépési feltételként az elemi iskola sikeres elvégzését javasolták. Figyelembe véve a leányok eltérő adottságait, illetve társadalmi szerepét, a háziasszonyi teendőket meghaladva, a biztos kereseti lehetőségeket biztosítva, a nők szakképzését a könnyűipar és a kereskedelem területére pozícionálták.

A Budapesti Magyar Királyi Állami Nőipariskola létrehozásában az Országos Nőiparegylet elvülhetetlen érdemeket szerzett. Felismerte a társadalmi igényt, finanszírozta az iskolaépület, felügyelte a képzést, amíg az intézmény be nem tagozódott az országos iskolahálózatba.

Társadalomtörténeti kutatásunkban a Budapesti Magyar Királyi Állami Nőipariskola gyakorlatán keresztül azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy vajon a női szakképzés milyen társadalmi terekben és feltételek mellett működött Magyarországon a 19. század fordulóján, és hogy az miként járult hozzá a társadalmi szerepvállaláshoz?

A budapesti középfokú női szakképzésért a római katolikus és izraelita vallású kispolgári rétegek érdeklődtek leginkább, de a századfordulóra növekedett a kétkezi dolgozók, munkások részaránya is. Az iskolában tanulók létszáma a kezdeti dinamikus növekedést követően az 1890-es évek végére stabilizálódott. A századforduló környékére megnövekedett a polgári iskola valamely évfolyamát sikeresen befejezett tanulók aránya, ezért a kispolgári rétegek leányainak továbbtanulási útvonalában a nőipariskola hatékonyan egészítette ki a leány polgári iskolát. Ezt segítette elő az a tény is, hogy a polgári iskolában tanultakat beszámították az ipariskolai tanulmányokba, felmentést adtak a magyar nyelv, számtan és könyvviteltan tantárgyakból. A polgári iskolából való átlépés növekvő számát mutatja az iskolában tanuló 16-18 évesek magas aránya is.

Az oktatás eredményességét két-két kvantitatív és kvalitatív adat is alátámasztja.

Egyrészt a századforduló környékén 10-20% körül normalizálódott a lemorzsolódás, a végzettek száma 150 és 200 között stabilizálódott. A többség fehérvarró, hímző képesítést szerzett. Másrészt az egészségtant leszámítva, jó tanulmányi eredmények adódtak a tanévek végén, különösen is igaz ez a századforduló környékén.

Ami a kvalitatív eredményeket illeti, az egyes tanévek végén a tanulók kézi munkáiból rendezett kiállítás színvonala rendre elnyerte a kereskedelemügyi minisztérium elismerését. Például: „A bizottság felügyelete alatt álló nőipariskola folyó tanévi kézimunka- s rajzkiállításának meglátogatása alkalmával személyesen meggyőződ- vén azon kiváló eredményről, melyet az intézet a lefolyt tanévben elért, másrészt iparoktatási miniszteri biztosom jelentéséből arról szerezvén tudomást, hogy ugyan- ezen eredmény tapasztalható a tanítás minden ágában, indítatva érzem magamat elismerésemet kifejezni úgy a felügyelőbizottságnak, mint az intézet igazgatójának és tantestületének, azon odaadó buzgalomért, melyet ezen intézetek felügyeletében, vezetésében és a tanítás körül a lefolyt tanévben tanúsítottak.” (Nendtvich 1895: 38) Másrészt az eladásra kínált vagy megrendelésre szánt termékek száma és minősége egyre nőtt, valamint az intézmény jól szerepelt a bécsi világkiállításon is.

2. FEJEZET

Barnabás Vajda

On some aspects of history examinations

Mottó:

“How do teachers’ questions influence the learning process?”

Peter Gautschi

2.1. International focus on examination as a didactic structure

History as a school subject is not in a good position in terms of examinations, mainly because history is not a key subject in the majority of European countries. In fact, history as a school subject has been constantly losing its significance among other school subjects, and the way as it is tested is in close relation with the declining prestige of the subject. The pedagogical literature of individual countries does follow the issue of current examinations with attention (see for instance the intense debate over history exams in Hungarian or in the United Kingdom each year), nevertheless, international (i.e. comparative) attention has only recently begun to turn intensively towards examinations as a didactic structure.

One of the most significant international scientific events of the recent period was a conference and workshop organized in Luzern (Switzerland) by Peter Gautschi, one of the most cited experts in international history didactics. “Why History Education? Exams as a Mirror for Teaching and Learning History” – was the title of this international scientific conference organized by the Institute for History Education and Memory Cultures at the University for Teacher Education of Luzern, which took place in Luzern on 14–16 September 2023.

In his introduction lecture in Luzern, prof. *Gautschi* drew the audience’s attention on the main question of the conference: Are exams truthful mirrors of teaching? If yes, what exactly exams do mirror? And how do exams “mirror” the purposes of teaching and learning history? Different school systems use different forms of exams (several kinds of written tests, oral exams, or combination of these) on diffe-

rent levels. Yet the fundamental problem how teachers' questions influence the learning process is rather unknown: "Interestingly, not much research on history exams has been made", prof. Gautschi stated.

In his lecture in Luzern, prof. *Georg Kreis* (Professor Em. of Modern General History and History of Switzerland at the University of Basel, former director of the Europainstitut Basel and president of the Swiss Federal Commission against Racism) analysed the relationship between historiography and history teaching. Following in the footsteps of famous German history didacticians (Borries, Erdmann, Maier, Pandel) he concluded that history didactics should be a carefully combination of historical knowledge and pedagogical desing; yet, politics and history should not operate in the same realms.

In his lecture "History - a school subject under pressure" prof. *Markus Furrer* outlined the most significant reasons of the "pressure". Not only history as a school subject has lost its national/patriotic character, but it faces brand new challenges such as recently dedicated tasks to contribute to the social cohesion in multiethnic societies, or to raise pupils' environmental awareness. As a recent research conducted by *Joanna Williams* concluded, history classes tend to be mingled with "broader 'social studies' programmes" (Williams: 10), and they are often "virtually indistinguishable from civics or citizenship classes, [and] this paves the way for politicization [i.e.] introducing politics into the classroom [...] blurring of the boundaries between history and citizenship". (Williams: 2, 15) We are in a difficult position of a deep reinterpretation of the aims of history teaching, prof. Furrer concluded.

The words above might sound as over-pessimistic, nevertheless they are quite bright ones if compared to some prognosis that foretell increasing influence of some "woke" trends in social sciences, posing danger to "classical" history teaching. The idea of history as "contested" subject has been noted in several countries of our continent, both in the West as well as in the East. While Joanna Williams blames the politicization of our school subject. In Slovakia, Rastislav Kožiak sees dangers that spring from "the pull of technological progress [which] marginalizes the practical importance of human and social sciences" (Kožiak in Kožiak 2023: 7). Polish didactician Alojz Zielecki sees an upright attempt to liquidate school history (quoted by Fic in Kožiak 2023: 114). It is not an exaggeration to say that European school history is already in a position of an "integrated" school subject rather than an independent one. Integration of history into a wider group of school subjects seems to have been a constant and unstoppable process. This was the main theme

of several lectures in recent years, such as Elisabeth Erdmann's lecture (Universität Erlangen-Nürnberg, Germany) *History as an independent subject or in a subject network?*; or Andrea Brait's lecture (University of Innsbruck, Austria) on *Teaching History in Subject Combinations – The Example of Austria*.⁶ It also seems that in some European countries traditional roles of history, such as passing on cultural values or creating personal or collective identity, have been omitted or bypassed either by teachers themselves or by school authorities. Not to mention the darkest prognosis of those who speak about “postmodern corrosion of traditional history education” or “cultural collapse of traditional historical thinking” that have been (accidentally or intentionally?) caused by postmodern educational trends.

Turning our attention back to the “Why History Education? Exams as a Mirror for Teaching and Learning History” conference event in Luzern, five workshops took place there, including vivid questions and answers sessions by discussants and participants. The workshops were organized by Karel van Nieuwenhuysse and Sylvain Doussot; Karl Benziger and Terry Haydn; Katja Gorbahn and Jasmine Steger; Adabo Oppong and Anitha Adu-Bohan; Kaarel Haav and Jan Löfström.

Some key issues of the examination process were dealt with substantially during the workshops. Some countries apply a universal testing system, meaning testing history as a (key) school subjects regularly in written form. Some countries have had limited (“soft”) testing in history, and some countries do not test history at all. School practices of examination in history teaching vary and range from regular and multi-form testing (GCSE in history in the United Kingdom; Baccalaureate tests in France; Maturity test in Hungary, etc.) through limited testing (Belgium, Denmark, Ghana) up to countries where there is no systematic testing in history (Slovakia, Poland). This kind of comparative review of forms of examinations and the final goals of the assessment process provide valuable information on the “sense” why our subject is taught. In France, there is a spacious time room for Histoire at upper secondary level, 2 to 3 lessons per week. The content is “mostly political history” (*Sylvain Doussot*), and the subject is tested together with Geography. The Baccalaureate history test in France always requires a written interpretation of a

⁶ These lectures were presented at the Luzern 2021 online conference “Why History Education?” that took place from September 16 to September 19, 2021 as an international virtual conference, organized by the International Society for History Didactics, by Prof. Markus Furrer, Prof. Peter Gautschi, and Prof. Dr. Nadine Fink, and was hosted by the Pädagogische Hochschule Luzern, and the Haute École Pédagogique Vaud.

complex question. As a recent example reads: “*Answer the question: How did national sovereignty developed during the French Revolution?*” Thus the exam is an interpretation of a carefully designed question, and this is right, as Sylvain Doussot argues, if we accept “that interpreting is an activity”. It seems that in the French history exam model it is not only the quality of the answer that students give but it is students’ intellectual activity that is supposed to be measured during the exams. Yet, how can we speak of “enhancing historical thinking” (as increasingly referred to in recent analytical documents⁷) in a country where the main objective of history teaching/learning is not the science itself (i.e. its content and methods) but the assumption that history learning/teaching should serve etatist goals: “We think that history makes pupils better citizens.” Any researcher who is aware of the peculiar ways and forms of ideologically over-burdened history teaching in the pre-1989 times in East Central Europe, can only ponder over the contradiction here, regarding not only the French model but in any centralized school systems.

In Luzern, there was an extensive debate on the taxonomical quality of testing history. There seemed to be an agreement among participants that it is “knowledge plus skills” that should be both taught and tested in history education. Yet, “there is tension between knowing and doing history” (*Karel Van Nieuwenhuysse*) which refers to some lack of clarity what is being understood by “historical thinking”. What is the main goal of the history education process: a “clever” or a “competent” pupil? In England, where four basic skills (reading, writing, listening, speaking) have been focused on in schools for quite a long time, it is exactly the situation that historical skills are consciously and systematically enhanced by schools that causes many students feeling discouraged to do A-level exams in history because of its complexity.

Several discussants’ comments aimed at the challenges how taxonomical quality can be implemented in school history tests. Scientific ideas and structures about the sense of history teaching have been known (e.g. Bloom taxonomy, or “Three dimensions of history education” presented by *Peter Gautschi*); but how can they be implemented into the school practice?

Many participants argued for balanced measuring. One of the most progressive form of examinations takes place in Denmark, as we heard in Luzern. There is only an oral examination there in schools which follows one basic requirement: “The

⁷ I would like to note just two recent East Central European examples where “enhancing historical thinking” or “historical education” are explicitly marked as the main purposes of history teaching both in Hungary and Slovakia, see Fodor – Tóth 2023; and Koziak 2023.

purpose of the exam is to check how students use and communicate history.” Based on the assumption that future adults will need historical knowledge more probable in oral form (rather than in writing), during their tests Danish pupils are required to ask questions, then find answers and finally put together an oral report on certain topics. Katja Gorbahn outlined a recent Danish exam where the historical problem over the name of Northern Macedonia was the matter. In the Danish example, it is more the process of gaining information and the ability of putting them in a coherent form that is measured and evaluated. In other words, in the Danish example it is more *a process* (the process of gaining information then putting them in a coherent form) than *an act* of knowing something that is enhanced and consequently evaluated. This goes back and confirms Sylvain Doussot’s argument (see it above) “that interpreting is an activity”, in whatever form (spoken or written) it is done.

How does societal environment that any given school system is inserted into, influence testing history? Testing and assessing a school subject always take place in a certain social and political environment. How do these influence history testing? The Belgian example shows that exams there are under a huge pressure of outer circumstances, such as lack of time for marking tests by overloaded teachers; or organization difficulties; or lack of expertise; or lack of financing. But let us go beyond these “technicalities” and let us see the true character of the Danish pattern. In Denmark, the true social environment is not the lavish funding of the state. It is the fair and supportive socio-educational environment that really matters, where asking questions is a core value of both the schools and the wider society, and where it is accepted that there are multiple ways of arriving at historical conclusions.

As Anitha Oforiwah Adu-Boahen pointed out in Luzern, Ghana has been using a written history exam that consists of two papers: an “objective test” and an “essay question”. In the one hand she argued for using more sources when teaching history, on the other it was clear from her presentation that in Ghana the majority of teachers concentrate on “knowledge” rather than on “analyzing sources”. It was not only the example from Ghana that seemed very different from the supportive educational environment of Denmark, in which finding actual (even “burning”) historical issues, asking questions about them, and finding answers to them is in itself *the examination process*. Of course, it can also be a question what is the history exam used for? If it is a factor in students’ career (e.g. history exam result counts at the entrance examination to the university as it is in Hungary, as it will be shown later) than considerations over the content, form and quality of the history exam fall

under different, perhaps more serious considerations.

Finally, a particular problem which was richly dealt with in Luzern, was the question of using primary historical sources. Using sources at schools during history examinations is quite common in most countries. Yet, almost every participant who touched upon this issue, referred to some kind of problems over using sources. Maybe the most common “discrepancy” between professional will and school reality was presented by *Karel Van Nieuwenhuyse* who said that “images are [often] pure ‘excuses’ for history exams, they are not true sources”. In other words, the professional requirement of “reasoning with sources” heavily clashes with the necessity of using pupils’ memory. (Many experts have been arguing about tension between expected teaching methods and real teaching; see e.g. Erdmann 2007: 26-35; Gracová and Beneš in Kožiak 2023: 97.)

The international conference in Luzern ended with a book launch of a 438-page-long volume edited by Nadine Fink, Marus Furrer and Peter Gautschi: *Why History Education?* (Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag, 2023) which is a result of a cross-border cooperation of 31 experts in the field of history didactics. The volume includes very interesting studies on less known or almost unknown world trends in history teaching worldwide, and thus it contains many opportunities for further scientific research. The book was introduced by Dr. *Tessa Debus*, the publisher and director of the Wochenschau Verlag in Frankfurt/Main.⁸

The invited contributors and discussants of the Luzern conference and workshop were: Dr. Professor *Peter Gautschi* (Professor of History Education at the Lucerne University of Teacher Education/Switzerland, also the Head of the Lucerne Institute for History Education and Memory Cultures); Dr. Professor *Nadine Fink* (History Didactics at the University of Teacher Education in Lausanne, Switzerland); Dr. Professor *Markus Furrer* (Professor Em. for History and the Didactics of History at the Lucerne University of Teacher Education/Switzerland, PD at the University of Fribourg); Dr. Professor *Karl P. Benziger* (Professor of History at Rhode Island College, USA); Dr. Professor *Sylvain Doussot* (Professor of History Didactics at the Institut National Supérieur du Professorat et de l’Education of Nantes University, France); Dr. Associate Professor *Karel Van Nieuwenhuyse* (History Didactics at Leuven University, Belgium); Dr. Associate Professor *Katja Gorbahn* (School of Communication and Culture at Aarhus University, Denmark); Dr. Associate Professor

⁸ The book is accessible online at DOI: 10.46499/1979.

Charles Adabo Oppong (History Education at the University of Cape Coast, Ghana); Dr. Associate Professor *Eugène Désiré Eloundou* (History and Teacher Trainer at the Higher Teacher Training College University of Yaoundé, Cameroon); Dr. Associate Professor *Michael Ndobegang Mbapndah* (Senior High School Teacher Trainer and African Political and Social History, University of Yaounde, Cameroon); Dr. Associate Professor *Barnabás Vajda* (Department of History, Faculty of Education of J. Selye University, Komárno, Slovakia); Dr. *Kaarel Haav* (Tartu University, Finland); Dr. *Terry Haydn* (University of East Anglia, United Kingdom); Dr. *Jan Löfström* (History and Social Studies Education in the Faculty of Educational Sciences, University of Turku, Finland); *Anitha Oforiwah Adu-Boahen* (Senior Lecturer in History Education at the University of Education Winneba, Ghana); *Jasmine Steger* (PhD student at the Lucerne University of Teacher Education/Switzerland and Research assistant at the Institute for History Education and Memory Cultures).

2.2. On some aspects of didactical quality of history testing

Examination is part of the didactic structure of any specific educational system. Thus the most important aspect of any scientific research into examination should focus on the didactical quality of testing and/or the examination structure too. Unfortunately, not much research has been published on this issue so far, therefore we can only collect some fragmental information from here and there. Nadine Fink signals “low intensity questions” in written history exams in French speaking Switzerland. In Belgium, the strategic goal of testing history is a combination of “knowing and doing history, this is historical thinking”, as Karel van Nieuwenhuysse says. The Belgian examination pattern includes “reasoning with sources” where “contextualization of the sources is important”. On the other hand, however, Karel van Nieuwenhuysse says that pupils in Belgium tend to simplify complex questions to everyday situations which is in sharp contradiction with elaborative or in-depth analysis of sources. All in all, a combination of knowledge and understanding plus some specific historical skills stand in the centre of enhancing and testing historical thinking not only in Belgium but in most countries where there has been systematic testing in history.

Most countries struggle to create an equilibrium between knowledge and skills while testing history at school. “There is clearly a tension between knowing and

doing history”, as Karel van Nieuwenhuysen states. Even the often quoted common sense of history teaching, that is: “we learn history in order to acquire concepts and social processes in relation with present” are sometimes questioned under scholarly scrutiny. The case of Belgian teachers, for instance, shows the fragility of this generally accepted rule. In interviews, Belgian teachers speak about their conviction of “present oriented history teaching”, i.e. that they teach the subject “with an eye on the past and with an other on the present” (metaphorically speaking). However the analysis of tests that the very same teachers conduct shows that in their tests teachers set questions that are oriented on the past – without any link or reference to the presence.

Even more serious problems pop up when usage of language comes under scrutiny. Being a science dealing with society, language is key important in history. (Some Czech experts also argue about the importance of “language competences”; see Gracová and Beneš in Koziak 2023: 93) Nevertheless, pupils tend to have “very limited linguistic abilities” – and that is something that most experts from different parts of Europe agree on. It is clear that far more data on different forms of history exams should be obtained by scholars, by observing oral exams, by analyzing written tests, or preparing face-to-face interviews with teachers involved in all phases of testing, such as preparing, marking, and evaluating them. One of the finest (and rare) examples of such a publication is László Kojanitz’s study on “Historical sources in exam tests: An analysis of school leaving exam tasks in terms of the use of primary sources” (see Kojanitz 2023b) in which the prominent Hungarian expert provides an extremely valuable analysis and syntheses based on a significant amount of continual data gathered from Hungarian history testing.

An immense discrepancy between declared strategic goals of history teaching in the one hand, and their implementation in school practice on the other hand, is *the basic problem* of testing history in many European schools. Enhancing “historical thinking” in almost all European countries leans against a rich scholarly literature. There are plenty ideas – but how can they be implemented? Scientific models in order to enhance historical thinking in schools have long been given, such as Bloom’s taxonomy, or Peter Gautschi’s “Three dimensions of history education”, or some other specific models on enhancing “historical thinking” by Hungarian and Slovak

9 Presented at the Luzern conference, and published in Gautschi, Peter – Buff, Alex: History education in the broad present. In: Fink, Nadine – Furrer, Markus – Gautschi, Peter (eds.): Why History Education? Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2023, 44.

scholars. (See for instance Fischer-Dárdai – Kaposi 2021; Erdmann 2008; Kojanitz 2014: 189-202; Kojanitz 2021; Kratochvíl in Koziak 2023: 11-35.) Without too much elaboration and without providing further models¹⁰, we can add here that discrepancy between declared strategic goals of history teaching and their implementation in school practice, gives us a very serious warning and challenge regarding the ways and importance of didactical training of future history teachers. What I mean here, for instance, is the future task to design complex training programmes (e.g. “Every thinking starts with asking questions”) for teacher trainees how to set clear and relevant objectives for history testing. Teachers simply can not be expected to create well designed test questions and tasks without proper previous training.

It is worth describing here briefly that the Hungarian model of teaching and testing history, especially on upper secondary level, is momentarily (2023) unique in Europe. On lower secondary level, pupils (11 to 14 years) learn history cca. 2-3 lessons per week. On upper secondary level (14 to 18 years), history is a compulsory subject in every school that ends with school leaving final exams (in Hungarian: *érettségi*, literally ”maturity test”). Its obligatory character means that for students there can not be a successful school leaving final exam without history (at least on medium level). Students have to complete history school leaving final exam, especially when they want to enter specific universities (arts, law, etc.) which require successful history exam form their applicants. The school leaving final exams from history at the end of the upper secondary level consists of two parts: first a written test and later on an oral examination. While the written test is set centrally (all students write the same test on national level), the oral examination is conducted locally (in schools) at medium level, and in centrally designated schools at an advanced level.

Without elaborating the Hungarian history school leaving final exam further, I would like to note that the uniqueness of the Hungarian history examination system hides not only in its (very complex organization) structure, but it is also unique in its professional content. Putting aside here the very rich Hungarian history teaching methodological tradition and culture, and the carefully designed written tests on two different levels (medium and advanced level; including a variety of knowledge

¹⁰ It is worth noting, that the next generation of history didacticians indeed have been looking for new learning models. Recently, two young Hungarian scholars, Richárd Fodor and Judit Tóth came forward with their own “Synthetical model of historical thinking v2.0” [abbreviated as SMHT]. Their presentation took place at a professional event in the Mathias Corvinus Collegium Learning Research Institute, Budapest, October 5, 2023.

tests, and essays of different lengths, etc.), I would like to stress here that the Hungarian history school leaving final exam is carefully designed also as its didactical structure and composition is concerned. (For further details see for instance Kaposi – Száray 2005: 77-81) What more, Hungarian testing system is explicitly, deliberately, and strongly sources centered and activity centered (in Hungarian: forrásközpontú és tevékenységközpontú). (For more datailes see for instance Kojanitz 2023a) This kind of history learning is also supported by a carefully planned schoolbook complex. Hungarian lower secondary pupils and upper secondary students have available not only classical textbooks, but “skill enhancing students’ workbooks” and “theme ending test sheet” (in Hungarian: képességfejlesztő munkafüzet, témazáró feladatlapok). These publications are consciously harmonised with textbooks, and they meritually support the complex of the history learning process.¹¹ Taking into consideration the extensive time frame devoted to school history in Hungary; also taking into consideration the careful design around its everyday teaching and testing practice, probably it is not an exaggeration that the Hungarian model of teaching and testing history, especially on upper secondary level, is unique possibly in the whole World.

As an important aspect of didactical quality of history testing, we have to take into consideration that testing takes place in some given socio-political context. Both European and African examples equivocally show that exams can be under huge pressure of outer circumstances. History testing (in fact, any school testing) takes place in some kind of socio-political context that can raise numerous questions. Can authorities prescribe the content of testing? Can they prescribe or limit its level of difficulty? Even in countries where “authorities can not prescribe content” (e.g. in Belgium), however, political authorities can influence teaching and thus testing process purely by liming the quantity of homework: in Belgium “homework can not be given from history because it is a too small subject”. Of course, these external circumstances do have a retroactive impact on testing. Overall educational policies, understandable, have to be adjusted, and testing must of course correspond with general educational strategy. Which can mean implicit directives form the authorities that the “testing bar must not be very high” during exams... Other socio-political factors come to picture if and when only limited time-frame is given for the exam (for instance 45 minutes due to the fact that time is also needed for

¹¹ I am grateful to László Kojanitz for reviewing this section of the study.

exams from other subjects) or when we consider the time pressure on teachers who have very limited time (e.g. 2 days) for marking few hundred paper tests.

A major topic, which I have missed from almost all recent scholarly discussions on history testing, is the lack of dealing with so called "second order concepts" (or meta concepts or disciplinary key concepts) in the tests.¹² The thought of second order concepts¹³ originates from the idea that history as a scientific discipline has some limited group of basic concepts that are present in every historical event or phenomenon. Among the most commonly accepted second order concepts (even if scholarly literature is not unanimous in this aspect) we can name: historical time; space; society; economy; power; change and continuity; reality and fiction; justice and injustice.

What makes second order concepts very interesting for school history testing is, that they can be easily understood by school pupils, plus they are very useful, suitable, and practical tools in dealing with history through sources. Pupils can easily use second order concepts when questioning sources. Thus omission of second order concepts from European history exams, as a significant point when considering the didactical aspects of exams, is quite surprising in my understanding. Dealing with second order concepts, as a strategic goal, have been surely present in the English GCSE, and to my best knowledge they are present in the Polish history teaching practice too, even if in a slight different version: „Europe and the World; Language, communication and media; Women, men, family; Science; We and others; Economy; Rulers and ruled; Wars and military; National pantheon and domestic conflicts”, etc. (See Fic in Koziak 2023: 116) From available reports, however, it seems that second order concepts as a strategic goal in history testing are missing from most European testing systems.

2.3. What about testing history in Slovakia?

In Slovakia, there is not systematic measurement of the outcomes of history education neither in primary nor in secondary schools. All students in primary schools

12 Some literature on second order concepts: Lee 2004; Lee 2017; Kojanitz 2023a; Kaposi 2010; Kratochvíl in Koziak 2023: 22.

13 In Hungarian: értelmező kulcsfogalmak; in Slovak: základné kategórie alebo metarovina historického vedomia.

in Slovakia study history in Grades 5-6-7-8-9, i.e. between ages from 11 to 18. The so-called Monitor inspection/measurement system in elementary schools systematically measure the quality of mother tongue, Slovak language and mathematics education, but history is not part of it. Some Slovak experts have been warning of this insupportable situation, such as Rastislav Kožiak or Juraj Šuch who think that "in Slovakian secondary schools prevails the simplest form of knowledge verification in the form of memorization [*which*] should be replaced by a more functional [*examinaton*] form of essay writing." (Kožiak in Kožiak 2023: 8) Juraj Šuch argues that if interpretation of historical sources is supposed to be part of the examination process then "learning materials should be available for this nature of instruction, and students' preparation process should result in developing students' abilities to analyze source materials or interpret [*historical*] events, as well as to write an essay in a given time." (Šuch in Kožiak 2023: 37)

At the Slovakian secondary schools, especially in so called called "gymnaziums", history can be (optionally) a subject of a special class or seminar class. History is an optional (i.e. not compulsory) graduation subject, for which it is possible to prepare in high school history seminar classes, usually in weekly 90-minute classes. There is no written part of the history graduation exam in Slovakia. The history exam is a classic oral test based on a set of items known to the students. During oral test, students have to choose one question at random from a list of 20-25 titles and items, and after a certain amount of preparation time, summarizes the item orally. Traditionally, the list of titles includes historical topics like Ancient Greece, Ancient Rome, Medieval Culture, Industrial revolution, Enlightenment, First and Second World War, Mid-war Czechoslovakia, etc. Most topics follow not only the chronological order but they traditionally follow the well-established Europe and Slovakia centered historical narrative. The exam is taken in front of an examination board which consists of local teachers plus an external supervisor. The length of students' oral answer is approx. 10-15 minutes. According to experience, in some schools the oral history graduation exam is usually accompanied by a school historical atlas, written and/or visual sources, which help as a kind of mental impulse and guide to the course of students' answers. According to experience, the evaluation takes place in the form described above in Slovakian secondary schools.

It has to be noted here that in the early 2000s there was an attempt to introduce a more sophisticated history examination system in Slovakia. During a relatively short period of time, between 2004 and 2008, the Slovak Ministry of Education, via

an expert team in one of its professional organization (at the Štátny pedagogický ústav) worked out a two-level graduation examination system from history. This new system was design to consist of two parts: the “External” written part, and the “Internal” oral part. (See Kratochvíl – Mlynarčíková 2007) However, the introduction of this brand new type of baccalaureate exam from history, which had never ever existed before in Slovakia, including a written examination part and evaluated *outside* schools by independent evaluators, completely failed, and currently (Autumn 2023) it is not even heard of at any official level. Thus the result is a “maimed” examination system in Slovakia. As expert Juraj Šuch writes, even if the required skills in history teaching have been defined by the centrally designed National Educational Programme (in Slovak: Štátny vzdelávací program) but “there has not been systematic monitoring of the achieved teaching results, e.g. with the help of an external part of the matriculation exam”. (Šuch in Kožiak 2023: 38) In Slovakia, the absolute lack of testing in history strikes back as a direct consequence on everyday teaching: teachers can hardly get rid of old mechanical encyclopaedical knowledge in order to step over to new methods enhancing students’ research and activity. (Fic in Kožiak 2023: 119)

This situation, when schools conduct their own examinations system, which exclusively consists of very traditional oral testing, causes that in fact nobody, not even educational authorities have reliable information about the specific cognitive and competence levels that teachers aim for during the oral baccalaureate exams in Slovakia.¹⁴ Apart from mere observation and occasional visits to high school graduation exams, we have no systematic knowledge of the level and exactingness of the high school graduation exams in history. In absence of a centrally organized written baccalaureate system in Slovakia, we only have some fragmentary knowledge to judge how preparation for the history baccalaureate takes place at secondary schools. For this purpose, there are some unique exam aspects published by some schools about how they evaluate the history seminar subject in their school. From these we know that teachers take 3-4 major aspects into account when eva-

14 The Národný ústav certifikovaných meraní [NÚCEM] institute, which conducts and coordinates educational assessments in Slovakia, has a thorough methodological publication, from year 2015, that discusses in detail all types, aspects and methodologies of written assessments, but since history is not a tested subject, it is irrelevant in this respect. Also, the publication Fodor –Tóth 2023 promises a survey into the “exam standards” of Slovakia, however, the half-time-report of the project does not include any information on this particular issue.)

luating students in high school history seminars. The first aspect is the „thematic written work”, which means a knowledge-based written test (paper) conducted 3-5 times during the school year, which students write with on a specific topic in controlled conditions for approximately 30-40 minutes. The second aspect is the „answer in front of the board”, i.e. oral answers conducted from time to time. The third aspect is the processing of each graduation topic, which is practically the processing of each item as homework, in oral or written form. In some schools, in addition to these, a fourth aspect is also used, which expects and evaluates the activity of the students. In those schools where there is a history seminar preparing students for the history graduation exam, these four aspects are usually taken into account when evaluating students’ knowledge and skills. There are schools where these aspects are declared in advance in written form, at other schools they are practiced only on the basis of customary law.

Generally speaking, in the absence of empirical knowledge, we can not make relevant statements about what exactly history graduation exams in Slovakia measure. We do not know according to what kind of cognitive goals teachers ask exam questions. More specifically, we do not know what kind of pre-determined abilities/skills are assigned to sources, maps, etc. during oral exams. We do not have pre-set criterias for evaluation methods. Therefore our final assumption is that current Slovakian history graduation is dominantly an oral exam, based on traditional cognitive knowledge, leaning almost entirely to students’ memory. The graduation process is largely subjective, and it not only ignores consciously set competence goals, but it also lacks any independent control and evaluation. Of course, great respect is due to all exceptions and to all teachers who consciously plan along the lines of up-to-date historical knowledge and abilities.

3. FEJEZET

Eged Alice

Nyúlpaprikáshoz nyúl, monarchiához király kell

**Vilmos ex-trónörökös és a nemzetiszocialista mozgalom kapcsolata
a birodalmi elnök megválasztásakor 1932-ben**

3.1. Bevezetés¹⁵

György Frigyes, Poroszország hercege 2023 tavaszán sajtóközleményben jelentette be, hogy visszavonja a Hohenzollern-család számos földbirtokára, kastélyára és műtárgyára bejelentett igényét, és a család eláll a német állam ellen indított perekétől.¹⁶ A vitatott tulajdonú vagyon értékét több száz millió euróra becsülik. A herceg, aki 2014-től folytatott tárgyalásokat a szövetségi kormánnyal és az érintett tagállamokkal, Berlinnel és Brandenburggal az egyes vagyontárgyak visszaszolgáltatásáról, döntését azzal indokolta, hogy így kívánja előmozdítani a Hohenzollern dinasztia 20. században betöltött szerepét vizsgáló elfogulatlan történelmi diszkussziót. A Hohenzollern dinasztia kiemelkedő szerepet játszott a német történelemben, ezért a történészek nem szűnő érdeklődése teljességgel érthető. Az azonban már magyarázatra szorul, hogy a peres eljárásoktól való elállás miként függ össze a történet-tudományi vitákkal. A 47 éves Georg Friedrich herceg az utolsó német császár, II. Vilmos ükunokája. Noha a császár 1918 novemberében hollandiai száműzetésében kényszerűségből aláírta lemondását, 1941-ben bekövetkezett haláláig reménykedett

15 A szerző tanulmánya angol nyelven megjelent: To make stew, you need a hare, and to establish a monarchy, you need a king. Former Crown Prince Wilhelm II's relationship with the National Socialist movement during the 1932 German presidential election. In: Forum Social Sciences Review (Somorja) 2023, 5.

16 Thorsten Metzner: Adel verzichtet: Georg Friedrich Prinz von Preußen lässt Vermögensklagen fallen. In.: Tagesspiegel, 2023. március 8.; Andreas Kilb: Die Hohenzollern verzichten auf Tausende enteignete Kunstwerke. In.: FAZ, 2023. március 8.; Hohenzollern ziehen Klagen zurück. In.: TAZ, 2023. március 8.; Georg Friedrich Prinz von Preußen: Hohenzollern ziehen Entschädigungsklagen gegen öffentliche Hand zurück. In.: Zeit, 2023. március 9.

a visszatérésben. A holland kormány 1920 tavaszán engedélyezte a trónjától megfosztott uralkodónak, hogy beköltözzön a Doorn városkában megvásárolt villába, ahol haláláig egy kisebb udvartartás állt a rendelkezésére. Az ex-császár Augustza Viktória császárné halála után újra megnősült. Második házastársa, Hermine hercegnő mindvégig támogatta férje a császári trón visszaszerzésére tett törekvéseit, sokszor túlzott határozottsággal is. Noha soha nem koronázták meg, elvárta az ő királyi fensége megszólítást. A környezete nem találta rokonszenvesnek, sokkal inkább erőszakosnak, és a császár gyermekei sem ápoltak vele jó kapcsolatot.

Az uralkodó legidősebb fiának, Vilmos koronahercegnek is dédelgetett célja volt a monarchia visszaállítása. 1918 őszén ő is elmenekült Hollandiába, de 1923 végén Gustav Stresemann kancellár lehetővé tette számára a visszatérést Németországba azzal a feltétellel, hogy távol tartja magát a politikától. (Pekelder-Schenk-Bas 2021: 73) Az ex-trónörökös az 1920-as évek végétől azonban nyíltan rokonszenvezett a nemzetiszocialista párttal, és kapcsolata az NSDAP-vel 1933 után sem szűnt meg.

A második világháború végén a szövetséges hatalmak négy zónára osztották fel Németországot. A Hohenzollern birtokok és javak túlnyomó részt a szovjet megszállási zónába kerültek, 1949-től pedig az NDK területére estek. A kommunista hatalom állami tulajdonba vonta a Hohenzollern család összes ingó és ingatlan vagyonát, így 1990-ig fel sem merülhetett azok visszakövetelése. Az egységes Németország létrejötte után néhány évvel, 1994-ben a német parlament megteremtette az 1945 és 1990 között elkobzott vagyonelemek visszakövetelésének vagy a tulajdonosok kárpótlásának jogi lehetőségét (AusglLeistG).¹⁷ A törvény 3. §-a kizárja az ingatlan vagyon visszaadásának lehetőségét, a tulajdonosokat kárpótlás illeti meg, míg az 5. § alapján meghatározott ingóságok tulajdonjoga, amennyiben azok a törvény hatályba lépésekor közgyűjteményekben a nyilvánosság számára megtekinthetőek, húsz év elteltével visszazállnak az eredeti tulajdonosra. A törvény 1. § (4) bekezdése azonban kizárja a kárpótlásból azokat, akiknek felmenői a nemzetiszocialista vagy a kommunista diktatúrában jelentős szerepet (erheblicher Vorschub) vállaltak. Az ex-trónörökös ténykedésének vizsgálata a törvény értelmében azért vált megkerülhetetlenné, mert 1945-ben ő volt a Hohenzollern család rangidős feje. Cselekedeteinek következményei tehát a 21. században is hatással vannak nemcsak a család erkölcsi, hanem a leszármazók anyagi követeléseinek megítélésére is. A

17 Ausgleichsleistungsgesetz (AusglLeistG) - Gesetz über staatliche Ausgleichsleistungen für Enteignungen auf besatzungsrechtlicher oder besatzungshoheitlicher Grundlage, die nicht mehr rückgängig gemacht werden können (gesetze-im-internet.de)

kérdés mármost az, vajon a koronaherceg jelentős szerepet játszott-e a nemzetiszocialisták hatalomra kerülésében és a náci diktatúra megszilárdulásában. Jelen írás főszereplője ezért nem Georg Friedrich herceg, hanem dédapja, Vilmos ex-trónörökös. A tanulmány az ex-trónörökös és a nemzetiszocialista vezetők kapcsolatát vizsgálja az 1920-as évek végén és az 1930-as évek elején, különös tekintettel a birodalmi elnökválasztásra.

3.2. Szakvélemények pro és kontra

A német kormány és a Hohenzollern család közötti tárgyalások a nyilvánosság kizárásával valójában már 1991-ben elkezdődtek. A család akkori rangidős vezetője, Louis Ferdinand herceg¹⁸, Vilmos koronaherceg fia (Georg Friedrich nagyapja) ekkor jelentette be igényét a háború után a kommunisták által államosított családi vagyona. Hosszú vizsgálódás után, 2014-ben az érintett hatóságok arra az eredményre jutottak, hogy Vilmos tevékenysége nem esik az 1994. évi AusglLeistG 1. § (4) bekezdésének hatálya alá. A döntésben minden valószínűség szerint közrejátszott a család felkérésére Christopher Clark cambridgei történészprofesszor által elkészített szakvélemény is. A modern európai történelemet kutató, szakmai körökben elismert Clark véleményének végkicsengése az volt, hogy noha az ex-trónörökös bizonyos alkalmakkor kinyilvánította a nemzetiszocialisták iránti rokonszenvét, fellépéseit és megnyilatkozásait összességében mégsem nem lehet jelentős támogatásként értékelni. (Clark 2011: 19) Magatartásának mozgatórugója az az egyébként illúzióknak bizonyult vágyakozás volt, hogy Hitler segítségével bekövetkezik a monarchia restaurációja. (Clark 2011: 8-9) A trónörökös, Clark megítélése szerint sok esetben túlértékelte saját jelentőségét, holott a náci vezetők szemében a történeseknek csupán egy mellékszereplője volt. (Clark 2011: 19) A németek többsége a monarchia iránt támogató érzelmeket táplált, de ez a rokonszenv a koronaherceg személyét már nem kísérte, sőt ő kifejezetten népszerűtlen volt, véli Clark. Elutasíttósága a nemesi családok körében is magas volt, és sokkal inkább a birodalmi elnök, Paul von Hindenburg testesítette meg számukra a monarchia porosz hagyományait.

18 Louis Ferdinand herceg a trónörökös másodszülött fia volt, bátyja 1933-ban rangon alul házasodott, ezért kizárták az öröklési rendből, 1940-ben meghalt a háborúban. Louis Ferdinand 1994-ben hunyt el, és mivel fia, aki szintén a Louis Ferdinand nevet viselte, már 1977-ben meghalt, 1994-től a család képviseleti joga Georg Friedrichet illeti.

(Clark 2011: 10) Ezt ismerték fel a nemzetiszocialista vezetők, és ezért valójában nem is volt szükségük Vilmos támogatására, akit ráadásul gyakran dehonesztáló jelzőkkel illettek. (Clark 2011: 17) Clark néhány évvel később, amikor a vita már a nyilvánosság előtt folyt, és a munkáját hevesen kritizálták, részben megváltoztatta az álláspontját, és a koronaherceg ténykedését a nemzetiszocializmus térnyerésében a korábnál jelentősebbnek értékelte. (Pekelder-Schenk-Bas 2021: 116)

Időközben a húsz esztendő is eltelt, ezért mindkét felet a mihamarabbi meg egyezés szándéka vezette. Ekkor még nagyon úgy tűnt, hogy ez a család számára megnyugtató módon megtörténik, azonban a sajtó felkapta az ügyet¹⁹, és Brandenburg tartomány pénzügyminisztere visszavonulót fűjt. (Pekelder-Schenk-Bas 2021: 116) A tartományi kormány ezek után úgy döntött, hogy további szakvélemények elkészítésére felkér két elismert kutatót. Így születtek meg 2014-ben Stephan Malinowski és Peter Brandt tanulmányai. Malinowski a német arisztokrácia és a nemzetiszocialista mozgalom kapcsolatának neves kutatója, Brandt pedig Poroszország-specialistának számít, de kutatási témái között szerepel a nacionalizmus és a munkásmozgalom történetének vizsgálata is.

Malinowski több mint száz oldalas tanulmányának egyik fontos kiindulópontja, hogy Vilmosra már csak származása miatt sem lehet jelentéktelen statisztaként tekinteni. Egészen a monarchia bukásáig az egyik legnagyobb európai birodalom uralkodójának legidősebb fia és a trón várományosa volt, és nap mint nap megjelent a nyilvánosságban. Bizonyos politikai csoportok és a lakosság jelentős körében a monarchia eszméje 1918 után sem veszített jelentőségéből, így a trónörökös személyének továbbra is kitüntetett szerepe volt. Noha a háborús vereség és a császárság megdöntése politikai súlyát erodálta, társadalmi és szimbolikus jelentősége azonban megmaradt. (Malinowski 2014: 48-49) Dokumentumok sora bizonyítja a trónörökös kitaró próbálkozásait a konzervatív és a nemzetiszocialista erők politikai szövetséggé formálásának céljával, és ezt elsősorban az 1932 és 1934 közötti tevékenysége támasztja alá. (Malinowski 2014: 94) Annak ellenére, hogy szándékait nem koronázta siker, és 1934 után aktivitása folyamatosan csökkent, sőt 1940-től meg is szűnt, felelősséget visel a nemzetiszocialisták németországi és Németországon kívüli elfogadtatásában. Politikai megítélésén az sem változtat, hogy Vilmos soha nem tartozott a náci elithez, és nem nyújtott jelentős anyagi támogatást az NSDAP-nek. (Malinowski 2014: 95)

19 Ildiko Röd: Kritik an Hohenzollern-Entschädigung – Grüne und Linke reagieren mit Unverständnis auf den Vorbescheid des Amts zur Regelung offener Vermögensfragen. In.: Märkische Allgemeine Online-Archiv 2014. február 24.

Brandt tanulmányában a trónörökös 1924 és 1938 közötti szerepvállalását vizsgálta. Vilmos kronológiai rendben ismertetett megnyilatkozásait elemezve Brandt arra a következtetésre jutott, hogy Vilmos tevékenysége különösen a weimari köztársaság felbomlási fázisában és Hitler kancellársága első esztendeiben jelentős mértékben hozzájárult a nemzetiszocialista mozgalom térnyeréséhez és később a rezsim megerősödéséhez. (Brandt 2014: 59) A trónörökös számára az olasz fasiszta állam volt a minta, és annak németországi adaptálását Hitler közreműködésével vélte elérhetőnek. Súlyos tévedése abban állt, hogy azt hitte, egy Hohenzollern herceg hosszútávon nélkülözhetetlen a nemzetiszocialista elit számára. (Brandt 2014: 58-59) Politikai szerepvállalása miatt később a von Stauffenberg nevével fémjelzett ellenállási mozgalom tagjaiban 1944-ben fel sem merült, hogy a trónörököst beavassák a Hitler elleni merénylet terveibe, sőt a trónörökös megtiltotta fiának, Louis Ferdinandnak, miután fia a hozzájárulását kérte, hogy kapcsolatba kerüljön az ellenállókkal. (Brandt 2014: 55)

3.3. Az ex-trónörökös visszatérése Németországba

A trónörökös gyermekkorától koncentrációs nehézségekkel küszködött, ami kihatott a tanulmányaira is, így az iskolapadban csak közepes eredményekre volt képes. Két éven át jogot tanult, majd rövid katonai kiképzés után fiatal felnőttként különböző rangfokozatokban szolgált a hadseregben. Cecília, mecklenburg-schwerini hercegnővel kötött boldogtalan házasságából hat gyermeke született, de a nőcsábász hírében álló herceg kevés időt töltött családjában. (Pekelder-Schenk-Bas 2021: 72) A frontvonal mögött – formálisan a német haderő egyik vezetőjeként, a valóságban egy kisebb egység parancsnokaként – részese volt az 1916 februárjában Verdunnél elindított és majd egy esztendeig tartó állóháborúnak, de ténykedését már akkor is és később is erősen kritizálták. Az első világháborús vereség után 1923-ig az észak-hollandiai Wieringen szigetén élt, ahol már 1918. december 1-jén írásba adta, hogy lemond a trónigényéről.

Mai napig vita tárgyát képezik a Németországba való visszatérését lehetővé tevő, a Stresemann-kormány által 1923 októberében kibocsátott engedély keletkezésének körülményei és egyes kitételeinek értelmezése. A trónörökös – állítása szerint – szeretett volna részt venni gyermekei nevelésében és birtokai igazgatásában, ezért fordult a birodalmi kormányhoz. A kancellár számára nem kevés fejtörést jelentett

Vilmos kérésének teljesítése, de végül a birodalmi elnök és a kormány megadták hozzájárulásukat. A megállapodásnak két változata is fennmaradt. Lényeges különbség közöttük, hogy az egyik variáció szerint a hercegnek nyilatkozat formájában vállalnia kellett, hogy visszaköltözése után nem végez semmilyen politikai tevékenységet, míg a másik szerint a politikába való beavatkozástól tartja magát távol. Stresemann 1923 őszén a kormányülésen azt állította, hogy a hercegi nyilatkozat rendelkezésre áll. Hogy a trónörökös milyen tartalommal és milyen formában tett nyilatkozatot, írásban vagy szóban adta becsületszavát, Stresemann 1929-ben bekövetkezett haláláig nem jelentett témát a német közéletben²⁰.

Németország 1923-ban, a herceg visszatérésekor különösen nehéz helyzetben volt: néhány régióban még mindig nem múlt el a polgárháború veszélye, és a súlyos belpolitikai küzdelmek sok ezer ember életét követelték, az infláció mértéke az egekbe szökött, a franciák megszállták a Ruhr-vidéket, novemberben pedig Hitler sikertelen puccsot hajtott végre. A herceg kényelmes és gondtalan életre vágyott. Birtokai közül lakhelyéül a Potsdamban található Cecilienhofot és a Sziléziában fekvő Oels kastélyát választotta. Sportolt, vadászott, utazott, társasági eseményeken vett részt, és ennek költségeit fedezni is tudta, hiszen a köztársasági kormány az arisztokrata családoknak, noha az alkotmány lehetővé tette a kártalanítás nélküli kisajátítást, visszaadta vagyonuk jelentős részét. A társadalmat erősen megosztó, de mindenképpen gáláns és nagyvonalú döntés annak reményében történt, hogy elősegítse a nemesi családok megbékülését a weimari rendszerrel.

Vilmos a visszatérését követő első években került a politikai eseményekbe történő közvetlen beavatkozást, ami azonban semmiképpen sem jelentett elszigeteltséget. Hermann Göringhez például személyes ismeretség fűzte, első találkozásaikra a világháború alatt a nyugati fronton került sor. 1923 után több alkalommal vendégeskedtek egymásnál, és könnyen elképzelhető, hogy Göringnek szerepe volt a herceg és Adolf Hitler első találkozásának megszervezésében is. Hitler – feltételezhetően Ernst Röhmmeel együtt – Vilmos egyik rezidenciájára, a Cecilienhofba először 1926-ban kaphatott meghívást. Hitlert az 1923-as puccskísérletét követő bírósági tárgyalás ismert emberré tette, mégis nehezen magyarázható, hogy Vilmos miért fogadta már 1926-ban a pártja újjászervezésével foglalatосkodó sikertelen puccsistát. (Malinowski 2014: 12) A találkozóóról, annak időpontját elhallgatva, a herceg

20 Wilhelm Sollmann: *Legende oder Wahrheit. Die Verpflichtung des Kronprinzen*. In.: *Vorwärts*, 1932. május 25. Nr. 242. 49. évfolyam, 2.o. és *Die Kronprinzen-Erklärung*. Stresemanns Brief in geänderter Fassung. In.: *Vossische Zeitung*, 1932. május 24. 3.o.

1946-ban említést tett egyébként csupán 30 oldalas kiadatlan emlékiratában, és ebben azt hangsúlyozta, hogy Hitler viseltes kék öltönyében, rendezetlen frizurájával nem tett rá jó benyomást, csupán élénk szeme, valamint szenvedélyes előadásmódja ragadta meg a herceget. (Machtan 2021: 35-35)

A herceg számára nemzetiszocialista korifeusokkal és egyes konzervatív pártok vezetőivel való találkozások helyszíne volt Viktoria von Dirksen berlini szalonja is. Az 1920-as években a politikai, gazdasági és kulturális élet meghatározó személyiségeit rendszeresen vendégül látó asszony különösen szívélyes kapcsolatot ápolt az NSDAP magas rangú funkcionáriusaival. Göring ajánlotta Dirksen asszony figyelmébe például Joseph Goebbelst (Fröhlich 1987: 512), akit aztán – amíg szűkös anyagi helyzete megkívánta – pénzadományokkal is támogatott, Magda Goebbels és Viktoria pedig barátnőkké is váltak. Vilmos mellett a szalon gyakori vendégei voltak felesége, Cecilie és testvérei közül August Wilhelm és Eitel Friedrich is, de megfordult itt Ciano gróf, Mussolini veje is.

Az ex-trónörökös számára Olaszország szolgáltatta a követendő példát, mert véleménye szerint az olasz monarchia az elavult eszméket és intézményeket modernnel helyettesítette, leszámolt a parlamentáris keretekkel és kiszorította politikai ellenfeleit. Benito Mussolini iránti rajongását, akinek a fotója a Cecilienhofban az asztalán állt, 1928-ban egy audiencián személyesen is kifejezésre juttathatta. Elragadtatással számolt be levelében apjának, II. Vilmosnak a találkozóóról. A herceg május 7-re datált írásában Mussolinit energiától duzzadó, terveit elszántsággal megvalósító és ellenkezést nem ismerő államférfiként írta le, aki teljesen átalakította az országot, gyökerestül kiirtotta a szocializmust, a kommunizmust, a demokráciát és a szabadkőművességet. A duce szoros kapcsolat kialakítására törekszik Németországgal, írta elégedetten a herceg, de ennek előfeltétele Németország megerősödése és jobboldali orientációja. A herceg továbbá rövidlátással illette azokat a német politikai köröket, akik a Tirol-kérdés kapcsán támadták Mussolinit. (Ilseman 1968: 95-96)

Vilmos röviddel Stresemann halála után, 1930-ban belépett a félkatonai szervezetnek minősülő Stahlhelmbe (Acélsisak), a weimari rendszerrel szemben ellenségesen fellépő frontkatonák szövetségébe, amely ekkor már egymillió tagot számlált, és egyre gyakrabban jelent meg a politikai nyilvánosságban, ahol a weimari köztársaság ellen agitáló konzervatív és szélsőjobboldali pártok összefogását vezénylő karmesterként igyekezett láttatni magát. 1930-tól kezdve tehát a lopakodó jelenlétet felváltotta a nyílt színrelépés, és ettől kezdve Vilmos egyre gyakrabban jelent meg

a nyilvánosságban és a nagypolitika színpadán. Az 1931. október 11-én Bad Harzburgban Alfred Hugenberg, a DNVP vezetőjének kezdeményezésére megrendezett ún. nemzeti ellenzék találkozóján Vilmos utasítására testvére, Eitel Friedrich képviselte a családot. Noha a koronahercegnek a szervezésben csekély szerepe volt, erőteljesen támogatta a résztvevő pártok és szervezetek célkitűzését, amely a weimari demokratikus viszonyok felszámolására irányult. Vilmos tevékenységének közepontjában a Stahlhelm és az SA közelítése, valamint a bad harzburgi fronton belüli jelentős véleménykülönbségek elsimítása állt. Lett volna mit elsimítani, hiszen az NSDAP 1930 ősze óta a Reichstag második legerősebb pártja volt, és ezzel Hitler a politikai játszmák megkerülhetetlen szereplőjévé vált, a „régik” jobboldali pártok azonban még fékezni igyekeztek. A trónörökös számára különös fontossága lett volna az ellentétek csitításának, hiszen így nem kellett volna választania a „régiek” és az „újak” között. Amennyiben ugyanis „rossz pártra” tesz, azzal a monarchia visszaállításának esélyeit csökkentette volna. (Pekelder-Schenk-Bas 2021: 81) Hitlernek Vilmosra ebben az időszakban nagy szüksége volt, mert úgy gondolta, hogy a trónörökös támogatásával közelebb kerülhet a birodalmi elnökhöz, Hindenburghoz és közvetlen környezetéhez. A herceg, ellentétben néhány családtagjával, nem volt sem az NSDAP, sem az SA, sem az SS tagja, származása miatt azonban párttagkönyv nélkül is a nemzetiszocialisták hasznos segítője lehetett. Az NSDAP-val való rokonszenve nem tette vakon hívó nácivá, és a zsidókkal szembeni ellenszenve is – apja jó néhány kijelentésével szemben – jóval visszafogottabb volt. (Brandt 2014: 56)

3.4. Az ex-trónörökös szerepe a birodalmi elnökválasztásban

1932-ben lejárt Hindenburg elnöki mandátuma, így az év elejétől fogva a belpolitikai csatározások középpontjában a márciusra kiírt elnökválasztás állt. Ismertetes Vilmos január 4-én adjutánsához és bizalmasához, Louis Müldnerhez címzett levele, amelyben beszámolt arról, hogy a jövőjével kapcsolatos fontos elhatározás meghozatala előtt áll: kandidálni akar a birodalmi elnöki posztért, mert ebben látja a monarchia visszaállításának egyetlen lehetőségét. A Stahlhelm és Hugenberg pártjának, az DNVP-nek a támogatását élvezi, derült ki a levélből, és további patronálókban is bízott, továbbá elengedhetetlennek tartotta a nemzetiszocialisták támogatását. A velük való megegyezéssel kapcsolatban derülátó volt, mert lehetségesnek gondolta, hogy a támogatásért cserébe Hitlernek felajánlandó kancellári tisztség

képezheti az alku alapját. (Machtan 2021: 78) A trónörökös úgy kalkulált, hogy az előző, 1925-ben megrendezett elnökválasztáshoz hasonlóan a jobboldal egyetlen közös jelölttel vág neki az első fordulónak. Ez a jelölt pedig ő lesz, mert Hindenburgot sem a DNVP, sem az NSDAP nem támogatja, és egyébként is az agg elnök egy Hohenzollern ellenében nem indulna el. A levélírónak csak az apja, II. Vilmos magatartására vonatkozó soraiból lehet némi bizonytalanságot leszární, és a félelme nem volt alaptalan.

1932. január 10-én Hitler meglátogatta a herceget a Cecilienhofban. Ezen a találkozáson a herceg felvázolta a kandidálására vonatkozó terveit. (Malinowski 2014: 16 és Brandt 2014: 14-15) Cecilie egyik fiához írt leveléből értesülünk arról, hogy a teázás kellemes hangulatban telt, és „Don Adolfo” nagyon rokonszenves benyomást tett a vendéglátóra. (Machtan 2012: 80) A jó hangulat egyik oka Hitler ígérete lehetett, amennyiben igaz a herceg egy ismerősének tett állítása, miszerint kancellári kinevezése esetén első feladatai egyike lesz a Hohenzollern-ház visszatérésének elősegítése. (Machtan 2012: 80) A kölcsönös ígéreteket azonban nem váltották tettekre. A herceg ténykedése a Hugenberg és Hitler közötti feszültséget nem tudta enyhíteni, és Doornból is határozott tiltást tartalmazó üzenetet kapott. II. Vilmos legidősebb fiát a családból való kitagadással fenyegette meg, amennyiben birodalmi elnökké választása esetén felesküszik a köztársaságra. (Ilsemann 1968: 199) A császári verdikt után Goebbels a zsúfolásig megtelt berlini Sportpalastban tartott gyűlésen jelentette be Hitler indulását az elnöki tisztségért. (Goebbels 1994: 69)

Közös jobboldali jelölt hiányában a március 13-án megtartott első fordulón az NSDAP Hitlert indította, a DNVP és a Stahlhelm Theodor Duesterberget jelölte, a polgári pártok és a szociáldemokraták Hindenburgot, míg a kommunisták Ernst Thälmann-t támogatták. A szavazás eredményeként Hindenburgot csak egy hajszál választotta el az abszolút többségtől, míg Hitler 30,1%-ot, Thälmann 13,2%-ot, Duesterberg pedig 6,8%-ot szerzett, így április 10-én újabb voksolást kellett tartani. A jobboldali összefogással kapcsolatos hercegi terv tehát illúzióknak bizonyult, mint ahogyan az is, hogy ő töltheti be a híd szerepét ennek az ellentétektől jócskán szabdalt laza konglomerátumnak az egyes tagjai között. A herceg március 4-én Duesterberg nagygyűlésén vett részt (Brandt 2014: 17), a választást megelőző napon az NSDAP kampányzáró gyűlésén, a választás estéjét pedig Göring vendégeként a náci korifeus otthonában töltötte (Machtan 2021: 90), és ekkor újra felmerülhetett a kandidálása.

Néhány nappal később a herceg fogadta a DNVP és az NSDAP képviselőit, de a megbeszélésen, amelyen jelent volt Mussolini megbízottja is, a közös jelölt állításának kérdésében az első forduló eredményének ismeretében sem közeledtek az álláspontok. A sikertelen találkozó után március 23-án a herceg levélben fordult Hugenberghez, és Hitler támogatására szólította fel a második fordulóban. A levél előzménye volt, hogy a DNVP és a Stahlhelm a híveit az április 10-ei voksoláson az urnáktól való távolmaradásra kérte. A herceg levelében a pártvezért a harzburgi front célkitűzéseire emlékeztette, valamint arra, a támogatás megtagadása egyben a nemzeti front szétesését jelenti. (Machtan 2021: 91) A második forduló előtt Duesterberg visszalépett, de Hugenberg elutasította a herceg kérését.

A herceg mindeközben nem tett le végérvényesen az indulásról. Újra tollat ragadott, és az apjához írt levelében még egyszer felsorakoztatta az indulása mellett szóló érveit, megbízottja pedig felkereste Doornban Herminét és kérte a közbenjárását. Noha a császári pár és különösen Hermine rokonszenvezett Hitlerrel, és Hitler jövőbeli kancellári kinevezésére a monarchia visszaállítása felé tett jelentős lépésként tekintettek, a trónörökös birodalmi elnöki ambícióit élesen kritizálták. Attól tartottak ugyanis, és nem alaptalanul, hogy a herceg a koronát nem az apjának, hanem saját magának szánja. Hermine Hitlerrel való első találkozásának időpontja bizonytalan, az azonban jól dokumentált, hogy németországi utazásai során a pártvezérrel alkalmanként találkozott. 1931 novemberében például Tiele-Winckler bárónő szalonjában hallgatta elragadtatással Hitler több órás monológját arról, miképpen kell majd az összes „novemberi árulóval”, utalva ezzel a köztársaság kikiáltóira, eljárni. (Malinowski 2021: 555) Visszatérte után a császárnak meleg szavakkal, de kissé kiszínezve és túlgondolva ecsetelte a hallottakat, ami a volt uralkodóban – nem először – hamis reményeket ébresztett. (Ilseman 1968: 176)

Aggályaikat megfogalmazták a herceg feleségével szemben is, akinek a berlini társasági körökben tett, a császár uralkodói alkalmasságát kétségbe vonó megjegyzései eljutottak Doornba is. A császár a menyének azt is felrótta, hogy orosz és dán kötődése miatt valójában semmit sem érez Németország és Poroszország iránt, és csupán a trón utáni vágya miatt igyekszik a herceget rábeszélni a kandidálásra. (Ilseman 1968: 190-191) A császár Cecilie érzelmi kötődését leíró megjegyzése minden alapot nélkülöz, és Hermine kivételével a családtagok ezt nem tartották valósnak. Cecilie édesanyja ugyan orosz nagyhercegnő volt, nővére pedig dán királyné lett, és édesapja, a mecklenburgi nagyherceg birtokán töltött szeretetteljes családi légkörre felnőttként is szívesen gondolt vissza, koronahercegnéként lelkesen

és odaadón látta el a német nemzeti érdekek képviselőjét. A császár és Hermine azt azonban jól látták, hogy Cecilie politikai aktivizmusát a monarchia visszaállításának álma motiválja. A koronaherceg felesége létrehozója és fővédnöke volt a Stahlhelm női „részlegének” tekinthető Lujza Királyné Szövetségnek (Bund Königin Luise), amelyben 1934-ig, önfélszámolásáig fáradhatatlanul dolgozott. A szervezet névadója, Lujza porosz királyné Cecilie üknagyanyja volt, és az 1920-as években az egyetlen, nőket tömörítő szervezetként működött az országban. A zsidó jelentkezőket nem fogadó szervezet a monarchiát elutasítóknak és az „idegen fajúakban” azonosította Németország belső és külső ellenségeit, és mindezt felvilágosító programok keretében propagálta országszerte, valamint az anya-feleség-otthon fogalmi köré szerveződő hagyományos női szerep kizárólagosságát hirdette.

A herceg miközben várta apja választát, egyik bizalmasán, Joachim von Ostau színműírón keresztül arról tájékoztatta Hitlert, hogy mégis elindul az elnökválasztás második fordulójában, és megválasztása esetén feloszlatja a Reichstagot és Hitlert kancellárrá nevezi ki. Ostau beszámolója szerint Hitler rábólintott az ajánlatra. A pártvezér azt javasolta, hogy a herceget Hugenberg pártja jelölje, és amennyiben ez Hindenburgot visszalépésre készíti, az NSDAP is visszavonja Hitler jelölését. A herceg és Hugenberg találkozására azonban nem került sor, mert március utolsó napjaiban a császár táviratban értesítette a fiát elutasító döntéséről. Cecilie próbálkozásának, hogy szálljon szembe apjával, a herceg ellenállt. (Machtan 2021: 96-97) Ezzel eldőlt, hogy a második fordulóban Hindenburgnak Hitlerrel kell megküzdenie.

A herceg április 1-jén Oelsben Vilmos trónörökös aláírással nyilatkozatot adott ki, amelyben az elnökválasztás második fordulójától való távolmaradást összeegyeztethetetlennek tartotta a harzburgi front gondolatával, és bejelentette, hogy április 10-én Hitlert fogja támogatni. A herceg állásfoglalásáról a német és a külföldi olvasók már április 3-án tudomást szereztek. A lapok többsége szenzációként tálalta a hírt, és a voksolás időpontjáig szinte minden nap cikkeztek róla. A liberális Vossische Zeitung emlékeztette az olvasóit, hogy a herceg az első fordulóban Duesterbergre szavazott, még korábban liberálisnak mondta magát, ami Hitler melletti nyilvános kiállásával éppen annyira hihető, mint 1923-ban tett ígérete.²¹ Egy nappal később a lap a herceg magatartását nem saját döntéseként aposztrofálta, hanem

21 Das Ehrenwort des Exkronprinzen. Aufruf für Hitler. In.: *Vossische Zeitung*, 1932. április 3. 1. o.

Doornból érkezett parancsként. Ezzel a döntéssel, folytatta a cikk, a Hohenzollernek hátat fordítottak a Hitlertől eltávolodott Hugenbergnek és áldásukat adták a „braunai emberre”.²² A következő napon a *Vossische Zeitung* különösnek találta, hogy míg a nemzetiszocialista választási gépezet megújult erővel dübörög, a herceg nyilatkozatáról még a *Völkischer Beobachter* is kínosan hallgat.²³ Egy nap elteltével a lap megjelentette Hindenburg Ferdinand Foch marsallhoz 1919. július 9-én írt levelét, amelyben közbenjárását kérte II. Vilmos kiadatásának és bíróság elé állításának megakadályozásában. Az újság az ex-császár szemére vetette, hogy a család majd másfél évtized elteltével megmentője ellen kampányol, és hála helyett hálátlansággal mond köszönetet.²⁴ Egy nappal a voksolás előtt a *Vossische Zeitung* egy Erfurtban megtartott nemzetiszocialista választási gyűlésről számolt be, amelyen Ágost Vilmos, a trónörökös egyik öccse is jelen volt. A herceg itt közölte, hogy a császár „kifejezetten megengedte” neki, hogy a nemzetiszocialisták választási kampányában részt vegyen. Ezt a kijelentését valójában válasznak szánta Elard von Oldenburg-Januschaunak.²⁵ Januschau a Hohenzollern-monarchia elkötelezett híve és nem melleleg Hindenburg régi harcostársa volt, és ebben a kiélezett választási küzdelemben Hindenburg támogatására szólított fel.

A *Berliner Tageblatt* a nyilatkozat kapcsán felemlgette a korábbi szóbeszédet, miszerint a Hohenzollernek régóta adományokkal segítik a nemzetiszocialistákat,²⁶ a *Welt am Montag* pedig egyenesen tényként tárta az olvasók elé az NSDAP-nek nyújtott rendszeres pénzügyi támogatást, amivel a Hohenzollern-család a párt vezetőinek a monarchiával szemben táplált ellenszenvük megváltoztatását akarták elérni.²⁷ A kommunisták lapja, a *Die Rote Fahne* is közölte az ex-trónörökös Hitlert támogató nyilatkozatát. A felhívás alapot szolgáltatott arra, hogy az újság nemcsak a nemzetiszocialistáknak kampányoló „Hohenzollern-bandát” támadja, hanem az ex-trónörökös léha életmódját lehetővé tevő, a munkások adóját elajándékozó és azt felélő weimari rendszert is.²⁸ A szociáldemokrata *Vorwärts* szarkasztikusan jegyezte meg, hogy a herceget valójában köszönet illeti a nyilatkozatért,²⁹ míg a Ruhr-vidéki

22 Wahlkampf wie noch nie. In.: *Vossische Zeitung*, 1932. április 4. 1.o.

23 Schweigen um den Kronprinzen. In.: *Vossische Zeitung*, 1932. április 5. 2.o.

24 Dank vom Hause Hohenzollern. In.: *Vossische Zeitung*, 1932. április 6. 3.o.

25 Papa hat's erlaubt. In.: *Vossische Zeitung*, 1932. április 9. 2.o.

26 *Berliner Tageblatt*, 1932. április 3.

27 *Welt am Montag*, 1932. április 4.

28 Hitler-Kandidat der Hohenzollern. In.: *Die Rote Fahne*, 1932. április 3. 3.o.

29 *Vorwärts*, 1932. április 3.

iparmágnásokhoz közel álló, konzervatív Deutsche Allgemeine Zeitung sajnálkozva állapította meg, hogy a herceg a vesztesekhez csatlakozott.³⁰

A magyar újságokban is megjelent a herceg nyilatkozata. Többségük, mint például a Budapesti Hírlap³¹ és a Magyar Hírlap³² kommentár nélkül, csak a tényt közreadva ismertette a felhívást. Csupán a Pesti Hírlap reflektált a német lapok híradásaira is, amikor is idézte a Berliner Tageblatt egyik cikkét, miszerint a trónörökös ezzel a lépésével megszegte a kormánynak tett becsületszavát.³³

Hitlernek csupán egyetlen, a herceg nyilatkozatára adott reakcióját ismerjük. „Nagyra becsülöm az ex-koronaherceg fellépését. Részéről ez egy teljesen spontán nyilatkozat volt. És ezzel nyilvánosan is elkötelezte magát a német nacionalisták főserégének hadrendjébe” – mondta a brit állampolgárságú, de Berlinben született Daily Express újságírójának, Sefton Delmernek. Hitler ugyanakkor azt is világossá tette, hogy Németországnak az adott helyzetben az államforma kérdésénél sokkal fontosabb ügyekben kell döntenie. (Machtan 2021: 99-100) Delmer 1931 áprilisában készítette Hitlerrel az első interjút (Delmer 1962: 143), és attól fogva többször is találkoztak. 1932. április 5-én például, amikor az idézett beszélgetés készült, Delmer a választási gyűlésekre utazó Hitlert kísérők között ült a repülőgépen. (Delmer 1962: 146)

Az elnökválasztás második fordulójában Hitler kevés híján 6 millió szavazattal maradt alul Hindenburggal szemben. Carl von Ossietzky az első forduló után visszafogott derűlátással jegyezte meg, noha a német nép március 13-án nemet mondott a fasizmusra, Hitlert a vereség nem döntötte katasztrófába, „Adolf Bonaparténak még várnia kell a saját brumaire 18-ra.” (Ossietzky 1932: 389) Ossietzky kollégája, Hanns-Erich Kaminski a második forduló után jóval keserűbben jelentette ki, hogy Hindenburg győzött, de a fasizmust nem verték meg. Arra figyelmeztette a németeket, hogy „[a]zzal az illúzióval szemben, amit Hindenburg újraválasztása kelt, világosan meg kell mondani: ez a választási harc nem a demokrácia és a diktatúra harca volt. Sokkal inkább két konkurrens cég harca, amelyek az arányokon civakodnak, mielőtt egyesülnek.” (Kaminski 1932: 540)

30 *Deutsche Allgemeine Zeitung*, 1932. április 5.

31 A volt német trónörökös Hitlerre szavaz. In.: *Budapesti Hírlap*, 1932. április 3. 12.o.

32 A volt német trónörökös Hitlert támogatja. In.: *Magyar Hírlap*, 1932. április 3. 10.o.

33 A volt német trónörökös kiáltványt adott ki Hitler elnökké választása mellett. In. *Pesti Hírlap*, 1932. ápr. 3., 2.

A herceg lord Rothermere brit sajtómágnásnak 1934. június 20-án írt levelében azzal dicsekedett, hogy ő már akkor Hitler mögé állt, amikor sok konzervatív politikus még habozott, és politikai ténykedése, különösen az elnökválasztás két fordulója között kiadott felhívása két millió szavazót hozott Hitlernek. (Pekelder-Schenk-Bas 2021: 83) Ez utóbbi felettébb bizonytalan, és homály fedi, a herceg mire alapozta az állítását.

3.5. Befejezés

A későbbi események Kaminski éleslátását bizonyították. 1932 tavaszán Hitler formálisan veszített, de a valódi vesztesek a weimari köztársaság támogatói lettek, és a Hohenzollernek sem kerültek közelebb a koronához. A herceget célja valóra váltásában akadályozták a családot keresztül-kasul átszövő ellentétek, de kudarcának oka leginkább saját személyében keresendő. A trónörökös a kusza és szövevényes hálóban rosszul pozícionálta magát, mert nem látta át a bonyolult politikai helyzetet, és elhitte, hogy Hitler a porosz tradíciók továbbvivője lesz. A herceg politikai aktivitása hozzájárult a weimari köztársaság hatalomvesztési folyamatához. A birodalmi elnökválasztáshoz kapcsolódó tevékenysége bizonyítja, hogy nevét, szimbolikus erejét a nemzetiszocialisták szolgálatára bocsátotta és ezért felelősség terheli a hagyományos jobboldal hatalmi bástyáinak meggyengítésében és az NSDAP elfogadtatásában.

Szerény személyes adottságai is hátráltatták, hogy amikor a kölcsönös politikai gyűlölet felerősödött és az erőszak mindennapos jelenség lett, az egymással rivalizáló erőket féken tartsa. Számára a kényelem előrébb való volt a szorgos munkánál, becsvágya inkább volt nagyravágyás, a stratégiai látásmód hiányát pedig nem pótolta az operatív terv. A monarchiához pedig, ahogyan azt már Otto von Bismarck jóval korábban megfogalmazta, király kell, mint ahogyan nyúl a nyúlpaprikáshoz: „Pour faire un civet, il faut un lièvre, et pour faire une monarchie, il faut un roi.” (Bismarck 1928: 155)

4. FEJEZET

Engel Enikő

A tankönyveken túl

A tankönyveket kiegészítő taneszközök és technológiai újítások a két világháború közti történelemoktatásban Csehszlovákiában

4.1. Bevezetés

A tankönyvek a két világháború közti időszakban egyértelműen az elsősorú oktatási segédeszköznek számítottak. Különösképp a 20. század elején, de még mai is, a szerzői/leíró szöveg tartalma jelenti a történelmi ismeretek fő forrását. (Nagy 2021: 191) Azonban a leíró/szerzői szöveg valamivel nagyobb jelentőséggel bírt a két világháború közötti időszakban, mint a későbbi időkben, vagy akár a jelenünkben. A XX. század elején ugyanis sokkal kevesebb médium állt rendelkezésre, ezáltal sokkal kevesebb forrásból kaptak információkat a diákok, és ebből adódóan az iskolai történelemtanítás is jóval kevesebb eszközre és forrásra támaszkodott. A történelmi ismeretek egyedüli forrása a tankönyv volt.

A Csehszlovák Köztársaság Iskolaügyi és Népművelési Minisztériuma³⁴ 22367/1919. számú rendelete értelmében a Csehszlovákián kívül kiadott tankönyveket eltávolították az iskolákból. Ezen kívül a tankönyvek Magyarországról történő behozatalát is megtiltották.³⁵

Teljesen új tankönyveket kezdtek írni, amelyek a csehszlovák történelemszemléletet támogatták. Ugyanez volt a helyzet a tansegédletekkel is.

A tankönyvek képi világa azonban elég szegényes volt (Engel 2022: 3), ezért valamilyen szemléltető eszközökkel ki kellett egészíteni őket. Nem minden tankönyv tartalmazott képet, ráadásul a felhasznált képek nagy része portré, épületfotó vagy művészeti alkotás volt.

³⁴ Ministerstvo školstva a národnej osvety Československej republiky, a továbbiakban MŠANO.

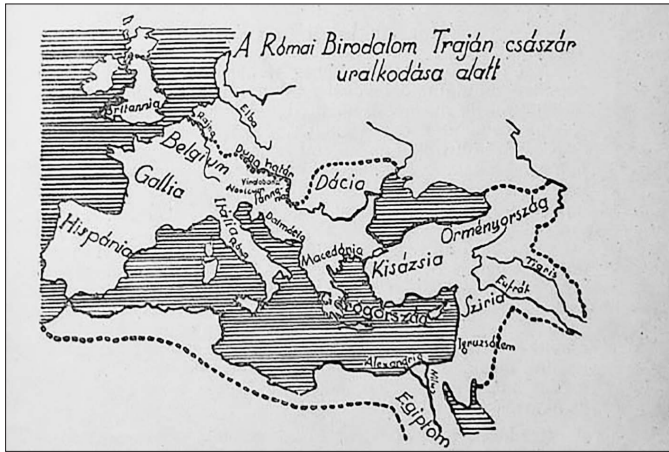
³⁵ Zprávy: 1923. 4. évfoly. 17. sz.

táblázat: Az 1918 és 1938 közötti csehszlovákiai történelemtankönyvek képtípusai

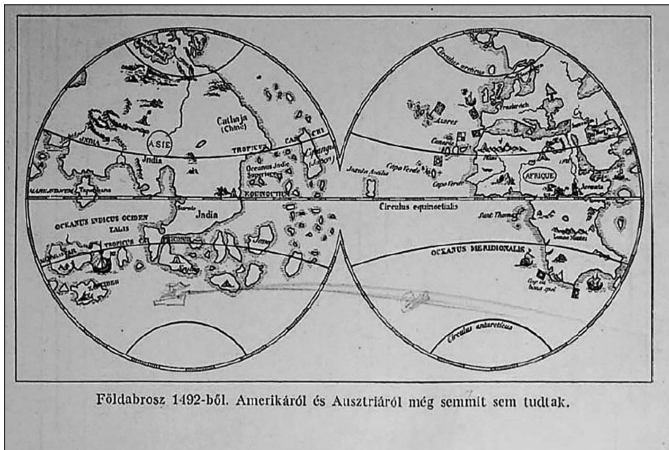
	Épület	Esemény illusztráció	Portré	Térkép
Klima, Stanislav (ford. J. L. és P. K.): <i>Csehszlovák köztársaság honismertetés...</i> 1920.	x	x	x	x
Koreň, Jozef: <i>Dejepis československého...</i> 1921.	✓	✓	✓	x
Pekář, Josef: <i>Dějiny československé...</i> 1922.	x	x	x	x
Hlavinka, Karol (ford. Dr. Bancík Samu): <i>A csehszlovák nemzet rövid története...</i> 1923.	x	x	x	x
Koreň, Jozef-Ježo, Martin (Banai Tóth Pál): <i>Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák...</i> 1923.	✓	✓	✓	✓
Pešek, Josef (ford. Bujnák Pál): <i>Haza és világ II. Képek az ókori és középkori...</i> 1925.	✓	x	x	✓
Pešek, Josef (ford. Bujnák Pál): <i>Haza és világ III. Képek a középkori és újkor történetéből...</i> 1925.	✓	✓	x	x
Pekář, Josef (ford. Orbán Gábor): <i>A csehszlovák nemzet történelme. A középkor legfelső osztályai számára...</i> 1925.	x	x	x	x
Stanislav, Nikolau-Baxa, Bohumil-Stocky, Ján (ford. Orbán Gábor): <i>Csehszlovák honismeret...</i> 1925.	x	x	x	x
Banai Tóth Pál-Pálesch Ervin: <i>Történelem és alkotmánytan I. rész...</i> 1925.	✓	✓	✓	x
Reinhard Frigyes (ford. Gisztl Margit): <i>Történelem, polgári iskolák számára I. rész...</i> 1926.	✓	✓	✓	x
Magyar Győző: <i>Világtörténelem a középkor legfelső osztályai számára...</i> 1926.	✓	✓	x	x
Magyar Győző: <i>Világtörténelem II. rész, A középkor és újkor 1648-ig. A középkor VI. osztályai számára...</i> 1927.	x	x	x	x

Pálesch Ervin- Banai Tóth Pál: <i>Történelem II. rész, A csehszlovák köztársaságbeli...</i> 1927.	✓	✓	✓	x
Magyar Győző: <i>Világtörténelem I. rész, Az ókor és a középkor a XII. század végéig...</i> 1931.	✓	✓	x	x
Koreň, Jozef-Ježo, Martin (Banai Tóth Pál): <i>Történelem a csehszlovák...</i> 1932.	✓	✓	✓	x
Magyar Győző: <i>Világtörténelem a középkor alól osztályai számára: II. rész...</i> 1932.	✓	✓	✓	x
Magyar Győző: <i>Világtörténelem a középkor alól osztályai számára...</i> 1934.	✓	x	✓	x
Janoška, Miloš-Banai Tóth Pál: <i>A szőlőföld és honismeret könyve...</i> 1935.	✓	✓	✓	x
Horčíčka-Ledr-Banai: <i>A magyar tanítási nyelvű polgári iskolák egyéves tanfolyama számára...</i> 1938.	✓	✓	✓	✓

Ahogy azt a táblázat is mutatja, a tankönyvek nagyon ritkán tartalmaztak térképeket és ha tartalmaztak is, azok nagyrészt nem túl részletes rajzok voltak. Mindössze nagyobb földrajzi egységeket ábrázoltak. Pl. a Római Birodalom határait.



19. kép: A Római Birodalom térképe 1923-as tankönyvből (Forrás: Koreň, Jozef-Ježo, Martin [Banai Tóth Pál]: Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák elsőb osztályai számára. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadó vállalat, Prešov, 1923, 9.)



20. kép: Világtérkép 1492-ből egy 1938-as tankönyvben (Forrás: Horčíčka-Ledr-Banai: A magyar tanítási nyelvű polgári iskolák egyéves tanfolyama számára. A csehszlovák Grafikai Unió r. t. kiadása, Praha-Prešov, 1938, 92.)

Ezek alapján megállapítható, hogy az egyik legnagyobb hiányossága a két világháború közötti időszakban a magyar iskolákban használt történelemtankönyveknek, hogy nagyon kevés térképeket tartalmaztak. A történelem tanítása azonban elképzelhetetlen térképek nélkül. Többek között elengedhetetlen a történelmi folyamatok megismeréséhez és a történelmi gondolkodás fejlesztéséhez. (Fekete 2021: 97)

4.2. Tanszerek a csehszlovákiai történelemtanításhoz

Az iskolai szemléltetés már a 17. században jelentős szerepet kapott az oktatási folyamatban. A földrajzi ismeretek átadásában a 18. század végétől a falitérképek mellett a föld- és éggömbök is fontos szerepet játszottak. Ebben az időszakban a földrajz és a történelem oktatásához már készültek atlaszok, az 1868-as népiskolai törvény pedig előírta, hogy a természetrajzi ábrák, a térkép, valamint a glóbusz is az iskolák kötelező felszerelése közé tartozzon. (Szűts 2020: 1)

A két világháború közötti Csehszlovákiában a falitérképek, mint szemléltető eszközök, kötelező kiegészítői voltak az iskolák felszereltségének. Minden tárgyhoz kötelezően megállapították a taneszközök jegyzékét, amellyel rendelkeznie kellett az iskoláknak.³⁶ Ezeknek a beszerzési költségeit az állam biztosította. A tanszerkimutatások szerint az 1924/25-ös tanévtől minden iskola történelem- és földrajzórájához az alábbi tanszereket kellett beszereznie:

- Dr. Machát: *Csehszlovák köztársaság falitérképe*
- Dr. Štula: *Európa falitérképe*
- Krajčiči: *Az öt földrész térképe*
- Trumann-Jemevein *Történelem fali térképek: Cyril és Metód, IV. Károly, Csehek és Ripán, J. A. Komenský búcsúja hazájától.*³⁷

A tanszerjegyzékben ugyanaz a tendencia mutatkozott meg, amely a tankönyvek tartalmában is észrevehető volt, ugyanis ezek között is a csehszlovák történelem

36 Például az alsószecsei népiskola az alábbi kötelező taneszközöket szerezte be néhány tanórához 1925-ben: „*Számítan és mértan: Orosz számológép, Négyzetméter, kocka, hasáb, gúla, kúp, henger, golyó. Természettan: Függedőn, higany légsúlymérő, barométer, kézfecskendő, légpuska, mágnesvas, elektromágnes, parafin...*” Slovenský národný archív (a továbbiakban SNA), REF, MŠaNO I. odd. 10. Národné školstvo. B. I. 19. inv. č. 166. číslo škatule: 30.

37 SNA, REF, MŠaNO 30. 18082/25.

eseményei domináltak. A tankönyvek leíró szövegeiben ugyanis a hangsúlyt a cseh és szlovák nép történetére helyeződött. (Engel 2023: 121-122)

A falitérképek között szintén kizárólag a csehszlovák nemzet történelemének fontosabb mozzanatai szerepeltek. Cirill és Metód képével a Nagymorva első közös államalakulatot elevenítették fel, IV. (cseh uralkodóként I.) Károly pedig a Cseh Királyság emlékét idézte fel. Ezekon kívül csak két nagyon általános térkép fedezhető fel a tanszerjegyzékben, az egyik Európa térképe a másik a földrészek térképe, amelyek sokkal inkább alkalmazhatók a földrajz, mint történelemórákon. Az említett térképek a tanulók történelmi tudatának formálásában is szerepet játszottak. A kollektív emlékezet szempontjából is fontosak, hiszen a térképeket kartografikus ábrázolások, amelyek sokkal inkább redukálnak, mint a tankönyvek, tehát semmi esetre sem objektív információforrások. (Němec 2021: 300) Azáltal, hogy bizonyos történelmi eseményekről térképeket készítettek és a használatukat kötelezően előírták a kiválasztott témák a többihez képest kiemelkedőbbé váltak. A csehszlovák történelmi események így kiemelkedtek az amúgy is szegényesen bemutatott kisebbségi témák közül. Ezek a térképek teljes mértékben kiszolgálták az aktuális politikai igényeket és ideológiai érdekeket. Támogatták a csehszlovák nemzeti ideológiát. (Němec 2021: 300)

A tankönyvek elemzése után már feltételezhető volt, hogy a tanszerjegyzékben Osztrák-Magyar Monarchiát ábrázoló térkép nem fog szerepelni, hiszen az iskolákba nem engedélyeztek bevinni semmilyen olyan térképet, amely nem az aktuális politikai határokat ábrázolta.³⁸ A szemléltetőeszközök közül (is) ki akarták törölni a Monarchia emlékét. Ráadásul hiányoztak az olyan térképek, amelyek történelmi ütközeteket, államalakulatokat ábrázoltak. Így ezeknek az eseményeknek a térbeli elhelyezése a diákok képzeletére maradt. Valószínűsíthetjük, hogy nem a történelmi gondolkodás fejlesztése volt a korabeli térképekkel a cél, sokkal inkább a tárgyi tudás kibővítése, valamint a cseh és szlovák nemzet történelmi aspektusainak további megismerése.

A magyar iskolákban használt atlaszokról nincsenek információink. A két világháború közti időszakból származó éves jelentések egyáltalán nem számoltak be atlasz használatáról a magyar iskolákban. Mirek Němec cseh történész szerint ennek az oka az volt, hogy a magyar iskolákban valószínűleg régi monarchiabeli magyar nyelvű atlaszokat használtak (ha egyáltalán használtak valamit), amelyeket

38 SNA, REF, MŠaNO 219. číslo šk. 102.

a törvény tiltott. És mivel a tanárok és iskolaigazgatók tisztában voltak azzal, hogy ez törvényellenes, így ezeknek nincs adminisztratív nyoma. (Némec 2021: 307) A cseh országrész iskoláiban a német kisebbség körében is a régi atlaszok felújított verzióit használták egészen a második világháború kezdetéig. (Némec 2021: 309) Olykor saját maguk korrigálták az atlaszokat az aktuális politikai határok szerint. (Némec 2021: 306)

A diákok további ismereteket szerezhettek még ismeretterjesztő folyóiratokból. Az egyik legnépszerűbb ilyen ismeretterjesztő lap a *Szülőföldünk Honismereti Füzet* volt (a továbbiakban SZHF), amely a harmincas évek második felében jelent meg és a közkönyvtárak állományának kötelező eleme volt, valamint az 51.16/37-P-I. számú rendelet az említett lap iskolai terjesztését is engedélyezte. (SZHF 1937. 3. évf. 2. sz. 16.) Ez a kiadvány főleg néprajzzal és történelemmel kapcsolatos cikkekkkel egészíthette ki a diákok tudását. A szépirodalmi írások, rejtvények mellett ugyanis a legtöbb cikk ismeretterjesztő jellegű volt. Büszkén hirdette a magyar kultúrát és az ápolására biztatott, miközben nem volt irredenta szemléletű, Csehszlovákiára szülőföldként hivatkozott. (SZHF 1936 2. évf. 2. sz. 17.) A lapban megfértek egymás mellett cikkek október 28. megünnepléséről, a magyar népdalokról, hagyományokról és hímzésmintákról. (SZHF 1937. 3. évf. 2. sz. 17–21.) Számos pozitívum szól a lap mellett, hiszen sok regionális ismeretterjesztő cikket közölt, valamint magyar történelmi személyiségeket mutatott be, főleg olyanokat, akiket Szlovenszko területéhez valamilyen kapocs fűzte. Pl. olvashatunk a lapban az Ipoly menti kiszehajtásról, komáromi szekeresgazdákról, (SZHF 1936. 2. évf. 8. sz. 120–123.) Görgey Artúr életéről. (SZHF 1936. 2. évf. 10. sz. 150–151.) Szintén pozitívum, hogy a cikkekben – a tankönyvekkel ellentétben – Csák Mátét nem titulálták (hamisan) királynak. (SZHF 1938. 3. évf. 5. sz. 68.) A folyóirat közleményei hiánypótlók voltak, hiszen a tankönyvek regionális ismereteikről nem szóltak, ráadásul felkeltették az érdeklődést a nemzeti kultúráért és a magyar kultúra iránti szeretetet és ragaszkodást kívánták elmélyíteni, amely célt szintén a tankönyvek s tantervek nem támogattak ekkor. Az előfizetési díja évi 7 korona volt, ami akadályozta a széles körű elterjedését a szegényebb sorsú gyermekeknél.³⁹

Összességében a történelemórákon használt taneszközök jegyzéke kimerült a falitérképeknél. Ezeknek a térképeknek legfontosabb feladata a tankönyvek

39 „Évi 7 koronás előfizetési díja mellett is az az akadálya, hogy az igen nagy tömegű szegénysorán magyar tanuló ifjúság még a havi 70 fillért sem tudja egy-egy füzetért megfizetni.” *Prágai Magyar Hírlap*: 1937. november 9. 16. évfolyam, 255. (4401.) szám 4.

térképeinek pótlása volt, ugyanis nagyon ritkán tartalmaztak térképeket a korabeli történelemtankönyvek. Ezeket a falitérképeket az iskoláknak kötelezően be kellett szerezniük. A kötelező falitérképek teljes mértékben kiszolgálták az aktuális politikai igényeket és ideológiai érdekeket. Az előírt taneszközök összhangban voltak a tantervekben kitűzött célokkal, amelyek szerint nagy hangsúlyt kellett fektetni a csehszlovák nemzet történetére, hiszen a cseh és szlovák történelem eseményeit ábrázolták kizárólag.⁴⁰ Hiányoztak az ütközeteket, egykori birodalmakat és egyéb történelmi eseményeket ábrázoló térképek. Ezeknek az eseményeknek a térbeli elhelyezése a diákok képzeletére maradt. Valószínűsíthetjük, hogy a korabeli térképekkel a tárgyi tudás kibővítése volt a cél, nem a történelmi gondolkodás fejlesztése.

4.3. Technológiai eszközök a történelemoktatás szolgálatában

A technológia fejlődésével számos eszköz került be az osztályterembe és vált részévé az oktatási folyamatnak. Ilyen modern tömegkommunikációs berendezés volt a két világháború közötti időszakban a rádió. Az 1930-as években már tömegesen használták a rádiót az osztálytermekben az angolszász területen. Angliában 1923-ban alakult meg az Iskolarádió Társaság, amely az iskolások számára készített műsorokat. (Szűts 2020: 1) Csehszlovákiban ennek a technológiának iskolai alkalmazása nem sokat késett. A harmincas években már rendszeres iskolarádió működött az országban cseh, szlovák és német nyelven, amely 1934 márciusától a magyar diákok számára is heti rendszerességgel sugárzott magyar nyelvű adásokat.⁴¹

40 A hangsúlyt „a csehszlovák állam szempontjából fontos történelmi személyiségekre és eseményekre kell helyezni...” Věstník ministerstva školství a národní osvěty, 1, 1919, 14. szám 251–268. „Különös gond fordítandó a cseh–szlovák történelemre. Magyar Tanító: II. évfolyam, 1. szám, 1922. január 1. 3–4.

41 „A cseh, szlovák és német iskolarádió sikeres működése arra készítette a csehszlovák Radiojournal igazgatóságát, hogy a magyar kisebbség kultúra igényeinek megfelelően ez év márciusában a pozsonyi rádióban rendszeresítése a magyar iskolai küldetéseket. 1934 március 12-től az iskolai év végéig minden hétfőn délelőtt 11:00 órától fél 12-ig magyar iskolarádió volt, amely egyik héten a népiskolák alsófokú, másik héten pedig a népiskolák felsőfokú és a polgári iskolák tanulóinak szólt. Szeptember 11-től kezdve a pozsonyi magyar iskolarádió minden kedden 40 percig fog szólni és hallgatóhoz magyar iskolarádió ünnepélyes megnyitója szeptember 11. délelőtt 10:15 perckor lesz és ettől a dátumtól kezdve minden kedden pontosan ugyanabban az időben magyarul szól a magyar tanulói ifjúság.” Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 17. szám, 1934. szept. 1. 546–547.

Az iskolarádió feladata a korabeli felfogás szerint nem a tanerő helyettesítése volt, hanem inkább a szórakoztatás. „Az iskolarádió nem akarja pótolni a tanítót és munkájába sem akar belekontárkodni. Nem része a tananyagnak, hanem annak cél-tudatos és szakszerű kiegészítője. Az iskolarádió azt adja hallgatóinak, amit az iskola nem tud nyújtani: szórakozást, szórakozva tanulást és tanuló-nevelést.” (Magyar Tanító: 1934. XIV. évf. 17. sz, 547.) „...az iskolarádió célja a szórakoztatás, anyaga mindig az érdeklődési köréhez alkalmazkodott.” (Magyar Tanító: 1935. XV. évf. 7. sz. 205.) Azonban érdekes módon sokkal több funkcióval bírt az iskolarádió, mint azt a korban gondolták.⁴² Valóban eleget tett annak a küldetésnek, amire eredetileg szánták, hiszen kiegészítette a tananyagot és a technikai újdonság erejével hatva segítette a fegyelmézést, hiszen sokkal inkább lekötötte a diákok figyelmét. Azonban, ezen kívül bírt még egy fontos funkcióval, ugyanis aktivizálta a tanulókat. Számos beszámolót írtak arról, hogy a diákok saját alkotásokat készítettek a rádió műsorába, vagy a tanáraik által írt szövegeket adták elő hangjátékként.⁴³ Tehát a rádió a passzív ismeretbővítés mellett képes volt motiválni a tanulókat, és alkotásra ösztönözni. Ami pedig még inkább üdvözítő, hogy a rádió repertoárjában találunk a történelemórákat kiegészítő hanganyagokat. (8. melléklet) A rádió műsora számos esetben foglalkozott fontos személyiségekkel, főleg csehekkel és szlovákokkal. Például M. R. Štefánik életéről hallhattak itt a diákok információkat.⁴⁴ T. G. Masaryk életének momentumait is számos esetben műsorra tűzték.⁴⁵ Voltak azonban magyar

42 „A rádió elsőrangú bevált nevelési segédteényező az iskolában. De nem csak nevelési segédteényező, hanem mint szemléltető eszköz is, pótolhatatlan az iskolai rádió.” Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 13-14. szám, 1935. július 15. 466

43 „Ez a kis hangjáték, amit egy kolléga, Manga János írt és tanított be, a köztársasági elnök úr gyermekkoráról szól. A szereplő gyermekek nagyon kedvesen apró epizódokat meséltek el egymásnak az elnök úr gyermekkorából. A tanítványaimnak annyira felkeltette érdeklődését ez a kis rádiójáték, hogy attól az időtől kezdve nem győztem kielégíteni kíváncsi kérdezősködésüket, ami az elnök úr személyével kapcsolatban érdekelte őket.” Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 13-14. szám, 1934. július 15. 466.

44 Május 4. Erdős László: Ki volt Štefánik tábornok? Erdős László: Štefánik gyermekora. Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 10. szám, 1934. május 15. 339.

45 „A március 12-i megnyitó előadás keretében bemutatásra került 8 óra előtt az iskolában címmel egy kis hangjáték. Ez a kis hangjáték, amit egy kolléga, Manga János írt és tanított be, a köztársasági elnök úr gyermekkoráról szól. A szereplő gyermekek nagyon kedvesen apró epizódokat meséltek el egymásnak az elnök úr gyermekkorából. A tanítványaimnak annyira felkeltette érdeklődését ez a kis rádiójáték, hogy attól az időtől kezdve nem győztem kielégíteni kíváncsi kérdezősködésüket, ami az elnök úr személyével.” Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 13-14. szám, 1935. július 15. 466.

vonatkozású személyiségek is, akikről műsort készítettek. Pl. Czuczor Gergely életről és Petőfi Sándor életpályájáról is készült hangjáték.⁴⁶ Ezen kívül voltak még általánosabb történelmi témák. Pl. információkat hallhattak a közlekedési eszközök fejlődéséről, a mindennapi eszközök feltalálásáról és feltalálóirol.⁴⁷ Ezekkel a rovatokkal kiegészítették a diákok tudását, hiszen az előírt tantervekben ilyen témákat nem találunk, így az iskolákban nem igazán hallhattak ezekről a történelemhez szorosan kapcsolódó témákról.⁴⁸

1935 áprilisára a rádió már közkezdvelt eszközzé vált az iskolákban, hiszen 200 iskola hallgatta, ami kb. 20 000 gyermeknek felelt meg. (Magyar Tanító: 1935. XV. évf. 7. sz. 206) A Pozsonyi Iskolaügyi és Nemzetművelődési Minisztérium Referátus 1934. szeptember 4-én kelt 78240/31–1/P. számú rendeletével kifejezetten ajánlotta, hogy minden magyar tannyelvű elemi és polgári iskolában, ahol vevőkészülékkel rendelkeztek, az iskola érdekében hallgassák az iskolarádiót. A legnagyobb problémát az okozta, hogy nagyon sok iskola nem rendelkezett megfelelő vevőkészülékkel „...és így nem állt módjában bekapcsolódni abba a nagy és fontos munkába, amit az iskolarádió teljesített gyermekek lelkivilágának kialakításában”. (Magyar Tanító: 1934. XIV. évf., 21. sz. 651–652) Ez nem meglepő, hiszen számos helyen az alapvető iskolai eszközökből is hiány volt, nemhogy egy akkoriban modernnek számító tömegmédiumból. (Magyar Tanító: 1935. XV. évf. 1. sz. 14-15.) Olykor a tanárok a saját rádióikat vitték be az osztálytermekbe, hogy meg tudják hallgatni az iskolarádió

46 „A pozsonyi magyar iskolarádió januári műsora. Kedd, január 8-án: 10.15: (Alsó fok.) a) Újévi köszöntő. b) Betlehemesek. Rádiófilm. Irta: Simmek Béla. c) Miről beszélgett az ó- és újesztendő Szilveszter éjjelén. Irta: Wimberger M. d) Mi újság a nagyvilágban? Az iskolarádió postája. Kedd, január 15.-én: 10.15: (Felső fok.) a) Barla Lajos: Petőfi a Szamos partján. Hangjáték. b) F. Táborszky Olga: Petőfi otthon. Hangjáték. c) Mi újság a nagyvilágban? Az iskolarádió postája. Kedd, január 22.-én: 10.15: (Alsó fok.) a) Az ég madárkái a hófedte tájon. Párbeszéd. Irta: Manga János. Közreműködik Orsolya-zárda az énekkara. b) Hogyan beszélnek az állatok? Hangjáték. Irta Seidl Sándor. c) Mi újság a nagyvilágban? - Az iskolarádió postája. Kedd, január 29.-én: 10.15: (Felső fok.) a) Filus Dezső: Czuczor Gergely emlékezete. b) A cukor útja a répamagtól a háztartásig. Film. Irta: Féja Tibor. c) Mi újság a nagyvilágban? Az iskolarádió postája. Kedd, február 5.-én: 10.15: (Alsó a) F. Táborszky Olga: Télapó utazása a Tátrában. b) Téli esték. A mikrofon esti látogatásai a városban és faluban. Rádiófilm. Irta: Manga János. c) Mi újság a nagyvilágban? Az iskolarádió postája. Magyar Tanító: XV. évfolyam, 1. szám, 1935. január 1. 30–31.

47 „Május 15-én, 10 óra 15 percek a Kálmán József. Közhasználati eszközeink feltalálói. Előadás. 2. Erdős László: Hogyan utazlak régen és hogyan utazunk ma?” Magyar Tanító: 1934. május 15. XIV. évfolyam, 10. szám 339.

48 Vö. Gimnáziumi tanterv 4. oldal, MŠANO Közlönye, 1918/19, 10. sz., 164-165.

adásait.⁴⁹ A tanárok kifejezetten pozitívan álltak ennek az újításnak a bevezetéséhez: „...az iskolarádió ma már szinte nélkülözhetetlen a modern pedagógiában. Érthető, hiszen a rádió a legeldugottabb kis falusi iskolába is elviszi a nagyváros zaját. Az iskolarádió azt nyújtja a hallgatóinak, amit az iskola nem tud nyújtani. Szórakoztatja őket, megtanítja a gyermekei önállóságra, a csapongó lelküket pedig figyelemre, ön-magukkal és környezetükkel szembeni kritikára neveli. A gyermek figyelmét rendkívül leköti, ami előtte új.” (Magyar Tanító: 1934. XIV. évf. 21. sz. 653.) A filmtechnológia szintén a harmincas években kezdett az oktatás folyamatában megjelenni, azonban a csehszlovákiai magyar iskolákban a vizsgált időszakban még nem kapott helyet. A cseh és szlovák iskolák diákjainak a harmincas években készültek nagyon kezdetleges oktatófilmek, de magyar felirat nem készült hozzájuk, bár a korabeli beszámolók szerint igény az volt rá: „...magyar szöveggel is lássák el a magyar taulóifjuság részére peregetett pedagógiai filmeket...” (Magyar Tanító: 1934. XIV. évf. 21. sz. 653.)

4.4. Összegzés

Összességében a tömegkommunikációs technikai eszközök alkalmazása a harmincas években kezdett beszűrődni az iskolai falai közé és szerves részévé vált a csehszlovákiai iskolák oktatási folyamatának. Számos magyar iskolában is rendszeres hallgatóságra talált a tanárok és diákok örömére. A tankönyvek egyeduralmát azonban semmilyen taneszköz vagy technológiai újítás nem törte meg, mindössze szórakoztatásra a tananyagok kiegészítésére és az állam által meghatározott történelemnarratíva további erősítésére használták fel őket.

49 „Iskolám minden mostoha anyagi helyzete között is lehetővé akartam tenni tanulóimnak a rádió hallgatását. Bevittem a magamét!” *Magyar Tanító*: XV, évfolyam, 1. szám. 1935. január 1.1. szám 14.

5. FEJEZET

Szabó L. Dávid

Történelemtanítás a Covid-19 alatt egy történelemtanár szemszögéből

Mottó:

*„Az, hogy minden infó és évszám pontosan a helyén legyen, az legyen a történészeké,
az általános iskolás gyereké legyen az, hogy szeretem a történelmet.”*

Péter Anikó pedagógus

5.1. A téma szakirodalmi áttekintése, a társas kapcsolatok jelentősége a kisiskoláskorban

Jelen kutatásunk elméleti áttekintésében a társas kapcsolatok jelentőségével, fontosságával és alakulásának folyamatával fogunk megismerkedni. Mivel a kutatásunk fókuszában az általános iskolás gyermekek és az ő társas kapcsolatrendszereiknek a változása áll, ezért fontosnak tartjuk bemutatni a társas kapcsolatok működését és jellemzőinek megismerését, mivel ezt a természetesnek vélt folyamatot szakította félbe a Covid-19 világjárvány.

Az ember társas lény – ha ebből a tényből indulunk ki, akkor nem lehet az emberi kapcsolatok jelentőségét alábecsülni és megkérdőjelezni az életünk folyamán. Ahhoz, hogy egy ember egészséges, kiegyensúlyozott és pszichés szempontból komfortérzettel rendelkezzen, igenis fontos szerepe van annak, hogy vannak társai, akik őt körülveszik (N. Kollár és Szabó 2017: 136).

Ezen felül azt is elmondhatjuk, hogy a „*normáink alakulására, a feladatvégzés színvonalára, az önértékelésre ugyancsak hatással vannak a minket körülvevő emberek*” (N. Kollár és Szabó 2017: 136). N. Kollár és Szabó szerint a társas kapcsolatoknak két fajtáját különböztethetjük meg. Az egyik a személyes barátságok és családi kapcsolatrendszerek, míg a másik a csoporthoz tartozás kérdéskörét foglalja magában. A valóságban természetesen a társas kapcsolatok két fajtája összemosó-

dik, mivel egy egyén baráti körének tagjai között rokonszenv alakul ki, így sokszor a barátainkból alakulnak ki a csoportok. A csoport nevelésszociológiai szempontból Kozma Tamás (1991: 33) szerint a következő: *„az együttélés ősi formája, amely máig kíséri az embert. Föltehetően az a közösségi forma, amelyben az emberiség ősei tevékenykedtek; mint ahogy csoportok az állatvilágban is föllelhetők. Minthogy ennyire stabil és tartós, a csoportot a társadalom „alapsejtjének” tartjuk.”*

Érzékeljük, hogy a csoport fogalma alatt nem pontosan ugyanazt értjük nevelésszociológiai szempontból, mint amit a csoport jelent a hétköznapiakban. Ha ezt a definíciót és a társas kapcsolatok két fajtáját alaposabban megnézzük, akkor észrevehetjük, hogy a társas kapcsolatok második fajtája – a csoporthoz tartozás nem szabad akaratból jön létre. Mivel a minket körülvevő csoportba beleszületünk, ott szocializálódunk, onnan sajátítjuk el a normákat, öltjük fel szerepeinket, majd végül elkezdődik a szociális tanulás is, melynek elsődleges színtere a család. Ezzel ellentétben a társas kapcsolatok első fajtáját – a személyes barátságokat illetően a rokonszenv dominál és alakítja ki a szorosabb kapcsolatokat, tehát ezekbe nem születünk bele.

A normát úgy is meghatározhatjuk, hogy egy olyan magatartási szabály, amely a csoport vagy társadalom tagjai közötti viselkedést szabályozza vagy irányítja (Gulyás, Krémer, Z. Papp 2018: 4). Andorka Rudolf ezt így fogalmazza meg: *„A kultúrának a szociológia szempontjából különösen fontos elemei a normák és értékek. Ahhoz, hogy egy kisebb társadalmi közösség vagy egy nemzeti társadalom, sőt az egész emberiséget átfogó világtársadalom működőképes legyen, tagjainak követniük kell bizonyos viselkedési szabályokat, normákat, máskülönben viselkedésük a társadalom többi tagja számára kiszámíthatatlanná válik, és ezáltal lehetetlenné válik az együttműködés. A norma megszegését mindig valamilyen szankció bünteti.”* (Andorka 2006: 401)

Az egyszerű, hétköznapi és a szociológiai megfogalmazás is hangsúlyozza, hogy a norma szabályozza a társadalom, sőt az egész világtársadalom viselkedési szabályait. Andorka ezt még kiegészíti azzal, hogy amennyiben valaki nem tesz eleget ennek a normának, azt a társadalmunk valamilyen szankcióval bünteti. A szocializáció fogalmának értelmezésével több könyvben is találkozhatunk. Buda Béla értelmezésében a szociológia nem más mint egy olyan *„interakciós folyamat, amelynek révén egy személy viselkedése úgy módosul, hogy megfeleljen a környezete által vele szemben támasztott követelményeknek”* (Budavári-Takács 2011: 25).

Anthony Giddens értelmezésében ez az a folyamat, melynek során *„a tehetetlen csecsemő fokozatosan öntudattal bíró és értelmes személyiséggé válik, aki feltalálja*

magát abban a kultúrában, amelybe beleszületett. (...) A szocializáció során - főként az első életévekben - a gyerekek az idősebbektől tanulnak, így átöröklődnek az elődök értékei, normái és társadalmi gyakorlata.” (Giddens 2008: 134).

Annak ellenére, hogy a két definíció bár különböző aspektusokból közelíti meg a szocializáció folyamatát, mégis a sorok között olvasható lényeg ugyanaz. Mindenképpen egy interakciós folyamatról beszélünk, mely interakciók az egyének között jönnek létre, és mely folyamat során az elődök értékei és normái átöröklődnek a kisebbekre.

A szociális tanulás fogalma és jelentése számunkra kiemelt fontosságú, hiszen pont ez az, amitől a gyermekek elestek az online tanítási környezetben. Megyeri úgy fogalmaz, hogy a szociális tanulás *„a beilleszkedést jelenti, amely során úgy módosul az egyén viselkedése, hogy megfeleljen a csoport elvárásainak. A szocializáció tehát lényegét tekintve tanulási folyamat.”* (Megyeri 2008: 4) Kozma szerint pedig *„összefoglalóan így nevezzük azt a nagyon is bonyolult és sok részből álló tevékenységet, amelynek során a közösség tagjai megtanítják és megtanulják a közösség kultúráját. (...) A szociális tanulás ma már nem egyetlen közösségben történik meg, hanem számos közösségben zajlik.”* (Kozma 1991: 29)

A szociális tanulás alatt tehát egy olyan beilleszkedési és tanulási folyamatot értünk, amely során módosul az egyén viselkedése, és a közösség tagjai megtanítják és megtanulják a közösség kultúráját. A szociális tanulás folyamatának a végére az egyén magatartása meg fog felelni az adott csoport elvárásainak. A szocializációnak több színtere van. Az első természetesen a család, ahol az elsődleges szocializáció végbemegy. (Giddens 2008: 137)

Az elsődleges szocializáció a csecsemő- és kisgyermekkorban zajlik. Ez a kulturális tanulás legintenzívebb időszaka, hiszen a gyermek ebben az időszakban sajátítja el a nyelvet, valamint azokat az alapvető viselkedési mintákat is, amelyek a gyermek későbbi tanulásának alapjait fogja képezni. Azonban a család szocializációs szerepét, illetve közegét más szocializációs közegek fogják felváltani, mint például az iskola, a kortárs csoportok, a szervezetek, a tömegkommunikációs eszközök, majd végül a munkahelyek válnak az egyént szocializáló erővé. Giddens (2008: 137) felhívja a figyelmet a szocializációs közegek fontosságára, amelyek részben vagy teljes egészében elérhetetlenné váltak a 2020 márciusában kirobbant Covid-19 vírus okozta új tanulási helyzetben. A gyermekek életében fokozatosan egyre nagyobb és nagyobb szerep jut a kortárs csoportoknak. Míg az óvodáskorú gyermekek esetében még a felnőttek szerepének a dominanciája a jellemző, úgy a hatodik életévüket

betöltött gyermekek esetében már a kortársakkal töltött idő dominál. Ezt nevezzük átpartolásnak: „Az átpartolás folyamatának az a lényege, hogy a kétféle kapcsolat indulati szintkülönbsége közt kezdetét veszi a kiegyenlítődés. Az egyiknek csökken, a másiknak megnövekszik az érzelmi hőfoka. A gyerek kezd elfordulni a felnőtől. 6-7 éves koráig a felnőttek között érezte magát a legjobban.” (Mérei és V. Binét 1981: 319)

Az átpartolás folyamata azonban csak 13-15 éves korban fejeződik be teljesen, amikor is eléri a teljes átpartolás állapotát. Ebben a korban a kortársak a legfontosabbak szabadidős partnereként is, valamint a társas befolyásolás területén is. A serdülőkor beköszöntével a kortársak hatása tovább erősödik, de még ekkor sem terjed ki minden területre (N. Kollár és Szabó 2017: 137).

Ahogy a gyermekek életkora növekszik, úgy növekszik a gyermekek barátválasztásának a motivációja, valamint stabilitása is. A gyermekek baráti kapcsolatainak fejlődésében 4, illetve 5 különböző fejlődési fázist különböztethetünk meg, mely fázisokat a szakirodalmak összefüggésbe hoznak a gyermekek értelmi fejlődésével is. Maxwell 1990-es tanulmányában ír Harry Sullivan 1953-as „*Interperszonális pszichiátriai elméletéről*”, melyben Sullivan szerint a gyermekek a szoros társkapcsolatokon keresztül fejlesztik ki a másokkal való empátiás (*empathize*) és együttérzéses (*sympathize*) képességüket, továbbá Sullivan úgy gondolja, hogy a gyermekek baráti kapcsolatainak fejlődésének négy fő szakasza van (Maxwell 1990: 176).

Sullivan szerint az első szakasz a gyermekek 2 és 5 éves kora között érvényesül, a második szakasz a gyermekek 4 és 8 éves kora között van jelen, a harmadik szakasz a gyermekek 7 és 12 éves kora között érvényesül, míg a negyedik szakaszról a gyermekek 12 éves korától kezdődően beszélhetünk, tehát a serdülőkortól kezdődően. Ebben a szakaszban Sullivan a figyelem változására összpontosít az azonos nemű társakkal való kapcsolatoknál, és azzal érvel, hogy az új kihívás az lesz a gyermekeknek, hogy lefordítják/értelmezik a házasság néhány jellemzőjét (hűség, kölcsönös támogatás stb.) a szexuális dinamikát is magában foglaló kapcsolatok kontextusába. (Maxwell 1990: 177)

Míg Maxwell szerint Sullivan fejlődési modellje a másokkal való együttérzés és megértés képességének megjelenése köré épül, addig egy másik modell – Selman modellje, egy alternatív fejlődési szakaszmodellt javasolt a klasszikus Piaget szerinti szakaszokra alapozva, miszerint a barátságok kialakulása szorosan kapcsolódik a gyermek nem szociális környezetben kialakuló kognitív képességeihez. (Maxwell 1990: 177)

Selman Sullivanhez hasonlóan négy szakaszt mutat be. Létezik egy nulladik szakasz is, amely Piaget műveletek előtti szakaszának első fázisának felel meg, tehát a 3. és a 6. életév közötti időszakba tartozik. Selman első szakasza a 6. és a 8. életév közötti időszakot öleli fel. Selman szerint a gyermek ekkor úgy tekint a barátira, mint aki segítséget nyújt, de cserébe nem fogad el semmilyen kötelezettséget. Tehát a „szoros” barátság fogalmát a gyermek úgy érti, hogy jobban ismeri a barát tetszését és ellenszenvét, mint mások (Maxwell 1990: 177). A második szakaszban kölcsönös kötelezettségek lépnek fel, de csak „*fair weather*” (hűség, azonban csak a siker idején) együttműködés létezik, amely konfliktus esetén könnyen megszakad, tehát amikor konfliktusok merülnek fel, akkor a konfliktusok általában a kapcsolat teljes felbomlásához vezetnek (Maxwell 1990: 178). A harmadik szakaszban azonban már kölcsönösen megosztott kapcsolatok jönnek létre úgy, hogy mindkét fél felismeri a hosszú távú elkötelezettséget, valamint a kompromisszum és a tárgyalások szükségességét a felmerülő konfliktusok pozitív megoldása érdekében (Maxwell 1990: 178). A negyedik szakaszban az egyensúly helyreáll, mivel a felek elismerik annak szükségességét, hogy a barátság minden résztvevője másokkal is baráti kapcsolatot létesítsen. A baráti kapcsolatokban jelen van egy bizonyos fokú függetlenség és autonómia is, ami miatt az ilyen baráti kapcsolatok kevésbé intenzívek. (Maxwell 1990: 177).

Mind Sullivan, mind pedig Selman modellje hasonló fejlődési irányt mutat be hasonló időskálán. Miközben a társadalmi kognitív fejlődés különböző aspektusaira összpontosít, mindketten elismerik a fejlődő kognitív konstrukciók és a társadalmi viselkedés közötti finom kölcsönhatást, így a barátság kulcsfontosságú szerepet játszik a haladást elősegítő kontextus biztosításában (Maxwell 1990: 178).

A következő összehasonlító táblázat segítségünkre lehet abban, hogy megnézzük, melyik Sullivan-féle szakasz melyik Selman-féle, illetve Piaget-féle szakasznak felel meg az életkorok szerinti összehasonlításban.

1. táblázat: Sullivan, Selman és Piaget szakaszainak életkorok szerinti összehasonlítása (Forrás: saját szerkesztés)

Sullivan (1953)	Selman (1976)	Piaget (1936)
		Szenzomotoros szakasz: 0-2 év
I. szakasza: 2-5 év	0. szakasza: 3-6 év	Műveletek előtti szakasz: 2-6 év <i>Első fázisa: 3-6 év</i> <i>Második fázisa: 4-8 év</i>
II. szakasza: 4-8 év	I. szakasza: 6-8 év	Konkrét műveleti szakasz: 6-12 év
III. szakasza: 7-12 év	II. szakasza: 8-10 év	
	III. szakasza: 10-12 év	
IV. szakasza: 12 év fölött	IV. szakasza: 12 év fölött	Formális műveleti szakasz: 12 év fölött

Nézzük meg, hogy milyen jelentősége van a kortárs csoportok jelenlétének a szocializáció folyamatában, melyet a Covid-19 vírus okozta új tanulási környezet és rendhagyó helyzet nem tett lehetővé a mindennapokban a vírus kirobbanását követő első szakaszban.

„A kortárs kapcsolatoknak kitüntetett és a felnőttektől különböző funkciója van a szocializáció során. Míg a felnőtt-gyermek kapcsolat szükségszerűen aszimmetrikus, és az érzelmi támogatásban, biztonságigény kielégítésében és a szabályelsajátításban van nagy szerepe, addig a kortárs kapcsolatok az egyenrangú kapcsolatok és a szociális alkalmazkodás tanulásában jelentősek.” (N. Kollár és Szabó 2017: 140)

Vajda Zsuzsa arra hívja fel a figyelmet, hogy míg a felnőtt-gyermek kapcsolat esetében a felnőttek az irányítók, akik átlagos esetben segítőkészen a gyermek aktuális tudását folyamatosan korrigálva vesznek részt a kommunikációban, addig a kortársak esetében viszont egyenrangú felek állnak egymással szemben: *„A családi hatások mellett a kortársak, barátok referenciális szerepe is igen fontos a gyermek énképének alakulásában. Közismert, hogy a gyerekek még a felnőtteknél is gyakrabban hivatkoznak tetteik magyarázatában társaik, a másik gyermek viselkedésére.”* (Vajda Zs. 2002: 156)

Wander Zanden 1985-ös könyvében ír a kortárs csoportok hatásainak fontosságáról, mivel szerinte a kortárs csoportok hatása segíti elő a gyermekeknek a szü-

lőkről való leválását, tehát a függetlenedés arénájaként szolgálnak. Wander Zanden szerint a hasonló korúak csoportjában sajátíthatók el a következő gyakorlati szabályok: kölcsönösség, versengés és az együttműködés. (Wander Zanden 1985: 322) Wander Zanden arról is ír, hogy a felnőttek társaságában a gyermekek társas pozíciója marginális – fontos megjegyezni, hogy a családi hatalommegosztásra vonatkozó kutatások szerint a gyerekek a családban, felnőtt családtagjaikkal szemben is lehetnek hatalmi tényezők – valamint, hogy a kortárs csoportok a gyermeki és az ifjúsági kultúra hordozói (Vajda Zs. 2002: 156; Wander Zanden 1985: 322).

N. Kollár és Szabó szerint a csoportok fejlesztő hatásai közé tartozik az énkép kialakítása, az érzelmi támogatás, a társas helyzet biztosítása, a társas összehasonlítás alapjai, a teljesítmény értékelése, a társak ösztönző szerepe és az ifjúsági szubkultúra elsajátítása is (N. Kollár és Szabó 2017: 141). Zsolnai arról ír, hogy miként alakul a szociális viselkedés a kisiskoláskorban. Szerinte a szociális viselkedést intraperszonális és interperszonális tényezők csoportja határozza meg. Az intraperszonális tényezők közé tartoznak az eltérő kognitív és nyelvi képességek, míg az interperszonális tényezőket a család, az iskola és a kortársak jelenléte befolyásolja (Zsolnai 2013: 1).

A mi vizsgálódásunk szemszögéből az interperszonális tényezők a jelentősek, és azon belül is az iskola: *„A család után az iskola hat legjobban a szociális kompetencia gyermekkori fejlődésére. (...) Az iskola szociális struktúrájának egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Személyes kapcsolata tanítványaival, főleg kisiskoláskorban, amikor a gyerekek egy, esetleg néhány pedagógussal vannak csak tartós interakcióban, meghatározó a szociális viselkedés alakulásában.”* (Zsolnai 2013: 7)

Láthatjuk, hogy kisiskoláskorban a gyerekeknek az iskolával és a pedagógussal való személyes kapcsolata meghatározó erejű a gyermekek szociális viselkedésének alakulásában, azonban ez a személyes kapcsolat ellehetetlenedett a Covid-19 vírus által kialakult új tanulási környezetben. Ez az új tanulási környezet legjobban az első osztályos kisiskolásokra hatott, mivel ők még éppen csak elkezdték az általános iskolát, elkezdtek megismerkedni különféle szabályokkal, majd hirtelen minden megváltozott. Az idősebb gyermekek (második osztálytól felfelé) már legalább másfél tanítási éve benne voltak az iskolai környezetben, ismerték azt.

Zsolnai szerint (2013: 9), amikor *„a gyerekek elkezdnek járni az iskolába, számos új szabályt kell megérteniük és betartaniuk. Ezek a társas viselkedésre vonatkozó szabályrendszerek egyrészt az erkölcsi szabályok és a társadalmi konvenciók, másrészt a csoportnormák körét jelentik.”*

Kozma szerint a csoport „a szociális tanulás első, kezdeti és közvetlen terepe. A csoport interakciói – kölcsönös egymásra hatások – révén tanítják meg a csoport régebbi tagjai az újabbaknak azokat a tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, amelyek őket egymáshoz és a térhez kötik, amelyben élnek. A csoportban lezajló tanítások és tanulások pedig azok a „hajszálgökök”, amelyek közvetítésével a kultúra eléri, átformálja, kialakítja a személyiséget. A csoport az a közösség, ahová az egyén élete során újra meg újra megtanul beilleszkedni.” (Kozma 1991: 36) Egy ilyen csoport alakul ki minden általános iskolás osztályban is, ahol a szerepek már kitisztulnak a második félévre, amikor hirtelen minden ilyen már kialakult csoport „megszűnt”, legalábbis hónapokra felbomlott, és a virtuális térben folytatódott az eddigieknél kevesebb időben, a személyes interakciók megléte nélkül.

5.2. Történelemtanítás a Covid-19 alatt egy történelemtanár szemszögéből – interjú

Véleményünk szerint a Covid-19 járvány időszerűségéről nem kell hosszasan beszélnünk, hiszen minden ember életében jelen volt és befolyásolta a mindennapjainkat. Ezen felül a 2020 márciusában kirobbant járvány fontos szerepet játszott az iskolák oktatási-nevelési folyamatában – függetlenül az oktatási intézmények milyenségétől (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, egyetem), hiszen mindegyiket érintette és azok mindennapjait is alaposan megváltoztatta. Jelen kutatásunkban azt szerettük volna megtudni, hogy miként tudott érvényesülni a történelemtanítás a virtuális térben a járvány első hulláma alatt. Ehhez Péter Anikó történelem és magyar nyelv- és irodalom szakos tanárnőt kérdeztük a járvány első hulláma alatt megélt tapasztalatairól.

Kérdés: Mit gondol, mennyire lehet a digitális eszközöket használni az általános iskolás történelemtanítás során?

Péter Anikó: Azt gondolom, hogy egyre inkább épülnek be a digitális eszközök az iskolai tanítási folyamatba, azonban ami problémát jelent, hogy a technikai háttérre még nagyon sok esetben nem biztosított. Amikor például bemész az órára, és nincs egy internetkapcsolatod, az eléggé problémás. Hogy nincs annyi tablet, annyi laptop, amit a gyerek kezébe tudsz adni, az azért megnehezíti, de alapvetően használjuk, magát az internetet is, magát a számítógépet is. Sokkal-sokkal több lehető-

ség van benne, mint amennyit jelen pillanatban tudunk használni. Projektor szinte minden teremben van, internet-hozzáférés is, amit használunk is.

Mit gondol a digitális feladatokról?

Péter Anikó: Abszolút van létjogosultságuk, sőt azt gondolom, hogy már csak ezek működnek, mert ezek azok, amik eljutnak a gyermekekhez, ahol lehet kattintgatni, ahol látom, ahol kipróbálok, sok ilyennel is dolgozom, és az a tapasztalat, hogy nagyon is kellenek az ilyen feladatok a gyermekeknek. Nekik valóban ez kell, hogy lássák, hogy klikkeljenek, hogy bejelölődjön, de még így is nehezebben megy a tanulás. Az az online tér, amiben a gyermekek léteznek, olyan szinten meghatározza az ő életüket, hogy az a fajta klasszikus frontális osztálymunka már nem működik.

Hogyan változott meg a történelemoktatás a vírus kirobbanását követően, az első hullám ideje alatt (2020 március-június)?

Péter Anikó: Azt mondanám, hogy lassultunk. Kénytelenek voltunk az általános iskolás korosztályhoz alkalmazkodni. A heti két órából egyet tartottunk online módon, a másikra pedig feladatokat kaptak. Azon az egy online órán igyekeztünk magyarázni, ami szükséges, megtanítani, bemutatni, előadások és prezentációk segítségével megértetni azt, ami nem volt mindenki számára egyértelmű. És a következő óra inkább ennek a feldolgozására szolgált, mivel azt gondolom, hogy a történelem mindenféle magyarázat nélkül nagyon-nagyon nehezen érthető. Az ötödikesek még ismerkednek vele, a nyolcadikosoknak meg már olyan idegen szavai, fogalmai és kifejezései vannak a tankönyvekben, amelyekhez szükséges a tanári magyarázat. Az egyik pillanatról átállni az online oktatásra úgy, hogy a gyerek rád figyeljen, az nagyon nehéz volt. A kamerák kikapcsolva, különben nagyon nehezen vagy nem is bírta el a hálózat, pedig mi a Teamsen dolgoztunk, ami egy nagyon jól működő felület. Két napunk volt arra, hogy megtanuljuk a Teams komplett működését, a képernyőmegosztástól kezdve, és ott mindig kellett valamit mutatni a gyerekeknek, és így sem jutottál el mindenkihez, mert az otthoni környezet, ahol a gyerekek ott van a kiskutya, a kiscica, a reggeli, az üdítő, és ne adj isten még a telefon is, amit lehet nyomkodni, a PlayStation meg az Xbox, tehát kőkemény volt.

Vannak-e olyan bevált új módszerek vagy ötletek, amelyet az első hullám alatt kezdél el használni az online tanulási környezet miatt, és azokat utána tudtad alkalmazni a jelenléti oktatás folyamán is?

Péter Anikó: Alapvetően az online feladatok, amiket anno keresgeltünk a Whirlpoolon, mi is megcsináltunk rengeteg feladatot, meg kerestünk is rengeteget, ami használható és átnéztük is őket, így háromszor annyi időt és energiát igényelt a részünkről, ezeket abszolút hozom a mai napig, mivel azt gondolom, hogy sokkal-sokkal jobban lehet használni ezeket a gyerekeknél, illetve ami maradt nálunk, az a Teams, mivel van az a dolgozat vagy az a feladat, amelyet egyértelműen oda teszek fel és ott kérem, hogy csinálják meg. Én nagyon szeretem fogalmazásokra illetve feladatlapokra használni, ami egyébként javítás szempontjából is egyszerűbb, és a gyermekeknek is kényelmesebb, ha otthon lehet vele dolgozni, és adott esetben több idő is van így rá.

Milyen tanítási módszereket érdemes használni a történelemtanítás során?

Péter Anikó: Megmondom őszintén, hogy van az a része a történelemnek, amelyet a pedagógus nem engedhet el. A tanári magyarázatok szükségesek, ugyanakkor én nagyon-nagyon szeretem azt is, amikor akár szövegértés formájában feldolgoznak egy-egy leckét, illetve ha együtt tanulnak, ha közösen dolgoznak, ha közösen gondolkodnak, mert csoportban mindig sokkal több mindent lehet tanulni, és egymástól sokkal könnyebben elfogadják a tanulást, a tudást és az ismereteket. Tehát nagyon szeretem páros és csoportmunkában dolgoztatni a gyerekeket.

Milyen módszereket és milyen rendszerességgel tudtál használni az első hullám alatt?

Péter Anikó: Alapvetően több dologgal dolgoztunk. Amikor online óra volt, akkor egyrészt volt egy frontális része, sőt nagyon sok esetben igyekeztem úgy megoldani, hogy legyen egy tanári irányítás, egy ppt, mivel nem hiszem, hogy egy prezentáció nélkül megoldható egy online óra, vagy legalábbis nagyon-nagyon nehezen. Illetve nagyon sokat dolgozunk még a mozaikos könyvekből szerencsére, és a mozaiknak nagyon jó az online felülete. Amikor a gyermek látja, hogy melyik részénél tartunk a könyvnek, hova mit kell beírni, adott esetben én is használom az iskolában, megnyitom, kinagyítom és én is beírom, ez például nagyon jó, illetve rengeteg olyan feladatot csináltunk, amikor közösen vagy adott esetben csoportosan „na és akkor gyerekek, itt a feladat, tessék, itt a kérdés, melyiket jelöljem be, melyik választ” –

amivel abszolút munkára foghatók és mozgathatók még az online oktatásban is, amivel el tudod érni, hogy rád figyeljen a gyerek.

Voltak-e olyan tanulóid, akik teljes mértékben kimaradtak az online oktatásból?

Péter Anikó: Olyan nem volt, aki teljes mértékben kimaradt volna, olyan, akit nagyon nehéz volt utolérni, olyan volt, de olyan is volt, akiről tudtuk, hogy bejelentkezett az órára, de alapvetően nem figyelt egy pillanatra sem, csak belépett az órára, és onnantól kezdve csak a telefonon játszott. Ilyen sajnós volt. Ahol a szülő nem tudta megoldani, hogy otthon legyen, ott nagyon nehéz volt a gyerek munkáját nyomon követni. Az ötödikeseim például nagyon motiváltak voltak, persze voltak olyanok is, akik nem ébredtek fel, elfelejtettek bejelentkezni, ez benne volt a pakliban. Azonban azt kell mondjam, hogy a hetedik, illetve nyolcadik évfolyamban sem fordult elő, hogy a gyerekek ne jöttek volna be az online órára.

Mit gondolsz, mi a legfontosabb célja a történelemtanításnak a XXI. században?

Péter Anikó: Én változatlanul azt gondolom, hogy a történelemtanítás, pláne az általános iskolai történelemtanítás, megadja az alapokat ahhoz, hogy a felnőtt életedben intelligens felnőtt emberként bármilyen témához hozzá tudjál szólni, én azt gondolom, hogy egy alapvető történelmi ismeret az elengedhetetlen. Nem gondolom azt, hogy minden évszámot tudni kell, hogy minden fogalmat, hogy minden történelmi korszak a helyén kell, hogy legyen, de alapvetően ad egyfajta tájékozódást, akár, aztán később a napi politikában is. Hogy tudjam, hogy miről mi a véleményem, és hogy miért az a véleményem, és hogy miként jutottunk el ide, annak ugye mind-egyiknek van egy történelmi háttere, ahogy kialakulnak a pártok és a politika. Arra, hogy legyen egy rálátás, ahhoz azt gondolom, elengedhetetlen egyfajta történelemtanulás.

Mit gondolsz a történelmi ítéletekről? A gyermekek is fogalmazhatnak-e meg történelmi ítéleteket?

Péter Anikó: Általános iskolában nem biztos, hogy a gyermek egy ilyen ítéletet megalkot, vagy legalábbis ritkábban találkozunk vele, de az, hogy elhangzik, hogy „sötét középkor” történelemórán, mert van egy ilyen általános megítélése, ez egyértelmű, viszont, ha már elhangzik, akár részemről, akkor meg szoktuk beszélni, hogy miért nevezhetik így. Mi lehet az oka? Tényleg a helyén van-e ez? És akkor több irányból megközelítjük, erre viszont nagyon-nagyon alkalmasak az általános iskolások is, és

nagyon jó meglátásaik és tök jó véleményük van. Konkrétan a sötét középkort meg szoktuk beszélni, hogy jó, jó, oké, persze, de azért alapvetően egy csomó fejlődés és valószínűleg ennek is oka van és nem véletlen alakul így a történelemnek a menete. Tehát én azt gondolom, ha már így egy ítélet elhangzik, bármilyen módon, vagy elolvassuk a könyvben, vagy szóba kerül, akkor én azt gondolom, hogy annak akkor van értelme és létjogosultsága, hogy ha beszélünk róla és megbeszéljük, hogy mit kell azalatt érteni, mit gondolhatott az, aki ezt egyszer kitalálta, és hogy mi mit gondolunk erről az alapján, amit megtanultunk erről, értelemszerűen. Nagyon jól szokták látni ezt a gyerekek, és az általános iskolában még nyitottak mindenre, én pontosan ezért szeretem, mert itt még nincsenek határozott elképzelések, ők még sok mindenre nyitottak, ötletelnek és van véleményük bizony, egészen szép egyébként. A történelemnek a varázsa kell az általános iskolába, nem az kell, hogy rengeteg ismeret kerüljön a gyerek fejébe, hanem az kell, hogy kicsit általánosságban lássa, vagy tudja, és hogy élvezze, hogy basszus ez is érdekes volt, az is érdekes volt, ezt a témát például nagyon szerettem, és hogy legyen egy varázsa, hogy ez izgalmas. Az, hogy minden infó és évszám pontosan a helyén legyen, az legyen a történészeké, az általános iskolás gyereké legyen az, hogy szeretem a történelmet, érdekel, és ha mondjuk elmegegyek valahova, megállok mondjuk a Szent István Bazilika előtt, akkor el tudjam mondani, hogy mi köze van ennek Szent Istvánnak és a Szent Jobbról tudok két mondatot, ami szerintem többet ér. A gyerekek többsége felnőttként sem történelemtudós vagy történelemzseni lesz, viszont ott van az, hogy mit vitt tovább és mit fog a gyermekeinek továbbadni, hogy „én is szerettem általános és középiskolás koromban a történelmet és egy csomó érdekes része van”.

Mit gondolsz a történelmi tudatról? Formálható-e, alakítható-e, és ha igen, akkor kell-e nekünk ezt alakítanunk?

Péter Anikó: Nagyon veszélyes téma, nagyon veszélyes terep. Az a baj, hogy politikai véleménynyilvánítás nélkül borzasztó nehéz a történelmi tudatot, tehát azt, hogy kialakuljon a gyermekben egyfajta magyarságtudat, én azt gondolom, hogy történelemből nem megkerülhető. Azért megtanuljuk a magyar királyokat, épp most jöttem egy hatodikos óráról, Szent István, Szent László, Könyves Kálmán. Ők le-tettek valamit az asztalra, akik megalapozták Magyarország nevét, meg azt, hogy a magyaroknak helye legyen a Kárpát-medencében még 2021-ben is, ezek fontosak, ezek elengedhetetlenek. Ugyanakkor borzasztó nehéz, mert én soha politikát nem vittem az óráimba, soha nem is engedtem senkit sem politizálni az óráimon, mert

azt gondolom, hogy ami a történelem, az bizony beleférhet az óráimba, viszont az, hogy utána azt politikailag mire használom, ez egy egészen más dolog, ez nem az én dolgom. Soha nem tudtátok a politikai beállítottságomat, nem véletlen, mert azt gondolom, hogy az az én magánügyem, és a történelemórán nincs helye.

Van egy új pedagógiai gondolkodás, a future oriented history teaching, mely szerint a múltból származó tudás megalapozhatja a jövő megítélését. A jövőközpontú történelemoktatás arra szólítja fel a történelemtanárokat, hogy vegyék át a történelem oktatását és állítsák vissza a történelmi tanulás erejét. Mike Maxwell szerint ahelyett, hogy a triviális tények memorizálására összpontosítanánk a következő vizsgára, inkább úgy kellene a történelemórákat megfogalmazni, mint a bölcsességre való törekvést, amely befolyásolhatja az előttünk állókat, hiszen „az oktatás azért létezik, hogy olyan fontos ismereteket adjon át a világról, amelyek segíthetik a diákokat és a társadalom hatékony működését a jövőben.” Te mit gondolsz erről?

Péter Anikó: Az elképzelés, az nagyon-nagyon kellemes, ugyanakkor egy kicsit utópiának érzem. Amikor elkezdesz történelmet tanítani az ötödik osztályban, egy vadonatúj tantárgyként jelenik meg, egyfajta erkölcsi nevelés, egyfajta szemléletformálás van benne, kell, hogy legyen benne, de alapvetően egy ötödikes még kevésbé alkalmas arra, hogy ő megfogalmazza, hogy én mitől leszek bölcsőbb és ez az én jövőmre milyen hatást fog gyakorolni adott esetben a görög-perzsa háború. A történelemtanításnak kell, hogy legyen egy erkölcsi oldala, ahol a gyermek megfogalmazza az erkölcsi igazságot, hogy ez most jó, ez most gonosz volt, ez most nem tetszett, de nem vagyok benne biztos, hogy csak az általános iskolai nevelés az, ami aztán az erkölcsi nevelésünket meghatározza, meg azt, hogy hogyan és miként működünk a társadalomban. Az a helyzet, hogy az a világ, ami körülvesz minket, az sajnos nem ebbe a világba visz, nem ebbe az irányba mutat, én jelen pillanatban azt érzem, lehet, hogy egy kicsit negatív vagyok, de minimálisan létezem a közösségi médiában, és az a fajta egocentrikus énkép, ami az embereket jellemzi, az a fajta iszonyatos negativitás, és annyi fórumon ezt látja a gyerek, ezt szívja magába, hogy nem tudom, hogy egy heti kétórás történelemtanítás mennyit tud ezen változtatni. Mivel ugye az lenne a lényeg, hogy a jövő felé, meg hogy felnőttként miként viselkedjen, hogy egy szemléletformálást is adjunk, természetesen az embernek az a dolga, és azt gondolom, hogy ezt nem feltétlen csak a történelem, hanem alapvetően az általános iskolának és a középiskolának is lenne feladata, hogy értéket adjon, hogy irányt mutasson, egy helyes irányt, csak nagyon-nagyon nehéz megmondani, hogy

jelen pillanatban mi az a helyes irány. A magánéletben is nagyon nehéz eldönteni, hogy mire neveljem a saját gyermekemet. Az erkölcsre meg a jóra, vagy arra, hogy boldogulni tudjon majd az életben. Sajnos azt érzem, hogy jelen pillanatban ez a kettő nem ér össze. Egy olyan értékválságban van – és nemcsak a magyar társadalom, amiben nem tudom, hogy mi vezet innen tovább. Ameddig a gyermek érzi, hogy szereted addig lehetsz hiteles, abban a pillanatban, hogy megpróbálsz érzékelteni vele, hogy én a mindentudó vagyok és én fölötted állok, ott vége van. Kell, hogy a gyerek érezze, hogy partner vagy, és kell, hogy érezze, hogy fontos. Mert ha a gyermek azt érzi, hogy nem fontos, csak egy munka, akinek így is úgy is elmondom, és kimegyek az óráról, akkor ott vége van. És az általános iskola arról szól, hogy akit szerettek emberként, annak fogom szeretni a tantárgyát is, és fogom tanulni, mert nekem fontos az ő véleménye. Ha nem szeretem a tanárt, akkor nem fogok tanulni az órájára és nem fogom szeretni a tantárgyát sem, ezen múlik. De ha téged nem szeret a gyerek, akkor a fejed tetejére is állhatsz, a legizgalmasabb órát is tarthatod, akkor sem fog rád figyelni, és széttrollkodja az órát adott esetben.

5.3. Konklúzió

Jelen kutatásunk elméleti része megerősített minket abban, hogy a kortárscsoporthoz kiemelkedő szerepe és jelentősége van a gyermekek életében és a szocializációs folyamatban, mely természetesnek vélt folyamatot szakította félbe a Covid-19 világjárvány, ezáltal egy rendhagyó helyzetet teremtve a mindennapokban. A szocializációs közegek teljes egészében felbomlottak, az iskolák bezártak és a tanítás online módon folytatódott. Ebben az új tanulási-tanítási környezethez kellett alkalmazkodnia mind a tanulóknak, mind pedig a pedagógusoknak 2020 márciusában. Kutatásunk második felében Péter Anikó történelem és magyar nyelv- és irodalom szakos tanárnővel beszélgettünk a járvány első hulláma alatt megélt tapasztalatairól a történelemtanítás tükrében, valamint egyéb, a járványtól független történelemtanítással kapcsolatos megfigyeléseiről. A tanárnő elmondta, hogy olyan tanulója nem volt, aki teljes mértékben kimaradt volna az online oktatásból, azonban olyan hallgatója volt, akit nagyon nehéz volt utolérni, sőt olyan is, akiről tudták, hogy bár az órára bejelentkezett, de alapvetően azt nem követte egy pillanatra sem. A világjárvány sok negatív hatása mellett meg kell említenünk néhány pozitívot is. Bár az online feladatok megkeresése, kipróbálása és online térben való alkalmazása

háromszor annyi időt és energiát igényelt a pedagógusoktól, azonban ezeket a járványt követő időszakban is tudják használni. Péter Anikó elmondása szerint a digitális feladatoknak igen nagy létjogosultságuk van, ezek azok, amik igazán eljutnak a gyermekhez, mert ott lehet kattintgatni, látják, kipróbálják, és nekik valóban az kell, hogy klikkeljenek, hogy bejelölődjön, mivel az az online tér, amiben a gyermekek léteznek, olyan szinten meghatározza az ő életüket, hogy a klasszikus frontális osztálymunka már nem működik.

6. FEJEZET

Fekete Áron – Varga Krisztina

Az Osztrák–Magyar Monarchia és a balkáni események reprezentációja egyes digitális és hagyományos taneszközökben

6.1. Bevezetés

A Balkán-félsziget sajnálatos módon az elmúlt évszázadok során szinonimájává vált a politikai destabilizációnak, háborúskodásnak és békétlenségnek. A térség annak ellenére is „fortyogó üstnek” számít, hogy több országa már az Európai Unió tagja, valamint, hogy egyik állama Szerbia, és a régió közvetlen szomszédságában elhelyezkedő Magyarország soha nem látott egyetértésben gondolkoznak jövőjükéről és élik egymás mellett mindennapjaikat. Legalábbis a politikusaik nyilatkozatai már évek óta ezt sugallják. Természetesnek vehető azonban, hogy a hétköznapi emberek nem minden esetben tudják követni a reálpolitika „ritmusát”, változásait. Továbbá az is egyértelműnek tűnik, hogy ezek a külpolitikai irányváltások, a tankönyvek által az oktatási intézményekben sem azonnal jelennek meg. Emellett nem szabad elfelejtelnünk azt a tényt sem, hogy végső soron a pedagógus az, aki közvetíti a taneszközök mondanivalóját a diákok felé, így az azokban megjelenő bizonyos üzeneteket, utalásokat akár ignorálhatja is munkája során. Viszont, ha elfogadjuk azt a megállapítást, amely szerint a történelemtankönyvek a közgondolkodás egyik megnyilvánulási formája,⁵⁰ akkor a tankönyvvizsgálat és azon belül bizonyos témakörök reprezentációinak elemzése mégiscsak fontos aspektusai lehetnek a történelemdidaktikának és a történettudománynak. Így ebből adódóan és a témához kapcsolódva számos kérdés merülhet fel bennünk mint például:

50 A szövegben említett gondolat a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézete által szervezett „A történelemtanítás csataterai: tankönyvek” című vitáján hangzott el. Az eseményen Dr. Kovács Örs és Dr. Nánay Mihály beszélgettek egymással. Bővebben lásd: A történelemtanítás csataterai: tankönyvek (https://www.youtube.com/watch?v=Qc_Z5d8m3bE) (A letöltés ideje: 2023.09.28.)

Hogyan vélekednek a közép-európai általános iskolás tankönyvek a Balkánon lévő államalakulatokról? Találhatunk-e bennük közös vonást, azonosságot?

Milyen részletességgel tanulhatnak a diákok a térség, esetleg saját országuk török uralom alóli függetlenedésétől az első világháborúig tartó időszakig a történelemórákon?

Pedagógiai és oktatási szempontból korszerűnek számítanak-e azon tankönyvi és digitális tananyagban található fejezetek, amelyek a Balkánhoz fűződő 19. és 20. századi eseményeket taglalják?

Léteznek-e a témakörhöz kapcsolódó digitális tartalmak, illetve tananyagok, és ha igen, milyen pozitívumokkal és negatívumokkal rendelkeznek?

Jelen tanulmányunk a fent felsorolt kérdések megválaszolásának céljából jött létre.

A fentebb felsorolt kérdések számítottak kiindulópontnak abban a tekintetben, mely során a vizsgált országok történelemtankönyveire vonatkozóan fogalmaztunk meg kérdéseket. Elsőként az érdekelt minket, hogy a kutatott témakörök – a vizsgált tananyag – milyen terjedelemben szerepelnek a tankönyvek lapjain: csak említés szintjén, egy-két bekezdés erejéig van jelen a nemzeti függetlenedési mozgalmak témakörön belül, vagy esetleg külön alfejezetként, vagy önálló tankönyvi fejezetként, leckeként kerül-e ismertetésre. Ezt követően a szerzői szöveget vettük elemzés alá, az alábbi két szempont szerint:

- mely témaköröket és eseményeket ismerteti a tankönyv leíró szövege:
 - csak a szerb, a román vagy a bolgár függetlenség kivívása, vagy a görög önállóság is említésre kerül;
 - Románia esetében előzményként feltüntetésre került-e az a két fejedelemség (Moldávia és Havasalföld), amelyek az állam előzmények tekinthetők;
 - az eseményekben jelentős szerepet betöltő történelmi személyek neve bekeült-e a vizsgált történelemtankönyvek lapjaira (például: Gyorgye Petrovics [Karagyorgyevics], Milos Obrenovics; Alexandrosz Ypszilanti; Alexandru Cuza, Hohenzolle – Sigmaringeu I. Károly).
- a fő hangsúly melyik nemzetre esik a szerzői szöveg és/vagy a források esetében:
 - azon országok történelemtankönyveiben (Szerbia, Románia), melynek a nemzeti története, mennyire kerül hangsúlyozásra a nemzeti szempont;
 - a szlovákiai, illetve a magyarországi tankönyvekben előfordul-e elfogultság valamely nemzet irányába.

Ezt követően a tankönyvben szereplő forrásokra, a kérdésekre és a feladatokra, vagyis a tankönyv didaktikai apparátusára összpontosítottunk: milyen képek, illusztrációk, gondolatábrák, forrásrészletek, térképek, kérdések és feladatok kaptak helyet az egyes országok történelemtankönyveiben a témakörre vonatkozóan. (A történelemtankönyvek felépítéséről, részeiről lásd Vajda B. 2018: 115-121.) Utolsó sorban nem került el a figyelmünket a tankönyvekben (a szerzői szöveg és a térképek esetében) előforduló tévedések, torzítások, illetve az olyan állítások, amelyek ellentmondanak a történelmi hitelességnek.

6.2. Vizsgált tankönyvek, tananyagok

Kutatásunk során a szlovákiai, magyarországi, romániai és szerbiai hagyományos és digitális történelemtankönyvekben vizsgáltuk, hogy milyen terjedelemben és didaktikai apparátussal jelennek a balkáni népek függetlenségi harcai; vagyis hogy hogyan vívták ki a függetlenségüket az oszmán fennhatóság alól, s hozták létre az önálló államukat. A kutatás csak az általános iskolában használt történelemtankönyvekre terjedt ki, így a szlovákiai tankönyvekben esetében a 8. osztály számára, a magyarországi tankönyvek esetében a 7. osztály számára, a romániai tankönyvekben a 4. és a 8. osztály számára készült tankönyvek, míg szerbiai tankönyvek esetében a 7. és a 8. osztály számára készült történelemtankönyvek kerültek áttekintésre. A taneszközökön belül pedig elsősorban a képi és térképes források, valamint a szerzői szöveg vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt.

A szlovákiai tankönyvek esetében két alapiskolai tankönyvet vetettünk elemzés alá: az egyik az elsőként használt történelemtankönyv volt a Szlovák Köztársaságban, míg a másik tankönyv az, amelyet jelenleg is használnak a történelemórákon.

Tkadlečková, Herta – Skladaný, Marián – Kratochvíl, Viliam (ford. Mács Tünde): *Történelem 3. A modern világ küszöbén*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1994.

Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora (ford. Lacza Tihamér): *Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. Vydavateľstvo Matice Slovenskej, Martin, 2011.

A magyarországi történelemtankönyveknél nemcsak az új 2020. évi Nemzeti Alaptanterv (NAT) alapján készült tankönyveket elemeztünk, hanem korábbi alaptantervvel összhangban lévő tankönyveknek is figyelmet szenteltünk.

Helméczy Máttyás: *Történelem az általános iskola 7. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Cieger András – Zeidler Miklós – Bartos Károly – Kojanitz László – Légrádi Judit Fruzsina: *Történelem tankönyv 7*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger, 2018.

Borhegyi Péter – Nánay Mihály: *Történelem tankönyv 7*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022.

Tóth Attila: *Történelem tankönyv 7*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022.

A romániai általános iskolai oktatásban a két tagozatot váltó évfolyamban (4. és 8. évfolyam) kerülnek terítékre a nemzeti történelem eseményei, így ezen évfolyamok tankönyvei kerültek a kutatásunk fókuszába.

Ancuta Bodnar, Dragos Sebastian Becheru, Maria Grecu, Valentin Balotiu, Valentina Bilcea (ford. Eszenyi Farkas Gábor, Fazakas Gábor, Nagy Attila): *Történelem. Tankönyv a VIII. osztály számára*. CD Press, București, 2021.

Gheorghe, Maria Mariana – Săvuț, Irina Ema – Soare, Aurel Constantin (ford.: Albert Andrea, Deregan Sidonia): *Történelem 4. Tankönyv a IV. osztály számára*. Litera, București, 2021.

Stoica, Stan – Dobrescu, Simona (ford. Kovács Levente, Szabó Gábor, Timár Ágnes): *Történelem. Tankönyv a IV. osztály számára*. Editura CD Press, București, 2021.

Maria Mariana Gheorghe, Irina Ema Săvuț (ford. Balássy Csaba): *Történelem 8. Tankönyv a VIII. osztály számára*. Litera, București, 2021.

A szerbiai történelemoktatásban az általunk vizsgált eseményekkel a 8. évfolyamban találkoznak a tanulók.

Đurić, Đorđe – Pavlović, Momčilo (ford. Fülöp Gábor): *Történelem az általános iskolák nyolcadik osztálya számára*. Beograd, 2012.

Mivel digitális tankönyvként csak magyarországi és romániai történelemtankönyvek álltak a rendelkezésünkre, így nem tudtunk négy országra kiterjedő átfogó képet adni. Sajnálatos módon Szlovákiában nem készülnek digitális tankönyvek

egyetlen tantárgy esetében sem. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a kutatásunk során szerbiai digitális tankönyv és taneszköz sem került a látókörnkbe. A magyar nyelvű digitális tankönyvek egy része a Nemzeti Köznevelési Portálon (<https://www.nkp.hu>) érhető el. Közülük az elemzésünkhöz a jelenleg is használatos okostankönyvet alkalmaztuk. Mindemellett Magyarországon az említett oldalon kívül is találhatóak még digitális történelemtankönyvek. Hasonló taneszközök Mozaik Kiadó felületén és a Katolikus Digitális Tananyagtáron (Kattan.hu) is fellelhetők. Míg az előbbi felületet tanulmányunk terjedelme miatt, utóbbi felületet pedig azért ignoráltuk, mivel textusunk írásakor csak középiskolásoknak szánt taneszközök álltak az érdeklődők rendelkezésére, így a vizsgálandó eszközök közé nem tudtuk beemelni az ott fellelhető könyveket.⁵¹

6.3. A taneszközökben megjelenő képi illusztrációk, térképek és szerzői szöveg jelentőségéről

Kétségtől megállapítható, hogy a tankönyvekben – akár történelem tantárgyra, akár a többi tantárgyra vonatkoztatva – szereplő képek azok, amelyek elsőként felkeltik a tanulók figyelmét, már a tankönyv előzetes (felületes) átlapozása során. Ennek ellenére a szerzői szöveg az, amely a tankönyv jelentős tartalmát képezi, bár pozitívumnak számít, hogy a 20. század folyamán, s annak a második felében – különösen az 1970-es és '80-as évektől – csökken a szerzői szöveg jelentősége a tankönyvek többségében, s jobban előtérbe került tankönyvek didaktikai apparátusa.⁵² Bár azt nem vitathatjuk, hogy a szerzői/leíró szöveg is fontos eleme a tankönyvnek, azt azonban tudatosítanunk szükséges, hogy a tankönyvekbe bekerülő szöveget valamilyen szempontú előzetes válogatás, rendezés előzi meg. Ezáltal egy tankönyv sem tartalmaz(hat) minden információt egy-egy témakörre (tananyagra) vonatkozóan, s a tankönyvek a legtöbb esetben nem is élnek ezzel a lehetőséggel.

51 Nemzeti Köznevelési Portál – Történelem 7. (https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_7_nat2020/)

52 Nagy Tibor: A történelemtankönyvek változásai a XX. században. Kísérlet egy történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásra. *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*. 2021/4. sz. (LVI.) Új folyam XII. Online elérhető: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/02/nagy-tibor-a-tortenelemtankonyvek-valtozasai-a-xx-szazadban-12-04-10/>

Valószínűleg minden történelemoktatással foglalkozó szakember és a történelmet valaha tanuló diák számára evidens, hogy a térképek és más képi források tankönyvekben betöltött szerepe igen csak jelentős. Legyen szó akár egy korabeli fotóról, térképről, vagy gondolatábráról, mindegyik grafikus komponens illusztrációként elsősorban figyelemfelkeltésre, gondolkodás ösztönzésére, míg forrásként az aktív tanulói részvételt evokáló és képességfejlesztést elősegítő itemként képes funkcionálni. (Kaposi 2020, 13. vö. Kojanitz 2004) Ugyan a térkép is egyfajta képi forrás és jelentősége feladatok nélkül illusztrációvá degradálódhat, mi jelen írásunkban mégis különbséget teszünk a térképek és egyéb vizuális kútfők között annak érdekében, hogy az olvasó könnyebben értelmezhesse sorainkat.⁵³

A térképek jelentősége kapcsán kiemelendő, hogy nélkülük a historikus események, folyamatok lokalizációja szinte kivitelezhetetlen lenne, így nem csoda például, hogy a magyarországi érettségi vizsgákon megkerülhetetlen elemként szerepel a térbeli tájékozódás képessége a rövid választ igénylő, valamint az esszéfeladatok esetében is. Emellett feltételezhető az is, hogy a térképekhez kapcsolódó képességek és topográfiai ismeretek nélkül a diák az egyes eseményeket feltehetőleg nem tudja logikusan értelmezni. Így ha a szóban forgó készségekkel és ismeretekkel nem rendelkezik a tanuló, akkor a historikus jelenségekben az ok-okozati összefüggések felfedezése is problémás lehet számára (Szárny 2010). Időközben az online világ térnyerésének köszönhetően megjelentek a digitális térképek is, amelyek még ha nem is tettek szert a történelemtanításon belül kizárólagos dominanciára, egyes nemzetközi történelemdidaktikusok szerint már rendelkezhetnek olyan tulajdonságokkal, amik egy új szintre emelhetik a diákok gondolkodási műveleteit és a történelemóra színvonalát.⁵⁴ Természetesen ezeket a szakirodalom által említett szempontok meglétét, illetve hiányát is vizsgáltuk az egyes földabroszok tekintetében.

Jelen textusunkban a térképes és képi elemeket a tankönyvek és tananyagok narratívájának összefüggésében vizsgáltuk. Ezek közül azonban térképes és képi

53 Hasonló klasszifikációt, különbségtételt alkalmazott Kávássy Sándor is, aki a térképeket az írásos és a képi források közé helyezte. Bővebben lásd: Kávássy Sándor: Bevezetés a történettudományba. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973, 57. p.

54 Ezek között említik többek között a kicsinyítés-nagyítás választhatóságát, a színek módosításának és a korszakhatárok beállításának lehetőségét, valamint a több térkép együttes összehasonlítását is. Bővebben lásd: Cristian Parellada – Mario Carretero (2022): Digital Historical Maps in Classrooms. Challenges in History Education. In: Mario Carretero – María Cantabrana – Cristian Parellada (szerk.): History Education in the Digital Age. Springer, 154-155. p.

forrásos feladatoknak csak azokat az ábrákat és a hozzájuk tartozó instrukciókat tekintettük, amelyek megoldásához mindenképpen a (tér)képes elem interpretációjára volt szükség.

A továbbiakban az egyes országok taneszközeiben megjelenő képi és térképes elemekre külön-külön alfejezetekben reflektálunk, kiemelve jellegzetességeiket.

6.4. Szlovák taneszközök

A szlovákiai történelemtankönyvek esetében a rendszerváltást követően az 1990-es években megjelent tankönyvsorozat, világtörténelemmel foglalkozó részének 3. kötetében (*Történelem 3. A modern világ küszöbén*) találkozhatunk a Balkán témakörével. Az említett tankönyv két A4-es oldal terjedelemben – önálló fejezetként – foglalkozik a balkáni népek függetlenségi harcaival. A fejezet elején egy rövid kronológia található, mely a rigómezei csatával (1389) kezdődik, amit a szerbek mohácsának neveznek, s az 5 dátum közül négy Szerbiára vonatkozik. A rigómezei csatához tartozó szerzői magyarázatban téves információ került közlésre („1389 – A rigómezei csata. A törökök legyőzték az egyesült szerb, horvát és albán hadsereget”), az 1300-és évek végén önálló albán államról (államalakulatról) nem beszélhetünk, sem a későbbi századok folyamán nem létezett Albánia, mivel az ország csak a balkáni háborúk után jött létre. Az ötödik dátum pont a balkáni háborúkat említi, azonban a tankönyvi szövegben csak nagyon elnagyoltan kerültek ismertetésre ezen összetűzések: „A 20. század elején sem honolt béke és nyugalom a Balkánon. A félsziget egy része még mindig török fennhatóság alatt volt. Ezért Bulgária, Görögország és Montenegró (Crna Gora) összefogott és megtámadta Törökországot. A törökök egy Konstantinápoly melletti kis területet leszámítva minden területüket elveszítették Európában. A balkáni győztesek azonban rövidesen egymásnak estek. Egykori szövetségesei és a románok Bulgária ellen fordultak. A vesztes Bulgária elveszítette megszerzett területeinek egy részét. Törökországnak ugyan már nem sikerült visszaszereznie elvesztett területeit, de a két balkáni háború ellenséges viszonyt teremtett az itt élő népek között.” (Tkadlečková – Skladaný – Kratochvíl 1994, 44–45)

A békétlen Balkán félsziget

- 1389 *A rigómezei csata. A törökök legyőzték az egyesült szerb, horvát és albán hadsereget.*
1454–1459 *Szerbiát az Oszmán Birodalomhoz csatolják.*
1804–1829 *Szerbia harca a törökök ellen az autonómiáért.*
1867 *A török katonaság kivonul Szerbiából.*
1912–1913 *Két balkáni háború zajlik.*

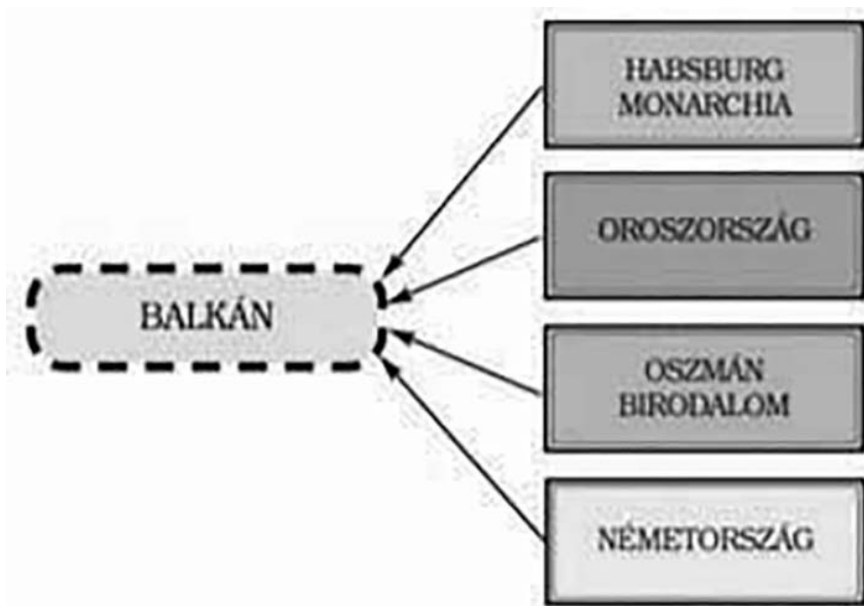
21. kép: *A békétlen Balkán félsziget* c. tankönyvi fejezet elején található kronológia (Forrás: Tkadlečková, Herta – Skladaný, Marián – Kratochvíl, Viliam [ford. Mács Tünde]: *Történelem 3. A modern világ küszöbén. Orbis Pictus Istropolitana*, Bratislava, 1994, 44.)

Az elemzett tankönyv szerzői/leíró szövegében említésre került szerb, görög, román, bolgár nemzetiségi mozgalmak egy-egy bekezdés terjedelemben, azonban az egyes függetlenségi mozgalmak vezetőinek a neve nem szerepel a tankönyvben. Összesen hat ábra tartozik a fejezethez, de csak illusztrációként funkcionálnak, mivel nem kapcsolódik hozzájuk az értelmezést segítő kérdés/feladat. A fejezet végén található kérdések⁵⁵ a leíró szöveg alapján könnyen megválaszolhatók, s csak az ismeretek felelevenítését várják el a tanulóktól.

A szlovákiai alapiskolákban jelenleg használatban lévő történelemtankönyv esetében jelentős redukciót tapasztalhatunk a balkáni államok létrejöttével kapcsolatban. A tankönyvi főszövegben csak említés található (Osztrák–Magyar Monarchia, s azáltal a Habsburgok igyekeztek befolyást szerezni a Balkánon). A további nagyhatalmak, amelyek szintén érdeklődtek a Balkán iránt egy gondolatábrán kerültek feltüntetésre (lásd. 2. ábra), az viszont, hogy milyen érdekeik, céljaik voltak, nem került részletezésre sem a tankönyv szerzői által, sem a tanulók felé nem fogalmazódott meg feladatként.⁵⁶

55 „1. Miért érdeklődtek a Balkán félsziget iránt a nagyhatalmak? 2. Milyen új államok keletkeztek a Balkán félszigeten? 3. Kik harcoltak egymás ellen a balkáni háborúban?” (Tkadlečková – Skladaný – Kratochvíl 1994, 45)

56 Például: Vegyék szemügyre a *Hatalmi érdekek a Balkánon* fogalmi térképét! Írjatok minden országhoz 1-1 indokot, hogy mi volt a fő érdeke a Balkánon való terjeszkedésre.



22. kép: Gondolatábra – Nagyhatalmi érdekek a Balkánon (Forrás: Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora [ford. Lacza Tihamér]: Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Vydavateľstvo Maticy Slovenskej, Martin, 2011, 72.)

A továbbiakban az általunk vizsgált témakör csak kiegészítésként (kisebb betűvel szedve) szerepel az elemzett szlovákiai történelemtankönyvekben. A kiegészítő szövegben a balkáni háborúkra esett a hangsúly⁵⁷, kiemelve a bolgár cárt, I. Ferdinánd Koburgot, mivel személye Szlovákiához is kapcsolódik: „A balkáni háborúk egyik

57 „A 19. század folyamán a balkáni népek részben felszabadultak az oszmán fennhatóság alól és önálló államokat hoztak létre. A Balkán jelentős része továbbra is a törökök kezén maradt. Ezért valamennyi balkáni ország (Szerbia, Románia, Bulgária, Montenegró, Görögország) úgy döntött, hogy közösen megtámadják az Oszmán Birodalmat. A rövid I. balkáni háborúban (1912–1913) legyőzték a törököket, de ezt követően összevesztek a megszerzett területeken. Emiatt a II. balkáni háborúban (1913) a szerbek és a görögök a bolgárok ellen harcoltak. A bolgárok vereséget szenvedtek és nagy területet veszítettek. A balkáni háborúk eredménye volt egyebek mellett Albánia megalakulása is. Összességében azonban a balkáni háborúk a kortársak véleménye szerint a Balkánt „lőporos hordóvá változtatták, amely bármikor felrobbanhat”. (Bednárová – Krasnovský – Ulrichová 2011, 74)

főszereplője I. Ferdinánd Koburg (1861–1948) bolgár cár is. Az első világháború után megfosztották trónjától és száműzetésbe kényszerült. Sokáig Szlovákiában élt, ahol, mint szenvedélyes vadásznak több kastélya (pl. Murány/Muráň, Szent Antal/Sv. Anton stb.) volt. [...] Jártatok már a Szent Antal-i vadászati múzeumban Selmecebánya/Banská Štiavnica közelében?” (Bednárová – Krasnovský – Ulrichová 2011, 74)

6.5. Magyar taneszközök

A szlovákiai példányokhoz képest a magyarországi online és hagyományos könyvekben sem számít felkapott témának tanulmányunk tárgyköre, habár ezek az események némileg részletesebben jelennek meg a pozsonyi és túrócszentmártoni kiadásokhoz képest.

Helméczy Mátyás tankönyvében a témakör egy önálló fejezetben (tananyagban) *Változások Európa térképén: nemzetállamok a hanyatló Török Birodalom helyén* került tárgyalásra, három oldal terjedelemben. A szerzői szöveg elején említésre kerül a Török Birodalom gyengülése: „Gyengülését látva az általa 400 évvel korábban leigázott balkáni népek harcot kezdtek szabadságuk visszanyeréséért. Európai problémává vált a «Balkán-kérdés», melynek fő témáját a balkáni népek (és területek) hovatarozása, illetve önállósodása képezte. Miközben az osztrák és a cári birodalom egyaránt szemet vetett a balkáni területre, az ott élő népek saját nemzetállamok megteremtésére törekedtek.” (Helméczy 2003: 123) Ezt követően kerül ismertetésre az egyes népek függetlenedése: görögök, románok, szerbek, bolgárok, valamint az orosz-török háború, amely a balkáni népek felszabadulását határozta meg a török uralom alól.

A tankönyvi fejezethez tartozó ábrák közül kiemelnénk egy karikatúrát, amely ironikusan illusztrálja a nagyhatalmak balkáni osztozkodását (lásd. 3. ábra). Sajnálatos módon az említett kép valóban csak illusztrációként szerepel a tankönyvben, mivel a két címét követően magyarázattal szolgál, hogy az egyes szereplők kit ábrázolnak, miközben ha ez kérdésként került volna megfogalmazásra, az említett ábra (karikatúra) forrásként a tanulók munkáltatását szolgálhatta volna.



23. kép: Karikatúra Helmečy Mátýás történelemtankönyvében (Forrás: Helmečy Mátýás: Történelem az általános iskola 7. évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 125.)

A Magyarországon jelenleg érvényes 2020. évi Nemzeti Alaptantervvel összefüggésben készült történelemtankönyvben már csak egy rövidebb alfejezet (A balkáni lőporos hordó) *A nemzeti eszme és birodalmak kora* c. tematikus egységben belül, ahol tárgyalásra kerül az nemzeti eszme kibontakozása, az olasz és a német egység, a balkáni kérdéskör, valamint szó esik a világ nagyhatalmairól is a 20. század elején (Nagy-Britannia, Amerikai Egyesült Államok). A Balkánnal foglalkozó rövid alfejezetben nem került külön ismertetésre egyes nemzetiségek függetlenségi harcai, sőt a görögök említésre sem kerülnek: „*A balkáni népek többször is felkeléseket robbantottak ki, és sikerült lépésről lépésre lerázni magukról az oszmán fennhatóságot. A harcok végére több állam visszanyerte függetlenségét (például Szerbia, Románia, Bulgária).*” (Borhegyi – Nánay 2022: 13) Az alfejezethez tartozó ábrák közül szintén egy karikatúrát emelnénk ki, mivel ez esetben már forrásként szerepel⁵⁸ (lásd. 4. ábra).

58 A karikatúrához tartozó kérdések: „Értelmezd a karikatúrát! Kiket, illetve milyen birodalmakat ábrázolhat a rajz? Milyen politikai folyamatra utal a kép?” (Borhegyi – Nánay 2022: 13)



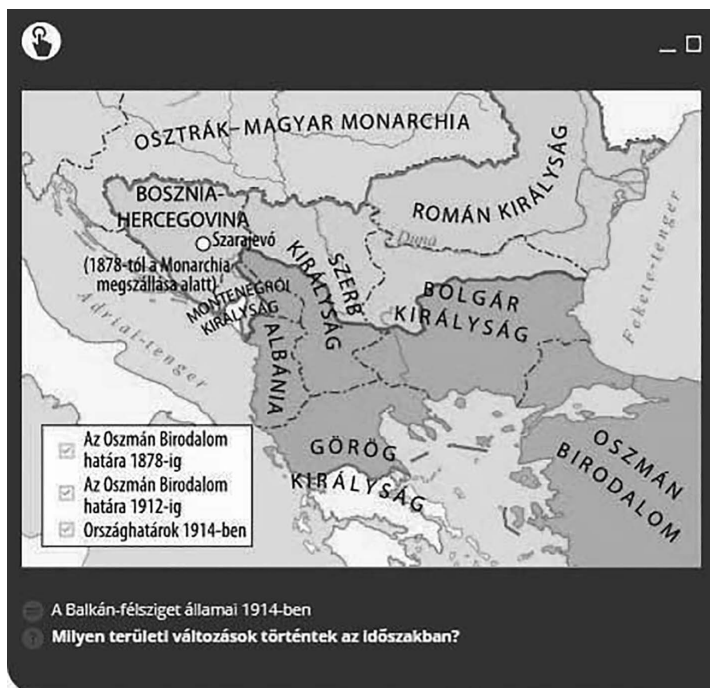
24. kép: A nagyhatalmak versenye a Balkánért c. karikatúra (Forrás: Borhegyi Péter – Nánay Mihály: Történelem tankönyv 7. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022, 13.)

A térképeket tekintve mindösszesen csak 3 darabról beszélhetünk, melyek közül az kettő – az NKP oldalán és a Borhegyi, Nánay tananyagfejlesztő páros által készített tankönyvben – számos aspektusban megegyezést mutat.



A Balkán-félsziget államai 1914-ben ■ Milyen területi változások történtek az időszakban?

25. kép: hagyományos és digitális térkép (Forrás: Borhegyi Péter – Nánay Mihály: Történelem tankönyv 7. A nemzeti eszme és a birodalmak kora. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_7_nat2020/lecke_01_001])



26. kép: hagyományos és digitális térkép (Forrás: Borhegyi Péter – Nánay Mihály: Történelem tankönyv 7. A nemzeti eszme és a birodalmak kora. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_7_nat2020/lecke_01_001])

Ahogy az ábrán is láthatjuk, mind a megjelenített elemekben, mind pedig a hozzá kapcsolódó feladatban a két térképrészet azonosságot mutat. A különbség mindösszesen csak annyi, hogy a digitális verziónál az egyes korszakokban meglévő határvonalak külön-külön is megjeleníthetőek.⁵⁹ Véleményünk szerint több beállítható réteg és hozzá kapcsolódó feladatok által a diákok anélkül kaphatnának átfogóbb képet a térségben lezajlott folyamatokról és változásokról, hogy a szerzői szöveg terjedelmét növelni kellene. A régebbi, Dr. Helméczy Mátyás által szerkesztett

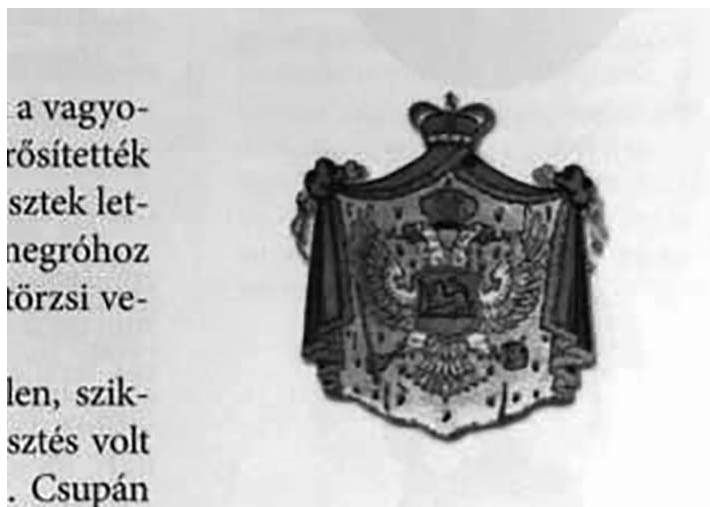
⁵⁹ A nyomtatott és a digitális könyvekben lévő azonosságok, más témáknál is előfordulnak egyes jelenleg is használatos magyarországi taneszközökben. Bővebben lásd: Fekete Áron (2023): Térképek és egységek, egységes térképek? In: Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Történelmi ítéletet tartalmazó mondatot is csak a 2004-es kiadású könyv lelkéjén belül találtunk. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a szóban forgó kijelentés csak közvetetten kapcsolódik a balkáni események általunk vizsgált időszakához, mivel a krími háborúról szóló szöszedetben található és nem a félszigeten található államokra, etnikumokra, hanem Oroszországra és annak uralkodójára vonatkozik.⁶⁰

6.6. Szerb történelemtankönyv

Minden kétséget kizáróan a legnagyobb részletességgel a 2012-es kiadású szerbiai tankönyvben találkozhatunk a témával, mivel a mintegy 36 oldalon 9 térképet és 43 egyéb képes elemet fedezhetünk fel az idősakkal összefüggésben. A képi elemek kapcsán sajnálatos módon egyformaság mutatkozik abban a tekintetben, hogy egyik szegmens elemzését sem várják el a tankönyv készítői, holott ezen elemekből igencsak változatos fajtákat – statisztikai ábrákat, korabeli képeket, portrékat, karikatúrákat, és természetesen térképeket – is felvonultatnak a szerzők. Így elmondható, hogy ezek a komponensek ebben a formában kizárólagosan illusztrációként funkcionálhatnak a tankönyvben. Ráadásul közöttük olyan elem is megtalálható, ahol az ábrához semmiféle leírás sem társul, ami így tulajdonképpen csak díszítésként tud a tankönyvben szolgálni.

60 A szóban forgó implicit ítélet a következő volt: „*A magyar szabadságharc eltiprója, I. Miklós cár a krími háború idején halt meg.*” In: Helméczy Máttyás: *Történelem 7 - az általános iskolák számára. Változások Európa térképén: Nemzetállamok a hanyatló Török Birodalom helyén.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005, 123.



28. kép: Pusztá illusztrációként funkcionáló kép (Forrás: Đurić, Đorđe – Pavlović, Momčilo [ford. Fülöp Gábor]: Történelem az általános iskolák nyolcadik osztálya számára. Beograd, 2012)



Év	Szerbia lakosságának száma
1890	2 185 448
1895	2 341 675
1900	2 529 196

Csupán a XIX. század utolsó évtizedében Szerbia lakossága több mint 15 százalékkal növekedett.

29. kép: Változatos képi elemek feladatok nélkül (Forrás: Đurić, Đorđe – Pavlović, Momčilo [ford. Fülöp Gábor]: Történelem az általános iskolák nyolcadik osztálya számára. Beograd, 2012)

Ezenfelül a térképek esetében megjegyzendő még, hogy közöttük kizárólag politikai eseményeket – katonai szövetségek alakulása, területi növekedések –, illetve hagyományos történelmi helyzeteket leíró térképeket – városokat, államhatárokat megjelenítőket – találhatunk (Repárszky 2009). Hiányoznak azonban a földrajzi adottságokat bemutató, valamint az olyan tematikus térképek is, amelyek például a Szerbia és a világháború után hozzácsatolt területek – Bosznia-Hercegovina, Montenegró – etnikai, vallási viszonyait mutatnék be a tanulók számára. Apróbb – a történelmi folyamatok értelmezését – nem befolyásoló hibákat (egyes városok helytelen megnevezése, határvonalak elnagyolása) is felfedezhetünk ezeken a térképeken. Ezt példázza a 12. oldalon lévő térképrészlet is, ahol a Buda és Pest külön városként, valamint Nagyszében és Brassó a német elnevezésükön pontatlanul szerepelnek.



30. kép: Kisebb pontatlanságok az Osztrák–Magyar Monarchia területén lévő városok megnevezésében (Forrás: Đurić, Đorđe – Pavlović, Momčilo [ford. Fülöp Gábor]: Történelem az általános iskolák nyolcadik osztálya számára. Beograd, 2012)

Ugyan a térképekről nem kaphatunk releváns információt a Balkán etnikai heterogenitásáról, de Bosznia területének felekezeti sokszínűségéről a szerzői szövegben találhatunk utalást, mint például: „Az évszázados üldöztetések, a Szerbiába való kitelepítések és az állandó nyomás ellenére, hogy térjenek át a muzulmán hitre, a pravoszláv szerbek továbbra is a lakosság több mint 40 százalékát, vagyis többségét alkották.” Ugyanakkor véleményünk szerint az idézett kijelentéssel és az egyes népcsoportokat reprezentáló térképek mellőzésével a legnagyobb probléma az, hogy ezek inkább a szerb nemzet dominanciáját és az etnocentrikus látásmódot sugallják a tankönyv olvasói felé, mintsem, hogy utaljanak a területet jellemző kulturális és nemzeti heterogenitásra.

Az etnikai szempontból monoperspektivikusnak nevezhető látásmód mellett probléma még, hogy bizonyos szerzői passzusok explicit módon ellenségképet teremtenek bizonyos nemzetekről. Ezen állításunkat az alábbi szövegrészlet is alátámasztja: „A jól felfegyverzett albán bandák szabadon portyáztak Kosovo és Metohijában, fosztogatva a szerb családok vagyonát, elrabolva asszonyaikat és gyermekeiket, s rettegésben tartva egész falvakat. A török hatalomnak már nem volt elég ereje, hogy ezt megfékezze, de talán nem is igen törekedett erre...”

Joggal tehető fel a kérdés, hogy az efféle kijelentésekre mi szükség lehet egy 21. századi taneszközben? Számos szakember szerint az ilyenfajta állítások többek között fokozhatják az ellenségképet megteremtő állam iránti elköteleződést, és a társadalmi kohéziót is (Bese 2022). Jelen tankönyv esetében ez már csak amiatt is feltételezhető, mivel szerbek által más etnikumok ellen elkövetett atrocitásokról nem találtunk példát. Az is észrevehető, hogy az albán és a török népcsoportok mellett az Osztrák–Magyar Monarchia kapcsán sem mondható semlegesnek, illetve többszempontúnak a tankönyvszerzők álláspontja. Az egykori dualista monarchia vonatkozásában leginkább a boszniai és a dél-magyarországi szerb lakossággal szembeni asszimilációs törekvéseken van a hangsúly, amit a magyarországi történettudomány sem vitat. Viszont emellett arra vonatkozólag is találtunk példát, amikor történészi interpretációknak ellentmondó gondolatokkal próbálnak a szerzők egy historikus folyamatot, jelen esetben a Balkán felé való terjeszkedést megmagyarázni a tanulók számára:

„Az Osztrák-Magyar Monarchia nem rendelkezett erős tengeri flottával, így nem voltak tengeren túli gyarmatai, ezért a Balkán felé terjeszkedett, és 1878-ban megszállta Bosznia-Hercegovinát.”

Gerő András egy korábbi tanulmányában rámutatott, hogy egyfelől a kétközpontú állam, jelentős erejű flottával rendelkezett, másrészt a Balkán-félsziget felé való expanzió során a Birodalom a Magyar Királyság dinasztikus jogcímét érvényesítette. (Gerő 2013) Így tehát ezek a gondolatok szembemennek a magyarországi történettudomány megállapításaival.

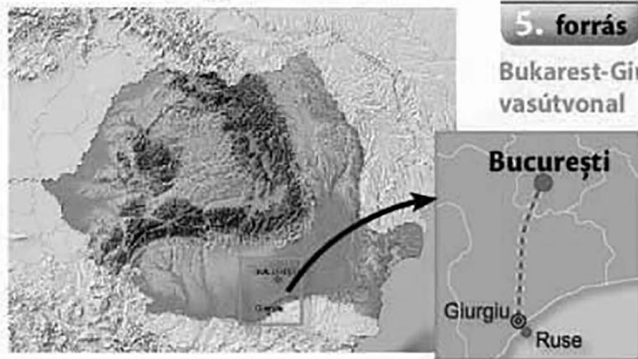
6.7. Román taneszközök

Hiába kapcsolódik szervesen nemzetük történelméhez az általunk vizsgált témakör, az egyes román taneszközök (hagyományos és digitalizált változatok) terjedelme jócskán elmarad a szerb tankönyv fejezetének hosszától. Am a didaktikai apparátusa a többi általunk elemzett taneszközhöz képest egyáltalán nem nevezhető korszerűtlennek. Ennek egyik tanúbizonysága, hogy a képi és szöveges forrásokhoz egyaránt kapcsolódnak kérdések és feladatok, a pusztán illusztrációként működő ábrák száma pedig elenyésző. Ennek ellenére a digitalizált változatban kitölthető online feladatok száma kevésnek nevezhető, mivel egyetlen ilyen példát találhatunk csak. Továbbá a térképek esetében számos olyan történelemdidaktikai hiányosság és torzítás róható fel a bukaresti kiadványoknak, amelyek a diákok tanulási folyamatát és értelmezését is jelentősen befolyásolhatják.

Általánosságban elmondható, hogy a kötetek a szerbiai könyvhöz hasonlóan szintén mellőzik az etnikai térképeket fejezeteikben, viszont a délszláv tankönyvhöz képest olyan térképrészlettel már találkozhatunk, amelyek a domborzatot, vagy bizonyos gazdasági folyamatot igyekeznek ábrázolni. Emellett a megnevezések és egyes határvonalak ábrázolása kapcsán is észrevehetünk sajátosságokat a térképeken. Érdekesség többek között, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia megnevezésével csak egyetlen egyszer találkozhatunk ezeken az ábrázolásokon, helyette a Habsburg Birodalom (Imperiul Habsburgic) és Osztrák Birodalom megnevezések szerepelnek. Ez az olyan térképen is előfordul, amely már 1867 utáni időszakot mutat be a tanulók számára. Az egyetlen kivételt az egyik 8. osztályos tankönyvben található térkép képez, amely a világháború előtti határvonalakat reprezentálja az olvasók felé.

Ezzel együtt más torzítások is megfigyelhetők a térképrészleteken. Az egyik ilyen a változó tér problémájának megjelenése. Ennek konkrét megnyilvánulási formája a 4. osztályos tankönyv 97. oldalán található.

- ▶ Válassz egy verset George Coșbuc *Cântece de vitejie/ Vitézi énekek* című, vagy Vasile Alecsandri *Ostașii noștri/ A mi katonáink* című verseskötetéből, és szavald el! Gondolod, hogy tükrözi azokat az érzelmeket, amelyeket ez a kép sugall?



1862-ben Bukarest lett Románia fővárosa, I. Károly uralkodása idején pedig az ország gazdasági központja lett.

- ▶ Figyeld meg a térképet, és magyarázd meg, miért könnyítette meg a Bukarest és Giurgiu kikötő-város között épült vasút az európai országokkal folytatott mezőgazdasági termékekkel való kereskedelmet!

31. kép: A változó tér problémája (Forrás: Stoica, Stan – Dobrescu, Simona [ford. Kovács Levente, Szabó Gábor, Timár Ágnes]: *Történelem. Tankönyv a IV. osztály számára*. Editura CD Press, București, 2021)

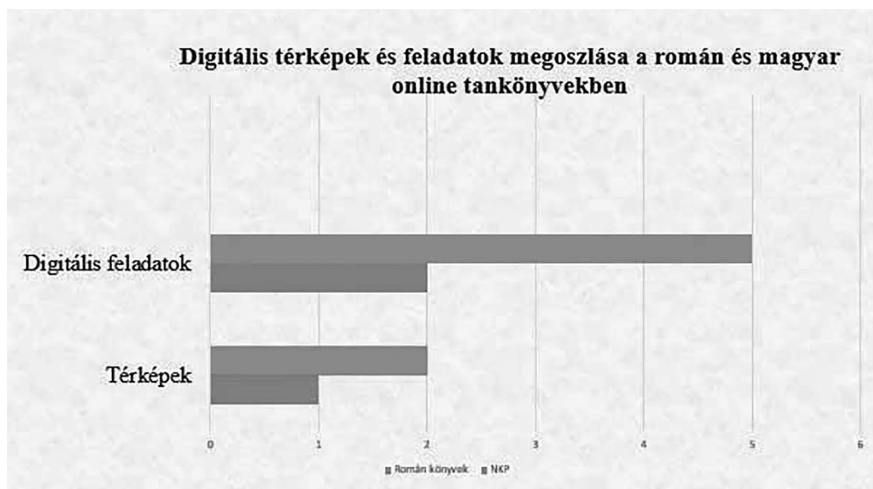
Ahogy az ábrán is látható, a szerzők „*Az állami függetlenség kivívása (1877-1878)*” című fejezethez csatoltak egy olyan térképet, ahol a mai 21. századi Románia sziluettje látszik a domborzattal együtt, azt az érzést kelti az olvasóban, mintha ezek a határvonalak már régóta fennállnának. A változó tér problémája viszont nem egyedi, román tankönyvekben előforduló jelenség, ugyanis a megjelenésével más kelet-európai és dél-amerikai taneszközökben is találkozhatnak a tanulók. (Vajda B. 2018; Parellada-Carretero 2022)

6.8. A hipotézisek összegzése

H1: A szlovákiai és a magyarországi kiadású történelemtankönyvekben rövidebb terjedelemben (kevesebb oldalon) jelenik meg a vizsgált témakör, s kevésbé kidolgozott didaktikai apparátus társul hozzá.

Hipotéziseink közül az első megerősítést nyert, mivel a szerb és a román történelemtankönyvek nagyobb részletességgel taglalják az áttekintett témakört. Ugyan a román könyv is a saját nemzeti történelmeként prezentálja az általunk vizsgált időszakot, de az egyes román taneszközök hossza lényegesen elmarad az egyetlen általunk vizsgált szerb könyvéhez képest. Ennek talán a legfőbb oka, hogy a szerbiai taneszköz az egyes – Szerb-Horvát-Szlovén Királyság előtti – államokban élő szerbek történetét külön rész és alfejezetekben tárja a tanulók elé.

H2: A digitális tananyagok tekintetében az NKP okostankönyveiben több lesz az online kitölthető feladat, valamint digitális térkép, mint a román taneszközökben. A második hipotézisünk nem igazolódott be, ugyanis a román digitális tankönyvben több online kitölthető feladat és digitális térkép szerepelt az NKP okostankönyveihez képest. Azt azonban hozzá kell tennünk, hogy az egri Eszterházy Károly Egyetem által fejlesztett könyv térképe digitális szempontból korszerűbbnek mondható, mivel az itt található egyetlen térképrészlet nem csak a kicsinyítés és nagyítás, hanem az egyes korszakok beállításának lehetőségével is rendelkezik.



32. kép: A digitális feladatok megoszlása (A szerző ábrája)

H3: A román és a magyar tankönyvekben több feladat kapcsolódik a térképekhez, képi és a szöveges forrásokhoz.

Meglepő módon a harmadik hipotézisünk is igazolást nyert, hiszen a vizsgált négy ország tankönyvei közül a romániai és a magyarországi történelemtankönyvekben több feladat kapcsolódik a térképekhez és a képi forrásokhoz. Ezáltal ezek taneszközök pedagógiai szempontból korszerűbbnek mondhatók és alkalmasabbak a tanulók képességének fejlesztésére és a tanórai aktivitásuk elősegítésére.

7. FEJEZET

Jeszenszki Kornélia

A reformáció forrásai a magyarországi tankönyvekben

7.1. Bevezetés

A történettudomány a primér források talaján áll, ahogy a források a történelem-tankönyvekben is már hosszú ideje helyet kapnak. Azonban lényeges, hogy milyen és mennyire releváns primér források szerepelnek a történelemtanítás közvetítő-eszközében, hogy milyen minőségű didaktikai apparátussal látják el azokat a tankönyvszerkesztők. Az szintén egy másik kérdés, hogy a XXI. század pedagógusai milyen mértékben és hogyan építik be a tanóra menetébe a forráshasználatot. Napjainkban egyre inkább sugallják azt az elméletet, hogy a történelemtanítás váljon forrásközpontúvá, egyértelmű utalás erre a magyarországi érettségi követelmény-rendszer, hiszen a történelem érettségi majd minden feladata valamilyen forrást tartalmaz. Nem mindegy tehát, hogy a magyarországi történelem érettségire készülő tanuló találkozik-e a tanulmányai során történelmi forrással – jelentős mértékben primér forrással, amely a tanulmány középpontjában áll.

A tankönyvek a tankönyvfejlesztéseknek köszönhetően bizonyos változásokon már keresztül mentek (Kaposi 2015: 113-131), újabb változásokat a tankönyvekben a 2020-as Nemzeti alaptanterv jelentette. Tanulmányom fő kérdése az, hogy a NAT 2020-as bevezetése után a történelemtankönyvek miként közelítik meg többek között a reformáció témakörét. Az említett tárgykör gazdag primér történelmi forrásokban, de megkérdőjelezhető, hogy jó forrást és releváns forrást társít-e a használatban lévő tananyag a tanulók számára. (Gyertyánfy 2023: 128; Vajda B. 2018: 100) A másik kérdés azonban az, hogy az adott primér forráshoz a tankönyv milyen kérdéseket, illetve feladatokat kínál. Márpedig ez utóbbi rendkívül fontos, mivel napjainkban előtérbe kerül az a gondolat, hogy az tanulók aktívan részt vesznek a tanórán, s nem a tanári előadás dominál. A tanulói tevékenységet pedig a precízen megfogalmazott, releváns kérdések és feladatok tudják támogatni. A megfelelő kérdések és feladatok nem csupán a tanulók aktivitását eredményezik, hanem ösztönözní tudja őket arra, hogy az információkat önállóan is képesek legyenek

megszerezni. (Kaposi 2020: 13) Ezt a primér történelmi forrásokból is könnyedén meg lehet valósítani, s nem utolsó sorban a tanulók gondolkodni fognak, aktív történelemóra valósul meg.

7.2. A vizsgált tankönyvek

A kutatáshoz magyarországi általános-, illetve középiskolásoknak szánt, jelenleg használatban lévő történelemtankönyvek kerültek felhasználásra:

Történelem tankönyv 6., 2021, Oktatási hivatal (tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter, dr. Nánay Mihály)

Történelem tankönyv 10., 2021, Oktatási hivatal (tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter, dr. Nánay Mihály)

A továbbiakban azok a fejezetek képzik a vizsgálat tárgyát, amelyek a reformáció témáját dolgozzák fel. Írásom további fejezetei a primér történelmi források kapcsán azt vizsgálta, hogy milyen típusú, minőségű, illetve mennyiségű elsődleges forrásokat kínálnak az említett tankönyvek a diákok számára. A történelmi források vonatkozásában fontos azt is megemlíteni, hogy csak abban az esetben töltik be a tanulás elősegítését a tankönyvekben, ha hozzájuk kérdések és feladatok társulnak. (Vajda 2018: 114-116) Így a tankönyvek vizsgálata során ennek a részletnek elemzésére is fókuszáltam. A kutatás arra is kitér, hogy amennyiben mind a kettő iskolai tanulmányi szinthez tartozó tankönyvben szerepel egy azonos történelmi forrás, azt a tankönyv milyen módon és milyen feladatokkal kívánja feldolgozni.

7.3. A tankönyvek struktúrája

A reformáció témakörét általános iskola 6. osztályában, illetve középiskola 10. osztályában tanulják a magyar tanulók. A hatodik osztályosoknak szánt történelemtankönyv hatodik leckéje „a vallási megújulás” címmel, nyolc oldalon keresztül foglalkozik a törzsanyaggal. Az adott tananyag magába foglalja a reformációt, ellenreformációt és a katolikus megújulást. Ezekben az oldalakon összesen 13 db forrás szerepel, ebből 7 db primér forrás. Kiemelendő, hogy a 7 primér forrásból 1 db írott forrás, és 6 db képi forrás. A tizedik osztályosoknak szánt történelemtankönyv a reformációval harmadik leckeként „Reformáció Európában és Magyarországon”

címmel foglalkozik 7 oldalon keresztül. A következő fejezet tovább folytatja a témakört „Hitviták tüzeiben” címmel, amelyben az ellenreformációt és katolikus megújulást taglalja 8 oldalon keresztül. Források tekintetében a középiskolai tankönyv már színesebb, mivel a 3. leckében 15 db forrás található, amelyből 12 db primér forrás, közte csupán 2 db képi forrást és 10 db írott forrást találunk. A negyedik leckében 18 db történelmi forrást helyeztek el a szerkesztők, ebből 18 db forrás elsődleges forrás: 10 db írott-, illetve 8 db korabeli képi forrás található. A két tankönyv reformációval kapcsolatos primér forrásait az 1. táblázat foglalja össze.

1.táblázat: A magyarországi 6. és 10. osztályos történelemtankönyvek primér forrásai (Források: Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 6. Oktatási Hivatal, 44-51.; Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 10. Oktatási Hivatal, 17-31.)

Általános iskola	Középiskola
A pápa búcsúcédulákat bocsát ki	A firenzei zsinat rendelkezése, 1439
Egy korabeli prédikátor így buzdított a búcsúcédulák vásárlására	Rotterdami Erasmus: A keresztény katona töre/kézikönyve, 1503
Luther bibliafordítás közben (19. századi festmény)	Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, 1508
Katolikus és protestáns templombelső	Búcsúcédula árusítása (kép)
Az első teljes magyar nyelvű bibliafordítás, a vizsolyi Biblia	Egyházi törvénykönyv, 1471
Protestáns prédikátor felszólal a tordai országgyűlésen. 19. századi festmény.	Luther 95 pontjából; 1517
Az isteni igazságra vezérlő kalauz címlapja	Luther birodalmi gyűlésen elmondott beszédéből; 1521
	Luther szavai V. Károly császárhoz
	Az anglikán egyház létrehozásáról döntő törvény; 1534
	Kálvin János: A keresztény vallás tanítása; 1536
	A vizsolyi Biblia címlapja (kép)
	A sárospataki iskola 1621. évi törvényei
	A jezsuita rend szabályzatából

	Loyolai Ignác
	Az első barokk templom, a római Il Gesù, amely Jacopo Barozzi da Vignola tervei (1568) alapján épült
	Il Gesù templom belső tere
	Pázmány Péter Felelet az Magyarai Istvánnak az ország romlásáról című munkájából
	A fertői Esterházy-kastély, a „magyar Versailles” építése a 18. század nagy részében zajlott
	A győri Loyolai Szent Ignác-templom (Bencés templom)
	A Biblia súlya. Hitvita korabeli ábrázolása. (A metszet 1562-ben készült.)
	François Dubois: Szent Bertalan-éj (korabeli festmény)
	Az 1566. évi templomdúlás ábrázolása (Frans Hogenberg korabeli alkotása)
	Az augsburgi vallásbéke szövegéből; 1555
	A nantes-i edictum; 1598
	A nantes-i ediktum visszavonása; 1685
	A vesztfáliai békéből; 1648
	A tordai országgyűlés határozata; 1568
	A linzi békéből; 1645. december
	Apáczai Csere János Magyar Encyclopaediájának címlapja
	Apáczai Csere János Encyclopaediájából

7.4. Az általános iskolai tankönyv primér forrásai

A tankönyvekben szereplő primér források mindegyikéhez tartoznak kérdések és feladatok. Az általános iskolások számára egy forráshoz átlagosan egy vagy két darab kérdés, illetve feladat tartozik, mely a korosztály sajátosságaihoz mérten kényelmesen megoldható mennyiségnek számít. Ebből kifolyólag a 7 forráshoz összesen 9 kérdést, illetve feladatot kínál a tankönyv a tanulónak, amelyek a Bloom-taxómia szintjei alapján több szintet is megcélznak, amik a következők: az megértés (2. szint), az elemzés (4. szint), illetve az összegzés (5. szint). A tankönyv ezen

leckéje elsősorban a szöveges forrás helyett képi forrásokat tár általános iskolások elé, amelyeken keresztül az előbb felsorolt taxonómiai szintek megfelelőképpen tudja fejleszteni a tanulók kompetenciáit. Több szempontból is érdemes a – jelen esetben képi – forrásokhoz kérdéseket párosítani, hiszen ezáltal a tanuló figyelme olyan részletre is irányul, amelyet elsőre talán nem is vett észre; az információgyűjtés képességét fejleszteni tudja; a vizuális eredetű információkat hatékonyan tudják feldolgozni. (Engel – Vajda 2021: 137) A források továbbá azt is feladatul adják a tanulóknak, hogy önálló kutatásokba is belekezdjenek, amely elvégzése időigényesebb, s amelyhez a korosztály sajátosságát is megcélozzák: nézzen utána (az interneten) bizonyos kérdéseknek. Az ilyen típusú feladatok által akár a diákok digitális szövegértési képességei is fejlődhetnek. (Fekete 2021) Ezeknek a feladatoknak a kivitelezése során azonban problémába ütközhet a tanuló és a pedagógus is, hiszen – tapasztalataim szerint – nem minden általános iskola engedélyezi a diákjai számára a tanórán a mobiltelefonok használatát, vagy egyáltalán azt, hogy a diák magánál tartsa az okostelefonját napközben, ezáltal nem lehet belecsempészni a világhálón való kutatást az órai munka folyamatába. Másrészről felmerülhet az is, hogy a tanuló nem fogja otthon elvégezni a kutatást.

A képekről általánosan elmondhatók, hogy tartozik hozzájuk a kérdéseken, feladatokon kívül egy cím, melyből egyértelműen kiderül, hogy mit is lát a tanuló, illetve segítségként is szolgálhat a számára a feladatok megoldása közben.

Nyolc oldalon keresztül csak egy írott primér történelmi forrást tartalmaz a lecke, mely úgy gondolom, hogy kevés, hiszen a reformáció meglehetősen forrásgazdag témakör, amivel szintén színesebbé lehetne tenni a tananyagot. Bizonyos képi forrás helyére írott forrás is kerülhetne a leckéhez, példaként lehetne említeni Luther Márton 95 pontját, ami primér forrásként hiányzik a leckéből, csupán a szerzői szövegben és kiegészítő információként tesznek említést egy olyan forrásról, amely az egyik legmeghatározóbb és leghíresebb része a reformációnak.

Az írott forrást a leckében néhány sor jellemzi, amely a tankönyv lapjának egy kisebb hányadát képezi, és a szerzői szöveghez kiegészítő információként szolgál (ld. 1. ábra). A forráshoz szánt feladat inkább a tanulók képzelőerejét fejleszti, s azon keresztül igyekszik megértetni a történelem eseményeit, a kérdés a Bloom-taxonómia 5. szintjét vagyis a szintézis szintjét célozza meg. Fontos azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a kérdés önmagában nem elegendő a tanuló számára, tanári segítséggel szükséges megérteni a kor felfogását, a helyzetbe való beleképzelést, hiszen mint tudjuk, hogy a 16. században a világgép kellően vallási volt.

„A bűnt egyedül Isten bocsáthatja meg”

A középkor végén és a 16. század elején a katolikus egyház számos megoldatlan problémával küzdött. Az egyik ilyen a **búcsúk körüli visszaélésekhez** kapcsolódott. A katolikus egyház tanítása szerint a **búcsú** (ami lehet zárandoklat, ima, vezeklés) **kiválthatja a már megbánt, meggyónt és ezáltal megbocsátott bűnök után járó büntetést.** Vagyis nem a bűnt törli el, hanem csökkentheti a léleknek a halál után a tisztító-tűzben való szenvedését. X. Leó pápa engedélyével a német területeken kibocsátott búcsúcédulák ügye* történelmi változásokat eredményezett. A búcsúcédulák árusítása során ugyanis többen azt hirdették, hogy már előre is meg lehet vásárolni a büntetés elengedését, sőt voltak olyan prédikátorok, akik már a bűnök alóli feloldozást is a vásárláshoz kötötték. ❶

Az egyház vezetőinek anyagiassága és megvesztegethetősége felbőszítette az egyszerű híveket. A búcsúcédulák körül kialakuló vita közvetlen kiváltó oka lett a keresztény

❶ Egy korabeli prédikátor így buzdított a búcsúcédulák vásárlására:

„Nemesek és kereskedők, asszonyok és kisasszonyok, ifjak és vénekl! Tudjátok meg, aki meggyónt, megbánta bűneit, és betette a pénzét a ládikába, minden bűne alól bocsánatot nyer. Nem halljátok a halottaitok hangját? Így kiáltanak: könyörüljtek rajtunk, mert súlyos bűntéteket és kínzásokat szenvedünk, amelyektől egy kicsiny adománnyal kiválhattok bennünket.”

- Miért háborított fel szerinted sok hívő embert a búcsúcédulák árusítása?

Aktiválja a Win

33. kép: Primér forrás az általános iskolai történelem tankönyv lapján (Forrás: Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 6. Oktatási Hivatal, 45.)

7.5. A középiskolai tankönyv primér forrásai

A középiskolai történelemtankönyv már sokkal több és más típusú primér forrásokat tár a tanulók elé a reformáció témakörében. A tizedikes történelem tankönyv két leckén keresztül foglalkozik a reformációval, ellenreformációval és katolikus megújulással, amikben összesen 27 db elsődleges forrást tüntettek fel a tankönyv szerkesztői. Szembetűnő a források mennyiségének és típusának az aránya az általános iskolai tankönyvhöz képest, mivel a középiskolások számára inkább korabeli írott forrást, s nem korabeli képi forrást szán a tankönyv. A 27 db forrásból 8 db képi forrás. A képi forrásokhoz tartozó kérdések kísérletet tesznek a tantárgyközi kapcsolatokra, a kérdés az irodalmi, ének-zenei, művészettörténeti ismereteket igyekszik előhívni a tanulókból (ld. 2. ábra). Ezzel a kérdéssel ugyan meg lehet törni az óra menetét, annak esetleges egyfajta monotonitását, azonban nem garantált, hogy a kérdés által elvárt tudás a tanuló birtokában van-e, mivel – ha most erre a kérdésre fókuszálunk csak – nem minden gimnázium/szakközépiskolában van ének-zene vagy művészettörténeti óra. A feladat mégis viszonylag játékosnak tekinthető, mivel általa újra fel lehet kelteni a tanulók figyelmét.



Az első barokk templom, a római II. Gesú, amely Jacopo Barozzi da Vignola tervei (1568) alapján épült



II. Gesú templom belső tere

Idézzük fel az irodalomórán tanultakat a barokkról! Mely költők és írók tevékenysége kötődik a korszakhoz? Mit tanultunk ének-zene órán erről a korstílusról? Ki volt a leghíresebb zeneszerző?

Idézzük fel a művészettörténet-órán tanultakat a barokk építészetéről és szobrászatról! Hogyan ábrázolta a barokk a tapasztalatokon túli világot?

34. kép: Tantárgyközi kapcsolatok kísérlete (Forrás: Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 10. Oktatási Hivatal, 25.)

A lecke minden oldala tartalmaz egy vagy két, alkalmanként három primér forrást, hosszabb-rövidebb terjedelemben, és mindegyik forrásrészlet valamilyen korabeli meghatározó dokumentumból származik (ld. 3. ábra). A tanuló azt is leolvashatja, hogy milyen nevű dokumentumból, és melyik évből való a szöveges forrás.

Ha gonoszul szóltam, tégy bizonyosságot a gonoszról – idézte Krisztus szavait János evangéliumból. Ha maga az Úr, aki tudja, hogy nem tévedhet, nem vonakodott meghallgatni a bizonyosságot tanítási ellen akár a leghitványabb szolgától – mennyivel inkább kell nekem, gyarló embernek, aki könnyen tévedhetek, óhajtanom s kérnem, ha valaki bizonyosságot kíván tenni tanításaim ellen. [...] Tegetek bizonyosságot, mutassátok ki tévedésemet a prófétaiból és az evangéliumokból! Ha meggyőzőtok, megbizonyítjátok tévedésemet, készséggel visszavonom, és én leszek az első, aki tűzbe vetem írásaimat.

(Luther birodalmi gyűlésen elmondott beszédéből; 1521)

Felségés és az Urak szerény választ kívánnak, amelynek szava, foga nincs. De ha nem győznek meg a Szentírás bizonyosságával vagy világos északkal – mivel nem hiszek egyedül sem a pápának, sem a zsinatoknak, amelyek nyilvánvalóan gyakran tévedtek és ellentmondtak egymásnak –, így a lelkiismeretemhez és Isten ígéjéhez vagyok köve. Ezért nem tudok és nem akarok visszavonni semmit, mert sem nem bátorságos, sem nem tanácsos bármit is a lelkiismeret ellen eslekedni. Isten engem úgy sejtéjen, ámen.

(Luther szavai V. Károly császárhoz)

- Hogyan védekezett Luther? Mire alapozta az érvelését? Mennyire volt meggyőződve igazáról?
- Miért tekintette veszélyesnek a tanait a katolikus egyház?

[...] ezen parlament hatalma által törvénybe iktatjuk, hogy elfogadjuk és elismerjük felséges urunkat, a Királyt, örököseit és utódait a trónon az anglikán egyház, más néven az Anglicana Ecclesia egyetlen fejének ezen a földön, és így ettől kezdve mondott uralkodónk birtokolni és élvezni fogja az ezen ország birodalmi koronájának viselésével járó és ahhoz csatolt jogok mellett az említett egyházi címét és rangot, és minden megbecsülést, méltóságot, kiváltságot, hatáskört, előjogot, hatalmat, mentességet, javadat, és haszonvételt, amelyek a mondott egyház egyházfői méltóságához tartoznak és azt megilletik.

(Az anglikán egyház létrehozásáról döntő törvény; 1534)

- Miről döntött a parlament?
- Milyen jogok illették meg a királyt? Kinek a jogkörét vette át ezzel az uralkodó?
- Miben különbözött Anglia szakítása a római katolikus egyházzal a többi protestáns valláséhoz képest?



Id. Lucas Cranach: Luther Márton (1532). Az Ágostonrendi szerzetes, Luther Márton a wittenbergi egyetemen tanított teológiát. Fellépését követően átmenetileg Böles Frigyes szász választófejedelem udvarában talált menedéket, ahol németre fordította az Újszövetséget

szin alatti áldozás bevezetését. Luther a latin nyelvű misek helyett az **anyanyelvű istentiszteletek** fontosságát hangsúlyozta. Emellett fellépet a költelező egyházzal, a fényűzéssel és a egyházi vagyonnal szemben, és **szekularizációt** hirdetett (egyházi birtokok világiak kezébe adása).

A reformáció elterjedése

Miért tudott gyorsan teret hódítani az új hit?

A pápa és a császár együttes erővel sem tudta megakadályozni a reformáció elterjedését. A szerveződő **evangélikus egyházhoz** számos német fejedelem is csatlakozott, akik érdekeltek voltak a császári hatalom meggyengítésében, illetve az egyházi vagyon felszámolásában. Az evangélikusok által meghirdetett szekularizáció felforgatta a Német-római Birodalmat. Az áttért német fejedelmek a speyeri birodalmi gyűlésen **protestáltak, azaz tiltakoztak** a hitük terjesztését megtiltó határozat ellen (1529). A **protestáns kifejezés** ettől kezdve a **katolikus egyháztól elforduló vallási irányzatok** gyűjtőnéve lett. Luther munkatársai kidolgozták a **hittételeket** (augsburgi vagy ágostai hitvallás), az evangélikus fejedelmek pedig **katonai szövetségre** léptek. Velük szemben a császár a déli, katolikus tartományokkal szövetséget.

Angliában ugyanekkor szintén előtérbe került vallás kérdése. VIII. Henrik angol király (1509–1547) Luther fellépését követően még kiállt a katolikus egyház mellett, de néhány év múlva már szembe került a pápával. Ennek háttérében válási szándéka állt, első feleségétől ugyanis nem született fiúgyermek, és az uralkodó egy újabb házasságot remélt a törvényes utód világra jöttéig.

A pápa nem engedélyezte a válást, majd évekig tartó buzovona után VIII. Henrik elszánta magát: **törvényekkel elszakította az angol egyházat Rómától** (1534). A döntéssel a király az ország egyházfőjeként határozott az **anglikán egyház** szervezetről, felépítéséről, és szabályozta a vallási előírásokat. A főpapi hierarchia megmaradt (egyházi vagyon), de a szerzetesrendeket megszüntették (kolostori birtokok elkobzása). Az anglikán vallásban látszólag megmaradtak a **katolikus külsőségek** (miserend, imaformák, templomok díszítettség), de a szentek kultuszát és a cölibátust eltörölték. Emellett a többi protestáns felekezethez hasonlóan **anyanyelvű liturgiát** vezettek be.

35. kép: Írott források a középkorai történelem tankönyv lapjain
(Forrás: Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 10.
Oktatási Hivatal, 20.)

Ha megnézzük a kérdések és feladatok szövegezését, szembetűnik az, hogy az általános iskolai tankönyvvel ellentétben a középiskolai tankönyv már konkrétabb megfogalmazást használ, amelyre a választ megtaláljuk a forrásban. Az elemzett 15 oldal egyikén sem találkozhatunk olyan kérdéssel, ami közvetlenül megszólítja az olvasót (tanulót), mint ahogy az első ábrán látható módon az általános iskolai tankönyv teszi. Előfordulnak helyenként olyan kérdések és feladatok, melyek bizonyos mértékben a fantáziájuk használatára sarkallják a tanulókat, és némi játékosítást csempész bele a történelmi gondolkodásba, s amelyekkel már magasabb Bloom-taxonómiai szintet céloz meg. „*Vajon miért...*” „*Mit takar a ...*” kezdetű kérdéseket azonban nem biztos, hogy bármelyik tanuló képes könnyedén megválaszolni. Egyáltalán a gondolkodás, de a történelmi gondolkodás fejlesztése sem könnyű feladat az oktatásban, de nem is lehetetlen. Az ilyen jellegű kérdésekkel a tanulók szabad teret kapnak ahhoz, hogy gondolataikat szabadon megosszák egymással, és erre is sarkallni kell a tanulókat. (Kojanitz 2021: 81)

A középiskolai tankönyvekben megtalálhatóak olyan jellegű kérdések és feladatok is, amelyek a kutatásra ösztönzik a tanulókat. Véleményem szerint a középiskolások számára a „*Nézz utána az interneten*” jellegű feladatok megfelelőbbek, mint az általános iskolában, mivel tapasztalataim alapján a gimnazisták számára – pedagógus engedélyével, de – lehetőség van okostelefon használatára, míg általános iskolában több helyen nem engedélyezik, így egy téma kikeresése nagyobb eséllyel tud megvalósulni egy középiskolai történelemórán. Grüll Tibor ugyan a gimnazistáknak szóló tankönyvek ókori fejezetét vette górcső alá, ettől függetlenül az „internetes keresésről” alkotott véleménye helyénvaló: pedagógiai szempontból problematikus, hiszen a számtalan keresési találat közül biztosan megtalálja-e a tanuló a kérdésére a választ. (Grüll, 2021: 81) Azonban a „*Nézz utána*” önmagában nem elegendő, konkrétan meg kell határozni, hogy a tanuló mit keressen, vagy mit tegyen böngészés közben. Így elkerülhető, amelyet Grüll is mond, de felmerülhet az a kérdés is, hogy a tanulóknak nem egyértelmű adatot kell megtalálni az interneten, hanem nyitott kérdést teszünk fel a számukra. Továbbá, ha csak egyetlen adatot, vagy információt kérünk számon ezeknél a feladatoknál, akkor kalkulálnunk kell azzal a problémával, hogy a tanulók többnyire csak az első weboldalra fognak hagyatkozni a feladvány megoldása során. (Engel–Fekete 2023: 124)

7.6. Azonos források, különböző feladatok

Nem sok esetben, de előfordult, hogy azonos forrás mind a kettő tanulmányi szint tankönyvébe szerepelt, csak a hozzá tartozó feladat változott meg. A 4. ábrán az általános iskolai tankönyvben szereplő kép látható, amin a vizsolyi Biblia címlapja szerepel a hozzá tartozó kérdéssel. A „*Mi nem derül ki belőle?*” kérdés helyett célszerűbb lenne „*Mi derül ki belőle?*” kérdést adni, ezzel is gyakoroltatva az adatgyűjtés képességét.

Ugyanez a képi forrás szintén megjelenik a középiskolai tankönyvben (ld. 5. ábra). A képhez a tankönyv magyarázatot ad, a forráshoz kapcsolódó feladatok pedig kutatómunkát várnak el a tanulótól. Ennek kapcsán kérdések és feladatok relevanciájáról érdemes szót ejteni. A megfejtések ugyan némi érdekességet visznek be a tanórába; azonban felmerül a kérdés, hogy oktatási szempontból miért fontos, hogy a vizsolyi Biblia hány példányban készült el? Fontos, hogy didaktikailag releváns kérdést tegyünk fel a tanulónak, és tudjuk, bizonyos kérdés miért kerül feltevéésre. Összességében elmondható, hogy ezek a feladatok a Grüll által elemzett ókori fejezetekhez hasonlóan ennél a forrásnál sem túlzottan leleményesek. (Grüll 2021: 81)



Az első teljes magyar nyelvű bibliafordítás, a vizsolyi Biblia ■ Olvasd el a borítót! Mi nem derül ki belőle? Mit gondolsz, miért?

48



A vizsolyi Biblia címlapja. Károli Gáspár gönci esperes hat református lelkészárságával fordította le a Bibliát. A nyomtatás közel másfél évig tartott

Olvaszuk el a címlapot! Keressük meg Vizsolyt az atlaszban! Nézzünk utána az interneten, hány példányban készült el a nyomtatott Biblia! A fordítók nem a latin nyelvű Bibliát használták, hanem az eredeti nyelveken íródott Ó- és Újszövetséget fordították le. Melyek voltak ezek?

36-37. kép: A vizsolyi Biblia (Forrás: Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 6. Oktatási Hivatal, 48.; Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 10. Oktatási Hivatal, 22.)

A másik forrás, amely mind a kettő tankönyvben megjelenik, a búcsúcédulához kapcsolódik, ami az általános iskolai tankönyvben nem elsődleges forrás (ld. 6. ábra), de a középiskolai tankönyvben kiegészül más írott forrással, ami ezzel a plusz tartalommal már annak számít (ld. 7. ábra). Egy 12 éves tanuló számára a tankönyv a forrást és feladatot némileg játékosítva közelíti meg, ami egyfajta szerepjátékot vár el a diákoktól. Ez már egy második példája annak, hogy valamelyest az általános iskolai tankönyvek is alkalmazni óhajtják a játékos tanulási formákat. A megértéshez viszont, főleg egy kiskamasznak, szüksége van a kézzelfoghatósághoz, ezért érdemes lehet a búcsúcédulákat a bűn irányából megközelíteni a tanórai munka folyamán.

A középiskolai tankönyvben a képi forrás szintén szerepel, amely ezúttal kiegészül egy történettel, s egy elsődleges forrásrészlettel (ld. 7. ábra). A középiskolások

számára viszont már konkrétabb feladatokat kínál a tankönyv; és ha a tanuló a képi forrást, a kép alatt lévő szöveget, s az idézett írott primér forrást együttesen használja, könnyedén meg tudja oldani a feladatot, s azt is megválaszolja, mit is jelentett a búcsú(cédula).



38. kép: A búcsúcédula kibocsátása
(Forrás: Borhegyi Péter – dr. Nánay
Mihály (2021): Történelemtan-
könyv 6. Oktatási Hivatal, 44.)

*A pápa búcsúcédulákat bocsát ki ■ Képzeld el,
hogy a sorban álló emberek egyike vagy!
Meséld el, miért jöttél!*



A Szentek a búcsúcédulák árusítását bérbe adta a német területen, ahol a mainzi érsek egyrészt jelentős haszonnal tett szert az eladásból, illetve visszafizette a Fuggereknek a tartozásait, amelyet az érsek cím elnyeréséért vett fel tőlük. A pénzügyi visszaélések mellett teológiailag is nehezen értelmezhető események történtek: a búcsúcédulák árusítói sokszor azt hirdették, hogy a cédulával előre is meg lehet vásárolni a vezeklést (még a bűn elkövetése előtt). A mainzi érsek megbizottja még ezen is túlmélt, és a bűnök alóli feloldozást hirdette

Állapítsuk meg a forrásrészlet alapján, mely pontokban lépték túl az Egyházi Törvénykönyv rendelkezéseit a mainzi érsek emberei!

A reformáció kezdete

Milyen okok vezettek az evangélikus egyház megszületéséhez?

A katolikus egyház tanítása szerint a bűneit őszintén megvalló ember a gyónásnál feloldozást kap, ezáltal megvalósul az Istennel való kiengesztelődés, ez a **bűnbocsánat (bűnbánat) szentsége**. Ugyanakkor a bűnei miatt kezelnie kell (engesztelés) akár már életében, akár halála után a purgatóriumban (tisztítótűz). A **búcsúval** ezen kirótt büntetések elengedését lehet elérni, az **előírt jótettek** (például zarándoklat, adomány) **elvégzésével**. A középkor végén bevált eszközként szolgált a búcsúcédulák megvásárlása is. **X. Leó pápa** nagyszabású vállalkozásba fogott, és a költségek egy részét, elődjének ötlete alapján, **búcsúcédulák árusításából** kívánta fedezni. Árusításuk azonban a német területeken számos visszaéléshez vezetett. A vallási ügyekkel való „kereskedés” sokakat sértett, közülük egy Ágoston-rendi szerzetes, **Luther Márton** (Martin Luther) emelte fel először a szavát. **1517. október** utolsó napján Luther a búcsúcédulák elterjedésére válaszul összeállított egy **95 pontból álló vitairatot**, és elküldte előlőjainak. Ezt tartjuk a **reformáció kezdetének**.

A búcsú Isten színe előtt, a már megbocsátott bűnökért járó, ideig tartó büntetések elengedése, melyet a keresztény hívő, aki megfelelően felkészült és teljesítette a kiszabott feltételeket, elnyer az Egyház segítségével, amely mint a megváltás szolgálója, Krisztus és a szentek elégteltelt nyújtó érdemeinek kincstárát hivatalosan kezeli és abban részesít.

(Egyházi törvénykönyv, 1471)

- Értelmezzük a búcsú fogalmát!

39. ábra: A búcsúcédula a középiskolai tankönyvben (Forrás: Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály (2021): Történelemtankönyv 10. Oktatási Hivatal, 18.)

7.7. Összegzés

Miután némi betekintést nyertünk abba, hogy a reformációval kapcsolatban, különböző korosztályoknak milyen forrásokat kínál a magyarországi Oktatási Hivatal történelemtankönyve, egyértelműen látszódnak a főbb különbségek. Egyrészt azonnal szembeütő, hogy általános iskolai tankönyvben jelentősen kevesebb írott forrás szerepel, szám szerint 1 darab, mint a középiskolai tankönyvben, ahol két leckére elosztva 10-10 darab írott forrást tüntettek fel a Tananyagfejlesztők. Ugyan ezt a nézőpontot csak a tankönyv töredékéből látjuk, mivel az alapfokú tanulmányi szinten csupán egy lecke foglalkozik a reformációval a 19 leckéből. A tananyag inkább korabeli képi forrásokat tartalmaz, bár véleményem szerint lehetett volna több írott forrást is hozzáadni, mivel a reformáció egy forrásokban gazdag téma.

Napjainkban egyre inkább egy olyan érettségi követelményrendszer jellemző, ahol jelentős mértékben különböző forrásokat kell használni a feladatok megoldásakor, így véleményem szerint a hatodik osztályos korosztálynál bátran el lehet kezdeni a több, akár rövidebb terjedelmű írott forrást tartalmazó feladatok megoldását, amivel a tanuló megismerkedik a helyes forráshasználattal. Már a 2012-ben jóváhagyott magyarországi kerettanterv is jelentős változásokat hozott, a 2020-ban elfogadott kerettanterv pedig továbbfejlesztette a változásokat. (Gianone 2018) Az oktatásban a forráshasználat jelentős, mivel kézenfekvő, a tanuló első kézből kap információt, ezentúl a tanuló tapasztal, megismeri az adott kor gondolatmenetét, illetve olyan képességeket fejleszt, amit a tanuló egész életében kamatoztatni tud.

A másik szembevetendő különbség a kérdések és feladatok típusában rejlik. Az általános iskolai tankönyvben egyszerű kérdések és feladatok tartoznak a forrásokhoz, amelyek többnyire megszólítják a tanulót: „Szerinted...” „Mit gondolsz...”; ilyen típusú megszólítások a középiskolai tankönyvben nem szerepelnek. A 15-16 évesek számára már konkrét megfogalmazással adják meg a feladatokat, melyek az általános iskolai feladatokkal ellentétben már egyértelműen a forrással közvetlenül kapcsolatosak, illetve amely valamelyest forráselemzésnek mondhatóak. A középiskolai tankönyvek a középiskolásokat már jóval inkább felnőttként kezelik, ami a kérdések, feladatok megfogalmazásaiban tapasztalható. Ez véleményem szerint valamelyest hiba, mivel a serdülőkorúak is ugyanúgy igénylik a figyelmet, márpedig ha a tankönyv megszólítja a tanulókat, ahogyan az általános iskolai tanulókat is, akkor feltehetőleg a tanuló is fokozottabb figyelmet fordít a tanulmányaira.

Mindazonáltal a tankönyvekben többnyire fantáziátlanok a feladatok, de remek primér forrásokat tartalmaznak, amelyhez további didaktikailag átgondolt kérdésekkel, feladatokkal tovább lehet gondolni.

Mellékletek / Appendix

Műhelymunka

Az ellentmondásos (kontroverzív) történelmi források lehetőségei a történelemtanításban – projektindító áttekintés történelemdidaktikai szempontból

Mgr. Hudár Zoltán, *PhD.-hallgató, Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelemdidaktika Doktori Iskola (118771@student.ujs.sk)*

A jelen írás egy műhelymunka a szerző *Ellentmondásos (kontroverzív) történelmi források vizsgálata a történelemtanításban és ezek iskolai-didaktikai célú felhasználásnak lehetőségei* (Problematika kontroverzných historických prameňov a možnosti ich využívania pre školské-didaktické potreby – Research of controversial historical sources and the possibility of their utilization for educational-didactical purposes) című projektjéhez. Az írás célja, hogy a történelemdidaktika szemszögéből gondolatokat és szempontokat gyűjtsön az iskolai történelemtanulás során felmerülő kontroverzív és multiperspektív szemléletmód problematikájához, továbbá hogy áttekintsen bizonyos témával összefüggő fogalmakat. Tekintve, hogy az írás a doktorandusz induló, projektkezdő eszmefuttatásait tartalmazza, ezért azt a témavezető megjegyzéseivel, kiegészítő felvetéseivel és kérdéseivel együtt közöljük.

„A történetírás önmagában, saját struktúráiban többszemponútú, és igen gyakran ellentmondásos (kontroverzív)” – állítja Vajda Barnabás (Vajda 2018), amihez F. Dárdai Ágnes azt teszi hozzá, hogy az iskolai történelemtanításnak lehetőség szerint kontroverzívnek, tehát a társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális stb. ellentéteket sokoldalúan bemutató jellegűnek kell lennie. (F. Dárdai 2006)

- Mi a multiperspektivitás?
- Minek tekintik azt a magyar és a nemzetközi történelemdidaktikai szakemberek?
- Minek tekinti a multiperspektivitást a doktorandusz, pl. szemléletmódnak, oktatási módszernek, másnak?

A történelemtanulás megtaníthatja az egyént (iskolai tanulókat és fiatal felnőtteket egyaránt) a multiperspektivitás és az ellentmondások felismerésére, esetleg azok elviselésére és mentális feldolgozására, ezért is fontos, hogy a történelemtanításban szerepet kapjanak.

- Mi mindenre vonatkozik a kontroverzitás a történelemtanításban? Mi minden lehet kontroverzív: egy történelmi személyiség, egy jelenség, egy-egy értelmezés stb.?

A forrásfeldolgozó munka nagyban elősegíti a többszemponúságra (multiperspektivitás) való nevelést, illetve sok esetben megjelenik a kontroverzitás is. Amikor a történelmi források multiperspektivikus és kontroverzív beazonosítását és feldolgozását végzik a diákok, akkor az iskolai tantárgy a történelemtudomány egyik alapeljárását alkalmazzák. Miként a történészekről elvárható, úgy az iskolai forrásfeldolgozás is megkívánja, hogy a tanulók több különböző forrással ismerkedjenek meg.

Fejtse ki az ellentmondások, azaz a kontroverzív jelenségek felismerésének, megértésének, valamint azok elviselésének és mentális feldolgozásának a fokozatait.

Pontosan és részletekbe menően fejtse ki, hogyan viszonyul egymáshoz a többszemponúság és a kontroverzitás? Szemléltesse a kettő viszonyát konkrét példákkal.

- Hogyan függenek össze a korszerű iskolai történelmi tudás ismérvei: ismeret, képesség, narratív kompetencia, folyamatjelleg – a többszemponúsággal és a kontroverzivitással?

Az alább felsorolt fogalmak és ezek definíciói segítheti annak megértését, hogy a történelemtanítás (és általában a tanítás) milyen sokszínű és sokrétű tud lenni. Az alább következő fogalmakra több értelmezés és meghatározás elfogadott. E helyütt csak a történelemtanítás és a történelemdidaktikai perspektíváit elemezzük a szakmában tekintélyes szakemberek véleménye és meghatározása alapján.

Gyertyánfy András szerint a történelemtanítás legalább háromféle módon lehet többnézőpontú:

- ha bemutatja az események szereplőinek eltérő (multiperspektív) nézőpontjait (például elsődleges források alapján);
- ha megismertet eltérő, szembenálló (kontroverz) történelmi álláspontokkal;
- valamint ha lehetőséget nyújt arra, hogy a diákok megismerjék egymás (szükségszerűen többféle, azaz plurális) véleményét a történelemről. (Gyertyánfy 2023; Gyertyánfy in Kojanitz 2023c)

Multiperspektivitás

A történetírás önmagában, saját struktúráiban többszemponú. A történelmi többszemponúság az alábbiakat jelenti:

- Az egykor élt emberek a történelmi eseményeket és jelenségeket különböző szemszögből látták, akiknek a nézőpontját befolyásolhatták a társadalmi pozíciójuk, az elfogultságaik vagy különböző korlátaik. Az iskolai történelemtanulásnak van lehetősége, hogy ezeket az egykori különböző szempontokat a tanulókkal fölfedeztesse és rekonstruálja, azaz hogy a tanulók történelemszemléletét több szempontúan alakítsa.
- A történelem mai vizsgálóinak van lehetőségük mérlegelni, értékelni és alternatívákban gondolkodni a történelmi eseményekről.
- „A legigényesebb didaktikai szinten a többszemponúság annak a megértését jelenti, hogy a múltból különböző értelmezések születnek, és hogy a múltból születő értelmező elbeszélések (narratívák) egymás mellett élhetnek.” (Vajda 2011)
- A múltból születő különféle egymás mellett élő értelmező elbeszéléseknek az a pedagógiai hasznuk, hogy: „A multiperspektív szemlélet hitelesebb megismerést nyújt. Különböző nézőpontokból ugyanaz az esemény különböző megítélést és magyarázatot nyer.” (Balázs 2010)

Kontróverzivitás

A „kontróverzív” (mint jelző) a történelemtanításra szűkítve azt jelenti, hogy egy történelmi esemény, személy, jelenség stb. ellentmondásos, azaz valamilyen szempontból problémás.

A kontróverzivitás (mint főnév) egy tartalomban és módszerben megnyilvánuló szemlélet, amely lehetővé teszi és igényli, hogy ellentmondásos témák kerüljenek a történelemtanulási tartalomba.

- Mi mindent jelent a kontróverzivitás a történelemdidaktika kontextusában?
- Ezen meghatározások körül melyiket vagy melyeket vizsgálja a hallgató?

A 21. század magával hozta a történelmi ismeretszerzés megújulását. Egyre több definíció helyezi a történelemtanítás középpontjába a párhuzamos történelmi nézőpontok kiemelt szerepét.

- Konkrétan hogyan hat a „történelmi ismeretszerzés megújulása” (egyáltalán: mit értünk e fogalom alatt?) a mindennapi oktatásban megjelenő többszemponúságra és kontróverzivitásra?
- Sorolja fel és elemezze ki azokat a „definíciókat, amelyek a történelemtanítás középpontjába helyezik a párhuzamos történelmi nézőpontok kiemelt szerepét”.

Az utóbbi években ártértékelődött a szakmódszertan és a történelem tantárgypedagógiája is. Az ismeretek tanítása és megszerzése mellett az életközelség, a hasznosság és a motiváció elvének a dominanciája felerősödött. A tanítóknak nemcsak a jelenlegi érvényben lévő tantárgyi programot, hanem a modern történelemtanítás téziseit is ismerniük kell. Az új globális kihívások (mik ezek?), a társadalom mozgása (mik ezek?) mindegyre magyarázatot és megértést kíván, valamint más pedagógusi karaktert követel (milyet?). Főképpen akkor tud megfelelni a pedagógus a gyakorlati feladatainak, ha mindig kész és képes saját maga is tanulni, s így pedagógiai kultúráját megújítani.

A jövő feladatai közé tartozik többek között a multiperspektív és a kontróverzív szemlélet iskolai meghonosítása. A történelem nemcsak harcok és győzelmek története, hanem kultúra, technika és művészettörténet is. E gondolat mentén mutatja

be Balázsy Ella „A történelmi ismeretszerzés megújulása” című munkájában az innovatív ismeretek fontosságát. (Balázsy 2010) Munkájában többek között kiemeli az európai történelemoktatás nézeteit. Az Európa Tanács által kiadott 15/2001-es dokumentum, melynek címe: *Ajánlás a huszonegyedik századi európai történelemoktatásról* is megemlíti a multiperspektív és a kontroverzív szemléletmód hasznosságát. Példaként a következő részleteket kívánom ismertetni:

a.) „A közelmúlt európai történetének alaposabb megismerése konfliktusok megelőzéséhez járulhat hozzá.”

b.) „A huszonegyedik századi történelemtanítás céljai: A demokratikus Európa történelemtanítása:

- foglaljon el méltóan fontos pozíciót a felelős és aktív polgárok nevelésében, kialakítva a különbözőségek iránti tiszteletet, alapozva a nemzeti identitás megértésére, valamint a tolerancia alapelveire,
- legyen Európa építésének egyik talpköve, alapozva a közös történelmi és kulturális örökségre, a sokszínűség által képviselt értékekre, dacára a konfliktusoknak és az előforduló drámai sajátosságoknak,
- legyen része az oktatáspolitikának,
- tegye lehetővé, hogy a diákok fejlesszék ki intellektusukat az információk kritikai és felelős elemzésére és értelmezésére, párbeszéd, történelmi bizonyítékok keresése és nyílt, a többszemponúságot érvényesítő vita lefolytatására,
- legyen eszköze az emberiség ellen elkövetett bűnök megelőzésének.”

c.) „Tantervi kontextus: A történelemtanításnak amellet, hogy a lexikális tudás enciklopédikus felhalmozását kerülnie kell, törekednie kell:

- a diákok kritikai készségeinek kialakítására, önálló véleményformálásra, az objektivitás és a manipuláció elleni felvértezésre,
- az előítéletek és sztereotípiák kiküszöbölésére, a történelem tantervekben bemutatott pozitív történelmi kölcsönhatások felmutatására a különböző országok, vallások és filozófiai iskolák között Európa történelmi fejlődésében,
- az ellentmondásos témakörök vizsgálatára, az eltérő adatok, tények, vélemények, álláspontok, valamint az igazságra való törekvés bemutatására.” (Balázsy 2010.)

Balázs egyebek mellett kifejti, hogy hazai programnak is igazodniuk kellene az európai történelemoktatás nézeteihez. Az igazi megújulás értelmezésétől, a célhoz igazított eszköztől, de főképp a tanító módszertani felkészültségétől és szakmai tudásától függ. Az eddigi elveinken, felfogásunkon és ismereteinken túl kell néznünk. Fel kell újítanunk tudásunkat. Ma a „tanulás” módszertanának kell előtérbe kerülnie a közelmúlt tanítói „tanítást” előtérbe került módszerek helyett. (Balázs 2010)

A történelemtanításban a forráshasználattal és a kontroverzitással foglalkozó szakemberek között főleg F. Dárdai Ágnes, Gyertyánfy András, Kojanitz László, Kaposi József, Vajda Barnabás és Fodor Richárd neve említhető.

A multiperspektivikus szemléletnek a történelemtanításban való meghonosodása során kulcsfontosságú volt 2000-ben a Történész Világkongresszus, amikor a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics – ISHD) éves közgyűlésén megfogalmazták a multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet oktatáspolitikai célkitűzését. A konferencia legfontosabb eredménye az az általános elvi célkitűzés lett, hogy törekedni kell a kontroverzív és multiperspektivikus történelemszemlélet erősítésére a történelemtanítás gyakorlatában.

F. Dárdai Ágnes több tanulmányában is felhívja a figyelmet a kontroverzitás fontosságára. A 2000-es Történész Világkongresszus Történelemdidaktikai Szekciójának ő is tagja és felszólalója volt. A „Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás” munkájában bővebben kitér arra, hogy miért (volna) fontos az ellentmondásos (kontroverzív) források használatát a tanórákon. A 2000-ben lezajlott világkongresszuson egyértelmű volt abban, hogy a modern társadalmak nem létezhetnek anélkül, hogy ne kellene szembenézniük etnikai, vallási, kulturális vagy politikai különbségeken alapuló konfliktusaikkal. „Még a legnyitottabb társadalmakban is előfordul, hogy a kisebbség, a deviánsok, a rossz oldalon állók és a többség, a nyertesek konfliktusait a többség nem kezeli korrekt módon. Mivel az iskolai történelmet a nyertesek írják, ezért nagyon fontos, hogy megjelenjenek azok a vélemények, szempontok, gondolkodási struktúrák, érvek stb., amelyek ellentétesek a többségi csoport véleményével. A legtöbb országban *a controversial history*, és a kontroverz témák nem szerepelnek az oktatásban. Az országok többségében hagyományosan, konzervatív módon tanítanak.” (F. Dárdai 2006) A konzervatív tanítási

móddal ellentétben sokkal több készséget biztosít a kontroverzív forrás használata, mivel az fejleszti a tanulók kritikai érzékét, és arra ösztönzi őket, hogy több nézőpontot is megvizsgáljanak.

A forrásfeldolgozás különösen alkalmas lehet a többszemponúságra való nevelésre, mindezek mellett nagyban hozzájárul a kontroverzív, konfrontatív, többszemponú, sőt akár a többnyelvű megközelítés hiteles alkalmazásához. A nemzeti kisebbségi közösségeknek mindennapos élettapasztalatuk, hogy minden éremnek két oldala van (legalább). Vajda Barnabás „Példa a forrásalapú, empatikus és multiperspektivikus tanulói foglalkoztatásra” című munkájában leírja, hogy a globalizálódó világ szempontjából milyen fontos a pedagógusok alkalmazkodó készsége, megújulása. Példaként említi az EU-bővítés hatásait, amelyek a legtöbb országban arra kényszerítették a pedagógusokat, hogy újragondolják nemcsak a „történelmi érték” fogalmát, de a történelemtanításukat is a saját nemzetük, kisebbségeik, bevándorlók, régiójuk szempontjából is. Az európai többségi nemzeti történelemtanításnak is szüksége és érdeke, hogy a különböző történelmi narratívák egymás mellett élése felé vegye az irányt. Dárdai Ágnes megfogalmazása szerint: „A kontroverz témák nagy intellektuális kihívást jelentenek [...] Annak megértése, hogy az emberek miért és hogyan cselekednek és gondolkodnak, kulcskérdés a diákok számára, ugyanis így nemcsak mások életébe kapnak bepillantást, hanem tudatosabbá válik a sajátjuk is. A kontroverzív tanítás tehát a tanulók számára nemcsak intellektuális, hanem egyben emocionális tanulási folyamat.” (Idézi Vajda 2008)

Fodor Richárd „Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelem-tankönyvekben” című tanulmányából kiolvasható, hogy F. Dárdai Ágnes beszámolója szerint a szekció Oslóban egyetértett abban, hogy a kontroverzív szemléletű történelemtanítás szükségképpen multiperspektivikus megközelítést jelent. (Fodor 2019) E szemlélet elsődleges érvényesítésének eszközeként az iskolai történelmi forrásokat tekinti, amelyekről azonban elmondja, hogy önmagában „a forráselemzés nem elegendő ahhoz, hogy a tanítás maga kontroverzív legyen. Bár nagyon fontos a forráselemzés [...], de legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek”. (Fodor 2019) Tehát a források típusa és narratívája azok a szempontok, melyek meghatározzák, ebből a szempontból, a tanítási folyamatot.

A történelem mint iskolai tantárgy tanítási keretein belül az elmúlt egy-két évtizedben számos új igény jelent meg. Többek között teret nyert a társadalom- és életmód-történeti szemlélet, valamint egyre erőteljesebben megkérdőjeleződik a kronologikus történelemtanítás egyeduralma. (Csala Istvánné Ranschburg 2009)

- Fejtse ki, magyarázza el, hogy a többszemponúság és a kontroverzivitás hogyan függ össze a Csala Istvánné-féle gondolattal.

Vizsont még mindig egyetértés van abban, hogy történelemtanítás „tematikája még mindig inkább a 19. és a 20. század szükségleteit tükrözi, semmint a 21. Századét, inkább politikai eseménytörténet, mint állampolgári nevelés”. (Szebenyi-Vass 2002) A történelemmel foglalkozó szakemberek azt állítják, hogy az első teendő lenne a korszerű szemléleti változások érvényesítése. Ehhez fontos a tartalom átgondolása a következő szempontok szerint:

- „Az egyoldalú államorientáció helyett a népek története is jelenjen meg a tartalomban.
- A háborúk, az erőszakos események aránya csökkenjen.
- Kapjon nagyobb teret a kultúra, a művészettörténet stb.
- Kapjanak nagyobb szerepet a kulturális kisebbségek.” (Csala Istvánné Ranschburg 2009)

Természetesen mindez tovább növelné a történelemtanterv tartalmát.

- Fejtse ki, magyarázza el, hogy a többszemponúság és a kontroverzivitás hogyan függ össze a tantervi kritériumokkal.

A fent felsorolt tartalmak tantervbe való beemelése csak úgy képzelhető el, ha az nem jelent feltétlenül megtanulandó ismereteket a tanulók számára. A nyugat-európai történelemtanításban ezeket problémákat sikerült megoldani. Fontos témák kerültek be a tartalomba, anélkül, hogy tovább növelték volna a tananyagot. A tartalomban és módszerben is megnyilvánuló szemléletet a kontroverzitás fogalmával fejezik ki. (Csala Istvánné Ranschburg 2009)

- Érveljen, indokolja, honnan tudja, hogy a „nyugat-európai történelemtanításban ezeket a problémákat sikerült megoldani”, és ha ez az állítás igaz, akkor az konkrétan hogyan történt, hogyan valósult meg.

A magyar történelemtanítással foglalkozó szakemberek körében egyetértés van a szemléletmódváltás szükségességében. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján is olvashatunk számos cikket ezzel a témával kapcsolatban F. Dárdai Ágnestől, Kaposi Józseftől, Csala Istvánné Ranschburg Ágnestől, Kojanitz Lászlótól. Tehát a nyugat-európai és a hazai szaktekintélyek megítélése azonos (hasonló?) álláspontot képvisel a kontroverzivitás fogalmával kapcsolatban. A modern történelemtanítás szempontjából szükség van az ellentmondásos perspektíván alapuló oktatásra.

Összesített források és szakirodalom

Pramene a literatúra

Sources and bibliography

Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Osiris Kiadó.

Ausgleichsleistungsgesetz (AusglLeistG)-Gesetz über staatliche Ausgleichsleistungen für Enteignungen auf besatzungsrechtlicher oder besatzungshoheitlicher Grundlage, die nicht mehr rückgängig gemacht werden können (gesetz-im-internet.de)(accessed 18 August 2023)

A volt német trónörökös Hitlerre szavaz. *Budapesti Hírlap*, 1932. április 3.

A volt német trónörökös Hitlert támogatja. *Magyar Hírlap*, 1932. április 3.

A volt német trónörökös kiáltványt adott ki Hitler elnökké választása mellett. *Pesti Hírlap*, 1932. április 3.

Az Országos... (1874): Az Országos Nőiparegylet és budapesti Nőipartanodája. Kocsis Sándor Kiadó, Budapest.

Balázsy Ella (2010): A történelmi ismeretszerzés megújulása. Magiszter pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata.

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

Bednárová, Marcela – Krasnovský, Branislav – Ulrichová, Barbora (ford. Lacza Tihamér)(2011): Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Vydavateľstvo Maticе Slovenskej, Martin.

Berliner Tageblatt, 1932. április 3.

Bese László (2022): Ellenségképek a (cseh-) szlovákiai magyar történelemtankönyvekben a második világháborútól napjainkig. Doktori disszertáció. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Bismarck, von Otto (1928): Gedanken und Erinnerungen. Die drei Bände in einem Bande. Stuttgart-Berlin: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.

Bobula, I. (1933): A nő a XVIII század magyar társadalmában. Magyar Társadalomtudományi Társulat, Budapest.

Bodnar, Ancuta – Becheru, Dragos Sebastian – Grecu, Maria – Balotiou, Valentin – Bilcea, Valentina (ford. Eszenyi Farkas Gábor, Fazakas Gábor, Nagy Attila)(2021): Történelem. Tankönyv a VIII. osztály számára. CD Press, București.

- Borhegyi Péter - dr. Nánay Mihály (tananyagfejlesztők)(2021): Történelem tankönyv 6. Oktatási Hivatal.
- Borhegyi Péter - dr. Nánay Mihály (tananyagfejlesztők)(2021): Történelem tankönyv 10. Oktatási Hivatal.
- Brandt, Peter (2014): Gutachten zur politischen Einstellung und zum politischen Verhalten des ehemaligen preußischen und reichsdeutschen Kronprinzen Wilhelm. NEO MAGAZIN ROYALE - Eier aus Stahl - Prinz von Hohenzollern vs. Bundesregierung (archive.org)
- Budavári-Takács, Ildikó (2011): A tanácsadás szociálpszichológiája. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Cieger András – Zeidler Miklós – Bartos Károly – Kojanitz László – Légrádi Judit Fruzsina (tananyagfejlesztők)(2018): Történelem tankönyv 7. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- Clark, Christopher (2011): Hat Kronprinz dem nationalsozialistischen System erheblichen Vorschub geleistet? Gutachten. hohenzollern.lol.
- Csala Istvánné Ranschburg, Ágnes (2009): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai (<https://ofi.oh.gov.hu/tortenelem-tantargy-helyzete-es-fejlesztési-feladatai>)
- Dank vom Hause Hohenzollern. *Vossische Zeitung*, 1932. április 6.
- Das Ehrenwort des Exkronprinzen. Aufruf für Hitler. *Vossische Zeitung*, 1932. április 3.
- Delmer, Sefton (1962): Die Deutschen und ich. Hamburg: Nannen Verlag.
- Deutsche Allgemeine Zeitung*, 1932. április 5.
- Die Kronprinzen-Erklärung. Stresemanns Brief in geänderter Fassung. *Vossische Zeitung*, 1932. május 24.
- Đurić, Đorđe – Pavlović, Momčilo (ford. Fülöp Gábor)(2012): Történelem az általános iskolák nyolcadik osztálya számára. Beograd.
- Engel Enikő (2023): A két világháború közötti csehszlovákiai magyar iskolákban használt történelemtankönyvek tartalmi vizsgálata. In Engel Enikő-Korpás Árpád (szerk.): Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 113-121.
- Engel Enikő (2022): A két világháború közötti csehszlovákiai történelem és honismereti tankönyvek didaktikai felépítése. In: Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat. Budapest, Magyar Történelmi Társulat, 13. évf. 1. szám. 1-14.

Engel Enikő – Fekete Áron (2023): Történelem és digitális navigáció. Egy megismélt digitális szövegértési vizsgálat tanulságai a történelem tantárgy keretén belül. In: Kojanitz László (szerk.) (2023) Korszerű történelemoktatás - Új utak és megoldások. Belvedere Meridionale, Szeged, 123-136.

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

Erdmann, Elisabeth – Maier, Robert – Popp, Susanne (2006): *Geschichtsunterricht international/ Worldwide Teaching History/L'enseignement de l'histoire dans le monde*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Band 117. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover.

Erdmann, Elisabeth (2007): *Visual Literacy: Images as Historical Sources and Their Consequences for the Learning and Teaching History*. In: *Journal of Research in Teacher Education*, No. 4, 2007, 26-35.

Erdmann, Elisabeth (2008): *Historical Consciousness – Historical Culture: Two sides of the Same Medal?* In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2006/07 of International Society for History Didactics, Historical Consciousness – Historical Culture*. Wochenschau Verlag, 2008, 27-38.

Fábián, B. (2022): *Lányok és nők oktatása, szakképzése Vácott. A katolikus szakképzés lehetőségei a 20. században. Egyháztörténeti Szemle*, 23(2), 100-123.

Fáy, A. (1816): *A' máj Nevelés két nevezetes hibáiról*. Trattner János Tam., Pest.

Fáy, A. (1841): *Nőnevelés és Nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemeseke', főbb polgárok' és tisztességes karuak' lyánkaira*. Trattner-Károlyi, Pest.

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

F. Dárdai, Ágnes (2006): *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás*. In: F. Dárdai Ágnes (szerk.): *Történelmi megismerés - történelmi gondolkodás*. Pécs, Eötvös Lóránt Tudományegyetem, 30-44.

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

Fischer-Dárdai Ágnes – Kaposi József (2021): *Trends in changing history teaching in Hungary (1990-2020)*. In: *Hungarian Educational Research Journal*, 2021 November. [DOI: 10.1556/063.2021.00058]

Fekete Áron (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás*, (LVI.) Új folyam XII. évf. 3. sz. (<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/fekete-aron-digitalis-szovegertesi-kepessegek-merese-a-tortenelem-tantargy-kereten-belul-az-altalanos-iskola-8-efvolyamaban-12-02-07>)

Fekete Áron (2021): „Egy érintéssel létrehozhatom az egységes Olaszországot.” Esettanulmány a térképes képességek digitális térben való fejlesztésének lehetőségeiről.

Molnár Dániel - Molnár Dóra - Dr. Nagy Adrián Szilárd (szerk.): XXV. Tavaszai Szél Konferencia 2022 tanulmánykötet III. Budapest.

Fekete Áron (2023): Térképek és egységek, egységes térképek? In: *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I.* Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Fic, Maciej (2023): Školské dejepisné vdelávanie v Poľsku po roku 1989, koncepcie neustálych reforiem. In: *Historická edukácia v krajinách Vyšehradskej štvorky (Slovensko, Maďarsko, Česko, Poľsko) po roku 1989.* Ružomberok: Society for Human Studies v Ružomberku, 103-130.

Fink, Nadine – Furrer, Markus – Gautschi, Peter (eds.)(2023): *Why History Education?* Frankfurt am Main, Wochenschau Verlag.

Fodor Richárd (2019): Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat.*

Fodor Richard – Tóth, Judit (eds.)(2023): *Compass to history and civic education. Perspectives of Europe and Asia. Half-time research report.* Budapest, Mathias Corvinus Collegium.

Fröhlich, Elke (1987): *Joseph Goebbels und sein Tagebuch. Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte.* 35/4. München: De Gruyter Oldenbourg, 489-522.

Gautschi, Peter – Buff, Alex (2023): *History education in the broad present.* In: Fink, Nadine – Furrer, Markus – Gautschi, Peter (eds.): *Why History Education?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 23-49.

Gelléri, M. (1876): *A nők munkaköre.* Marócz József és tsa., Szeged.

Gerő András (2013): *Birodalom gyarmat nélkül.* In: *Közép-európai közlemények,* (6). 39-48.

Gheorghe, Maria Mariana – Săvuță, Irina Ema – Soare, Aurel Constantin (ford. Albert Andrea, Deregan Sidonia)(2021): *Történelem 4. Tankönyv a IV. osztály számára.* Litera, București.

- Gheorghe, Maria Mariana – Săvuț, Irina Ema (ford. Balássy Csaba)(2021): Történelem 8. Tankönyv a VIII. osztály számára. Litera, București.
- Giddens, Anthony (2008): Szociológia. Budapest, Osiris Kiadó
- Goebbels, Joseph (1994): Napló. (Szerk. Rátkai Ferenc - L. Jeszenszky Ágnes - Ormos Mária) Budapest, Dunakönyv Kiadó.
- Gracová, Blažena – Beneš, Zdeněk (2023): Česká didaktika dějepisu jako historická kultura. In: Historická edukácia v krajinách Vyšehradskej štvorky (Slovensko, Maďarsko, Česko, Poľsko) po roku 1989. Ružomberok: Society for Human Studies v Ružomberku, 75-102.
- Grüll Tibor (2021): Az ókor alkonya: A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelem-tankönyv ókori fejezeteinek elemzése. *Iskolakultúra*, 68–85. (<https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34060>)
- Gulyás Attila – Krémer András – Z. Papp Zsuzsanna (2018): Normasértések kezelése. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- Gyertyánfy András (szerk.)(2023): A történelemtanítás elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Hahóthy, S. (szerk.)(1893): Budapest Székesfőváros IV. kerületi Községi Nyilvános Polgári Leányiskola és Női Kereskedelmi Szaktanfolyam Iskolai Értesítője. Pesti Könyvnyomda, Budapest.
- Helméczy Mátyás (2003): Történelem az általános iskola 7. évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hitler-Kandidat der Hohenzollern. *Die Rote Fahne*, 1932. április 3.
- Hlavinka, Karol (ford. Dr. Bancík Samu)(1923): A csehszlovák nemzet rövid története. A középiskolák alsóbb osztályai számára. Bratislava, k. n.
- Hohenzollern ziehen Klagen zurück. *Tageszeitung*, 2023. március 8.
- Horčíčka – Ledr – Banai (1938): A magyar tanítási nyelvű polgári iskolák egyéves tanfolyama számára. A csehszlovák Grafikai Unió r. t. kiadása, Praha-Prešov.
- Ilseman, von Sigurd (1968): Der Kaiser in Holland. Aufzeichnungen des letzten Flügeladjutanten Kaiser Wilhelms II. Monarchie und Nationalsozialismus 1924-1941. (Szerk. Koenigswald, von Harald). München, Biederstein.
- Janoška, Miloš – Banai Tóth Pál (1935): A szülőföld és honismeret könyve. A Csehszlovák Köztársaságbeli magyar tanítási nyelvű elemi iskolák negyedik és ötödik évfolyama számára, A csehszlovák Grafikai Unió r. t. kiadása, Praha-Prešov.

- Kaminski, Hanns-Erich (1932): Die Besiegten. Die Weltbühne, 28/15. Berlin, Verlag der Weltbühne, 539-540.
- Kaposi József (2014): A 2005-ös érettségi vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 167-187.
- Kaposi József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. In: *Történelemtanítás online történelemdidaktika folyóirat (XLV.) Új folyam I.1 (próba)szám*, 2010. február.
- Kaposi József (2020): Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Kaposi József (2020): Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Budapest. (http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf)
- Kaposi, József – Száray, Miklós (2005): Forrásközpontú történelem - tevékenységközpontú történelemtanítás. In: *Történelempedagógiai füzetek*, 9. évf. 3. sz. 77-81.
- Kaposi József (2015): Válogatott tanulmányok II. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt.
- Karcsú A. A. (1888): Vác város története, 9. kötet. Serédy G. Siketnéma Iparintézet Nyomdája, Vác.
- Katona Lajosné (1934): Az 1817-ben alapított Budai Jótékony Nőegylet vázlatos története. Pátria Irodalmi Vállalat, Budapest.
- Kávássy Sándor (1973): Bevezetés a történettudományba. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.
- Kereszty O. (2013): Nők nem formális tanulási lehetőségei a dualizmus kori Magyarországon. Megjelent: Vzdélávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia, pp. 26-36.
- Kéri Katalin (2018): Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással. Kronosz Kiadó, Pécs.
- Kéri Katalin (2019): Nőegyletek a dualizmus kori Magyarországon. *Civil Szemle*, 2019/2, 21-30.
- Keszei, A. (2018): A középfokú oktatás felekezeti változatai és társadalmi háttére a 19. század első felében Pesten. Társadalomtörténeti monográfiák 8. *Korall*.

- Kilb, Andreas (2023): Die Hohenzollern verzichten auf Tausende enteignete Kunstwerke. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2023. március 8.
- Kiss L. (2013): Az oktatás helye a monarchiabeli Magyarország politikai színterén. Megjelent: *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*, 37-47.
- Klima, Stanislav (ford. J. L. és P. K.)(1920): Csehszlovák köztársaság honismertetése. Földrajz és történelem az elemi népiskolák számára. Pazicky D. Könyvnyomdája, Myjava.
- Kojanitz László (2004): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Nemzeti Erőforrás Minisztériuma. Tankönyvkutatások. 32. (http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatások/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf)
- Kojanitz László (2014): A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczer Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 189-202.
- Kojanitz László (2021): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Kojanitz László (ed.)(2023a): *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Kojanitz László (2023b): Historical sources in exam tests: An analysis of school leaving exam tasks in terms of the use of primary sources. In: *Hungarian Educational Research Journal*, 2023. [DOI: 10.1556/063.2023.00167]
- Kojanitz László (2023c): Konstruktivizmus, narrativitás, többnézőpontúság. In: Gyertyánfy András (szerk.): *A történelemtanítás elmélete és gyakorlata*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 54-57.
- Koreň, Jozef (1921): *Dejepis československého národa pre ľudové školy (a pre opakovacie školy)*. Knižtlačiareň Arpáda Kóscha, Prešov.
- Koreň, Jozef – Ježo, Martin (Banai Tóth Pál)(1931): *Történelem a Csehszlovák Köztársaság magyar tannyelvű elemi iskoláinak 6–8. évfolyama számára*. II. kiadás. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat, Prešov.
- Koreň, Jozef – Ježo, Martin (Banai Tóth Pál)(1923): *Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák első osztályai számára*. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat, Prešov.

Kovács, K. (2013): A tanítókép összetevői a tanítóképzésben használt dualizmus kori neveléstan könyvekben. Megjelent: *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*, pp. 16-25

Kožiak, Rastislav (ed.)(2023): *Historická edukácia v krajinách Vyšehradskej štvorky (Slovensko, Maďarsko, Česko, Poľsko) po roku 1989*. Ružomberok, Society for Human Studies v Ružomberku.

Kožiak, Rastislav (2023): Úvod alebo Načo slúži história. In: *Historická edukácia v krajinách Vyšehradskej štvorky (Slovensko, Maďarsko, Česko, Poľsko) po roku 1989*. Ružomberok, Society for Human Studies v Ružomberku, pp. 6-9.

Kozma Tamás (1991): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Kratochvíl, Viliam – Mlyнарčíková, Hana (2007): *Maturita po novom. Dejepis. Externá časť / Interná časť. Testy*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Kratochvíl, Viliam (2023): Školský dejepis na Slovensku v kontexte uplynulých troch desaťročí. In: Kožiak, Rastislav (ed.): *Historická edukácia v krajinách Vyšehradskej štvorky (Slovensko, Maďarsko, Česko, Poľsko) po roku 1989*. Ružomberok, Society for Human Studies v Ružomberku, pp. 11-35.

Kubiš, Timotej (ed.)(2015): *Metodika tvorby testových úloh a testov*. Bratislava, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

Lee, Peter (2004): *Historical Literacy. Theory and Research*. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5. (2004): 1, 1-12.

Lee, Peter (2017): *History education and historical literacy*. In: Davies, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York, 55-65.

Machtan, Lothar (2021): *Der Kronprinz und die Nazis*. Hohenzollerns blinder Fleck. Berlin: Duncker-Humblot.

Magyar Győző (1934): *Világtörténelem a középiskolák alsó osztályai számára: III. rész. Az újkor 1789-től és a legújabb kor, valamint a haza történelem összefoglalása a IV. oszt. számára*. Spitzer Sándor, Komárom.

Magyar Győző (1931): *Világtörténelem a középiskolák alsó osztályai számára: II. rész. A középkor utolsó századai és az újkor 1789-ig a II. I. osztály számára*. Spitzer Sándor, Komárom.

Magyar Győző (1926): *Világtörténelem a középiskolák felső osztályai számára*. Komensky Kiadó és Irodalmi Társaság, Bratislava.

Magyar Győző (1927): *Világtörténelem II. rész, A középkor és újkor 1648-ig. A középiskolák VI. osztályai számára*. Komensky Kiadó és Irodalmi Társaság, Bratislava.

Magyar Győző (1931): Világtörténelem I. rész, Az ókor és a középkor a XII. század végéig. A középiskolák III. osztályai számára. Spitzer Könyvkiadó Vállalata, Komárom.

Magyar Tanító: II. évfolyam, 1. szám, 1922. január 1.

Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 1. szám, 1934 január 1.

Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 10. szám, 1934. május 15.

Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 17. szám, 1934. szept. 1.

Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 21. szám 1934. november 1.

Magyar Tanító: XV. évfolyam, 1. szám, 1935. január 1.

Magyar Tanító: XV. évfolyam, 7. szám, 1935. április 1.

Magyar Tanító: XIV. évfolyam, 13-14. szám, 1935. július 15.

Malinowski, Stephan (2014): Gutachten zum politischen Verhalten des ehemaligen Kronprinzen (Wilhelm Prinz von Preußen 1882-1951).

Malinowski, Stephan (2021): Vom König zum Führer. Sozialer Niedergang und politische Radikalisierung im deutschen Adel zwischen Kaiserreich und NS-Staat. Berlin: Akademie Verlag.

Maxwell, William (1990): The nature of friendship in the primary school. The Social Psychology of the Primary School. Szerk. Rogers, Colin – Kutnick, Peter. New York, Routledge, 169-189.

Megyeri Márta (2008): Szociológia, szociálpszichológia. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): Gyermeklélektan. V. kiadás. Budapest, Gondolat Kiadó.

Metzner, Thorsten (2023): Adel verzichtet: Georg Friedrich Prinz von Preußen lässt Vermögensklagen fallen. *Tagesspiegel*, 2023. március 8.

Molnár, A. (1876): A nőképzés hazánkban és a Budapesti Állami Felsőbb Leányiskola. Tettey Nándor és Tsa., Budapest.

Mészáros, I. (ford.)(1981): Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Akadémiai Kiadó, Budapest.

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*, 2022, pp. 19-30.

MŠANO Közölnye, 1918/19, 10. sz. 164-165.

- Müller, I. (2000): Az alap- és középfokú leányoktatás Magyarországon a dualizmus korában. *Sic Itur Ad Astra*, 3. sz., pp. 131-204.
- Nagy Tibor (2021): A történelemtankönyvek változásai a XX. században. Kísérlet egy történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásra. *Történelemtanítás* online történelemdidaktikai folyóirat. 2021/4. sz. (LVI.) Új folyam XII.
- Nagy Tibor (2021): Didaktikai trendek a történelemtankönyveken keresztül. Hogyan és mi változott száz év alatt a történelemtankönyvekben? In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Němec, Mirek (2020): Ve státním záujmu? Národnotní problematika ve středním meziválečném Československa. Pavel Mervart, Ústí nad Labem.
- Nendtvich, G. (szerk.)(1896): A Budapesti M. Kir. Állami Nőipariskola pesti és budai intézetének értesítője az 1895/6-diki tanévről. Athenaeum Rt.
- N. Kollár, Katalin – Szabó, Éva (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. II. kötet* Budapest, Osiris Kiadó.
- N. Kollár, Katalin – Szabó, Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Ossietzky, von Carl (1932): Wer hat gesiegt? Die Weltbühne. 28/11. Berlin, Verlag der Weltbühne, 389-390.
- Pálesch Ervin - Banai Tóth Pál (1927): *Történelem II. rész, A csehszlovák köztársaságbeli magyar tannyelvű háromosztályos polgári iskolák II. osztálya számára.* Academia Könyvkiadóvállalat, Bratislava.
- Papa hat's erlaubt. *Vossische Zeitung*, 1932. április 9.
- Parellada, Cristian – Carretero, Mario (2022): Digital Historical Maps in Classrooms. Challenges in History Education. In: Mario Carretero – María Cantabrana – Cristian Parellada (eds.): *History Education in the Digital Age.* Springer, pp. 147-155.
- Pekář, Josef (1922): *Dějiny československé. pro nejvyšší třídy škol středních.* Nákladem Historického klubu Klementinum, Praha.
- Pekář, Josef (ford. Orbán Gábor)(1925): *A csehszlovák nemzet történelme. A középiskolák legfelső osztályai számára. Profesorské nakladatelství a knihkupectví, Praha.*
- Pekelder, Jacco - Schenk, Joep - Bas, van der Cornelis (2021): *Der Kaiser und das Dritte Reich. Die Hohenzollern zwischen Restauration und Nationalsozialismus.* Göttingen, Wallstein Verlag.

Pešek, Josef (ford. Bujnák Pál)(1925): Haza és világ III. Képek a középkori és újkor történetéből. A középiskolák alsóbb osztályai számára. Profesorské nakladatelství a kníhkupectví, Praha.

Pešek, Josef (ford. Bujnák Pál)(1925): Haza és világ II. Képek az ókori és középkori történelemből. A középiskolák alsóbb osztályai számára. Profesorské nakladatelství a kníhkupectví, Praha.

Pokol B. (1999): Szociológiaelmélet. Rejtjel Kiadó, Budapest.

Prágai Magyar Hírlap: 1937. november 9. 16. évfolyam, 255. (4401.) szám 4.

Preußen, von Georg Friedrich Prinz: Hohenzollern ziehen Entschädigungsklagen gegen öffentliche Hand zurück. *Die Zeit*, 2023. március 9.

Pukánszky Béla - Németh András (1994): Neveléstörténet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Reinhard Frigyes (ford. Gisztl Margit)(1926): Történelem, polgári iskolák számára I. rész. Stiepel testvérek Könyvkiadó Vállalata.

Repárszky Ildikó (2009): „Ne fejjel lefele!” – Térképhasználat történelemórán. Történelemtanárok Egylete: (https://tte.hu/media/pdf/14_oravazlat_Reparszky_Terkephasznalat.pdf)

Röd, Ildiko (2014): Kritik an Hohenzollern-Entschädigung. Grüne und Linke reagieren mit Unverständnis auf den Vorbescheid des Amts zur Regelung offener Vermögensfragen. Märkische Allgemeine (Online-Archiv), 2014. február 24.

Sasfi Cs. (2006): Az oktatás társadalomtörténete: Oktatás és társadalom kölcsönhatásának történeti vizsgálata. In: Kövér György (szerk.): Zsombékok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Budapest, 509-539

Sasfi Cs. (2014a): Gimnazisták és társadalom Magyarországon a 19. század első felében. Társadalomtörténeti Monográfiák 4. Budapest: KORALL.

Sasfi Cs. (2014b): Reprodukció és mobilitás. A középfokú oktatás társadalmi funkciói a dualizmusban. Társadalomtörténeti Monográfiák 56. Budapest: KORALL, 96-117.

Schweigen um den Kronprinzen. *Vossische Zeitung*, 1932. április 5.

Slovenský národný archív (SNA) REF, MŠaNO I. odd. 10. Národné školstvo. B. I. 19. inv. č. 166. číslo škatule: 30.

Slovenský národný archív (SNA) REF, MŠaNO I. odd. 10. Národné školstvo. B. I. 19. inv. č. 166. číslo škatule: 30. 18082/25

- Slovenský národný archív (SNA) REF, MŠaNO I. odd. 17. Šolské učebnice, knihy a časopisy, B. I. 17. inv. č 219. číslo skatule: 102
- Sollmann, Wilhelm. *Legende oder Wahrheit. Die Verpflichtung des Kronprinzen. Vorwärts*, 1932. május 25.
- Stanislav, Nikolau – Baxa, Bohumil – Stocky, Ján (ford. Orbán Gábor)(1925): Cseh-szlovák honismeret. A középiskolák legelső osztályai és a tanítóképző intézetek III. évfolyama számára. Professorek Nakladatelství a knihkupectví, Praha.
- Stoica, Stan – Dobrescu, Simona (ford. Kovács Levente, Szabó Gábor, Timár Ágnes) (2021): *Történelem*. Tankönyv a IV. osztály számára. Editura CD Press, București.
- Šuch, Juraj (2023): Krátka úvaha nad zameraním vo vyučovaní filozofie a dejepisu na slovenských gymnáziách po roku 1989. In: Kožiak, Rastislav (ed.): *Historická edukácia v krajinách Vyšehradskej štvorky (Slovensko, Maďarsko, Česko, Poľsko) po roku 1989*. Ružomberok, Society for Human Studies v Ružomberku, 36-44.
- Száray Miklós (2010): A tékép szerepe és elemzése a történelemórán. *Történelemtanítás*, online történelemdidaktikai folyóirat. (XLV.) Új folyam 1. évf. 2. szám.
- Szebenyi, Péter – Vass, Vilmos (2002): *Történelemtudás és nemzeti azonosság* tudat. *Iskolakultúra* 2002, 2. szám.
- Szülőföldünk Honismereti Füzet*: 1936. 2. évfolyam, 2. szám.
- Szülőföldünk Honismereti Füzet*: 1936. 2. évfolyam, 8. szám.
- Szülőföldünk Honismereti Füzet*: 1936. 2. évfolyam, 10. szám.
- Szülőföldünk Honismereti Füzet*: 1937. 3. évfolyam, 2. szám.
- Szülőföldünk Honismereti Füzet*: 1938. 3. évfolyam, 5. szám.
- Szűts Zoltán (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tkadlečková, Herta – Skladaný, Marián – Kratochvíl, Viliam (ford. Mács Tünde) (1994): *Történelem 3. A modern világ küszöbén*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.
- Tóth Attila (tananyagfejlesztő)(2022): *Történelem tankönyv 7*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tölgyessy Zsuzsanna (2022): *A történelemtanítás megválaszolható kérdései – szempontok az 5–6. osztályban folyó történelemoktatásra vonatkozó dokumentumok vizsgálatához*. *Történelemtanítás* (LVII.) Új folyam. XIII. 2. szám.
- Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem, Komárom.

Vajda Barnabás (2011): Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*.

Vajda Barnabás (2008): Példa a forrás alapú, empátikus és multiperspektivikus tanulói foglalkoztatásra. A Kratochvíl-féle munkáltató történelmi feladatsor alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 2008.

Vajda Zsuzsanna (2002): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Vajthó L. (szerk.) (1935): Karacs Ferencné, Takács Éva válogatott munkái. Magyar irodalmi ritkaságok sorozat, 31. kötet. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Vecsey L. (1943): A kőszegi róm. kat. Kelcz-Adelffy árvaház története. A Szombathelyi Egyházmegye múltjából 1. Martineum Könyvnyomda, Szombathely.

Velkey G. (2013): Dinamikus egyensúlytalanság. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Regionális Tudományok Intézete.

Veress Judit (1968): *A történelemtanítás és módszertanának pedagógiai alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Věstník ministerstva školství a národní osvěty, 1, 1919, 14. szám 251–268.

Vig A. (1932): Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta. Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomda Rt., Budapest.

Vorwärts, 1932. április 3.

Výnos referátu ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave, čís. 45.597 zo dňa 17. srpna 1923 o dovoze školských kníh z Maďarska, 141.

Wahlkampf wie noch nie. *Vossische Zeitung*, 1932. április 4.

Wander Zanden – James Wilfrid (1985): *Human Development*. New York, Knopf Incorporated.

Welt am Montag, 1932. április 4.

Williams, Joanna (no date): The politicisation of history teaching in Europe. Exploiting the past to promote contemporary concerns. A briefing from MCC Brussels. Accessible online: (<https://brussels.mcc.hu/uploads/default/0001/01/87936cb7d-91b9370f01d222567f2e7be048b2d01.pdf>)

Zprávy školského referátu v Bratislave. 1923. 4. évfolyam. 17. szám

Zsolnai, Anikó (2013): A szociális viselkedés alakulása kisiskolás és serdülőkorban. In: Molnár Gyöngyvér – Korom Erzsébet (szerk.): Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.

About the Authors and English abstracts of the chapters

CHAPTER 1:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD. [horvathki@ujssk] Professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

Prof. Dr. Péter Tóth, PhD [tothp@ujssk] Professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

The situation of women's vocational training in Hungary at the turn of the last century from a socio-historical point of view

After several individual initiatives, the National Women's Association took the lead in Hungarian secondary vocational education and training for women. They made considerable sacrifices and founded the Budapest Women's Conservatory, which later continued to function as the Royal Hungarian State Women's School of Budapest. From a socio-historical perspective, we examined which social groups the Women's Industrial School met the labour market needs of, under what conditions it operated, how it contributed to the social role of girls, and what were the indicators of the effective operation of the institution.

Keywords: Social historical perspective; industrial law; National Women's Association; women's vocational education and training; Hungarian Royal State Women's Industrial School.

CHAPTER 2:

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD. [vajdab@ujss.sk] Historian, history didactician, associate professor, Faculty of Education of the University of J. Selye, Komárno, Slovakia.

On some aspects of history examinations

The basic idea of the present study is that assessment aims of teaching provide fundamental knowledge on the question why (on what merital purpose) teachers teach what they teach. Assessment aims reflect pedagogical intentions, and they have fundamental influence on the core “sense” of any teaching/learning activity. In the first part of this study the author analyses a specific international project that has been focusing on examination as a didactic structure. The second part of the study deals with some selected aspects of the didactical quality of history testing, such as knowledge versus skills based tests, enhancing historical thinking in tests, or language usage in tests. In the third part of the study author makes a survey into the history examinations in Slovakia.

Keywords: history; assessment; didactical structure; didactical quality; Slovak history exams.

CHAPTER 3:

Dr. Alice Eged, PhD.[eged.alice@drhe.hu] Associate professor, Debrecen Reformed Theological University, Debrecen, Hungary.

To make a stew, you need a hare, and to establish a monarchy, you need a king – Former Crown Prince Wilhelm II's relationship with the National Socialist movement during the 1932 German presidential election

Prince Georg Friedrich, the great-grandson of the last German Kaiser, Wilhelm II, announced in the spring of 2023 that the Hohenzollern family will not proceed with the lawsuits initiated against the German state on the grounds of compensation for

confiscated assets. After 1945, the communist regime nationalised the movables and immovables which mostly got into the Soviet occupation zone. However, in 1994, the German legislature created a legal opportunity for reclaiming confiscated assets and the compensation of owners. The law excluded those from the compensation whose ancestors played a significant role under the National Socialist or communist dictatorships. In 1945, the senior head of the family was Wilhelm, the former Crown Prince, therefore it was inevitable to look into his political activity during the legal procedure. From the end of the 1920s, he openly sympathised with the National Socialist Party and their co-operation did not end even after January 1933. In my presentation, I examine the relationship between the former Crown Prince and the NSDAP, with special regard to the 1932 Reich Presidential elections.

Keywords: Weimar Republic; Hohenzollern family; Wilhelm, the former Crown Prince; Nazi Party; Reich Presidential elections 1932.

CHAPTER 4:

Mgr. Enikő Engel, PhD. [enikoengel16@gmail.com] Researcher, history teacher, Árpád Feszty Primary School, Komárom, Hungary.

Beyond Textbooks – Supplementing Teaching Tools and Technological Innovations in History Education between the Two World Wars in Czechoslovakia

In the period between the two World Wars, in Czechoslovakia, the teaching aids were the textbooks and classroom maps on history lessons. The most important task of the latter aid was to replace maps in textbooks, because history textbooks rarely contained images. Schools had to acquire these classroom maps. The compulsory course materials fully served the current political and ideological interests. The teaching aids were in line with the goals set in the curricula, therefore only the history of the Czech and Slovak nations were presented. Battles, former empires and other historical events were missing from these maps. Thus, the students could only imagine the location of these events. The purpose of contemporary maps was to expand knowledge, not to develop historical thinking of the students. In the 1930s, the use of mass communication technical devices began to infiltrate the

school walls and became an integral part of the educational process in Czechoslovakian schools. The school radio also found a regular audience in many Hungarian schools in Czechoslovakia. However, the monopoly of textbooks was not broken by any teaching aid or technological innovations. The new technology in the classroom was only used for entertainment or supplemented the teaching material in order to strengthen the historical narrative defined by the state.

Keywords: teaching tools; history education; 1930s; Czechoslovakia.

CHAPTER 5:

PaedDr. Dávid L. Szabó [122875@ujss.sk] PhD. student, Faculty of Education of the University of J. Selye, History Didactics PhD. course, Komárno, Slovakia.

Teaching History in the Time of Covid-19 from the Perspective of History Teacher

The current study provides a theoretical overview of the significance, importance and development of social relationships. Since the focus of our research is on basic school students and the changes in their social relationship network, it is important to present the functioning and characteristics of social relationships as the mentioned social networks and relationships were disrupted by the pandemic COVID-19. In early primary school years, the personal contact of students with their peers, school and the teachers plays a crucial role in terms of social behaviour, and regular contact proved to be essential in the new learning environment during the pandemic. The outbreak of the pandemic in March 2020 has changed the daily routines of educational institutions fundamentally. The current research is addressed to point out how History lessons transformed during the first wave of pandemic, when remote learning was introduced. Anikó Péter, the teacher of History and Hungarian Language and Literature was asked about her teaching experience during the first wave of the pandemic. In addition to many negative aspects of the pandemic, we also have to emphasize some positive impacts. Although searching for, applying and trying out new assignments and tasks in online learning environment, which required three times as much time and energy from teachers than preparing for traditional lessons, these assignments performed well also following the post-pandemic period. According to Anikó Péter, digital assignments play a significant role,

as they are the ones that easily reach students. Students interact with these assignments by clicking and solving/working on these assignments. The online platforms and learning surfaces determine the everyday life of children in that measure that traditional teaching methods and frontal teaching do not prove to be an effective method.

Keywords: COVID-19; online learning; social relationship; socializing; history; history teaching.

CHAPTER 6:

Mgr. Áron Fekete [118836@ujssk] PhD. student, Faculty of Education of the University of J. Selye, History Didactics PhD. course, Komárno, Slovakia.

Mgr. Krisztina Varga [121815@ujssk] PhD. student, Faculty of Education of the University of J. Selye, History Didactics PhD. course, Komárno, Slovakia.

Representation of the Austria-Hungary and Balkan events in some digital and traditional teaching tools

Our study investigates the representation of Austria-Hungary and the 19-20th century events that happened in the Balkans in historical textbooks. The present paper analyzes the content, the maps and the digital tasks of 8 printed textbooks and 2 digital interfaces from 4 different countries (Romania, Slovakia, Serbia and Hungary). Some of these are still used in schools nowadays. After the short introduction, we formulated several areas as analysis aspects. These were the following: didactic apparatus, the number of tasks, enemy images, maps, historical distortions. During the analysis of the didactic apparatus, tasks related to maps and other sources and their applicability were emphasized. The tasks were consistently analyzed in accordance with the author's text. We formulated three hypotheses for the study, which applied both to the scope and the number of tasks. A short conclusion on hypotheses analysis is provided.

Keywords: Austria-Hungary; the Balkans; 19 century; 20th century; textbook analysis.

CHAPTER 7:

Mgr. Kornélia Jeszenszki [126210@student.ujs.sk] PhD. student, Faculty of Education of the University of J. Selye, History Didactics PhD. course, Komárno, Slovakia.

Primary historical sources are essential for history. If we use primary historical sources, we can make learning more colorful, interesting, scientific, and professional. Students come across countless primary historical sources during their studies, but the question is how to use them. The source becomes a source from the point of view of teaching when it includes questions and tasks in the textbooks. The focus of the study is Hungarian sixth- and tenth-grade history textbooks, in which I examined the primary historical sources for lessons dealing with the subject of the Reformation. First I analyzed the structure of the textbooks, and then the didactic functions of the primary sources. In the study, I came to the conclusion that primary school textbooks tend to include contemporary pictorial sources, while secondary school textbooks contain a high number of pictorial sources as well as textual sources. There are also differences in terms of the questions and tasks associated with the sources, the primary school students are much more likely to be addressed by the textbook, it also includes gamification, while for the high school students the textbook formulates different taxonomized tasks and questions in a different style.

Keywords: textbooks; primary sources; sources; Hungary.

Workshop:

Zoltán Huďár [118771@student.ujs.sk] PhD. student, Faculty of Education of the University of J. Selye, History Didactics PhD. course, Komárno, Slovakia.

Educational potential of controversial historical sources in history teaching - project-initiating overview from a history didactical point of view

Zoltán Huďár's research aims at examining contradictory (controversial) historical sources. He looks onto the question from the perspective of history didactics, and seeks to explore the paedagogical potential of both concepts, multiperspectivity and controversiality.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy II.
História ako veda a dejepis ako vyučovaci predmet II.

Odborní recenzenti / Szakmai lektorok:

Prof. Dr. Elisabeth Erdmann
Dr. Fodor Richárd

Redaktor / Szerkesztő:

Mgr. Fekete Áron

Jazyková úprava / Nyelvi lektorok:

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.
PaedDr. Szabó L. Dávid

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: AZ Team s.r.o.
Tlačiareň / Nyomda: DMC, s.r.o.

Rozsah / Terjedelem: 7,6 AH / 7.6 szerzői ív
Počet výtlačkov / Példányszám: 60

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem
Rok vydania / Kiadás éve: 2024
Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-492-8



A Történelemdidaktika szekció résztvevői az SJE Nemzetközi Konferencián Komáromban 2023. szeptember 14-én

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékén 2019 óta zajlik doktori képzés a Történelemdidaktika doktori programban.

A program célja olyan magasan képzett szakemberek nevelése, akik a történettudomány talaján szilárdan állva a történelmi kultúra fejlesztését tartják hivatásuknak nemcsak iskolai körülmények között, hanem a széles nyilvánosság körében is. A 3-4 éves program garantálja, hogy a doktoranduszok a kitűzött kutatási projektjük, a tanulmányaik, az előadásaik, a publikációik, a Kar és a Történelem Tanszék életében való aktív részvételük által – egy magas elvárásokat követelő többnyelvű tudományos közegben mozogva – szakképzett és elkötelezett szakemberekké válnak: oktatókká, 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.



ISBN 978-80-8122-492-8