SZOCIÁLPEDAGÓGIA

26 / 2025

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA TÖRTÉNETISÉGE

Szerkesztette

KOLOH GÁBOR és SZEMETHY TAMÁS

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác

2025

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 26. KÖTET, 2025
A SZOCIÁLPEDAGÓGIA TÖRTÉNETISÉGE
(tematikus szám)
Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schuszter Konstantin tér 1–5.
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

Főszerkesztő: TAMÁSKA MÁTÉ (AVKF) / Főszerkesztő-helyettes: MÁNDI NIKOLETTA (AVKF) / Alapító főszerkesztő: SÁRKÁNY PÉTER (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / BOGÁRDI TÜNDE (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş–Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegedi Tudományegyetem) / GRZEGORZ GODAWA (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / KÁLLAI ERNŐ (AVKF Társadalmi Integrációs Kutatóközpont vezetője) / PÁLMAI JUDIT (Károli Gáspár Református Egyetem) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (Eötvös Loránd Tudományegyetem) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TÓBIÁS LÁSZLÓ (Veszprémi Érseki Főiskola) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (MTA PTB Szociálpedagógia Albizottság elnöke)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)
Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HŐNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT
Borítókép: az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium 1926-ban készült iskolazászlója.
Fényképezte: SZEMETHY TAMÁS. https://www.trefort.elte.hu/az-iskola-zaszloja/
Készült: PrintProfi Kft. (Vác)
Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.
Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: **szocialpedagogia@avkf.hu**
Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOM

Szerkesztői előszó (Koloh Gábor – Szemethy Tamás) 5

TANULMÁNYOK

Szabó Róbert Károly: Iskoláskorúak szerepe az első világháborús magyar hadigazdaságban 9

Koloh Gábor: A sárréti parasztgimnázium diáksága. A szeghalmi Református Péter András Reálgináziumtársadalmi mobilitásra gyakorolt hatása (1926–1944) 26

Bartha Ákos: A Sárospataki Református Kollégium faluszemináriuma (1931–1951) és a változó politikai rezsimek 45

K. Horváth Zsolt: A demokratizmus gócai. Az együttes játék mint demokratikus pedagógiai modell, 1945–1948 72

KÖZLEMÉNY

Rácz Márk: Adalékok a rendszerváltáskörnyéki marxizmus–leninizmus-oktatás, a szociális munkás, valamint a szociálpedagógia szak történetéhez 95

MŰHELY

Szemethy Tamás — Koloh Gábor: Kialakítani a történelemtanárok virtuális „tanáriját" (Interjú Fekete Bálinttal)..... 111

Ősz-Farkas Ábel: Társasjátékok a történelemoktatásban. A trianoni béke és a revízió tanítása társasjáték segítségével 122

RECENZIÓ

Schweininger Péter: Az érettségiszimuláció új esélye történelemből (Jakab Péter: *Érettségi felkészítő. Írásbeli feladatsorok. Történelem.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2024) 141

Mérész Anna: Így kutatnak ők, kutassak én is így? A kutatásmódszertan elsajátításának egy lehetséges útja (Kerepeszki Róbert – Schrek Katalin [szerk.]: *Bevezetés a történettudományba és a történelemkutatás módszereibe.* Kronosz, Pécs 2023) 149

Szemethy Tamás: A 21. századi nevelés szolgálatában. A digitális megoldások és a projektpedagógia elmélete és gyakorlata (Főző Attila László – Jánossy Zsolt [szerk.]: *Projektpedagógia digitális eszközökkel.* Digitális Jólét Nonprofit Kft. [h. n.] 2022) 155

ÖSSZEFOGLALÓK 159

ABSTRACTS IN ENGLISH 163

SZERZŐINK 167

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Jelen kötet a 20. századi magyarországi szociálpedagógia néhány meghatározó társadalmi – részben politikai – jellemzőjét vizsgálja meg öt tanulmányon keresztül. Szabó Róbert Károly az első világháborús magyar hadigazdaságot az iskolások szerepvállalása mentén vizsgálja, melyben a törvényi szabályozáson alapuló kényszerű gyermekmunka részint a természetbeni és pénzügyi gyűjtések, részint pedig a fizikai munkavégzés által valósult meg. Szabó kutatása a háborús hátország végletekig elmenő erőpróbájáról is képet ad, kitérve éppúgy az iskolások, mint a pedagógusok helyzetére.

Koloh Gábor írása egy, az 1920-as években újonnan megalakult gimnázium diákságának társadalmi mobilitását mutatja be. A gimnázium kiválasztása mögött annak deklaráltan „parasztgimnáziumi" missziója állt, amely a szegényparaszti réteg gyermekeinek felemelését tűzte ki célul. Az oktatók elhivatottsága és a költségek jobb megfizethetősége – nemkülönben a térbeli elhelyezkedése – lehetővé tette e cél részleges megvalósítását, miközben a középosztályhoz tartozó szülők is évről évre egyre nagyobb bizalommal fordultak az intézmény felé. A két világháború közötti korszakban a szeghalmi Péter András Gimnázium a népi írók közül többek számára látogatási célponttá vált, amivel annak szociális profilját népszerűsítették.

Bartha Ákos tanulmánya politikai rezsimeken átívelően vizsgálja meg a sárospataki faluszeminárium működését. Bartha meggyőzően érvel amellett, hogy 1931 és 1951 között úgy tudott az intézmény alkalmazkodni a változó körülményekhez, hogy eredeti célkitűzéseit, vagyis a diákok lelkipásztori missziójukra való felkészítését, valamint a falusegítő szándékra való nevelést nem kellett feladniuk. Újszászy Kálmán személyében a vizsgált időszak egyik markáns pedagógus személyiségét ismerjük meg, akinek elkötelezettségét a faluszeminárium vándorkönyvtár-mozgalma is példázza. Ezen keresztül egyúttal a tudásáramlás helyi útjait is követhetjük.

K. Horváth Zsolt tanulmánya pontosan ennek a második világháború utáni képlékeny, illuzórikus időszaknak a bemutatásával indít, amikor is a demokratikus kibontakozás értelmiségi vágyának nemcsak politikai lehetőségét, hanem társadalmi mentalitásként történő megvalósulását is körüljárja. Emiatt emeli ki Mérei Ferencnek az új típusú általános iskoláról szóló komplex pedagógiai projektjét, amelynek alapvető

célkitűzése volt, hogy a demokratizmust a mindennapokban kell elsajátítani ahhoz, hogy valamelyest is értelmezhető legyen politikai realitásként – jóllehet ennek ilyen explicit megfogalmazásától Mérei óvakodott.

Rácz Márk vizsgálata a marxizmus–leninizmus oktatásának körülményeit törekszik feltárni a nyolcvanas évek végén, beleértve a rendszerváltás időszakát. Releváns forrásfeltárással előbbi tanulmány gondolatmenetéhez kapcsolódva azt a megvalósult oktatási irányvonalat tárja fel, amelynek szociális téren kibontakozott utóhatását ma már sokkal fontosabbnak gondoljuk, mint az évtizedeken keresztül oktatott tantárgyi változatait. Rácz dolgozata plasztikusan mutatja be ezeket a szellemi előzményeket.

A tanulmányok mindegyike az oktatásnak a társadalom jobbításában betöltött szerepét vizsgálja. A humántőke fejlesztését ért kihívásokra adott válaszok, a megpróbáltatásokhoz való alkalmazkodás a közösség erejéről, fejlődési lehetőségéről ad képet. Magyarország történetében ezek a kihívások jellemzően politikai oldalról érkeztek, amelyek fékezték ugyan, mégsem tartóztatták fel azokat a strukturális átalakulásokat, amelyek a térbeli és társadalmi mobilitási csatornák szélesedésével, a tudásáramlás fokozódásával, a humánerő alternatív fejlesztési lehetőségeinek bővülésével elkerülhetetlenné váltak.

A szociálpedagógia és a történelemtudomány határterületén elhelyezkedő elméleti tanulmányok mellett a praktikum is fontos szerepet kap a lapszámban. Ennek alapján került be Ősz-Farkas Ábel gamifikációs műhelymunkája, melyben a nemzeti emlékezetpolitika egy kiemelt témáját, a trianoni békeszerződést és annak következményeit dolgozza fel egy tanórán alkalmazható társasjáték bemutatásán keresztül a szerző. Az alkalmazott módszer lehetőséget teremt a diákok közötti kooperáció és a csoportkohézió erősítésére, így fontos szociálpedagógiai vonatkozással is rendelkezhet a tanított csoport összetételétől függően.

Fontosnak tartottuk azt is, hogy a történelemoktatással foglalkozó szakmai közösség informális tereit is beemeljük a feldolgozott anyagok közé, hiszen ezek a közösségek, felületek, csoportok lehetővé teszik a tudás és tapasztalat megosztását, így aktívan hatnak a hazai történelemoktatás működésére. Fekete Bálint szerkesztőként, moderátorként, szervezőként a téma kompetens ismerője, így a vele készített interjúból az olvasó tájékozódhat a hivatalos kereteken túlmutató, illetve azt kiegészítő tanári önszerveződés színtereiről is.

Végül a recenziók között három olyan kötetről helyeztünk el egy-egy ismertetőt, melyek ismételten a praktikum művelői számára nyújthatnak segítséget, ugyanakkor ezt más-más módon teszik.

Jakab Péter – az ELTE BTK történelemtanár-képzésének szakmódszertan oktatója – frissen megjelent történeleméretettségi feladatgyűjteményét Schweininger Péter ismerteti. A kötet nagy előnye, hogy a 2024-től módosult érettségi követelmény változásait leköveti, így érdemi segítség lehet a történeleméretettségire készülők, illetve erre felkészítők számára.

Kerepeszki Róbert és Schrek Katalin elsősorban az egyetemi történész-, illetve történelemtanár-képzés számára írta meg a történelemtudomány elméleti és kutatásmódszertani hátterét bemutató tankönyvét, Mérész Anna recenziójából azonban kiderül, hogy a szélesebb olvasóközönség számára is olvasmányos és hasznos munka született.

Befejezésül a digitális témahét mögött álló szakmai stáb által összeállított *Projektpedagógia digitális eszközökkel* című könyv ismertetésére kerítettünk sort. A bemutatott mű nagy előnye, hogy könnyen hozzáférhető, hiszen szabadon letölthető az internetről, ami viszont még ennél is fontosabb, hogy röviden és tömören tisztázzák benne a projektpedagógia módszertani kereteit, majd az elméleti áttekintés után egy sor jó gyakorlatot, projekttervet közölnek, melyek különböző tantárgyak és eltérő korosztályú csoportok számára alkalmazhatók jellemzően tantermi, iskolai környezetben. Munkájukkal segítik azon pedagóguskollégák munkáját, akik tanári praxisukat a 21. század igényeihez igyekeznek közelíteni, illetve hangsúlyt fektetnek a – többek között a szociális érzékenységet is hangolni tudó – projektpedagógia módszertanára.

Koloh Gábor – Szemethy Tamás

SZABÓ RÓBERT KÁROLY

ISKOLÁSKORÚAK SZEREPE AZ ELSŐ VILÁGHÁBORÚS MAGYAR HADIGAZDASÁGBAN

BEVEZETÉS

Az állásháború kialakulásával, vagyis a villámháborús győzelmi remények összeomlásával a szemben álló felek egy elhúzódó háborúra rendezkedtek be az első világháborúban. A frontvonalak megmerevedése miatt már 1914 őszén-telén világossá vált, hogy hosszú távon az nyerheti meg a háborút, aki tovább bírja, azaz ellensége anyagi- és emberpotenciáljának kimerítésével ér el döntő eredményt.

Az antantot gyarapító Nagy-Britannia gazdasági és hajózási fölénye arra kényszerítette a központi hatalmakat, hogy hadigazdálkodást vezessenek be. Ez azt jelenti, hogy fokozatosan bár, de az erőforrások mindegyikét a háborús célok szolgálatába állították. A Németország és Ausztria–Magyarország körül létrehozott blokád miatt a hátországi munkaviszonyok megváltoztak, hiszen a bevonuló férfiak hiányát pótolni kellett (Watson 2016: 221–224). A polgári lakosság, de elsősorban a hadsereg igényeinek kielégítéséhez olyan társadalmi csoportok – a korábbiakhoz képest jelentősebb számban történő – alkalmazására volt szükség, mint a nők vagy a gyerekek (Szterényi–Ladányi 1934: 211).

Írásomban a gyerekek hadigazdaságban betöltött szerepét abból az aspektusból vizsgálom meg, hogy az iskolába járó tanulókra háruló feladatok bemutatásával és elemzésével foglalkozom. A téma nem ismeretlen az egykori központi hatalmakat képező országok szakirodalmában (Demm 2001; Kronenberg 2010; Bruckmüller–Hämmerle–Stekl 2014; Nikic 2017), s kapcsolódik az oktatási körülményekben bekövetkező változásokról szóló korábbi kutatásaimhoz (Szabó 2019, 2020, 2021, 2023). A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztertől (a továbbiakban: VKM) érkező utasítások értelmezésével elsősorban annak a kérdésnek a megválaszolására vállalkozom, hogy milyen új feladatokkal, kötelezettségekkel gazdagodtak a tanulók és milyen mó-

don valósították meg azt iskolai kereteken belül. A tanulói munkavégzés egyrészt természetbeni vagy pénzügyi gyűjtések formájában került lebonyolításra. Az erőforrások felhalmozása nemcsak „testhezálló" feladatnak minősült a gyerekek számára, de ők tűntek a legalkalmasabbnak is, hogy azt végrehajtsák. Másrészt, iskolai kereteken belül vállaltak részt a fizikai munkavégzés különféle válfajaiban, melyet elsősorban a mezőgazdasági termelésbe történő bekapcsolódás jelentett. Mivel a diákok felügyeletét e feladatok teljesítése közben a pedagógusok látták el, a vizsgálat segíthet választ adni arra a kérdésre is, hogy miként tudott hozzájárulni az iskola közönsége a hadsereg különféle szükségleteinek kielégítéséhez.

TERMÉSZETBENI GYŰJTÉSEK

A gyűjtésekben való részvétel egyik elemeként kiemelt szerepet kaptak azok a természetben könnyen elérhető termények, amelyeket a társadalom nem hasznosított, értékes nyersanyagforrásként viszont felhasználásuk – élelmiszer- vagy könnyűipari szempontból – a hadsereg számára annál szükségesebb volt. A különféle bogyók, gombák és gallyak összegyűjtése (Watson 2016: 233–234) mellett ilyen termény volt többek között a szedercserje (földiszeder) -levél, amelynek gyűjtéséről a VKM 4456/1914. sz. körrendelete (1914. szeptember 16.) adott utasítást. A rendelet megfogalmazta, hogy mivel „*hadseregünknek téli hadjárat esetén nagy mennyiségű teára lesz szüksége*", a kormányzat – a valódi tea beszerzéséről is gondoskodva – kiegészítő jelleggel kíván az említett növényből a katonák számára teát készíteni.[1] A miniszter körrendeletében úgy fogalmazott, hogy „*meg vagyok győződve arról, hogy az ifjúság […] lelkes örömmel fog hadseregünk vezetőségének megsegítésére sietni abban, hogy önfeláldozó kemény harczokban* [sic!] *küzdő katonáinknak a dermesztő hideg ellen való védekezését előmozdítsa*" *(KFL 01).* Bár, a szedercserjelevél gyűjtésének eredményességét igazolja, hogy a VKM 14940/1916. sz. rendelete (1916. november 15.) szerint az első két háborús tanévben a hazai iskolák mintegy 80 millió csészényi tea előállítását tették lehetővé a hadsereg számára, a későbbi tanévekben mégis fokozni kellett a gyűjtők lelkesedését és a gyűjtés hatékonyságát. Ezt egyrészt az támasztja alá, hogy az említett

[1] A rendkívüli teaszükséglet oka abban rejlett, hogy az Oroszországgal szembeni háború következményeként a Monarchia elesett a nagy mennyiségű „karaván teafű" importtól *(Pécsi Napló 01).*

rendelet rögzítette azt is, miszerint az összegyűjtött levelekért a Honvédelmi Minisztérium (a továbbiakban: HM) pénzbeli ellentérítést ad (8 korona/100 kg), másrészt, hogy a VKM a legtöbbet gyűjtő iskolákat külön elismerésben, jutalomban részesíti *(Néptanítók 01).* Eközben, a központi hatalmak köré vont blokád szorosabbá válásával kiszélesedett azon termények köre, amelyek új célpontjaivá váltak a tanulóifjúság gyűjtési tevékenységének.[2] A VKM 16551/1917. sz. rendelete (1917. szeptember 24.) már nemcsak a szedercserje, hanem a szamóca- (földieper-) és málnalevelek összegyűjtéséről is rendelkezett, a gyűjtés hatékonyságának további fokozását pedig egy új lehetőségben, az iskolások tanulmányi kirándulásaiban látta, ahol a rendelet szerint a tanulóifjúság kisebb csoportokban, négy-öt alkalommal volt képes jelentős mennyiségű levelet összegyűjteni *(Néptanítók 02).* A háború utolsó tanévében azonban már az említett utasítások sem mutatkoztak elegendőnek: a VKM 6334/1918. sz. rendeletében (1918. augusztus 8.) az előző években megfogalmazott kéréssel szemben egyre inkább kötelességgé tette az említett levelek összegyűjtésének kérdését, hangsúlyozva, hogy a munkában részt nem vevő iskolákkal és azok tanulóival szemben szankciók elrendelése várható *(Néptanítók 03).*

A természeti erőforrások kihasználásának egy másik elemét az olajpótló[3] bükkmakktermés összegyűjtése jelentette. Erről a VKM elsőként a 13660/1916. sz. rendeletében (1916. október 12.) intézkedett. A miniszter kifejezte, hogy a munkában való aktív részvételt elvárja az iskoláktól – „*természetesen a tanítás kára nélkül és az önként vállalkozó tanulók bevonásával*" – főként Zólyom, Zemplén, Sáros, Ung, Máramaros, Szatmár, Bihar, Krassó-Szörény, illetve a Királyhágón túli vármegyékben, ahol a nagy erdők jelenléte miatt a rendelet megfogalmazása szerint „*ez idén elég jó bükkmakktermés mutatkozik*". A miniszter – a szedercserjelevél gyűjtésének mintáját követve – kilátásba helyezte a gyűjtésben legeredményesebb iskolák elismerését és jutalmazását *(Néptanítók 04).* Az egyre súlyosabbá váló olaj- és zsírhiányt mutatja, hogy a kérdéssel foglalkozó második, VKM 169102/1918. sz. rendelet (1918. szeptember 9.) már nemcsak a bükkmakk, hanem a tölgymakk gyűjtését is elrendelte, utasítva az iskolákat,

[2] A VKM 5323/1916. sz. rendelet (1916. április 21.) felhívta a figyelmet a szederlevélcserje újragyűjtésére, miközben kiemelte, hogy 1914-ben 11 482 korona értékben fizetett a HM a begyűjtött levelekért *(KFL 02).*

[3] A bükkmakktermés értékét ugyanis magas és jó minőségű olajtartalma adta, így alkalmas volt az élelmezési, ipari és hadászati célokra oly nagymértékben igénybe vett olaj- és zsírhiány enyhítésére *(Néptanítók 04). Az Újság* szerint ez 20% volt. *(Az Újság 01.)* Emellett, a sajtolásánál nyert olajpogácsa rendkívül jó marhatakarmánynak, sőt sajtolt állapotában sertéstakarmánynak is alkalmasnak minősült *(Néptanítók 05).*

hogy ahol az erdő az iskolától legfeljebb 2 km távolságra van, ott a tanulók a tanórák egyhuzamban való megtartása után délelőtt 8–12 között, illetve délután 1–5 óra között kötelesek makkot gyűjteni, míg ahol az erdő ennél távolabb van, a tanulók egész nap kötelesek gyűjtési célból az erdőbe menni *(Hivatalos Közlöny 01).*

Bár nem élelmiszer-felhasználási céllal, de az előzőkhez hasonlóan, a csalán gyűjtésének feladata is a tanulóifjúságra hárult. A VKM 12421/1915. sz. rendelete (1915. november 6.) úgy fogalmazott, hogy „*iparunknak a gyapotbehozatal megszűnte*[4] *következtében a gyapotot pótló anyagokra van szüksége*", amelyre kiválóan alkalmas a csalán, melynek szárában (mintegy 15%-ban *[Köztelek 01]*) a kenderéhez hasonló rostok vannak *(Néptanítók 06).* A gyapotpótlás ugyanis kettős célt szolgált: anyagot szerezni a háború által rendkívüli módon igénybe vett textilfonál (sebkötözőszer, fehérnemű, hósapka, zubbony- és nadrágszövet stb. *[Dunántúl 01]),* illetve robbanószer (lőgyapot) előállításához *(Köztelek 01),* sőt hús tartósítására *(Görög Katholikus Szemle 01),* főzelékként („csalán-paraj") a hadsereg élelmezésére *(Pécsi Napló 02),* valamint a polgári lakosság ruházati igényének (harisnya, nyakkendő stb.) kielégítésére is. A miniszter hangsúlyozta, hogy mivel a hadsereg által 1915-ben folytatott csalángyűjtési akció sikerrel zárult (mintegy 1,3 millió kg száraz csalánszárat sikerült összegyűjteni *[Dunántúl 01]*), a gyűjtést a teljes hátországra kiterjesztik. A gyapotpótló csalánt a rendelet szerint július-augusztus hónapokban kellett szedni, amely célra főként a magas és évelő növények szárai voltak alkalmasak *(Néptanítók 06),* míg a lefosztott leveleket a gyűjtők megtarthatták és takarmányozási célra használhatták *(Köztelek 02).* Az iskolák részéről a gyűjtés, illetve a levelek lefosztásának feladatát a rendelet az idősebb tanulókra bízta, a csaláncsípések száma minimalizálása érdekében *(Néptanítók 06).*

Ugyancsak a hadsereg javát szolgálta a gubacsgyűjtési akció. A VKM 8241/1915. sz. rendelete (1915. szeptember 8.) tudósított arról, hogy a hazai bőripar – a cserzőanyagok importjának megszűnése után – nagymértékben a gubacsra mint e célra ideális pótanyag gyűjtésére van utalva. Bár a gubacs gyűjtését az arra jogosult erdőbirtokosok, illetve bérlők és azok alkalmazottai végezték, ott, ahol nem volt megfelelő számú munkaerő, kívánatossá vált, hogy a munkában a diákság is aktívan közreműködjön *(Néptanítók 07).* Ennélfogva a miniszter a gyűjtés megszervezését a következő évben, a 11204/1916. sz. rendeletében (1916. szeptember 29.) ismét utasításba adta *(Néptanítók 08).*

[4] A háború előtti években az Osztrák–Magyar Monarchia főként az Amerikai Egyesült Államokból importált gyapotot, 200 millió kg mennyiségben, de ez a lehetőség az USA antanthoz való csatlakozásával megszűnt *(Dunántúl 01).*

A természetbeni tevékenységek egy önálló elemét képezte a háborúig ugyancsak külföldről importált[5] gyógynövények gyűjtése. A VKM 6580/1916. sz. rendeletében (1916. május 17.) közölte az iskolákkal, hogy a HM Hadsegélyező Hivatala (a továbbiakban: HM HH) – a VKM és a Földművelésügyi Minisztérium hozzájárulásával – sorozatot indított „*Röpülőlapok gyógynövények és más gyógyanyagok gyűjtéséhez*" címmel. A dokumentumok egy-egy növénnyel kapcsolatban rögzítették a gyűjtéshez szolgáló legfontosabb információkat, így a növénygyűjtésnél, annak releváns részét (virág, levél, szár stb.), a szedés idejét, illetve rajzot a növényről vagy annak részeiről. A VKM már az említett rendelet kiadásakor megküldte a repülőlapok első csoportját, majd a 9491/1916. sz. rendelet (1916. július 18.) nyomán megtette ugyanezt a második csoportra vonatkozóan is *(AN MM 01)*. A repülőlapok olyan gyógynövények gyűjtésére vonatkoztak, mint nadragulya levele és gyökere (2.), a bodza virágja (3.), a szegfű virágja (7.), a csattanó maszlag levele és magja (10.) vagy az ezerjófő virágja, szára és levele (15.) stb. *(AN MM 01, AN MM 02).* A 15 féle növényről 362 ezer repülőlapot osztott szét a minisztérium: a terjesztés során alapelvként az szolgált, hogy az egyes iskolák csak olyan gyógynövényekről kapjanak tájékoztatást, amelyek nagyszámban elérhetők az intézmény földrajzi régiójában *(Néptanítók 09).* A gyógynövények gyűjtésének folytatását előbb az 5420/1917. sz. VKM-rendelet (1917. április 26.) *(AN MM 01),* majd az 5360/1918. sz. VKM-rendelet (1918. augusztus 8.) is utasításba adta *(Néptanítók 10).*

A tanulóifjúság erdőkben, mezőkön való aktív közreműködése kiegészült az olyan, gyakran hulladéknak számító „nyersanyagforrások" összegyűjtésének feladatával, mint a konyhai hulladék, papír, üvegpalack, sőt a városokban még az emberi haj is. Szintén kiemelt szereppel rendelkezett a fém-, papír- (Watson 2016: 234), illetve gumigyűjtés. A VKM 2565/1915. sz. rendelete (1915. április 29.) számolt be róla, hogy az idáig csak a társadalom számára meghirdetett[6] fémgyűjtési akcióhoz mostantól a tanulóifjúságnak is csatlakoznia kell. A rendelet külön kiemelte, hogy a főként sárga- és vörösrezet, ónt vagy ezek ötvözetéből készült tárgyakat igénylő gyűjtésre alkalmazhatók az iskolák „*mint a háborúval kapcsolatos társadalmi fel*

[5] Franciaország a sáfrány, terpentin, fenyőgyanta, ricinusolaj, Oroszország az anyarozs és korpafűmag, Olaszország pedig a keserűmandula, édesgyökérkivonat, kén importálásáért felelt. Afrikából az aloe, szennalevél és a gumiarábikum, Kelet-Indiából pedig többek között a kinakéreg, fahéj, indiai kender, guttapercha és ricinusmag származott. (Horváth 1916: 148.)

[6] A háborús hátországban zajló fémgyűjtés részleteihez lásd: Völgyesi 2017: 86–99.

adatok megoldására országszerte alakított helyi bizottságok működésének" támogatói *(Hivatalos Közlöny 02).* E szellemiségben a *Dunántúl* arról számolt be, hogy a Baranya vármegyei Sellyei Római Katolikus Elemi Iskola diákjai „*vörös rézben, sárga rézben, ónban, ólomban és cinkgombokban összehordtak annyi fémet, hogy abból kikerül legalább is egy fia-ágyu* [sic!]" *(Dunántúl 02).* A *Kecskeméti Újság* betekintést adott a gyűjtés módjáról: leírta, hogy a tanulók kosarakkal járták be a várost és úgy hordták össze a fémanyagot *(Kecskeméti Újság 01).* A *Pécsi Napló* azt fogalmazta meg, hogy a Pécsi Állami Fémipari Szakiskola növendékeinek gyűjtése[7] „*a várakozást messze meghaladó sulyban* [sic!] *jelentékeny eredménnyel járt*", olyannyira, hogy az iskolában kellett csoportosítani a rendkívül nagy mennyiségű, illetve sokféle fémet *(Pécsi Napló 04).* Berkeszi István, a Temesvári Állami Főreáliskola igazgatója büszkén számolt be róla, hogy a tanulók által gyűjtött fémből (rézmozsarak, gyertyatartók, rézkilincsek, ólomdarabok stb.) mintegy 50 kg gyűlt össze néhány hét leforgása alatt (Berkeszi 1989: 45).

Ugyanakkor, a VKM 15889/1916. sz. rendelete (1916. november 24.) felhívta a hazai tanulóifjúság figyelmét újságpapiros gyűjtésére is, amely tapasztalatok szerint kiválóan alkalmas volt hőszigetelési feladatok ellátására, így ruhabélésre. E tevékenységgel a tanulók az erdélyi menekültek gyermekeinek téli felruházását célozták meg *(KFL 03).* Végül, a VKM 126595/1918. sz. rendelete (1918. július 30.) azt kérte a tankerületi főigazgatóktól, hogy rendelje el a tankerületekbe tartozó iskolákban „*a nyers anyag hiány pótlását célzó, hasznavehetetlen és gummianyagok gyűjtését*", a tanulóifjúság aktív közreműködése segítségével *(KFL 04).*

PÉNZÜGYI JELLEGŰ GYŰJTÉSEK

A gyűjtések másik típusát az pénzügyi jellegű, azaz a tanulóifjúság, illetve az általuk „megkörnyékezett" társadalmi csoportok által adományozott készpénzgyűjtés jelentette, amelyben a katonák karácsonyának támogatásától a különféle gyámolító intézetek megsegélyezésén át a rendre meghirdetett hadikölcsönjegyzésben való részvételig minden megjelent.

[7] A Pécsi Állami Fémipari Szakiskola 1915 tavaszán nettó 5175 kg fémet gyűjtött össze, amiért cserébe a Kereskedelmi Miniszter 2264/1915. sz. rendeletében (1915. október 5.) legteljesebb elismerését fejezte ki a szakiskola tevékenységéért *(Pécsi Napló 03).*

Egyrészt, a közelgő ünnepnapok nyomán rendre előtérbe került azon cél kifejezése, hogy gyűjtések segítségével erősítsék meg a front és a hátország kapcsolatát, illetve hogy mindkét fél számára elviselhetőbbé tegyék a vallásos tartalmuk miatt a hiányérzést felerősítő ünnepek eltöltését (Watson 2016: 233–235). Ezek közül a legkiemelkedőbb a karácsonyi adománygyűjtés volt: a VKM már az első háborús évben megfogalmazta (1914. november 5.), hogy „*mindnyájunknak kötelessége, hogy küzdő harczosainknak* [sic!] *a szeretetteiktől történt elszakadásuk nyomasztó érzését ezen a szent estén e megemlékezés gyöngéd jeleivel tehetségünkhöz képest enyhítsük*", így az adományok fogadását és elosztását szabályozó HM HH vezetősége „*e kegyeletes czél* [sic!] *megvalósítása érdekében a Haza ifjúságához és gyermekeihez is óhajt fordulni*". Jutalomként a hivatal „*művészies kivitelű emléklapokat*" tervezett kiosztani az adományozók között *(KFL 05).* Habár egy 1914. december 15-i irat beszámolt róla, hogy a gyűjtés eredménye már minden várakozást felülmúlt, hiszen addig 300 ezer Koronát sikerült összegyűjteni a katonák karácsonyára *(KFL 06),* a VKM 13000/1915. sz. rendeletének (1915. november 10.) hangvétele az előző évihez képest alapvetően megváltozott, több szempontból is jelezve az igény fokozódását. Egyrészt, a rendelet érzelmi töltetű behatást kívánt tenni, amikor hangsúlyozta, hogy a háborús győzelem után bekövetkező békének a tanulóifjúság fogja „*minden áldását élvezni*", ezért „*nem maradhat el attól a mozgalomtól, mely az első sorban értük küzdő harcosok karácsonyestéjét kivánja* [sic!] *családiasan derültté tenni*". Másrészt, a rendelet az 1915 novemberében lebonyolítandó gyűjtésre vonatkozóan megengedte, hogy a tanulóifjúság a szorgalmi idő egy-két (tan)óráját is felhasználja az említett célra *(KFL 07).* A hátország, s így a családok gazdasági helyzetének súlyosbodását jelzi, hogy a VKM 14449/1916. sz. rendelete (1916. november 15.) során a szokásos karácsonyi gyűjtésre való felhívásban a miniszter már azt is kiemelte, hogy a gyűjtés megrendezése és lebonyolítása során az intézeti vezetőség „*a tanulóifjúság anyagi helyzetének megfelelő módon a legnagyobb tapintattal és körültekintéssel járjon el*". Továbbá, felhívta a figyelmet arra, hogy a gyűjtés meghirdetésével ne gerjesszen társadalmi indulatokat, hanem „*kerüljön minden olyan módot, mely a gyűjtést a tanulók közt szokásos versengés tárgyává tehetné – s a helyi viszonyok szerint főként arra törekedjék, hogy a mindenképen* [sic!] *nemes célra a tehetősebb szülők gyermekei fokozottabb mértékben adakozzanak*" *(KFL 08).*

Másrészt, a tanulóifjúság számára meghirdetett gyűjtések egy másik típusát a katonákat vagy hozzátartozóikat gyámolító, különféle intézmények pénzbeli támogatása

jelentette. A VKM 6144/1915. sz. rendelete (1915. július 30.) tudósított arról, hogy a József Királyi Herczeg Szanatórium Egyesület társadalmi mozgalmat indított a tüdőbeteg katonák ellátását célzó barakkok létrehozására. Az Egyesület az iskolák növendékein keresztül „*a szülők rokonszenvét és megértését*" kívánta megnyerni ahhoz, hogy minél több magyarországi tanuló legyen tagja a fenti cél érdekében alakított, állandó szervezetnek (Tüdővész Elleni Országos Liga). A miniszter támogatta az egyesület munkáját a tagsági létszám bővítése érdekében, hozzátéve, hogy a belépésre mint „*adományozásra senki sincs kényszerítve*" *(KFL 09).* Hasonló intézkedésként említhető a VKM 59958/1918. sz. rendelete (1918. április 18.), amelynek értelmében Zita-ünnepélyt és gyűjtést kellett rendezni minden iskolának a Zita-otthon javára, Zita királyné névnapja (május 9.) alkalmából *(KFL 10).* Végül, a VKM 3895/1918. sz. rendelete (1918. április 25.) a Magyar Szent Korona Vöröskereszt Egyletének Hadifoglyokat Gyámolító Bizottsága kérelme alapján utasításba adta, hogy a hazai tanulóifjúság hathatósan vegye ki részét a hazatért hadifoglyok anyagi helyzetének enyhítésében, annak érdekében, hogy „*a messze idegenből […] visszatérő véreink már hazavándorlásuk közben is érezzék az otthoni kéz nyujtotta segitséget* [sic!], *hogy hazaérkezve mindent megtaláljanak, amire testi lelki épségüknek annyi megpróbáltatás után szükségük van*" *(KFL 11).*

Fontos volt az említettek mellett a tanulóifjúság részvétele a hadikölcsönjegyzésben is. A hadviselő államok ugyanis gyakorta kihasználták a gyermekeknek azon „képességét", miszerint azok addig tudják „nyaggatni" szüleiket, amíg el nem érik, amit szeretnének. A III. hadikölcsönjegyzés alkalmával a VKM 10894/1915. rendelete (1915. október 6.) úgy fogalmazott, hogy „*vétkeznénk nemzetünk jövője ellen, ha a jövő letéteményeseink nemes idealizmusát, ezt a felette nagy erkölcsi erőt, lekicsinelnők* [sic!] *és azt akkor, amikor a nemzet minden erejének megfeszítésére szükség van, parlagon hagynók* [sic!]". A miniszter reményét fejezte ki arra vonatkozóan, hogy a tanulóifjúság örömmel fog segédkezni a feladat minél hatékonyabb lebonyolításában *(KFL 12).* Berkeszi István arról számolt be, miszerint a IV. hadikölcsönjegyzés hatékonyságának növelése érdekében utasította a pedagógusokat, hogy „*az alsóbb osztályokban írassanak magyar és német nyelven alkalmas levélmintákat a táblára, amelyeket a tanulók lemásolva szüleiknek hazaküldjenek*". Sőt, a hadikölcsönjegyzés eredményességének fokozása érdekében az igazgató azt is megengedte, hogy azok a tanulók, akik faluban laknak és az említett célból hétvégén hazalátogatnának, szombatonként elutazhatnak azzal a feltétellel, hogy legkésőbb hétfő reggelig vissza kell

érniük (Berkeszi 1989: 65). A VI. hadikölcsönjegyzésről szóló VKM 5918/1917. sz. rendelet (1917. május 5.) utasításba adta a hadikölcsönjegyzés jelentőségének ismertetését a tanulók számára egy-egy tanóra keretén belül *(KFL 13).* A VIII. hadikölcsönjegyzés lehetőségéről beszámoló VKM 6282/1918. sz. rendelet (1918. június 6.) azért volt különleges, mivel a rá vonatkozó gyűjtés az iskolai nyári szünidő időtartamára esett *(KFL 14).* A Kalocsai Érseki Főgimnázium a Budapest-vidéki tankerületi főigazgatónak írt jelentésében kiemelte (1918. augusztus 25.), hogy a VIII. hadikölcsönre a gimnázium ifjúsága nem jegyzett, mivel „*a jegyzés kezdő ideje az iskolaév végére esett, minek következtében az évvégi izgatottság a tanulók figyelmét másfelé vonta*". Eközben megjegyezte azonban azt az intézmény gazdasági kimerülésére utaló tényt is, hogy az iskola sem tudott jegyezni, „*mivel a rendelkezésére álló összegek már az előbbi hadikölcsönökben jegyeztettek*" *(KFL 15).*

A FIZIKAI MUNKAVÉGZÉS LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI

Hasonlóan a gyűjtésekhez, az ifjúság iskolai kereteken belül megvalósuló fizikai munkákban való alkalmazása már 1914-ben jellemzővé vált. A háború elhúzódásával ugyanis nyilvánvalóvá lett, hogy a küzdelem 1914 tele előtt semmiképpen sem fejeződik be, így egyre égetőbb szükség mutatkozott a téli hidegben küzdő katonák felszerelésének pótlására, kiegészítésére.

A legrelevánsabb munkalehetőség a VKM által jóváhagyott különféle kerti, otthoni vagy más gazdaságokban történő mezőgazdasági tevékenységbe való bekapcsolódás volt. Ezt az is alátámasztja, hogy az 5420/1917. sz. VKM-rendelet (1917. április 26.) hierarchiát állított fel a tanulók által végzendő munkák között, amikor a gyógynövények gyűjtésének folytatását azzal a megjegyzéssel rendelte el, hogy az azokban részt vállaló tanulók csakis önkéntes alapon jelentkezhetnek, és ez a tevékenység nem vonhatja el a diákokat a mezőgazdasági munkától *(AN MM 01).*

Az *Érdekes Újság* már 1915 tavaszán értekezett az iskolás fiúk kerti munkájának eredményeiről. Ezt az tette lehetővé, hogy az alapvetően civilek számára szervezett munkákba bekapcsolódott a tanulóifjúság: a főváros felszólította a területén üresen álló telkek tulajdonosait, hogy azok engedjék át földjeiket zöldségtermesztési célokra. A beszámoló szerint „*sok üres telek kerül így megmunkálás alá, idáig parlagon hevert*

területeken tavaszi zöldségféle fog teremni és a főváros közönségét ez az okos gondoskodás megmenti a zöldséghiánytól és az elviselhetetlen háborús drágaságtól". A munkálatok során a főváros üres telkeiből kb. 140 holdat a budapesti Német utcai polgári iskola IV–VI. osztályos tanulói művelték meg *(Az Érdekes Újság 01). A kert* 1915-ös száma tartalmazta azt a budapesti községi iskolák értesítői alapján készített kimutatást, miszerint 21 polgári iskola 1949, 14 és 17 év közötti tanulója dolgozott a kertészetben az első háborús tanévben (1914–1915) 117 csoportban 475 munkanapon keresztül *(A kert 01).*

Hasonló sikerről számolt be a *Pesti Hírlap* a következő esztendőben: a lap szerint 1200 diák látta el családjának majdnem egész évi burgonya- és zöldségszükségletét, ami a fővárosnak egyetlen fillérjébe sem került *(Pesti Hírlap 01).* A főváros 170 hold ingyen telekhez juttatta a területén fekvő intézményeket, melyek tanulói a földet előbb megművelték, majd bevetették, végül az érett terményeket egymás között arányosan elosztották. A legnagyobb, mintegy 16 holdnyi terület a Német utcai hatosztályos polgári iskoláé lett, amely kertjének megmunkálására 222 diák jelentkezett úgy, hogy naponta 60 felváltva dolgozott, és egy „munkásdiákra" hetente egyszer-kétszer került sor. A területen a lap szerint tízféle terményt vetettek, többek között borsót, babot, burgonyát, kukoricát, kalarábét, salátát és sárgarépát *(Pesti Napló 01).*

A tanulók mezőgazdaságban való alkalmazásának jogi alapját a VKM 4046/1916. sz. rendelete (1916. március 15.) adta, amely megfogalmazta, hogy „*gazdasági és nevelési szempontból egyaránt kívánatos, hogy a mezőgazdasági termelés biztosításában, erejéhez mérten, de tanulmányai kára nélkül, a tanulóifjúság is közreműködjék*". A rendelet három lehetséges feladatot jelölt meg a tanulóifjúság számára a mezőgazdasági munkákban való részvételre: egyrészt azon tanulóknak, akiknek volt gazda a rokonságukban, azokat kellett segíteniük; másrészt, akiknek nem volt, azok a községbeli, segítségre szoruló gazdáknál vállaltak munkát; végül, akiknek erre sem volt lehetőségük, de „*önként jelentkező s testileg fejlettebb*" tanulók voltak, számukra a miniszter elrendelte, hogy a konyhakerti termelésben vegyenek részt. A rendelet ún. termelő csoportok létrehozásának szükségességét írta elő, s részletesen szabályozta a megvalósítás módját: eszerint az egyes iskolák a termelést külön szervezték meg, s a javaslat szerint egy-egy iskolán belül is kialakított kisebb csoportok egy-egy kisebb területet műveltek meg. A rendelet emellett értekezett a terület megválasztásának módjáról, a műveléshez szükséges szerszámok, sőt vetőmagok és palánták

beszerzésének módjáról, forrásáról is *(KFL 16).* Habár a rendelet utalt arra, hogy a tanulóifjúság munkaerejének felhasználása során tekintettel kell lenni azok iskolai teljesítményére, megengedte, hogy indokolt esetben, ha egyes gazdák felkeresték az iskolák igazgatóit, úgy „*a tanulók a gazdasági munkálatok időtartamára szabadságot kaphassanak*" *(Somogyvármegye 01).*

A tanulóifjúság mezőgazdasági munkákban való részvételét a VKM 2850/1917. sz. rendelete (1917. március 2.) újra utasításba adta *(KFL 17),* amit az azt követő, VKM 3486/1917. sz. rendelet (1917. április 16.) azzal egészített ki, hogy csak azok a tanulók vehetők fel a munkákra, akik a megfelelő testi erő birtokában vannak, illetve „*akiknek évközi magaviselete elég biztosítékot nyujt arra, hogy közreműködésük fegyelmi szempontból is kifogástalan lesz*" *(KFL 18).* Ezzel szemben a VKM 14114/1917. sz. rendelete (1917. augusztus 11.) már azt is megengedte, hogy azok a tanulók, akik szüleik kisgazdaságában a szükséges munkaerők hiányát munkavégzéssel pótolják, az őszi és tavaszi mezei munkálatoknál legfeljebb három-három heti időre szabadságot kaphatnak. Feltételnek a miniszter mindössze azt írta elő, hogy az otthonukban „mezei munkálatokkal" foglalkozó tanulók községi jegyzői bizonyítvánnyal igazolják tevékenységüket *(KFL 19).* A miniszter ezzel lényegében már „legalizálta" az iskolai hiányzásokat is annak érdekében, „*hogy az ifjuság* [sic!] *[…] képessége és hajlama szerint pótolja a hiányzó – a harcztereken* [sic!] *elfoglalt férfimunkaerőt*" *(KFL 18).* Az első háborús, 1914–1915-ös tanévhez képest mintegy 130%-kal nőtt meg a magántanulók száma az 1917–1918-as tanévre országosan (Szabó 2019: 31), amit Berkeszi István azzal indokolt, hogy egyre „*többen kimaradnak, hogy kenyérkeresők legyenek családjaik mellett*" (Berkeszi 1989: 79). Berkeszi szerint Temesvárott arra is sor került, hogy az apa és az idősebb testvérek hiányában a fiatalabb fiúk vették át a föld művelését vagy az üzlet vezetését, mivel anyjuk nem tudott elvégezni minden munkát az otthoni gazdaságban (Berkeszi 1989: 61–62).

Az említettek mellett a fiatalkorú serdülők számára egyéb munkalehetőségek is rendelkezésre álltak. Elsősorban a háború kezdetén volt jellemző azokban az iskolákban, ahol részben vagy egészben a Vöröskereszt vagy a hadsereg által működtetett tartalékkórház (is) működött, hogy a lányok és fiúk a sebesültek támogatásában, alapvető felszerelési tárggyal történő ellátásában, mint a párna, fehérnemű, dohány, szivar, cigaretta stb. vettek részt (Berkeszi 1989: 27–81). Amikor nyilvánvalóvá vált, hogy a háború 1914 tele előtt semmiképpen sem fejeződik be, egyre égetőbb szükség mutatkozott a téli hidegben küzdő katonák felszerelésének pótlására, kiegészítésére: a kislányok e célból harisnyákat,

esztyűket és sálakat[8] rejtettek a szeretetajándék-csomagokba, amelyeket nemcsak otthon, hanem az iskolai kézimunka-foglalkozásokon is előszeretettel készítettek (Watson 2016: 235). Ezzel párhuzamosan, mások – a VKM 977/1917. sz. rendeletével (1917. február 17.) összefüggésben *(KFL 21)* – cipőtalpaló műhelyt rendeztek be az iskolában, hogy spórolás céljából másra már nem használható, bőrpótló anyagokat (hasított bőr- és fatalpak, elhasznált bőranyagok) szakszerűen felhasználva, saját és szegényebb társaik cipőit megtalpalják *(Az Érdekes Újság 02).* Az utolsó háborús esztendőben megjelenő, VKM 2140/1918. sz. rendelete (1918. március 20.) arról számolt be, hogy az Országos Hadigondozó Hivatal elnöksége a hadiözvegyek, árvák és rokkantak összeírása céljából a középiskolák felsőosztályú tanulóit – akik e feladatra önként jelentkeztek és munkájukhoz szüleik is engedéllyel járultak hozzá – igénybe kívánta venni a húsvéti szünidőben, ugyanis „*az árvaszékek az összeírás foganatosítására elég munkaerővel nem rendelkeznek*" *(KFL 22).*

KITEKINTÉS

Írásomban nem foglalkoztam a gyerekmunka általános, iskolán kívüli kérdésével. Ennek első világháborús vonatkozásai további kutatások tárgyát képezhetik a felmerülő ellentmondások vagy megválaszolatlan kérdések szempontjából.

Deáky Zita a gyermekek és serdülők munkájának 19–20. századi történetéről írt monográfiájában kiemelte, hogy az első világháború tette társadalmi problémává, illetve közgazdasági kérdéssé a gyerekmunkát. Szerinte ezt nemcsak a munkavállaló gyerekek számának megnövekedése, hanem a hagyományos családmodell férfiak bevonulása miatt bekövetkező felbomlása is okozta (Deáky 2015: 75–78).

Deáky feltételezésének azonban részben ellentmond, hogy a háború előtti időszakhoz képest a 16 éven aluli férfimunkások aránya 12,9%-kal csökkent 1917. december 1-jéig, míg 4,8%-os növekedés csak az azonos korosztályhoz tartozó lányok esetében következett be. A papíripart leszámítva mindkét nemhez tartozó gyerekek száma azonos iparágakon (vas- és fémipar, gépgyártás és közlekedési eszközök gyártása, bőr-, szőr-, toll-, ruggyantaipar és közlekedési eszközök gyártása, élelmiszer- és élvezeti cikkek gyártása,

[8] A VKM 119885/1914. sz. rendelete (1914. szeptember 10.) adta utasításba az említett ruhaneműk leányiskolákban való elkészítését, míg a VKM 135305/III–1914. sz. körrendelete (1914. október 10.) a készítendő katonai ruhaneműk pontos ábráit és elkészítésük módját tartalmazta *(KFL 20).*

vegyészeti ipar) belül indult növekedésnek (Szterényi–Ladányi 1934: 212–214). Ez arra utal, miszerint a gyerekek munkájában kevésbé játszhattak szerepet a nemi különbségek azáltal, hogy a háború – a szükségletek kielégítésének igénye révén – az uniformizálódás irányában hatott.

ÖSSZEGZÉS

Az első világháború elhúzódása egyet jelentett a küzdelemre való hosszú távú felkészüléssel, melynek alapját az anyagi és emberi erőforrások háború szolgálatába történő állítása adta. A hadigazdálkodásban a bevonuló férfiak helyét más, munkára fogható társadalmi csoportok vették át, ezek közül az egyiket a fiatalkorúak jelentették. Bár a jelenség az antantországokban is tapasztalhatóvá vált, a központi hatalmak geopolitikai elhelyezkedése és a köré vont blokád miatt az előerő kihasználása feltehetőleg itt még nagyobb méreteket öltött.

A gyerekmunka alkalmazásában bekövetkező változás részben annak köszönhető, hogy – a hadsereg egyre növekvő igényeihez illeszkedve – kibővült az iskolai kereteken belül elvégzendő tevékenységek körével. A tanulók egyrészt gyűjtésekben vállaltak kiemelkedő feladatot. Az erdőkön, mezőkön lebonyolított gyűjtések keretén belül többek között szedercserje (földiszeder) -levél, bükkmakk, csalán, gubacs stb. keresése volt a gyerekek feladata. Lakóhelyükön ez esetenként kiegészült különböző fém-, fa- és gumihulladékok, illetve újságpapír gyűjtésével. A pénzügyi jellegű gyűjtéseken keresztül a diákoknak egyfelől lehetőségük volt a háború áldozatait gyámolító intézmények támogatására. Kifejezetten alkalmasnak vélték őket emellett szüleik és a közelségükben élők meggyőzésére, hogy váltsanak hadikölcsönkötvényt. Másrészt, a tanulók a VKM által feltételhez kötött, de erőteljesen propagált iskolai vagy családi mezőgazdasági tevékenység ellátásában vállaltak oroszlánrészt. Ez kiegészülhetett az iskolai épületben elhelyezett sebesültek gondozásával vagy olyan termelési feladatok elvégzésével, mint különböző ruhadarabok elkészítése a hadsereg vagy a polgári lakosság számára. A különféle munkákban való részvétel hatással lehetett az iskolai életre, legalábbis a tanórákon való jelenlét szintjén.

A tanulók vélt vagy valós alkalmasságára, valamint a súlyosbodó gazdasági helyzetre utal, hogy a természetbeni, illetve anyagi gyűjtések természetessé, „mindenna-

possá" váltak, szinte automatizálódtak. Berkeszi István kritikával élt amiatt, hogy a VKM megengedte a „különféle kéregetők" számára, hogy „*a tanulóifjúság jótékonyságát igénybe vegyék, s erre utasítják is az igazgatóságot*" (Berkeszi 1989: 57). A HH és a Magyar Szent Korona Országok Vöröskereszt-Egylete által indított közös, „*Könyvet a Katonáknak*" nevű mozgalmat,[9] illetve az erdélyi menekült gyermekek „hőszigetelésére" (ruhabélés-kiegészítésre) kiválóan alkalmas újságpapírgyűjtést[10] sem részletezte a VKM, hanem rendre úgy fogalmazott, hogy „*a gyűjtés módozatait nem kívánom részletezni, ezt mindenütt a helyi viszonyok vagy a már bevált gyakorlat szabják meg*" *(KFL 03).*

A tanulóifjúság feladatainak végrehajtásában nem a fronton lévő apa vagy idősebb testvér, illetve a helyettük a munkában helytálló anya vállalt oroszlánrészt, hanem a pedagóguskar. Ők voltak ugyanis azok, akik a háború kezdetétől, egészen annak befejezéséig felügyelték, koordinálták a diákok sokaságát az állam által rájuk szabott tevékenységek minél hatékonyabb és eredményesebb kivitelezése céljából. Az iskola közönségének hadigazdaságban történő kihasználása tehát nem csak a tanulókat érintette. Berkeszi István hangsúlyozta, hogy a reáliskolás tanulók az egyik tanár „buzgólkodása folytán" gyűjtöttek réztárgyakat a hadsereg számára (Berkeszi 1989: 42). A szedercserjelevél gyűjtésével kapcsolatos, VKM 8972/1915. sz. körrendelete (1915. szeptember 8.) értelmében a tanulóifjúság által kivitelezett gyűjtést a tanárok és tanítók vezetése alatt kellett végrehajtani *(Néptanítók 07). A* következő év januárjában a népiskolák leánynövendékei a népiskolai tanítónők irányításával kötöttek zoknit és lábszárvédőt a fronton harcoló katonáknak (Zalai 2017: 259). Ugyancsak a tanári kar felügyelete alatt működtek a VKM 4046/1916. sz. rendelete (1916. március 15.) által létrejött „termelő csoportok" *(Somogyvármegye 01).* Nem volt ez másképpen a hadikölcsönjegyzésekkel kapcsolatban sem: a III. hadikölcsönjegyzésről szóló 10894/1915. (1915. október 6.) VKM-rendelet azt fogalmazta meg, hogy a tanárok és tanítók „*hazafias érzésük egész melegével csináljanak propagandát a tanulók között*", sőt a tanulók révén szükség van azok szüleinek buzdítására is, abban bízva, hogy „*az ifjúság hivatott nevelőinek, a tanítóknak és tanároknak őszinte szava bizonyára megtalálja az utat az eszményekért hevülő ifjuság* [sic!] *nemes szivéhez…* [sic!]" *(KFL 24).* Ehhez hasonlóan, a VKM 5354/1916. sz. rendelete (1916. április 12.) megjegyezte, hogy „*teljes bizalommal fordulok hazánk minden tanárához és tanítójához, mint a nemzeti eszme*

[9] VKM 2766/1916. sz. rendelete (1916. március 3.) *(KFL 22*).
[10] VKM 15889/1916. sz. rendelete (1916. november 24.) *(KFL 23).*

és a hazaszeretet lelkes ápolóihoz és munkálóihoz, hogy e kölcsönnek minél nagyobb, anyagi erőnk teljességét igazoló sikeréhez úgy szóval, mint tettekkel hozzájáruljanak" (KFL 25). Sőt, a katonai összeomlást megelőzően kiadott, VKM 169102/1918. sz. rendelete (1918. szeptember 19.) mindezt még azzal is kiegészítette, hogy a tantestületnek magának kellett külön gondoskodnia arról, hogy a diákok elegendő élelmiszert és ivóvizet vigyenek magukkal az éppen aktuális erdei gyűjtésre *(Hivatalos Közlöny 01).*

IRODALOM

(A folyóiratok nevét a tanulmányban és az irodalomjegyzékben egyaránt a mai helyesírás szerint közöljük. Az eredeti írásmódot csak az irodalomjegyzék rövidítéseinek feloldásában őriztük meg.)

A kert 01: A fővárosi iskolák tanulóinak kertészeti munkája a világháború idején. *A kert*. 1915. augusztus 1. 463–467.

AN MM 01: Arhivele Nationale, Maramures. Liceul Reformat Sighetu Marmatiei. 830. Ajutoare de război. Mobilizarea militară. 324/1916.

AN MM 02: Arhivele Nationale, Maramures. Liceul Reformat Sighetu Marmatiei. 830. Ajutoare de război. Mobilizarea militară. 269/1916

Az Érdekes Újság 01: Iskolásfiuk kerti munkássága. *Az Érdekes Ujság*. 1915. május 2. 10.

Az Érdekes Újság 02: Cipőtalpaló diákok. *Az Érdekes Ujság.* 1917. február 4. 21.

Az Újság 01: Bükkmakktermésünk felhasználása. *Az Ujság*. 1918. augusztus 4. 16.

Berkeszi István (1989): *Kataklizma. Berkeszi István első világháborús naplója*. Vál. Marosvári Attila. Új Auróra, Békéscsaba.

Bruckmüller, Ernst – Hämmerle, Christa – Stekl, Hannes (2014): *Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg* (Austriaca). New Academic Press, Wien.

Deáky Zita (2015): *Gyermek és serdülők munkája Magyarországon a 19. századtól a második világháborúig*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Demm, Eberhardt (2001): Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg: Zwischen Propaganda und Sozialfürsorge. *Militärgeschichtliche Zeitschrift* 60. 51–98.

Dunántúl 01: Gyapot helyett csalán. *Dunántúl.* 1917. március 8. 2.

Dunántúl 02: Falusi iskolások fémgyűjtése. *Dunántúl.* 1915. május 15. 5.

Görög Katholikus Szemle 01: A csalán használhatósága. *Görög Katholikus Szemle*. 1915. április 4. 5.

Hivatalos Közlöny 01: Hivatalos rész. *Hivatalos Közlöny.* 1918. október 1. 504–506.

Hivatalos Közlöny 02: Hivatalos rész. *Hivatalos Közlöny*. 1915. április 29. 176–177.

Horváth Károly (1916): A gyógynövény-gyűjtés és iskoláink. *Polgáriskolai Közlöny* 20/7–8. 147 – 151.

Kecskeméti Újság 01: Gyűjtsünk fémet. *Kecskeméti Ujság*. 1915. április. 3.

KFL 01: Kalocsai Főegyházmegyei Levéltár (KFL) VI. Egyéb intézmények iratai VI.1. Kalocsai Érseki Főgimnázium. 12–13. doboz (1912–1919). 123, 687/1914. A tealevélgyűjtésre vonatkozó rendelkezés.

KFL 02: KFL VI.1. 73, 204/1916. Utasítás a szederlevélgyűjtésre.

KFL 03: KFL VI.1. 213, 643/1916.

KFL 04: KFL VI.1. 573/918, IX/27.

KFL 05: KFL VI.1. 144, 752/1914. A karácsonyi gyűjtésre vonatkozó utasítás.

KFL 06: KFL VI.1. 175, 808/1914. A hadsegélyező hivatal körirata a beküldött pénzajándékokról (125/4.).

KFL 07: KFL VI.1. 160, 758/1915. Felhívás a karácsonyi gyűjtésre.

KFL 08: KFL VI.1. 206, 626/1916.

KFL 09: KFL VI.1. 121, 646/1915. Rendelet a szanatóriumi gyűjtés ügyében (1915. augusztus 11.).

KFL 10: KFL VI.1. 88, 345/1918.

KFL 11: KFL VI.1. 59, 276/1918.

KFL 12: KFL VI.1. 150, 726/1915. Az ifjúság fölhívása a harmadik hadikölcsön jegyzésére.

KFL 13: KFL VI.1. 93, 316/1917.

KFL 14: KFL VI.1. 96, 366/1918.

KFL 15: KFL VI.1. 514/918, VIII/25.

KFL 16: KFL VI.1. 47, 116/1916. Rendelet a konyhakerti növények termelése ügyében.

KFL 17: KFL VI.1. 41, 186/1917.

KFL 18: KFL VI.1. 69, 259/1917. A mezőgazdasági munkálatokban való részvét.

KFL 19: KFL VI.1. 143, 545/1917. Az 1917–1918-as tanév megkezdéséről.

KFL 20: KFL VI.1. 142, 749/1914. V.K.M. körrendelete a katonák fölruházásáról.

KFL 21: KFL VI.1. 33, 143/1917.

KFL 22: KFL VI.1. 37, 199/1918.

KFL 23: KFL VI.1. 37, 97/1916. Felhívás a „könyvet a katonáknak" című mozgalomra.

KFL 24: KFL VI.1. 150, 726/1915. Az ifjúság fölhívása a harmadik hadikölcsön jegyzésére.

KFL 25: KFL VI.1. 63, 167/1916. Felhívás a hadikölcsönre.

Köztelek 01: A mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakosztály gyűlése. *Köztelek*. 1916. március 11. 343.

Köztelek 02: A csalán gyűjtése és értékesítése fonóipari célra. *Köztelek*. 1916. május 20. 746–747.

Kronenberg, Martin (2010): *Die Bedeutung der Schule für die „Heimatfront" im Ersten Weltkrieg. Sammlungen, Hilfsdienste, Feiern und Nagelungen im Deutschen Reich*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen.

Néptanítók 01: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja.* 1915. december 2. 21–22.

Néptanítók 02: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1917. október 11. 15.

Néptanítók 03: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1918. augusztus 22. 15–16.

Néptanítók 04: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1916. október 26. 24.

Néptanítók 05: A bükkmakk szedése. *Néptanítók Lapja*. 1916. november 16. 12.

Néptanítók 06: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1915. november 18. 23–24.

Néptanítók 07: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1915. szeptember 16. 14–16.

Néptanítók 08: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1916. október 12. 16.

Néptanítók 09: Hirek. *Néptanítók Lapja*. 1917. április 19. 11–12.

Néptanítók 10: Hivatalos rész. *Néptanítók Lapja*. 1918. augusztus 22. 15.

Nikic, Monica (2017): *An der „Schulfront" – Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Diplomarbeit*. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.

Pécsi Napló 01: Szedercserjelevél gyűjtése Baranyában. *Pécsi Napló*. 1914. szeptember 22. 4.

Pécsi Napló 02: Haladás a csalánértékesítés terén. *Pécsi Napló*. 1917. október 26. 4.

Pécsi Napló 03: Fémadományok gyűjtése. *Pécsi Napló*. 1915. október 30. 4.

Pécsi Napló 04: A pécsi fémgyűjtés eredménye. *Pécsi Napló*. 1915. április 24. 3.

Pesti Hírlap 01: Esti levél. – Diákok gazdasági munkája. *Pesti Hirlap*. 1916. június 28. 8–9.

Pesti Napló 01: A diákok gazdasága. Hogyan vált be a kerti munka? *Pesti Napló*. 1915. július 13. 6.

Somogyvármegye 01: A diákok is kaphassanak gazdasági szabadságot. *Somogyvármegye*. 1916. március 29. 4.

Szabó Róbert (2019): Az első világháború hatása a Kalocsai Jézus-Társasági Intézet tanulóifjúságára. *Clio Műhelytanulmányok* 1/6. 1–40.

Szabó Róbert (2020): Fütyültünk az érettségire, a gimnáziumra, a tanári karra" – Az első világháborús érettségielőkészítő tanfolyamok rendszere. *Clio Műhelytanulmányok* 2/8. 1–50.

Szabó Róbert (2021): Hadiérettségi, hadibizonyítvány. Az első világháborús katona-tanulók iskolai kedvezményei. *Történelmi Szemle* 63/1. 119–136.

Szabó Róbert Károly (2023): Az 1917-ben Budapesten hadiérettségi vizsgát tett tanulók társadalomrajza. In: *Hogyan lett Budapest a nemzet fővárosa? Tanulmányok Budapest 150. és a Társadalom- és Gazdaságtörténeti Doktori Program 30. születésnapjára*. Szerk. Kövér György. Eötvös Kiadó, Budapest. 401–428.

Szterényi József – Ladányi Jenő (1934): *A magyar ipar a világháborúban*. Franklin, Budapest.

Völgyesi Zoltán (2017): *Harctértől a hátországig: az első világháború gazdasági és társadalmi hatásai Magyarországon a levéltári források tükrében*. L'Harmattan – Magyar Nemzeti Levéltár, Budapest.

Watson, Alexander (2016): *Acélgyűrű*. Park Kiadó, Budapest.

Zalai Katalin (2017): A nők „baljós" térfoglalása. A nők gazdasági mobilizációja az első világháború idején. In: *1916 – a fordulat éve? Tanulmányok a Nagy Háborúból*. Szerk. Egry Gábor – Kaba Eszter. Napvilág, Budapest. 229–264.

KOLOH GÁBOR

A SÁRRÉTI PARASZTGIMNÁZIUM DIÁKSÁGA

A szeghalmi Református Péter András Reálgimnázium társadalmi mobilitásra gyakorolt hatása (1926–1944)[1]

HÁTTÉR

„Én is szerettem volna gimnáziumba járni, de erre még gondolni se igen mertem, hiszen honnan tudták volna kifizetni szüleimék a sok költséget! Azért a végén csak rászántam magam s megkérdeztem szüleimet. Azok, minthogy már a tanító úr is biztatta őket, megengedték, hogy én is jelentkezzek, s így én is azok közé kerültem, akik gimnáziumba járnak." (Fehér 1979: 25.) – Fehér Lajos, Magyarországnak a Kádár-korszak első felében több kulcspozíciót betöltő politikusa, miniszterelnök-helyettese és agrárpolitikusa így emlékezett vissza a halála előtt két évvel megjelent emlékiratában az életpályáját meghatározó korai fordulatra. Fehérék esetében az áldozathozatal, ami legalább annyira az anya, mint az apa döntése volt, nemcsak és nem is elsősorban Fehér nagyívű karrierjének ismeretében tűnik számottevőnek, hiszen a fordulat éve után, vagyis a kommunisták hatalomátvételét követően kevesebb iskolázottsággal is irányító pozícióhoz lehetett jutni az országos politikában, de különlegessé teszi Fehér indulását a település, a lokális miliő és a gimnázium maga. Ezek esetében ugyanis az egyedi körülmények olyan véletlenszerű, ám egymást erősítő halmozódását látjuk, amely egyedisége mellett képet ad a két világháború közötti magyarországi és közép-európai társadalmi és térbeli mobilitásról éppúgy, ahogy az ezzel összefüggésben álló és egyre gyorsabb ütemű tudásáramlásról is. Mindezek együttes érvényesüléséhez azonban elengedhetetlenül szükséges volt az egyéni kezdeményezőkészségre, vagyis a helybeli innovátorokra, akik rövid időn belül követőkre leltek: a hátrányos

[1] A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (BO/00110/22) támogatásával készült.

anyagi körülmények között élő tehetségek felkarolásához legalább ennyire közösségi együttműködésre, társadalmi összefogásra is szükség volt. Erről szól ugyanis a két világháború közötti időszak legismertebb *parasztgimnáziumának*, a működését 1926-ban megkezdő Szeghalmi Református Péter András Gimnáziumnak a története, ami Fehéren kívül még számos notabilitást, köztük például az ENSZ Egyetem Világgazdaság-fejlesztési Intézetének későbbi főigazgatóját, Simai Mihályt is útnak indította (Simai–Velancsics 2017).

A társadalmi mobilitás történeti alakulása alaposan kutatott téma. (Összefoglalóan lásd például: Glass 1954; Lipset–Bendix 1959; Andorka 1982.) A térbeli migráció fokozódásával párhuzamosan egyre erősebb üteművé vált a generációk közti, felfelé történő társadalmi elmozdulás (Halmos–Kovács–Lászlófi 2018). Ezt az állami oktatáspolitika is elősegítette, különösen, hogy a legalább alapfokon művelt nép gondolata ekkor már legalább másfél évszázados múltra tekintett vissza. A két világháború közötti időszak elemi iskoláinak és iskoláztatásának a helyzetét a szakirodalom bár egyöntetűen a dualizmus kori állapotok meghosszabbításaként jellemzi, de a korszak első felének fejlesztési eredményei az elmúlt évszázad oktatáspolitikájának egyik legkiemelkedőbb sikereként könyvelhető el (Sárközi 1980: 185–186). Ami viszont határozottan összefűzi azt a Habsburg-uralkodók oktatásfejlesztési törekvéseivel, az a törvényi szabályozáson, a visszatérően szabályozott minimumkövetelmények meghatározásán túl maga a szemléletmód, ami szerint az uralkodó elit a felvilágosult abszolutizmus óta egyre nagyobb számban művelt főket kívánt, hogy országát-birodalmát intenzíven, a humántőke minőségi nevelésével fejlessze. Modernizáció hatására ez a törekvés erősödött, amit a törvényalkotói aktivitás is tükrözött: a nagy, átfogó törvényeket követően, amilyen a Ratio Educationis (1777), vagy az Eötvös-féle népiskolai törvény (1868), egyre gyakoribb a rendelkezések finomítása, pontosítása, vagy éppenséggel kiterjesztése.

A kezdeti, érett és végperiódusában is súlyos válsággal küzdő Horthy-éra tehát a készen örökölt dualizmus kori oktatási szisztémára épített, amelyet alapvetően az iskolákat számottevő arányban fenntartó egyházak befolyása jellemzett. A felekezetek e széttartó befolyása amúgy az egységes állami iskolapolitikai koncepció kialakulását is megnehezítette. Azzal azonban, hogy a dualizmus állami iskolái főleg nemzetiségi területeken létesültek, az érintett területeket elvesztő ország vezetése lépéskényszerbe került. Másrészt az elemi oktatás – mint a politikai hatalomnak a mindennapi életbe

való belépési színtere – alkalmas volt a korszak egyik legfontosabb célkitűzésének, jelesül a világháborút lezáró trianoni döntéssel szembeni ellenállásnak, a revíziót célul kitűző üzenetnek a közvetítésére. Mivel az iskoláztatás terén – például az alacsony népsűrűség miatt – az Alföld több régiója is elmaradott volt, az oktatás fejlesztése jól integrálhatónak tűnt a régió gazdasági és társadalmi felemelését célul kitűző Alföld-programba (Szilágyi 2022: 79). A Klebelsberg Kunó nevéhez kötődő népiskolai reform ugyanakkor az oktatás helyett a keresztény és nemzeti nevelésre helyezte a hangsúlyt, amely a magyar kultúrfölény gondolataként megfogalmazott társadalompolitikai természetű nacionalizmusként írható le. Ez az irány maga mögött hagyta a politikai nemzetfogalomért folytatott küzdelmet éppúgy, mint a magyar nyelvűség köré szervezett nemzetfogalmat; másrészt előkészítette a terepet a gazdasági világválságot követő második periódus nemzetnevelési törekvésének. Gazdaságfejlesztési szempontból pedig az oktatásfejlesztés az új településszerkezeti nehézségekre is reagált, hiszen Trianonnal a közel 17 ezer népiskola száma 6435 népiskolára csökkent. Az iskolák hiánya különösen az alföldi nagy- és óriásfalvak külterületi lakott helyein érződött leginkább, így aligha meglepő, hogy a népiskolák építésének programja jelentős részben ide összpontosult (Nagy 1986: 411–423; Nagy 2011; Papp 2008; Sárközi 1980; Szabó 2000; Szombatfalvy és mtsai 1928; Tilkovszky 1995: 1251–1274).

A középszintű oktatás kérdését illetően azonban már legkevésbé sem volt egyöntetű a klebelsbergi politika megítélése, amelynek körülményeit csak a közelmúltban kezdte el szisztematikusan feltárni a szakirodalom (Dévényi 2020: 81–83). Alapvető érdekkülönbségként fogalmazható meg ugyanis az a tény, hogy míg helyi szinten, így a vizsgált esetben is, az oktatás körülményeinek szintlépése pozitív törekvésnek minősült, addig az állami oktatáspolitika számára ez sem rövid, sem hosszú távon nem tűnt előnyösnek. A két világháború közötti időszak értelmiségi túltermelése mellett ugyanis súlyos gondot jelentett az elcsatolt országterületről érkező hivatalnok menekültek elhelyezése, ráadásul a diplomás munkanélküliek radikalizálódásának veszélye a rendszer számára perspektivikus fenyegetést jelentett. Ugyanakkor a legkevésbé sem volt elvárható, hogy a gyermekeik számára esetleg jobb életkörülményeket megálmodó szülők ne törekedjenek rá, hogy ha komoly áldozatok árán is, de az eleminél magasabb szintű képzettséghez juttassák utódaikat vagy legalább néhányukat (Dévényi 2020: 82–85).

Az iskola társadalmi mobilizációra való hatását fontosabb nemzetközi és hazai kutatások vizsgálták. Pierre Bourdieu, aki az iskolában megszerezhető tudást a mun-

kapiacon gazdasági tőkévé konvertálható kulturális tőkeként definiálta, meggyőzően érvelt amellett, hogy olyan tényezők, mint az örökölt normarendszer, illetve a társadalmi viszonyrendszer, eleve meghatározzák, hogy az oktatási rendszer kiknek és milyen mértékben képes az előrehaladást biztosítani, tehát az egyedi példák sokszínűsége mellett a statisztikailag mérhető többség számára az iskolarendszer a már fennálló társadalmi berendezkedés további működését biztosítja (Bourdieu 1999: 156–177; Dévényi 2020: 82). A két világháború közötti időszakban éppúgy igaz volt ez, mint az azt követő évtizedek egészét tekintve. Ezt a tendenciát mutatja Földes Ferenc évtizedekkel korábban, 1941-ben publikált vizsgálata, aki az 1930/31-es tanévre vonatkozóan megállapította, hogy a középfokú oktatásba bekerült 844 szegényparaszt gyermek arányaiban olyan kevés, „hogy nincs hatással a réteg színvonalára". (Földes 1941: 73–105; Papp 2008: 40–41.) Mindemellett érzékeny hiányossága Földes vizsgálatának, hogy a gimnáziumokat nem emelte be a kutatásába, ami a nagyobbrészt immár online is elérhető iskolai értesítők kiterjedt elemzését csak sürgeti.

A szeghalmi Péter András Gimnázium és még két környékbeli középiskola értesítőinek feldolgozásával a parasztgyerekek társadalmi mobilitásának árnyalásához igyekszem hozzájárulni. Előrebocsátom, hogy néhány ponton hasonló tendenciát olvashatunk ki az adatokból, mint a Kádár-korszak oktatási körülményeinek hatását vizsgáló Ferge Zsuzsa és Gazsó Ferenc szociológusok: esetükben az 1950-es évek erőszakos társadalompolitikáját követő iskolarendszer ellenére néhány generáció alatt a korábbi elit visszaszerezte korábbi pozícióját, míg a Péter András Gimnázium esetén ez akkor következett be, amikor pár év eredményes és a jövőre nézve biztató működése után Szeghalom és környékének elitje addig tartózkodó magatartása enyhült, és az intézmény iránti bizalom jeleként gyermekeiket egyre nagyobb számban és arányban ide iratták be. Nem túlzás azt állítani, hogy az intézmény jobbára ennek a változásnak köszönhette a fennmaradását, mert a klebelsbergi irányvonallal a fentiekben vázlatszerűen megvilágított körülmények miatt a gimnázium már alapításakor szembekerült. Kornis Gyula, aki nem pusztán Klebelsberg befolyásos tanácsadója, de a bethleni társadalompolitika egyik elméleti megalapozója volt, szisztematikus oktatási célrendszert dolgozott ki (Dévényi 2020: 84), ahol a szeghalmi iskolának semmiképp nem lehetett volna az a küldetése, hogy a diákok számára a felsővezetői szint elérését elősegítő képzésnek alapozzon meg, de ha mégis, akkor is legfeljebb a gyakorlati és hangsúlyozottan mezőgazdasági profilú reáliskola volt a hatalom részéről kívánatos.

A szeghalmi gimnázium a korszak reformpedagógiai irányzatai előtt nyitva állt. A korszak jeles pedagógusának, Karácsony Sándornak – akinek a pedagógiai-filozófiai rendszerében a gyermeki lélektan, a tanítás és nevelés harmóniája állt – a tanítványai közül már a harmincas években találhatunk a szeghalmi gimnáziumban és annak vésztői filiájában működő pedagógusokat, de ez az attitűd jellemezte az intézmény kezdetektől itt tanító oktatóinak többségét is. Így emlékszik erre Fehér Lajos, Simai Mihály, de az alapítást követő évben itt elhelyezkedő, élete utolsó évében a kezdeti évek viszontagságaira visszatekintő Fülöp Károly is. Fehér például meghatározónak tekintette a Boross Géza rajztanárral való kapcsolatát, aki a jeles néprajztudós, Kiss Lajos veje volt. A szintén itt tanuló testvérbátyja, Fehér Gyula Boross révén került kapcsolatba Gunda Bélával, majd jutott be Győrffy István legközelebbi körébe, de a szociográfus Kovács Imrével is rajta keresztül ismerkedett meg. Kovács aztán az adatgyűjtésbe is bevonta a Fehér fiúkat, sőt, Matolcsy Mátyással is összekötötte Fehér Lajost (Fehér 1979: 43, 51–52).

Simai a visszaemlékezésében Fülöpöt nevezi meg, mint aki nemcsak hogy felkeltette a társadalmi kérdések iránti érdeklődését, de 1947–1948-ban a helyi kommunista pártba is beszervezte (Simai–Velancsics 2017: 16). Fülöp különben így vallott elhivatottságáról: „Lelkesedéssel és buzgalommal álltam munkába. Az évszázados múltú, rengeteg történelmi és más egyéb tradícióval rendelkező Bethlen kollégiumban végzett küzdelmes munkák után itt új nevelési célok sorjáztak elém. Nagyenyeden a kisebbségi sorsba jutott magyarság megmaradásáért, Szeghalmon a korszerűtlen, félfeudális társadalmi forma elesettjeiért: a koldus-szegény kisparasztság, kisiparosság és kisértelmiség kiművelésáért látszott fontosnak és szükségesnek a küzdelem." (Fülöp 1973: 152.) Lényegre törően állapítja meg tehát Papp István Fehér Lajosról írt monográfiájában, hogy enélkül a gimnázium nélkül a két világháború közötti időszakban szocializálódó paraszti generációnak reménytelen, de legalábbis roppant csekély esélye lett volna kitörnie (Papp 2017: 27–33). Igazolja ezt az alább részletezendő tény is, hogy a gimnázium diákszámának növekedése nem járt a környékbeli református reálgimnáziumok diákszámának apadásával, vagyis jellemzően nem elhódította őket, hanem egy hiányt töltött ki a működése. Ahogy a népi író Szabó Pál fogalmazott: „Tény az, hogy eddig is ontotta a Sárrét a tehetségeket a szélbe, lehetne neveket sorolni, de a szánalmas bukáson ez mit sem változtat. Kellett valami, egy szervezett intézmény, amely zártsorban indít-

sa harcolni a sárréti fiúkat. Lehet, hogy Péter András nem tudta még, de az iskolája tökéletesen megnőtt a kívánt intézménnyé." (Szabó 1939: 90.)

Az említett űr ráadásul nemcsak a diákok, illetve szüleik magasabb szintű oktatás iránti igényeként, de a felnőtt lakosság kultúra, művelődés iránti sóvárgásaként is jelen volt. Nagy Miklós, a gimnázium első igazgatója, aki majd 1947–1948-ban, szűk egy esztendeig a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium államtitkára, az intézmény indulásakor ugyanis nemcsak azt tűzte ki célul, hogy az intézmény a regionális vákuumot betöltse, de épp így azt is, hogy a gimnázium a vidék kulturális életének vezetőjévé kell váljon (Nagy 1926: 29). Ennek következtében minden évben november 30-án, András-napkor „ünnepi szónoknak mindig a legékesebben szóló, gondolatokban leggazdagabb szellemű tudósokat, egyházi vezetőembereket kértük fel, a kiegészítő számokat pedig neves írók, költők és zeneművészek adták" – emlékezett vissza Fülöp (1969: 146). Így járt itt ekkor vagy esetenként más apropóból Áprily Lajos, Erdélyi József, Szabó Pál, Kádár Lajos, Féja Géza, Kodolányi János, Kovács Imre, Móricz Zsigmond, Szűcs Sándor vagy Veres Péter (U. Nagy 1977: 10). Ezek a látogatások amellett, hogy az intézmény presztízsét emelték, a diákok számára saját körülményeik megítélése szempontjából is jelentőséggel bírtak. Fehér visszaemlékezésében Móricz látogatása kitüntetett esemény volt, közel fél évszázad múltán is az akkor érzett izgatottság elevenedik meg soraiban (Fehér 1979: 38–39). Móricz szeghalmi vizitje azonban nem is elsősorban a gimnáziumnak szólt, hanem az 1935. évi választás apropóján a helyi református lelkészt és kisgazda politikust, Tildy Zoltánt kísérte el, hogy aztán az ország előtt feltárja a Sárrét gazdasági és társadalmi helyzetét: törekvését és kiszolgáltatottságát (Móricz 1935 [1]: 33–34). Emellett Tildy számára kiválóan bevált Móricz kortessége, hiszen a helyi és környékbeli gazdák számára ez is egy bizonyítéka volt annak, hogy az ellenzéki jelöltként induló lelkész kapcsolati hálója milyen mértékben kiterjedt – még ha Móricz korabeli naplójában lesújtóan vélekedett is Tildyről.[2]

[2] „A kisgazdapártban ma két ember áll az élen: Elől Eckhardt, mellette mint vezérkari főnök Ulain. Rajtuk kívül csak a nirvána. Olyan kis emberek, akiknek a nevét sem érdemes kimondani. Például országos alelnök a pártban Tildy Zoltán. Csak rá kell nézni, olyan jelentéktelen már az alakja is és az egész egyénisége, hogy semmi egyébre nem használható, csak irodai szervezésre. Egyetlen önálló gondolata nincs. Most két héten át elég sokat voltam együtt vele, hogy lássam, hogy parlamenti szereplésre abszolúte nem alkalmas. Nem is tudom, mért akar mindenáron képviselő lenni? […] A szegény és még nála is tudatlanabb népet ideálisztikus és nemes érzésekkel telített beszédekkel tudja majd befolyásolni." (Móricz 1935 [2]: 226.)

KÉRDÉS

Egy helyi nagygazda által végrendeletileg alapított, a parasztok felemelkedését célul kitűző, regionálisan az ország keleti perifériáján található, de igazgatótanácsában egy országos befolyással bíró lelkésszel rendelkező gimnázium működését vizsgálva alapos okunk van rákérdezni: hányan tanultak itt, és milyen szülők gyermekei látogatták az intézményt? Mennyiben szolgált rá az a parasztgimnázium titulusra és egyáltalán, hogy sikerült egy frissen létrejött intézménynek megszólítani azokat, akik korábban nem vagy nem itt képzelték el gyermekeik továbbtanulását?

Mielőtt azonban a kérdésem megválaszolásához felhasznált források rövid ismertetésére és az eredmények hosszabb taglalására térnék, két bonyolult kérdést már itt tisztáznom kell: mi volt az alapítói szándék, és a korszak politikai berendezkedését tekintve mennyiben volt ellenzéki az intézmény vezetése? Az előbbiről, ahogy utaltam rá, a vizsgált korszakban is komoly vita folyt, hiszen az alapító megfogalmazása szerint: „Amidőn az általános örökösömül rendelt egyháznak hagyott vagyonok, tőkésített jövedelmeikkel együtt, oly összegre emelkednek, hogy abból egy hatosztályos gymnasium felállítható, ezen gymnasium Szeghalomban felállítandó lészen." (U. Nagy [főszerk.] 1976: 23.) – Az intézmény formáját tekintve látszólag a magasabb műveltségi szintet adó és a felsőfokú oktatást előkészítő oktatást nyújtaná, de az alapító pályafutásából kiindulva az sem kizárt, hogy a valódi cél a jobban képzett, szélesebb látókörű, innovatívabb gazdák képzésének biztosítása lett volna. Péter András ugyanis a dualista korszak gazdasági fellendülésébe bekapcsolódó, 80 holdas birtokát mintegy kétezer holddá gyarapító helyi birtokos volt, aki a Debreceni Kollégiumban tanult, majd Szeghalmot elöljáróként fejlesztve vált annak különösen megbecsült lakójává. Lehet, hogy a helyi parasztgyerekek előtt az országot, a világot akarta megnyitni, hogy onnan kirepülve legyen esélyük máshol és másként érvényesülni? Vagy inkább a maga sikere inspirálta, és azt kívánta, hogy a közegükben maradva legyen képes a jövő nemzedék a közösség hasznára válni? A megvalósult forma végül inkább szolgálta az előbbi, mint az utóbbi célt – emiatt is került felállításra 1943-ban egy mezőgazdasági iskola, egy ugyancsak tehetős gazdaházaspár adományából (Nagy [szerk.] 1927: 60–64).

A szeghalmi gimnázium így tehát olyanná lett, mint amilyennek az alapító halálát követő közel egy évtized múltán a létrehozói megálmodták és az első igazgatója megformálta. Nagy Miklós a nagymúltú Mezőtúri Református Gimnázium különö-

sen megbecsült tanára volt, erről árulkodik az intézmény értesítőjében is közölt búcsúztatója: „Nagy Miklós megtalálta az erejéhez és tettvágyához méltó munkateret. Új iskolát kell szerveznie, új várat a magyar kultúra számára. Lehet-e ennél szebb feladat tetterős fiatalember részére. Kívánjuk, szervezze meg az új iskolát úgy, hogy sikereivel mi is dicsekedhessünk. Mert mi a miénknek tekintjük őt továbbra is." (Borsos [szerk.] 1927: 7.) Nagy a beszédeiben hangsúlyozta, hogy a két világháború közötti időszak és különösen a gazdasági világválság évei alatt súlyos teherként nyomta a tanári kar vállát, hogy egyházi intézmény lévén a fenntartó irányába hozzájárulást kellett fizetniük, az állam pedig minden segélykérelmüket elutasította, pedig rendszeresen kérték. Utóbbira tekintettel nem állítható, hogy elvi állásfoglalás miatt eleve ellenzéki beállítottságú lett volna az intézmény. Tény azonban, hogy a támogatás sorozatos megtagadása, az egyházkerületnek a legnehezebb időkben is saját érdekeit szem elé helyező pénzügyi magatartása, a helyi egyház és így a gimnázium vezetőségében is helyet kapó lelkésznek, Tildynek politikai pártállása, illetve az, hogy a környéken élő népi írók szerepléseik és részben itt tanuló gyerekeik révén is szorosan kötődtek az intézményhez, ellenzéki jelleget kölcsönzött a gimnáziumnak. Mire azonban ez a kép már megszilárdult, a harmincas évek második felétől a korszak politikai vezetése is egyre inkább nyitott a Péter András Gimnázium irányába, részben amiatt, mert 1934-ben a középiskolák egységesítésével voltaképp megszűnt a reálgimnáziumi formából eredő konfliktus, de inkább amiatt, hogy Hóman Bálint kultuszminisztersége idején mind az elemi, mind a középfokú oktatásban is a nemzetnevelés, ezzel együtt a tehetségek támogatása került a középpontba (Bartha 2013: 28–29, 205).

FORRÁS, ADAT, MÓDSZER

A Gimnázium diákjairól az értesítők, valamint az iskolai anyakönyvek nyújtanak információt. Előbbiekben megtaláljuk a diákok nevét, vallását, tanulmányi eredményeit, idővel pedig egyre finomodó összegző statisztikákat közöltek a tanulók számáról, vallásáról, anyanyelvéről és nyelvismeretéről, életkoráról, tanulmányi eredményeiről, majd a szülők lakóhelyéről és foglalkozásáról. Az iskolai anyakönyvek segítségével az összegző statisztikák értékeit nominálisan is bontani tudjuk. Eredményeimet elsősorban az értesítők összegző statisztikáiból nyertem, mind a diákokra, mind a szülők foglalkozására vonatkozóan.

Az eredmények pontosabb értelmezése érdekében a mezőtúri és a karcagi református reálgimnázium ugyanazon évekből származó értékeik is rögzítettem. Választásomat Nagy Miklós következő sorai indokolják: „A szeghalmi gimnázium sürgős megszervezése elsőrendű fontosságú nemzeti és kulturális érdek. Szeghalom egy olyan 30 km. sugarú kör középpontjában fekszik, amely körben tíznél több, összesen több mint százezer lelket számláló, túlnyomóan kálvinista magyar község van. Ezeknek a községeknek sem polgári, sem középiskolájuk nincs. Sőt, ha tekintetbe vesszük, hogy Bihar megyének egész keleti része, ahonnan a tanulóifjúság a nagyváradi és a nagyszalontai középiskolákba járt, ma legközelebb Debrecenben, Karcagon és Mezőtúron talál középiskolát, közel 200.000 -re tehető azoknak a tiszta magyar embereknek a száma, akiket a szeghalmi gimnázium érdekszférájához tartozónak mondhatunk. A tervezés alatt álló Berettyóújfalu—Furta—Zsáka—Komádi vasútvonal pedig közlekedésügyileg is ide kapcsolja ezeket a vidékeket." (Nagy 1926: 29.) Debrecen bevonásától eltekintettem, egyrészt azért, mert Karcaghoz és Mezőtúrhoz képest mintegy 30-40 kilométerrel távolabb található, másrészt funkciójában jóval összetettebb szerepkörrel bírt, mint a Szeghalomhoz hasonlóan járásközpont Karcag és Mezőtúr. Utóbbi kettő gimnáziuma így is több évszázados hagyományra tekint vissza, emellett vasúti fővonalon fekve szerepkörükben még így is gazdagabb települések (voltak) Szeghalomnál. Felvetődhet a kérdés, vajon Békés kálvinista reálgimnáziuma vagy Kisújszállás református Horthy reálgimnáziuma miért maradt ki az összevetésből: az alább megfogalmazott eredmények árnyalása szempontjából a későbbiek során ezek elemzése is indokolt lehet.

Szerencsére Fehér Lajos az emlékirataiban hosszabban tárgyalja gimnáziumi éveit, emlékeit: mivel 1928-ban kezdett és a hatosztályt elvégezte (1934-ben érettségizett), vizsgálatom szempontjából páratlanul fontos mind az indíttatásának és indulásának feltárása, mind tanárai személyiségének felidézése, mind az intézmény helyzetének a maga szempontjából történő elemzése – igaz ezek már az élete utolsó éveiből visszatekintő, mellőzött politikus gondolatai, részben a szeghalmi diákéi (Fehér 1979: 25).

A diák mellett visszaemlékezett a tanár is. Fülöp Károly, az egykori nagyenyedi diák, Áprily Lajos baráti köréhez tartozott és a húszas évek első felében költözött a trianoni országterületre. Kommunista meggyőződése kevésbé, egyházellenessége inkább kiütközik szövegein. Értékrendjében a Nyugatosok fősodrához húzott, így

bár ő rendezte sajtó alá Sinka István verseit, ebben inkább a parasztköltő emberbarát támogatása, mint esztétikai meggyőződése hajtotta. Kéziratos hagyatéka szintén további kutatásokra ad módot (Miklya 1998: 108–111).

EREDMÉNYEK

Arra a kérdésre, hogy a Péter András Gimnázium betöltötte-e az alapító által megfogalmazott misszióját, már Féja Géza is kereste a választ *Viharsarok* című, 1937-ben megjelent szociográfiájában. Ehhez az 1926/27 és 1935/36 közötti évek tanulóinak statisztikáját vette alapul, vagyis a közép-, kis- és törpebirtokos, mezőgazdasági munkás és napszámos szülők gyermekeinek arányát hasonlította össze az értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek arányával. Nem tisztázta adatai forrását, sem azt, hogy számításához a beiratkozott vagy az osztályzatot szerzett gyerekek számát használta-e. Az értékek összevetéséből, amelyek az első csoport arányának csökkenését, ellenben a második emelkedését mutatja, Féja a következő tendenciát olvasta ki: „A Református Péter András Reálgimnázium fel is épült s az 1926/27. tanévben megnyílt. Az akkori kultuszminiszter nem nagyon szívelte e parasztszagú plántát, melynek semmi köze sem volt a neobarokk szelleméhez. […] A parasztság anyagi leromlása folytán egyre kevésbbé képes fiait iskoláztatni s a középosztály egyre jobban benyomul az iskolába és a vele kapcsolatban fennálló internátusba. Az iskola társadalmi jellegének lassú, de biztos átalakulása nyilvánvaló." (Féja 1937: 170–171.)

Féja adatainak forrására, valamint annak fogadtatására Fehér hosszabban kitért visszaemlékezésében: „E statisztikai adatelemzés és az ezen alapuló állásfoglalás miatt a gimnázium tanári testülete és általában a helyi értelmiség nagyon megharagudott Féja Gézára és a neki, valamint más neves falukutatóknak adatokat szolgáltató Daru János haladó gondolkodású ügyvédre […]. Pedig a tények – tények! A gazdasági, társadalmi viszonyok akkori alakulása valójában és végeredményben keresztezte a felvilágosult, mélyen humanista gondolkodású gimnáziumigazgató és tanári testület törekvéseit, s a tanulóifjúság osztályösszetételében a kezdeti, amúgy sem erőteljes s egyáltalán nem jellemző paraszti-plebejusi jelleg bizony mindinkább fogyni, halványodni kezdett... Ebben a vitában szerintem is Féja Gézának volt igaza." (Fehér 1979: 31.)

Féja értelmezése különben erősen beleivódott a kérdést feszegetők tudatába: Környei Elek 1947-ben a *Kis Ujság*ban közölt cikkében – direkt egyházellenes hangszerelésben – arról írt, hogy „[a] Klebelsberg—Hóman-féle iskolapolitikának nem volt szívügye ez a gimnázium, amelyet egy parasztnábob azért hívott életre, hogy az iskolában a magyar parasztság lelke éljen." (Környei 1947: 4.) Nehéz ebben nem észrevenni Féja gondolatainak újrafogalmazását. A statisztikát illetően pedig a Gimnázium fennállásának 50. évfordulójára kiadott emlékalbum szerkesztője idézte és mondotta igaznak Féja megállapítását (U. Nagy [főszerk.] 1976: 76). Az arányok pontosabb értelmezése érdekében azonban a gimnazisták számára is vessünk pillantást, a mezőtúri és karcagi adatokkal összevetve.

1. táblázat: Az osztályozott diákok száma Mezőtúr, Karcag és Szeghalom református gimnáziumában (1926/1927–1943/1944. tanév)

Tanév	**Osztályozott diákok száma**		
	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom
1926/27	361	272	56
1927/28	329	265	90
1928/29	331	264	125
1929/30	339	254	165
1930/31	352	260	239
1931/32	336	276	290
1932/33	310	260	322
1933/34	256	295	356
1934/35	433	300	330
1935/36	332	313	412
1936/37	357	314	413
1937/38	381	309	438
1938/39	359	311	424
1939/40	346	323	373
1940/41	352	322	332
1941/42	319	339	327
1942/43	365	375	383
1943/44	403	441	389

Forrás: Hivatkozott iskolai értesítők

Az *1. táblázat* értékeinek vizsgálata során azt látjuk, hogy a szeghalmi gimnázium az 1926-tól hat éven keresztül évről évre nyíló osztályaival gyors ütemben érte utol előbb a karcagi, majd 1935/1936-ban a vésztői és dévaványai algimnáziumok megnyitásával a mezőtúri gimnázium diákjainak a számát. A filiák nyitását nem a gazdasági világválság indokolta, ahogy arra a szakirodalom Féja érveit elfogadva korábban következtetett (U. Nagy [főszerk.] 1976: 76), hanem – ahogy az az intézmény értesítőjében is olvasható[3] – tulajdonképpen a hómani központosítás eredménye volt. A növekvő létszám, az ütemes fejlődés a válság nélkül a szeghalmi gimnázium gyors kibontakozását garantálta volna, amit az eredetileg nagyobb szabású építkezési tervek is tükröztek: a ma is működő gimnázium régebbi épülete csak ideiglenesen szolgált volna tanítási célokat, eredeti kialakításában internátusnak szánták (Fülöp 1973: 158).

A mellékletben közzétett táblázatban *(1. sz. melléklet)* közlöm az osztályozott diákok számának megoszlását a szülők foglalkozása szerint, a *2. táblázat*ban pedig a Féja által publikált és az értesítőkből összeállított arányokat vetem össze. Utóbbinál a mezőgazdasági hátterű diákok közül a Féja által is használt kategóriákkal számoltam, tehát a nagybirtokosok, a gazdasági tisztviselők és gazdasági segédszemélyek gyermekeit mellőztem, az értékek alapját a középbirtokos, kisbirtokos (és bérlő), kisbirtokos napszámos, földműves-napszámos és egyéb önálló őstermelő gyermekeinek számadatai képezik.

Ebből és a melléklet táblázatából három következtetés is megfogalmazható:

1. A Féja által közölt arányok a (nevezzük összefoglalóan) gazda és napszámos szülők gyerekeinek arányváltozására vonatkozóan alapvetően, egy-két százalékos eltéréssel, megegyeznek az értesítőkben közölt számok arányaival, az általa bemutatott változás iránya és megközelítőleg a mértéke is esetükben tehát helyes, vagyis a mezőgazdaságból élő szülőkkel rendelkező diákok aránya eleinte a teljes diákság harmadát teszi ki, majd ez 1935/36-ra ötödére-hatodára csökken.

[3] „A gondolat tulajdonképpen Vésztőről indult ki, ahol 1926. óta szinte minden támogatás nélkül egy társulati polgári iskola harcol a fennmaradásért és a magyar kultúráért. A harc vége az lett, hogy az 1934—35. iskolai év végén a felügyeleti hatóságok perfektuálták a polgári iskola fokozatos megszüntetésének régen érlelődő gondolatát s kimondták, hogy a most folyó iskolai évben az alsó két osztály számára már nem adják meg a nyilvánossági jogot. Így következett el az a helyzet, hogy a 12.000 lakosszámú, színmagyar, református Vésztőközség gyermekei még csak polgári iskolába sem járhattak a nehéz gazdasági viszonyok között. […] Amikor ezekről az eseményekről Dévaványa község lakossága értesült, ebben a községben is megindultak a tárgyalások, annál is inkább, mert Dévaványa már évtizedek óta hiába próbálkozott legalább egy polgári iskola létesítésével. Pedig Dévaványa egy hatalmas, 15.000 lakosú nagyközség, ahonnan a tanulók tömegesen jártak vonattal a szomszédos községekben található iskolákba." A Szeghalmi Református Péter András Gimnázium értesítője az 1935/36. tanévről. Összeállította: Nagy Miklós. Kultura Nyomda, Szeghalom, 1937: 22–23.

2. Súlyos, átlagosan mintegy 10%-os a hiba viszont az értelmiségi szülők gyermekei esetén, ami akkor is problematikus, ha történetesen a változás valóban az értelmiségiek arányának lassú, tehát a Féja által bemutatottnál jóval mérsékeltebb növekedése. Habár a változás irányának (és nem mértékének) bemutatása helytálló, a hozzá rendelt magyarázat hibás: a gazda és napszámos csoport diákjainak a létszáma – az évenként újabb osztályok nyitásával – ugyanis ez idő alatt közel a hétszeresére nőtt, és a gyarapodásuk azután is folytatódott, hogy a gimnázium már nyolc osztállyal működött. Megtévesztő volt tehát azt a képet sugallni, hogy az értelmiség aránynövekedése a paraszti gyökerű diákság térvesztésével járt együtt.

3. A változás ehelyett arról árulkodik, hogy míg a mezőgazdasági hátterű diákok számára a helyi gimnáziumban való tanulásnak csak a továbbtanulás elmaradása volt az alternatívája, addig az értelmiségi szülők valószínűleg kivártak, hiszen ők inkább megtehették, hogy gyermeküket valamelyik környékbeli iskolában taníttassák tovább: így legfeljebb csak az ő esetükben beszélhetünk a szeghalmi gimnázium elszívó hatásáról. Ez azonban mérsékelt lehetett, már csak amiatt is, amiért Fülöp Károly „kisértelmiségnek" (Fülöp 1973: 152) nevezte őket: a csoport harmadát a pap, tanár, tanító, negyedét-harmadát a köztisztviselők gyermekei adták, ezeknek pedig egyike sem volt túl erős egzisztencia.

Mezőtúrral és Karcaggal összevetve különben azt láthatjuk, hogy a mezőgazdasági hátterű szülők aránya Szeghalmon még így is jóval magasabb volt, mint a másik két településen, sőt – de ez már a *Viharsarok* megjelenését követő évek statisztikája – a harmincas évek végére megközelíti, a negyvenes években pedig meghaladja a mezőgazdasági hátterű diákok aránya az értelmiségi hátterűek arányát. Ebben hamarosan Karcag, a vizsgált korszak végére pedig Mezőtúr is követte Szeghalmot.

A paraszti háttér pontosabb tartalmáról közelebbi képet kapunk a mezőgazdasági hátterű diákok további részletezésével *(2. sz. melléklet)*. A mezőgazdaságban dolgozó szülők csoportján belül mindhárom gimnázium esetén a közép- és kisbirtokos (bérlő) hátterű diákok erősebb jelenléte látható. Árulkodó különbség azonban, hogy a vizsgált periódusban bár a kisbirtokos (és bérlő) szülők voltak többen, míg a középbirtokosok kevesebben, Mezőtúrhoz és Karcaghoz viszonyítva Szeghalmon erősebb volt a középbirtokosok és a földműves-napszámos hátterű diákok jelenléte. Ez a jelenség arról árulkodik, hogy a paraszti rétegen belüli polarizáció érzékelhetőbb lehetett a szeghalmi, mint a mezőtúri vagy a karcagi gimnáziumban.

2. táblázat: A Szeghalmi Református Péter András Reálgimnáziumban tanuló (osztályozott) diákok aránya a szülők foglalkozása szerint (1926/1927–1935/1936. tanév)

Tanév	Közép-, kis- és törpebirtokos, mezőgazdasági munkás, napszámos gyermeke		Értelmiség gyermeke	
	Féja	Értesítők	Féja	Értesítők
1926/27	23,9%	21,7%	23,9%	19,6%
1927/28	32,9%	34,9%	31,8%	18,1%
1928/29	31,5%	31,6%	36,8%	25,6%
1929/30	30,6%	30,7%	35,6%	24,0%
1930/31	29,4%	28,2%	35,5%	23,6%
1931/32	23,4%	22,3%	39,6%	29,1%
1932/33	23,0%	21,1%	37,8%	28,9%
1933/34	20,0%	18,0%	45,8%	35,4%
1934/35	17,8%	16,4%	47,0%	38,4%
1935/36	16,4%	16,7%	46,0%	35,2%

Forrás: Féja 1937 és a hivatkozott iskolai értesítők

Lehettek ennek negatív, esetenként is feszélyező következményei, amint a *Népszabadság* újságírója – jóval a vizsgált korszak után – már-már regényes fantáziával ábrázolja a tantermek miliőjét: „Ott meg bevitték magukkal azt a jellegzetes szagot, amit a csizmáról leolvadt hólé, s ilyenkor, karácsony táján, a tarisznyában megbúvó hagymás kolbász, hurka, szalonna árasztott. Meg az istállószagot is, mert némelyik otthon előbb még az állatot is ellátta." (Rózsa 1964: 9.)

Lehettek azonban előnyei is, ahogy Fehér Lajos esetén is, aki a jobb anyagi hátterű diákok korrepetálásával jutott többletbevételhez. Ugyanakkor ennek megítélése problematikus, hiszen míg az elemi iskola igazgatójának a gyerekeit láthatólag jó szívvel, a földbirtokosok csemetéit – a szöveg teljes kontextusából sejtve, de akár csak a visszaemlékező pozíciójából szemlélve – kevésbé szívesen tanította (Fehér 1979: 27). Emellett az sem valószínű, hogy jóval több diák számára nyílt volna lehetőség ilyen plusz forráshoz jutni. Úgy vélem tehát, hogy egy ilyen közegben különösen fontos lehetett a tanárok személyisége, diákok felé fordulása, közvetlensége, a visszaemlékezések pedig ilyen tanáregyéniségek egész soráról szólnak.

* * *

A Szeghalmi Református Péter András Reálgimnázium több véletlenszerű körülmény összjátékaként a két világháború közötti időszak különleges, egyedi intézménye volt. A parasztgimnázium – egy térbeli űrt kitöltve -- parasztdiákok százai számára tette lehetővé, hogy egy csekély részük, körülbelül negyedük-ötödük továbbtanulhasson egészen az érettségiig: az alapító álma ennyiben biztos, hogy megvalósult. Bizonyos az is, hogy a Féja által a középosztály „benyomulásaként" leírt folyamat mind a korabeli, mind az újabb, nemzetközi és hazai szakirodalom által is széles körben érvényes folyamat: innen nézve a szeghalmi gimnázium missziója kétségkívül teljesült. Vezetősége, tanári kara ugyanis elérte, hogy ledöntse „a paraszti bizalmatlanság, a gazdai önelégültség és a szegényparaszti apátia falait". (Márkus [1993] 1996: 143.)

FORRÁS- ÉS IRODALOMJEGYZÉK

Források

Borsos Károly [szerk.] (1927): Iskolai értesítők, Mezőtúr – Református gimnázium: 1878–1946. Online elérhetőség: https://adt.arcanum.com/hu/collection/ADT_IskolaiErtesitok_Mezotur_20371_ReformatusGimnazium/

Nagy Miklós [szerk.] (1927): Iskolai értesítők, Szeghalom – Református Péter András gimnázium: 1926–1947. Online elérhetőség: https://adt.arcanum.com/hu/collection/ADT_IskolaiErtesitok_Szeghalom_35363_ReformatusPeterAndrasGimnazium/

Iskolai értesítők, Karcag – Református Reálgimnázium: 1875–1948. Online elérhetőség: https://adt.arcanum.com/hu/collection/ADT_IskolaiErtesitok_Karcag_13452_ReformatusRealgymnasium/

Irodalom

Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest.

Bartha Ákos (2013): *Falukutatás és társadalmi önismeret. A Sárospataki Református Kollégium faluszemináriumának (1931–1951) történeti kontextusai*. Hernád Kiadó, Sárospatak.

Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Szerk. Angelusz Róbert. Új Mandátum, Budapest. 156–177.

Dévényi Anna (2020): A középfokú oktatás társadalompolitikai vetületei a Horthy-korszakban. *Századok* 154/1. 81–106.

Fehér Lajos (1979): *Így történt*. Magvető, Budapest.

Féja Géza (1937): *Viharsarok. Az Alsó Tiszavidék földje és népe*. Athaneaum, Budapest.

Földes Ferenc (1941): *Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon*. Cserépfalvi, Budapest.

Fülöp Károly (1969): Áprily Lajos Szeghalmon. *Békési Élet* 4/1. 146–152.

Fülöp Károly (1973): Emlékeim a szeghalmi Péter András gimnázium kezdő éveiről. *Békési Élet* 8/1. 151–160.

Glass, David Victor (1954, szerk.): *Social Mobility in Britain.* Routledge and Kegan Paul, London.

Halmos Károly – Kovács Janka – Lászlófi Viola (2018, szerk.): *Mozgás és átalakulás. A migráció és a társadalmi mobilitás történeti változásai és összefüggései*. Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület, Budapest.

Környei Elek (1947): Az állam és a szülők áldozatkészsége tartja fenn a református iskolákat. Egy kezdő tanár fizetésére elegendő csak a híres szeghalmi Péter András alapítvány maradéka. *Kis Ujság* 1/108. 4.

Lipset, Seymour Martin – Bendix, Reinhard (1959, szerk.): *Social Mobility in Industrial Society*. University of California Press, Berkeley (CA).

Márkus István [1993] (1996): Első vázlat Szeghalomról. In: Márkus István: *Polgárosodó parasztság.* Magyarország felfedezése. Dinasztia Kiadó, Budapest. 135–153.

Miklya Jenő (1998): Áprily-levek Fülöp Károlyhoz. *Korunk* 3/9. 108–111.

Móricz Zsigmond (1935) [1]: Kép a Sárrétről. *Pesti Napló* 86/86. 33–34.

Móricz Zsigmond (1935) [2]: *Naplók 1935*. Kronosz, Pécs

Nagy Miklós (1926): Egy vidéki magyar kálvinista középiskola feladatai. *A szeghalmi Ref. Péter András Reálgimnázium értesítője az 1926/27. tanévről*. Tevan Nyomda, Békéscsaba. 29–40.

Nagy Péter Tibor (1986): A közoktatásirányítás reform keretei a harmincas években. *Magyar Pedagógia* 86/3–4. 411–423.

Nagy Péter Tibor (2011): *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945 – Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Gondolat, Budapest.

Papp István (2008): *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet?* Politikatörténeti füzetek XXVI. Napvilág Kiadó, Budapest.

Papp István (2017): *Fehér Lajos. Egy népi kommunista politikus pályaképe*. ÁBTL monográfiák. Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára – Kronosz Kiadó, Budapest–Pécs.

Rózsa László (1964): Parasztgimnázium. *Népszabadság* 22/296. 11.

Sárközi István (1980): *Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon 1919. augusztus–1944*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Simai Mihály – Velancsics Béla (2017): „*Kutatómunkámban a megközelítésem mindig globális*". Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Szabó Attila (2000): A falusi népiskoláik[sic!] kiépítése. *Új Pedagógiai Szemle* 50/11. 78–82.

Szabó Pál (1939): Sárréti iskola, sárréti nép. *A szeghalmi Ref. Péter András Reálgimnázium értesítője az 1939/40. tanévről*. Kultura Nyomda, Szeghalom. 88–91.

Szilágyi Zsolt (2022): *Ismeretlen Alföld. A táj területi egyenlőtlenségei a 20. század elején*. A vidék vonzásában 3. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Szombatfalvy György – Asztalos József – Simonyi Kálmán – Benisch Artur – Quint József – Pogány Frigyes (1928): *Magyar népoktatás*. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Tilkovszky Loránt (1995): Nemzetiségi anyanyelvű oktatás a katolikus elemi népiskolákban (1919–1944). *Századok* 129/6. 1251–1274.

U. Nagy István [főszerk.] (1976): *Péter András emlékkönyv 1926–1976*. Békés Megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztály – Szeghalom Nagyközség Tanácsa – Péter András Gimnázium és Szakközépiskola, Szeghalom.

U. Nagy István (1977): A fáklya akkor is lobogott… Nagy Miklós irodalompártoló tevékenysége. *Új Auróra* 5/2. 8–13.

1. sz. melléklet: Az osztályozott diákok szüleinek foglalkozása főcsoport szerint Mezőtúr, Karcag és Szeghalom református gimnáziumában (1926/1927–1943/1944. tanév)

Tanév	Mezőgazdaság			Ipar			Kereskedelem és közlekedés			Értelmiség			Nyugdíjas			Egyéb			Összesen		
	számokban																				
	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom	Mezőtúr	Karcag	Szeghalom
1926/27	81	85	10	44	50	18	78	53	8	119	58	9	26	15	0	23	3	1	371	264	46
1927/28	63	83	29	46	52	19	101	37	11	120	64	15	17	20	3	20	8	6	367	264	83
1928/29	62	47	38	43	53	26	58	59	12	123	59	30	24	24	5	21	12	6	331	254	117
1929/30	63	48	47	39	53	33	64	59	16	134	59	36	28	24	9	11	12	9	339	255	150
1930/31	63	58	66	42	53	55	70	55	20	132	57	51	36	28	16	9	10	8	352	261	216
1931/32	44	58	73	51	60	55	69	56	34	125	63	81	27	21	25	13	13	10	329	271	278
1932/33	51	51	73	37	59	54	51	52	54	116	65	86	32	20	23	23	13	8	310	260	298
1933/34	53	58	71	43	56	62	81	64	45	125	83	116	32	24	27	12	10	7	346	295	328
1934/35	68	49	65	60	65	52	101	70	46	149	83	122	35	25	28	20	8	5	433	300	318
1935/36	57	55	77	47	69	61	58	61	68	119	104	137	26	18	35	25	6	11	332	313	389
1936/37	64	50	91	46	64	56	66	67	62	132	94	139	30	29	33	19	10	16	357	314	397
1937/38	62	55	114	61	60	64	72	74	63	133	84	130	27	24	30	25	12	11	380	309	412
1938/39	73	54	114	54	70	57	73	68	62	121	89	127	23	22	29	15	8	5	359	311	394
1939/40	75	50	114	53	68	55	65	60	50	109	112	117	25	21	18	19	12	3	346	323	357
1940/41	80	59	112	56	73	55	47	68	50	117	98	99	25	19	21	13	5	2	338	322	339
1941/42	82	74	119	55	84	63	57	68	44	91	94	72	19	16	19	15	5	10	319	341	327
1942/43	87	79	146	75	91	70	47	72	48	106	77	83	21	10	20	4	3	16	340	332	383
1943/44	96	107	154	78	92	81	68	60	48	104	89	76	24	12	13	10	10	17	380	370	389

Forrás: Hivatkozott értesítők

2. sz. melléklet: A mezőgazdasági hátterű osztályozott diákok száma Mezőtúr, Karcag és Szeghalom református gimnáziumában (1926/1927–1943/1944. tanév)

Tanév	Nagybirtokos			Középbirtokos			Kisbirtokos (és kisbérlő)			Kisbirtokos napszámos		
	számokban											
	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom
1926/27	0	0	0	10	13	1	48	43	4	13	12	0
1927/28	0	0	0	14	9	7	34	52	17	7	10	3
1928/29	0	0	0	13	2	8	32	33	22	3	8	3
1929/30	0	1	0	14	2	15	34	33	14	2	8	11
1930/31	0	1	0	10	13	15	32	25	34	1	7	3
1931/32	2	1	4	4	14	19	30	32	30	7	5	7
1932/33	0	0	1	10	11	17	32	29	35	2	3	5
1933/34	0	0	1	9	12	12	37	38	38	1	1	4
1934/35	0	0	1	19	10	15	37	31	30	3	4	4
1935/36	0	1	3	15	8	14	31	38	29	1	6	17
1936/37	0	1	4	7	14	27	46	27	36	0	4	13
1937/38	0	0	2	3	15	35	45	27	53	5	6	5
1938/39	0	0	3	5	12	23	57	36	63	1	3	1
1939/40	1	0	3	7	9	25	52	33	50	5	6	6
1940/41	0	0	0	5	11	26	53	39	54	7	5	14
1941/42	0	0	0	10	16	29	55	50	64	0	4	12
1942/43	2	0	0	8	12	25	56	53	80	8	9	22
1943/44	0	0	0	11	14	12	65	63	94	9	17	27

Tanév	Egyéb önálló őstermelő			Földműves-napszámos			Gazdasági tisztviselő			Gazdasági segédszemély		
	számokban											
	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom	Mező-túr	Karcag	Szeg-halom
1926/27	0	2	0	0	8	5	10	5	0	0	2	0
1927/28	0	1	0	2	8	2	6	3	0	0	0	0
1928/29	1	0	2	2	0	2	10	4	1	1	0	0
1929/30	0	0	3	2	0	3	8	4	1	3	0	0
1930/31	1	2	2	4	3	7	12	5	2	3	2	3
1931/32	0	1	1	1	2	5	0	3	4	0	0	3
1932/33	0	1	1	1	1	5	6	2	4	0	4	5
1933/34	0	3	1	1	1	4	5	2	7	0	1	4
1934/35	0	2	0	1	0	3	8	2	8	0	0	4
1935/36	0	0	0	1	0	5	9	2	6	0	0	3
1936/37	4	0	0	3	2	0	3	2	8	1	0	3
1937/38	5	0	3	2	4	3	2	2	11	0	1	2
1938/39	4	0	1	1	1	14	5	2	8	0	0	1
1939/40	4	0	4	0	0	15	6	2	10	0	0	1
1940/41	4	0	0	1	2	9	7	2	9	3	0	0
1941/42	5	0	2	4	2	5	6	2	7	2	0	0
1942/43	4	0	2	3	4	6	5	1	11	1	0	0
1943/44	3	0	1	3	9	16	4	4	2	1	0	2

Forrás: Hivatkozott értesítők

BARTHA ÁKOS

A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM FALUSZEMINÁRIUMA (1931–1951) ÉS A VÁLTOZÓ POLITIKAI REZSIMEK

„Nekünk ez a történelmi helyzet adatott, s mint annyiszor a reformáció történetében, a nagy csúcspontok után a nehezebb időszakban is meg kell őriznünk a lángot, dolgainkat át kell menteni a jobb időkre, hiszen a semmiből aztán nem lehet majd építkezni" – fogalmazott Újszászy Kálmán 1987-ben egy interjúkérdésre (Koltay 1996 [1987]: 72), mely a sárospataki professzor konfliktusaira és közismerten diplomatikus „magatartásmodelljének" okaira irányult. Kétségtelen, hosszú élete mellett Újszászy habitusa tette lehetővé, hogy a húszas évek legelejétől egészen az 1989-es rendszerváltozást követő időkig szolgálja szeretett skóláját. Az ő nevéhez fűződik a két világháború közti Magyarország egyik első falukutató közösségének, a Sárospataki Református Kollégium falai között 1931-ben megalapított faluszemináriumnak a létrejötte és működtetése is.

Az 1931 és 1951 között működő sárospataki faluszeminárium azért is figyelemreméltó jelenség, mert a magyarországi szociográfia és falukutatás már a századfordulón politikai olvasatot kapott, először Bartha Miklós munkásságának (Bartha 2023), majd a Galilei Kör tevékenységének (Csunderlik 2018) következtében, vagyis az efféle foglalatoskodás fokozott figyelemre sarkallta a mindenkori politikai hatalmat. A pataki faluszeminárium ráadásul nemcsak az egyik első, hanem a leghosszabb ideig működő falukutató műhely volt Magyarországon, melyet a Horthy-korszak kellős közepén alapítottak, mégis túlélte a kormányzó nevével fémjelzett autokratikus jobboldali államberendezkedést, sőt a nyilas diktatúrát is. Működött a frontátvonulás utáni „népi demokráciában", és csupán a sztálinista diktatúra tudott pontot tenni húszéves históriájának végére.

Ez a honi falukutató műhelyek körében egyedülállóan hosszú időtartam jó lehetőséget biztosít a sárospataki falukutatás rendszereken átívelő állandóságainak és

megszakítottságainak feltérképezésére, illetve annak vizsgálatára, hogy a különböző – esetenként egymást élesen tagadó – politikai rezsimek milyen hatást gyakoroltak a falukutatók lehetőségeire, tematikáira, olvasmányaira és végső soron a közösség működésére. Elemzésem során – mindezeket nyomozva – a hatalom keze által is terelgetett, nem egyszer igen meglepő fordulatokat produkáló életutakból is felvillantok néhányat. Tanulmányomban, mely levéltári forrásokon, visszaemlékezéseken, a korabeli sajtóanyagon és a rendelkezésre álló szakirodalmon alapszik, arra is kitérek, hogy a politikai és az egyházi vezetés hogyan viszonyult a pataki falukutató hagyományból és a cserkészetből sarjadó faluszemináriumhoz.

A PATAKI SKÓLA – HATALOM ÉS „A NÉP" KÖZÖTT

„Mindannak, ami a népi mozgalomban történt, én kicsinyített modelljét Sárospatakon látom. Itt minden megvolt, helyi alapon és kicsiben, ami valamivel később, s már nagyobban országosan folyt: cserkészet, faluszeminárium, falukutatás, falumunka, regölés, tehetségmentés, népfőiskola, irodalmi estek" – fogalmazott a második világháború alatti népi mozgalom jobboldalához tartozó Gombos Gyula (1990: 89), s értékelése ezúttal nem azért fontos számunkra, mert rávilágít a sárospataki falukutatás elsőszülöttségére a népi mozgalommal szemben, hanem pusztán a párhuzam okán. Közismert ugyanis a népi írók – politikai értelemben vett – széles körű koalícióképessége, mely lehetővé tette, hogy egyes tagjaik a szélsőjobboldalon, mások a szélsőbaloldalon találjanak szövetségeket, s miközben számosan közülük élesen konfrontálódtak a politikai hatalommal, az együttműködés útjait is keresték, 1945 előtt és után egyaránt (Standeisky 2005: 235–271; Papp 2012; Bartha 2017). E széles körű koalícióképességnek Patakon az egyházi alapok szabtak határt – elsősorban a totalitárius ideológiákkal szemben.

A pataki falukutatás gyökerei ahhoz a reformkonzervatív társadalomkritikához vezetnek minket, mellyel utóbb a népiek is érintkeztek. Sárospatakon évszázados hagyományokkal bírt a „népkutatás", s ez a program a századelőn az Országos Széchenyi Szövetség és a Folklore Fellows szervezeti munkájában találta meg kereteit (Nagy Károly 2023: 72–74). A reformkonzervatív fiatalokat tömörítő szövetség a szeminárium jellegű falumunka felismerésével, kiszállásaival és népkönyvtárával, a

Folklore Fellows pedig a néprajzi gyűjtés mikéntjének kidolgozásával hatott Újszászy Kálmán későbbi munkaközösségére, akik nem is feledkeztek meg róluk és elődjükként hivatkoztak rájuk. A szeminárium közvetlen alapjait a Horthy-éra emblematikus mozgalmává nőtt cserkészet jelentette. Patakon öt csapat működött, melyek közül kiemelkedett a gimnázium Hegyaljai Erő, a Teológia Timótheus és a tanítóképző II. Rákóczi Ferenc cserkészcsapata. Mindhárom közösség munkáját a népélet felé való egyre intenzívebb tájékozódás jellemezte a Horthy-korszakban. Az egyre gyakoribb kiszállások és regölések kapcsán érdemes megjegyezni, hogy az 1921-ben megalakult Hegyaljai Erőnek Újszászy Kálmán és Szabó Zoltán teológushallgató is alapító tagja volt (Bartha 2013a: 32–68).

További nem elhanyagolható „hivatalos" kötődés, hogy a faluszeminárium elsősorban Weis István munkái alapján tanulmányozta a társadalmat, mivel a reformkonzervatív – *A magyar falu* című 1931-es könyve miatt Bethlen István rosszallását kiváltó, feddést kapó (Petrás 2013: 3) – társadalomtudós elképzelései nyomot hagytak Újszászy elméleti munkásságán. A Grazban, Glasgow-ban, Bázelben és Athénban is tanuló, filozófiából doktoráló Újszászy kora meghatározó vallási és szellemi irányzataiból (Carl Barth munkássága, ébredési mozgalom, egzisztencializmus) is merített, amikor kialakította saját álláspontját. Kiindulópontja, hogy a falu a nemzeti kultúra egyik fő letéteményese, s a nemzeti kultúra csupán az alapvetően transzcendens beállítottságú faluközösség és az immanens meghatározottságú (kis)város együttes, ám külön fejlődése által őrizhető meg. Minden olyan törekvés, ami e két szektor összeboronálását irányozza elő, a nemzeti kultúra pusztulásához vezet, vallotta. Ezzel Újszászy egyszerre határolódott el a parasztpolgárosodást hirdető népiektől (a szociográfus Szabó Zoltán, Kovács Imre, Erdei Ferenc 1943 előtt) és a problémát a marxizmus által megoldandónak vélő népi íróktól (Veres Péter, Darvas József, Erdei 1943-tól).

Individualitás és kollektivitás dialektikájára épített történetfilozófiája korára mint a kollektív formák nemzeti irányultságú újraéledésére tekintett, eszményévé pedig a nemzetközösségért tevékenyen munkálkodó, hívő ember vált. A faluszeminárium vezetője törekvéseik nevelési aspektusát emelte ki, ezzel ismételten elhatárolódva másoktól (Turul Szövetség, népiek, hivatalos falukutatás). Nagy vonalakban ezek a gondolatok alapozták meg a faluszeminárium ideológiáját, de a szeminárium kereteit, módszerét, jellegét és ebből adódóan eredményét is alapvetően befolyásolta Újszászy elemeiben, irányultságában és főképp lehetőségeiben időnként változó, ám célkitűzé-

sében már a harmincas évek derekára kiforrt eszmerendszere. Ennek a „nyitott állandóságnak" és az egyházi alapoknak köszönhette a magyar léptékkel mérve egyedülálló időtartamát a faluszeminárium (Bartha 2011a).

A Horthy-kori pataki népkutatás kapcsán azonban nem Újszászyról, hanem a már említett Szabó Zoltánról kell elsőként megemlékezni, mivel a kollégium ekkor kijegecesedő fő profilja, az „arccal a falu felé" hitvallása az ő nevéhez fűződik (Benda 1996: 32). Mindezt az iskolát körülölelő városhiányos trianoni térben szükségszerűségként is értékelhetjük, ám a falucentrikusságnak társadalomkritikai leágazásai is voltak. A főiskola betűivel és a pataki Teológia legfiatalabb tanárának, vagyis Szabónak a patronálásával és előszavával jelent meg 1932-ben a Kollégium négy teológushallgatójának – köztük egy grófi származású fiatalnak – gyűjteményes kötete *Korán sötétedik* címmel (Nagy–Haller–Stéphán–Kárász 1932 [2022]), mely kiadvány merész hangvétele és komor társadalomrajzai miatt nagy hullámokat vert a Tiszáninneni Református Egyházkerület kommunista behatásokat vizionáló és az állami források elapadásától tartó vezetésében (Dienes 2002). A botrányt részben éppen a falukutatás idézte elő, mivel „a teológián volt egy csoport, köztük Kárász József, a tanítóképzőből Bodnár István, akik Szabó Zoltán teológiai tanárral együtt járták a bodrogközi falvakat, és a szociális nyomorúságot tapasztalva, felmérve, megírták és ki is adták megfigyeléseiket" – emlékezett Kiss Sándor, későbbi kisgazda politikus, egykori pataki diák (Huszár 2005: 340). Vitéz Kárász Józsefnek, az antológia legtehetségesebb szerzőjének saját emlékei szerint ő maga Újszászy Kálmán ekkor kibontakozó faluszemináriumának néhány „földerítő útján" vett részt a Bodrogközben, de a szerzők sötét társadalomképét személyes tapasztalataik mellett olvasmányaik is motiválták. Kárász szerint a botrány kirobbanása után Farkas István püspök és Farkasfalvi Farkas Géza főgondnok „első fölindulásában azt követelte, hogy Nagy Istvánt és engem azonnal csapjanak ki. A tanári kar, Mátyás Ernő igazgatóval az élen erről hallani sem akart, a főiskola autonómiájára hivatkozva visszautasított minden beavatkozást. Nem túlzás, hogy körömszakadtig védtek bennünket." (Kárász 1964: 91.)

A korabeli dokumentumok teljes mértékben alátámasztják Kárász emlékeit, ám az összképhez az is hozzátartozik, hogy az ekkoriban már ellenzéki országgyűlési képviselőként politizáló főgondokot sem valamiféle rideg szociális érzéketlenség motiválta a hajszában, hanem mindenekelőtt az iskola féltése (Nagy Károly 2022: 201–202). Bármi is volt azonban a motiváció, az egyházkerület elnöksége elrendelte az anto-

lógia példányainak megsemmisítését, Kárásznak és Nagynak hosszas huzavona után távoznia kellett Patakról, Szabót pedig megfeddték és meghurcolták. Több más hátratétel mellett ezért nem lehetett ő az első kormányzógyűrűs teológiai doktor Magyarországon (Dienes 2021[1]). Annak ellenére történt mindez, hogy a kötettel foglalkozó – egyáltalán nem finomkodó – korabeli kritika (többek között a *Protestáns Szemle* és a *Kálvinista Szemle* recenzense) sem észlelt destruktív szándékokat a társadalom- és egyházkritikát kétségkívül megfogalmazó kiadványban (Lapis 2022). Kiss Sándor szerint a botrány a teológián tapasztalható „szellemi erjedésre" is hatással volt, ami elsősorban a szociográfiai gyűjtések publikálásán – pontosabban azok hiányán – látszódott meg (Huszár 2005: 340–343).

A személyes életutak sem feltétlenül támasztják alá a kommunistaság – a harmincas évekbeli pataki diákoknak (is) meglehetősen könnyű kézzel osztogatott – vádját. Tudjuk, hogy Kárász a második világháború idején az *Egyedül Vagyunk* című szélsőjobboldali folyóirat belső munkatársaként igyekezett közelíteni a népi írókat az „úri fasisztaként" is számon tartott Imrédy Bélához, amiért aztán a Népbíróság előtt kellett felelnie (Papp 2012: 180).

Még kacskaringósabb életutat járt be a már említett Bodnár István, aki a trianoni békeszerződés nyomán utóbb határmenti településsé lett Semjénben született 1912-ben. Szülőfalujában nemcsak csempészekkel, hanem csehszlovákiai magyar kommunistákkal is idejekorán megismerkedhetett a jól tanuló fiatalember, aki miután fennakadt a vidéki tehetségmentés rostáján, 1928-ban a sárospataki tanítóképző főiskola növendéke lett (Kovács 1929: 14). A sárospataki Rácz Nyomdában jelent meg négy évvel később a *Jaj!, atyám, a jövő* című verseskötete, melyről a *Literatura* (1932/szeptember. 638) elragadtatottan, a *Népszava* (1932. május 22. 8) megértően, míg a *Nyugat* (1932/22. 507) lesajnálóan adott hírt. A katolikus *Magyar Kultúra* (1932/11. 522) kritikusa már a szerző „fekélyes pesszimizmusát", a konzervatív *Napkelet* (1933/5. 368) pedig „paraszti demokratizmusának otromba szólamait" ostorozta. Bodnár a helyi diáklapban sem fogta vissza magát: „sem a szoc. dem., sem a kommunizmus, sem a felinjekciózott kapitalista pártok nem kellenek!! […] Krisztus, Marx, Engels, Ady, Petőfi, Arany, Móricz, Zilahy, Szabó D., mind ad nekünk valamit" – fogalmazott (Bodnár 1932). Egy évvel később mégis kommunistaként ítélték el négy hónapra,

[1] 2021-ben a Tiszáninneni Református Egyházkerület Kárász Józsefet, Nagy Istvánt és Szabó Zoltánt „igazságtalan és méltatlan meghurcolásuk miatt" rehabilitálta a *Korán sötétedik*-ügyben.

egy másik volt pataki diákkal (későbbi szociáldemokrata politikussal), a tíz hónapot kapó Andreánszky Istvánnal egyetemben.[2] A Tiszáninneni Református Egyházkerület és a Sárospataki Főiskola periodikája szerint az időközben a tanítóképzőből kicsapott „Bodnár konfúzus jellem volt, aki váltakozva, hol túláradó hazafiságról, hol pedig egészen különös szélsőséges gondolkozásmódról tett tanúbizonyságot".[3]

Bodnár életútjának vázlatos áttekintése alapján megkockáztathatjuk: a fenti jellemzés nem állhatott messze a valóságtól. A fiatalember szabadulása után „megbízásra kommunista vonatkozású hírszerzés végett több ízben átment csehszlovák területre. Később vele szemben felmerült az a gyanú, hogy a bizalmas adatszolgáltatás ürügye alatt kommunista szervezkedést folytat" – olvashatjuk „csendőrkartonjában", mely tehát arról tanúskodik, hogy Bodnárt a magyar hatóságok beszervezték. Cikkeivel ebből az időszakból a pozsonyi *Magyar Nap*ban találkozhatunk. Zavaros tevékenysége ellenére a pozsonyi magyar konzulátus hazatérési igazolványt állított ki számára 1938 tavaszán. Bodnár hazatérve először Imrédy Béla Magyar Élet Mozgalmának „szónokképzőjeként" tűnt fel Budapesten,[4] majd 1940-ben a fénykorát élő nyilas mozgalomhoz szegődött, ahol a *Magyarság* belső munkatársa lett (vö. pl. Bodnár 1940). Ő „leleplezte le" a budapesti „zsidó" ponyvakiadókat, hogy aztán 1943-ban már saját „szórakoztató regényeit" jelentesse meg szakmányban a Bodnár István Könyvkiadónál (Bálint 2001; Bartha 2021). Ekkoriban már a *Friss Ujság* vezércikkírója (Bodnár 1943), akit három hónapra ítélnek el egy cikkéért, melyet még nyilasként jegyzett, név nélkül.[5] Fals információkban gazdag (valamikor az ötvenes években írt) önéletrajza szerint 1944 februárjától haditódósító volt Lembergben, ahonnan szeptemberben hazaszökött.[6]

Bodnár az ötvenes években már nem hozakodott elő vele, de közvetlenül a háború után azt is állította, hogy a negyvenes évek elején szoros kapcsolatban állt az 1942 nyarán lebukott, majd elítélt és kivégzett Schönherz Zoltánnal és a nyilasoknál Schönherz hírszerzési és bomlasztási megbízásait teljesítette. Bár ebbéli állítását csak akkor fog-

[2] Vö. Elítélték a sárospataki kommunista szervezkedés vezetőit. *Pécsi Napló* 1933. október 27. 4.

[3] A sárospataki szenzáció. *Sárospataki Református Lapok* (a továbbiakban: *SRL*) 1933/17. 17. Bodnár ügyét illetően nem lényegtelen mozzanat, hogy a pataki tanítóképző 1929-ben visszakerült a Tiszáninneni Református Egyházkerület fennhatósága alá (Dienes–Ugrai 2013: 181).

[4] MNL OL K150 VII-9/b. Bodnár István, 1912.

[5] Furcsa őrségváltások a vendéglátóiparban, ahol a zsidó tőkések és szakemberek ma is irányítanak. *Magyarság* 1941. október 1. 6. Vö. Három hónapra ítélte a tábla a Magyarság cikkíróját. *8 Órai Ujság* 1943. május 14. 2.

[6] ÁBTL 2.1. III/36-e, 149.

juk tudni mérlegre tenni, ha majd lesz megbízható szakirodalmunk a két világháború közti magyarországi kommunista mozgalmakról, annyi azonban így is tény, hogy a Bodnárt 1932 óta ismerő Darvas József 1945-ben nem érezte kínosnak igazolni: „különösen 1940-től" érintkezésben volt (pro forma: nyilas) régi ismerősével.[7] Bodnár a háború után a parasztpárti *Szabad Szó* munkatársaként szapulta a „volt nyilasokat" (Bodnár 1947), majd 1948 augusztusában az ÁVO „Jánosy" fedőnévvel beszervezte, hogy „felderítést végezzen a felvidéki jobboldali szociáldemokraták, a »Sarló« mozgalomhoz tartozott volt [sic] felvidéki nacionalisták és a »népi írók« között. […] Rossz ügynöki munkája miatt 1950 júliusában őrizetbe vették, majd internálták", végül a recski táborban vamzerként foglalkoztatták. Szabadulása után, 1954-ben a hatóságok megszakították vele a kapcsolatot, 1957-ben reaktiválták, majd 1963-ban kizárására tettek javaslatot.[8] Bodnár István 1968-tól a *Magyar Hírlap* alapító szerkesztőjeként dolgozott. 1988-ben halt meg nyugdíjasként Budapesten.[9]

Ennyire nem sodródott jobbra a cserkészethez sok szállal kötődő Szabó Zoltán, aki 1936-ban Újszászyval alapította meg az országszerte modellértékűnek tekintett pataki népfőiskolát. A *Korán sötétedik*-ügy miatt rovott múltúként számon tartott teológusprofesszor Teleki Pál miniszterelnök hívására lett a kormánypárt Zemplén vármegyei képviselője 1939-ben, mivel Teleki (Imrédy hatalmi törekvéseinek ellensúlyozására) egyetemi kollégákból és cserkészkáderekből megbízható támogatói csoportot igyekezett maga köré formálni (Ablonczy 2005: 421). Szabó itt sem tagadta meg magát; ehhez elég rápillantani az országgyűlési almanachban közzétett életrajzi portréjára. Ezeket a rövid szövegeket maguk a képviselők írták, így beszédesnek mondható, hogy a teológusprofesszor mindenekelőtt falukutatói és ifjúságvezetői tevékenységét tartotta fontosnak a nyilvánosság számára részletezni (Haeffler 1940: 311–312). Parlamenti felszólalásainak java része is népsegítő szemléletét tükrözte, nem nélkülözve ugyanakkor a visszás elemeket sem. Támogatta például a zsidók mező- és erdőgazdasági ingatlanairól szóló törvényjavaslatot 1942-ben,[10] mégpedig azért, hogy a kisajátított földből „kisemberek", mezőgazdasági szakiskolák és népfőis-

[7] Darvas József nyilatkozata. d. n. Budapest Főváros Levéltára XVII. 1671/1945. Bodnár és Schönherz kapcsolatáról annyi tudható, hogy 1936–37-ben együtt dolgoztak a *Magyar Nap*nál (Vadász 1980: 239).

[8] Idézet: Jegyzőkönyv Bodnár István felülvizsgálati ügyében, 1956. augusztus 27. ÁBTL 2.1. III/36-e, 269.

[9] Kifésült életrajzához: https://www.nevpont.hu/palyakep/bodnar-istvan-48882 (Utolsó megtekintés: 2024. február 13.)

[10] Újszászy Kálmán ugyanebben az évben megjelent tanulmányában elhatárolódott „a zsidó" faji meghatározásától, ám az asszimilációt árnyalatok nélkül tagadva különböztetett meg „magyart" és „zsidót", általános magatartás- és mentalitásbeli különbséget feltételezve köztük (Újszászy 1996 [1942]): 212).

kolák részesülhessenek. Ebbéli parlamenti szereplését utóbb azzal magyarázta, hogy a „nyilas veszély ellensúlyozására, a németek kémhálózata részéről a cserkész képviselők ellen fenyegetően jelentkező veszély elhárítására, további cselekvési lehetőségeim biztosítására" exponálta magát. (Szabó 2016 [1946]: 300) Megjegyzendő, hogy Szabó ugyanebben a felszólalásában azt is vizionálta, hogy a háború után 500 hold lesz a nagybirtok felső határa (*Képviselőházi Napló 1939–1944*. XIII. kötet: 333). Az 1918-as őszirózsás forradalom radikális földreformjára emlékeztető elképzelése miatt – védőirata szerint – kis híján pártfegyelmit kapott (Balázs 2011: 11).

Az egyre inkább szélsőjobbra tolódó közéleti diskurzusok a pataki diákságra is hatottak; 1941-es teológusdolgozatok legalábbis markáns szociális érzékenység mellett növekvő antiszemitizmusról és nemzetiségellenességről tanúskodnak.[11] Az egyik dolgozatíró arról is tudósított, hogy „a katonai eszmény hódít a diákság között. Örömmel nézik az utcán menetelő katonákat. Örömmel tisztelegnek a katonatiszteknek. Többen segítenek katonai behívót másolni a parancsnokságon." Ez a fajta militarizálódás ugyanakkor nem jelentett németszimpátiát, sőt az 1939-es lengyel menekültek mellett szimpátiatüntetést rendezett a diákság. „Az egész ifjúság sorfalat állva", a menekültekkel beszédbe elegyedve nyilvánított rokonszenvet a nagyhatalmi erőszak „örök barát" áldozata felé Lipkovits József teológus szerint, aki arra is kitért, hogy „a lelkesedés oly nagy volt, hogy tartani lehetett az autószerencsétlenségtől, ezért a közigazgató megtiltotta az ifjúságnak, hogy az utcán tartózkodjanak, amikor a lengyelek vonulnak". Nem tudjuk, Tárczy Árpád döntésében mennyi volt a szükségesnek gondolt politikai óvatosság, mindenesetre a gimnáziumi tanárok megértőek voltak: „látván, hogy a diákokat mennyire foglalkoztatja a lengyelek sorsa, dolgozatokat írattattak róluk."[12] A „bujdosóvá" lett „lengyel testvérekről" pedig Farkas István püspök is megemlékezett az egyházkerület közgyűlésén elmondott, „az igazi egyetlen magyar Vezér", vagyis Horthy Miklós előtt tisztelgő beszédében (Farkas 1939).

A Kollégium a viharos időkben is sokszínű maradt, nem függetlenül a skólában tanító formátumos tanáregyéniségektől, akik – miképp Szabó esetében is kimutatható – kamatoztatni tudták politikai nexusaikat. A nagyhatású pataki pedagógusok

[11] Lipkovits József: Adalékok a pataki diák nemzeti rajzához. Sárospatak, 1941. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 1050. Kováts Árpád: Adalékok a pataki diák társadalomrajzához. Sárospatak, 1941. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 1051. Major Zoltán: Adalékok a sárospataki diák művelődésrajzához. Sárospatak, 1941. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 1052.

[12] Lipkovits i. m.

körét gyarapította Harsányi István gimnáziumi tanár, aki a harmincas évek derekán indította el kiterjedt népi tehetségmentő programját, miután nemzetközi tapasztalatokat szerzett egy Klebelsberg Kunó kultuszminiszter által alapított ösztöndíj jóvoltából (Kattein-Pornói 2018: 96). Éppen a klebelsbergi kultúrpolitika szolgálatában nyílt meg 1931-ben az angolszász orientációt követő sárospataki Angol Internátus, ahol a gazdasági–szellemi–politikai elit – gyakran Budapestről érkező – gyermekei igyekeztek elsajátítani a magasműveltséget (Kézi 2004), miközben a Kollégium hagyományosan a „szegények iskolájaként" tekintett magára.[13] Az „egyfajta kozmopolita, modernizációpárti szellemet" képviselő angolosok és „a vidéki tradíciókhoz jobban kötődő" tanítóképzősök és teológushallgatók rivalizálása termékenyítően hatott a pataki diákéletre és vitakultúrára (Dienes–Ugrai 2013: 185).

Az 1937 és 1943 között pataki gimnazista Vitányi Iván szerint a diákok többsége elfogadta a hivatalos „nemzeti-keresztény" ideológiát és nem foglalkozott politikával. Mellettük jelen volt a népi írók minden árnyalata, valamint a liberális, sőt a baloldali gondolat is, míg a legkisebb támogatottsággal a szélsőjobboldal büszkélkedhetett Vitányi szerint. Az országban több helyütt is tanuló későbbi szociológus arról is írt, hogy a pataki tanárok nyitottabbak és bátrabbak voltak az átlagosnál. Emlékei szerint egyikük, Palumby Gyula szembesítette osztályát az 1942. januári újvidéki razzia amoralitásával, az arra érdemesültek pedig tiltott gyümölcsökre is lelhettek az ódon falak között. Ekképp Vitányi az ország egyik legértékesebb, ritkaságokban bővelkedő könyvtárában, a pataki kollégium nagykönyvtárában ismerkedett meg Marxszal, Gulyás József irodalomtudós könyvtáros jóvoltából: „– Tanár úr, szeretném megismerni Marx műveit. Tudom, hogy tiltva van, de azt hiszem, nem hagyhatom el Patakot anélkül, hogy ne tudnám, mi van bennük. Józsi bácsi rám nézett, semmi meglepetést nem mutatott. Racionális hangvétellel válaszolt. – Azt hiszem, fiam, leghelyesebb, ha a Kommunista kiáltvánnyal kezded. Mindjárt hozok is egy példányt a zárt könyvtárból" – emlékezett Vitányi (2014: 63). A skóla – bizonyos határok közt a nyilvánosság előtt is vállalt – nyitottságát érzékelteti, hogy Vitányi nem csak a Magyar Parasztszövetség fővárosi rendezvényén szavalt József Attila-verset

[13] Nem vitatva a skóla tehetségmentésben és -gondozásban szerzett érdemeit, ez az imázs árnyalásra szorul. Barcza József adatokkal támasztotta alá, hogy „a Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma a gazdasági válság után egészen a második világháború végéig gyakorlatilag az értelmiség iskolája lett". (Barcza 1981: 256.)

1942-ben, de a pataki kollégium október 6-i ünnepélyén is,[14] jóllehet a költő 1942. május 3-i újratemetése a baloldal erődemonstrációja volt Budapesten (Valachi 2007).

A FALUSZEMINÁRIUM GYAKORLATI MUNKÁJA A VÁLTOZÓ IDŐKBEN

A pataki teológusdiákok 1931-ben – tehát jócskán az országos falukutatási láz előtt, a világgazdasági válság közepén, a kollégium 400 éves jubileumának évében – kérték fel a teológiára frissen kinevezett Újszászy Kálmánt, hogy szervezze meg számukra a társadalomismeret elsajátításának intézménybéli lehetőségét. Miután Újszászy elvállalta a megbízatást, megalakult a sárospataki faluszeminárium, melynek keretein belül a diákok (egyház)szociológiai felméréseket, szellemi és tárgyi néprajzi gyűjteseket végeztek, valamint fénykép- és levelezőlap-gyűjtéssel is foglalkoztak. Emellett kiállításokat rendeztek, negyvenkötetes vándorkönyvtárakat létesítettek és bekapcsolódtak más egyesületek munkájába is. Ezek az egyesületek olyan (reform)konzervatív szellemiségű szervezetek voltak, melyek élvezték az államhatalom bizalmát (Országos Faluszövetség, Országos Széchenyi Szövetség, Magyar Cserkész Szövetség). Az anyagiak előteremtésében szintén az államhatalomhoz sok szálon kapcsolódó szervezetek, név szerint az Országos Központi Hitelszövetkezet, a Tiszáninneni Egyházkerület, az Országos Faluszövetség, maga a Sárospataki Református Főiskola és főként az Egyetemes Konvent segédkezett a szemináriumnak, bár a tagok gyakran maguk fedezték kiadásaik egy részét.

A faluszemináriumi munka egyik legfontosabb eleme a félévenkénti vidéki „kiszállás" volt a szeminárium három fő munkaterületének (Hegyköz, Hegyalja, Bodrogköz) valamelyikébe, ahol az evangelizációs feladatok ellátása mellett a falu és a református gyülekezet körében gyűjtöttek a résztvevők adatokat, utóbb Újszászy 1936-os kézikönyvének segítségével. Az eleinte püspöki ajánlással segített, Patakon gondosan előkészített kiszállások meghatározott forgatókönyv alapján zajlottak. Egyszerre 12–15, lehetőleg egymás közelében fekvő falut látogattak meg a hallgatók, így munkájuk nem szigetelődött el és alkalmas volt egy-egy kérdéskör regionális vonatkozásainak alapos körbejárására. Érdeklődésük lehetett gazdasági, társadalmi, kulturális, vagy

[14] *Ujság* 1942. augusztus 20. 7; Tárczy–Újszászy 1943: 23.

éppen egyházszociológiai irányultságú is. A diákok kettesével érkeztek, a református lelkésznél, a tanítónál, vagy valamelyik gazda házánál szálltak meg és általában három napig (szombaton, vasárnap és hétfőn) maradtak a terepen.

A kor faluirodalmát a szeminaristák Patakon ismerték meg folyamatosan bővülő szemináriumi könyvtáruk segítségével, és itt készítették elő, valamint itt is értékelték ki kiszállásaikat. A sikerültebb felmérések alapján készültek el a szociográfiai dolgozatok. A tagság gerincét eleinte teológuscserkészek adták, közöttük is jelentékeny a jó képességű, nyelveket beszélő, külföldi ösztöndíjas diákok száma. A faluszeminárium tagsága 17 és 37 fő között mozgott. A diákok érdeklődése a népi írók felfutásának idején tetőzött, majd a terület-visszacsatolások euforikus hangulatában fokozatosan kikerült a közélet és a nagypolitika fókuszából a falu (úgy Sárospatakon, mint országosan). 1945 után pedig már teljesen új politikai keretek között folytatódott a munka.

A szeminárium életében tehát három korszakot különíthetünk el. Az első időintervallum az 1938-as határmódosításig tartott, és összességében ezt tekinthetjük (az országos viszonyokkal összhangban) a faluszeminárium fénykorának. 1933 őszétől 1936-ig (tehát még az országos falukutatási láz előtt) 44 faluba történt kiszállás, ami alapján 25 falu településrajzi, 17 falu egészségügyi és 34 falu egyházszociológiai adatait dolgozták fel a tagok, néprajzi és egyéb gyűjtések mellett. Munkásságuk a környező települések vidéki intelligenciájára is delejezően hatott, mivel a faluszemináriumi kéziratok között számos lelkész és tanító szociografikus dolgozata is helyet kapott. A szeminaristák ráadásul nemcsak szűkebb pátriájukban ténykedtek, hanem a Dunántúlon tanulmányozták az „egykekérdést" (Fürjész 1934, 1935; Kovács 1934a, b; Bartha 2013: 108, 200–201, 283–284), mely ekkoriban már heves nemzetpolitikai vitákat generált (Koloh 2021: 20–38). 1935 nyarán pedig ők rendezték meg az első magyar önkéntes diákmunkatábort Károlyfalva és Rudabányácska között (Bartha 2010).

A Honvédelmi Minisztérium támogatását is élvező, katonás rend szerint működtetett, ám szellemi munkát is végző tábor komoly visszhangot keltett. Résztvevőinek előadást tartott – többek között – Sárospatak kormánypárti képviselője, Rátz Kálmán, a honi cserkészmozgalom egyik vezetője, vitéz Faragó Ede, valamint a népi írók közül Féja Géza is. A diákokat meglátogatta továbbá a zempléni közigazgatás krémje, a helyi intelligencia számos tagja és több országos egyesület képviselője is. A diákmunkatábort a honi szociográfia (utóbb szélsőjobboldali propagandistává lett) két úttörője, Oláh György és Milotay István is az értelmiségi ifjúság fizikai munkásság felé való

nyitásaként értelmezte az országos sajtóban (Oláh 1935; Milotay 1935), ám a médiavisszhang nem korlátozódott újságokra, mivel a táborról filmhíradós felvétel is készült. Bár a szervezők öntudatosan elhatárolták magukat a külföldi rokonjelenségektől (ezekhez: Szécsényi 2016: 26–41), a diákmunkatáborról elismerően szólt a német nemzetiszocialista munkaszolgálat hivatalos orgánuma, az *Arbeit und Wehr*, utóbb pedig Újszászy is elismerte, hogy az 1935-ös munkatáboruknál „mintha barna színt kapott volna a vörös" (Huszár 1996: 41).

A patakiak korabeli nimbuszát jelzi, hogy az Országos Széchenyi Szövetség 1936 májusában Teleki Pál elnökletével megtartott falumunkás kongresszusán nemcsak részt vehettek, de Újszászy igen részletesen szólhatott itt saját törekvéseikről és munkásságukról.[15] Teleki 1938-ban el is látogatott a Bodrog-parti városba, ahol „különösen a faluszemináriumi és cserkészmunka érdekelte" (Kézi 2004: 156). A patakiak lehetőséget is kaptak, hogy két végzett teológust delegálhassanak a Teleki által patronált táj- és népkutató tanfolyam nagyszabású – Magyary Zoltán és Györffy István kutatásaival szinkronizált – multidiszciplináris terepmunkájára. „Szükségesnek tartom, hogy a magyar ifjúság megismerje a problémák sokoldalúságát, nehézségeit és komolyságát, hogy megtanuljon helyesebben és nem egyoldalúan és könnyelműen ítélni" – dörögte az ekkor épp kultuszminiszter politikus „leiratában", melyet a *Sárospataki Református Lapok* hosszan idézett. A Szabó Zoltánt és Újszászy Kálmánt is főmunkatársként foglakoztató lap ehhez csak annyi megjegyzést fűzött, hogy „gróf Teleki miniszter szerencsés kézzel akarja bevonni a munkába a falukutatás eddigi kiváló erőit és jól átgondolt szervezetet ad az egész munkának".[16] Teleki, Györffy és Magyary nagyszabású terve – melyben Szabó munkacsoportvezetőként szerepelt (Szabó 2016 [1945]: 10) – azonban botrányba fulladt 1938 decemberében, amikor is a Táj- és Népkutató Központ birtokmegoszlási anomáliákat nyíltan ábrázoló kiállítását maga Teleki záratta be, engedve a politikai nyomásnak (Ablonczy 2019).

A faluszeminárium második korszaka az első bécsi döntéstől a világháború végéig tartott. Aligha meglepő, hogy a határrevíziót kitörő lelkesedéssel fogadta a kollégium, mivel az iskola hagyományos bázisának jelentős része az 1920-ban elcsatolt területekre esett. A szemináriumi munka rendjét 1938 zajos őszén a spontán megmozdulások és segélyakciók váltották fel, ám a következő tanévben már újból tudunk rendszeres

[15] SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 2803. és Salamon 1982: 57.
[16] Teleki miniszter terve a falukutatás megszervezésére. *SRL* 1938/40. 194–195.

kiszállásokról,[17] az 1940/41-es tanévben pedig már 6-10 tanítóképzős növendék is részt vett a munkában.[18] A visszacsatolások idején volt pataki faluszeminarista Bertalan Imre, aki a világégés után az Egyesült Államokbéli magyarság egyik vezetőjeként vált ismertté. Bertalan 1939-ben vetette papírra az *Elcsehesítési* törekvések a húszéves cseh rabság alatt Bodrogközön és az ellene foganatosított intézkedések, különös tekintettel *Nagygéresre* című dolgozatát, mely már címében is érzékelteti a politikai változások által motivált új faluszemináriumi témákat. Ezek az új témák mindazonáltal nem jelentettek kritikátlan attitűdöt, ahogyan az egykori faluszeminarista Z. Elek Béla (faluszemináriumi gyűjteményt gazdagító) lelkészképesítő vizsgadolgozata is bátran tárgyalja a sátoraljaújhelyi járás „felszabadult" területén lakó reformátusok életét, a nagybirtok falvakra gyakorolt szerepét, a ladamóci barlanglakásokat vagy éppen a helyi „anyás" konfliktusokat.

Az 1942/43-as tanévben ismét megtorpant a szemináriumi munka, elmaradtak a kiszállások, ami részben a vezetőtanár más irányú elfoglaltságának (Újszászy 1942 és 1944 között a Teológia igazgatója volt), részben a teológushallgatók csekély számának volt a következménye. S bár a sorozások és a világháború fordulata a belső munka felé terelte a tagságot, a faluszemináriumi adatgyűjtés még a német megszállás alatt sem hevert parlagon. Olchováry Elza járási szociális szakelőadó 1944. május 31-én ekképp „a szemináriumban lévő adatok, illetve források felhasználásával" készítette el beszámolóját Alföldy Alajosnak, a kerületi szociális felügyelőnek.[19] *A sárospataki járás összesítő szociális adatszolgáltatása* című irat szerzője a „nincstelenek" házhelyproblémáit – figyelemreméltó módon – „Józsefmajorban a prépostság, Tolcsván br. Waldbott uradalmából történő kisajátítással" orvosolta volna, míg a zöldkeresztes központok kiépítése kapcsán arról írt, hogy ezt a kérdést már elősegítette „a zsidókérdés utóbbi időben történt radikálisabb megoldása, mert a zsidólakásokból az ez irányú szükséglet hallomás szerint megoldható lesz".[20] Olchováry tehát nyers őszinteséggel mutatott rá, hogyan kapcsolódott össze a Horthy-korszak végén a szociális gondolat a kirekesztő politika utolsó stációjával (Ungváry 2013: 584–598).

[17] Jelentés, 1939/40. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 2810.
[18] Jelentés, 1940/41. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 2811.
[19] Alföldy kinevezéséhez: *Heves Vármegye Hivatalos Lapja* 1944/9. 95. Alföldy cserkészvezetői háttérrel lett Teleki egyik legfontosabb bizalmi embere. *Magyar Cserkész* 1940/16. 1. Ablonczy 2005: 484.
[20] Olchováry Elza: A sárospataki járás összesítő szociális adatszolgáltatása. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 61.

A világháborús pusztítás után köszöntött be a – nem túl stabil lábakon álló – honi demokrácia, ezzel pedig a szeminárium harmadik korszaka. Sajátos kettősség jellemezte a koalíciós időszakot Patakon. A demokratikus változásokat üdvözölte a kollégium, ám a korábban sokat emlegetett, most valósággá lett földreform következtében az intézmény (korábban általában bérbe adott) nagybirtokait is kisajátították. Ez igen súlyosan érintette az iskola mindennapjait, mivel 1945 előtt a tandíjbevétel, az egyházkerületi kultúradó és az államsegély mellett e birtokok jövedelme biztosította a kollégium működését (Dienes–Ugrai 2013: 163). Ha a faluszemináriumra szűkítjük látókörünket, megállapíthatjuk, hogy az önképzőkörnek ugyan politikai okokból kifolyólag sokáig nélkülöznie kellett az elméleti képzésüket biztosító szerda esti összejöveteleket és a kiszállásokat is, ám a frontot épségben átvészelő gyűjtemények (adományokkal és a főiskola segítségével történő) gyarapítása olyannyira sikeres volt, hogy körvonalazódott a faluszeminárium „tájmúzeummá", „tájintézetté" való átalakítása is.

Az 1947/48-as tanévben a szeminárium már az összes munkaformáját gyakorolhatta, sőt új munkaágak is körvonalazódtak, a szeminárium bázisa tágult, gyűjteményei tovább gyarapodtak. Ekkor még lehetséges volt az is, hogy a faluszeminárium pályázzon az Egyházak Világtanácsa négyéves újjáépítési tervében való részvételért, sőt a világtanáccsal egyetértésben indítsák újra a felvidéki lelkészek sorsát nyomon követő pályázatukat, melyet 1948-ban azzal a kitétellel ismételtek meg, hogy különösen az utolsó tíz év történéseihez, „s ezen belül is a kitelepítés és széttelepítés kérdéséhez" kapcsolódó pályamunkákat várnak.[21] Az Egyházak Világtanácsa Menekültügyi Osztályának élén ekkoriban Újszászy világlátott (1946-ban svájci kiküldetésen lévő) faluszeminaristája, Bíró Sándor állt. Újszászy az amerikai magyar református közösségekkel is újra felvette a kapcsolatot, a michigani Hope College pedig a pataki skóla testvérintézete lett. Ennek a majd a Kádár-korszakban kiteljesedő munkának lett eredménye a sárospataki Amerikai Református Gyűjtemény, mely a Sárospataki Tudományos Gyűjteményekben ma is kutatható.[22] Baljós jel volt ugyanakkor, hogy 1947 novemberében – alig egy hónappal az Újszászyval közösen jegyzett felhívás után[23] – a

[21] Pályázati felhívás, 222/1947–48. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 2791.

[22] A faluszeminárium munkáján alapuló Sárospataki Tudományos Gyűjtemények Adattárában kapott helyett az amerikai gyűjtés. Vö. Gyűjtemények – Az Adattár. https://www.patakcollege.hu/a-gyujtemenyek/az-adattar/ (Utolsó megtekintés: 2024. január 31.) Az 1965-ben az USA-ba eljutó Újszászyt „pink főgondnokként" is emlegették, mivel „egyeseknek a szemében vörös, másokéban fehér volt" (Kováts [1992] 1996: 83). Voltak, akik „kaméleon Kálmán"-ként hivatkoztak rá (Szabó 2000: 232).

[23] Vö. Pályázati felhívás! *SRL* 1947/17. 8.

Katonapolitikai Osztály őrizetbe vette Bírót, akire a Magyar Testvéri Közösség tagjai ellen indított koncepciós persorozatban is terhelő vallomást tettek.[24]

Különlegesek ebből a korszakból a „termelő munka szociográfiájához" kapcsolódó sárospataki gyűjtések, illetve a „gyárkutatások", melyek már nem az 1945-ös változások bizakodó hangulatát tükrözik, hanem a fordulat éve utáni nyomasztó légkörről tanúskodnak. Az 1948/49-es tanévben kezdetét vette a pataki iskolahálózat államosítása, vagyis a munkaközösségnek is szembesülnie kellett az államvezetés diktatórikus fordulatával. Ismét megszűntek a kiszállások – ezek helyét a vidéki adománygyűjtés, a szupplikáció vette át, ami a kollégium pénztelenségén igyekezett segíteni (Bilkay–Laczkó 2002). „Az emberek nagyon tartózkodók és nem mernek nyilatkozni. Különösen, amikor papírt és ceruzát látnak. Ezeket az adalékokat is csak nagy bizalommal mondották el ismeretségi alapon. Hivatalos adatgyűjtést pedig lehetetlen végezni, különösen egy papi jellegű embernek" – olvashatjuk az egyik 1949-es faluszemináriumi adatgyűjtésben.[25]

Az 1950/51-es tanévben már a szemináriumi létszám is 12-15 főre zsugorodott. Ennek okaként Újszászy azt emelte ki, hogy „azok, akik elsősorban ideológiai vonatkozású problémákban való nagyobb tájékozódás céljából kapcsolódtak be a szemináriumi munkába, az elmúlt évben a külön ezt a célt szolgáló összejöveteleken találták meg igazi helyüket".[26] Utóbb a professzor már némileg konkrétabb volt: „sohasem lehetett tudni, hogy kit küldtek oda, kik érezték magukról azt, hogy most jött el az ő idejük, s kik voltak alapjában véve jó szándékú, de rendkívül idealisztikus elképzelésekkel rendelkező személyek" – emlékezett évtizedekkel később a nehéz időkre Újszászy Kálmán (Koltay 1996 [1987]: 49). A sárospataki Teológia – és vele a faluszeminárium – végül 1951-ben zárta be kapuit, a hallgatók Debrecenbe vagy Budapestre kényszerültek átiratkozni, ezzel pedig kezdetét vette a faluszeminárium gyűjteményi korszaka (Bartha 2013b).

[24] Bíró Sándor (1912–1999): szegény családban született Miskolcon. 1931 és 1935 között tanult a pataki Teológián, ahol tehetségével és az utcagyerekek közt végzett cserkészmisszióval hívta fel magára a figyelmet. Lelkészképesítő vizsgája után ösztöndíjjal az USA-ban tanult, ahol a Princetoni Egyetemen *Az ifjúkori bűnözés okairól* írt disszertációt, emellett a Yale-en is tanult, miközben egy bányász gyülekezetben teljesített lelkészi szolgálatot. (Bartha 2013a: 165–166.) 1938-ban hazatért, korrepetáló tanárként helyezkedett el a Soli Deo Gloria internátusában, majd tanári oklevelet szerzett. 1941 őszén katonai szolgálatra vonult be. Hadapródiskolában tanított és lelkészkedett, 1942 és 1943 ősze között pedig a keleti fronton szociális gondozóként, illetve református tábori lelkészként szolgált, 1944-ben már századosi rangban. Írásos hagyatékában több doboznyi tábori lelkészi jelentés található. Vö. Dunamelléki Református Egyházkerületi Levéltár C.012. Bírót 1945-ben ellenállási tevékenységére tekintettel (melynek következtében rokkanttá vált) igazolták. Életútjához lásd továbbá: ÁBTL 4.1. A-1345.

[25] A termelő munka szociográfiájához. Cigánd. (Munkaalkalom, munkaidő, munkabér.) Gyűjtötte: Szűcs Endre, 1949. december. SRKTGy Adaléktár. 538.

[26] Jelentés, 1950/51. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 2834.

A KÖNYV HATALMA

Ahogyan a *Korán sötétedik*-ügy kapcsán is láthattuk, a Miskolcon összpontosuló egyházkerületi vezetés 1945 előtt árgus szemekkel figyelte a pataki kollégiumot veszélyeztető „káros" szellemi behatásokat. Figyelmük még a faluszeminárium által köröztetett vándorkönyvtárak tartalmára is kiterjedt. Egy név és dátum nélküli – alighanem Újszászynak címzett – levél egy ilyen konfliktusról számol be: „Kiss Ernő esperes úr volt szíves figyelmeztetni arra, hogy a semjéni ifjúsági egyesületnél erre a télre letétben lévő vándorkönyvtárunkba olyan könyvek is becsúsztak, amelyek felkeltették a kedves Nagytiszteletű Úr jogos aggodalmát. Mély tisztelettel kérem, szíveskedjék a könyvtárból azokat a könyveket kivonni, amelyek ellen kifogás merült fel. Talán a legjobb lenne, ha ezeket a könyveket szíves volna magánál tartani a kedves Nagytiszteletű Úr, amíg a könyvtár Semjénben van" – fogalmazott udvariasan, mégis félreérthetetlenül a levélíró.[27]

Másképp látta ezt az Országos Széchenyi Szövetség már említett 1936. május 15–17-i falumunkás kongresszusán Újszászy, aki szerint „az ízléses szekrénykében elhelyezett könyvtárban 40 kötet kizárólag a falu kultúrájából táplálkozó, vagy azt növelő szépirodalmi könyv van" (Bartha 2011b: 102). Az bizonyos, hogy az első könyvtár 1936 őszén indult el Nagyrozvágyra, méghozzá elsősorban ponyvaellenes céllal. Előny volt, ha az olvasók (tehát a parasztság) életét, gondjait, mindennapjait örökítette meg a mű, lehetőleg a „saját nyelvükön". A történetnél előnynek tekintették a „tájjelleget", vagyis, hogy a könyveket forgatók saját, jól ismert terrénumukra ismerhessenek. Ezeknek a kitételeknek a megvalósítása eleinte kissé akadozott, mivel a visszajelzések szerint a falusiak nemigen ragaszkodtak saját bajaik „viszontolvasásához", másrészt pedig olyan kötetek is ládába kerültek (például Szabó Dezső művei), melyeket bajosan lehetne könnyen olvashatónak minősíteni. A siker azonban így sem maradt el, aminek következtében 1938-ban már két láda keringett a környék falvain/tanyáin, majd 1939-ben a kezdeményezést felkarolta a Faluszövetség is, megküldve a patakiak számára egy százkötetes vándorkönyvtárat. 1941-ben már öt-, 1942-re pedig hatládányi vándorkönyvtárról tudunk. A háború után is folytatódott az akció – a kiviteli naplók számadatai és a kezelők (lelkészek, tanítók) bejegyzései szerint jelentős sikerrel. 1948-ra nyolc, 1949 végére pedig kilenc láda járt körbe a vidéken.[28]

[27] SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 2768.

[28] Újszászy Eszter: Adalékok a sárospataki faluszeminárium vándorkönyvtár-akciójához. Sárospatak, 1965. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 410.

A számadatoknál izgalmasabb kérdés a ládák tartalma, mivel e tizenöt év alatt kormányok, rendszerek és hozzájuk tartozó korszellemek váltakoztak, megannyi írott nyomot hagyva maguk után. Az első három könyvtár inkább szórakoztató jellegű volt Móra Ferenccel, Tömörkény Istvánnal és Gárdonyi Gézával, ám a negyediktől jól érzékelhetően a kor kérdéseiben való tájékozottságot is szolgálni akarták – többek között Boldizsár Iván, Erdei Ferenc, vagy (a történész) Szabó István műveivel. Érdekes módon a politikai fordulatoktól függetlenül körülbelül 1942-re tehető ez a változás, amin a negyvenötös cezúra sem változtatott sokat. Néhány nemzetközi alkotás (Jean Giono, Vlagyimir Szolovjov) bevétele mellett csupán az arányok változtak ekkor, döntően a népi írók műveinek javára. Ugyanakkor a kissé eklektikussá váló gyűjteményben megfért egymás mellett ekkoriban Tersánszky Józsi Jenő, Szabó Dezső és Sztálin „generalisszimusz" is. Mivel sok könyvtárkezelő volt levelezésben Patakkal, tudható, hogy a könyvtárakat elsősorban fiatal férfiak használták, mégpedig igen lelkesen. Népszerűek voltak a rövidebb novellák, a történelmi regények; szerzők szerint elsősorban Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Gárdonyi Géza, Móricz Zsigmond, Nyírő József és (a helyinek tekinthető) Komáromi János művei. Az egyébként is magas használati mutatók –1937/38-ban Dorkó tanyán például 250 kölcsönzést regisztráltak – azonban önmagukban nem mérvadóak, mivel gyakorta körbejártak a szomszédok, rokonok kezén a könyvek, sőt a tanyasiak között még ekkor is nagyszámú (jobbára idősebb) analfabéták több helyen felolvastattak maguknak.

A lelkesedés azonban gyakorta inkább csak gátlásos sóvárgásban öltött testet. Ahogyan Jánosi Ferenc, volt faluszeminarista, későbbi élvonalbeli kommunista politikus, Nagy Imre veje (ekkor épp vajdácskai lelkész) fogalmazott 1943-ban: „Úgy éreztem, hogy valami sajátságos szégyenérzet visszatartja őket attól, hogy személyesen jöjjenek el könyvért és beszéljenek a könyv tartalmáról. Úgy érzik […], hogy a világ rendekre van osztva, s egyik rendnek kötelessége, vagy lehetősége, hogy könyvekkel foglalkozzék, a másiké pedig, hogy látástól vakulásig dolgozzék, s minden »határátlépés« a két rend között igen sok lelki gátlásba ütközik."[29] Jánosi szavai érzékletesen illusztrálják, hogy a nyelv mint a „határátlépést" gátló limitikus szerkezet is működhet egy társadalomban, amennyiben egyes elemei (és beszédmódjai) érthetetlenek, dekódolhatatlanok más rétegek számára. Vagyis, noha az analfabetizmus jelentős mértékben csökkent a korszakban, mindez nem eredményezte az írásbeliség gócpontjaitól elzárt

[29] Uo.

(paraszt)emberek otthonosságát az írásbeliség különböző színterein. Ez a teher egyfajta láthatatlan erőszakként fonódott mindennapjaik köré, jóllehet a kormányok és a vármegyei közigazgatás a faluszemináriuménál nagyobb erőforrások mozgósításával próbált javítani a helyzeten.[30]

A kulturális erőszak „pregnáns megnyilvánulása a nyelvtől, az anyanyelvtől való megfosztás, amely egy a strukturális erőszak tudatosítására hivatott nyelvi kódrendszer átvételének és napi használatának a kényszerében kulminál" – fogalmaz Gyáni Gábor (2007: 46, vö. Ö. Kovács 2008: 103). A Horthy-rendszerrel igen kritikus (a marxizmussal szimpatizáló) szociográfus szavaival: „az urak" mintha igyekeznének „a tehetetlenség és szégyen érzéseit rábilincselni az egyszerű elmékre" (Nagy 1999: 87–88). Paul Ricœur idevágó megállapítása szerint „a jogrend, amely a társadalom testének formát ad, egyben hatalom is, ellenállhatatlan erőszak, amely befurakszik a privát erőszak terébe, s az érték és a tisztelet nyelvét beszéli". (Ricœur 1998: 129.) Másrészről a szavak bele is vannak szövődve a hatalomba, hiszen a hatalom külső jelei főként verbálisak (Lasswell 2000a: 26). Harold D. Lasswell másutt rámutat, hogy a nem demokratikus (szellemiségű) elitek „azzal az igénnyel lépnek fel, hogy ők fensőbbséget alkotnak, távolságot tartanak saját »magasságuk« és a tömegek között. A szimbólumok és a jelek azt hivatottak kifejezni, hogy milyen »messze« és »fent« vannak. Így az önkényuralom stílusa alapvetően a kontraszthatás felkeltésén alapul. »Utasításokat« adnak ki és az »engedelmesség« kötelező." (Lasswell 2000b: 70.) Megjegyzendő, hogy bár Lasswell önkényuralomról ír, példáin keresztül érzékelhető, hogy tétele az autoritatív jellegű, korlátozott parlamentarizmus alapján működő államokra – így a Horthy-kori Magyarországra (Romsics 2010: 235) – is érvényes.

A háború után a nép oktatását paternalista alapokra helyező „népművelést" az egalitárius, vitakultúrát preferáló „szabadoktatás" váltotta fel Magyarországon. Az új idők szellemében és faluszeminaristák aktív részvételével alakult meg a pataki népfőiskolából sarjadó Sárospataki Szabadművelődési Akadémia 1947-ben. Az akadémia igazgatója az a kalandos életű (és egyébként katolikus[31]) Rácz István lett, akit annak idején Patakon szerzett érettségije után többek között Rajk Lászlóval együtt tartóztat-

[30] 1939-ben 47 Zemplén vármegyei községben összesen 8694 kötetből álló „népkönyvtárról" tudunk, „ezen kívül 8 község részére a földművelésügyi miniszter mezőgazdasági szakkönyvtárat adott" (Orbán 1970: 156).

[31] Harsányi István: Rácz István, a pataki Odüsszeusz. 1986. SRKTGy Kt. Ha. I. 575. 4. o.

tak le Budapesten, majd ítéltek el az 1933-as nagy kommunista diákperben.[32] „Példaként ott volt előttünk a sárospataki faluszeminárium vándorkönyvtár-mozgalmának tapasztalata" – emlékezett a sárospataki szabadművelődésre az országos *spiritus rector*, vagyis a Rátzhoz hasonlóan egykoron maga is Eötvös-collegista Harsányi István, aki az országos hatókörű Magyar Népi Művelődési Intézet igazgatójaként irányíthatta ekkoriban néhány éven át a honi „szabadoktatást" (Harsányi 1988: 44). A patakiak beágyazottságára jellemző, hogy az intézet ismeretterjesztő sorozata Újszászy Kálmán 1947-es, faluszemináriumot bemutató füzetével kezdődött. Újszászy szerint már a népfőiskolások is állandóan igényelték a faluvezetői munkájukban őket támogató könyveket, s ezért, illetve a faluszemináriumi könyvtár tehermentesítése miatt rakták le a körzeti kölcsönkönyvtár alapjait, ami aztán a szabadművelődés szolgálatába állította a szemináriumi könyvtár egyes darabjait.[33]

Ami a vándorkönyvtárakat köröztető faluszeminaristák olvasási szokásait illeti, egy 1941-es dolgozat szerint a teológusok filozófia–pedagógia könyvtárából (itt volt a faluszemináriumi könyvtár is) 696-szor vettek ki könyvet, amiből 491-szer teológus volt a kölcsönző. Sokatmondó, hogy 133 filozófiai-pedagógiai tárgyú kötettel szemben 563-szor faluszemináriumi műre esett a választás, ami több mint négyszeres gyakoriságot jelent.[34] Egy másik korabeli értékelés sejtelmes megfogalmazása szerint a sárospataki teológusok „a kelleténél is jobban" ismerték a legújabb magyar irodalmat. „Különösen a nemzeti szolgálatot teljesítő szociológiai könyvek vannak elhasználva, míg a többiek a könyvtárak polcain érintetlenek."[35]

A faluszemináriumi „szerda estéken" végigtárgyalták a kor faluirodalmát, méghozzá pártállástól függetlenül, a konzervatív Scherer Péter Páltól a marxizmussal is kacérkodó Veres Péterrel bezárólag. A résztvevők előadások tartása mellett egy-egy

[32] Ítélet a diákok és tanárok kommunista pörében. *Népszava*, 1933. május 13. 8. Rácz szabadulása után Csehszlovákiába emigrált, ahol baloldali lapoknál lett újságíró és műfordító. Az 1938-as müncheni egyezményt követően innen is menekülnie kellett; új hazájául Finnországot választotta, ahol fotózni kezdett. A világháború után tért haza és ismét írással, műfordítással, illetve népműveléssel foglalkozott. 1956-ban aztán újra Finnországba költözött, illetve a hatvanas években Svájcban is dolgozott. (Rácz 1991.)

[33] Szathmáry Lajos szerint a körzeti könyvtárakat a Vallás- és Közoktatási Minisztérium létesítette. A szabadművelődés helyi ügyvezetői innen kölcsönözhettek köteteket falvaik számára, gyorsan és szelektáltan. (Szathmáry 1977: 29.) Valószínűsíthetően tehát Patakon a faluszeminárium vállalta magára ezt a szerepet.

[34] Major Zoltán: Adalékok a sárospataki diák művelődésrajzához. Sárospatak, 1941. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 1052. 5–10.

[35] Lipkovits József: Adalékok a pataki diák nemzeti rajzához. Sárospatak, 1941. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 1050. 20–21.

friss olvasmányélményüket is megosztották egymással – ám fontos, hogy nem csupán az élmény volt friss, hanem maga a mű is. A harmincas évek igen sokféle gondolkodóját olvasták a diákok, mindenekelőtt a népi írók csapatát. Illyés Gyula, Szabó Zoltán, Kerék Mihály, Erdei Ferenc, Darvas József és Veres Péter mellett azonban néprajztudósok (Györffy István), antropológusok (Bartucz Lajos) és a hazai fajbiológia atyjának, Méhelÿ Lajosnak a munkásságával is foglalkoztak a szeminaristák, akik ismerték a radikális földreform (szélső)jobboldali vándormadarának, Matolcsy Mátyásnak a munkáit is. Nem hiányozhattak a polcokról a nagybirtokvédő, konzervatív beállítottságú teoretikusok (Bodor Antal, Scherer Péter Pál, Johan Béla) sem. Jelzésértékű, hogy a szeminaristák a két világháború közti folyóiratok közül a népi *Válasz*t és a (reform)konzervatív *Magyar Szemlé*t egyaránt forgatták. Maga a faluszemináriumi könyvtár azonban jóval nagyobb és szélesebb körű volt. Általánosságban elmondható róla, hogy szemléletbéli nyitottság, falucentrikusság és a földreform irodalmának feltűnően nagyszámú jelenléte jellemezte.[36]

A szemináriumi könyvtár háború utáni változásairól jó képet ad Újszászy Kálmán fennmaradt előadásszövege, amit eredetileg a faluszeminaristák 1947-es találkozóján mondott el. „A nagyjából kétszáz kötetre terjedő új anyag" első részét a kevés számú (agrár)politikai tárgyú könyv adja. A szolid „felhozatal" egyik okaként az előadó a problémák megoldását jelentő 1945-ös földreformot emelte ki, ám éles szeműen rámutatott arra is, hogy „a demokrácia, úgy látszik, még nem látta elérkezettnek az időt arra, hogy egész határozottan lekösse magát egy álláspont mellett a faluval, vagy a parasztsággal kapcsolatban". Ami politikai mű bekerült a szemináriumba, az jobbára a népi mozgalmat elfogultan mérlegre tevő marxista szerzők (Révai József, *Marxizmus és népiesség*; Lukács György, *Népi írók a mérlegen*) vagy a még aktív népi írók (Veres Péter, Kovács Imre) agrárpolitikai munkái, melyeket a szemináriumvezető szenvtelenül igyekezett megismertetni a hallgatókkal. A második csoport a (szintén kevésszámú) paraszti tárgyú szépirodalmi alkotásokat takarja, például az új rezsim által preferált Kovai Lőrincet. A drámák között is a kommunista vagy legalábbis az új rendszerrel rokonszervező írók (Háy Gyula, Darvas József) domináltak ekkor már. A fordításoknál Újszászy rámutatott, hogy most a szomszéd népek irodalma (pl. Csuka Zoltán, Lükő Gábor) foglalja el „a fordulat előtt népszerűsített és népszerűvé lett finnek helyét". Az

[36] A sárospataki főiskola faluszemináriuma könyvtárának leltárkönyve 1–624. számig. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 284. Hiányos.

új könyvek javát azonban a politikailag indifferens néprajzi és ének-zene művek tették ki. Az 1948/49-es tanévben cím- és szakkatalógussal is ellátták a „zeneterembe" áthelyezett könyvtárat, mely a szeminárium utolsó aktív évében (1951) már 2536 kötetből állt. Összességében a szemináriumi könyvtár 1945 utáni gyarapodásával kapcsolatban a korszellemhez igazodó kötetek beszerzését kell hangsúlyozni, kiemelve, hogy ezek ismertetése az 1945 előtt már bevett, értelmező-megértő attitűddel történt.[37]

ÖSSZEGZÉS

A sárospataki faluszeminárium húszéves működése során úgy alkalmazkodott a változó viszonyokhoz, hogy a munkaközösség alapvető célkitűzései lényegében nem változtak. A szeminárium kettős célt követve működött. Újszászy Kálmán (és Szabó Zoltán[38]) egyrészt magukat a diákokat – mint leendő vidéki lelkipásztorokat – akarta nevelni, hogy minél alaposabban ismerjék meg későbbi munkakörnyezetüket, az ott élő embereket, azok életét és problémáit. Ebben a szellemben készültek a szociografikus kéziratok, de a munkatábor is önnevelés volt (a fizikai munkára). Másrészt – ám ezzel összefüggésben – a falusegítő szándék is megfigyelhető a szeminaristáknál; rövid távon például a vándorkönyvtárak működtetésénél, hosszú távon pedig mindenekelőtt azáltal, hogy a volt faluszeminarista lelkész saját közösségének életnívóját is emelni fogja működésével.

Az állandónak mondható célok ellenére a változó politikai kurzusok természetszerűleg nyomot hagytak az önképzőkör munkásságán, ahogyan a személyes karrieríveken is nyomot hagyott a történelem. Az első bécsi döntés után a visszacsatolt területekre terelődött a figyelem abban az iskolában, mely a trianoni határtól mintegy tíz kilométerre gyűjtötte falai közé a környező falvak tanulni vágyó fiatalságát. 1945 után pedig szintén a korszellem eredményezte a gyárkutatásokat és a termelő munka szociográfiáit, ahogyan a szeminaristák olvasmányai is érezhetően megváltoztak 1945 után. Jóval kevésbé érvényesült az 1945-ös cezúra a vándorkönyvtárak tartalmán, ahol

[37] Újszászy Kálmán: Összefoglaló ismertetés a faluszemináriumi könyvtár 1945 óta begyűlt új szerzeményeiről. Adalékok a Sárospataki Főiskola Faluszemináriumának 1947. július 8–10. napjain Sárospatakon tartott találkozójához. SRKTGy Adattár. Fsz. kt. 78.

[38] „Nem jobb-e tudni a fiataljainkról, hogy nem angol-parknak és díszkertnek képzelik leendő munkaterüket, hanem olyan parlagnak is látják, amilyen az a valóságban" – érvelt Szabó az inkriminált kötet előszavában (Nagy–Haller–Stéphán–Kárász 1932 [2022]: 3).

a politikai korszakhatároktól tulajdonképpen függetlenül történt meg a váltás a szórakoztató attitűdről a nevelői célzatú olvastatásig. Ekképp a faluszeminárium húsz éve és Újszászy Kálmán pályája – ahogyan a tanulmányban érintett más életutak is – egyszerre példázzák a nagypolitika determináló szerepét és az adott „történelmi helyzetben" mindig megbúvó mozgástér lehetőségét.

FORRÁS- ÉS IRODALOMJEGYZÉK

Levéltári források

Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára (ÁBTL)
4.1. A-1345. A BM II/11. osztályának válaszai az MSZMP és a BM szervek megkeresésére
2.1. III/36-e. SZDP-ügyben internált, rehabilitált személyek. Bodnár István

Budapest Főváros Levéltára
XVII. 1671/1945. Bodnár István (töredékes) igazolási eljárási anyaga

Dunamelléki Református Egyházkerület Levéltár (Ráday Levéltár)
C.012. Bíró Sándor (1912–1999) iratai

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL)
K-150-VII-9/b. Magyar Királyi Belügyminisztérium államrendészeti kartotékrendszere („csendőrkartonok")

Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei (SRKTGy)
Adattár, Faluszemináriumi kéziratok (Fsz. kt.)
Harsányi István hagyatéka (Ha.)

Sajtóforrások

A sárospataki szenzáció. *Sárospataki Református Lapok* 1933/17. 106–107.

Bodnár István (1932): 5–10 százalék üzen a szervezetlen 20.000-nek! *Sárospataki Ifjúsági Közlöny* 1932/október. 19.

Bodnár István (1940): „Napkorongos, horogkeresztes zászlók alatt tartotta seregszemléjét Hidason a Volksbund". *Magyarság* 1940. augusztus 13. 5.

Bodnár István (1943): Hogyan élnek a világhírű magyar bőripar munkásai? *Friss Ujság* 1943. március 11. 1–2.

Bodnár István (1947): A kisember ellensége. Egy szegényparaszt kálváriája a volt nyilasokkal. *Szabad Szó* 1947. március 1. 3.

Elítélték a sárospataki kommunista szervezkedés vezetőit. *Pécsi Napló* 1933. október 27. 4.

Farkas István (1939): A mai magyarság útja. *Sárospataki Református Lapok* 1939/52. 1–2.

Furcsa őrségváltások a vendéglátóiparban, ahol a zsidó tőkések és szakemberek ma is irányítanak. *Magyarság* 1941. október 1. 6.

Fürjész István (1934): Az Ormányságról. *Sárospataki Ifjúsági Közlöny* 50/november. 25–29.

Fürjész István (1935): Somogyi falvak. *Sárospataki Református Lapok* 30/5. 28.

Három hónapra ítélte a tábla a Magyarság cikkíróját. *8 Órai Ujság* 1943. május 14. 2.

Heves Vármegye Hivatalos Lapja 1944/9. 95.

Ítélet a diákok és tanárok kommunista pörében. *Népszava* 1933. május 13. 8.

Képviselőházi Napló 1939–1944. XIII. kötet.

Kovács István (1934a): Lelkipásztorok és tanítók, mint az élet harcosai a halódó Baranyában, Somogyban. *Sárospataki Református Lapok* 1934/43. 233–234.

Kovács István (1934b): Lelkipásztorok és tanítók, mint az élet harcosai a halódó Baranyában, Somogyban. *Sárospataki Református Lapok* 1934/45. 247.

Magyar Cserkész 1940/16. 1.

Milotay István (1935): Útépítők. *Új Magyarság* 1935. június 29. 1–2.

Oláh György (1935): Útépítők. *Új Magyarság* 1935. július 28. 1–2.

Pályázati felhívás! *Sárospataki Református Lapok* 1947/17. 8.

Teleki miniszter terve a falukutatás megszervezésére. *Sárospataki Református Lapok* 1938/40. 194–195.

Ujság 1942. augusztus 20. 7.

Internet

Ablonczy Bálint (2019): Kísérlet a „magyar probléma" kezelésére – az Országos Táj- és Népkutató Központ. https://osszkep.hu/wp-content/uploads/2019/03/Osszkep_Abonczy_TajEs-Nepkutato.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. január 19.)

Bodnár István. https://www.nevpont.hu/palyakep/bodnar-istvan-48882 (Utolsó megtekintés: 2024. február 13.

Gyűjtemények – Az Adattár. https://www.patakcollege.hu/a-gyujtemenyek/az-adattar/ (Utolsó megtekintés: 2024. január 31.)

Irodalom

Ablonczy Balázs (2005): *Teleki Pál*. Osiris, Budapest.

Balázs Tibor (2011): Szabó Zoltán, a teológus és politikus. *Zempléni Múzsa* 11/4. 5–15.

Bálint Gábor (2001): A pesti ponyvaipar leleplezése a Magyarságban, 1941-ben. *Magyar Könyvszemle* 117/4. 484–487.

Barcza József (1981): A Kollégium története 1919 után. In: *A Sárospataki Református Kollégium: tanulmányok alapításának 450. évfordulójára*. Szerk. a Tiszáninneni Református Egyházkerület Elnöksége. Református Zsinati Iroda, Budapest. 245–262.

Bartha Ákos (2010): Magyarország első Nemzeti Munkatábora. A sárospataki diákok útépítése. *Sárospataki Füzetek* 14/4. 59–81.

Bartha Ákos (2011a): A falukutatás filozófiája. Újszászy Kálmán két világháború közti eszmerendszere és a falumunka. *Hitel* 24/12. 96–116.

Bartha Ákos (2011b): Egy dokumentum a sárospataki faluszeminárium (1931–1951) történetéből. *Sárospataki Füzetek* 15/1. 97–104.

Bartha Ákos (2013a): *Falukutatás és társadalmi önismeret: A Sárospataki Református Kollégium faluszemináriumának (1931–1951) történeti kontextusai*. Hernád, Sárospatak.

Bartha Ákos (2013b): Falukutatás a kiépülő diktatúra árnyékában. A sárospataki faluszeminárium 1945 és 1951 között. *Valóság* 56/3. 51–70.

Bartha Ákos (2017): *Populizmus, népiség, modernizáció: Fejezetek a kelet-közép-európai politikai gondolkodás 20. századi történetéből*. MTA BTK TTI, Budapest.

Bartha Ákos (2021): *Véres város. Fegyveres ellenállás Budapesten, 1944–1945*. Jaffa, Budapest.

Bartha Ákos (2023): Egy kevésbé ismert (elő)történet: a magyar szociográfia az 1920-as években. In: *Kataklizma felé. Rendészet és mindennapok történései a két háború között*. Szerk. Alatrach Mohamed Fuad – Jámbor Orsolya Ilona – Tarján G. Gábor. Rendőrség Tudományos Tanácsa, Budapest. 186–196.

Benda Kálmán (1996): Kilenc évtized. Benda Kálmán beszélgetése Újszászy Kálmánnal. In: *Újszászy Kálmán emlékkönyv*. Szerk. Balassa Iván – Kováts Dániel – Szentimrei Mihály. Szabad Tér, Budapest–Sárospatak. 31–36.

Bilkay Ruth – Laczkó Gabriella (2002): *Szupplikáció a Sárospataki Református Kollégiumban: 1945–1951*. Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei, Sárospatak.

Csunderlik Péter (2018): „A betegséget ismerni kell, mi előtt azt meggyógyítnók". A magyar szociográfiai irodalom jelentkezése és ideológiája a kezdetektől 1919-ig. In: *A magyar szociográfia a 20–21. században*. Szerk. Tóth Pál Péter. Gondolat, Budapest. 74–88.

Dienes Dénes (2002): Viharfelhők a pataki teológia egén az 1930-as években. *Sárospataki Füzetek* 2. sz. 77–81.

Dienes Dénes (2021): Ajánló. *Reforrás Magazin* 1. sz. 42–43.

Dienes Dénes – Ugrai János (2013): *A Sárospataki Református Kollégium története*. Hernád, Sárospatak.

Gombos Gyula (1990): *A harmadik út*. Püski, Budapest.

Gyáni Gábor (2007): A látható és a láthatatlan erőszak. *Pannonhalmi Szemle* 15/1. 39–48.

Haeffler István (1940, szerk.): *Országgyűlési almanach. Az 1939–44. évi országgyűlésről*. Budapest.

Harsányi István (1988): A *Magyar Népi Művelődési Intézet: 1946–1948. Történet és dokumentumok*. Országos Közművelődési Központ, Budapest.

Huszár Tibor (1996): „A szociográfiai szemlélettel el lehet jutni a legmesszebb, csak a csúcsra nem!": Huszár Tibor beszélgetése Újszászy Kálmánnal. In: *Újszászy Kálmán emlékkönyv.* Szerk. Balassa Iván – Kováts Dániel – Szentimrei Mihály. Szabad Tér, Budapest–Sárospatak. 37–45.

Huszár Tibor (2005): *Találkozások. Beszélgetések a két világháború közötti magyar szellemi-politikai mozgalmakról*. Corvina, Budapest.

Kárász József (1964): Sárospataki emlék. *Vásárhelyi Tanulmányok*. 87–93.

Kattein-Pornói Rita (2018): *Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés története*. (PhD-értekezés.) Debreceni Egyetem, Debrecen.

Keményfi Róbert (2006): Társadalomtörténet és néprajz. In: *Bevezetés a társadalomtörténetbe: hagyományok, irányzatok, módszerek*. Szerk. Bódy Zsombor – Ö. Kovács József. Osiris Kiadó, Budapest. 581–604.

Kézi Erzsébet (2004): *Egy megvalósult klebelsbergi koncepció. A sárospataki Angol Internátus*. Eötvös, Budapest.

Koltay Gábor 1996 [1987]: „Hit, haza, emberiség": Koltay Gábor beszélgetése Újszászy Kálmánnal. In: *Újszászy Kálmán emlékkönyv*. Szerk. Balassa Iván – Kováts Dániel – Szentimrei Mihály. Szabad Tér, Budapest–Sárospatak. 47–78.

Koloh Gábor (2021): *„Szántani lehet, de vetni nem muszáj". Az ormánsági egykézés történetei (1790–1941)*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Kovács Dezső (1929, szerk.): *A Sárospataki M. Kir. Áll. Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet értesítője az 1928–1929. évről*. Ref. Főiskolai Könyvnyomda, Sárospatak.

Kováts Dániel (1996 [1992]): Egy beszélgetés morzsái. Kováts Dániel följegyzései Újszászy Kálmán emlékezéséről. In: *Újszászy Kálmán emlékkönyv.* Szerk. Balassa Iván – Kováts Dániel – Szentimrei Mihály. Szabad Tér, Budapest–Sárospatak. 79–85.

Lapis József (2022): Fejezetet írni a város „viharos, romantikus" múltjába. *Zempléni Múzsa* 22/2. 36–46.

Lasswell, Harold D. (2000a): A hatalom nyelve. In: *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Szerk. Szabó Márton – Kiss Balázs – Boda Zsolt. Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas, Budapest. 11–28.

Lasswell, Harold D. (2000b): A politikai nyelv stílusa. In: *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Szerk. Szabó Márton – Kiss Balázs – Boda Zsolt. Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas, Budapest. 63–79.

Nagy István – gróf Haller Gábor – Stéphán László – vitéz Kárász József (1932 [2022]): *Korán sötétedik: elbeszélés, karc, vers*. Hernád Kiadó, Sárospatak. (reprint)

Nagy Károly Zsolt (2022): Virrad már? *Sárospataki Füzetek* 26/3. 189–203.

Nagy Károly Zsolt (2023): „Latorságnak fészkétől" a közösségi kompetenciákig. A néprajzi tudás helye, szerepe a református teológiai gondolkodásban. *Collegium Doctorum* 19/1. 70–94.

Nagy Lajos (1999): *Kiskunhalom*. Osiris, Budapest.

Orbán Sándor (1970, szerk.): *Borsod-Abaúj-Zemplén megye története és legújabb kori adattára*. Borsod-Abaúj-Zemplén megye Tanácsa Végrehajtó Bizottsága, Miskolc.

Ö. Kovács József (2008): Az erőszak történelmi értelmezéséről. *Publicationes Universitatis Miskolcinensis. Sectio philosophica* 13/1. 97–108.

Papp István (2012): *A magyar népi mozgalom története. 1920–1990*. Jaffa, Budapest.

Petrás Éva (2013): Weis István, „a javíthatatlan, semlegesíthetetlen, örök ellenség". *Betekintő* 3. sz. 1–11.

Rácz István (1991): *A semmi partján*. Magvető, Budapest.

Ricœur, Paul (1998): Erőszak és nyelv. In: *Az ellenség neve*. Szerk. Szabó Márton. Jószöveg Műhely, Budapest. 124–136.

Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.

Salamon Konrád (1982): *Utak a Márciusi Front felé*. Magvető, Budapest.

Standeisky Éva (2005): *Gúzsba kötve. A kulturális elit és a hatalom*. 1956-os Intézet – Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára, Budapest. 235–271.

Szabó Lajos (2000): *Utolsó szalmaszál*. Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség – Kazinczy Ferenc Társaság, Budapest.

Szabó Zoltán (2016 [1945]): Curriculum Vitae. In: *Az igazság ösvényén. Szabó Zoltán emlékkönyv*. Szerk. Kováts Dániel. Nemzeti Kulturális Alap, Sárospatak. 9–12.

Szabó Zoltán (2016 [1946]): A vádlottak padján. In: *Az igazság ösvényén. Szabó Zoltán emlékkönyv*. Szerk. Kováts Dániel. Nemzeti Kulturális Alap, Sárospatak. 295–304.

Szathmáry Lajos (1977): A szabad művelődés korszaka 1945–1949. *Kultúra és Közösség* 4/1. 5–33.

Szécsényi András (2016): *A korszellem hálójában. Az egyetemi önkéntes munkaszolgálat rendszere, működése és nemzetközi beágyazottsága Magyarországon (1935–1944)*. Gondolat, Budapest.

Tárczy Árpád – Dr. Újszászy Kálmán szerk. (1943): *A Sárospataki Ref. Főiskola theol. akadémiai és gimnáziumi évkönyve az 1942–43-ik iskolai évről*. Kisfaludy, Sárospatak.

Újszászy Kálmán (1936): *A falu: útmutatás a falu tanulmányozásához*. Kisfaludy, Sárospatak.

Újszászy Kálmán (1947): *A sárospataki főiskola faluszemináriuma*. MNMI, Budapest.

Újszászy Kálmán (1996 [1942]): Mi bennünk a magyar? In: *Újszászy Kálmán emlékkönyv*. Szerk. Balassa Iván – Kováts Dániel – Szentimrei Mihály. Szabad Tér, Budapest–Sárospatak. 209–217.

Ungváry Krisztián (2013): *A Horthy-rendszer mérlege – Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon*. Jelenkor – Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

Vadász Ferenc (1980): Az újságíró Schönherz Zoltán. Néhány emléktöredék születésének hetvenötödik évfordulóján. *Magyar Sajtó* 1980/8. 238–240.

Valachi Anna (2007): Kollektív neurózis a József Attila-kultuszban: Spontán és irányított emlékezet – mélylélektani nézőpontból. *Eső* 10/1. 66–79

Vitányi Iván (2014): *A küszöbember. Életem története Horthytól Orbánig*. Noran Libro, Budapest.

.Ungváry Krisztián (2013): *A Horthy-rendszer mérlege – Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon*. Jelenkor – Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

Vadász Ferenc (1980): Az újságíró Schönherz Zoltán. Néhány emléktöredék születésének hetvenötödik évfordulóján. *Magyar Sajtó* 1980/8. 238–240.

Valachi Anna (2007): Kollektív neurózis a József Attila-kultuszban: Spontán és irányított emlékezet – mélylélektani nézőpontból. *Eső* 10/1. 66–79

Vitányi Iván (2014): *A küszöbember. Életem története Horthytól Orbánig*. Noran Libro, Budapest.

K. HORVÁTH ZSOLT

A DEMOKRATIZMUS GÓCAI

Az együttes játék mint demokratikus pedagógiai modell, 1945–1948

AZ ÖNMAGÁBAN VETT ÉS ÖNMAGÁÉRT VALÓ GYERMEKKOR

Mérei Ferenc (1909–1986) pszichológus, pedagógus szakember életművének első tudományos témáit minden bizonnyal a gyermeki értelem fejlődése és a pályaválasztás lélektana jelentette. A párizsi Sorbonne-on szerzett alapszakos képzését Mérei egy Henri Wallon pszichológus égisze alatt szerzett pályaválasztási tanácsadó mesterszakkal egészítette ki, s eme diplomákkal a zsebében tért haza 1935-ben. Első tudományos közleményei a *Gyermek*, a *Gyermeknevelés*, az *Iskola és Egészség*, illetve *A Jövő Útjain* című lapokban láttak napvilágot. Jean Piaget és a fentebb említett mestere, Wallon nyomán témájuk röviden összefoglalva az volt, hogyan bontakozik ki és fejlődik a gyermeki értelem, s a társas-társadalmi világban eme fejlődés miképpen képezhető le az egyes gyermekjátékok jellegével, összetettségével, tartalmával. Mérei Ferencet 1942-ben munkaszolgálatra rendelik, így egészen hazatéréséig, 1945 elejéig tudományos munkával nem foglalkozhat. Ám még ugyanezen év októberében megjelenik az Anonymus kiadónál egy kismonográfiája, *A gyermek világnézete* címmel. Első látásra úgy tűnhet, Mérei csokorba szedte korábbi írásait, de valójában korábbi kutatásai nyomvonalán teljesen új, önálló művet tett le az asztalra. (Mérei 1945.) Ugyanettől az évtől a Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet (SZNI) Lélektani Intézetében kap állást, közvetlen munkatársaival és az egyetemről átjáró tanítványaival itt végzi el azokat az empirikus vizsgálatokat, melyek az életmű foglalatát jelentő négy kismonográfia alapjait adják.[1]

[1] Az SZNI szervezeti felépítésére lásd Budapest Főváros Levéltára VIII.761, 9. d., 92.485/1945 – VII. (1945. október 17.) Lásd K. Horváth 2021: 91–103.

Jóllehet Mérei Ferenc már kamaszkorában, Kassák Lajos Munka-körébe járó barátai (Justus Pál, Kelemen Imre, Szabó Lajos, Tábor Béla stb.) révén eljegyezte magát a baloldali eszmékkel, közvetlenül a háború utáni munkái nagy tudományos erudícióval és komoly empirikus módszertani alapokkal készülnek. A nyilvánosság számára csak 1947-ben válik láthatóvá, hogy a pszichológus feltűnik a Magyar Kommunista Párt Pedagógus Csoportjában, s a Vörös Hadsereg lapjában, az *Új Szó*ban (melynek szerkesztésében szökött munkaszolgálatosként maga is részt vett) politikai tárgyú cikkeket közöl.[2] Ebben a rövid időszakban tehát olyan elkötelezett értelmiségiként célszerű Mérei Ferencre tekintenünk, aki határozott politikai álláspontja mellett megtartja tudósi, kutatói érdeklődését. Egyszerűbben fogalmazva, tudományos közleményei ekkoriban távolról sem ideológiai munkák, sőt a gyermekek körében végzett eredményei épp a meg nem emésztett politikai sematizmus kártékony voltáról adnak számot.

A gyermek világnézete azt vizsgálja, hogy az eltérő életkorú és nemű gyerekek között a szabadon választott játékok hogyan tagolják a Városliget sarkán álló, ún. *Fáskör* gyermektársadalmát. Mérei elválasztja egymástól a kisgyermekkori magányt és hordafokot, a társas magányt (5–8. év), a tagolatlan bandákat (9–10. év), a keretintézményeket, valamint a szervezett bandákat (11–15. év), s azt pertraktálja, hogyan működik a *Fáskör* gyermektársadalmában a *szabadon választott* játéktevékenység révén a normaképzés, a szabálykövetés és a törvények lefektetése. Világos, hogy a szervezettségi fok, a normaképzés és szabálykövetés a gyermek értelmi és társas képességeinek finomodásával növekszik. Ennek jelentősége az, hogy Mérei nemcsak a családon belüli vagy az iskolai szocializációhoz köti a gyermeki értelem fejlődését, a társas képességek elsajátítását, hanem spontán gyermeki társulások belső autonómiája és együttműködése mellett tör lándzsát. A pszichológus azt is szóvá teszi, hogy míg a gyermeklélektani hagyomány tárgyát önmagában, egyedül vizsgálta, addig a kiscsoportos, az interakcióban lévő gyermek megfigyelése újabb felismeréshez vezet. Ez pedig jelesül az, hogy az együttes játék mint szabadon választott cselekvés úgyszólván szükségszerűen az együttműködés és a demokratizmus felé mutat; Mérei szerint ezt a közösségből fakadó erőt az 1945 után formálódó új társadalomnak célszerű integrálnia szocializációs eszközei közé. (Mérei 1945: 8.)

[2] Politikatörténeti Intézet Levéltára, 274–24–11. ő. e., p. 38–39. Az MKP Pedagógus Csoport jelentése, illetve Mérei 1947a, Mérei 1947b, Mérei 1947c.

A pszichológus óva int attól, hogy az iskola ideológiai képzőhely legyen, amelyben a felnőttvilág komplex értékeire, eszményeire *idomítják* a gyermeket. Ez a törekvés egyrészt szemben áll a sajátos gyermeki világ tiszteletben tartására épülő pedagógiájával, másrészt nemhogy célravezető, de kifejezetten kontraproduktív volna. A legroszszabb példa utóbbira az volt, amikor egy 1946-ban elvégzett vizsgálat, amely a gyermekeknek a főváros ostromáról megmaradt élményeit kutatta, azt mutatta ki, hogy kényszer hatása alatt a tanulók a tanárok által beléjük sulykolt frázisokat mondják vissza. Ellenben, ha tanárok nélkül kérdezgették őket, a sematikus elbeszélések helyett élményszerűen gazdag leírását kapták az eseményeknek.[3]

> *Az ideológiai nevelés nem merülhet ki abban – írja –, hogy közvetíti, megérteti a nagy világnézeti elveket. Ezek a történelem tüzében formálódott, elvekké sűrűsödött tapasztalatok a gyermek számára legtöbbször idegen tartalmakat jelentenek: formális tudást, melyből hiányzik az átélés ereje és a belátás világossága. Tartós és mélyreható eredményeket a világnézeti nevelés csak akkor érhet el, ha megtalálja és kifejti a gyermekben lévő spontán erőket.*" (Mérei 1945: 114.)

Az 1948-ban keletkezett, de már meg nem jelent *Demokrácia az iskolában* című munkájában Mérei expressis verbis szembehelyezkedik a korabeli államrezonnal, amennyiben szemében a „szocialista ember megteremtése" olyan elvetendő eszménypedagógia, mely nem vesz tudomást a valóságról (Mérei 1985).

Tegyük hozzá, hogy Mérei ebben az időszakban a világnézeti nevelés alatt a demokratizmus és a társadalmi igazságosság elveit tiszteletben tartó pedagógiai törekvést ért. És noha egyetlen munkájában sem hivatkozik Wilhelm Dilthey nevére, valójában végig úgy tárgyalja eme fogalmat, mint a filozófus, aki szerint a világnézet nem gondolkodás terméke. A Méreivel szinte párhuzamosan alkotó Mannheim Károly is úgy véli, a világnézet ateoretikus jószág, így nagy előnye az, hogy a megismerés hoz-

[3] Politikatörténeti Intézet Levéltára, 302–1–40. ő. e. Mérei Ferenc pedagógiai tanulmányai és előadásai, p. 3–4.: „A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1946. április 4-én elrendelte, hogy minden gyermek írjon az iskolában dolgozatot Magyarország felszabadításáról. Számos osztályban összegyűjtötték a 10–13 éves gyerekek dolgozatait. A beadott dolgozatoknak csupán 2%-ban […] találtunk utalást arra, hogy ők az ostrom alatt mit láttak. A gyerekek 98%-a vezércikket írt. Ebben benne volt, hogy »dicsőséges demokrácia«, »dicsőséges felszabadító vörös hadsereg«, és számos más szólam. […] Kiderült, hogy a gyerekeknek mintegy a fele elment megnézni a hídépítést, remek történeteket tudnak mesélni az úszó daruról, de erről nem írtak. Amikor írnak, mintha egy más világ lenne előttük. Ezt a veszélyt látom egész demokratikus nevelésünkben. Gyermekeink és ifjúságunk frázistengerrel van beburkolva, e frázistenger alatt vannak megdermedve az élmények…"

-záfér a kultúra valamennyi szegmenséhez. „Nemcsak azokhoz a területekhez – írja –, amelyek teoretikus tartalmat fejeznek ki, hanem a képzőművészet, a zene, a viselet, az erkölcsök, a szokások, a kultuszok, az élettempó és a gesztusok is szóra bírhatók[…]." (Mannheim 2000: 13.) Innen viszonylag egyértelműnek tűnik, hogy Mérei szemszögéből mi is az ateoretikus világnézet-fogalom előnye a gyermeklélektani kutatások számára. Amikor a pszichológus úgy fogalmaz, hogy a „gondolkodás […] fejlődési termék, késői eredmény", akkor arra utal, hogy 6-7 éves kor alatt a gyermeknek a dolgokkal, jelenségekkel, emberekkel való viszonya *érzelmi állásfoglalás*. (Mérei 1948: 162.) Ez feleltethető meg a gyermek korai világnézetének, mely így prelogikus és érzelmekkel telített. Éppen ezért mondja Mérei, hogy összetett fogalmakkal és absztrakción nyugvó megokolással teljesen felesleges terhelni a gyermeket. Hagyni közösen gombozni, kidobót játszani, s közben megfigyelni a falka vagy a banda belső dinamikáját, norma- és tradícióképzését, továbbá elemezni a tagok kapcsolódásait sokkal többet ér: a „világnézet ereje nem szavakban, hanem tettekben van". (Mérei 1945: 115–116.)

Eme rövid összefoglalóból is látható, hogy Mérei Ferencnek a háború utáni pozíciója nem írható le az „értékmentes szaktudós" (ha van ilyen egyáltalán) és a „politikai arénába került egykori kutató" leegyszerűsített dichotómiájában. Jóllehet egészen ifjúkorától szocialistának határozta meg magát, 1945 utáni választása nem magától értetődő dolog. Legközelebbi barátai, Justus Pál politikus, Bálint Endre festőművész, kritikus, Lux László újságíró mind a Szociáldemokrata Pártban vagy annak égisze alatt dolgoztak, ám ő 1947-ben az MKP mellett tette le a voksát.[4] Ennek megértéséhez látnunk kell azt, hogy a pszichológus 1927 és 1935 között legfeljebb nyaranta tartózkodott Magyarországon, így politikai szocializációja a Francia Kommunista Párt magyar szekciójához (ahonnan kizárták), illetve az ún. nyugati marxizmus kritikai hagyományához kapcsolódott, amely a keleti blokkban távolról sem volt elfogadott. (Anderson 1979; Hermann 1984.) Méreinek az 1945 és 1949 közötti pozícióját röviden úgy határozhatnánk meg, mint egy, a nyugati marxizmustól és a kritikai elméletektől átitatott empirikus szaktudományok (gyermeklélektan, szociálpszichológia) képviselőjéét, azaz olyan elkötelezett értelmiségi volt, aki egészen 1947-ig nem kapcsolódott párthoz (K. Horváth 2019). Innen datálódik rövid távú szakpolitikai karrierje, mely-

[4] Gerőné Fazekas Erzsébet feljelentése ezt a kései belépést Mérei elleni vádpontként használta, lásd Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, M–KS–276–68–84. ő. e., p. 11. (1950).

nek csúcsán másfél évig, 1948 őszétől 1950 kora tavaszáig, az Országos Neveléstudományi Intézet főigazgatója, illetve egyéb tisztségek viselője volt, s ebbéli minőségében nyilvánvalóan engedményeket kellett tennie az akkoriban regnáló sztálinizmusnak. Ez utóbbi sem teljes önfeladást jelent, inkább egyfajta túlélési technikaként gondolhatjuk el, hiszen az Magyar Dolgozók Pártjából való eltávolítását követően Mérei lényegében ugyanazt a szakpolitikai programot hirdette, mint 1945 környékén.

Jelen tanulmányban azt szeretném részletesebben megvizsgálni, hogy elkötelezett értelmiségiként, ugyanakkor párton kívül dolgozó tudósként Mérei Ferenc hogyan próbálja pedagógiai és gyermeklélektani eszméit az igazságosság és a demokratizmus jegyében formálódó új társadalom szolgálatába állítani.

EMBERNEVELÉS, KISCSOPORT ÉS A HATALOM MINTÁZATAI

Mérei Ferencnek a két háború között született közleményeihez képest az 1945 utáni munkásságának félfordulata abban áll, hogy a gyermek iránti kutatói érdeklődését *intézményes irányba* bővíti. Jóval nagyobb teret szentel a bölcsődének, az óvodának és főleg az iskolának, jóllehet a diákcsoportok belső dinamikája és szociometriája is tovább foglalkoztatja. A politikai környezet demokratikus és egyenlőségpárti fordulatával Mérei egyre nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogyan befolyásolják az egyes intézménytípusok, illetve az azokon belüli kiscsoportok a gyermeki értelem és szociabilitás fejlődését. Eme munkájában távolról sincs egyedül, olyan nem kommunista, de a köznevelés átalakítását támogató szakemberek is hasonló szakpolitikai elveket vallottak, mint például az Országos Köznevelési Tanács ügyvezetője, Kiss Árpád vagy az SZNI igazgatója, Stolmár László.

Ezért roppant érdekes és fontos a Kiss Árpád szerkesztette *A Köznevelés könyvtára* című sorozatban megjelent kötet (amelynek létrejöttét Mérei Ferenc javasolta, összeállításában pedig Várkonyi Hildebrand segédkezett), mely tartalmilag a legfrissebb, elsősorban Jean Piaget és Henri Wallon által inspirált gyermeklélektani kutatások eredményeit igyekszik a tanításban kamatoztatni (*Tanítás és értelmi fejlődés* 1947). A *Tanítás és értelmi fejlődés* szerzőit tekintve a könyv „népfrontosnak" nevezhető, hiszen különböző intézményekben dolgozó, eltérő indíttatású szakemberek jegyzik: Baranyai Erzsébet, egyetemi magántanár, az Új Iskola neveléslélektani kutatóállomásának ve-

zetője, Barra György, miniszteri tanácsos, Dénes Magda, gimnáziumi tanár, Gleiman Anna és Molnár Imre, az Állami Gyermeklélektani Intézet adjunktusai. De a szerzői névsort gazdagítja Gönyei Antal pszichológus, Hermann Alice pszichoanalitikus, Kiss Tihamér, debreceni egyetemi magántanár, tanítóképző-intézeti igazgató, Nagy Mária egyetemi tanársegéd, Paál Ákos, tanulmányi felügyelő, Radnai Béla, az SZNI munkatársa, Várkonyi Hildebrand egyetemi ny. r. tanár, valamint Mérei Ferenc, az SZNI Lélektani Intézetének vezetője. A többnyire rövid, legfeljebb pár jegyzettel ellátott, a szó jó értelmében vett ismeretterjesztő írások célja elsősorban az volt, hogy segítse a közoktatásban dolgozó nevelők számára 1945 őszétől kísérleti jelleggel beindított lélektani képzést.

Miért volt erre szükség? Azért, mert jóllehet nem volt elvárható, hogy a köznevelés gyökeres átalakítása mellett, a tanító- és tanárképzés formai és tartalmi reformja közben még a tanítás gyermeklélektani aspektusaira is jusson figyelem, de a minisztérium, a Schnell János igazgató főorvos vezette Állami Gyermeklélektani Intézet, a Várkonyi Hildebrand elnökölte Magyar Pszichológiai Társaság, továbbá a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének Pszichológiai Szakosztálya támogatásával külön műhelyeket hozott létre a tanítók és tanárok pszichológiai fejlesztésére vidéken is.[5] Ezek voltak az Állami Gyermeklélektani Állomások, amelyek tanárok, tanítók és orvosok irányításával működtek, s amelyek szakmai felügyeletét a VKM koordinációja mellett az imént említett intézmények látták el (Horányi–Kósáné 1998). (Az Állomások vezetőinek egyeztető értekezletéről készült jegyzőkönyvet is közli a kiadvány.) A kötet célja nem volt más, minthogy a korszak vezető pszichológusainak részvételével olyan korszerű, tudományos ismeretterjesztő tanulmányokat adjon, melyekre támaszkodva a vidéki Állomások munkatársai is választ kaphattak a lélektannal kapcsolatos dilemmáikra (Pléh 1985).

Az Henri Wallon és Jean Piaget gyermekpszichológiáján átszűrt világképben a társas lény nem puszta díszítő jelző, hanem a formális és informális kapcsolatokkal átszínezett társadalmi világban élő ember *létállapota*. Nem elszigetelt individuum, hanem társas és társadalmi kapcsolatokban formálódó lény. A nevelés voltaképpeni célja tehát az, hogy a gyermek a saját maga alkotta közösségein keresztül, illetve a tanító

[5] Kiss 1966. Az Állami Gyermeklélektani Állomások osztályai a következőképpen néztek ki: I. Kutató (tudományos) osztály, II. Diagnosztikai és nevelési tanácsadó osztály III. Iskolai és pályaválasztási osztály, IV. Tudomány-népszerűsítő osztály, V. Orvos-pszichológiai és terápiás osztály, VI. Szervező és továbbképző osztály, VII. Gyermekfoglalkoztató osztály, VIII. Technikai (tanszer) osztály.

bizonyos fokú támogatásával létrehozza és átélje a társas lét örömeit. Eme gondolat *rés*zletes kidolgozása Mérei Ferenc egyik legismertebb műve, *Az együttes élmény*.[6] A 64 számozott lapból álló kismonográfia alcíme – *Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken* – azt sugallja, hogy Mérei mondanivalója túllép a gyermeklélektan tárgykörén (akkor inkább „kísérlet gyermekekkel" lehetne az alcím), az elvégzett kísérletek pedig apropóul szolgálnak egy általánosabb társadalomelméleti modell bemutatásához (Mérei 1947d). Hiába állítja azt az alcím, hogy a kis kötet szociálpszichológiai megközelítésű, nem feltétlenül ez *Az együttes élmény* lényege. Mérei itt is úgy jár el, ahogyan huszonegy évvel később a Módszerek című dokumentumfilm kapcsán: egy korábban már elvégzett szociálpszichológiai kutatást *alkalmaz* gyermekekre. (Vas 1968; Mérei 1966.)

Vas Judit filmjében a Kurt Lewin által kidolgozott dinamikus személyiségelméletet alkalmazza a kiscsoportos nevelés világára (White–Lippitt 1969; Lewin 1948). Abból indulunk ki, hogy a társadalom absztrakt fogalmának konkrét megvalósulása a kiscsoport, ennek minősége, hierarchiája, atmoszférája stb. konstitutív módon járul hozzá az egyén önképéhez, viselkedéséhez. Ebből pedig logikusan következik az, hogy a gyermekek esetében a kiscsoportos lét egyik legfontosabb színtere az iskola. Sőt, a gyermek és a tanító életkori, tekintélybeli különbsége miatt mindez fokozottan érvényes, így a tanító vezetési és pedagógiai módszerei direkt módon befolyásolják a gyermekek viselkedését. A gyermek tehát nem konstans, környezetétől független élőlény, személyisége az egyének között formálódó viszonyok kontextusában és a közöttük lezajló érzelmi, kapcsolati forrásokért történő versengésben ölt testet. Az 1930-as években fogant két teória, nevezetesen Kurt Lewin dinamikus személyiségelmélete és Norbert Elias konfigurációs elmélete meglehetősen hasonlóan modellezi a társadalomban élő embert: a társas lény önállóan alig képzelhető el, személyisége a körülötte formálódó, őt befolyásoló kiscsoport függvényében jön létre, melynek persze egyszerre maga is alakítója. (Elias 1987; Krieken 1998: 13; Dunning–Hughes 2013: 30 és 215.)

[6] 1949-ben a dolgozat angol nyelven is megjelent, mégpedig az 1947-ben alapított, a hidegháborús humán erőforrás fejlesztésében kulcsszerepet játszó brit Tavistock Institute folyóiratában: Mérei 1949. Az intézményről lásd Miller–Rose 1988 és Kovai 2016: 363–364.

A VEZETŐ, A TRADÍCIÓ ÉS A CSOPORT EREJE

Visszakanyarodva *Az együttes élmény* gondolatmenetéhez, Mérei az intézményt tartós, emberek között fennálló viszonynak gondolja el, melyet szabályok, rítusok és hagyományok tartanak össze. Utóbbiak igen gyakran tárgyi formát is öltenek, úgymint szabályzat, zászló vagy jelvény. Minél inkább intézménynek tekintünk egy ilyen viszonyt, annál inkább rögzítettek eme szabályok. Ám az intézmény „szellemét" nemcsak ezek az egyéneken kívül létező javak alkotják, hanem a „kialakult szokások az emberek tudatában is élnek, így a viszonylatot alkotó egyének egyben hordozói is a viszonylat alkotta intézménynek". (Mérei 1989: 31.) Jóllehet mindketten használják a tudat fogalmát, Mérei felfogása annyiban tér el Durkheimétől, hogy egyfelől a közösségképződés szabályszerűségeit helyezi kutatása középpontjába, másfelől a tudatot nem szubsztanciának veszi, hanem olyan közös tudásként értelmezi, amelyet a társas hatóképesség függvényében az egyének is megváltoztathatnak. Mérei felfogása tehát dinamikus marad.

Szemben a kiscsoportkutatás egyik alappillérének tekintett létszámmal, Mérei szerint a csoportképződés alapja nem a benne lévő egyének száma, hanem az intézményesedés foka. Ő a csoportot olyan társadalmi alakzatnak fogja fel, amelynek ugyan vannak intézményszerűen rögzített vonásai, de – előre lefektetett szabályok és törvények híján – mégsem teljesíti az intézmény kritériumait. Az iskola: intézmény, ha van ültetési rend, akkor még az osztály egy-egy padsora is lehet az, ám „ha 10 vagy 15 gyerek összeverődik, hogy bélyeget cseréljenek vagy dobás-kiszorítót játsszanak, készítsenek akár kötetnyi szabályt is ehhez a tevékenységhez, csoportjuk mégsem intézményes része a társadalomnak". (Mérei 1947d: 16.) Az ilyen szerveződési szinteket Mérei társadalom alatti, expressis verbis preszociális és alegális alakzatnak nevezi el. Azért preszociális és alegális, mert ugyan szerkezetében és funkciójában rokona a társadalmi alakzatoknak, ám összefüggéseit tekintve mégis elszigetelt marad, amennyiben nem része a termelésen alapuló emberi társadalomnak. Egyszerűbben fogalmazva Méreit a véletlenszerűen létrejött, de tartósan fennmaradni nem tudó és az intézményes eljárásokkal körbebástyázott, ezért hosszú távú csoportalakzatok *közötti* szféra érdekli.

> *A csoport tehát: 1. társadalmi alakzat, amely kohéziót, nivellációt és veszély-elhárító tendenciát mutat; 2. adott intézmény keretei közt alakul ki; 3. a társadalmi intézmények ter-*

melésen nyugvó hálózatából kiesik; pre-szociális; 4. kiesik a jogrendszerből is, mely ehhez az intézmény-hálózathoz fűződik; alegális; 5. fejlődése mégis intézményes lét felé mutat, szabályalkotáson, tradícióképzésen keresztül." (Mérei 1947d: 17.)

A csoport fentebb körülírt formáját tehát Mérei egy sajátos minőséget képviselő jószágnak feltételezi, melyet egyfelől eloldani óhajt az egyénközpontú pszichológiai szemlélettől, másfelől viszont leválasztani igyekszik Le Bon és Ortega y Gasset tömegkoncepciójáról, melyben az egyén feloldódik a tömegben és úgyszólván animális szintre süllyed (Le Bon 1913; Ortega y Gasset 1938; K. Horváth 2023). Mérei azonban abból a hipotézisből indul ki, hogy a csoportban nemhogy elszürkül a személyiség, épp ellenkezőleg, minőséget váltva nagyobb teljesítményre képes.

Már a felvezetőből kitetszik, hogy Méreit itt nem konkrétan gyermeklélektani vagy szociálpszichológiai problémák izgatják, hanem a társadalmi szerveződés egyik formájának elméleti modellje, melynek empirikus értelmezésére az újabb pszichológiai módszerek, elsősorban a szociogram, a korábbiaknál jóval komolyabb lehetőséget biztosítanak (Bastin 1966). Mérei kérdésfeltevése szempontjából a szociogram kitűnő eszköz arra, hogy megragadja az intézményesen rögzült társadalmi alakzaton (iskolai osztály, napközi otthon, kollégium stb.) *belüli* preszociális csoportok létrejöttét, tagozódását, dinamikáját.[7] Mivel a vizsgálatot gyermekeken végezték el, így elsősorban az iskolai osztályon belüli csoportképződés izgatta a pszichológusokat. A csoportok alakításának alapja a kohézió volt, vagyis az, hogy milyen viszonyban állnak a csoport tagjai azzal az alakzattal, amelynek keretei között létrejönnek (fokozzák vagy gyengítik az alakzat kohézióját, vagy közömbösek az alakzattal szemben).

Topológiai szempontból azt a csoportot, melynek célja az adott társadalmi alakzat kohéziójának fokozása, *társadalomfenntartó magnak*, a más alakzatok felé is vonzódókat *kétlakiaknak* (gyengítés), míg a harmadik, tiszta típust *peremcsoportnak* (közömbösség) nevezte el Mérei. Ez a hármas felosztású rendszer tehát abban segít, hogy felmérjük vele a csoport és az alakzat közötti viszonyt. Segédfogalomként alkalmazza a *mellékút* kifejezést, ami az adott társadalmi keretből való kijutás lehetőségét foglalja magában; az alakzat magját olyanok adják, akiknek a legkevesebb mellékútjuk

[7] Jacob Lévy Moreno nyomán a Mérei által használt szociometria a „rokonszenvi választások alapján megrajzolja a rejtett kapcsolódások hálózatát, a spontán csoportosulások térképét, a szociogramot". Mérei 1969: 597. Utóbbi elkészítésének bevett kérdései közé tartozik, hogy „ki mellé ülnél szívesen az ebédlőben" vagy „osztálykirándulás alkalmával kivel aludnál együtt egy szobában". Lásd még Moreno 1934.

van, ők tehát a csoport hagyományának letéteményesei. Értelemszerűen: a kétlakiak és a peremcsoport tagjai kisebb kohézióval kapcsolódnak az alakzathoz, így annak formálásában is kisebb súllyal vesznek részt. Az egyik legizgalmasabb kérdés azonban az, mi határozza meg az egyén csoportba sorolását. A puszta véletlenen múlna, vagy pedig társadalmilag preformált maga a választás aktusa is?

> *Arra a kérdésre, hogy melyik egyén milyen csoportba kerül, mi elsősorban úgy tudnánk válaszolni, hogy tendencia mutatkozik meg a csoportok nívó szerinti kialakulására (nívó-meghatározók gyerekeknél: életkor, szülők anyagi helyzete, iskolai előmenetel, tevékenységi módok rendezettsége). Ez természetesen kétaspektusú mozzanat, mert a nívóba a társadalmi helyzet tényezőjén kívül egyénlélektani motívumok tömege játszik bele.*" (Mérei 1947d: 23.)

Más szerzőkkel szemben Mérei úgy véli, a preszociális csoport létrejöttét és fennmaradását nem lehet egyedül az „erős vezető" tényezőjével magyarázni, szerinte a személyektől függetlenül is létező viszonylatok alakítják, és állandósuló szokások szabályozzák. Konkrétan az érdekelte a pszichológusokat, milyen alegális és preszociális csoportosulások jönnek létre egy iskolai osztályban vagy egy napközi otthonban intézményes keretek között.[8] Egyszerűbben fogalmazva, mi határozza meg a gyermekek választását abban, hogy valamelyik kiscsoporthoz kapcsolódjanak és részesei maradjanak, mi játszik szerepet abban, ahogyan a csoportban involválódnak.

Mérei szűkítve arra keresi a választ, hogy mi a vezető szerepe a csoportban. E mögött a kérdés mögött szinte lehetetlen nem *észrevenni* a nemzetiszocializmus problémáját, nevezetesen azt a törekvést, ahogyan a háború után a társadalomtudományok és a filozófia eszköztárával iparkodtak megválaszolni azt a kérdést, hogyan történhetett meg, hogy a tömegek tervszerű mozgósításával és a propagandával a nácik voltaképpen demokratikus eszközökkel felszámolták a demokráciát, majd vezérkultuszon nyugvó katonai társadalmat alakítottak ki, végül lángba borították a világot. Méreinek a vezető exkluzív szerepét kiemelő szociálpszichológiai elemzésekkel szembeni szkepticizmusa természetesen nem a vezető felelősségét akarta csökkenteni, de ráismert arra, hogy az egyszemélyi felelősség megnevezése *elfedi* a társas-társadalmi kapcsolatok mélyén nyugvó bonyolult mikrohatalmi problémákat. (Gleiman 1945.)

[8] *Az együttes élmény*hez kapcsolódó kísérletek 115 egységből álló aktometriai jelrendszerének kidolgozásában Gleiman Annának oroszlánrésze volt. Lásd Binét 1989.

Mint Mérei a negyedik fejezetben rámutat, a kutatásban részt vevő minden kutató talált egybevágást a preszociális alakzat vezetőjének és a csoport tagjainak magatartása között. Ezzel kapcsolatban három hipotézist állít fel. Az első szerint a csoport a vezetőtől veszi át szokásait. A második lényege az, hogy a vezető viselkedéséből a tagok egyfajta csoportszellemet formálnak, melyet utóbb mindannyian követnek. A harmadik pedig a Szondi Lipót-féle sorsanalitikus beállítódás nyomán némileg meglepő módon azt sejteti, hogy ezek a spontán tömörülések a genotropizmus *k*övetkezményei. „Lappangó, recesszív gének irányítják az embert olyan csoport felé, melynek vezetőiben manifeszt az a törekvés, ami a tagokban látens." (Mérei 1947d: 24.) Mérei mindhárom hipotézist elégtelennek tartja, s a továbbiakban az izgatja, hogy a vezető vagy a csoport erősebb, a vezető személyi tulajdonságai vagy a csoportban kialakuló együttesség rendelkezik nagyobb társas hatóképességgel.

Az SZNI Gyermektanulmányi Osztályát vezető Justné Kéry Hedvig korábbi kutatásának eredményeit integrálva Mérei amellett érvel, hogy a csoportos élmény – például az, hogy a gyermekek a félelem érzését legyőző menekülést annak gyakori ismétlésével újra és újra közösen átélik – *többletet* ad (Justné 1947). A pszichológusnő kutatásai azért is fontosak, mert ebből látható, hogy a gyermek társas kapcsolatainak vizsgálata nemcsak Mérei Ferenc kutatási témája volt, hanem az SZNI egyik fő profilja. Mérei már egy 1946. január 14-én írt jelentésében is beszámol arról, hogy 1945-ben, amint felvették a munkát, s kialakult az intézmény működési rendje, megindították a több szálon futó kutatásaikat. Ennek egyike a Gyermektanulmányi Osztály – s személyesen Justné Kéry Hedvig – égisze alatt folytatott, a „gyermekközösségek kialakulására" összpontosító vizsgálat, melyet a Vág utcai, a Damjanich utcai és a Váci utcai óvodában készítettek el.[9]

A csoportos élmény adta többlet eszerint abban rejlik, hogy a kényszerű ráutaltság helyett megerősíti a gyermekben a közösség erejét, vagyis azt, hogy a megoldást nyújtó menekülést együtt eszelték ki és együtt valósították meg. Ennek az együttességnek a katartikus megélése vezette Méreit arra a megállapításra, hogy az „együttes élmény ereje, a csoportos élmény valami többletet ad, mind örömben, mind hatóerőben". (Mérei 1947d: 26.) Módszertani kérdésként természetesen rögtön felmerül, hogyan alkalmazható a kisléptékű szociálpszichológiai vizsgálat társadalmi szinten.

[9] Budapest Főváros Levéltára VIII.761, 9. d. A Neveléstudományi Intézet keretei között működő Lélektani Intézet jelentése (1945. december 15. – 1946. január 15.)

Rámutat arra, hogy a szociálpszichológiában a tudományos következtetés érvényessége korántsem tisztázott. Egyfelől adódik a természettudomány modellfogalmának alkalmazása, másfelől dinamikussága miatt a társadalmi rendszer ilyen steril leképezése mégis megtévesztő lehet. A kísérlet tehát elvégezhető, de érvényességi köre nem válik automatikusan általános érvényűvé. A Lippitt–White szerzőpáros ezért amellett döntött, hogy kutatásaikban gyermekekkel végzik el a kísérletet, mert velük „szűkített térben is megteremthető a teljes élethelyzet". (Mérei 1947d: 29; Pléh 1992: 170.) Mérei átveszi ezt a megközelítést, azzal a megszorítással, hogy a gyermekekkel végzett kísérlet eredménye csak a gyermekek világára lesz érvényes. Mivel azonban vizsgálatai arra kérdeznek rá, hogy milyen szerepe van a köznevelésnek a demokratikus társadalom formálásában, így az eredmények a konszenzuskereső demokratikus modell mellett optálnak.

A vezető és a csoport viszonyára irányuló vizsgálat első fázisa a következőképpen festett: olyan, az ötödik életévüket betöltő gyermekeket válogattak be, akik képesek csoportot alkotni. Mivel a korábbi tapasztalatok azt mutatták, hogy ebben a korban inkább egynemű kiscsoportok alakulnak ki, így ezt a hagyományt a kutatás kiindulópontja tiszteletben tartotta. Fontos szempont az is, hogy a konstruált csoport tagjai ne legyenek túl közeli viszonyban egymással, de ne is idegenkedjenek egymástól. Végül az egyik leglényegesebb sajátosságnak az bizonyult, hogy a vezetőképesség és a társas hatékonyság szemszögéből átlagos gyerekeket soroljanak be a csoportba. A második fázisban kiválasztott gyermekeket preszociális alakzattá kellett fejleszteni; ennek kritériuma az volt, hogy a csoporton belül az állandó jellegű szabályok, szokások rutinná váljanak, vagyis kialakuljon egy bizonyos csoporttudat.

A gyermekeket egy kijelölt szobában naponta 30-40 percen keresztül megfigyelték, a passzív résztvevőként tevékenykedő kutatási asszisztensek lényegében minden fontos történést, mozzanatot jegyzőkönyvben regisztráltak. A fentebbi módon kialakított csoportot addig tartották együtt, amíg a tradíciók tartóssá nem váltak (3–6 alkalom). Ilyen tradíciónak számított a helyek állandóvá válása (ki hová ül), a tárgyak elosztásának állandósulása (ki melyik tárggyal játszhat), egyes játékok sorrendjének kialakulása, valamint az is, hogy bizonyos tárgyakat közösen vettek használatba. Miután ily módon rögzült a csoport, kiválasztották hozzá a vezetőt, akinek szintén bizonyos kritériumoknak kellett megfelelnie; ugyanabból az otthonból választották a kísérletvezetőt, fontos volt, hogy nevelői korábban kezdeményező, sőt domináns

egyéniségnek ismerték. A kutatás fő kérdése pedig az volt, vajon a vezető vagy a csoport az erősebb. Szükségszerűen megváltoznak-e a csoport szokásai, ha erős egyéniség kerül bele? Hozhat-e a vezető új tradíciókat, új tevékenységeket a csoport életébe?

> *Mi a csoportot szokásokon, tradíciókon át látjuk; ezek a viszonylat objektív kifejezései. Így a vezető egyéniség és a nála gyengébb egyedekből álló csoport erőviszonyát nem az dönti el, hogy* ki *parancsol, hanem az, hogy* mit. *Az erőviszonyoknak nem az a lényege, hogy elfogadják-e a vezető egyéniséget, mint parancsolót, hanem, hogy lemondanak-e tradícióikról, átveszik-e kezdeményezéseit, fejlesztenek-e abból új szokásokat, szabályokat, tradíciókat?* (Mérei 1947d: 32. A kiemelés az eredetiben.)

A fentebb felállított hipotézis helyességének igazolására vagy annak cáfolatára természetesen messze nem lett volna elegendő egyetlen vezető-csoport összetétel vizsgálata, ezért Méreiék rengeteg variációt kipróbáltak. A vezetői készséget tesztelték 1. nagyobb társadalmi alakzatban (ahol gyengébbek a tagok közötti viszonyok), 2. szűkebb együttlétben (preszociális alakzatban), valamint 3. sajátos tradíciókkal megerősített csoportban. Ezeknek az adatoknak a rögzítésére, a korábbi megfigyelések nyomán, egy 76 jelből kialakított rendszert építettek ki, ahol minden jel egy-egy komplex egységet, társas aktust jelzett. Mivel egy csoport mozgása, tevékenysége az interakciók számából fakadóan nagyon sokszínű, ezért egy-egy gyermeket többen is regisztráltak, s ezeket öt percenként szinkronizálták a kutatás résztvevői.

A módszertani repertoárt bővítve további variációs lehetőséget biztosított a tárgyakkal való befolyásolás: hogyan reagál a csoport arra, ha annyi tárgy (a 4–7 éveseknek bádog játékház és építőkocka, a 8–11 évesek feladata pedig egy kiállítás rendezéséhez szükséges eszközök) van, ahány gyermek, illetve ha csak egyetlen tárgyat adnak a csoportnak (mintegy rászorítva őket a kooperációra)? Szintén a variabilitást célozta a csoportok nagysága: a korábbi megfigyelésekből kiindulva, általában 3+1 fő (három tag, egy vezető) alkotott egy csoportot, de volt 4+1 és 6+1 gyerekből álló is; itt az életkor is fontos szempont volt, ugyanis 7 éves korig inkább kisebb, 3–4 fős spontán csoportok képződtek, míg a 8 és 10 év közöttieknél inkább a 3–6 fő volt jellegzetes. Az eredményekre tekintve Méreiék azt az első látásra meglepő tendenciát észlelték, hogy a csoport mintegy „felszippantja" a vezetőt s rákényszeríti a csoport korábban rögzült hagyományait; ez a „meghódított hódító" paradigmája. Az idősebb s némi ve-

zetői gyakorlattal rendelkező gyermek átveszi a csoport korábban használatban lévő tevékenységeit, saját kezdeményezései pedig vagy eredménytelenek maradnak, vagy részleteiben illeszkednek be a hagyományba.

Az általános kijelentést elemeire bontva Mérei két cselekvési típust különít el, a *modellálást* és a *modellálódást*. Ez azt jelenti, hogy a gyermek egy csoportos helyzetben inkább mintaadó (modelláló) vagy inkább mintakövető (modellálódó) magatartást tanúsít-e, s mindkettő lényege, hogy nem szándékos utánzáson alapulnak. A mintaadó (modelláló) és a mintakövető (modellálódó) magatartás egy gyermek társas hatóképességének fokmérője. Mint többször hangsúlyoztuk, Mérei mindvégig megtartja a dinamikus szemléletet, vagyis a kísérlet során nem érte be azzal, hogy egy-egy gyermek kapcsán a jegyzőkönyv kimutatta, hogy a gyermek inkább mintakövető, mint mintaadó volt, hanem munkatársaival további variációkat dolgoztak ki, ugyanazokat a gyerekeket más-más formációba rendezték. Ennek eredményeként látható volt, hogy a vezető és az eltérő társas hatóképességű gyerekek *viszonya* korántsem azonos.

Amikor a vezetésre legalkalmasabbnak vélt gyermek olyan gyerekek közé került, akik többnyire mintakövetőek (modellálódóak) voltak, akkor a vezető hat ízben szolgált modellül és három esetben követte a modellt (6:3). Egy másik kísérleti helyzetben, amikor a vezető egy jól összeszokott csoporttal került szembe, ez az arány drámaian megváltozott (5:11), vagyis túlnyomóan nem az ő cselekvési mintáit veszik fel a tagok, hanem ő veszi fel a tagokét. Mérei általános következtetése ma már viszonylag közismert, de akkor heurisztikus volt, amikor azt találta, hogy a kidolgozott tradíciókkal bíró egyének csoportjával szemben gyengébb marad a vezető, jóllehet a hagyomány formálása szempontjából korábban egyenként mindegyiküknél erősebbnek bizonyult. Ebből vonta le azt, hogy a társas hatékonyság kritériuma: a kidolgozott és ápolt hagyomány.

Ugyanakkor figyelmeztet arra is, hogy ez egy sematikus minta, melyet mindig kontextuálisan célszerű árnyalni, finomítani. Egyfelől a csoport általában *beszippantja* a vezetőt, ám ez a folyamat feltételekhez kötött, s e feltételek bizony korlátozzák a következtetés általános érvényét, másfelől azonban attól, hogy a vezető átveszi a csoport hagyományait, még ő is konstitutív módon hat a csoportra. Egy konkrét vizsgálatnak Mérei szerint tehát arra kell rámutatnia, hogy ez az emergens – vagyis rendszergyökerű, az egyes alkotóelemekre nem visszavezethető – jelenség hogyan ábrázolható, mérhető egy skálán. A *teljes beolvadás* példájára, tehát amikor a csoport valóban abszorbeálja a vezetőt, Mérei egy babaházzal kapcsolatos vizsgálatot emel ki, melyben a gyermekek csoportja valóban olyan szoros

rituálét alakított ki, hogy a vezetőként behelyezett gyermek javaslatait egyszerűen nem vette tudomásul. A vezetőnek kiszemelt gyermek a hetedik-nyolcadik együttes játéknál már olyannyira „felszívódott" a csoportban, hogy semmilyen tevékenysége sem utalt arra, hogy egy kontrollcsoportban korábban igazi vezető szerepet tudhatott magáénak. A skála másik végpontjára, nevezetesen a vezető megtöri a tradíciót s átformálja a csoportot esetére pedig Mérei egy egészen egyedi példát vezet elő, melyben egy – a csoport tagjainál kb. másfél évvel idősebb – kislány teljes egészében átformálta a csoportot.

> *Nemcsak parancsolt, irányított, hanem modellált is; ő szabta meg, hogy mit csináljanak, hogyan játsszanak, az általa bevezetett szabályok léptek a csoport meglévő szabályainak helyébe.* (Mérei 1947d: 39.)

Mi lehetett az oka ennek az első látásra meghökkentő, az általános szabálynak látszólag ellentmondó esetnek? Megértéséhez annyit tudni kell, hogy e kiscsoportot különösen nehéz körülményeknek tette ki a kutatásvezető, amennyiben három napon át minden nap más vezetői készséggel rendelkező gyermeket helyeztek oda. A kiscsoport három napon át megőrizte szokásait, integritását, ám az ellenállás, a védekezés fokozatosan kimerítette a tagokat; a bomlás jelei már megmutatkoztak: a magányos tevékenységek gyakorisága megszaporodott, az együttes cselekvések egyre szétesőbbé váltak.

Ekkor lépett színre a negyedik vezető, aki gyors iramot diktálva, az addig megszokott ritmusból kizökkentve megtörte az amúgy is elcsigázott csoportot, s új szokásokat vezetett be. Mérei kiemeli, hogy önmagában a temperamentumos fellépés általánosságban nem szavatolja a „sikert", vagyis a csoport megtörését, hiszen három kontrollcsoportban ugyanannak a vezetőnek nem sikerült ugyanez. Ebben az esetben a kiemelkedő vezetői készség és az ellenállásban megfáradt tagok együttes jelenléte kellett a csoport megtöréséhez – vagyis Mérei nem az egyszemélyi magyarázat mellett optál, hanem újfent a vezető és a vezetettek sajátos *viszonyának*, *interakcióinak* tudja be az esetet, melyet *határesetként* határoz meg. Az együttes élmény egyik fontos szemléleti eleme tehát a *dinamikus jelleg*, vagyis hogy a csoportot egy folytonosan változó jószágként képzeli el, s a belső erőviszonyok, valamint a tradíció függvényében egy-egy – a kísérletben egyébként számmal jelölt – gyermek eltérő szerepeket tölthet be. A parancsadás-parancskövetés mintázatait elemző részben Mérei kiemeli, hogy az a gyermek, aki az egyik csoportban parancskövető volt, majd egy hozzá hasonló jelleg-

zetességekkel bíró tagokból álló másik csoportba helyezték, idővel parancsadóvá vált, majd amikor megjelent egy idősebb, vezetői készséggel bíró gyermek, akkor újfent parancskövetővé vált. A parancsadó tehát látszólag erősebb, mint a csoport, hiszen engedelmességre bírja a többieket, ugyanakkor maga is alárendelődik a tradíciónak – vagyis az engedelmesség reményében csak olyan parancsokat fogalmazhat meg, bármilyen furcsán is hangzik ez, amelyeket az alávetett tagok elfogadnak, legitimálnak.

A HATALOM MIKROFIZIKÁJA ÉS AZ ALULRÓL KÉPZŐDŐ CSELEKVÉS LEHETŐSÉGEI

Kurt Lewin és munkatársai inspiratív kiscsoportkutatásai nyomán Mérei a modern társadalom hatalmi működését modellezi gyermekeken. Nem állít mást, mint hogy a hatalomgyakorlás, a parancsadás joga voltaképpen *reszponzív cselekvés*, amennyiben érvényessége, hatóköre és intenzitása indirekt módon a várható válaszreakciótól függ. Az 1930–1940-es évek társadalomlélektana voltaképpen kicsiben, a *small group research* szintjén igazolja azt, amit évtizedekkel később Michel Foucault vezet be a modern társadalmak hatalomértelmezéséhez, nevezetesen a hatalom mikrofizikáját. (Foucault 2000.) Utóbbi lényege, hogy a modern hatalom, bármily különös is ezt a diktatúrák századában kimondani, nem személyhez tapad, hanem sajátosan kezelt elnyomó viszonyok összességét fejez ki, mely nemcsak „felülről lefelé, de […] alulról felfelé, sőt oldalirányban is ható hálózat. Ez a hálózat tartja össze az »egészet«, s át meg átszövi olyan hatalmi effektusokkal, amelyek egymáson alapulnak". (Foucault 1990: 242.) Ha az 1947-es év Magyarországára vonatkoztatjuk mindezt, akkor azt mondhatjuk, hogy az erőszakszervezetek feletti rendelkezésen túl a hatékony zsarnok az, aki a társadalom makro-, mezo- és mikrorendszereiben saját céljainak megfelelően állítja szembe a társadalom tagjait és csoportjait, ügyesen manipulálva gerjeszti és csillapítja a felülről szított konfliktusokat. Mérei ugyan nem bontja ki ezt, s látszólag nem is érdekli, hogy megállapításai érvényesek-e össztársadalmi szinten, de mégsem zárható ki ez a sejtés.[10]

[10] Lásd például Mérei 1947d: 5: „A történelmi helyzet megérlelte a felelősség problémáját. Felmerült a kérdés, hogyan lehetett milliós tömegeket úgy befolyásolni, hogy a kulturális fejlődés adott fokán ember-mészárszéket állítottak fel Európa közepén. […] A kérdés tehát így szól: megadja-e a nagy vezető egyéniség a vezetett tömeg irányát, vagy csak kifejezi azt?" Az „embermészárszék" kifejezés elég egyértelműen Auschwitzra, illetve valamennyi megsemmisítő táborra utal.

A hatalom működésmódja – vagy *Az együttes élmény* nyelvezetén a vezető és a vezetettek viszonya – tehát ambivalens: a gyermekeknél a játékok tulajdonlása, a tárgyszerzési hajlandóság nagy gyakoriságot mutat a vezetőnél, de alig jellemző a vezetettekre. Az egyik kísérletben egy jól szervezett, a tradíciókat jól kiépített csoportba helyeztek egy olyan, vezetői készségekkel bíró gyermeket, aki egy másik helyzetben, kisebb gyermekekkel szinte nyílt parancsuralmat folytatott, nem adott helyt ellenvéleménynek, az ellenszegülőket pedig megpofozta. Az új, erős tradíciókkal bíró csoport ezt a vezetőt gyakorlatilag abszorbeálta, dróton rángatta maga után, s jóllehet kivételesen jó vezetői készségei voltak, kezdeményezni nem tudott, a csoport minden korábbi hagyományát átvette. De, s itt jön a hatalmi helyzet ambivalenciája, vezetői tekintélye a *tárgyszerzésben* nyilvánult meg.

> *A csoporttagok minden tárgyat neki adtak, anélkül, hogy kérte volna, ezzel mintegy elismerve tekintélyét. A csoportnak két tradicionális tevékenysége alakult ki: vonatot készítettek kockából és hidat építettek székekből. A vezető gyerek hamar megtanulta ezeket a konstrukciókat és a megszerzett tárgyakkal ugyanezt csinálta. A csoporttagok időnként köréje gyűltek és bármit csinált, ékes szavakkal dicsérték: milyen gyönyörű a műve, milyen nagyszerű ember is ő, hogy ilyeneket tud csinálni. Pedig mindazt, amit csinált, tőlük tanulta. De ők, mintha egy veszedelmes szellemet akarnának békés hangulatában megtartani, időről-időre köréje gyűltek és egymást túllicitálva adták át neki a tárgyaikat és dicsőítették nagyságát. Ezzel szemben semmiben sem követték, sőt bevonták tevékenységükbe és elfogadtatták vele régebben kialakult szokásaikat.* (Mérei 1947d: 44–45.)

Mérei arra hívja fel a figyelmet, hogy ezért érdemes intenzíven követni a csoport dinamikáját, mert ha röviden és felületesen szemlélnénk, akkor csak annyit látnánk, hogy egy gyerek kezében van minden játék, a többiek pedig körülveszik és csodálják. De az alaposabb vizsgálat rámutatott, hogy ez csak a konfliktus elkerülése érdekében véghezvitt áldozati rítus volt, egyfajta üres rituálé a csoporttagok részéről, ám a mélystruktúrában a csoport rákényszerítette szabályait a vezetőre, hiszen a játék maga – még ha a vezető birtokában lévő tárgyakkal is – változatlanul folyik tovább.

Hasonló tendencia mutatkozik meg a Mérei által *kerülőútnak* nevezett vizsgálati esetben, ahol a magas tradícióképződés és intézményesedés szintjén álló csoport kapott rendkívül szuggesztív vezetőt. Az interakció lényege az, hogy a vezető minden

önálló törekvése elbukik, a csoport nem fogadja el vezetőnek, ám utóbbi átveszi a csoport mintáit (modellálódik), de szinte rögtön kisebb-nagyobb variációkat visz az egyes játékfázisokba, melyeket a csoport tagjai átvesznek. A vezető itt egyszerre modellálódik, fejet hajt a csoport belső hagyományai előtt, ugyanakkor a variációk révén mégis alakít, formál a közösség egészén – vagyis modellál is. A tradíció alakulása kapcsán Mérei azt mondja, hogy a vezető ezekkel a variációkkal adott esetben gyorsítja a csoport tevékenységét, tágítja a játék terét, s ezekkel az aprónak tetsző módosításokkal *megemelheti a csoport színvonalát*.

Az amerikai vizsgálatoktól eltérően Mérei és munkatársai tartós megfigyeléseket végeztek a gyermekek között, s ezek alapján egy ötfokozatú skálát állítottak fel. Ezek közül az *együttlét* a legkisebbek csoportosulási módja, melyben elsősorban az egy helyen tartózkodás alakítja ki a közösségtudatot, hiszen egymástól olykor teljesen független tevékenységet művelnek, nincs köztük tárgyi kapcsolat. Az *együttmozgás* már komplexebb forma, amennyiben a csoport tagjai ugyanazt a mozgásformát végzik, azaz lényegében tárgyi kapcsolat nélkül utánozzák egymást; magányos cselekvések sora ez, mely végül mégis kialakítja az összetartozás tudatát. Ennél újfent komolyabb az *összeverődésen* alapuló csoportosulás, ahol megvalósul a tárgyi kapcsolat, ám a cselekvések mégis elszigeteltek maradnak, bár kialakulnak a szabályosság alapjai. Az *együttműködés* már magas egymásrautaltságot mutat, amennyiben a tárgyi kapcsolat révén kialakul a szolidaritás is: például együtt építenek, az egyes fázisok során összedolgoznak, az együttesség tehát nemcsak az élményben, de a cselekvésben is megmutatkozik. A legfejlettebb forma pedig a *tagolódás*, amelyben kialakul egyfajta munkamegosztás, kiválik a vezető, s a csoport elindul az intézményesedés útján.

Amikor tehát Mérei arról beszél, hogy a vezető javít a csoport minőségén, akkor arra utal, hogy egy magas szociális hatóképességgel rendelkező, vezetői szerepbe helyezett gyermek egy erős tradíciójú csoportba lépve a kisebb variációk bevezetésével növeli a csoport hatóképességét és kohézióját. Minél magasabb fokú a munkamegosztás és az intézményesedés, annál fejlettebbnek tekinthető a csoport. Mérei tehát azt szeretné igazolni, hogy bármilyen erős hagyományokkal bír egy csoport, a vezető mégis hat rá: emelheti vagy leronthatja a csoport minőségét, attól függően, hogy milyen kvalitásai vannak az adott gyermeknek, különös tekintettel a szervezőkészségére. Ha emeli a színvonalat, akkor magasabb, ha lerontja, akkor alacsonyabb kohéziós fok alakul ki, vagyis utóbbi esetben megszaporodnak az elkülönülő cselekvések.

Létszámtól függetlenül, a gyengébb kohézió esetében nagyobb esély mutatkozik arra, hogy kialakuljon az úgynevezett *peremszerep*. Az ilyen gyermek modellálódik, de sosem modellál, magányos tevékenységek jellemzik, a csoport munkájában sem vesz részt, inkább szemlélődik: ha leesik egy tárgy, ő az, aki felveszi és odaviszi, ő hozza az ollót, a ragasztót. Ha gyenge társas hatóképességű gyermek lép be a csoportba, akkor a peremszerepben lévő társa lesz a modellje, de ha erős penetranciájú a belépő, akkor a peremszerepű gyermek lesz az első követője. A peremgyerek egyik fontos jellegzetessége a *szerepkeresés*, amellyel szeretné magát helyzeténél fontosabbnak feltüntetni, ezért a jó szervezőkészségű vezetővel való viszonya kitüntetett, mivel a csoporttal szemben tőle várja és kapja meg az elismerést. Ez azonban megnövekedett aktivitást hoz magával, csökkennek magányos tevékenységei, vagyis jobban kapcsolódik a csoporthoz. (Gyenge penetranciájú vezető esetében természetesen ez nem következik be.) Összefoglalva tehát a peremgyerek 1. nem kooperál, csak kiszolgál, 2. minden csoportba kerülő idegenhez elsőként kapcsolódik, 3. a nagy hatóképességű új tagnak ő hódol be elsőként, és az ő kapcsolata a leglazább a csoporthagyománnyal.

A DEMOKRATIZMUS GÓCAI: AZ EGYÜTTES CSELEKVÉS POLITIKAI IMPLIKÁCIÓI

*Az együttes élmény*ben Mérei Ferenc tehát arra a következtetésre jut, hogy a vezető és a vezetettek viszonya ugyan többfokozatú skálán ábrázolható, de szinte *kivételesnek* minősíthető az olyan eset, melyben a vezető teljesen felforgatja a csoport addigi életét. Ennek oka pedig a csoport által korábban elfogadott *tradícióra* vezethető vissza, mely nemcsak emeli a csoport kohézióját, de agresszió esetében védelmet is nyújt neki. Az agresszív vezetővel szemben tehát nem a kivételes egyéni képességek és teljesítmények nyújtanak garanciát, hanem a hagyomány szavatolta magas kooperációs szint. Az alakzatként értett csoport tehát nem vezethető vissza és nem érthető meg az egyének képességeinek és teljesítményeinek összességeként, az együttesség ennek következtében sajátos minőséggé válik, mely egyszerre a közösség megélésének öröme és teljesítménynövelő közeg.

Az 1950 tavaszán az MDP-ből kizárt, elbocsátott Mérei Ferenc 1956 nyarától reaktiválja önmagát, ősszel a balatonfüredi pedagóguskonferencián és a Petőfi Körben

meghirdeti a szocialista felvilágosodás programját. Mivel 1958-ban végleg eltiltották a neveléstudománytól, ezért a csoport mibenlétének problematikáját klinikai csoportokban fejlesztette tovább. Utóbbi kutatásainak hozadéka a strukturalista és szemiotikai eredményeket is kamatoztató *utalás* fogalma, mely Erős Ferenc szerint a Kádár-korszak pszichopatológiájának egyik legértőbb leírása. (Erős 1990; K. Horváth 2024.) Mérei mégoly empirikus kutatási kérdései mögött azonban mindig ott van a ma már történeti kor, melyben neki élnie adatott. A vezető és a vezetettek viszonya ebben az értelemben nemcsak a nemzetiszocializmus hatalomra jutásának válságára, de a szovjetizáció és a sztálinizmus problémájára is reagált. Absztrakt módon kutatásának következtetései applikálhatóak az akkori társadalmi viszonyokra: eszerint a diktatúra kialakulását nemcsak a propaganda, az erőszakszervezetek, a terror és az erős vezető jelenléte szavatolta, hanem a magyar társadalom erős megosztottsága, tradíciónélkülisége és tagjainak atomizáltsága is. Pontosabban az előbbiek hatékonyságát az utóbbiak gyengesége erősíti fel.

Empirikus elemzéseiben Mérei gyakran figyelmezteti olvasóját, hogy a kiscsoportos vizsgálatok érvényessége automatikusan nem érvényesíthető nagyobb társadalmi összefüggésekre. Ugyanakkor annak is számtalan példáját adja, hogy utólag elismeri: kis helyeken nagy kérdésekre kereste a választ. Az 1971-ben megjelent *Közösségek rejtett hálózata* című könyvében, mely utóbb nagy hatású munkává vált a szociológiai vizsgálatokban éppúgy, mint a hálózatelméleti kutatásokban, éppen így tekint vissza *A gyermek világnézete*, illetve *Az együttes élmény* című írásaira.

> *A feladat világnézeti kiindulását tekintve egyértelmű volt – írja Mérei –: egy félfeudális, tekintélyelvi társadalomban kibontakoztatni a tömegek társadalmi alkotóerejét, felkutatni a demokratizmus gócait, ezeknek segítségével kifejleszteni, menetkész állapotba hozni a demokratikus közösségeket, amelyek a szocialista átalakulás hordozói lehetnek. […] Azokban a csoportvizsgálatokban, amelyekkel 1945-ben munkatársaimmal együtt az új életet elkezdtük, a fő kérdésünk […] így hangzott: hogyan lehet demokratikus tapasztalatok nélkül, az együttes döntés gyakorlása nélkül felnőtt ifjúság társas mezőiben felkutatni és megerősíteni a közösségi cselekvést, az együttességet. Hogyan lehet nevelni és fejleszteni azt a motivációt, amelyből a szocializmus demokratizmusa fakadhat.* (Mérei 1971: 147, 148.)

1945 után a tettre kész, korszerű elméletekkel felszerelt, elkötelezett pedagógiai szakemberek hittek abban, hogy a gyermeki értelem fejlődését és a társas hatóképesség fejlesztését szem előtt tartó embernevelés eszméjén nyugvó új iskola évtizedek alatt képes lesz a magyar társadalom értékszerkezetének demokratikus regenerálására, a társadalmi igazságosság szempontjainak érvényesítésére. Nem rajtuk múlt, hogy a kísérlet nem sikerült.

FORRÁS- ÉS IRODALOMJEGYZÉK

Levéltári források

Budapest Főváros Levéltára VIII.761, 9. d.

A Neveléstudományi Intézet keretei között működő Lélektani Intézet jelentése (1945. december 15. – 1946. január 15.)

92.485/1945 – VII. (1945. október 17.)

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, M–KS–276–68–84. ő. e.

Politikatörténeti Intézet Levéltára

302–1–40. ő. e. Mérei Ferenc pedagógiai tanulmányai és előadásai
274–24–11. ő. e. Az MKP Pedagógus Csoport jelentése

Irodalom

Anderson, Perry (1979): *Considerations on Western Marxism*. Verso, London.

Bastin, Georges (1966): *Les techniques sociométriques*. PUF, Paris.

Binét Ágnes (1989): A gyermeklélektan helye Mérei Ferenc életművében. In: *Mérei Ferenc, 1909–1986. Emlékkönyv születésének 80. évfordulóján*. Szerk. Bagdy Emőke, Forgács Péter, Pál Mária. MPT Animula, Budapest. 54–57.

Dunning, Eric – Hughes, Jason (2013): *Norbert Elias and Modern Sociology. Knowledge, Interdependence, Power, Process*. Bloomsbury, London – New York.

Elias, Norbert (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Michael Schröter (Hrsg.), Suhrkamp, Frankfurt/M.

Erős Ferenc (1990): Mérei fényében és árnyékában. *BUKSZ* 2/2. 150–154.

Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.

Foucault, Michel (2000): A hatalom mikrofizikája. In: Michel Foucault: *Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések*. Szerk. Sutyák Tibor. Latin Betűk, Debrecen. 307–331.

Gleiman Anna (1945): A lelki tömegfertőzések fejlődéslélektana. In: *A közelmúlt lelki tömegfertőzései. A beteg néplélek és annak gyógyítása*. Szerk. Noszlopi László. Pantheon, Budapest. 7–13.

Hermann István (1984): Az elméleti vita feltételei. A messianisztikus marxizmus avagy az úgynevezett nyugati marxizmus. *Világosság* 25/4. 211–220.

Horányi Annabella – Kósáné Ormai Vera (1998): A nevelési tanácsadás hazai történeti előzményei. *Pedagógiai Szemle* 38/12. 1123–1135.

Justné Kéry Hedvig (1947): *Ősi és népi játékok: lélektani tanulmány.* Anonymus, Budapest.

K. Horváth Zsolt (2019): Kollektív emlékezet, kollektív képzet, együttes élmény. Egy fogalomvándorlás szociológiai-politikai implikációi: Halbwachs, Durkheim, Mérei. *Magyar Filozófiai Szemle* 63/3. 63–80.

K. Horváth Zsolt (2021): *Mérei Ferenc.* II. kötet. *Szocialista felvilágosodás és törzsi avantgárd, 1945–1986.* Korall, Budapest.

K. Horváth Zsolt (2023): Félelmetes tömegjárványok és járványos félelemtömegek. Ragályos beszédrendek a Szakadék Nagyszálló előcsarnokában. *Café Bábel* 84. 40–59.

K. Horváth, Zsolt (2024): The Psychopathology of Allusion in the Kádár Era: Marginality and the Figure of Hiding in the Thought of Ferenc Mérei. *East Central Europe* 51. 53–81.

Kiss Árpád (1966): Tervszerűség és tudományos tervezés a nevelésben. In: *Tanulmányok a neveléstudományok köréből, 1965. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságnak gyűjteménye*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 29–59.

Kovai Melinda (2016): *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970*. KRE – L'Harmattan, Budapest.

Krieken, Robert van (1998): *Norbert Elias*. Routledge, London – New York.

Le Bon, Gustave (1913): *A tömegek lélektana*. Franklin, Budapest.

Lewin, Kurt (1948): The Consequences of an Authoritarian and Democratic Leadership. In: *Resolving Social Conflicts*. Szerk. G. Weiss. Harper & Brothers, New York.

Mannheim Károly (2000): Adalékok a világnézet-értelmezés elméletéhez. In: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest. 7–66.

Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány*. Anonymus, Budapest.

Mérei Ferenc (1947a): „Ha az igazságot ismertük volna". H. Johnson, a Canterbury érsek helynökének könyve a Szovjetunióról. *Új Szó* 3/81. 7.

Mérei Ferenc (1947b): Igazság. *Új Szó* 3/100. 1.

Mérei Ferenc (1947c): Amerika és Magyarország. Kassai Géza tanulmánya. *Új Szó* 3/185. 8.

Mérei Ferenc (1947d): *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken*. Officina, Budapest.

Mérei Ferenc (1948): *Gyermektanulmány*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Mérei, Ferenc (1949) Group Leadership and Institutionalization. *Human Relations* 2/1. 23–39.

Mérei Ferenc (1966): Vakfegyelem, szabadosság, önfegyelem. Nevelői légkörök társadalomlélektani vizsgálata. *Élet és Tudomány* 21/46. 2174–2177.

Mérei Ferenc (1969): A szociometria módszerei és jelenségvilága. A társkapcsolatok és csoportosulások lappangó hálózata. *Magyar Pedagógiai Szemle* 19/7–8. 594–616.

Mérei Ferenc (1971): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. KJK, Budapest.

Mérei Ferenc (1985): Demokrácia az iskolában. *Neveléselmélet és Iskolakutatás* 4/3. 7–90.

Mérei Ferenc (1989) Az együttes élmény. In: Mérei Ferenc: *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociál-pszichológia köréből*. Szerk. Gerő Zsuzsa – Fischer Eszter. Akadémiai Kiadó, Budapest. 29–44.

Miller, Peter – Rose, Nikolas (1988): The Tavistock Programme. The Government of Subjectivity and Social Life. *Sociology* 22/2. 171–192.

Moreno, Jacob Lévy (1934): *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing, Washington (D. C.)

Ortega y Gasset, José (1938): *A tömegek lázadása*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Pléh Csaba (1985): Társadalmi változások és a pszichológia négy évtizede. *Világosság* 26/4. 212–218.

Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet. A modern pszichológia kialakulása*. Gondolat, Budapest.

Tanítás és értelmi fejlődés (1947): Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Vas Judit (1968): *Módszerek*. Dokumentumfilm, MAFILM.

White, Ralph – Lippitt, Ronald (1969): A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában". In: *Csoportlélektan*. Szerk. Pataki Ferenc. Gondolat, Budapest. 315–345.

RÁCZ MÁRK

ADALÉKOK A RENDSZERVÁLTÁSKÖRNYÉKI MARXIZMUS–LENINIZMUS-OKTATÁS, A SZOCIÁLIS MUNKÁS, VALAMINT A SZOCIÁLPEDAGÓGIA SZAK TÖRTÉNETÉHEZ

„Ott voltam, ahol lennem kellett, és azt tettem, amit tennem kellett."[1]

BEVEZETÉS

Ezzel az írással egyrészt az a célom, hogy bemutassam a szocializmus ideológiai oktatásának egy szeletét. A kiindulópont az, hogy adottnak veszem a korszakban jellemző ideológiai oktatás tényét, valamint azt, hogy diktatúra működött hazánkban, ahol nem létezett többpártrendszer, viszont megszállás alatt tartották az országot a szovjetek. Kötelező volt az orosz nyelv tanulása is, és bizonyos témák tabunak számítottak, például Nagy Imre és munkatársainak sorsa, a szovjet katonai jelenlét vagy 1956 egyes kérdései. A Rákosi- és a Kádár-korszakban valamennyi hazai felsőoktatási intézmény hallgatójának kötelezően kellett hallgatni a következő tantárgyakat: az első évben marxista filozófiából kellett vizsgázni, majd a második évben következett a politikai gazdaságtan. A harmadik tanévben a tudományos szocializmus került napirendre, illetve a szabadon választott tárgyak az ideológiai oktatás témaköréből. A negyven év alatt időről időre arra törekedett a Művelődési (máskor Oktatási néven futó) Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya (MLOF), hogy megreformálja ezeknek a tantárgyaknak az oktatását. A cél a szocialista embertípus megteremtése az állami ideológia elvei mentén, azonban nem minden esetben bizonyult eredményesnek a folyamat. Különösen az 1950-es években volt nagy a személyi állomány fluktuációja az ideológiai tanszékeken, hiszen nem volt komoly és jelentős tapasztalat a fentebb nevezett tantárgyak oktatására, így előfordult, hogy a diákok vi-

[1] Gervai 2006: 18.

takészsége erősebbnek bizonyult az oktatókéhoz képest. Gyarapítani kellett a tanárok szakmai tudását (pl. filozófia, közgazdaságtan, történelem) és pedagógia-módszertani szintjüket. A dolgozat felépítése is sokat elárul a témáról: elsőként a történeti hátteret rajzoltam meg. Ezt követően egy vidéki tanárképző főiskola ideológiai tanszékét mutatom be, majd rátérek a szociálpedagógia és a szociális munkás szakok létrejöttére. Ezt követően az Országgyűlés Kulturális Bizottságának '80-as évekbeli jegyzőkönyveit veszem alapul, és ismertetem a téma szempontjából releváns részeket. Természetesen nem szerepelt az összes jegyzőkönyvben ideológiai oktatással kapcsolatos hozzászólás vagy észrevétel.

A másik célom ezzel az írással a szociálpedagógia és szociális munkás szak helyzetének feltérképezése a rendszerváltáskori időszakból. Érdekes lehet megnézni, hogy milyen módon alakultak meg bő három évtizeddel ezelőtt.

Tekintettel arra, hogy itt a leíró műfajt használom, nem fogalmaztam meg konkrét kutatási kérdéseket. Ugyanakkor óvatos következtetéseket mégiscsak levontam itt-ott, miközben a következő kérdés érlelődött meg bennem: volt-e értelme az ideológiai oktatásnak az eredeti céljai tekintetében? Ezen írás inkább adhat adalékot az olvasó számára, semmint átfogó összefoglalást.

TÖRTÉNETI HÁTTÉR

Magyarországon, a kommunista hatalomátvétel következményeként, 1950 után kötelező jelleggel bevezetésre került az úgynevezett ideológiai tárgyak oktatása. Vagyis „*kifejezetten a kommunista ideológia terjesztését szolgálták az 1950 és 1952 között minden egyetemen felállított marxizmus-leninizmus tanszékek, amelyek óráit valamennyi hallgatónak látogatni kellett. A »burzsoá tudománytalanság« kategóriájába sorolt szociológiai és pszichológiai tárgyaknak viszont még az oktatása is megszűnt. A pozícióikban meghagyott hagyományos egyetemi vezetők, a rektorok és a dékánok befolyása jelképessé vált; az igazi hatalom az egyetemi pártbizottságok és az újonnan szervezett tanulmányi, azaz káderosztályok vezetőinek a kezébe került.*" (Romsics 2010: 244.) Eleinte az ELTE-n megalakított Központi Marxizmus-Leninizmus Tanszék irányította a vidéki főiskolákon és egyetemeken folyó ideológiai képzést és oktatást. Sok esetben kontraproduktívnak bizonyultak azok a törekvések, amelyek szerint a mar-

xista ideológia oktatásának segítségével hajtottak volna végre egyfajta „társadalmi modernizációt". Mindenesetre „*a közoktatásban az 1950-ben bevezetett új általános és középiskolai tantervek és tantervi utasítások gondoskodtak a vallásos világnézet és a koalíciós időkre jellemző demokratikus-humanista-nemzeti műveltségeszménynek a marxizmus-leninizmussal történő felváltásáról. Az MDP vezetésének ezzel kapcsolatos határozata alapkövetelményként állította minden iskolatípus elé a marxizmus-leninizmus »sugárzását«.*" (Romsics 2010: 243.) Ennek köszönhetően teljesen átalakult az oktatás minősége is, így a szemléletmód – különösen az 50-es években – sematikussá vált. A dogmatizmus is eluralkodott, a brosúrákból való tanítás rányomta bélyegét az ideológiai oktatás eredményességére és hitelességére. Egy pillanatra elidőzve ennek a folyamatnak az elején, „*az iskolák kapuinak kinyitásához minden szinten a rendszer bélyegeként társult az orosz nyelv oktatásának kötelezővé tétele és az ideológiai tárgyak – különböző bontásban tantárgyiasított marxizmus, valamint a szovjet és magyar (kommunista) párttörténet – olyan részaránya a tanrendben, amely a funkcionális, szakirányú képzés rovására ment*" (Gyarmati 2021: 145–146). Ez a szemlélet a 80-as években is megfigyelhető volt, bár valamennyire csökkent az ideológiai órák száma. Nem meglepő ezek után, hogy „*Marx, Engels, Lenin és Sztálin, a marxizmus-leninizmus klasszikusainak művei, valamint a Szovjetunió Kommunista pártjának rövid története (amelyet a cím orosz nyelvű utolsó két szava nyomán »kratkij kursz« néven emlegettek) töltötték meg a könyvesboltokat, az üzemi, párt- és szakszervezeti kultúrfelelősök bizományosi raktárait…*" (Gyarmati 2021: 227). Ezek az alapműnek számító könyvek egészen a rendszerváltozásig megtalálhatóak voltak a tanszéki könyvtárállományokban. Ha távolabbról tekintünk rá erre a struktúrára, akkor azt láthatjuk, hogy „*az ideológiai meggyőzés érdekében felépített intézményrendszer egy részét a párt, a másikat az állam működtette, de a szakszervezetek és a KISZ oktatási rendszere is kapcsolódott hozzá. Nem tudni, ki kezdte az amerikai rajzfilmsorozat címét átvéve a Foxi-Maxi kifejezést használni a pártoktatás törzsét jelentő Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemre, de széles körű elterjedése jelezte, hogy léteztek az intézmény komolyságát kétségbe vonó nézetek.*" (Takács 2013: 49.) A teljes társadalmat elérő és behálózó szerveződésnek köszönhetően „*az ideológiai nevelés az óvodában elkezdődött, a középiskolában már a világnézetünk alapjai elnevezésű, a felsőoktatásban pedig a dialektikus materializmusnak nevezett tantárgyakat oktatták, sok helyen szigorlati vizsgával zárva. A munkahelyi pártalapszervezetek pedig a dolgozók körében folytattak ún. világnézeti nevelőmunkát.*"

(Horváth 2016: 97.) Mi sem bizonyítja jobban azt a tényt, hogy a szocializmus négy évtizede alatt sem sikerült maradéktalanul ellátni az ideológiai oktatásnak eredeti funkcióját, mint az, hogy „*a művelődési miniszter az 1987. február 17-én összeülő APB részéről előterjesztéssel élt. A dokumentumban felidézték, hogy az MSZMP Politikai Bizottságának határozata előírja, hogy a hallgatók világnézeti nevelésének eredményessége érdekében szükséges gondoskodni az ideológiai oktatás színvonalának következetes emeléséről és a szakmai képzéssel való szervesebb összhangjáról. Mint írták, a határozat nyomán széles körű elemző munka indult meg a marxizmus-leninizmus egyetemi-főiskolai oktatásáról.*" (Zsebők 2017: 358–359.) Ennek köszönhetően úgy ért véget a szocializmus időszaka, hogy nem érte el eredeti céljait az ideológiai oktatás hazánkban.

IDEOLÓGIAI OKTATÁS A '80-AS ÉVEKBEN SZOMBATHELYEN

A következőkben azt mutatom be, hogy egy vidéki tanárképző főiskolán hogyan nézett ki az ideológiai tanszék személyi állománya és szervezeti struktúrája. A szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán a következő helyzet alakult ki: a helyi Marxizmus-Leninizmus Tanszéken dr. Konkoli Alajosné volt a tanszékvezető főiskolai docens a vizsgált időszakban. Rajta kívül négy docens dolgozott még itt: Bozóki József, dr. Gutter József, dr. Horváth Jenő és dr. Tarr István. Az adjunktusok a következőek voltak: dr. Ágoston Magdolna, Balogh Károlyné, Gelle Lászlóné, Jáki Tibor, Mészáros Gábor és dr. Stipkovits Ferenc. A tanársegédek pedig: dr. Ábrány László, Gaálné Varga Jolán, dr. Gyekiczki András, Kelemen Katalin, Major Gyöngyi és Spitz György voltak. A tanszéki adminisztrátor Kiss Beáta volt. (Guttmann 1988: 14.) Az évkönyvből kiolvasható az is, hogy Gutter József volt az MSZMP főiskolai bizottságának titkára. Konkoli Alajosné a főigazgatói tanács tagjaként egyben személyzeti vezetőként is tevékenykedett. (Guttmann 1988: 9.) A főiskolai MSZMP szervezetnek négy pártalapszervezete volt. A pártvezetőségben helyet foglaló Stipkovits Ferenc szervezőtitkárként is dolgozott. (Guttmann 1988: 24.) „*Stipkovits Ferenc főiskolai adjunktust Adalékok a Vas megyei szlovénség történetéhez a népi demokratikus átalakulás időszakában 1945-1949 között című disszertációja alapján a szegedi József Attila Tudományegyetem (1986) doktorrá avatta.*" (Guttmann 1988: 50.) Látható, hogy inkább választott magának történelmi témájú disszertációt, annak ellenére, hogy ideológiai

oktatóként tevékenykedett. Amint a fenti adatokból jól kiolvasható, 5 docens, 6 adjunktus és 6 tanársegéd dolgozott. Ebből 7 nő és 10 férfi volt, beleértve a tanszékvezető személyét is, aki szintén nő volt. Ami a tudományos munkájukat illeti, a következő volt a helyzet: „*A Marxizmus-Leninizmus Tanszék 17 kinevezett oktatója 3 szakcsoportban végzi munkáját. A tanszék oktatói közül 7 fő egyetemi doktori címmel rendelkezik. A kutatási témák zömében a fokozatok megszerzéséhez kapcsolódnak, helytörténeti kutatásokban a tanszék több oktatója is részt vállal. 3 jelentősebb elméleti konferenciát szervezett a tanszék. A VEAB munkájában, a Magyar Történelmi Társulat Vas megyei Tagcsoportjában, a TIT városi és országos választmányában, a METESZ vezetőségében tudományos ülésszakok, továbbképzések szervezőjeként és előadókként jelen vannak a tanszék oktatói.*" (Guttmann 1988: 41.) Kutatásom jelen állása alapján még nem ismert előttem, hogy a szombathelyi ideológiai tanszék oktatói mely szakcsoportban foglaltak helyet (létezett filozófia, politikai gazdaságtan és tudományos szocializmus).

Összehasonlítás végett jelzem, hogy ugyanezen a főiskolán szintén működött Neveléstudományi Tanszék, ahol az 1984–1988 közötti időszakban dr. Molnár Károly kandidátus látta el feladatait tanszékvezető főiskolai docens beosztásban. Rajta kívül két docens segítette munkáját: dr. Kovács József és Takács Lajosné dr. Ezenkívül három adjunktus dolgozott itt: Bokkon László, Horváth Sándor és Nagy Magdolna. Végül négy tanársegéd erősítette az állományt: Hatos Katalin, dr. Szalay Anna, Tihanyi Tibor és dr. Vadászné Sándi Éva. Dolgozott még két adminisztrátor is: Dr. Sóti Péterné és Tóth Józsefné. (Guttmann 1988: 15.) Az adatok alapján azt lehet látni, hogy 3 docens, 3 adjunktus, 4 tanársegéd dolgozott ezen az oktatási egységen. Ebből 6 nő és 5 férfi dolgozott a 11 fős tanszéken, valamint az adminisztrátorok is nők voltak.

Ugyancsak létezett a 21 fős Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék is, azonban terjedelmi okokból eltekintek ennek bemutatásától. Ezenkívül a kilenc fős Történelem Tanszék lehet még érdekesebb számomra, azonban őket is egy későbbi tanulmányomban szeretném bemutatni, illetve összehasonlítani a marxi-lenini tanszék állapotával.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA SZAK KEZDETEI

Ebben a fejezetben a szociálpedagógia kialakulásáról fogok írni. Ha időben visszatekintünk, akkor azt láthatjuk, hogy „*az 1960-as években egy új, radikálisan kritikai*

beállítottságú szociálpedagógia kialakulása zajlott. Az 1970-es évek óta a szociálpedagógiai szolgáltatások erős differenciálódása folyik (…), a politikai, gazdasági és társadalmi változások indukálták a szociális képzés megalapozását." (Rosta–Rostáné 2021: 46.) Ennek a folyamatnak köszönhetően, rátérve tanulmányom másik lényeges területére, fontos megemlíteni, hogy „*a Vitéz János Tanítóképző Főiskola működését a folytonos megújulás övezte. Ennek egyik fémjele az 1989/1990-es tanévben kísérleti jelleggel elinduló négyéves tanító–szociálpedagógiai képzés. A rendszerváltozással szinte egyidőben, az országban először indult főiskolai szociálpedagógiai képzés, akkor még két szakos tanrendben az esztergomi tanítóképző főiskolán.*" (Rosta 2022: 5.) Az új szakmai irányzatok iránti igény ebben a szervezeti struktúraváltozásban is testet öltött. Egyébként „*a szociálpedagógusi képzés iránti igény megfogalmazását Budai István, a képzést elindító egyik szakember a '80-as évek végére teszi. »A képzés gondolata először 1988-ban vetődött fel, mert nagyon sokan kerestek fel bennünket különböző oktatási-nevelési, gyermekvédelmi és szociális intézmények részéről, hogy ne csupán tanítókat bocsásson ki a főiskola, hanem legyen a pedagógusoknak másféle szakértelmük és végzettségük is«.*" (Rosta 2022: 6.) Egyes oktatók megérezték az új idők új szeleinek érkezését, igyekeztek alkalmazkodni a korszerű kihívásokhoz. Végül „*az 1988 tavasza és nyara között elkészült tantervi koncepciók alapján, az 1989-ben négy éves kísérleti jelleggel elindítandó tanító–szociálpedagógus szakos képzés zöld utat kapott az Oktatási Minisztériumtól*". (Rosta 2022: 7.) Azaz a legfelsőbb politikai szinten is támogatták ezen törekvéseket, és nem gördítettek elé akadályokat. Utalok ara is, hogy a szociálpedagógia és a szociális munka – mint társadalomtudományi szakok – a politikatudományi intézet munkatársainak álláspontját képviselték a 90-es években, annak ellenére, hogy a szociálpedagógia némileg eltérő történetiséggel rendelkezik a politológiához képest. Azonban „*a felsőoktatási képzésben jelentős állomás a szociális szervezők képzésének elindítása 1974-ben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán, majd 1985-ben az ELTE-n elindult a szociálpolitika szak, amely képzés szociológus oklevél megszerzésével zárult*". (Rosta–Rostáné 2021: 46.) Ami a képzési filozófiát illeti, „*mindig is gyakorlatorientált volt, különös figyelemmel a társadalmi változásokra, a szociális és gyermekvédelmi ellátórendszer szükségleteire, igényeire, párbeszédet folytatva a szolgáltatásokat nyújtó intézményekkel, szakmai szervezetekkel*" (Rosta–Rostáné 2021: 55). Ami a szociológiát illeti, ez „*a hatvanas évek egyik sztártudománya volt a szovjet blokk országaiban. Ahogyan a kibernetikával összeházasított közgazdaság-tudomány a pontos és minden*

részletre kiterjedő gazdasági tervezés lehetőségét kínálta, az ugyancsak matematikai alapokra építő szociológia a társadalom struktúráinak objektív megismerhetőségét, és ilyen módon ugyancsak tervezhetőségét." (Rainer 2023: 107.) A modernitás mindenhova beszüremkedett, azt kikerülni nem lehetett. Még az avíttnak gondolt marxizmus tanszékeken is megjelentek a számítógépek.

A SZOCIÁLIS MUNKÁS SZAK KEZDETEI

Megemlítve egy másik, ebben az időszakban induló szakot, illetve a fentiekhez kapcsolódva „*az államszocializmus időszakában az uralkodó ideológia szerint a szociálpolitika és a szociális munka szükségtelenné vált, mivel »a népi demokrácia minden tette szociálpolitika«. Megkezdődött a szociális munka leépítése, beolvasztása az egészségügybe. 1960-ban létrejött a Nevelési Tanácsadó, mely a szociális munka új csírájának tekinthető. 1972-ben a családgondozó munkakör létrejöttével a szociális munka újjászületett, a családgondozók a szociális munka eszközeit alkalmazva családlátogatással, konzultációval foglalkoztak. 1980-ban szociológusokból és szociális munkásokból álló Szegényeket Támogató Alap alakult. Ebben az időszakban kezdték kutatni a társadalmi beilleszkedési zavarokat, melynek köszönhetően az 1980-as évek közepén létrejöttek a családsegítő központok, melyek családgondozást, egészségügyi, mentálhigiénés feladatokat láttak el. Szociális munkás szakma ekkor még hivatalosan nem létezett, így orvosok, pedagógusok, jogászok végezték a tevékenységet. Esetmegbeszélő műhelyek alakultak, melyek hozzájárultak a szakma későbbi kialakulásához. 1985-ben nagy áttörés volt a posztgraduális szociálpolitikus képzés megindulása. 1989-ben a rendszerváltozással a szociális szakmák legalizálódtak, megindultak a felsőfokú szociális képzések, elsőként 1989-ben Szekszárdon az általános szociális munkás képzés, majd Pécsett 1991-ben. 1990-ben kialakították az ún. soproni minimumkövetelményeket, a szociális munkás képzés tananyagát, standardjait.*" (Pik 2001: 98.) Nem bizonyult könnyű feladatnak, azonban mégis sikerült leküzdeni az akadályokat, így ennek köszönhetően megalakult a szociális munkás szak is. Ugyanakkor „*az államszocialista berendezkedés gyengülésével, de a hatalom képviselőinek a szociális szakmákkal szembeni ellenérzése, tiltakozása ellenére a felsőoktatási intézményekben már a hetvenes években megjelentek szociális képzések, amelyek a kibontakozó szociális képzési rendszer első elemei voltak. A Bárczi*

Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán megfogalmazódott az igény a nehezen nevelhető gyerekekkel foglalkozó szakemberek képzésére. Illyés Gyuláné koordinálta azt a programot, melyben olyan tanárok, nevelők képzése folyt, akik a közösségbe – érzelmi sérüléseik miatt – nehezen beilleszthető gyerekek nevelésével foglalkoztak." (Budai–Csoba–Goldmann 2006: 51.) Elsősorban a fővárosi intézmények vették szárnyaik alá ezeket a kezdeményezéseket. Elérkezve a rendszerváltás időszakához „*az 1989/90-es tanév a szociális szakemberképzés szempontjából fordulópontnak számít. Ebben az évben két helyen indult kísérleti képzés: Szekszárdon általános szociális munkás-, Esztergomban pedig szociálpedagógus-képzés. A képzés kialakulásával párhuzamosan elindult a szakma »önszerveződése« is. 1987-ben a Terézvárosi Családsegítő Központban Szociális Munkás Klubot szerveztek, amely alapja lett az egy évvel később megalakuló Szociális Munkások Magyarországi Egyesületének (Tordainé 1996). 1987-ben a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat és az ELTE BTK közös szervezésében elindítottak egy Szociálpedagógiai Műhelyt. 1988-ban az ELTE BTK oktatói és hallgatói létrehozták a Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesületet.*" (Budai–Csoba–Goldmann 2006: 53.) Fokozatosan teremtődtek meg azok a körülmények, amelyeknek köszönhetően létrejött ez a szak is hazánkban. A Széchenyi Egyetemen „*a Szociális Munka Tanszék a szociális munkás-képzés indulásakor alakult meg 1996-ban Budai István vezetésével. A tanszék a Petz Lajos Egészségügyi és Szociális Intézeten belül összefogta a különböző szintű, formátumú szociális képzéseket, ellátta a szakvezetői feladatokat, továbbképzéseket kezdeményezett, szervezett szociális képzési területen, közreműködött a szakmai, képzésfejlesztő és tudományos tevékenységben.*" (NET1.) Vagyis vidéken is megvetették a lábukat. Közben kitűzték az oktatók és szakemberek a célt, hogy „*olyan szakemberek képzésébe fogott bele az intézmény, akik az ideiglenesen, vagy a tartósan bajba, krízisbe, válságba került, a problémakezelő képességük és életvitelük nehézségeivel küszködő embereken, családokon, közösségeken tudnak hatékony szakmai segítséget nyújtani* [sic!] *a szociálpolitika és a szociális munka lehetőségeivel, módszereivel és eszközeivel a szociális ellátás intézményrendszerében és a civil szféra szervezetei között*" (NET2). A szociálisan érzékenyebb emberek pedig hamar megtalálták azokat a lehetőségeket, hogy másokon segíthessenek szervezett keretek között. Ezenkívül pedig az oktatást is segítségül hívták, hogy még hatékonyabbak legyenek. Az idő előrehaladtával megállapítható, hogy „*a szociális munka mai feladatai tehát messze túlmutatnak a szegénység és nyomor kérdésein, a »társadalmi tagság« igényelte szükségleteket és társas kapcsolatok kialakítását*

téve vizsgálódási körük középpontjába. Mindehhez a módszerek, a specializált tudásfajták, szociális munka-foglalkozások egészen új formáinak, újfajta társadalmi és etikai töltésnek kellett kialakulnia, és ez a mában már a múlt századától nagyon eltérő képhez vezet." (NET3.) Az 1989/90-es évek óta eltelt lassan 35 év, így a kihívások és feladatok lassan átalakultak. Új kérdések merültek fel, amelyekre megfelelő választ kellett adni. Úgy vélem, hogy ez sikerült.

AZ ORSZÁGGYŰLÉS KULTURÁLIS BIZOTTSÁGA AZ 1980-AS ÉVEKBEN

A következőkben a Magyar Parlament Kulturális Bizottsága jegyzőkönyveinek – az ideológiai oktatás szempontjából – releváns részeit mutatom be. A 91 éves korában elhunyt Berecz János (1930–2022) a következőképp nyilatkozott a Parlament Kulturális Bizottsága előtt 1985 végén: „*a Politikai Főiskolát – meglevő és még továbbfejleszthető lehetőségeit figyelembe véve – a marxizmus-leninizmus oktatásának központjává kell emelni. Úgy, ahogy mondom: emelni. Nem egyszerűen beiskolázott pártvezetőket tanítani, hanem egyetemi oktatást és más területek oktatását is figyelembe véve a marxizmus-leninizmus szellemi központjává kell emelni. És mi mindent meg fogunk tenni (…) hogy ennek a kérdésnek legyen ott professzora.*" (JKV1.) Maguk a döntéshozók egy része is belátni kényszerült azt a tényt, hogy az ideológiai oktatás szakmai színvonala nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ehhez szólt hozzá Bánffy György, aki a következőket adta elő: „*ne maradjon ki a felsőfokú pártoktatásból, képzésből a szónoklat-tan. Szíveskedjenek tudomásul venni, hogy ma úgy kell beszélni, ahogyan Berecz elvtárs beszélt a témáról! De ez nem általános. Hogy ez általános legyen, oktassanak a főiskolán szónoklattant, annak elméleti és gyakorlati oldalát egyaránt!*" (JKV1.) Valóban fontos a retorika ismerete egy ideológus számára, hiszen a meggyőzés képessége nem elhanyagolható ezen a területen. Maga Berecz is úgy fogalmazott, hogy amíg „*az ötvenes években a marxizmus-leninizmus köpönyegével kellett takargatni a meggyőződés hiányát, illetve az ellentétes meggyőződést, addig most bizonyos burzsoá tudományos eredményeket 1:1-ben átfogalmazva, marxizálva igyekeznek bevezetni a mi társadalmunkban is*". (JKV1.) Jogosnak vélt kritikáját tudta megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy főként (de nem kizárólag) a Rákosi-korszakban háttérbe szorult a szakmai tudás az ideológiai elköteleződés mögött. Glatz Ferenc 1989. május 2-án az

Országgyűlés Kulturális Bizottsága előtt zajlott művelődési miniszteri meghallgatása során azt is elmondta, hogy „*felelőtlen nyilatkozatok tömege hangzik el az orosz nyelv oktatásával kapcsolatban, ami ma Magyarországon egy rendkívül nagy népszerűséghez vezető politikai manifesztáció, de vajon elgondolkoztunk-e azon (nemcsak azon, hogy mi lesz az orosz tanárokkal, mert erről is gondolkodni és gondoskodni kell), hogy a megüresedett óraszámot hogyan fogjuk kitölteni angol, francia, német és spanyol szakos tanárokkal. Ez a lázas kapkodás, mint annak idején az orosz oktatást bevezettük, amikor a tanár két leckével tartott a diákjai előtt (engem is ilyen tanár tanított Csepelen a Táncsics Mihály Általános Iskolában), ezt most visszafordítani és ugyanezt megtenni angol, francia, német nyelvvel, ez a ma divatos magatartásformák tipikus megnyilvánulása, ez az ellensztálinista sztálinizmusnak a receptje*." (JKV2.) Az orosz nyelv tanulása (nem feltétlenül valódi tudása) melletti kiállás már előre vetítette azt, hogy a marxizmust oktatók helyzete is meginoghat adott helyzetben. Ugyanitt Németh Miklós akkori miniszterelnök így mutatta be Glatzot: „*1941-ben született. Munkás származású, Csepelről, munkáscsaládból származott. 1964-ben szerzett történelem és tudományos szocializmus szakos diplomát az ELTE-n*." (JKV2.) Sokatmondó, hogy a minisztertanács elnöke még ekkor is a miniszterjelölt származását tartotta fontosnak kiemelni, illetve ideológiai jellegű végzettségét említeni, melyet nem titkolt el Glatz sem. Az Országgyűlés Kulturális Bizottsága a sárospataki Comenius Tanárképző Főiskolán ülésezett, ahol Glatz Ferenc 1989. november 13-án a bizottsági ülésen elhangzott álláspontja szerint „*köztudott, hogy a szocialista országok 1949 után kialakult oktatási rendszerének nap mint nap elhangzó kritikája – és jogos kritikája –, hogy ezek az oktatási rendszerek egy pártállam politikai ideológiájának a lebontása jegyében lettek megalkotva és működtek. (…) Az oktatás nem lehet politikai, ideológiai harcok színtere. Szakítani kell a marxizmus-leninizmus hegemóniájáról alkotott tanokkal az iskolában. Ilyen értelemben nem kihúzni akarjuk a politikát, hanem a mindennapi élet és az egyén szintjén beemelni kívánjuk az ifjúsági magatartási formák közé. (…) Felülvizsgálandó mindenekelőtt a történelem, az irodalom, az úgynevezett ideológiai tárgyak rendszere az általános, közép- és felsőoktatási intézményekben. Az általános iskolában a történelem mellett az állampolgári ismeretek azok, amelyek ideológiai kérdések helyett gyakorlati társadalmi ismereteket adnak a mindennapi politikáról, igazgatásról, gazdaságról. (…) Ami az egyetemeket és főiskolákat illeti, a filozófia és a társadalomtudományok már az elmúlt 2-3 évben folyamatosan megszabadultak a marxista-leninista tárgyak nevétől,*

de elsősorban a nevétől. Mindenki előtt ismeretes, hogy a marxista-leninista tárgyak tanszékei politológiai tanszékek címén újjáalakultak, és sem a tárcának, sem egyetlen magyar kormányzati intézménynek nincs áttekintése arról, hogy az alkalmazott társadalomtudományok címén valójában milyen ismereteket oktatnak egyetemistáinknak. Mi a magunk erejével ösztönözzük a főképzés profiljához igazodó alkalmazott társadalomtudományi ismeretek érvényesítését, de ezt az egyetemi autonómia keretében magának az egyetemi tanácsnak kell meghatároznia." (JKV3.) Az ún. átmeneti időszakban megtörténhetett az is, hogy a magyar állam nem kontrollálta az oktatásban lezajló folyamatokat: gondolok itt az ideológiai oktatók át- és továbbképzésére. Noha 1990-ig a hatalmon levőknek nem volt érdeke, hogy ezek az emberek kikerüljenek a felsőoktatásból, sőt éppen ellenkezőleg: maradjanak bent, új feladatokat ellátva is. Glatz Ferenc expozéjában jegyezte meg a pedagógusok bérhelyzete és néhány más aktuális művelődéspolitikai kérdés kapcsán, hogy „*zárójelben mondom, hogy ezek a régi rossz, pártközpontos és sztálinista gyökerek a mi gondolkodásmódunkban, hogy mindig kell egy apparátus, amelyik ügyet intéz és kell egy, ahol csak az okosok ülnek. Mondjuk, voltak marxizmus-leninizmus oktatók, azok megmondták, mi az igazi dolog a formációban, állam, stb., kérdésekben, azután jöttek a konkrét történészek, meg a konkrét szakemberek, akik kivitelezték…*" (JKV4.) Ebben az időszakban már nem azonosult az addigi ideológiai oktatók azon státusával, mely szerint ők mondták meg, hogy elméleti síkon mit jelent a marxizmus. Ezt pedig különféle szakemberek finomították vagy egyenesen domesztikálták a saját területükre. Adaptálták az elméleti összefüggéseket, hogy a nem beavatottak is értsék, hogy miről van szó. A hitelesség is nagyon fontosnak bizonyult, hiszen az elméletnek és a gyakorlatnak szinkronban kellett (volna) lenni, ez azonban nem minden esetben történt meg. Glatz szerint „*ez a marxizmus-leninizmus csacsiság már réges-régen megbukott, már nyugati kommunisták sem mondják ezt a hülyeséget…*" (JKV4.) Talán már érezvén az új idők szeleit, igyekezett minél messzebb tartani magától az ideológiai oktatókat, nem elfeledve, hogy a 60-as években bizony ő is elvégezte a tudományos szocializmus szakot egyetemi szinten. Az a furcsa helyzet is jól mutatja a politikai rendszer anomáliáit, hogy a hazákban ideiglenesen itt állomásozó szovjet katonák öröklakást kaphattak a helyi tanácstól. Előfordulhatott, hogy arról beszéltek az oktatók egy pártszemináriumon, hogy a nyugati imperialista „ellenség keze betette a lábát" a szocialista béketábor területére. Ilyen és ehhez hasonló képzavarok, illetve nyakatekert megfogalmazások tömegével voltak jel-

lemzőek az ideológiai oktatásra. A rendszerváltás környékén a későbbi utódpárt képviselői inkább bizonyultak lojálisabbnak és megértőbbnek az addigi ideológiai oktatás színtereihez, ennek azonban elsősorban a gazdasági érdek lehetett az oka. Nem csoda, ha „*külön kérdés a Politikai Főiskola, annak hasznosítása körül máris óriási sajtóhadjárat indult meg, különféle intézmények és szervezetek akarják maguknak, vagy szeretnének ebből politikai tőkét kovácsolni*". (JKV5.) Természetesen az vezérelte őket, hogy miután megszűnt az ideológiai képzés, és üresen maradt egy óriási épület, annak további hasznosításáról nem akartak lemondani. Stark Antal miniszterhelyettes álláspontját kifejtve a következő megállapításokat tette az ominózus bizottsági ülésen: „*megszüntettük a honvédelem kötelező oktatását, az ideológiai társadalomtudományi tárgyak esetében csak ajánlást tettünk, semmiféle kötelező előírás nincs arra, hogy mit oktatnak, milyen óraszámban a felsőoktatásban*." (JKV6.) Ezzel látszólag lemondtak az elsődlegességről és kizárólagosságról, ugyanakkor rejtve, de mégiscsak nem elfelejtve, a személyi állomány a helyén maradhatott, azaz nem került sor a későbbiekben sem tömeges elbocsátásokra az egykori ideológiai oktatók körében. Annál inkább jelent meg az átképzés lehetősége, mint mindenki által elfogadott opció. A további oktatás témája és a tanórákon tapasztalható oktatói attitűd és látásmód már nem állt irányítás és ellenőrzés alatt. A diktatúra valósága és igazi természetrajza jól tapintható volt azon a mozzanaton, amely szerint „*a párt hatáskörébe tartozott, hogy mi értelmezhető marxizmus-leninizmusnak, és az is, ami ebből fakadt: ki tekintendő marxistának, azaz az adott politikai kurzus hívének és ki nem. Aki pedig nem, az – e logika szerint – azon nyomban a rendszer ellensége lett*." (Sáska 2018: 72.) Ez meglehetősen vékony jégnek számított, hiszen előfordult az is, hogy marxista filozófust vádoltak meg azzal, hogy antimarxista nézeteket vall és terjeszt. Hasonlóan a Rákosi-korszakhoz, természetesen a Kádár-korszakban is nagy hangsúlyt kapott az ideológiai nevelés és oktatás kérdése. Ennek megfelelően több csatornán keresztül folyt az emberek képzése e téren, melynek következtében a megcélzott közönség szinte valamennyi tagjához eljutott az ideológiai oktatás tananyaga. Kiemelek egy, a közvélemény előtt kevéssé ismert szervezetet, melynek álláspontja szerint „*az MSZMP Politikai Akadémia előadássorozatára a jövőben is szükség van azzal, hogy feladatát, s így hallgatóinak körét is módosítani kell. A Politikai Akadémia a jövőben a pártoktatók, az állami egyetemek, főiskolák marxista tanszékei tanárai, valamint az ideológiai élet más területén dolgozó vezetők továbbképzését és a propagandamunka elméleti színvonalának emelését szolgálja.*" (Sz. n.

1983: 14.) A kommunisták tehát teljesen nem akartak lemondani a vezető szerepükről, csak más formában akarták érvényesíteni azt. Noha a történelem túllépett ezen a bizonyos Politikai Akadémián, de az ezt a szervezetet létrehozni akarók törekvése mindenesetre figyelemre méltó. A hatalom képviselői e téren a következő célt tűzték ki a 70-es években: „*a propaganda mutassa be a marxizmus-leninizmus terjesztésében elért eredményeket, eszméink hatását a társadalomban és a további feladatokat. Fokozottan törekedjen a szocialista gondolkodás, erkölcs és életmód tartalmának, követelményeinek ismertetésére. Erősítse a szocialista hazafiság és az internacionalizmus tudatát és érzését. Részesítse bírálatban a jelentkező jobboldali és dogmatikus nézeteket, a nacionalizmus és kozmopolitizmus ideológiai és politikai megnyilvánulásait. (…) A tudományos életben törekedjenek az alkotói szabadság és felelősség helyes értelmezésére, a társadalomtudományok művelésében és oktatásban a marxizmus-leninizmus egyértelmű érvényesülésének bizonyítására, az alkotó viták célszerű és kívánatos kialakítására.*" (Sz. n. 1983: 27.) Fel sem merült a korábbi évtizedekben, hogy akár csak más irányzatokra is igény mutatkozhatna. Ellenben nagyon határozottan és céltudatosan irányultak a hegemón szerepük fenntartására. Megállapítást nyert a korabeli beszámolók alapján, hogy „*a marxizmus-leninizmus esti középiskola 1963 óta működik. A helyi vezetők elméleti-politikai képzésére létrehozott oktatási forma bevált, fokozatosan nőtt politikai súlya és szerepe. (…) Az esti középiskola az elmúlt négy évben több mint 50000 helyi párt-, tömegszervezeti és gazdasági vezető képzésével segítette a párt politikájának mélyebb megismerését és következetesebb végrehajtását.*" (Sz. n. 1983: 1.) Meglehetősen szervezett struktúrával találhatjuk magunkat szemben, a társadalom egészét át- meg átitatta az ideológiai oktatás fontossága, illetve annak tudatos erőltetése. Az akkori államhatalom nem spórolt az anyagi erőforrásokon sem.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szocializmus negyven éve alatt végig átalakításokon és reformokon ment keresztül az ideológiai oktatás, azonban annak hatása messze elmaradt a rá fordított anyagi és szellemi befektetéstől. Folyamatosan arra törekedtek a Művelődési Minisztérium MLOF munkatársai, valamint az ideológiai oktatók, hogy tökéletesítsék, illetve korszerűsítsék a tantárgyakat, ezt azonban nem sikerült maradéktalanul elvégezniük.

Meglátásom szerint ennek oka abban keresendő, hogy az ideológiai oktatás szakmai színvonala továbbra sem volt teljesen kielégítő a megfogalmazott elvárásokhoz képest. Számtalan egykori tudományosszocializmus-oktató érte meg 1990 után azt, hogy egész addigi szakmai élete, teljesítménye kárba veszett, illetve érvénytelenné vált a rendszerváltást követően. Eddigi kutatási eredményként lehet felmutatni, hogy létezett különbség a vidéki és fővárosi egyetemeken folyó ideológiai oktatás között. A vidéki felsőoktatási intézményekben jobban érvényesült a „*provinciális*" felfogás, és egy-egy megyei párttitkárnak erősebb befolyása lehetett a helyi viszonyok menetére (pl. lásd Szegeden Komócsin Zoltán vagy Debrecenben Sikula György). Különbséget lehet tenni az idősebb és fiatalabb ideológiai oktatók motiváltsága között is. A fiatalabb oktatókra jellemzőbb lehetett a karrierlehetőségek kihasználása, míg az idősebb tanárok valószínűleg sokkal elkötelezettebb módon oktattak. Időbeli különbségek is adódtak, hiszen az 50-es években sokkal szigorúbban vették a marxi–lenini tanok számonkérését az oktatók, míg a 80-as évek második felére már inkább a megengedőbb hangnem uralkodhatott a vizsgák során. Az oktatók személye válogatta természetesen, tehát a 80-as években is lehetett egy-egy szigorúbb, „*vaskalaposabb*" oktató, aki nyugdíj előtt állva is ugyanolyan vehemensen kérte számon a hivatalos tananyagot, mint annak előtte, akár az 1960-as években. Különbséget lehet tenni egy bölcsészkari, egy mérnöki vagy orvosi egyetemen zajló ideológiai oktatás között is. A bölcsészkaron, ahol leendő tanárokat is oktattak, talán szigorúbb elbírálás alá estek a hallgatók a számonkérés szempontjából. Az orvosi egyetemen fontosabb lehetett a bioetika, filozófia és egyéb, az orvostudományhoz közelebb álló részek hangsúlyozása. Összegezve tehát, igyekeztem egy átfogó képet adni a korábbi ideológiai oktatásról, illetve a szociális munka és a szociálpedagógia szak geneziséről. Utóbbi szakok is fordulatos utat jártak be megalakulásukkor, illetve azt követően is.

IRODALOM

Budai István – Csoba Judit – Goldmann Róbert (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. *Esély* 2006/2. szám, 49–70.

Gervai András (2006): „Azt tettem, amit tennem kellett". *Kritika* 35/11. 18–19.

Guttmann Miklós (1988, szerk.): *A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola évkönyve 1984–1988*. Szombathely.

Gyarmati György (2021): *A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956.* Rubicon Intézet, Budapest.

Horváth Attila (2016): A szovjet típusú diktatúra oktatáspolitikája Magyarországon. *Polgári Szemle* 2016/1–3. 94–114.

JKV1: *Az Országgyűlés kulturális bizottsága 1985. november 27-i ülésének jegyzőkönyve.* 35–36. oldal. A dokumentum fellelhető: Országgyűlési Könyvtár 50. doboz: Kulturális Bizottság 1985–1990: 1–14. (Kézirat.)

JKV2: *Jegyzőkönyv az Országgyűlés Kulturális Bizottsága 1989. május 2-án, kedden 10 órakor az Országház Gobelin termében megtartott rendkívüli üléséről.* 42–43. oldal. Megtalálható az Országgyűlési Könyvtár 51. doboz, Kulturális Bizottság 1985–1990: 15–25. (Kézirat.)

JKV3: *Jegyzőkönyv az Országgyűlés Kulturális Bizottságának 1989. november 13-án, hétfőn Sárospatakon a Comenius Tanárképző Főiskolán tartott kihelyezett ülésén.* 21–23. oldal. A dokumentum fellelhető: Országgyűlési Könyvtár 52. doboz, Kulturális Bizottság 1985–1990: 26–38. (Kézirat.)

JKV4: *Jegyzőkönyv az Országgyűlés kulturális bizottsága 1989. szeptember 18-án hétfőn de. 10.00-kor az Országgyűlés Gobelin termében tartott üléséről.* 32. oldal. A dokumentum fellelhető: Országgyűlési Könyvtár 52. doboz, Kulturális Bizottság 1985–1990: 26–38. (Kézirat.)

JKV5: *Jegyzőkönyv az Országgyűlés kulturális bizottságának 1990. január 25-én 8 órai kezdettel az Országház főemelet 66. sz. tanácstermében megtartott ülésről.* 8–9. oldal. A dokumentum fellelhető: Országgyűlési Könyvtár 52. doboz, Kulturális Bizottság 1985–1990: 26–38. (Kézirat.)

JKV6: *Jegyzőkönyv az Országgyűlés kulturális bizottságának 1989. április 18-án kedden délelőtt 10.00 órakor kezdődött az Országház Gobelin termében tartott ülésről.* 22. oldal. A dokumentum fellelhető: Országgyűlési Könyvár 51. doboz, Kulturális Bizottság 1985–1990: 15–25. (Kézirat.)

Pik Katalin (2001): *A szociális munka története Magyarországon (1817–1990).* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Rainer M. János (2023): *Újratervezés. Szocializmus Magyarországon a XX. században.* Osiris Kiadó, Budapest.

Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a 20. században.* Osiris Kiadó, Budapest.

Rosta Andrea (2022): Az első hazai szociálpedagógus képzés múltja és jelene. *Gondoskodás* 1/3–4 (ősz–tél). 36–45.

Rosta Andrea – Rostáné Riez Andrea (2021, szerk.): *Szociálpedagógia. Szak-szociálpedagógia.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Sáska Géza (2018): Igény az igazság monopóliumára. A politikai és a világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. I. rész. *Kommentár* 2018/2. 68–78.

Sz. n. (1983): Az MSZMP Központi Bizottsága Titkárságának határozata az MSZMP Politikai Akadémiájának feladatairól és az 1975/76. évi előadásairól. In: *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975–1980*. Szerk. Vass Henrik. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 14–15.

Takács Róbert (2013, szerk.): *Kérdések és válaszok a Kádár-korról.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Zsebők Csaba (2017): „Helytartóságok" a felsőoktatásban. Jelentések és határozatok az egyetemi és főiskolai marxizmus-leninizmus oktatásról (1951–1988). In: *„Tudják már a kisgyermekek is." Tanulmányok a proletárdiktatúra ideológiai és kulturális alapjainak megteremtéséről.* Szerk. Máthé Áron. NEB Könyvtár, Budapest.

Online források

NET1: *Történet.* https://szoc.sze.hu/tortenet-1 (Utolsó megtekintés: 2024. október 29.)

NET2: Budai István (2015): *A Szociális Tanulmányok Tanszék története 1995–2014*. https://szoc.sze.hu/images/tortenet/szoct_tsz_tortenete.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. október 29.)

NET3: Szalai Júlia (é. n.): *A szociális munka néhány jellemzőjéről.* https://www.fszek.hu/szociologia/szszda/szalai_julia_a_szocialis_munka_nehany_jellemzoje.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. október 29.)

SZEMETHY TAMÁS – KOLOH GÁBOR

KIALAKÍTANI A TÖRTÉNELEMTANÁROK VIRTUÁLIS „TANÁRIJÁT"

(Interjú Fekete Bálinttal)

Fekete Bálint az egyetemi fenntartású Orchidea Köznevelési Intézmény Humán Munkaközösségének vezetője, az Újkor.hu Oktatás rovatának alapító szerkesztője és az Online Történelemtanár csoport adminisztrátora

Röviden mutasd be az eddigi pályafutásodat, és kérlek, mondd el, hogy milyen hatások vezettek el az aktív digitális oktatói feladatvállaláshoz?

2013 februárjában vehettem át a tanári diplomámat, az ELTE-n végeztem történelem–magyar szakpárral. Az egyetem alatt meglehetősen *aktív voltam* a hallgatói közéletben, közösségi és szakmai programokat is szerveztem, több hallgatói szervezetben – az ELTE BTK-n működő I. Tóth Zoltán Körben, az International Students of History Association budapesti szekciójában, a Doktoranduszok Országos Szövetsége Történelem- és Politikatudományi Osztályában – is szerepet vállaltam. (Mindezekről az *Újkor.hu*-nak adott *interjúban* beszéltem bővebben.) Mindez részben a tanári szerepre való felkészülés miatt volt, így a kevésbé testhezálló feladatokban is szereztem rutint.

A köznevelésben 2014-ben kezdtem el tanítani, az Orchidea Köznevelési Intézményben közép- és általános iskolai csoportokat is vittem évekig, jelenleg csak a gimnáziumban vannak feladataim. A történelmet tekintem fő tárgyamnak, de magyar nyelvet, irodalmat, valamint társadalomismeretet is tanítottam, ami jelenleg – némi hangsúlyeltolódással – állampolgári ismeretként kap helyet az órarendekben.

Van tapasztalatom idősebb korosztályokkal is, az egyetemen a doktori képzésem alatt az ELTE Új- és Jelenkori Történeti Tanszékén diszciplináris és tanárképzésre járó hallgatóknak tartottam szemináriumot. Ezenfelül a szakmailag nagyon izgalmas Balassi Képzési Programok közegébe is betekintést nyertem, itt magyar történelmet tanítok jelenleg, társadalomismeret csoportjaim is akadtak már, de a koronavírus idején helyt kellett állnom közgazdászoknak szóló, erősen gazdasági fókuszú történelemoktatás terén is.

Számomra mindig a tanártovábbképzés a hab a tortán. Egy-egy előadással igyekszem előrukkolni, ha felkérést kapok, legyen szó az Evangélikus Iskolák Történelemtanárainak Konferenciájáról vagy a Katolikus Pedagógiai Intézet szaktárgyi képzéséről. Leghosszabb időre a Prekog Alfa Kft. Trianon századik évfordulója kapcsán szervezett projektjébe csatlakozhattam be, több száz, különféle szakos, eltérő korosztályokkal foglalkozó pedagógussal találkoztam az ország miden tájáról.

Mindezek mellett szakmai pályám meghatározó része, hogy 2017-ben az *Újkor.hu* portálnál elindult az Oktatás rovat, aminek szerkesztését Szőts Zoltán Oszkár főszerkesztő felkérésére vállaltam. A lassú, de folyamatos építkezésnek köszönhetően rengeteg tapasztalatot, ötletet és szakmai kapcsolatot szereztem.

Nem vagyok biztos abban, hogy „aktív digitális oktatónak" számítok, bár minden csoportomnál jelen van a digitális technika. Mivel már gimnazistaként is találkoztam ma használt technikai eszközökkel tanítási órákon, nekem ez az oktató-nevelő munka természetes közege. Persze az egyetemi képzésben is használtam többféle kép- vagy feladatszerkesztő appot, de leginkább a hétköznapokban tanultam el ezek logikáját, szükségből. Az intézményünkben jó a technikai felszereltség. Voltak Erasmus+ disszeminációink a témában, így nem ért sokként a digitális munkarend sem. Azóta is időről időre kísérletezem, próbálok hangolni a bevált ötleteken is, olykor ezekből cikk született, de részt vettem online érettségi kurzus fejlesztésében, illetve digitális oktatási felület kialakításában is.

Mutasd be az Online történelemtanár *csoport alapításának körülményeit, céljait, formálódását az elmúlt években! Mely feladatokkal, kihívásokkal kell megküzdenetek a csoport kezelése kapcsán? Hogy hat az online csoport működése az offline térben a formálódó történelemtanári közösségre?*

A Facebook-csoportot 2019 júliusában hoztuk létre állandó „bűntársammal", Maróti Zsolt Viktorral, aki az Érdi Vörösmarty Mihály Gimnázium tanára és az *Újkor.hu* egyik szerkesztője. Ennek az volt az oka, hogy szerettünk volna olyan tantárgyspecifikus fórumot teremteni, ami fiatalos, lendületes, inspiráló. Mondhatjuk, hogy mindketten „izgága" figurák vagyunk, és akkor éppen sokat méltatlankodtunk amiatt, hogy rengeteg jó ötlet vész kárba, nem igazán működik a tudásmegosztás, illetve azt láttuk, hogy sokan „társtalanok" szaktanárként, pályakezdőként. Léteztek már más csoportok, de azok vagy korosztályspecifikusak voltak, vagy csak pedagógusoknak szóltak, ráadásul nem tűntek olyan aktívnak, mint mondjuk a *magyartanárok csoportja.*

A fő célunk az volt, hogy kialakítsuk a történelemtanárok virtuális „tanáriját”, ahol helyt kap – határon innen és túl – mindenki, aki szeretne. Lehet jógyakorlatokat szétszórni vagy épp elcsenni, megosztani a sikerélményeket, vagy épp egy nehezebb élethelyzetbe kerülve, megfáradva tételt vagy dolgozatot „kunyerálni”. Továbbá első perctől számítottunk a szaktárgyhoz kapcsolódó szakemberekre is, levéltár- és múzeumpedagógusokra, oktatáskutatókra, tananyagfejlesztőkre stb. A csoport nem zárt, így a „laikus” érdeklődők, érettségi előtt állók, újságírók vagy segítségre szoruló szülők is fel-felbukkanhatnak.

A rengeteg kihívás közül hármat emelek ki. Az első az volt, hogy a létszám növekedjen, egy helyre gyűljön, akinek fontos ez a szaktárgy. Ebben sikeresnek mondhatjuk magunkat, minden létező fórumon felhívtuk magunkra a figyelmet, így mára a legnagyobb tagságú virtuális szakmai közösség a miénk. A második, hogy megfelelően szűrjük a tartalmakat (ne üresedjen ki a csoport, ne váljon dühöngővé vagy mém-szeméthalommá) és mindenkor megtartsuk a kulturált hangnemet. Ebben következetesen és egységesen lépünk fel adminisztrátorok, s ha kell, közbeavatkozunk. Úgy vélem, a tagságunk egyetért abban, hogy az egyik „legélhetőbb” csoport a miénk. A harmadik nehézség, hogy ne vesszen el a hírfolyamban a szakmai tartalom, átlátható maradjon, ami hasznos. Erre a csoporton belül nem igazán találtunk megoldást (ebben a felület folyamatos alakulása sem segít), és végül létrehoztuk a Történelemtanárok Túlélőkészlete gyűjtőoldalt, amit szintén mi fejlesztünk. Mindhárom probléma lényegében egy negyedikben találkozik: életben tartani a csoportot. Ez sok energia, kreativitás, idő…

Az utolsó kérdés roppant izgalmas. A koronavírus alatt és után látványos volt az online pezsgés, ami mostanra talán kicsit csendesedett. Azért egy szűk kör továbbra is szívesen és tartalmasan diskurál szakmai kérdésekről, és tapasztalatom szerint egy nagyobb, de passzív kör követi is ezeket. Arra mindenképp jó a csoport – és ezzel kapcsolatban is van tapasztalatom –, hogy konferenciák szünetében beszélgetésindító, ami ott zajlik. Apró lépés, hogy 2023 nyarán volt egy kis összejövetel, páran megvitattuk a tantárgy helyzetét a Duna-parton. Ezt az utat szeretnénk folytatni, ki kell lépni a virtuális térből, mert van rá igény.

Hogy érzékeled, a történelemtanárok részéről milyen segédanyagokra, szakmai rendezvényekre lenne a leginkább igény? Mennyiben fedik le / elégítik ki ezeket az igényeket a jelenleg elérhető anyagok, események?

Az elmúlt években azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok minden ppt-nek, kitölthető feladatlapnak, online feladatnak, jógyakorlatnak, animációnak örülnek, főleg, ha az alakítható. Ebből szerintem két dolog látszik: még mindig sokan törekszenek a megújulásra, szívesen babrálnak, kísérleteznek appokkal, igyekeznek úgy „becsomagolni" a történelmet, hogy az fogyasztható és hasznos legyen a diákoknak. Ugyanakkor látszik, hogy a munkaterhek és a magánélet menedzselése mellett nehéz ezt megtenni, jól jönnek a „konzervkész" anyagok.

A csoport talán azért is működik, mert sikerült átvinni a fő elvünket, hogy tegyük a közösbe, amink van – vállalva azt is, hogy az nem mindig kifogástalan –, s vigye, akinek szüksége van rá, szabja át ízlése szerint. Az *Újkor.hu*-ra ezért kerültek fel forrásgyűjtemények, feladatgyűjtemények, adattár, mintafeladatok a szóbeli érettségihez, atlaszos munkafüzet stb. Ezek tehát azért születtek, mert hiányoztak a tantermi munka során (pl. a fellelhetőség vagy a nehézkes szerkesztés miatt). S ha már összeálltak, mindig olyan formában tettük közzé, hogy nyomtatásra készen legyenek, ugyanakkor szerkeszteni is tudja, aki akarja.

A rendezvények kapcsán azt látom, hogy összetett a helyzet: az 1990-es évekre jellemző nagyfokú érdeklődés elkopott. Ami nehézség, az a megfelelő időpont – hiszen tanítási időben egyre nehezebb megoldani a helyettesítést –, hétvégén a pedagógusok is pihennek vagy készülnek az óráikra, tanítási szünetekben ugyanez a helyzet. Fokozza ezt, ha utazni is kell vagy egy többnapos konferenciáról van szó. Ha online térben zajlik valami, akkor pedig a *networking* és a fókuszáltság vész el óhatatlanul. Látni kell, hogy a napi munka óriási energiákat emészt fel, egy pedagógus sokat kiad magából, ami mentálisan is fárasztó.

A másik tényező, hogy talán jobban kedvet kapnának a tanárok, ha évi egy-egy alkalommal nem a szaktörténeti előadások adnák a tanári szervezetek rendezvényeinek gerincét, hanem ezek több, a napi munkájukra reflektáló, „esetmegbeszélős" vagy módszertani részkérdésekkel foglalkozó panelből állnának. A szakmódszertani problémákról, jelenségekről – sajnos – még mindig elenyésző a hozzáférhető cikk, és ezt a munkát más nem fogja elvégezni a tanárok helyett.

Összességében azt gondolom, hogy minden segédanyagra nagy a kereslet, illetve több, részproblémákkal foglalkozó, szakmódszertani rendezvény kellene, kevesebb szaktörténeti blokk. (Utóbbi kapcsán fontos persze, hogy a kutatók találkozzanak a pedagógusokkal, legyen élő kapcsolat.)

Melyek a legnagyobb kihívások, amelyekkel ma egy történelemtanárnak szembe kell néznie munkája során?

Ez biztosan függ a tanulócsoportok összetételétől, általánosságban említhető a diákok motiváltsága, a figyelem fenntartása, az előismeretek (kulturális kódok) hiánya vagy „szervetlensége”, „töredezettsége”, a diákok nyelvi-kommunikációs szintje és az időhiány a legnagyobb kihívás. Ezeket rendszerszinten, pedagógiai-módszertani szemszögből kell megközelíteni, a tantervek átdolgozása, a taneszközök fejlesztése oldhatja fel a (rész)problémákat. Az biztos, hogy a történelemtanári közösségnek önreflexióra, tudás- és tapasztalatcserére van szüksége, hogy érdemi válaszok születhessenek.

Ha csak a történelemre gondolok, akkor azt mondanám, hogy a nagy többség számára (ez is biztosan függ a környezettől) a történelem hamar és véglegesen „kihűlt”. Ez az én értelmezésem szerint azt jelenti, hogy a diákok nehezen találják meg a tantárgyban a kapcsolódást a személyes problémáikhoz, dilemmáikhoz, a mai világ működéséhez vagy épp a családjuk történetéhez. Amivel történelemórákon találkoznak, az – érzésem szerint – alig vagy nem „üti meg” a gyerekek ingerküszöbét, nem generál beszélgetéseket, nem készteti őket önreflexióra, összességében nincs valódi érzelmi viszonyulásuk a múltbéli eseményekhez, szereplőkhöz, ráadásul kevés „közvetlen haszna” látszik. Változást rendre a 11–12. évfolyamoknál látok: ebben az életkorban már a gazdasági, a politikai és a társadalmi témák, a feldolgozott jelenségek is közelebbivé válnak.

Tapasztalataid szerint mennyi ideig használható egy-egy saját fejlesztésű anyag, kialakított óraterv? Mekkora terhet jelent a kollégáknak a praxis megújítása, és ehhez milyen segítséget kapnak jelenleg?

Az első, ma is használt – bár jócskán megváltoztatott – anyagaimat még az egyetemi képzés alatt készítettem, bő tíz évesek tehát. Évek óta úgy dolgozom, hogy érdemes igényesen összeállítani mindent, mert akkor folyamatosan használható marad a produktum. Ritkán vagyok teljesen elégedett, általában az anyagaimra mindig úgy tekintek, hogy „aktuálisan a legjobb” verzió. A dolgozatjavítás nálam például azzal zárul, hogy kijavítom az elütéseket, kicserélem a képet, ami nem vált be stb.

A digitális világ biztonságot és hozzáférhetőséget kínál, de folyamatosan cserben is hagy: linkek „halnak meg”, tartalmak tűnnek el stb. Folyamatosan lépést kell tartani a tartalomszolgáltatás bővülésével, ami kétélű: egyrészt rálelhetünk jobb minőség-

ben, színesben valami rossz minőségben ránk hagyományozott, fekete-fehér képre, másrészt rendkívül időigényes kideríteni, hogy például egy metszet valóban azt ábrázolja-e vagy sem, amit a képaláírása állít (például az egyik érettségiben a „*Textilipari üzem Angliában a XVIII. század első felében*" aláíráshoz tartozó kép az internetes keresés szerint valójában ír fonónőket mutat, s a 19. századból származik).

A megújulás – szerintem – nagy teher, mivel ehhez ki kellene szakadni a hétköznapok mókuskerekéből, de nincs alkotói félév vagy év… A pedagógusok előmeneteli rendszere sem a megújulásra helyezi a hangsúlyt, inkább az összegzésre. Úgy látom, hogy nagy szükség lenne egy-egy speciális kérdésre (lásd SNI) rászánni workshopokat, továbbképzéseket. Ha történelemről van szó, akkor pedig nem a szaktörténeten kellene hangsúlynak lennie a (ritka) rendezvényeken, hanem a módszertani kérdéseken.

Mi a szerepe a tankönyvnek a jelenlegi történelemtanári praxisban? Mik lehetnek az alternatívái? Szükség van-e még rá egyáltalán?

Tankönyvekre szükség van, hiszen ezek jelentik az aktuális „kánont", például a vizsgákon visszaköszönnek az ezekben látható ábrák, képek, források. Én magam is sorvezetőként használom ezeket, de nem nagyon használjuk őket, a diákok nagyon kis részének jelent támaszt az otthoni készülésben is.

Azt üdvösnek tartanám, ha többféle sorozat készülne, nagyobb változatosság lenne a nyelvezetben, a kivitelben stb. Most a négyévfolyamos középiskoláknak például három sorozat szól, de ezek valójában nem nagyon térnek el egymástól.

A tankönyvek alternatívája valamiféle egyénileg jegyzetelhető, alakítható, digitális formátum lenne, amire tudtommal volt is törekvés, például a Nemzeti Köznevelési Portál készítőinek. Ezt egy online felületen sokszor jogtisztasági okok korlátozzák vagy egyszerűen nehézkes, kezdetleges a megoldás, nem tud elterjedni, nincs elég visszajelzés a fejlesztőknek. A különféle videók biztosan nem helyettesíthetik a tankönyveket, de az online egyetemi kurzusok tapasztalata hasznosulhatna jobban vagy éppen a különféle appoké (lásd a nyelvtanításban a Duolingo-t).

A tanításnak – legalábbis a köznevelésben – nagyon fontos szelete, hogy a diákok különféle személyiségeket, stílusokat ismerjenek meg, különféle emberekhez tudjanak fordulni, bizonyos szinten kapcsolódni, így – ebben mindenképp konzervatív vagyok – tanárra biztosan szükség van.

Mennyiben segítik vagy inkább gátolják-e az új digitális eszközök, programok annak tudatosítását a diákokban, hogy a történelem a múltbéli valóságot mondja el és nem sajátos értelmezést igénylő fiktív világ?

Ebben a kérdésben van két nehéz pont, amit talán nem kellene úgy kezelni, hogy mindenki tisztában van vele ab ovo: 1. mi a valóság? 2. mi az időbeliség?

Manapság az első kérdésre adott válasz sem magától értetődő, újabb és újabb virtuális terek, közösségek jönnek létre, az AI egyre gyorsabban és realisztikusabban generál „valóságokat”. A nehézségek kapcsán erre utaltam: nehéz tartani a versenyt, hiszen gyakran színesebb, átélhetőbb, kielégítőbb valóságokkal vagy narratívákkal találják magukat szembe a diákok, mint amit a történelem és annak tanítása kínál. Nem segít az sem, hogy – paradox módon – ezeket gyakran a történelemből vett mintázatokra, jelenségekre, karakterekre alapozzák.

Ugyanakkor épp ez a tárgy segíthet abban, hogy a diákok felismerjék és megtanulják, hogy – bár ki-be ugrálunk ezek közt – még mindig éles határvonal van valóság és virtualitás, avagy fikciós tér között: más-más szerepben vagyunk jelen ezekben, más a ráhatásunk az események alakulására és más – hosszú távon akár beláthatatlan – következményekkel járnak a tetteink, összességében más a dolgok jelentősége a való életben, mint a virtuális közegben. Ez azzal is jár, hogy a kétféle térről szóló tartalmak fogyasztásának is különbözőnek kell lennie: a történelemórán tanultak emberekkel történtek a valóságban, nem pedig fiktív karakterekkel egy sorozat egyik epizódjában.

Az időbeliséggel is ez a helyzet, hiszen manapság – és ez nem csak a diákokra igaz – fluid az időérzékelés is: lényegében vég nélkül vagy önmagukba visszatérve zajlanak beszélgetések, játékmenetek. Mivel az érzékelés folyamatos, nehéz kialakítani azt a tudatot, hogy a történelem egy valós múlt eseményeiről, szereplőiről szól.

Ehhez kapcsolódóan észrevehető-e változás a gyerekek körében az időbeliség felfogása, érzékelése kapcsán? A digitális eszközhasználat képes-e benyomásokat közvetíteni a valóságos múltról?

Az időbeliség kapcsán én egyértelműen érzékelem, hogy egyre több a jelen idejű megfogalmazás, nehezen mérik fel a napok, évek, évtizedek, évszázadok tartamát a diákok. Lehet számolgatni, hogy hány éve történt, meddig tartott, de amikor mondjuk egy stratégiai játékban, nagy ugrásokkal a kőkortól pár nap alatt eljutunk az antik

civilizációig, akkor nehéz a dolgok lassúságát és az apró változások jelentőségét hangsúlyozva haladni az órán. Másrészt az események kronológiája is kevésbé számít, a lényeg a *storytelling*, a vibe, a nagy kép, nem a részletek. A Nemzeti Múzeumtól vonult a tömeg Budára vagy fordítva? Egy diák szempontjából szinte lényegtelen, ha téves is, javítható, a fő, hogy itt is, ott is jártak aznap…

A digitális eszközökre rátérve úgy gondolom, hogy ezek képesek benyomást közvetíteni (ha rosszmájú lennék, hozzátenném, hogy a tartalomkészítőkét mindenképp). Fontos azonban, hogy ez a tanításban ne cirkuszi látványosság, mutatványosok szemfényvesztése legyen, hanem a célokhoz illeszkedő kivitel. Azt is pontosan tudjuk, hogy egyes terek, események csak így férhetők hozzá vagy tehetők fogyaszthatóvá, pláne tömegesen. A fő, hogy szakmailag alapos háttérmunka és igényes kivitel jellemezze a tartalmakat. Szerencsére Magyarországon is vannak jó példák, lásd a *Digitális Legendárium* vagy a *Pazirik* munkáit.

Mennyiben nehezíti a digitális eszközhasználat az óratervezést és milyen kihívásokkal kell szembenézni speciális nevelési igényű diákok esetén?

Az SNI-s és BTMN-es diákok történelemtanításával foglalkozni kellene, égetőbb, mint egy-egy korszak fő kérdéseit újra és újra elővenni… Én ehhez csak a pálya széléről tudok hozzászólni, kevés személyes tapasztalatom van. Ez alapján úgy tűnik, hogy nagyon szűkösek az elérhető tartalmak, a pedagógusok „feltalálják magukat", de hiányzik az összeköttetés. Erre mutat rá Zsidai Réka *cikke* a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásról, amit az *Újkor.hu*-n közöltünk. Az Online történelemtanár csoportból kinőtt a *Történelem Szakmai Műhely SNI Adhd Auti* csoport. Összességében az látszik, hogy növekvő problémáról van szó, és például a többféle, online is elérhető, alakítható taneszköz, feladatbank segítene igazán.

Mennyire változott meg az elmúlt tíz évben a történelemoktatás identitásképző és -erősítő szerepe?

Ebben a kérdésben az egyéni identitás az első: a történelem állásfoglalásra, önreflexióra kell késztessen. Ha erre nincs mód, akkor a történelemtanítás értelme, célja csorbul szerintem.

Ha mondjuk a nemzeti vagy vallási identitást vizsgáljuk, akkor azt látom, hogy ez a Z és az alfa generációnál kevésbé hangsúlyos, ezek a – mai fiataloknak sokszor megfog-

hatatlan – csoportidentitások háttérbe szorulnak, „kiüresednek”, s inkább a különféle, sokkal inkább specializált, intenzívebb kapcsolódást kínáló csoportidentitások vagy az ezek közti sodródások a jellemzők. Ugyanakkor a világban folyamatosan zajlanak olyan folyamatok, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyének újragondolják vagy megerősítsék nemzeti, nyelvi-kulturális identitásukat. A nemzeti identitásokra szükség van azért is, hogy például Európa kulturálisan sokszínű maradhasson.

A tanterv és a tananyagok fogalomkészlete idehaza valamelyest erősebben nemzeti karakterű lett, a témák és a vizsgarendszer arányai is efelé viszik a tárgyat, de nem érzem ezt különösebben problematikusnak. A fő kérdés, hogy a diákokban hogyan realizálódik a tanterv, amiről keveset tudunk…

Mennyire jellemző, hogy a diákok szépirodalmi ismeretekkel felvértezve tudnak egy-egy korszakról, történeti problematikáról értekezni (különösen nem kötelező olvasásra kiadott szépirodalmi művekből)?

Nem merek általánosítani, de saját tanulói közösségünkben a pedagógus „vert helyzetben” van, ez biztos. (Ráadásul már ismertebb filmekre sem lehet hagyatkozni.) Az országos tendencia – és azt gondolom, ebben a *Nemzeti alaptanterv* legutolsó változtatása cseppet sem segít –, hogy a fiatalok keveset olvasnak, főleg a fiúkat nehéz erre rávenni.

Persze a kérdés kiindulópontja is érdekes: vajon akarnak-e történeti jelenségekről, korszakokról, személyekről értekezni? Vajon tudnak-e bármilyen témában „ismeretekkel felvértezve” megnyilvánulni egy olyan világban, ami fluid, bizonytalan vagy épp elárasztja a mesterségesen generált tartalom? Még van mibe kapaszkodni, a gimnazista korosztály szívesen nyilvánít véleményt, van érdeklődése, de ebben nem a szépirodalom vezeti, amely egyébként is lassú műfaj: lassan követi a jelenségeket és lassú fogyasztani is. Manapság szinte kizárólag sorozatok merülnek fel, ezekből viszont rengeteg van a klasszikussá nemesedett *Az elit alakulat*tól kezdve a maga módján szórakoztató *Philomena Cunk szerint a világ*ig…

Mennyiben segíti az internethez való hozzáférés a nemzeti és a nemzetközi történelmi ismeretek közelítését, a gazdasági, társadalmi és politikai hatások áramlásának megértését?

Nehéz megítélni ezt, tudjuk jól, hogy a különféle vegyesbizottságok is nehezen működnek, nemzetközi tanári szervezetek vannak, de a magyar részvétel – tudtommal – igen alacsony. Az internet bizonyára segíti az egyenletesebb narratívák kialakítását, de – mint fentebb volt róla szó – a kutakodás időigényes, így nem várható el a tanároktól, hogy minden kérdésben tájékozódjanak. Jó lenne, ha bejáratott csatornák és szűrők révén eljutnának az új eredmények a tanárokhoz, de ez jelenleg utópisztikus elvárás. A tananyag jelentős mérete sem tesz lehetővé rendszeres kitekintéseket, így nehéz más nézőpontokat beemelni.

Lehet-e még családtörténeteken keresztül tanítani? Hol vannak a családi genealógiákon keresztül történő történelemtanítás határai?

Az én gyakorlatom azt mutatja, hogy nehéz, szinte lehetetlen. Ennek alapja, hogy nem nagyon van a nemzedékek között párbeszéd, nem igazán mesélnek a szülők, nagyszülők, vagy ha mesélnek, kerülik a politikát és a közéletet, inkább a magánéleten és a karrieren van a hangsúly. Talán mert távol tartják maguktól a történelmi témákat, csalódottak, esetleg érdektelenek, összemosódnak számukra a hétköznapok.

Mindenesetre azt is látom, hogy szükség lenne a családok történeteire. Évről évre – a 12. évfolyamon – a diákjaimnak feladat, hogy megnézzék, a családjukban hogyan alakult a társadalmi mobilitás. Időként ekkor szembesülnek a tanítványaim azzal, miken is ment keresztül a családjuk, hogyan emelkedtek a társadalmi ranglétrán vagy éppen felsejlenek a „traumák". Azt is látom, hogy nehezen határozzák és fogalmazzák meg a tizenévesek, hol is a családtagjuk vagy családjuk helye az egészben. Azt gondolom, hogy a családhoz, szűkebb és tágabb közösséghez való kapcsolódás, továbbá az egyéni személyiségfejlődés miatt nagyon fontos lenne időt szánni erre. A digitális világban nagy potenciál van, a Magyar Nemzeti Levéltár *adatbázisai* vagy az archívum *Oktatólapok* oldala jó alapot kínálna erre. (Utóbbi elindításában gyakorló pedagógusként adtam tanácsokat.)

Ehhez azonban idő és türelem kellene. Ezekből sajnos kevés akad mind a pedagógusok, mind a diákok és családjaik részéről…

Melyek azok a rokontárgyak, amelyeket taníthatnak történelemtanárok a jelenlegi tantervi környezetben? Hogy látod, mennyire megugorhatóak ezek a feladatok a kollégák számára?

Nem ismerek rá statisztikát, de vélhetően az állampolgári ismeretek órát általános- és középiskolában is döntően történelemtanárok tartják. Ez tematikájában, forrástípusaiban és fejlesztési céljaiban is szorosan kapcsolódik a történelemhez, vélhetően nem okoz komoly kihívást a szakos kollégáknak (talán az érettségi vizsgáztatás kivétel ez alól az újdonság miatt).

Egyéb rokontárgyra sem ismerek átfogó felmérést, nem tudok megalapozott véleményt formálni. Azt mindenesetre minden szaktárgy esetében tiszteletben kell tartani, hogy saját nyelve, hagyománya, struktúrája van, aminek elsajátítása alapos egyetemi képzést igényel. A köznevelés helyzetét ismerve nagyobb problémának látnám, ha még csak nem is rokontárgyak tanítását kellene felvállalniuk képesítés nélkül a történelemtanároknak a jövőben, hanem természettudományos tárgyak, idegen nyelvek vagy készségtárgyak terén kellene fejleszteniük a diákokat.

ŐSZ-FARKAS ÁBEL

TÁRSASJÁTÉKOK A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

A trianoni béke és a revízió tanítása társasjáték segítségével

BEVEZETŐ

Végre, megtörtént a régóta áhított revízió! Nagy-Magyarország újra egyesült a 11. c osztály aktív közreműködésével! 45 perc leforgása alatt „mindent vissza"[1]- szereztek. A kék csapaté lett Erdély, a pirosaké a Délvidék, a sárgáké a Felvidék.

Az előbb említett jelenet akár az 1920-as, 30-as években is játszódhatott volna. A trianoni béke a területi veszteségek mellett komoly gazdasági, etnikai és társadalmi következményekkel járt Magyarországra nézve. A békediktátum felülvizsgálatára – más szóval revíziójára – az 1920-as évek külpolitikai színterén nem volt esély, helyette belpolitikai és társadalmi szinten tartották életben a reményt. Plakátok, szobrok, tárgyak, irodalmi alkotások fejezték ki a veszteség fájdalmát és a revízió reményét. A revízió a nevelésben is fontossá vált. Megjelent a tantárgyakban, a mesékben, a színdarabokban és a társasjátékokban.

Leendő történelemtanárként több alkalommal is lehetőséget kaptam játékos módszerek kipróbálására. Eddigi tapasztalataim alapján úgy gondolom, a társasjátékok hatékony és motiváló oktatási segédeszközként alkalmazhatóak a történelemoktatásban. A 2023/24-es tanév tavaszi félévében az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban a 11. c osztálynak tartottam társasjátékkal támogatott történelemórát a trianoni béke és a revízió témájában.

Jelen munka célja bemutatni a társasjátékok történelemoktatásban rejlő lehetőségeit. Az első fejezetben általánosan tárgyalom a társasjátékok alkalmazásának lehetőségeit az oktatásban. A második fejezetből kiderül, milyen mértékben kerül elő a trianoni béke és a revízió témája a közoktatásban, valamint a történeti kutatásban. A harmadik fejezet a tárasjátékok és a történelemoktatás kapcsolatának néhány kérdé-

[1] A Horthy-korszak egyik revíziós jelmondata, amely kifejezte a teljes területi revíziót: minden elcsatolt terület kerüljön vissza Magyarországhoz.

sével, illetve a tanórai társasjátékozást vizsgáló tanulmányokkal foglalkozik. Végül, az ötödik fejezetben ismertetem a játékfejlesztés folyamatát, a játékszabályt, a Trefortban lezajlott, társasjátékra épülő történelemórát és az órai tapasztalatok összegzését.

1. TÁRSASJÁTÉKOK AZ OKTATÁSBAN

Az oktatásban használt játékokat, játékelemeket, játékos eljárásokat többféle fogalommal illetik, például: *gamification*, edukációs játék, *game-based learning*, szimulációs játék, *edutainment*. (Pope 2021: 3) Számos esetben nem egyértelmű, hogy pontosan mi tartozik bele az adott fogalomba, a határok sokszor elmosódnak. Ami viszont közös bennük, hogy különböző műfajú játékokat vagy játékokból átvett megoldásokat alkalmaznak az oktatásban. A játékokra olyan motiváló segédeszközként tekintenek, amely támogatja a tananyag elsajátítását és a készségek fejlesztését. A játékok készségfejlesztő és tanulást támogató hatása már az iskola előtt elkezdődik a gyermek életében, sőt, a korai években sokkal hangsúlyosabb szerepe van. A játékok oktatási keretek közt történő alkalmazása ezt a pozitív folyamatot vinné tovább.

A társasjáték a szórakozás egyik legősibb műfaja. Már a Kr. e. 5. évezredben is végezhettek társasjátékhoz hasonló tevékenységet. (Masukawa 2016: 4) Napjaink legnépszerűbb társasjátékai, mint például a sakk vagy az ostábla, évszázados fejlődésen mentek keresztül. Egy 1452-es feljegyzés szerint Nürnbergben 3640 darab ostáblát égettek el, miután egy pap a szerencsejáték bűnéről tartott hatásos beszédet. (Quintin 2020)

A társasjátékoknak a szórakoztatás mellett a nevelésben is fontos szerepet tulajdonítottak. A Kígyók és létrák társasjáték eredete a középkori Indiáig nyúlik vissza. (Quintin 2020) A játék lényege, hogy dobókocka dobásokkal bejuttassuk a bábunkat a célba. Ha a játékos egy létrát ábrázoló mezőre lép, feljebb juthat, ha egy kígyóra lép, visszacsúszik. Az eredeti játékban jóval több volt a kígyó, mint a létra, vagyis sokkal könnyebben vissza lehetett csúszni. A játék fejlesztői a kígyók aránytalan számával arra szerették volna tanítani a játékosokat, hogy könnyebb gonosznak lenni, mint erkölcsösnek. 1815-ben jelent meg Londonban a *Swan of Elegance* nevű társasjáték. A játéktábla egy hattyút ábrázol. A játékmezőkön különböző családi jeleneteket láthatunk, amelyekhez egy-egy morális tanítás kapcsolódott. A játék készítői azt ajánlották,

hogy az egész család együtt játsszon vele. (Quintin 2020) Az erkölcsi-morális tanításon túl a társasjátékokat a készségfejlesztés terén is elkezdték használni. A 19. századi porosz hadsereg kiképzéséhez például egy *Kriegsspiel* nevű hadijátékot alkalmaztak. (Smith 2013) A társasjátékok tehát mindig is az oktatás-nevelés részei voltak.

A társasjátékokkal több tudományterületen végeztek kutatásokat, köztük az oktatás terén is. A kutatási kérdések alapvetően két fő probléma köré csoportosulnak: konkrét tananyag elsajátítása, illetve különböző készségek fejlesztése. A 2018-ban megrendezett BaltiCon játékfesztivál egyik szekciójában számos, társasjátékok által is fejleszthető készséget kiemeltek: figyelem, memória, beszéd, problémamegoldás, türelem, kooperáció, önkifejezés, kudarckezelés. (Strode 2019: 3) Ezek a készségek a történelemtanításban is fontos szerepet játszanak. Gobet és munkatársai ugyanakkor szkeptikusak azzal kapcsolatban, hogy egy társasjáték által fejlesztett készséget át lehet-e vinni egy másik területre. Erre Masunaga és Horn kutatását hozták fel példának, akik kezdő és profi Go-játékosok intelligenciáját vizsgálták. A Go játék feladványait egyértelműen a profik oldották meg jobban, a hasonló problémamegoldást igénylő kontrollfeladatban viszont már nem volt különbség. (Gobet–De Voogt–Retschitzki 2004) A társasjátékok készségfejlesztő hatását mérő tanulmányok vegyes eredményeket hoztak, és ugyanez igaz a tananyag elsajátításával kapcsolatos kutatásokra is. (Randel–Morris–Wetzel–Whitechill 1992)

Úgy gondolom, ezekben a kérdésekben nem lesz konklúzió, mivel túl sok a változó: a csoport összetétele; a társasjáték műfaja; a tananyag és a társasjáték kapcsolata; elnyerte-e a játék a diákok tetszését; mennyit játszottak a játékkal. Érdemesebb lenne talán egy másik területre fókuszálni, ami jobban illeszkedik a társasjáték tevékenységéhez. Ezt egyre inkább a tanulási motiváció és a társasjátékok kapcsolatának kutatásában látom.

Az eredményesség mellett további viták tárgyát képezi a társasjátékok helye az oktatásban: lehet-e egyáltalán játék a tanulás? mit kezdjünk a társasjátékokkal tanórán? Az edukációs játékot oximoronként is kezelhetjük, hiszen a tanulás a kemény munkáról, míg a játék a pihenésről szól. A játszás egyik leggyakoribb motivációja a kikapcsolódás (Király–Urbán–Griffiths–Ágoston–Nagygyörgy–Kökönyei–Demetrovics 2015), vagyis a munka ellentéte. Ebben az esetben a játék és a tanulás egymást kizáró tevékenységek. Mérő László megjegyzi: „A mai edutainment eszközök alapvető hibája, hogy majdnem mindegyik tanár szerint entertainment, és a gyerek szerint

education." (Mérő 2017: 83) A gyerekeket nem lehet megtéveszteni játék köntösébe bújtatott tanulással. A játék hiteltelenné válik, amikor a diákok látják, hogy a valódi cél továbbra is a kemény munka. (Faidutti 2013) Mások úgy gondolják, a játék és az oktatás összeegyeztethető. (Higgins–McFeetors 2019: 105; Mayer–Harris 2010: 10) Ez a kérdés szerintem inkább filozófiai jellegű, valójában azon múlik, hogyan definiáljuk az oktatást és a játékot. Számomra praktikusabbnak tűnik az a problémafelvetés, hogy milyen célból használhatjuk a társasjátékokat tanórán. Jesztl és Lencse a társasjátékokat ráhangolódás és lazítás céljából javasolják, nem a tananyag feldolgozására. (Jesztl–Lencse 2018: 16–17) Más vélemények szerint a társasjátékokat össze lehet kapcsolni a tantervekkel oly módon, hogy a gyerekek nem érzik kemény munkának a tanulást. (Mayer–Harris 2010: 47; K. Nagy 2014: 15)

A vitás kérdések megemlítésével azt szeretném érzékeltetni, hogy a társasjátékok használata az oktatásban egyáltalán nem egyértelmű. Az oktatásfejlesztők, pedagógusok és játékfejlesztők számára bőven van lehetőség kutatni és kísérletezni ebben a témában.

2. A TRIANONI BÉKE ÉS A REVÍZIÓ AZ OKTATÁSBAN ÉS A TÖRTÉNETI KUTATÁSBAN

A trianoni béke és a revízió témájának kiemelt figyelmet szentel a közoktatás. A középiskolásokra vonatkozó történelem-kerettanterv a 11. évfolyamon, az átalakulás évei című témakörben tárgyalja a trianoni béketárgyalás menetét, a békeszerződés tartalmát, valamint a béke etnikai és gazdasági következményeit. *(Kerettanterv…)* Ugyanebben a témakörben található az I. világháborút lezáró, Párizs környéki békerendszer, ami nemzetközi kontextusba helyezi a Magyarországra vonatkozó eseményeket. A revízió több témakörben is megjelenik a középiskolás kerettantervben. Az átalakulás évei mellett a Horthy-korszak című témakörben találkozhatnak a diákok a revízióval.

A kerettanterv minden témakörnél meghatározza, mely lexikai elemeket kötelező megtanítani. A trianoni békediktátum témájában külön kiemelném a topográfia elemeit: Kárpátalja, Felvidék, Délvidék, Burgenland, Csehszlovákia, Jugoszlávia, Ausztria, trianoni Magyarország. A kerettanterv célja, hogy a tanulók ismerjék a trianoni

béke során elcsatolt területeket, a veszteségekkel járó következményeket, a határon túlra került magyar diaszpóra helyzetét, valamint a revízió gondolatának bel- és külpolitikai jellemzőit. Néhány példa a témákhoz tartozó fejlesztési feladatokból:

„A trianoni békediktátum területi, népességi, gazdasági és katonai következményeinek bemutatása szöveges és képi források, ábrák és adatsorok segítségével... A trianoni határok végigkövetése, a határmegvonás konkrét okainak feltárása... A vesztes hatalmak területi veszteségeinek összehasonlítása…. A magyar külpolitika céljainak, lehetőségeinek és a revízió eredményeinek értékelése, elemzése térkép és statisztikai adatok alapján." *(Kerettanterv…)*

A témához kapcsolódó lexikai elemek és összefüggések tanítását, valamint a készségfejlesztés megvalósítását különböző forrásokkal, plakátokkal, ábrákkal segítik a történelemtankönyvek.

A Borhegyi Péter és Nánay Mihály-féle 11-es történelemtankönyvben elemeztethetünk revíziós propagandához kapcsolódó plakátokat, jelszavakat, verseket. Olvashatunk részleteket a béketárgyaláson részt vett diplomaták visszaemlékezéseiből, Apponyi Albert beszédéből és Jászi Oszkár naplójából is. Továbbá találhatunk adatsorokat a menekültekről, az elcsatolt városokról, különböző gazdasági mutatókról. (Borhegyi–Nánay 2022: 138–146; 170–197)

A Száray Miklós-féle tankönyvben elemeztethetünk ábrát a béke meghozatalának mechanizmusáról, vizsgálhatunk térképet a szomszédos államok követeléseiről és Trianon gazdasági hatásairól, illetve térképet és adatsort is kapunk a vasúthálózat változásairól. Apponyi Albert beszédének részletei ebben a tankönyven is szerepelnek. A revízió témáját szintén több fotó, plakát, adatábra teszi érthetőbbé. (Száray 2022: 139–149; 180–206)

A Szent István Társulat kiadásában megjelent katolikus tankönyv az előbbiekhez hasonló források és revíziós plakátok mellett karikatúrákkal, illetve Foch marsall vitatott kijelentésének elemzésével egészíti ki a témát. A revízió tárgyalásánál külön olvashatunk az egyes pártok visszacsatolási elképzeléseiről. (Kovács 2022: 84–90; 115–116)

Látható, hogy a trianoni béke és a revízió témáinak tanulását változatos képi és szöveges forrásokkal támogatják a történelemtankönyvek.

A trianoni béke és a revízió témája gyakran kerül elő a közép- és emelt szintű történelemérettségi feladatai között is. Ezekre az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok és az esszéfeladatok közül szeretnék néhány példát hozni a 2017 és 2024 közötti időszakból *(Központi írásbeli feladatsorok…):*

2019 májusában az érettségizők a trianoni béke területi, gazdasági és demográfiai következményei témájában választhattak esszét. 2024 májusában a trianoni békediktátum és a szomszédos államok követelései voltak terítéken a hosszú esszéknél. A trianoni béke rendszeresen előfordult az emelt szintű komplex esszékben. 2017 májusában például Magyarország területi visszaállításának törekvéseiről lehetett korszakokon átívelő esszét választani. Az esszében külön ki kellett térni a trianoni békére és a revíziós politikára az 1920-as években, valamint a revíziós politika eredményeire az 1930-as években. 2020 májusában az első világháborút lezáró trianoni és a második világháborút lezáró párizsi békét lehetett összehasonlítani. Ebben az esszében írni kellett a területi változásokról, az etnikai következményekről és a kisebbségvédelemről.

A kerettanterv, a tankönyvek és az érettségifeladatok alapján világosan kirajzolódik, hogy Trianon és a revízió témája előkelő helyen szerepel a feladatösszeállítás során. Ezért érdemes a történelemtanároknak minél több szemszögből és minél változatosabb módszerekkel megközelíteniük a tananyagrészt.

Az oktatás mellett a történeti kutatásban is nagy érdeklődés övezi a trianoni béke és a revízió témáját. A történelemtanárok számára kifejezetten fontos az igényes kutatások megismerése, hogy a diákoknak képesek legyenek hiteles információkat nyújtani erről az érzelmektől és legendáktól áthatott korszakról. Az elmúlt 25 évben számtalan publikáció jelent meg a témával kapcsolatban. Ezek közül fontos kiemelni Romsics Ignác (2001): *A trianoni békeszerződés;* Zeidler Miklós (2009): *A revíziós gondolat,* illetve Ablonczy Balázs (2010): *Trianon-legendák* című munkáit.

2016-ban *Trianon 100* néven Ablonczy Balázs vezetésével nagyszabású kutatóprojekt indult a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával. A kutatócsoport rendkívül termékeny volt az utóbbi években, tagjai számtalan magyar és idegen nyelvű tanulmány szerzői. Emellett rendszeresen tartanak tudományos konferenciákat és népszerűsítő előadásokat a témában. Az alább felsorolt, a teljesség igénye nélkül válogatott munkák rengeteg hasznos információval, összefüggéssel és érdekességgel szolgálhatnak a történelemtanárok számára: Ablonczy Balázs (2020): *Ismeretlen Trianon. Az összeomlás és a békeszerződés történetei, 1918–1921*; Zeidler Miklós (2018*): A magyar békeküldöttség naplója.* Neuilly – Versailles – Budapest; Bódy Zsombor (2018, szerk.): *Háborúból békébe. A magyar társadalom 1918 után;* Révész Tamás (2019): *Nem akartak katonát látni? – A magyar állam és hadserege 1918–1919-ben;* Ablonczy Balázs – Hatos Pál – Nagy Szabolcs – Szeghy-Gayer Veronika – Zahorán Csaba és

munkatársai (2023, szerk.): *Trianon enciklopédia;* Murber Ibolya (2021): *Nyugat-Magyarországtól Burgenlandig, 1918–1924. Határtörténetek az első világháború után;* Romsics Gergely (2023): *Összeomlás és útkeresés, 1917–1920. A magyar külpolitikai gondolkodás útjai.*

3. TÁRSASJÁTÉKOK A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

A történelem eseményei számtalan játékfejlesztőt megihlettek, legyen szó társas- vagy számítógépes játékról. A PC-játékoknak közel negyede valamilyen történelmi témához köthető. (Kee–Graham–Dunae–Lutz–Large–Blondeau–Clare 2009: 305) Történelmi társasjátékokból is olyan sok létezik, hogy a világ legnagyobb társasjáték-adatbázisát tartalmazó weboldal, a BoardGameGeek 16 alkategóriát állított fel a történelem főkategórián belül. *(BoardGameGeek)* Úgy tűnik, a játékoknak fontos szerepük van abban, hogy hidat képezzenek a múlt és a jelen között. A játékok továbbá nagymértékben befolyásolhatják az egyes korszakokról, eseményekről kialakult elképzeléseinket. Rosenzweig és Thelen 1500 résztvevővel lezajlott kutatása szerint a megkérdezettek többsége nem a történelemórák, hanem filmek vagy múzeumlátogatások hatására kezdett el érdeklődni valamelyik történelmi korszak iránt. (Keen és mtsai 2009: 310) Úgy gondolom, az osztálytermen kívüli tevékenységek – amelyekbe a játékok is beletartoznak – számos esetben nagyobb hatást érnek el, mint a hagyományos történelemórai tevékenységek. A történelemtanároknak reflektálniuk kell ezekre a külső tényezőkre. Ez nem azt jelenti, hogy élménydúsabb játékokat fejlesztenek vagy leforgatnak egy egész filmet. A tanár nem versenyezhet egész iparágakkal, és ezt a diákok sem várhatják el. Ehelyett érdemes megvizsgálni, melyek azok a kreatív elemek, amelyeket a pedagógus a saját képességei és lehetőségei között meg tud valósítani. Egy idő után a tanulók is értékelni fogják ezeket a kis lépéseket.

Benjamin Hoy szerint a történelmi játékok rekonstrukcióként is értelmezhetőek, amely által a diákok interakcióba léphetnek a múlttal. (Hoy 2018: 2) A tanulók továbbá könnyebben megértenek egy eseményt, ha valamilyen cselekvést végeznek a tanulási folyamatban (Corbeil–Laveault 2011: 464). Egy megfelelő módon alkalmazott társasjáték is lehet ilyen tanulást támogató cselekvés. McCall szerint egy szimuláci-

ós játékkal könnyebb megérteni a történelem bizonyos jelenségeit és összefüggéseit. Példának hozza a gazdaságtörténetet, a családtörténetet és a hadtörténetet. (McCall 2012: 13)

Érdemes azonban kritikával közelíteni a történelmi játékok felé. A történész szakma és a történelemoktatás, valamint a játékipar gyakran ellentétes célokat fogalmaznak meg. Először is, a játékfejlesztők elsősorban a döntéshozatalra, míg a történészek az ok-okozati összefüggésekre koncentrálnak. (Hoy 2018: 3–4) Ennek megvilágításához vegyünk egy mohácsi csatát feldolgozó társasjátékot. A játékfejlesztő azon fog gondolkodni, hogy a játékos melyik katonát hová helyezze, míg a történész valószínűleg a csatavesztés okait és következményeit, az ütközet körülményeit szeretné vizsgálni, amelyek hitelességi problémákhoz vezetnek. A játékok gyakran félrevezető üzenetet közvetítenek a játékmechanikákon keresztül. (Hoy 2018: 3–4) Az előbbi tárasjátékos példát folytatva, a játékosban kialakulhat az a téves elképzelés, hogy a mohácsi csata kimenetele kizárólag azon múlt, ki milyen ügyesen mozgatta a rendelkezésére álló katonai egységeket. Egy jó történelmi társasjáték akkor lehet igazán hiteles, ha a történészek és a játékfejlesztők összehangolják a tevékenységeiket.

Végül szeretnék megemlíteni három tanulmányt, amelyek a társasjátékok tanórai felhasználását kutatták a köz- vagy a felsőoktatásban.

Benjamin Hoy, a kanadai University of Saskatchewan oktatója a 19. századi csempészés témájának tanításához fejlesztett társasjátékot. A *Policing the Sound* társasjátékot 8–50 fő játszhatja, a játékidő 50–120 perc. A játék tehát illeszkedik az egyetemi kurzus kereteihez. A játék célja, hogy a tanulók alkotta csapatok minél több árut csempésszenek át az Egyesült Államok határán, és közben ne bukjanak le. A játékot követő közös beszélgetésből és az anonim kérdőíves felmérésből kiderül, hogy a diákok élvezték a társasjátékot és sikerült jobban elmélyedniük a témában. (Hoy 2018)

Stiso és munkatársai az Indiana University Greek History Through Games nevű kurzusára egy egész szemeszteren átívelő társasjátékot fejlesztettek. A kutatók az ókori görög városállamokkal kapcsolatos különböző tanulási célok elérését mérték. A kutatásban 21 fő vett részt, akik 11 csapatban irányítottak városállamokat a peloponnészoszi háború idején játszódó világban. Mindegyik játékos saját karakterkártyát kapott, egyedi küldetésekkel, emellett figyelniük kellett a saját csapatuk céljaira. A városállamok kereskedhettek és háborúzhattak egymással. Mindegyik

társasjátékos alkalomról videóelemzés készült, valamint a diákok írásbeli reflexiókat készítettek. A kutatás eredményei alapján a kitűzött tanulási célok teljesültek. (Stiso–Ryan–Danish–Robinson 2020)

Utolsóként Foucrier tanulmányát említeném, aki 10-12 éves diákokkal végzett kutatást. Az előbbi tanulmányokhoz képest különbség, hogy a diákoknak saját maguknak kellett társasjátékot készíteniük csapatokban. Erre több hónapnyi időt kaptak. A tanulók elsőként kérdéseket írtak össze történelem, földrajz és társadalomismeret tantárgyakból. Ezután elkészítették a játékszabályokat és a kellékeket, majd játszottak a kész társasjátékokkal. A kérdőíves felmérésből kiderült, hogy a diákok élvezték a játékfejlesztés folyamatát, és szerintük a tananyagot is sikeresen elsajátították a játékokon keresztül. (Foucrier 2018)

A történelem rengeteg játék és társasjáték alkotóeleme. Ennek előnye, hogy bizonyos történelmi események, jelenségek interpretációja könnyen eljuthat a nagyközönséghez, hátránya viszont a tévképzetek kialakítása. Társasjátékok használatával a történelemoktatásban is kísérleteznek. A bemutatott tanulmányok különféle történelemtanulással kapcsolatos célokat fogalmaztak meg, amelyeket társasjátékok segítségével kívántak elérni. A tanulmányokban közös, hogy sikerült oktatási keretek között működő társasjátékokat fejleszteni. A játékidő, a játékosok száma és a játékmechanikák alkalmazkodtak a tanulócsoportok összetételéhez, a tananyaghoz, illetve a tanóra vagy kurzus időtartamához. Mindegyik tanulmány kvalitatív mérési módszereket használt. A tanulmányok eredményeiből kiderül, hogy a tanulók élvezték a játékokat, motiváltan vettek részt az órán, és úgy érezték, sikerült jobban elsajátítaniuk a tananyagot.

4. A TRIANONI BÉKE ÉS A REVÍZIÓ TÉMÁJÁNAK TANÓRAI FELDOLGOZÁSA TÁRSASJÁTÉK TÁMOGATÁSÁVAL

A 2023/24-es tanév tavaszi félévében az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban tartottam társasjátékkal támogatott történelemórát a trianoni béke és a revízió témájában a 11. c osztálynak. Az órát a történelemtanár szakos hallgatók számára kötelező szaktárgyi tanítási gyakorlat nevű kurzus keretén belül tartottam meg Szemethy Tamás mentorálásával.

Ebben a fejezetben szó lesz a játékfejlesztés folyamatáról, a játékszabályokról, illetve a megfigyelésekről és az órai reflexióról.

Fontos leszögezni, hogy ezen az órán nem történt új ismeret átadása. A trianoni békéről és következményeiről, valamint a revíziós propagandáról hagyományos ismeretátadó órán tanultak a diákok. A társasjáték tehát az eddig megszerzett ismeretekre épült.

4.1 Játékfejlesztés

Miután lehetőséget kaptam a társasjátékos óra megtartására, elsőként meghatároztam a tanulási célokat. Mivel a Horthy-korszak témáinak nagy részét már megtanítottam, és közeledett a témazáró dolgozat időpontja, így célszerűnek tűnt az eddigi ismeretek rendszerezése, átismétlése. Az egyik cél tehát a tanultak összefoglalása volt. A második cél az elcsatolt területekre vonatkozott. Fontosnak tartottam a határon túlra került területek közti térbeli tájékozódás megerősítését oly mértékben, hogy a diákok későbbi tanulmányaik során képesek legyenek rutinszerűen eligazodni a térképen. Végül, szerettem volna, ha a diákok jobban megértik a revíziós hangulatot és propagandát, ami Magyarországon uralkodott az 1920-as 30-as években. A revíziós gondolatot a gyerekek körében mesékkel, színdarabokkal és társasjátékokkal is népszerűsítették. A társasjátékos órán a diákok egy kis betekintést nyerhettek abba, milyen lehetett felnőni ebben az időszakban, milyen lehetett egy revíziós játékkal játszani.

A célok meghatározása után következett a játékfejlesztés folyamata. A játékfejlesztés a piacra szánt társasjátékok esetében több hónapig vagy évig is eltarthat, hogy a lehető legjobb minőségű verzió kerüljön a boltokba. Az én esetemben a fejlesztés mindössze néhány napot ölelt fel, de az alapelvek rövid távon is ugyanúgy érvényesek.

Először megvizsgáltam a játék követelményeit és a játszhatóság körülményeit. Egy olyan társasjáték megalkotása volt a feladatom, amely támogatja a meghatározott tanulási célokat, belefér 45 percbe szabálymagyarázattal együtt, és 20-30 diák részt tud venni benne. Azt a tényt is figyelembe kellett vennem, hogy a játék egy osztályteremben zajlik, padok, székek és egyéb tantermi bútorok között. A játékfejlesztés legnehezebb része számomra kétségkívül a nagy létszám problémája volt. A társasjátékokat általában 4-5 főre tervezik, nem 25-30 játékosra. Már a 10 fő felett játszható társasjáték sem gyakori. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy lehetséges ilyen létszámban társas-

játékozni. Egyrészt léteznek 20 fő felett játszható társasjátékok, leginkább partijáték kategóriában, másrészt a saját kísérleteim is pozitív irányba mutatnak. (Ősz-Farkas 2023) A létszám problémáját a legegyszerűbb módon oldottam meg, 5 csapatra osztottam az osztályt: piros, kék, zöld, sárga, lila. Nem tartottam a legelegánsabb megoldásnak, de az idő rövidsége miatt nem volt lehetőségem más, nagyobb létszámot mozgató játékmechanikával kísérletezni. A játék másik jellegzetessége miatt – amiről hamarosan szó lesz – végül mégis helyes döntésnek bizonyult a csapatokra osztás.

A játék körülményei mellett három tanulási célt határoztam meg: összefoglalás, térkép, revíziós hangulat megértése. A korábbi ismeretek összefoglalását a kvízkérdések játékmechanikájával valósítottam meg. A társasjáték során a diákoknak kérdésekre kellett helyesen válaszolniuk a pontszerzés érdekében. A kérdések elsősorban a korábban tanult anyagrészeket fedték le, de érdekességként beletettem olyan kérdéseket is, amelyek az adott terület magyar kisebbségére vagy földrajzára vonatkoznak. Például fel kellett ismerniük a székely népviseletet, a Gyilkos-tavat vagy a Magas-Tátra vonulatát. A topográfiai célokat maga a játéktér szolgálta: a játéktábla a trianoni Magyarországot és körülötte az elcsatolt területeket – Erdélyt, Délvidéket, Burgenlandot, Felvidéket, Kárpátalját – ábrázolta. A revíziós hangulat megértését a játék összképe adta, mivel a csapatok célja az volt, hogy minél több területet megszerezzenek. Ezen a ponton vigyáznom kellett, nehogy a játékmechanikák miatt félreérthető legyen a játék üzenete, és a diákok úgy menjenek haza, hogy a revízió gondolatát átviszik a jelenkorra. Emiatt kooperatív eljárások helyett versenyjátékot alkottam: a csapatok egymással versenyeztek, melyikük foglal el több területet. Tehát nem együtt kellett visszafoglalniuk az elcsatolt területeket, hanem mindegyik csapat önálló érdekeltségekkel és saját célokkal rendelkezett. A kooperáció kizárólag a csapatokon belül működött. Továbbá a trianoni Magyarország területét is ugyanúgy el lehetett foglalni, amivel a rész-egész viszony helyett inkább a területek különállást erősítettem. Ezáltal egyértelműen elválasztottam a jelenkort a Horthy-korszak külpolitikai törekvéseitől. A játék célja valójában az lett, hogy a csapatok minél több területen szerezzenek érdekeltséget, és minél több helyszínt bebarangoljanak.

A játék lebonyolításának körülményei és a tanulási célok meghatározása után kialakítottam a játékmechanikákat. A játékmechanikák a társasjátékot felépítő „téglák". A mechanikák együttes működése megadja a játék dinamikáját. A dinamika elvezet az esztétikához, a játék rendszerének legfelső szintjéhez. Az esztétika nem más, mint a játék élvezete. Ha a játékosok élvezik a társasjátékot, ez azt jelenti, hogy jól raktuk fel az „építőkockákat". A já-

ték élvezete visszaigazolja a játékfejlesztés eredményességét. (Hunicke–Leblanc–Zubek 2004) Egy oktatást támogató játék esetében az élvezet mellett a tanulásnak is a rendszer legfelső szintjén kell elhelyezkednie. Ez azt jelenti, hogy a játéknak olyan téglákat is kell tartalmaznia, amelyek a tudást építik. A tanulási célok megvalósulása szintén visszaigazolja a játékfejlesztés sikerét vagy kudarcát. A játékban jelen van a már említett kvízkérdések mechanika, illetve a csapatverseny. Megemlíteném még a területbefolyásolás és a változó felállás mechanikáit. Az előbbi a csapatok területszerzési és -megtartási lehetőségeit jelenti, míg az utóbbi a játék állásának folyamatos alakulását. Mivel a játéktábla és az erőviszonyok körönként változnak, a játékosoknak végig koncentrálniuk kell.

A játékfejlesztés legfontosabb és leghosszabb állomása a tesztelés. A tesztelés során tapasztalt és kezdő játékosok kipróbálják a játékot. Valójában ekkor dől el, hogy működőképes-e a játék. Tesztelés nélkül bármely játékkal kockázatos játszani. A saját fejlesztésű játékaim nagyjából 50%-a játszhatatlan volt elsőre, sőt, egy rokoni körben elsőre kipróbált társas egyik rossz játékmechanikája hajnalig tartó vitát eredményezett. Ennek ellenére a tesztelés lépését idő hiányában teljesen kihagytam. Piaci viszonyok közt megbocsáthatatlan lenne, oktatási keretek között ellenben nem tragédia, hiszen egy elhivatott pedagógus egész életében különböző módszereket tesztel. Ha sikerül kialakítani a bizalmat a diákokkal, sokkal megértőbben fognak viszonyulni a hibákhoz és sikertelen módszerekhez, mint a vásárlók az üzletben. Szigorú értelemben véve tehát ez a történelemóra valójában egy társasjáték prototípusának tesztelése volt. Pontosan azért mertem kockáztatni, mert úgy éreztem, az előző hetek során sikerült megfelelő bizalmi légkört kialakítani.

Az alábbiak során ismertetném a játékszabály kivonatát.

4.2 Játékszabály

Játékidő**:** *45 perc*
Játékosok száma: *6–30 fő*

4.2.1 A játék célja

Magyarország darabokra hullott. Revíziót követelünk! Itt az idő, hogy valaki újra összerakja a kirakóst. De nem mindegy, melyik csapat aratja le a dicsőséget. Foglaljatok el minél több területet, de a többi csapatra is figyelnetek kell. A játékot az a csapat nyeri, amelyik a legtöbb győzelmi pontot szerzi meg.

4.2.2 A játék leírása

A játék 4 körből áll. Minden körben 2 fázis zajlik: kvízkérdések fázisa és akciófázis.

Kvízkérdések: Mindegyik körben 6 kérdésre kell válaszolniuk a csapatoknak. Mindegyik helyes válasz 1 pontot ér.

Akciók: A kérdések megválaszolása után háromféle akciót végezhettek el, ha rátok kerül a sor. Egy akciót bármennyiszer elvégezhettek, a pontjaitok számától függően. Egy körben minden megszerzett pontot fel kell használnotok.

1. Pontok felhelyezése: A pontjaitokat felrakhatjátok a térkép bármelyik területére: trianoni Magyarország, Kárpátalja, Erdély, Délvidék, Burgenland, Felvidék. Példa: A kék csapat 5 pontot gyűjtött a kvízkérdések fázisban, és úgy döntenek, hogy 3 kék színű pontot helyeznek Erdélyre, és 2 kék színű pontot Kárpátaljára.

2. A másik pontjának kitörlése: Fizessetek 1 pontot, és töröljétek egy másik csapat pontját. Példa: A sárga csapat 4 pontot gyűjtött a kvízkérdések fázisban. 2 sárga színű pontot helyeznek a Felvidékre. A maradék 2 pontjukat arra költik, hogy a zöld csapat 2db zöld színű pontját kitöröljék a Felvidékről.

3. Erős pont felhelyezése: Az erős pontot nem lehet kitörölni. De 2 sima pontot kell érte fizetni. Példa: A lilák 6 pontot szereztek a kvízkérdésekkel. Mindet elköltik 3 lila színű erős pontra. Az erős pontokat Erdélyre helyezik fel. A piros csapat bosszankodik emiatt, mert azt tervezték, hogy törlik a lila csapat pontjait.

A játék vége: Amikor a 4. körben az utolsó csapat befejezte az akcióit, a játék véget ér. Ezután a csapatok összeszámolják a győzelmi pontjaikat.

4.2.3 Pontszámítás

Ha egy területen a játék végén nektek van a legtöbb pontotok, akkor a tiétek az adott területért járó összes győzelmi pont. Ha nektek van a második legtöbb pontotok a területen, akkor eggyel kevesebb győzelmi pontot kaptok, ha a harmadik legtöbb pontotok van a területen, akkor 2-vel kevesebbet, és így tovább. Ha két vagy több csapatnak ugyanannyi pontja van egy területen a játék végén, ugyanúgy megkapják a helyezésüktől függő győzelmi pontokat (lásd: példa 3). Példa 1: A piros csapatnak 5 piros színű pontja van Erdélyben, a kék csapatnak 3 kék színű pontja, a liláknak 2 lila pontja. Mivel a pirosak rendelkeznek a legtöbb ponttal Erdélyben, ezért a játék végén 5 győzelmi pontot kapnak, a kékek 4-et, a lilák 3-at. Példa 2: Kárpátalján a zöldeknek 3 zöld pontja, a sárgáknak 2 sárga pontja, a kékeknek 1 kék pontja van. A zöldek 2

győzelmi pontot kapnak, a sárgák 1-et, a kékek 0-át. Példa 3: Burgenland területén a pirosaknak, a kékeknek és a zöldeknek is 2-2 pontjuk van. Mindhárman megkapják az 1 győzelmi pontot.

1. táblázat: Pontszámítás

Terület	**Maximális győzelmi pont**
Trianoni Magyarország	5
Erdély	5
Felvidék	4
Délvidék	3
Kárpátalja	2
Burgenland	1

A győztes: Az a csapat nyer, amelyik a legtöbb győzelmi pontot szerezte.

4.3 Önreflexió

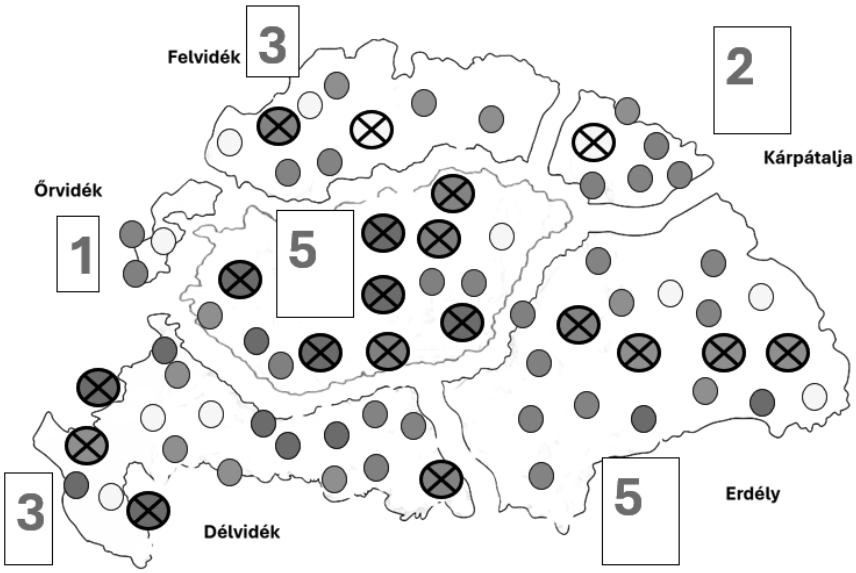
Úgy gondolom, a társasjátékkal támogatott történelemóra kiválóan sikerült. A 11. c osztály öt csapatban mérkőzött meg a legtöbb győzelmi pontért. Megfigyeléseim alapján a tanulók egész órán motiváltak voltak, és aktívan részt vettek a játékban. A csapatokban egész végig beszélgetés zajlott, ugyanis a játéktábla állása folyamatosan változott, ami állandó elemzést igényelt. Ahogyan a játék haladt előre, úgy vált egyre nehezebbé a játéktáblán való kiigazodás. A csapatok tagjai viszont közösen hatékonyabban tudták értelmezni az adatokat, mint az egyéni játékosok. Eredetileg azt feltételeztem, hogy minden csapatban lesz egy ember, aki eldönti, mit kell csinálni, és a többiek őt fogják követni. Szerencsére ennek az ellentettje történt, a mozgalmas események miatt több játékosra volt szükség a változások lekövetésére.

A körök végén bőkezűen oszthattam a pontokat, mivel a kvízkérdésekre ügyesen válaszoltak a csapatok. A helyes válaszok alapján úgy éreztem, sikerült érthetően átadni a tananyagot a társasjátékot megelőző órákon.

A játékmechanikák szintén kiegyensúlyozottan működtek, amivel játékfejlesztői szempontból voltam elégedett. A sima pontok, az erős pontok és a pontok törlésének akciói közül egyik sem lett túl erős vagy túl gyenge, legalábbis az első játék alapján.

Érdekes volt megfigyelni a csapatok által választott stratégiát. Az első két kör valójában a játék megismeréséről szólt, amire én is számítottam. Ezekben a körökben több

kérdés elhangzott a játékszabályokkal kapcsolatban, és a csapatok kevés kockázatot vállaltak. Az első körben minden csapat biztonsági játékot folytatott: kizárólag erős pontokat helyeztek fel a térképre. Hamar rájöttek viszont arra, ha így folytatják, biztosan az a csapat fog nyerni, amelyik a legtöbb kvízkérdésre tudja a választ. A kevesebb pontot gyűjtő csapatok ezért elkezdtek sima pontokat is felrakni a térképre, ami olcsóbb volt, de kevésbé biztonságos. A játékszabályok rögzülésével a tanulók egyre bátrabban alkalmazták a különféle stratégiákat és ötleteket. A játékot sikerült befejezni 45 perc alatt, csak a pontok összeszámolása vett el egy kevés időt a szünetből.



1. ábra: A játéktábla illusztrációja. Az üres körök a csapatok által felhelyezett sima pontokat, az x-szel kitöltött körök az erős pontokat jelölik (Saját szerkesztés)
A játéktábla színes változata megtekinthető itt: https://real-j.mtak.hu/27423/

Megfigyeléseim alapján összességében a kvízkérdések segítségével átismételték a tananyag legfontosabb részeit. A játék állásának folyamatos változása miatt a tanulók szinte végig a térképet elemezték, ami alapján valószínűleg erősen rögzült a trianoni béke során elcsatolt területek elhelyezkedése. Végül, a társasjáték által a diákok nagyobb betekintést nyerhettek a Horthy-korszak revíziós hangulatába.

A játék során megfogalmazódott bennem néhány tanulság a jövőre vonatkozóan. A társasjátékot tovább lehetne fejleszteni még több tanulási cél bevonásával. Trianon

gazdasági következményeinek feldolgozásában például sok lehetőséget látok. A létszám hatékonyabb menedzselése érdekében külön feladatokat és képességeket adnék a játékosoknak a csapaton belül, hogy az egyént még inkább érdekeltté tegyem a játékban. Végül, szeretnék kialakítani egy olyan értékelési rendszert, ami megmutatja a játékon belüli fejlődést, és ezáltal a tanulási folyamatban elért eredményeket.

ÖSSZEGZÉS

A társasjátékok kreatív és hatékony oktatási segédeszközként használhatóak a tanulás-tanítás folyamatában, osztálytermi keretek között is. Bár sok a vitatott terület és a megválaszolatlan kérdés, az általam olvasott, történelemtanításra vonatkozó tanulmányok jelentős része pozitív, előremutató eredményeket fogalmazott meg. A középiskolai történelem-kerettanterv, a történelemtankönyvek és az érettségi feladatok alapján kijelenthető, hogy Trianon és a revízió kiemelt fontosságú tananyagként szerepel a közoktatásban. Ezért lényeges, hogy a történelemtanár minél többféle módszert alkalmazzon a téma jelenségeinek, összefüggéseinek megértéséhez. Az utóbbi években a történeti kutatás számos publikációval gazdagította a témához kapcsolódó szakirodalmat. A játékfejlesztés során meghatároztam a játszás körülményeit és a tanulási célokat. Ezt követően kialakítottam az ehhez szükséges játékmechanikákat. A diákok öt csapatban versenyeztek a trianoni Magyarország és az elszakított területek birtoklásáért. A tanulók élvezték a játékot, és végig aktívan, motiváltan vettek részt az órán. Ez alapján feltételezem, hogy a kitűzött tanulási célokat sikerült elérni. A diákok átismételték a tananyagot, miközben fejlesztették a térbeli tájékozódási képességüket. Továbbá valamennyire megtapasztalhatták, milyen lehetett az akkori diákok élete a revíziós légkörben, ami a korszakkal kapcsolatos történelmi gondolkodást segítette. A társasjátékkal támogatott óra sikere további kísérletezésre és kutatásra ösztönöz a jövőre nézve.

IRODALOM

Ablonczy Balázs (2010): *Trianon-legendák*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Ablonczy Balázs (2020): *Ismeretlen Trianon. Az összeomlás és a békeszerződés történetei, 1918–1921*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Ablonczy Balázs – Hatos Pál – Nagy Szabolcs – Szeghy-Gayer Veronika – Zahorán Csaba (2023, szerk.): *Trianon enciklopédia*. Ludovika Egyetemi Kiadó, Budapest.

Bódy Zsombor (2018, szerk.): *Háborúból békébe. A magyar társadalom 1918 után*. MTA BTK, Budapest.

Borhegyi Péter – Nánay Mihály (2022): *Történelem tankönyv 11*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Corbeil, Pierre – Laveault, Dany (2011): Validity of a Simulation Game as a Method for History Teaching. *Simulation & Gaming* 42/4. 462–475.

Faidutti, Bruno (2013): *Jeu et éducation. Les jeux de société de Bruno Faidutti*. https://faidutti.com/blog/blog/2013/07/10/jeu-et-education-games-and-education/ (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Foucrier, Delphine (2018): *L'utilisation du jeu pour apprendre en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique*. Szakdolgozat.

Gobet, Fernand – De Voogt, Alex – Retschitzki, Jean (2004): *The Psychology of Board Games*. Psychology Press, Hove.

Higgins, Mark – McFeetors Janelle (2019): Board Games as Play-full Pedagogical Pivots. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 17/1. 90–110.

Hoy, Benjamin (2018): Teaching History with Custom-Built Board Games. *Simulation & Gaming* 49/2. 115–133.

Hunicke, Robin – Leblanc, Marc G. – Zubek, Robert (2004): MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* 4.

Jesztl József – Lencse Máté (2018): *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.

K. Nagy Emese (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Kee, Kevin – Graham, Shawn – Dunae, Pat – Lutz, John – Large, Andrew – Blondeau, Michel – Clare, Mike (2009): Towards a Theory of Good History Through Gaming. *The Canadian Historical Review* 90/2. 303–326.

Király Orsolya – Urbán Róbert – Griffiths, Mark – Ágoston Csilla – Nagygyörgy Katalin – Kökönyei Gyöngyi – Demetrovics Zsolt (2015): The Mediating Effect of Gaming Motivation Between Psychiatric Symptoms and Problematic Online Gaming: An Online Survey. *Journal of Medical Internet Research* 17/4.

Masukawa, Koichi (2016): The Origins of Board Games and Ancient Game Boards. In: *Simulation and Gaming in the Network Society*. Szerk. Toshiyuki Kaneda – Hidehiko Kanegae – Yusuke Toyoda – Paola Rizzi. Springer. 3–11.

Kovács Örs (2022, szerk.): *Történelem 11*. Szent István Társulat, Budapest.

Mayer, Brian – Harris, Christopher (2010): *Libraries Got Game*. American Library Association, Chicago.

McCall, Jeremiah (2012): Navigating the problem space: The medium of simulation games in the teaching of history. *History Teacher* 46/1. 9–28.

Mérő László (2017): *Nyolcrétű út*. Tercium Kiadó, Budapest.

Murber Ibolya (2021): *Nyugat-Magyarországtól Burgenlandig, 1918–1924. Határtörténetek az első világháború után*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Ősz-Farkas Ábel (2023): *Nagy létszámú társasjátékok általános iskolai történelemórán*. OTDK dolgozat.

Pope, Linda (2021): Board Games as Educational Tools. *The Journal of Sustainability Education*. http://www.susted.com/wordpress/content/board-games-as-educational-tools_2021_05/ (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Quintin, Smith (2020): 8000 Years of Board Game History in 43 Minutes – SHUX Presents. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=Gov-qrjvOTc (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Randel, Josephine M. – Morris, Barbara A. – Wetzel, C. Douglas – Whitechill, Betty V. (1992): The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research. *Simulation & Gaming* 23/3. 261–276.

Révész Tamás (2019): *Nem akartak katonát látni? – A magyar állam és hadserege 1918–1919-ben*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Romsics Gergely (2023): *Összeomlás és útkeresés, 1917–1920. A magyar külpolitikai gondolkodás útjai*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Romsics Ignác (2001): *A trianoni békeszerződés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Smith, Solomon K. (2013): Pounding Dice into Musket Balls: Using Wargames to Teach the American Revolution. *The History Teacher* 46/4. 561–576.

Stiso, Christina – Ryan, Zachary – Danish, Joshua – Robinson, Eric (2020): Fostering Perspective-taking in History Students Through Board Games. *International Society of the Learning Sciences* 1165–1172.

Strode, Aina (2019): A board game as a teaching tool in a pedagogically psychological perspective. *Edulearn19 proceedings* 5437–5444.

Száray Miklós (2022): *Történelem 11. a középiskolások számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Zeidler Miklós (2009): *A revíziós gondolat*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

Zeidler Miklós (2018): *A magyar békeküldöttség naplója. Neuilly – Versailles – Budapest*. MTA BTK Történettudományi Intézet, Budapest.

Egyéb források

BoardGameGeek: Historical categories on BGG. https://boardgamegeek.com/boardgamecategory/1048/american-civil-war (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Történelem. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Központi írásbeli feladatsorok, javítási-értékelési útmutatók. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/feladatsorok (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Trianon 100: Menekültek adatbázisa. https://trianon100.hu/menekultek (Utolsó megtekintés: 2024. május 28.)

SCHWEININGER PÉTER

AZ ÉRETTSÉGISZIMULÁCIÓ ÚJ ESÉLYE TÖRTÉNELEMBŐL

(Jakab Péter: *Érettségi felkészítő. Írásbeli feladatsorok. Történelem.*
ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2024. 163 oldal. ISBN 978-963-312-382-9)

Érettségi felkészülés nincs érettségi feladatgyűjtemény nélkül. Az utóbbi években megszokottá vált, hogy több kiadó is piacra dob olyan, a tanulók és tanáraik körében is rendszerint népszerű segédanyagokat, amelyek a középiskolások utolsó, nagy tanulmányi megméretéséhez kínálnak gyakorlási lehetőséget. Így történt ez az idei tanévben is. A nemrég megjelent feladatgyűjtemények jelentőségét ugyanakkor növeli, hogy a májusi érettségik közül a 2024. évi volt az első, amely már az új, 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv követelményei szerint mérte a vizsgázók tudását. Vagyis a régi, örökölt példányok végképp elavulttá váltak a diákok számára, és vélhetően a pedagógusok többsége is új kiadást keresett a műfajban. Vajon a megváltozott kritériumok szerint sikerült-e a szerzőknek arányos, jó feladatsorokat alkotni?

Ebből a szempontból is érdemes vizsgálni azt az érettségi felkészítő kiadványt, amelyet Jakab Péter jegyez történelem tantárgyból. A szerző PhD-fokozattal rendelkező egyetemi tanársegéd. Jelenleg az ELTE BTK Történelem Segédtudományai Tanszékének történelem tantárgypedagógiai csoportját vezeti, emellett az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnáziumában történelem vezetőtanári munkát végez. Jakab Péter másfél évtizedes tanári és oktatásszervezői tapasztalattal vállalkozott arra, hogy saját, első alkalommal publikált feladatsorait kínálja az érdeklődők számára.

A kötet az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában jelent meg 2024 elején, egy tantárgyi bontásban életre hívott sorozat részeként. A külön sorozatcímmel és sorszámmal nem rendelkező köteteket a közös főcím, illetve a külső megjelenés azonos elemei rendezik egységbe. Az utóbbiakért felelős szakemberek jó munkát végeztek: igényes, modern dizájnelemeket is használó, frissességet, dinamizmust érzékeltető, magas mi-

nőségben szerkesztett kiadványt tarthat kezében az olvasó. A mű egyik tartalmi sajátossága, hogy más példatárak jellemző gyakorlatától eltérően nem évfolyamonként (Kaposi–Szabó–Száray 2004), illetve témakörönként és/vagy érettségiszintenként szelektálva (Baracs–Dupcsik–Repárszky 2023; Herber–Kampós 2023; Csuszó–Kozma–Lovrity 2023) kínálja feladatait, hanem komplett írásbeli érettségiket modellez mindkét szintről: három teljes közép- és három teljes emelt szintű vizsgát. Ez a koncepció remek lehetőséget kínál a jövendőbeli vizsgázóknak arra, hogy megismerjék az írásbeli történeleméretségi pontos menetét, megtanulják beosztani idejüket, hozzászokjanak a jellemző feladattípusokhoz, és elérjenek egy magabiztosságot kiváltó viszonyulást a megméretéshez.

Ha a felhasználó viszont csak egy konkrét témában kíván gyakorolni, ezt is könnyen megteheti a kötet végén található betűrendes útmutató alkalmazásával. Ebben ugyanakkor nem minden esetben egyértelmű a sikeres tájékozódáshoz vezető út. Ha a vizsgázó például a két világháború közötti Magyarország korszakához kapcsolódó feladatokat szeretne megoldani, ezeket a „*bethleni konszolidáció*", a „*Klebelsberg oktatáspolitikája*" vagy esetleg a „*Magyarország 1918–19-ben*" cím alatt találhatja. A hidegháború kulcsszóhoz pedig szerényen csak egy, a korszak konfliktusaihoz kapcsolódó feladatot ad meg a névmutató (5. feladatsor / 10. feladat), holott akár még négy másik is kapcsolható lehet a tágabb értelemben vett témakörhöz (2/13.; 3/10.; 4/10.; 6/16.). Ám ezek más névvel (például „*NSZK és NDK*") kerültek a névmutatóba. Egy második kiadásban ezért érdemes lehet az érettségi követelményrendszerben megfogalmazott, táblázatos rendben közölt tételek szerint is csoportosítani az egyes feladatokat, így még egyszerűbb lehetne a tematikus keresés. Ennek ellenére természetesen ez a névmutató-megoldás is nyilvánvaló segítséget ad az érettségizőknek és tanáraiknak. Ezzel tulajdonképpen a hagyományosabbnak tekinthető, tematikus rendszerezés elve is érvényesül a kötetben.

Az egyes feladatsorok összetétele megfelel az új történeleméretségik tartalmát is meghatározó szabályozóknak. Minden feladatlap 12 rövid választ igénylő tesztfeladattal kezdődik. Ezekben az újonnan előírt arányok szerint oszlanak meg a témák: egy-egy ókorral és jelenkorral kapcsolatos feladat között két-két példa található a többi, az érettségi követelményrendszerben kijelölt korszak tételeiből. A kifejtendő feladatok rendje is követi az Oktatási Hivatal tartalmi utasításait. Jakab egyértelműsíti a kötetét használókkal, hogy középszinten egy rövid és egy hosszú, míg emelten ugyanezen

típusok mellett egy komplex esszét kell megoldaniuk. Ezen a téren arra is gondot fordított, hogy a megfelelő választási lehetőséget is megadja a vizsgára készülőknek: mindkét szinten kétszer több esszéfeladatot alkotott, mint amit éles vizsgahelyzetben meg kell majd oldania az érettségizőknek. Ez pontosan leképezi az érettségin várható választási szituációt. Az érettségire vonatkozó előírások igen aprólékosan kitérnek a magyar és egyetemes történelemre irányuló feladatok, illetve a történelemtudomány különböző szakterületeinek (politika-, társdalom-, gazdaság-, eszmetörténet stb.) megjelenési arányaira is az egyes írásbeli feladatlapokon belül. Az világos, Jakab Péter tisztában volt ezekkel az alapvető követelményekkel is, a feladatlapok közül bármelyik lehetne egy következő történeleméretettségi írásbeli feladatsora.

Ehhez persze az kell, hogy a feladatsorok tartalmi arányai mellett a megszerkesztett 72 teszt- és 30 esszéfeladat egyenként is megfelelő színvonalat képviseljen történelemtudományi és pedagógiai szempontból egyaránt. A feladatgyűjteményt használóknak ezen a téren sem kell csalódniuk.

Jakab Péter forrásokra vonatkozó széles merítési mezője mind az egyetemes, mind a magyar történelemre irányuló feladatok terén megnyilvánul. Váltakozva dolgozhat a tanuló képi (festmények, rajzok, fényképek, karikatúrák stb.), térképi, írott (kortárs és retrospektív) forrásokkal vagy adatok vizuális megjelenítését szolgáló ábrákkal. A kiadványt munkájuk során használó történelemtanárok többségének üdítő lehet az is, hogy a szerző sok olyan forrást gyűjtött a feladataihoz, amely korábban egyetlen hasonló példatárban, munkafüzetben, tankönyvben vagy érettségiben sem szerepelt. Ezek jellemzően új szemszögből is rávilágíthatnak egy-egy ismert témára. Az pedig egyértelmű, hogy így még kifejezőbben lehet mérni a diákok szükséges kompetenciáit, mint az olyan példákkal, amelyek a tanulók által már több helyen látott, olvasott forrásokra épülnek. Ez az újdonságokra törekvő forrásgyűjtési elv könnyen tetten érhető például a politikai karikatúrák szerepeltetése terén. A gyakorló történelemtanárok több kiadványból is jól ismerhetik a házasodó vagy egymást egy katona holtteste felett szívélyesen üdvözlő Hitler és Sztálin, az 1848-as Magyarország allegóriájaként megjelenő fegyvertelen lány mellébe tört döfő kétfejű sas, a kínai tortát szeletelő politikusok vagy a két hidrogénbombán szkanderozó Hruscsov és Kennedy alakjait. Például az utóbbi, a *The Daily Mail* 1962. október 29-i lapszámában megjelent karikatúra *(Cuban Missile Crisis)* szerepel többek között a Nemzeti Köznevelési Portál jelenleg is hatályban lévő, NAT alapján készített digitális okostankönyvében (*Történelem 11.*

A két világrendszer szembenállása. 31. A hidegháború), a korábbi, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiadott tankönyvekben (Boronkai–Kaposi–Katona–Száray 2016: 35), illetve a 2006. évi májusi középszintű, írásbeli érettségiben. Ehhez képest a Jakab Péter által a kubai rakétaválság témaköréhez választott karikatúra Fidel Castro és Hruscsov viszonyát állítja a fókuszba (5/10.). Ezen keresztül pedig a szerző nemcsak a szuperhatalmak vezetőire, hanem egy fontos, lokális konfliktus főszerepébe került helyi politikus felismerésére irányuló kérdést is feltehetett.

Jó feladatok megalkotásához természetesen nem elég jó forrásokat találni. Ezekhez a megfelelő szakmai színvonalú kérdések és utasítások megfogalmazása is elengedhetetlen. Jakab Péter ezen a téren is biztos kézzel dolgozott. Feladatkijelölései egyértelműek, nyelvezetük tökéletesen igazodik az érettségihez. Több másik feladatgyűjtemény és egyéb érettségifelkészítő kiadvány igyekszik azzal megfelelni a vásárlóknak, hogy olyan tartalmakat is részleteiben érintenek, amelyek egyáltalán nem követelményei az érettségi vizsgának. Máshol indokolatlanul hosszú szöveges források tartoznak egy-egy feladathoz. Jakab Péter ugyanakkor nem esett túlzásokba: feladatainak nehézségi foka teljesen megfelel az egyes szintek elvárásainak, szokásos stílusjegyeinek. A szaktárgyi számonkérés elemei azokra az ismeretekre és képességekre irányulnak, amelyek az Oktatási Hivatal érettségi vizsgakövetelményei, illetve a legfrissebb Kerettanterv szerint elvárhatóak. Jellemző, hogy a tesztfeladatok között – a szakmai elvárásokhoz igazodva – a nyílt végű kérdések ritkán, jellemzően az emelt szintű feladatlapoknál jelennek meg. Utóbbi teszteknél a saját ismeretekre direktebben rákérdező feladatok is helyet kaptak. Egy fasiszta ideológiát magyarázó szövegrészlet és egy „*Mussolini megválasztására biztató házfelület*" fényképe alatt például a korabeli Olaszország államformájára vonatkozó kérdést kell megválaszolniuk a vizsgázóknak (5/8.). Vitathatatlan, hogy ez nem vezethető le a forrásokból, ám Jakab Péter tudja: ilyen helyzettel egy emelt szintű megméretésen könnyen találkozhat az érettségiző. Fontos ugyanakkor, hogy a helyes válasz mögött húzódó ismeret alapvető követelménye az „*A fasiszta állam és ideológia*" emelt szintű témakör követelményeinek. Tehát szakmailag teljesen indokolható a kérdés feltevése.

A szerző kreativitását dicséri néhány egészen új ötlet a feladatutasítások terén. Egy 1956. évi forradalomhoz és szabadságharchoz kapcsolódó feladatban például egy kislány korabeli levelének részletét hozza a Magyar Nemzeti Levéltár Archívumából. A levél egy futballmeccsként ábrázolja az októberi–novemberi eseményeket, a feladat

pedig arra kéri a vizsgázót, fogalmazza át a kislány sportnyelvből származó kifejezéseit a politikatörténet terminológiai rendje szerinti helyes meghatározásokkal. Ez a feladattípus akár a 2000-es évek második felének történelemérettségijeiben még alkalmazott, ám később – szakmailag teljesen érthető módon – elhagyott „lyukas szöveg" jellegű feladatok megújításának egy szellemes, korszerű változatát jelentheti. Ez jól illeszkedik a feladatok változatosságát a különböző kompetenciák oldaláról előíró szabályozókhoz is. A feladatgyűjteményben vannak többek között információkeresésre, fogalmak azonosítására, ok-okozati összefüggések felismerésére irányuló feladatok és természetesen úgynevezett komplex forráselemző tesztfeladatok is. Külön erénye még a feladatsoroknak, hogy nem akarja kikerülni az érettségi követelményrendszer legutolsó frissítése során beemelt új témákat, sőt ezekből célirányosan válogatott is a szerző majdnem mindegyik feladatsorába egyet-egyet. Ilyen például a görög-római építészet, a Hun Birodalom története vagy a jelenkor társadalmi-gazdasági változásai, esetleg a Magyarország és más közép-európai államok rendszerváltozás utáni együttműködése témakörből készített feladat.

A kiadványban szereplő esszék is jól modellezik a vonatkozó érettségi szituációt. Jakab Péter ügyelt arra, hogy a kifejtendő feladatok sorrendje, a pontozott sorokhoz viszonyított elhelyezkedése, a választható esszék száma, típusa és tartalmi mezője is ugyanolyan legyen, mint az érettségiken. A fogalmazások megírásához rendelkezésre álló hely nagysága is többé-kevésbé követi az érettségik nagyobb lapméretre szabott terét, a mögéjük minden esetben precízen megjelenített pontozótáblázatok pedig szintén nagyon fontos elemét jelentik a felkészülésnek: innen informálódhat a vizsgára készülő arról, hogy mely szempontok szerint bírálható el az esszéje. Ez alapvető támpont az érettségin is, kiváló segítség, ha a felkészülés közben is használni tudják a tanulók. Az emelt szintű komplex esszék jelentik a műfaj legbonyolultabb típusait. A szerző szintén komoly teljesítménye, hogy minden feladatsorához összehasonlító és korszakokon átívelő esszéket is alkotott. Ezek is egytől egyig különböző témákat érintenek, más-más időre és térre vonatkoznak. A vizsgázó találkozhat a 18. és 20. század közötti magyar oktatáspolitika, a 19. és 20. századi szélsőbaloldali eszmerendszerek vagy az ipari forradalomtól napjainkig a hírközlés fejlődésének a történetét kérdező esszével éppúgy, mint Hunyadi Mátyás és Hunyadi János, a csehszlovákiai és a romániai rendszerváltozás vagy a román és gótikus stílusjegyek összehasonlítására irányuló kifejtős feladatokkal. A komplex esszék megjelentetésének egyetlen apró hiányossága

az érettségikben rendszerint, vázlatszerűen felsorolt tartalmi követelmények mellőzése a feladatkijelölésekből. Ezek ugyanis nagy segítséget jelenthetnek a vizsgázónak abban, hogy a forrásokból kinyerhető információkon túl még mely eseményeket alakító tényezőkre lehet kíváncsi egy-egy feladat szerkesztője. Ezenkívül a komplex esszék is szintén mindenben követik az érettségikben megtalálható hasonló feladatok formai rendjét, illetve jellemzően magas tartalmi színvonalát. Az esszék és tesztfeladatok javításához professzionális megoldókulcsot is készített a szerző, amely – a sorozat legtöbb kötetéhez hasonlóan – a kiadó honlapján (eltebook.hu) elérhető. Ehhez kapcsolódóan felmerülhet a kérdés, hogy miért érdemes egyáltalán a feladatgyűjteményt papíralapon kiadni. Úgy gondolom, hogy erre az érettségi vizsga hatályos lebonyolítási szabályzata önmagában választ jelenthet: amíg az írásbeli vizsgát tollal írják papírlapokra, addig ezt gyakorolni – már csak a terjedelmi tényezők átlátása érdekében is – jobb papíralapon, mint elektronikusan.

Ezen a helyen érdemes kitérni a kötet szociálpedagógiához kapcsolódó erényeire is. Jakab Péter nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a feladatok szakszerű elkészítése mellett az érettségi szerkezetére vonatkozó információkat is összegyűjtse. A sok tanuló számára szövevényes és nehezen érthető hivatalos érettségileírás minden lényeges elemét a könyv elejére, egy jól érthető táblázatba szerkesztette. Az ideillesztett bejegyzések tömören, lényegre törően, mégis minden fontos részletre kitérően végighaladnak a tudnivalókon, amelyek a vizsgán várják majd a tanulókat. Ez a felkészítő tanárok számára is egyszerű, jó gyakorlatot jelenthet: könnyen ellenőriztethetik diákjaikkal, mindent értenek-e az érettségi felépítését és főbb specifikus fogalmait (komplex tesztfeladat, rövid és hosszú esszé stb.) illetően. A szerző 15 éves tanári tapasztalata megjelenik itt is: pontosan tudja, mely jellemzők lényegesek, és ezeket hogyan kell – mintha csak egy tanórai táblai rajz lenne – a tanulók számára érthetően közzétenni. Ugyanez érezhető a táblázatot követő két másik, bevezető tartalmat vázlatpontokba szedett szöveggel kínáló oldalon is. Ezeken jó tanácsokat közöl a jövendőbeli vizsgázóknak, szintén könnyen érthetően, gyakorlatias megközelítésben. Az útmutatásai egyrészt a felkészüléshez, másrészt az érettségi vizsga konkrét megírásához nyújtanak elengedhetetlen támpontokat. A szerző tudja, hogy még a legapróbb gyakorlati részletre is érdemes precízen felhívni a figyelmet (például arra, hogy a vizsgát kék színű, nem radírozható golyóstollal kell írni), ugyanakkor fontos, hogy a tanulók tisztában legyenek olyan tartalmi jellemzőkkel is, mint az 1849 utáni történelmi korszakok hangsúlyo-

sabb megjelenése az érettségin. Jakab ráadásul tanulásmódszertani tanácsokat is ad, hiszen felhívja a figyelmet többek között az idő mérésének fontosságára a felkészülés során vagy a tételvázlatok írásának szakszerű menetére.

Mindezek nyilvánvalóan segítik a felzárkóztatásban részt vevő tanulók munkáját is, akik az előbbieket akár otthon, listaszerűen ellenőrizve, napról napra újraolvasva tudják elsajátítani az érettségi vizsgára készülés lépéseit. Ezeknek a diákoknak különösen hasznos lehet, hogy a tesztkérdésekre adott válaszaik, megírt esszéik egy kötetben találhatók, így vissza tudják keresni vagy egy másik lapon újra megoldani a korábbiakat. A tanáraiknak is érdemes erre ösztönözniük őket, majd együtt megbeszélniük a fejlődésüket, esetleg rámutatni visszatérő hibáikra. A feladatgyűjtemény természetesen a tehetséggondozásban is jól alkalmazható. Az emelt szintű feladatsorok akár tanulmányi versenyekre készülve is hasznos segítséget jelenthetnek tanárnak és diáknak egyaránt. Előbbiek pedig akár tanórai mérésre is használhatják az egyes feladatokat, főleg annak tudatában, hogy az új érettségi követelményrendszer alapján készített vizsgalapokból még meglehetősen kevés készült.

Történelemtanároknak is hasznos lehet továbbá, hogy egy kötetből tudnak feladatokat válogatni közép- és emelt szintű tanulócsoportjaik számára egyaránt. Ráadásul jó gyakorlat lehet az, hogy a kiadvány segítségével egy adott témakörön belül a két különböző szintről kiválasztott feladattal illusztrálják a dilemma előtt álló diákjaik számára, hogy mi a különbség a két szint között, melyiket érdemes választaniuk. A felhasználó már csak azt sajnálhatja, hogy Jakab Péter nem készített még több feladatsort. A fentiekből is következik ugyanis, hogy a szerző feladattára egy magas szakmai színvonalon álló, jó munka, amely bátran ajánlható az ország összes érettségizője számára. A kötet sokszínűsége, az érettségi vizsgafeladatokhoz kötött szerkezete, a közép- és emelt szintű, minőségi tesztek és esszék egy kötetbe szerkesztett sora a garancia arra, hogy bárki haszonnal forgathatja a felkészülés során.

HIVATKOZOTT OKTATÁSI SEGÉDANYAGOK

Baracs Nóra – Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó (2023): *Érettségi. Történelem. Feladatsorok a középszintű írásbeli vizsgára.* Raabe Klett Kiadó, Budapest.

Boronkai Szabolcs – Kaposi József – Katona András – Száray Miklós (2016): *Történelem 12. A középiskolák számára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Cuban Missile Crisis – Cartoon Analysis. https://www.jchistorytuition.com.sg/jc-history-tuition-notes-cuban-missile-crisis-cartoon-analysis/ (Utolsó megtekintés: 2024. július 17.)

Csuszó Sándor – Kozma Géza – Lovrity Andrea (2023): *Érettségire készülök. Felkészítőkönyv forrásokkal, kidolgozott feladatokkal*. Mozaik Kiadó, Budapest.

Herber Attila – Kampós András (2023): *Színes próbaérettségi feladatsorok történelemből. 10 írásbeli emelt szintű feladatsor.* Maxim Könyvkiadó, Budapest.

Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós (2004): *Feladatgyűjtemény az új történelem érettségihez. Írásbeli. 11. évfolyam.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Történelem 11. A két világrendszer szembenállása. 31. A hidegháború. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_08_031 (Utolsó megtekintés: 2024. július 17.)

MÉRÉSZ ANNA

ÍGY KUTATNAK ŐK, KUTASSAK ÉN IS ÍGY?

A kutatásmódszertan elsajátításának egy lehetséges útja

(Kerepeszki Róbert – Schrek Katalin [szerk.]: *Bevezetés a történettudományba és a történelemkutatás módszereibe.* Kronosz, Pécs 2023. 368 old. ISBN 9786156604156)

A Kerepeszki Róbert és Schrek Katalin szerkesztésében megjelent tankönyv azzal a céllal készült, hogy bevezetést adjon a történettudományba és átfogó útmutatást kínáljon a tudományos munka elkészítéséhez, mindenekelőtt a történelem szakos és tanár szakos hallgatók igényeit szem előtt tartva. Ezzel olyan könyv kerül az olvasók kezébe, amelyben mind a tapasztalt oktatók, illetve történészek, mind a kihívásokról és nehézségekről hallgatói oldalról friss emlékekkel rendelkező doktoranduszok látásmódja megjelenik.

A keményfedeles borítón látható iránytű előre jelzi azt a célkitűzést, hogy az olvasókat a történettudomány és a kutatásmódszertan világába kalauzolja. Ez az alfejezetek elején visszatérő motívum szimbolizálja a megfogalmazott iránymutatást. A tankönyv valóban jól használható, hiszen a gyakorlati szempontokat előtérbe helyező munkáról van szó, amit az előszó is jelez. A szerkesztők által jegyzett előszó ismerteti a tankönyv felépítését, röviden összegzi a fejezetek tartalmát, és bemutatja a szerzőket, valamint azokat, akik további szakmai segítséget nyújtottak. Az előszót követi a kötetben alkalmazott ikonok részletes magyarázata, amely az olvasókat segíti az egyes alfejezetekben használt jelölések megértésében.

A 360 oldalas könyv négy nagyobb, logikusan és tematikusan felépített fejezetből áll (Történelem és történettudomány, Forrásismeret, A történelem kutatása, A tudományos írás), amelyek további alfejezetekből állnak. Minden fejezet végén ellenőrző kérdéseket talál az olvasó, amelyek segítségével ellenőrizheti, mennyire sikerült elsajátítania egy-egy tematikus egység legfontosabb mondanivalóját. Ez a „laikus" olvasók számára is hasznos, hiszen a kérdések a leglényegesebb részekre irányulnak, a hallgatók számára pedig támpontokat nyújtanak a számonkérésre való felkészüléshez.

Ugyancsak itt található a felhasznált és ajánlott irodalom, valamint a hasznos linkek jegyzéke is, amelyek átláthatóbbá teszik az érdeklődők számára a témában való elmélyüléshez felhasználható lehetőségeket.

A *Történelem és történettudomány* című fejezete a történelem és történettudomány fogalmait, műfajait és kihívásait igen szemléletesen mutatja be. Az olvasó ennek köszönhetően szembesül a történelem definiálhatóságának nehézségeivel, amelyhez többek között olyan, a történész képzésnek szerves részét alkotó, áttekintő műveket használnak fel, mint Edward Hallett Carr *Mi a történelem?* vagy Jan Assmann *A kulturális emlékezet* című könyve. Ez véleményem szerint rendkívül jól adja át az olvasónak a történelemírás alapvető ismereteit.

A könyvben a történettudomány mint összekötő kapocs jelenik meg a bölcsészet- és a társadalomtudomány között, de a periodizáció és a térbeli felosztás problematikáiról vagy a történettudomány tárgyi rendszeréről is tájékozódhatunk. A történész munkáját és gondolkodásmódját a forráskritika mellett a problémaérzékenysége, beleérző és lényeglátó képessége kell, hogy jellemezze. A *Műfaj és módszertan* című alfejezet feladata ismertetni az életrajz három formáját (élettörténet, pályakép, hatástörténet), a családtörténetet és a prozopográfiát (kollektív életrajz).

A fejezet a történettudomány közgyűjteményi háttere kapcsán a könyvtáros, levéltáros és muzeológus feladatára, munkájára is kitér, aminek kiemelt jelentősége van, hiszen a történészhallgatók képzése során elengedhetetlen specializációt vagy a szakterület megválasztását számottevő mértékben elősegítheti. Ebben a fejezetben kapunk képet a történettudomány azon kihívásairól is, amelyek napjainkban általánosan jelennek meg, mint a társadalmi-politikai környezet (emlékezetpolitika, kollektív emlékezet, *public history)* hatása, a történelemtanítás (hatékony kooperáció kialakítása, élményszerűség, disszemináció) pedagógiai kihívásai, a modern technika (*fake news*, gépi szövegfordítás, generatív mesterséges intelligencia, digitalizáció, online kutatás) jellemzői vagy akár a globalizációnak (tematikai változások, transznacionális megközelítések, nemzetközi kooperáció) a tudományágra gyakorolt hatásai.

A *Forrásismeret* cím alatt a források csoportosításáról és a típusainak bemutatásáról olvasunk. A forráskritika az egyik legfontosabb készség, amelyet a történészeknek el kell sajátítaniuk, hiszen enélkül semmilyen tudományos munkát nem lehet megvalósítani.

A fejezet egyik legfőbb erénye, hogy az oral history interjúkról összefoglaló képet ad az interjúkészítés bemutatásával, annak típusain, készítési technikáin és módszere-

in keresztül. Ezenkívül a sajtóforrások és audiovizuális források felhasználhatóságához számos módszertani javaslatot kapunk. A forrásanyag kritikai elemzéséhez pedig megismerkedhetünk több fontos adatbázissal.

Az epigráfiáról (felirattan) különálló alfejezetben olvashatunk, ám ezzel szemben például a paleográfiát az egész műben nem említik. A tárgyi forrásoknál a történettudomány két segédtudományával, a numizmatikával és szfragisztikával (pecséttan) ismerkedhetünk meg. Ennél a fejezetnél azonban, annak ellenére, hogy a szerző, Novák Ádám (Déri Múzeum, történész muzeológus) megállapítja, hogy akár további hasonló kötetet lehetne írni a tárgyi forrásokról, hiányérzetet kelt, hogy a heraldika (címertan), diplomatika (oklevéltan), inszigniológia (jelvénytan) és egyéb segédtudományok nem kerülnek említésre ebben az egybefüggő részegységben, mindössze a 44. oldalon található egyik ábrának képezik feliratként a részét.

A történelem kutatása című fejezet célja, hogy az egyetemi hallgatók, (kezdő) kutatók miként tudnak egy elképzelést kutatási témaként megvalósítani, ezért a tervezési folyamatról, a levéltár és a digitális lehetőségek használatáról nyerünk ismeretet.

A jó kutatási témához szem előtt kell tartanunk, hogy a választásunk ne legyen túl tág vagy elvont, hanem egy specifikus és konkrét témára essen. Ehhez elengedhetetlenül fontos a jó kérdésfeltevés, hiszen ez határozza meg a kutatási téma megközelítését. A kutatási terv szorosan kapcsolódik a témaválasztáshoz, ezért a lényeges tartalmi elemeit külön listázva találjuk. Ennek köszönhetően bárki, aki ezzel a feladattal áll szembe az egyetemi évei során, könnyedén fellapozhatja, ha elbizonytalanodna.

Mostanában egyre kevesebben választják a „cédulázást" mint jegyzetelési módszert, bár az ismerete rendkívül hasznos bármely tudományterületen tanuló hallgató számára. Emiatt kifejezetten említésre méltónak tartom, hogy egy külön részegységet szenteltek ennek a témának.

Kezdőként talán az egyik legösszetettebb feladatot a levéltár használata jelentheti. Emiatt is kiemelkedő a tankönyv ehhez kapcsolódó fejezete, hiszen gondosan részletezi például a digitalizált iratokhoz való hozzáférést és a téma lehatárolását követő fázisokat, de a levéltári kutatáshoz szükséges online beiratkozást és az iratkikérés menetét is bemutatja. Ebben a tekintetben a könyv a nemében szinte egyedülálló ismereteket adhat át, adott esetben rendkívüli mértékben megkönnyítve a kezdő kutató első próbálkozásait.

A tudományos írás című fejezet nem kizárólag a történelem alap-, mesterszakos vagy tanárszakos hallgatóknak ad iránymutatást, hanem egyéb tudományterületen

tanulók számára is, hiszen rendkívüli részletességgel foglalkozik a tudományos írásmű felépítésével és elkészítésével, aminek akár valamennyi hallgató és kezdő kutató hasznát veheti a szemináriumi dolgozatok, szakdolgozatok, tudományos munkák elkészítése során. A tudományos írás nehézségeivel szinte mindenki szembesült már egyetemi tanulmányai során, hiszen számos dilemma övezi az önálló szövegalkotás elsajátításának folyamatát. Fontos az írásra való tudatos felkészülés, mivel tudni kell, hogy mi a célja az írandó tudományos szövegnek. A vonatkozó részekben a szerzők erre is lehetséges megoldásokat kínálnak. A bibliográfia elkészítése egy tudományos publikációhoz, dolgozathoz sokak számára kihívást jelent. A tankönyv útmutatást ad az általánosan elfogadott, egyszerűsített típusok esetében a kötelezően feltüntetendő adatokról a magyar és idegen nyelvű művekre vonatkozóan, valamint a biográfiák típusainak formai jegyeit is megtalálhatjuk. A tartalomjegyzék összeállítása során is ütközhetünk különféle akadályokba, de a könyvből megismerhetjük a létrehozásának részletes leírását, ami lépésről lépésre segít annak elkészítésében. A tudományos munka címének megfogalmazásától, egészen a lezárás záró bekezdéséig változatos tippekkel és a szövegre vonatkozó jelentős ötletekkel gazdagodhatunk, amelyek akár a „rutinosabb" hallgatók számára is relevánsak lehetnek.

A munkához szorosan kapcsolódik a plágium és más tudományetikai vétségek ismertetése, amelyek a könyv ismeretanyagát használva könnyedén elkerülhetővé válnak. A szerzők különböző tanácsokkal látják el az olvasót a tudományos dolgozat írásának megvalósításához. Ezt a kötet egyik rendkívüli pozitívumának látom.

Bár bizonyos részletek megfogalmazása olykor – feltehetően többek között a téma komplexitása miatt – igen bonyolult, s ezzel megköveteli a figyelmes olvasást, nyelvezete alapvetően igen precíz, lényegre törő. Segítséget jelentenek a gyakori előre- és visszautalások arra, hogy egy-egy adott témával, fogalommal, kulcsszóval mely más fejezetek foglalkoznak bővebben. Az olvasó sosem érzi magát „elveszettnek" a könyv olvasása során. Ez pedig – tekintve annak semmiképpen sem egyszerű témáját – figyelemre méltó jellemző. A kötet további érdeme, hogy a hallgatókhoz és a mindennapi élethez közel álló példákkal találkozunk, amelyek jól szolgálják a tartalom könnyedebb befogadását. A tapasztalatokon alapuló gondolkodás bemutatásakor például azt a hallgatók és oktatók számára is ismert jelenséget írják le, amikor felsőbb éves hallgatók a saját tapasztalataikon keresztül adnak tanácsot egy alsóbb évesnek, hogy melyik oktatóhoz vegyen fel egy-egy tárgyat.

A szerzők – amint azt korábban említettem – folyamatosan jelzik, ha bizonyos részleteket hasznos volna bővebben tanulmányozni. Ám a bevezető jellegű tankönyv terjedelme ezt korlátok közé szorítja. Azok azonban, akik szeretnének jobban elmélyedni egy-egy kérdésben, az egyes fejezetek végén közölt irodalomlistában találhatnak további, a témába vágó szakirodalmat.

A tankönyvben található összesen 24 ábra alaposan átgondolt és átlátható. Mindig egyértelmű, milyen célt szolgálnak, hiszen a szöveghez pontosan kapcsolódnak és megfelelően egészítik ki vagy foglalják össze a fontos információkat. A szövegben tudatosan jelölve van, ha egy ábra kapcsolódik az adott gondolatmenethez. Az oktatók számára az ábrák a tanítási folyamat részeként is használhatók, mivel kiindulópontot adhatnak egy téma bevezetéséhez, de az elmondottak összegzésére is alkalmasak. Fontos kiemelni, hogy a tankönyvhöz készült egy digitális tananyag, amelyet mind az oktatók, mind a hallgatók használhatnak. A hozzáférést e-mailben lehet elkérni a szerkesztőktől.

Bár a kötet rendkívül sok témát érint, mégis némi hiányérzetet kelt, hogy a generatív mesterséges intelligenciával mindössze egyetlen fejezet részeként találkozhatunk. Véleményem szerint ez a kérdés akár különálló fejezetet is érdemelt volna. Napjainkban ugyanis ez az egyik legnagyobb technológiai újítás, amely olyan kihívások elé állítja a felsőoktatási intézményeket, illetve a történelemtudomány művelőit és oktatóit, amelyekkel korábban ebben a formában nem találkoztak. Emellett szintén igen fontos lett volna azoknak a weboldalaknak az ismertetése, amelyek a mesterséges intelligenciát olyan módon használják, hogy az a kutató számára megkönnyítsen néhány folyamatot a szakmai munkája során. A jövőbeli kiegészítések, esetleges újabb kiadások során remélhetőleg ez a fejezet is helyet fog kapni a kiadvány kiegészítéseként.

Végezetül elmondható, hogy a tankönyv egy hiánypótló funkciót is betölt, hiszen a legutóbb megjelent, hasonló címmel és feladattal ellátott mű Kávássy Sándor nevéhez köthető, ami 1973-ban jelent meg és az utolsó, huszadik utánnyomása 2005-ben történt. A kezünkben tartott kötet a témával való megismerkedéshez, a magyar kutatási lehetőségekhez illeszkedő ismeretanyagot tár elénk, ami miatt a hazai hallgatók és kutatók számára hasznosabb információkkal szolgálhat, mint az idegen nyelven megjelent, hasonló célkitűzésű művek. Ilyen az Anthony Brundage által írt *Going to the Sources: A Guide to Historical Research and Writing*, amelynek 2017-ben a hatodik, újonnan átdolgozott és frissített kiadása vált elérhetővé. A Zachary Schrag által

szerzett *The Princetone Guide to Historical Research: Skills for Scholars*, amely a történészek digitális korban használatos készségeit és a történettudományt meghatározó alapvető értékeket és technikákat is tartalmazza. A tankönyv is beilleszkedik ezen kiadványok sorába, hiszen a címnek megfelelően bevezetést – és egyben áttekintést is – ad a történettudományba és a kutatásmódszertanba. Alapvetően modern, korhű választásnak számít a téma korábbi képviselőivel összevetve. A hallgatók és oktatók számára egyaránt befogadható és hasznos anyaggal rendelkezik, így a kötet a szemináriumi dolgozat, szakdolgozat vagy tudományos pályamunkák elkészítésének elsajátításához szinte megkerülhetetlen művé is válhat. Véleményem szerint a történettudomány iránt érdeklődők számára tekinthető egyfajta alapműnek a hazai tudományos történetírás szakmódszertani irodalmában.

SZEMETHY TAMÁS

A 21. SZÁZADI NEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN. A DIGITÁLIS MEGOLDÁSOK ÉS A PROJEKTPEDAGÓGIA ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

(Főző Attila László – Jánossy Zsolt [szerk.]: *Projektpedagógia digitális eszközökkel.* Digitális Jólét Nonprofit Kft., [h. n.] 2022. 105 oldal. ISBN 978-615-81901. Letölthető: https://digitalistemahet.hu/hir/projektpedagogia-digitalis-eszkoezoekkel (Utolsó megtekintés: 2024. július 17.)

Az elmúlt években a köznevelés és a szakképzés különböző színterein egyre több lehetőség nyílt a projektpedagógiai módszerek alkalmazására, illetve ezek digitális támogatására. A projektmódszer ismerete és az ehhez rendelhető digitális támogatói környezet alkalmazása azonban nem magától értetődően van jelen a gyakorló pedagógusok eszköztárában, ehhez folyamatos önképzésre, illetve segédanyagok áttekintésére van a legtöbb esetben szükségünk. Ebben nyújt segítséget a Digitális Témahét szervezői által 2022-ben összeállított és kiadott kézikönyv.

Mielőtt a kötet részletesebb elemzésére rátérnénk, érdemes egy kis kitekintést tenni a projektpedagógia, illetve az ehhez kapcsolódó digitális eszközkészlet alkalmazásának lehetősége felé. 2024-től új választható közismereti érettségi tárgyként került bevezetésre az *Állampolgári ismeretek*, illetve a *Közigazgatási ismeretek*. Mindkét tantárgyról elmondható, hogy középszinten a központilag meghatározott témák közül egyet választva egy projektproduktumot kell leadni írásbeli feladatrészként. Az ilyen típusú érettségi nem előzmények nélküli, többek között az időközben kivezetésre került *Társadalomismeret* választható vizsgatárgy középszintű írásbeli vizsgarésze is projektérettségi rendszerben zajlott.

Az *Állampolgári ismeretek* tanítása kapcsán Jakab Péter (egyetemi tanársegéd, ELTE BTK) hívta fel a figyelmet arra, hogy a diákok munkáltatása kiemelt szerepet kell hogy kapjon, ennek pedig jó eszköze lehet a projektmódszer vagy a projektszerű

munkaszervezés alkalmazása. Tanulmánya végén több olyan ötletet is felvázolt, melyek a tantárgy tanítása során a tanórai keretek között, illetve otthoni munkával kiegészítve konkrét produktummá fejleszthetők. (Jakab 2022: 396.)

A *Projektpedagógia digitális eszközökkel* című munka nagy erénye, hogy azoknak a kollégáknak is gyors és könnyen áttekinthető segítséget nyújthat, akik nem vagy nem csak a Digitális Témahét keretében kívánják alkalmazni ezt a munkamódszert. A kötet felépítését tekintve két részre osztható, az 1–7. fejezetben a vizsgált kérdések elméleti hátterét világítják meg a szerzők, tisztázzák a használt fogalmakat és kifejezéseket, majd a 8. fejezetben – amely a kötet bő felét alkotja – 28 projekttervet tesznek közzé. A kézikönyvet egy projekttervsablon, illetve a felhasznált és ajánlott irodalom listája zárja.

Az egyes fejezeteket áttekintve az első fejezetben, amelyet Főző Attila László írt, a téma historiográfiai áttekintése kapcsán képet kapunk arról, hogy mi a különbség projektmódszer, illetve projektszerű módszer között, majd bemutatja a Digitális Témahét szervezői által alkalmazott megközelítést. Szerkesztési szempontból érthető, hogy ezek után a digitális kompetencia területének tárgyalása következik a második fejezetben, ugyanakkor átgondolásra érdemes, hogy a projektmódszerhez kapcsolódóan előbb elolvassuk az elméleti rész utolsó, hetedik fejezetét, amelyben az „alkotópedagógia" fogalma, illetve a Bloom-taxonómia bemutatása tematikusan a projektpedagógiát bemutató első fejezethez kapcsolódik, azt egészíti ki.

A második fejezetben a digitális kompetencia ismertetésére kerül sor, melynek kapcsán megjelenik a téma elméleti megalapozását, a keretrendszer bemutatását szolgáló szemlélet, ugyanakkor segítséget kapunk abban is, hogy mely mérőeszközöket érdemes alkalmaznunk a saját vagy a diákjaink digitális kompetenciaszintjének méréséhez és fejlesztéséhez.

A harmadik fejezet némileg kilóg a sorból, mivel a projektpedagógia megjelenését és alkalmazási lehetőségeit tárgyalja a szakképzési rendszerben. A kötet elejéről hiányzik egy bevezető vagy előszó, amelyben kifejthették volna, hogy a projektpedagógia a köznevelés jelenlegi keretei között hol és hogyan jelenik meg. Ennek oka lehet az, hogy a szerzők alapvetően a Digitális Témahét kapcsán írtak a projektpedagógia és a hozzá kapcsolódó digitális kompetenciafejlesztés lehetőségeiről, ugyanakkor a harmadik fejezetben mégis alapos betekintést nyerhetünk a projektpedagógia szakképzésben való tantervi és jogszabályi megjelenésébe. Ehhez hasonló leírást

érdemes lett volna a közismereti tárgyak kapcsán is megadni, ezzel adva nagyobb súlyt a kötet témájául választott digitális eszközökkel támogatott projektpedagógiának.

A negyedik fejezet a projektek értékelésével foglalkozik, az ötödik a „Hogyan tervezzünk projektet?" kérdéskört járja körbe, a hatodik pedig módszertani ajánlásokat tesz a projektek tervezéséhez és megvalósításához. Logikailag furcsa lehet, hogy előbb következik az értékelésről szóló fejezet, majd csak ezután a tervezés és megvalósítás, azonban az adott fejezetből kiderül, hogy a projektmódszer alkalmazása során az értékelés nemcsak a sok esetben használt szummatív vagy lezáró értékelést jelenti, hanem lehetőséget teremt a feladat megkezdéseként a helyzetfeltáró vagy diagnosztikus, majd a folyamatba ágyazott fejlesztő vagyis formatív értékelésnek is, így tehát az egész projektfolyamatot átfogja, ezért indokolt előbb ezzel megismertetni az olvasót.

Az ötödik és a hatodik fejezet a projektek összeállításához és kivitelezéséhez nyújt hasznos tanácsokat. A kézikönyv digitális jellegéből adódó előnyök többek között itt, vagyis az ötödik fejezetben is megjelennek, ugyanis egy linkre kattintva egyszerűen elérhetjük azt a „roadmapet" amely 10+1 „állomás" mentén fűzi fel a projektek megtervezésének menetét. Az egyes állomásokhoz egy-egy rövid videót, illetve egy mélyebb ismereteket nyújtó webináriumot csatoltak a szerzők, így segítve a projektek megtervezéséhez szükséges tudás megszerzését.

A nyolcadik fejezet 28 alfejezetre bomlik, ezek egyenként egy-egy konkrét projekt leírását és sablonba rendezett projekttervét tartalmazzák. Az egyes projektek áttekintése során kiderül, hogy minden egyes esetben közzétette a szerző, hogy mekkora időkerettel érdemes számolni a megvalósítás során, melyik évfolyamnak ajánlják az adott tervet, mely tantárgyak anyaga jelenik meg a projektben, illetve milyen célok mentén szerveződik a munka, milyen tevékenységeket folytatnak és milyen produktomot hoznak létre a tanulók a folyamat során, hogyan kerül értékelésre a diákok munkája, illetve milyen digitális technológia és számítástechnikai hardverigény szükséges a megvalósításukhoz.

A bemutatott projektek több szempontból is változatosak. Egyrészt az alsó tagozattól az érettségi előtt álló osztályokig minden korosztály számára nyújtanak megvalósítható feladatot, másrészt lehetőséget teremtenek arra, hogy egy-egy tantárgyhoz kapcsolódva – de abból kitekintve más területek ismeretanyagát és kompetenciate-

rületeit is integrálva – bevihetőek legyenek egy magyar irodalom órára (például: 8.5. alfejezet: Bognár Amália: Találkoztál már költővel?) vagy történelemre (például: 8. 23. alfejezet: Klacsákné Tóth Ágota: Ipari forradalmak), de akad olyan példa is, amelynél a tanulók személyiségfejlődése kerül hangsúlyosan előtérbe (például: 8.7. alfejezet: Bognár Amália: Alkalmazd érzékenyen!).

A tantárgyközi integráció és a különböző kompetenciaterületek együttes megjelenése mellett a megadott projekttervek segítséget nyújtanak abban is, hogy a kivitelezés során a tanulókat változatos munkaformák keretében foglalkoztassuk (például: 8.20. alfejezet: Jánossy Zsolt: Repüljünk!, melyben szakértői mozaikmódszer keretében dolgoznak a gyerekek), ami jelentős segítséget nyújthat a frontális munkaformákat preferáló kollégáknak módszertani kultúrájuk fejlesztésében, illetve a tanulók aktívabb foglalkoztatásában.

A bemutatott kézikönyv maga is digitális eszköz, így a benne foglalt anyagok mellett olvasás közben érdemes a megadott linkeket is megnyitni. Ezek közül a már említett ötödik fejezetben szereplő „roadmap" mellett az egyik leghasznosabb az 1.3. alfejezetben található két beágyazott tartalom, melyek a Digitális Témahét Tudásbázisába, illetve a Digitális Témahét You Tube csatornájára vezetik el az olvasót. Ezeken a felületeken a kézikönyvet kiegészítő további oktatási csomagokat, és a pedagógiai gyakorlat folyamatos megújulását szolgáló webináriumot találhatunk.

A kötet könnyen elérhető formátumának, valamint gyakorlatközpontú megközelítésmódjának köszönhetően érdemi segítséget nyújthat a köznevelésben dolgozó pedagógusoknak, így érdemes kezébe vennie azoknak a kollégáknak is, akiknek eddig kevésbé volt lehetőségük, illetve módjuk a digitális eszközökkel támogatott projektpedagógia alkalmazására.

IRODALOM

Jakab Péter (2022): Szakmódszertani megfontolások a középiskolai Állampolgári ismeretek tanításához. In: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Szerk. Juhász Márta – Karainé Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 390–397.

ÖSSZEFOGLALÓK

SZABÓ RÓBERT KÁROLY
ISKOLÁSKORÚAK SZEREPE AZ ELSŐ VILÁGHÁBORÚS MAGYAR HADIGAZDASÁGBAN

Az első világháború elhúzódásával nyilvánvalóvá vált, hogy a győzelem a hátország gazdasági teljesítőképességétől függ. Ezért került sor a gyerekmunka iskolai keretek között történő alkalmazására úgy, hogy a tanulók gyűjtésekben és fizikai munkákban vettek részt. Írásomban a hátország nyersanyagigényével összefüggésben tárgyalom előbb a természetbeni, valamint a pénzügyi jellegű gyűjtéseket, majd az – elsősorban mezőgazdasági – munkavégzés körülményeit. Eközben bemutatom az intézkedések törvényi háttérét, ami döntően a feladatokat szabályozó miniszteri rendeletek tárgyalását jelenti. Tanulmányomban rámutatok a pedagógusok jelentékeny szerepére a fiatalok felügyelete során, kiterjesztve vizsgálatom körét az iskola közönségének egészére.

Kulcsszavak: első világháború, hátország, hadigazdaság, iskola, tanulók

KOLOH GÁBOR
A SÁRRÉTI PARASZTGIMNÁZIUM DIÁKSÁGA
A szeghalmi Református Péter András Reálgimnázium társadalmi mobilitásra gyakorolt hatása (1926–1944)

A tanulmány a szeghalmi Református Péter András Gimnázium diákjainak társadalmi mobilitását vizsgálja a Horthy-korszakban. A szöveg a szeghalmi gimnázium diákjainak társadalmi hátterét összeveti a mezőtúri és a karcagi református gimnázium diákjainak adataival és feltárja az intézmény szerepét a régió kulturális életében. A kutatás forrásául az iskolai értesítők és anyakönyvek, valamint a kortársak visszaemlékezései szolgálnak. A tanulmány mérlegeli a gimnázium alapítójának szándékát és elhelyezi az intézményt a korszak politikai rendszerében, emellett Féja Gézának a viharsarki gimnáziumra tett megjegyzéseire is reflektál. Az eredmények azt mutatják, hogy a gimnázium jelentős szerepet

játszott a szegényebb paraszti gyerekek felemelkedésében, miközben a középosztálybeli szülők is egyre nagyobb bizalommal fordultak a „parasztgimnázium" felé.

Kulcsszavak: társadalmi mobilitás, parasztság, tudásáramlás, középiskola

BARTHA ÁKOS

A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM FALUSZEMINÁRIUMA (1931–1951) ÉS A VÁLTOZÓ POLITIKAI REZSIMEK

Az 1931 és 1951 között működő sárospataki faluszeminárium az egyik első falukutató műhely volt Magyarországon. Tanulmányomban azt vizsgálom meg, hogy a Sárospataki Református Kollégiumban megalakuló faluszeminárium működésének húsz éve alatt a különböző – esetenként egymást élesen tagadó – politikai rezsimek milyen hatást gyakoroltak a falukutatók lehetőségeire, tematikáira, olvasmányaira és a közösség működésére. Levéltári forrásokon, visszaemlékezéseken, a korabeli sajtóanyagon és a rendelkezésre álló szakirodalmon alapuló elemzésem során arra is kitérek, hogy a politikai és az egyházi vezetés hogyan viszonyult az Újszászy Kálmán teológiai tanár által megalapított faluszemináriumhoz.

Kulcsszavak: falukutatás, Sárospataki Református Kollégium, Újszászy Kálmán, 20. századi politikai rendszerek

K. HORVÁTH ZSOLT

A DEMOKRATIZMUS GÓCAI

Az együttes játék mint demokratikus pedagógiai modell, 1945–1948

Jóllehet Mérei Ferencnek a háború után megjelent gyermeklélektani könyvei kutatáson nyugvó professzionális szakmunkák, problémafelvetésében érezhetően reagál az újrakezdés időszakának „nagy problémájára". Az akkori pártokhoz kapcsolódó vagy azoktól független értelmiséget ugyanis módfelett izgatta az a kérdés, hogy a háború utáni Magyarországon, az újrakezdés és az újjáépítés révén lehetséges-e a demokratikus kibontakozás. Lehetséges-e a demokratizmus szellemének, a mellérendelő kapcsolatok sokaságából új politikai szemléletet és társadalmi mentalitást konstruálni? A maga részéről Mérei az oktatás és a nevelés primátusában bízott, szemléletében a gyermekek választáson nyugvó szabad cselekvése és az egymás-

hoz való kapcsolódásuk fejezte ki a demokratizmus szellemét. Úgy vélte, hogy a demokráciát nemcsak intézmények vagy a törvények szelleme testesítik meg, de szemlélet formájában a demokráciának helyet kell kapnia a mindennapokban is. Látásmódjában az új típusú általános iskola épp eme demokráciára nevelés egyik legfontosabb helyszíne volt. 1949 után, a nevelés területére is kiterjedő szovjetizáció ugyan lehetetlenné tette eme komplex pedagógiai projekt megvalósítását, a tanulmány mégis ennek a komoly ambíciókkal fellépő, mára elfeledett tervnek az újraértelmezését adja.

Kulcsszavak: gyermekkor, szabad és választott játék, együttes élmény, a vezető szerepe, kiscsoport, demokratizmus

RÁCZ MÁRK

ADALÉKOK A RENDSZERVÁLTÁSKÖRNYÉKI MARXIZMUS–LENINIZMUS-OKTATÁS, A SZOCIÁLIS MUNKÁS, VALAMINT A SZOCIÁLPEDAGÓGIA SZAK TÖRTÉNETÉHEZ

Tanulmányomban azt mutatom be, hogy az 1989/90-es rendszerváltozás időszakában hogyan nézett ki hazánkban a marxizmus–leninizmus oktatása. Összehasonlításképpen bemutatom a szociálpedagógia és a szociális munkás szakok létrejöttét is. Köztudott, hogy 1945 után hazánk is szovjet érdekszférába került, így az élet minden területét hamar ellenőrzésük alá vonták a kommunisták. Nem volt kivétel ez alól a felsőoktatás területe sem, így itt is a szovjet modellt kezdték el bevezetni, illetve másolni. Ennek megfelelően kötelező tantárgyakként bevezették a marxista filozófiát (dialektikus és történelmi materializmus), a politikai gazdaságtant (a szocializmus politikai gazdaságtana és a kapitalizmus gazdaságtana) és a tudományos szocializmust. Utóbbi tantárgy a párttörténeti szeminárium c. tárgyból fejlődött ki 1959-re. Írásomban eddig nem publikált bizottsági jegyzőkönyvek részleteit mutatom be, amelyek a 80-as években keletkeztek. Az általam relevánsnak tartott szakirodalom feldolgozását követően az Országgyűlés Kulturális Bizottságának jegyzőkönyveit is alapul vettem. Közben bemutatom egy tanárképző főiskola ideológiai tanszékét is, illetve szemelvényekként más társadalomtudományi szakokat is. Igyekszem az 1980-as évekre koncentrálni, leszűkítve ezzel is az időbeli keretet.

Kulcsszavak: szociálpedagógia, szociális munkás, marxizmus–leninizmus, felsőoktatás, ideológia

ŐSZ-FARKAS ÁBEL

TÁRSASJÁTÉKOK A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

A trianoni béke és a revízió tanítása társasjáték segítségével

A történelem során folyamatosan alkalmaztak játékos tevékenységeket az oktatás-nevelés céljainak elérésére. Az elmúlt 10-15 évben számos játékos módszerekkel kapcsolatos kutatás született az oktatás terén. A kutatások nyomán kialakult diskurzusok különféle elméleti és gyakorlati problémákra irányították rá a figyelmet, melyek az én érdeklődésemet is felkeltették.

Jelen tanulmány célja bemutatni a társasjátékok történelemoktatásban rejlő lehetőségeit. A 2023/24-es tanév tavaszi félévében az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban a 11. c osztálynak tartottam társasjátékkal támogatott történelemórát a trianoni béke és a revízió témájában. A téma kiemelt jelentőséggel bír a történelem kerettantervben, az érettségiben és a történeti kutatásban.

A játékfejlesztés folyamata különleges odafigyelést igényelt az osztálytermi oktatás speciális körülményei miatt. A diákok élvezték a játékos órát, és végig aktívak voltak. Az óra sikere megerősített abban, hogy a megfelelő módon alkalmazott társasjáték-módszertan hatékonyabbá teheti a tanulás-tanítás folyamatát, és növelheti a diákok motivációját.

Kulcsszavak: játék tanórán, társasjáték, játékfejlesztés, történelemoktatás, Trianon, revízió

ABSTRACTS IN ENGLISH

RÓBERT KÁROLY SZABÓ
THE ROLE OF SCHOOLCHILDREN IN THE HUNGARIAN WAR ECONOMY DURING WORLD WAR I

With the prolongation of the First World War, it became evident that victory depended on the economic performance of the home front. This led to the utilization of child labor within school frameworks, where students participated in collections and did manual work. The author discusses the home front's demand for raw materials, first addressing in-kind and financial collections, then the labor conditions, primarily in agriculture. At the same time, the study presents the legal background of these measures, which mainly involves the analysis of ministerial decrees regulating the tasks. It also highlights the significant role of educators in supervising the youth, thereby extending the scope of examination to the entire school community.

Keywords: Word War I, home front, war economy, school, students

GÁBOR KOLOH
THE IMPACT OF A PEASANT SECONDARY SCHOOL IN SOUTH-EASTERN HUNGARY ON SOCIAL MOBILITY (1926–1944)

The study examines the social mobility of the students of Péter András Calvinist Gymnasium (secondary grammar school) in Szeghalom (Békés County, Hungary) during the Horthy era. It compares the social background of the students from Szeghalom with that of the students of the Calvinist gymnasiums in Mezőtúr and Karcag (Jász-Nagykun-Szolnok County, Hungary) and examines the role of the institution in the cultural life of the region. This research is based on school notices and registers, as well as on the memories of contemporaries. The study reflects on the intentions of the school's founder, situates the institution within the political system of the time, and considers Géza Féja's comments on the gymnasium in Viharsarok. The results show that Péter András Calvinist Gymnasium played an important role in the advancement of poorer peasant children, while middle-class parents also became increasingly confident in the 'peasant gymnasium'.

Keywords: social mobility, peasantry, knowledge transfer, secondary education

ÁKOS BARTHA

THE VILLAGE SEMINAR OF THE REFORMED COLLEGE OF SÁROSPATAK (1931–1951) AND THE CHANGING POLITICAL REGIMES

The village seminar of Sárospatak, which operated between 1931 and 1951, was one of the first village research workshops in Hungary. This study examines the impact of the various political regimes – sometimes sharply denying each other – on the possibilities, themes, readings and functioning of the community during the twenty years of the village seminar's operation. Relying on archival sources, memoirs, contemporary press material and available literature, the author also discusses the attitude of the political and ecclesiastical leadership towards the village seminar founded by the theological professor Kálmán Újszászy.

Keywords: village research, Reformed College of Sárospatak, Kálmán Újszászy, political systems of the 20th century

ZSOLT K. HORVÁTH

THE NODES OF DEMOCRATISM
Collective play as a democratic pedagogical model, 1945–1948

Although Ferenc Mérei's books on child psychology published after the war are professional works based on research, his problem statement is a clear response to the "big problem" of the period of the new beginning. The intellectuals of the time, whether affiliated with or independent of the political parties, were very much concerned with the question of whether democratic development was possible in post-war Hungary through a new beginning and reconstruction. Is it possible to construct a new political attitude and social mentality out of the spirit of democratism and a multitude of side-connections? For his part, Mérei trusted in the primacy of education and schooling, and his vision of children's free action by choice and their interconnectedness expressed the spirit of democracy. He believed that democracy is not only embodied in institutions or the spirit of the law, but that democracy in the form of a vision must also be embedded in everyday life. In his vision, the new type of primary school was precisely one of the most important sites for this education in democracy. Although Sovietisation, which extended to the field of education after 1949, made it impossible to implement this complex pedagogical project, this study is a reinterpretation of this ambitious, now forgotten project.

Keywords: childhood, free and chosen play, collective experience, the role of the leader, small group, democratism

MÁRK RÁCZ

CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF THE REGIME CHANGE - MARXISM LENINISM IN EDUCATION, THE SOCIAL WORKER AND THE SOCIAL PEDAGOGY PROGRAMMES

The study reveals what the education of Marxism-Leninism looked like in Hungary during the period of regime change in 1989/90. By way of comparison, the author will also describe the creation of the social pedagogy and the social work programmes. It is well known that after 1945, Hungary was in the Soviet sphere of interest, so all areas of life were soon under the control of the communists. The field of higher education was no exception, and here too the Soviet model was introduced and copied. Accordingly, Marxist philosophy (dialectical and historical materialism), political economy (the political economy of socialism and the economics of capitalism) as well as scientific socialism were introduced as compulsory subjects. The latter subject had evolved from the subject 'Seminar in Party History' by 1959. The paper presents previously unpublished excerpts from committee minutes of the 1980s. The author also draws on the minutes of the National Assembly's Committee on Culture after having consulted the literature considered relevant. The ideology department of a teacher training college is also presented together with examples from other social science departments. The time frame is narrowed down to the 1980s.

Keywords: social pedagogy, social worker, Marxism–Leninism, higher education, ideology

ÁBEL ŐSZ-FARKAS

BOARD GAMES IN HISTORY EDUCATION

Teaching the Treaty of Trianon and its revision through board games

Throughout history, playful activities have been continuously used to achieve educational goals. In the past 10-15 years, numerous studies have been conducted on playful methods in education. These studies have sparked discussions on various theoretical and practical issues, which have also captured the author's interest. The aim of this study is to present the potential of board games in history education. In the spring semester of the 2023/24 academic year, the author conducted a history lesson supported by board games for the 11th grade class C at ELTE Trefort Ágoston High School on the topic of the Treaty of Trianon and its revision. This topic holds significant importance in the national curriculum, the final exams and historical research. The process of developing the game required special attention

due to the unique circumstances of classroom teaching. The students enjoyed the game-based lesson and remained actively engaged throughout. The success of the lesson reinforced the author's belief that the appropriate application of board game methodologies can enhance the teaching-learning process and increase student motivation.

Keywords: games for classroom, board game, game development, history education, Treaty of Trianon, revision

SZERZŐINK

Dr. BARTHA ÁKOS, PhD (Budapest, 1982): a HUN-REN BTK Történettudományi Intézetének tudományos munkatársa. Magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakon végzett a Debreceni Egyetemen. 2012-ben summa cum laude minősítéssel védte meg *A Sárospataki Református Főiskola faluszemináriuma (1931–1951) és előzményei* című disszertációját, mely a következő évben a Hernád Kiadó jóvoltából nyomtatásban is megjelent *(Falukutatás és társadalmi önismeret: A Sárospataki Református Kollégium faluszemináriumának [1931–1951] történeti kontextusai)*. 2015 óta dolgozik az akkor a Magyar Tudományos Akadémia égisze alatt működő Történettudományi Intézetben. 2017-ben munkahelyének kiadásában jelent meg *Populizmus, népiség, modernizáció: Fejezetek a kelet-közép-európai politikai gondolkodás 20. századi történetéből* című munkája. További három monográfia szerzője. Érdeklődési területe a falukutatás, a népi mozgalom és a szociográfia mellett újabban a második világháború alatt működő német- és nyilasellenes mozgalmakra is kiterjed. Tanulmányai jelentek meg magyar, angol és lengyel nyelven. A *Századok* szerkesztőségének a tagja.

Dr. K. HORVÁTH ZSOLT, PhD (Szentes, 1972): társadalomtörténész, kritikus, a Pécsi Tudományegyetemnek, majd másfél évtizedig az ELTE Bölcsészettudományi Karának oktatója, jelenleg a Budapesti Metropolitan Egyetem Művészeti Karának egyetemi docense. Egyetemi és doktori tanulmányait a Janus Pannonius Tudományegyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, illetve a párizsi École des Hautes Études en Sciences Sociales-on végezte. Kutatási területe a kulturális formák és gyakorlatok 20. századi társadalomtörténete, szűkítve a történeti avantgárd és a munkáskultúra viszonya, a művelődés intézményen kívüli formái és lehetőségei a két háború között és az 1960–1970-es években. Kutatásának főárama az utóbbi években Mérei Ferenc pszichológus és pedagógiai szakember társadalmi életrajzának megírása körül összpontosult. Jelenleg a peremhelyzetbe került társadalmi csoportok és szubkultúrák emancipatorikus művelődési és művészeti formáival foglalkozik. **Könyvei:** *Az emlékezet betegei. A tér–idő társadalomtörténeti morfológiájához* (Kijárat, 2015); *A bundátlan Vénusz. A női testszőrzet biopolitikája és az eszményi test politikai antropológiája* (Prae, 2021); *Mérei Ferenc. I. kötet: Peremhelyzet és a remény szocializmusa, 1909–1945. II. kötet: Szocialista felvilágosodás és törzsi avantgárd, 1945–1986* (Korall, 2021); *Szívképzés. Variációk embernevelés és közvetlen demokrácia viszonyára* (METU Teória, 2024). Előkészítés alatt áll továbbá a pécsi Kronosz Kiadónál a *„Peremléti fortissimo". A kulturális túlélés társadalmi feltételei Magyarországon, 1919–1991* című könyve.

Dr. KOLOH GÁBOR PhD (Gyula, 1987): tudományos munkatárs, egyetemi adjunktus. Tanulmányait az ELTE történelem és történelem tanári szakán végezte. 2018 óta az ELTE Gazdaság- és Társadalomtörténeti Tanszékének óraadója, 2023 óta egyetemi adjunktusa. 2022 óta a HUN–REN BTK Történettudományi Intézet Horthy-korszak osztályának tudományos munkatársa. 2023 óta az ELTE Társadalom- és gazdaságtörténeti Doktori Program oktatója. 2022 óta a Hajnal István Kör titkára. Az MTA Agrártörténeti és Faluszociológiai Osztályközi Állandó Bizottságának tagja. 2022-ben elnyerte a Bolyai János Kutatási Ösztöndíjat. Munkássága a történeti demográfia, családtörténet és uradalomtörténet problematikus kérdéseire irányul. 2021-ben megjelent *„Szántani lehet, de vetni nem muszáj" Az ormánsági egykézés történetei (1790–1941)* című könyvében az ormánsági születésszabályozás – az úgynevezett egykézés – kialakulásának, terjedésének és gyakorlásának mikéntjén vezet végig.

MÉRÉSZ ANNA (Szolnok, 1998): a Károli Gáspár Református Egyetem ötödéves osztatlan tanári mesterképzési szakos hallgatója. Szakpárjai: történelem és állampolgári ismeretek, német nyelv és kultúra. 2019 óta a Benda Kálmán Bölcsészet- és Társadalomtudományi Szakkollégium Tanárképző Műhelyének és Történettudományi Műhelyének, valamint 2023 óta az ELTE BTK Gazdaság- és Társadalomtörténeti Tanszékén működő Történeti Kollégiumnak a tagja. 2022 óta minden félévben tanulmányain túlmutató tevékenységként kutatásmódszertani órákat szervez és tart szakkollégistáknak. Kutatási területe: Szolnok adózói, az 1711 és 1828 között keletkezett országos és megyei összeírások.

ŐSZ-FARKAS ÁBEL (Salgótarján, 1997): az Eötvös Loránd Tudományegyetem történelem–könyvtár tanárszakos, végzős hallgatója. Jelenleg az osztatlan tanárképzés hosszú gyakorlatát végzi a Péceli Integrált Oktatási Központban. Kutatási területe: társasjátékok a történelemoktatásban, nagylétszámú játékmechanizmusok fejlesztése. A 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencián második helyezést ért el dolgozatával a Tanulás- és Tanításmódszertani Szekcióban: *Nagy létszámú társasjátékok általános iskolai történelemórán.* OTDK dolgozat. 2023.

Dr. RÁCZ MÁRK PhD (Mátészalka, 1981): jogász, általános iskolai történelem szakos tanár, illetve kollégiumi nevelőtanár. Diplomáit a Debreceni Egyetemen (politológia–történelem), a Károli Gáspár Református Egyetemen (jogász) és a Milton Friedman Egyetemen (szociológia) szerezte meg. Munkahelyei: a Pest Megyei Kormányhivatal Közlekedésfelügyeleti Főosztály jogi szakügyintézője, a Virányos Általános Iskola történelem tanára, valamint a Hallássérültek Budapesti Tanintézetének kollégiumi nevelőtanára. Korábban a Budapesti Javítóintézetben is dolgozott nevelőként, illetve óraadóként a Debreceni Egyetem Politológia Tanszékén is, ahol szemináriumokat tartott (a

Kisgazdapárt története 1908–2006 között, a magyar pártok negyedszázados története). Elvégezte a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog-és Államtudományi Karon a kodifikációs szakjogász képzést is. A Bolyai Önképző Műhely konferenciáinak szervezője 2014–2018 között. Kutatási területe: a marxizmus–leninizmus oktatásának története Magyarországon. **A témában korábban megjelent főbb publikációi:** R. M. (2023): Töprengések a szegedi József Attila Tudományegyetem Marxizmus–Leninizmus Tanszékcsoportjának történetéről. *Délvidéki Szemle* 10/2. 157–198. – R. M. (2023): Ideológiai valósághajlítás az 1989 előtti marxizmus-leninizmus oktatásában. In: (szerk.): *Valósághajlítás: tudomány, művészet, média.* Szerk. Balázs Géza, Nagy Dániel. Bolyai Műhely Alapítvány, Budapest. 35–49. – R. M. (2023): Ideológiai oktatással foglalkozó konferenciák Magyarországon az 1960-as években. In: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.* Szerk. Gombocz Orsolya, Juhász Márta, Mongyi Norbert. PPKE, Budapest. 24–30.

Dr. SCHWEININGER PÉTER PhD (1988): az ELTE BTK Történelem Segédtudományai Tanszékének tanársegédje, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumának történelem szakos vezetőtanára. Egyetemista kora óta tanít, rendszerint párhuzamosan több intézményben is. Szakmai tapasztalatokat szerzett már a falusi általános iskolától, a vidéki állami és egyházi gimnáziumon át, a belvárosi gyakorlóiskoláig bezárólag sok közoktatási intézménytípusban, jelenleg pedig egyetemen főállású oktató. Szakterülete a történeti demográfia, a helytörténet, a magyarországi németek újkori története és a történelem tantárgypedagógia. 2020-ban dolgozta ki a Re:história kurzus programját, amelyen keresztül évről évre az ország több pontjáról számos diákot készít fel közép- és emelt szintű történelem érettségire. **Legjelentősebb publikációi:** S. P. (2023): *Sváb világok: Népesség és mentalitás Száron, 1729–1848.* (Magyar Történelmi Emlékek. Értekezések. Magyar Családtörténetek: Tanulmányok 9.) Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Budapest. – S. P. (2023): Das Dorf der Annas und Johanns: Spuren einer kulturellen Einheitlichung in Saar/Szár, 1784–1832. *Beiträge zur Volkskunde der ungarndeutschen* 36/36. 66–80. – S. P. (2024): Binnenmigration und demographische Bremse: Strategien deutscher Siedler in der Gemeinde Saar/Szár im 18. und 19. Jahrhundert. In: *Neusiedler im Land: Der Einwanderungsartikel des ungarischen Landtags von 1723 im Kontext seiner Zeit.* Frank & Timme, Berlin. 193–208. – S. P. (2024): Menekülés a Palotaszállóból: Anton Frees kivándorlása Magyarországról 1949-ben. *Fons* 31/2. 251–294.

SZABÓ RÓBERT (Budapest, 1995): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Történettudományi Doktori Iskola Társadalom- és Gazdaságtörténet Doktori Programjának doktorjelöltje. 2024-ben szerzett abszolutóriumot, doktori értekezését társadalmi mobilitás témakörben írja. Kutatási területe az első világháború társadalomtörténete, illetve a marginalizáltak története (menekültek, romák stb.).

Dr. SZEMETHY TAMÁS PhD (Budapest, 1989): vezetőtanár. Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium történelmet és állampolgári ismereteket oktató tanára. Tanulmányait történelem–földrajz tanári szakon az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végezte. 2014 óta az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlógimnázium tanára, majd történelemtanár szakos hallgatók gyakorlatvezető tanára. 2020-ban az ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola Társadalom- és Gazdaságtörténeti Doktori Programjában tudományos fokozatot szerzett. Kutatási területe a 18. századi magyarországi új arisztokraták vizsgálata. (E témában megjelent monográfiája: *Katonabárók és hivatalnok grófok. Új arisztokraták a 18. századi Magyarországon.* Magyar Nemzeti Levéltár – Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Történettudományi Intézet, Budapest. 2020.) **A történelemtanítás módszertanához kötődő publikációi** az *újkor.hu oktatási rovatában* jelentek meg.