

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Yuko Kambara – Hiroshi Yamaguchi

Higher Education and Ethnic Minority in an Ethnically Diverse Town:
Survey Results on Education, Personal Network and Mobility in Komárno .. 3

Zsófia Molnár-Kovács

The Distinct Features of Hungarian Secondary Schools from the Perspective
of Educational Laws and Curricula between 1867 and 1918 19

Varga Krisztina

A csehszlovák pártállam létrejötte a történelemtankönyvek lapjain 31

Nagy Tibor

Történelemtankönyvek mint a történelmi gondolkodás formálásának eszközei.
A szerzői/leíró szövegben megjelenő didaktikai trendek vizsgálata
a XX. század második felében 50

Molnár Erzsébet

Magatartási problémák vizsgálata az általános iskolás gyermekek körében 64

Ilona Karácsony – Kitti Máté-Póhr – Kálmánné Komlósi

– Mónika Ferenczy

Health Behaviour among High School Students: Investigating the Relation-
ship between Psychosocial Components of School and Risk Behaviour .. 79

Judit Torgyik

“There is a Reason Why Children Should Be Taken To a Museum”.
The Teachers’ Opinion about the Necessity of Museum Visits 89

Mária Jaskóné Gácsi

How Education Should Become More Playful?
The Impact of Gamification on Teachers and Students 99

Miroslav Kazík

Živé osobné mená a pomenovacie modely
v triede vďatých žien v Papradi 104

Tibor Kosztolányi "Wake up". Ethical Dilemmas in Iván Mándy's World	118
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

RECENZÍÓK / REVIEWS

Tóth Sándor János Frissülő etimológiák (Zaicz Gábor [szerk.]: Etimológiai szótár)	126
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jeszenszky Kornélia Dúll Andrea – Somogyi Krisztina – Tamáska Máté (szerk.): Iskolaépítészet Magyarországon	132
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SZERZŐINK / AUTHORS	136
----------------------------------	-----

Higher Education and Ethnic Minority in an Ethnically Diverse Town

Survey Results on Education, Personal Network and Mobility in Komárno

YUKO KAMBARA – HIROSHI YAMAGUCHI

Abstract

This paper focuses on university graduates and non-graduates in the southern Slovakian town Komárno using the results of a recent survey conducted in 2021. Komárno is not only a university town for the Hungarian minority but also an ethnically diverse place. This paper aims to describe the characteristics of the inhabitants of Komárno from the perspective of education, personal networks, and mobility based on the survey results. The number of university graduates has increased over the past decade, especially among the young Hungarians minority in Komárno. In addition, despite their population mobility, the personal networks of inhabitants beyond ethnicity reflect the characteristics of multi-ethnic towns.

Keywords: Hungarian minority; Slovakia; higher education; language; personal network; quantitative survey

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.003-018

1. Introduction

Since the Treaty of Trianon, Slovakia has had Hungarian minorities living in the southern part of the national territory near the Hungarian border. In terms of studies on the Hungarian minority in Slovakia, sociological surveys have been conducted by many scholars (e.g., Krivý 2006; Lampl 2008, 2013; Machacek 2011; Šutaj 2012; Veres 2015). The present study focuses on the difference between university graduates and non-graduates according to ethnic groups in Komárno, a university town for Hungarian minorities in Slovakia, using the results of the survey conducted in 2021. This paper also reports the preliminary survey results on the education, personal networks, and mobility of inhabitants in Komárno.

This paper aims to describe the characteristics of the current inhabitants of Komárno in terms of their higher educational background. Komárno is not only a university town for the Hungarian minority, but it is also an ethnically diverse town. The town is located in the Slovak-Hungarian borderland along the River Danube.

According to the Slovak national census data, while Komárno is one of the towns with the largest population of ethnic Hungarians in Slovakia, more than 30% of the total population is Slovaks. Komárno is also the central town of the ethnically diverse Komárno district, where the ethnic Hungarian population accounts for 63.8% of the total residents (Benža et al. 2015:54). Until the 2000s, a low proportion of university graduates from ethnic Hungarians was viewed as a serious problem in the long run (Gabzdilová 1993; Gyurgyik 2008; László 2008). In 2004, the Slovak government established the J. Selye University in Komárno (the first state university that teaches in Hungarian) to address this issue for the Hungarian minority. This university has provided more opportunities to study higher education for the Hungarian minority in Slovakia. As seen in chapter 3, the percentage of university graduates from ethnic Hungarians has increased in Komárno.

2. Research method and general characteristics of Komárno

The survey was conducted with the inhabitants of Komárno from the 3rd until the 29th of August 2021. The data used in this study were collected by FOCUS, a Slovak opinion poll agency specialising in sociological surveys. The survey was conducted with the interviewees' consent to answer a questionnaire. In total, 510 people participated in the survey. Prior to conducting the survey, the researchers passed the ethical review and treated all survey data carefully using the General Data Protection Rules of the European Union. The survey was conducted using quota sampling. The sample was representative of the residents of Komárno in terms of gender, age group, and ethnicity, based on the Slovak national census data of 2011. According to census data from 2011, the population of Komárno was approximately 34,000. The number of ethnic Hungarians was around 18,000 (54%). The Slovak population was 11,000 (34%). When the survey was conducted in 2021, Komárno had 33,282 residents. The Slovak national census counts respondents' ethnicity using their own statements. Therefore, it is estimated that some 'Slovaks' might have family members who are ethnically Hungarian. Indeed, there are some 'Slovaks' whose first language is Hungarian because past census data reported that more people than the total number of ethnic Hungarians named their mother tongue Hungarian. Concerning the tendency of town inhabitants, university graduates from both ethnicities were analysed.

In addition, Komárno has been characterised as one of the most aged societies compared to other towns in Slovakia. In Figure 1, the left side of the graph shows the population pyramid of Komárno in 2020, and the right side illustrates the situation in the Slovak Republic in 2020. As shown in Figure 1, a lower proportion of the younger generation is notable. The decline in the number of children is increasing the problem – especially for the Hungarian minority – of maintaining their education in the Hungarian language (Morvai and Szarka 2013). The number of Hungarian primary schools has decreased since the 1960s, despite the recent increase in the share of children attending primary school teaching in Hungarian (Filep 2017: 43-44). Komárno still has enough children to maintain its education; however, this

town is also facing a serious population aging.

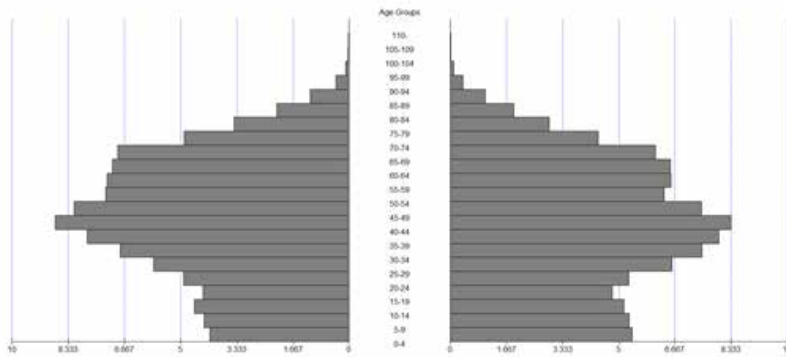


Figure 1: Population pyramid of Komárno (left) and the Slovakia Republic (right) (%)

Generally, the youth population ratio depends on educational and employment opportunities. J. Selye University has provided an additional educational opportunity for local youth since 2004. This paper does not aim to investigate the university's impact on the demographics of Komárno but can provide some insights into university graduates' current conditions of community life in a multi-ethnic provincial town.

3. Higher education and Hungarian minority

This section examines the actual data on higher education in Komárno. According to the survey data for 2021, university graduates accounted for 22.9% of the total (N=510). 28.9% of Slovaks (N=57/197) and 19.0% of Hungarians (N=58/306) had university degrees. Compared to the latest tertiary graduation rate of Slovakia (2019) of 27.6% , the Hungarians' rate is still lower. However, a different trend is notable when analysing the data on university graduates by age and ethnicity (Table 1). The overall rate of university graduates increased in the group of people in their 40s in 2021. While Slovaks exceed the overall higher education completion rate in their 40s and 50s, Hungarians exceed that level in their 30s. Among the younger generation, the percentage of Hungarian university graduates is higher than that of Slovaks living in Komárno. Regarding the age group 20-29, the percentage of university graduates is relatively low because this group includes students. 3.5% of the respondents were students.

Table 1: Percentage of university graduates by age and ethnicity (%)

	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	all	N
Hungarian***	22.6	46.5	16.9	11.7	14.9	7.7	19.9	306
Slovak***	12.1	44.4	40.5	23.5	0.0	30.8	28.9	197

Slovak and Hungarian total***	17.2	45.4	26.7	16.0	11.6	13.5	22.9	503
-------------------------------	------	------	------	------	------	------	------	-----

*** p<.001

The results in Table 1 also show the possibility that J. Selye University influences Hungarians' graduate rates in Komárno. According to László (2008) and Papp (2011), who researched higher education for the Hungarian minority in Slovakia, one of the reasons for the lower rate of graduates was the lack of opportunity to access higher education because of their mother language. Opportunities were limited before the establishment of J. Selye University in 2004. Only some educational institutes have mainly trained teachers for elementary or secondary schools speaking Hungarian in Nitra, Bratislava, and other cities. As seen in Table 2, the number of Hungarian students is increasing, similar to the growth in the overall number of students in Slovakia. The rate of ethnic Hungarian students in Slovakia does not increase easily; however, it is supposed that there are more Hungarian students and graduates because Table 2 does not include students from foreign universities. Ethnic Hungarians have more options to study at Slovak universities and foreign countries, including Hungary, and at some branch campuses that Hungarian universities have opened in Slovakia (László 2008, Papp 2011).

Table 2: Number and Percentage of university students from ethnic Hungarian in SR

1990			2002			2012		
HU	all	(%)	HU	all	(%)	HU	all	(%)
2,578	52,669	4.9%	4,480	98,461	4.6%	5,422	121,024	4.5%

To consider higher education for the Hungarian minority, first, it is necessary to examine the language of education. Table 3 shows the percentages of languages of instruction at each educational stage by ethnicity and educational background. According to the data, Slovaks tend to choose educational institutions in Slovak, and Hungarians tend to choose Hungarian schools. However, certain ethnic Hungarians, especially university graduates, study in Slovak. Generally, there is no remarkable difference between the first and second levels of primary education. However, the gap in Hungarian language choice has changed slightly from the second level of primary education to secondary education. For example, while the percentage of university graduates from ethnic Hungarians who received their primary education in Slovak was 17.2%, it increased to 22.4% in high school. In the higher education stage, more respondents learn in several languages simultaneously – not only in Slovak or Hungarian but also in other languages. This segment includes those who studied for a diploma abroad as well as those who stayed at universities in another language zone for a short period. It is also important to note that the percentage of Hungarians educated in Slovak and Slovaks educated in Hungarian is increasing at the educational stage, even if only slightly. In addition, it should be noted that a few people, mainly ethnic Hungarians, have completed only primary school.

Table 3: Medium of instruction in educational stages by ethnicity (%)

		Medium of instruction in primary 1st level			Medium of instruction in primary 2nd level		
		SK	HU	O/NA	SK	HU	O/NA
Slovak N:197	NG	85.0	15.0	0.0	85.0	15.7	0.0
	UG	96.5	3.5	0.0	96.5	5.3	0.0
Hungarian N:306	NG	11.3	88.3	0.0	11.3	88.3	0.0
	UG	17.2	82.8	0.0	17.2	82.8	0.0
		Medium of instruction in high school			Medium of instruction in university		
		SK	HU	O/NA	SK	HU	O/NA
Slovak N:197	NG	83.6	17.1	2.1	-	-	100.0
	UG	96.5	7.0	1.8	93.0	8.8	1.8
Hungarian N:306	NG	12.5	78.6	10.5	-	-	100.0
	UG	22.4	81.0	0.0	27.6	74.1	1.7

NG: Non-graduates; UG: University graduates

SK: Slovak; HU: Hungarian; O/NA: other or not attended

Through examining Table 1-3, it is remarkable that there is a relatively higher rate of graduates of younger Hungarians in Komárno (Table 1) and a higher share of ethnic Hungarians pursuing higher education in Hungarian (Table 3), despite the lower share of the Hungarian students in Slovakia (Table 2). Therefore, it is estimated that more have studied abroad. Regarding the Hungarian youth's school choices, Pásztor mentioned that their polarised characteristics and future aspirations influenced the destination to study; only some ambitious and excellent students were eager to study in Bratislava or Budapest, while other students tended to choose their school so that they could stay in southern Slovakia (Pásztor 2018: 122-124). Those who have a strong attachment to their hometown tended to choose Slovakian universities teaching in the Hungarian language, like J. Selye University in Komárno, or at some branches of Hungarian universities based in Slovakia. Pásztor surveyed ethnic Hungarian high school youths in southern Slovakia and conducted follow-up interviews after six years. The research was carried out in a small town that has no higher education institutions nearby and is located 200 km from Bratislava, which means that the town is located more towards the east than Komárno (Komárno is 100 km away from Bratislava), and students live in a more provincial condition than in Komárno. Nakazawa's study revealed more details about ethnic Hungarians studying at Slovakian universities whose medium of instruction is Hungarian. Based on a survey of students from the Faculty of Education at J. Selye University, his study mostly discusses students' general character. Almost 80% of them grew up in pure Hungarian families; however, even those with a strong attachment to Hungarian nationality would rather become Hungarian teachers in Slovakia and would not like to work in Hungary (Nakazawa 2018: 72-73).

In the present survey, the target group has already finished their education and continued to live in Komárno or has moved to Komárno after their education. Therefore, the survey results do not directly reflect those who have moved away from Komárno but reflect the actual residents of Komárno. It would be demographically limited but theoretically interesting to understand the current features of a provincial town in southern Slovakia.

4. Education and personal networks beyond ethnicity in Komárno

As mentioned earlier, Komárno has the characteristics of both a multi-ethnic town and a representative Hungarian minority town. Inhabitants of Komárno have sometimes witnessed symbolic conflicts between Slovak and Hungarian politicians and activists at commemorations. However, previous studies have pointed out that there is no severe hostility in the local everyday life, and most inhabitants respect relationships with other ethnic groups in Komárno (Paul 2003, Blaive and Oates-Indruchová 2013, Kambara 2015, 2017, Filep 2017). Ethnic relationships are one of the most interesting and necessary topics in Komárno. This section focuses on personal networks beyond ethnicity, based on the inhabitants' educational background.

The survey examined the friend networks per communication language and area of residence (Figure 2a-2d). We used the number of friend ties to indicate the respondents' networks. First, in general, Slovaks have more friends speaking Slovak than Hungarian, and Hungarians have more friends communicating in Hungarian than in Slovak. However, there are some exceptions: Slovak and Hungarian university graduates have almost the same number of Slovak-communicating friend ties in the 'neighbourhood' and the Komárno district (Figure 2b). There were no statistically significant differences between these categories. This trend was not seen in the Hungarian-communicating friend networks among university graduates (Figure 2d). To further investigate these differences, not only the statistical significance was calculated but also the real difference based on the correlation ratio (η). By comparing the correlation ratios, the difference in the number of friend ties by ethnicity is small among university graduates when they communicate in Slovak rather than in Hungarian (η in SK: .102-.267; η in HU: .430-.476). This trend is the opposite among non-graduates; they differ by ethnicity (η in SK: .333-.384; η in HU: .243-.268). Moreover, there was a significant difference in the Hungarian-communicating friend networks among university graduates by ethnic group (η in HU: .430-.476). Generally, among non-graduates, the difference by ethnicity in the number of friends communicating in Slovak is larger than in Hungarian (Figures 2a and 2c). However, compared to non-graduates, the difference was not as large as that among university graduates (Figures 2b and 2d). Table 4 provides a summary of further analyses.

Table 4: Summary: characteristics of the networks in each category

2a: NG in SK	2b: UG in SK	2c: NG in HU	2d: UG in HU
: .333-.384	: .102-.267	: .243-.268	: .430-.476
A small difference in distance	Increasing the number of friend-ties with distance / Small differences between ethnic groups	Large personal networks in the close spatial proximity	Significant differences between ethnic groups

NG: Non-graduates; UG: University graduates

SK: Slovak; HU: Hungarian (language)

: Correlation ratio (independent variable: ethnic groups; dependent variable: number of friend ties)

As shown in Figure 2a, it is not surprising that Slovaks have more friends than Hungarians. A small surprise is that the friend networks of both Slovaks and Hungarians are not very different in terms of distance. It can be said that non-graduates have a similar range of friends, both in the neighbourhood and in distant places. Compared with Figure 2c (non-graduates speaking Hungarian), we can see that the number of friends speaking Hungarian depends on the distance from Komárno to some extent. Regarding the number of friend-ties speaking Hungarian, there are more friends in the town and fewer friends residing at a distance. This tendency was similar for both Slovaks and Hungarians. Therefore, it can be pointed out that the number of friends speaking Hungarian tends to decrease concentrically with distance, while friends speaking Slovak are maintained regardless of distance. The spatial characteristics of the two networks are different. Compared with Figure 2b (graduates speaking Slovak), the number of friends communicating in Slovak is generally lower in the neighbourhood but higher among friends residing at a distance among graduates. University graduates seem to continue friendships with their Slovak friends who live in distant places. This means that their typical experience as graduates might also affect the spatial arrangement of the friend network.

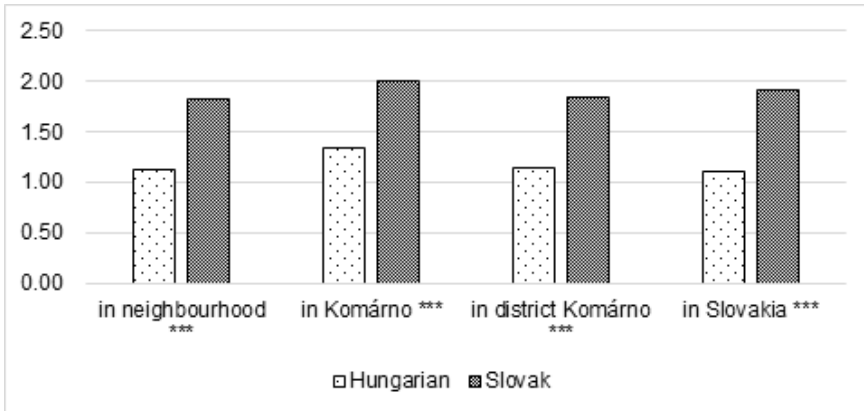


Figure 2a: Friend networks by ethnic groups (non-graduates, speaking Slovak) (Max.3) How many close friends do you have in your immediate neighbourhood/Komárno/ Komárno district /outside Komárno district with whom you converse in Slovak/ Hungarian? None=0; 1-3=1; 4-9=2,10 or more=3 (***) $p < .001$

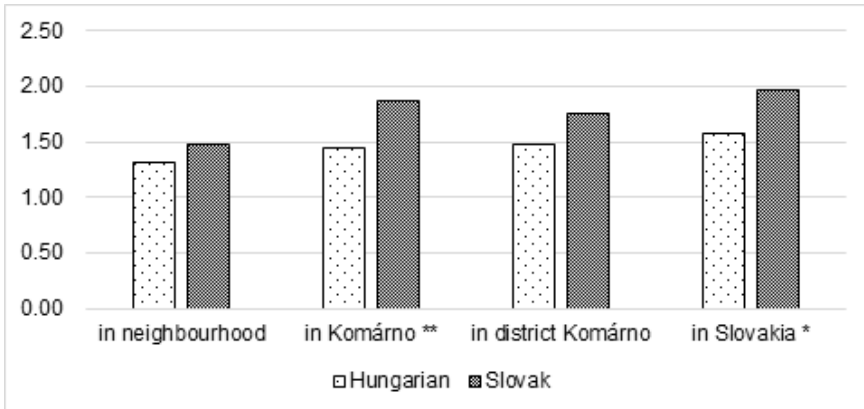


Figure 2b: Friend networks by ethnic groups (graduates, speaking Slovak) (Max.3) How many close friends do you have in your immediate neighbourhood/Komárno/ Komárno district /outside Komárno district with whom you converse in Slovak/Hungarian? None=0; 1-3=1; 4-9=2,10 or more=3 (* $p < .05$ ** $p < .01$)

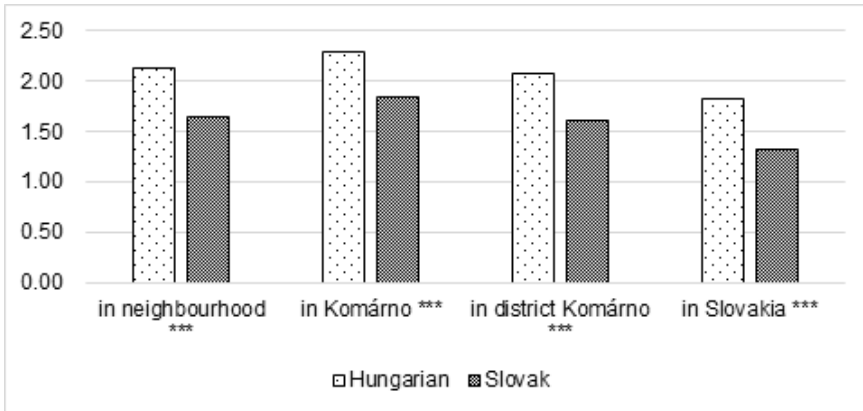


Figure 2c: Friend networks by ethnic groups language use (non-graduates, communicating in Hungarian) (Max.3)

How many close friends do you have in your immediate neighbourhood/Komárno/ Komárno district /outside Komárno district with whom you converse in Slovak/Hungarian? None=0; 1–3=1; 4–9=2,10 or more=3 (***) p<.001

As mentioned earlier, Figure 2b (university graduates, communicating in Slovak) shows no statistically significant difference between Hungarians and Slovaks in terms of ‘in the neighbourhood’ and ‘in district Komárno.’ As indicated by the correlation ratios, these differences were not as prominent in Figure 2b. Figure 2b does not show a low level of friend network but the small differences by ethnicity in the number of friend-ties. This phenomenon might be because many ethnic Hungarians become proficient in speaking Slovak through education and daily life as it is a state language. Figure 2b confirms that graduates make wider Slovak-speaking friend networks than non-graduates (see Figure 2a), especially among Hungarians. Compared to Figure 2d (university graduates, communicating in Hungarian), the number of friends speaking Slovak is considerably higher than the number of friends speaking Hungarian for Slovaks with a university degree.

As far as Figure 2c (non-graduates speaking Hungarian) is concerned, unlike the previous two Figures (2a and 2b), the number of friend ties of Hungarians exceeds that of friend-ties of Slovaks. In particular, inhabitants’ networks in Komárno are the largest Even Slovaks have a significant number of Hungarian friends. However, the networks of friends of both ethnicities decreased as distance increased. In addition, the number of friend ties was relatively higher among non-graduate Slovaks than among graduates (see Figure 2d).

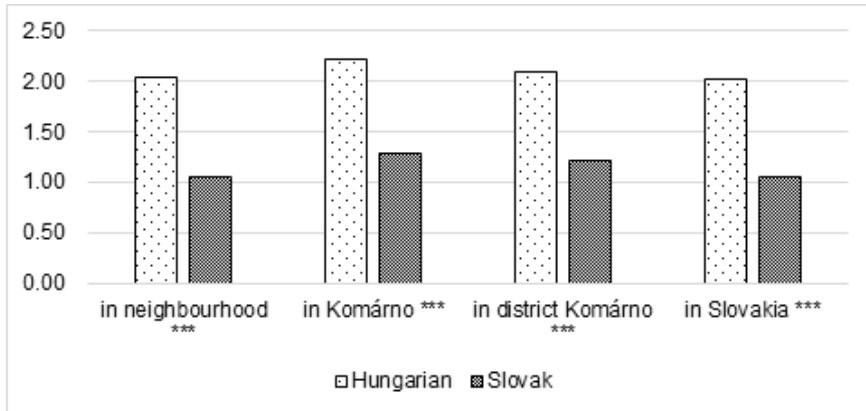


Figure 2d: Friend networks by ethnic groups (graduates, communicating in Hungarian) (Max.3)

How many close friends do you have in your immediate neighbourhood/Komárno/ Komárno district /outside Komárno district with whom you converse in Slovak/ Hungarian? None=0; 1–3=1; 4–9=2, 10 or more=3 (***) $p < .001$

The first thing we notice from Figure 2d (university graduates communicating in Hungarian) is the significant difference between ethnic groups. This difference is the largest among the categories thus far ($=.430-.476$; the other categories are 2a: $=.333-.384$, 2b: $=.102-.267$, and 2c: $=.243-.268$). It is also noteworthy that, especially for Hungarians, there is not much difference in the number of friend-ties between proximity and long distances compared to Figure 2c. The difference in network communication in Hungarian could be that Slovaks with a university degree have fewer Hungarian friends. As Table 6 illustrates, this reflects the high percentage of Slovak migrants to Komárno.

Table 5: Ethnic identity and friends communicating in different languages

Slovaks with no friends speaking Hungarian; N:23	Hungarians with no friends speaking Slovak; N:9	Slovaks with friends speaking Hungarian; N:174	Hungarians with friends speaking Slovak; N:297
11.7% of Slovaks (N:197)	2.9% of Hungarians (N:306)	88.3% of Slovaks (N:197)	97.1% of Hungarians (N:306)
4.6% of Total	1.8% of Total	34.6% of Total	59.0% of Total

Figure 2a-2d focused on the average of the indices. Therefore, it is yet impossible to estimate the distribution of the number of friends by ethnicity from the average. Table 5 shows the number of respondents who had no friends speaking their mother language. This is a remarkable result because most Hungarians and a high percentage of Slovaks have friends communicating in other languages. This means that they naturally live in bilingual conditions. According to Lamp's survey, the highest percentage (84%) of Slovaks have some knowledge of the Hungarian language

in the Komárno district (Lampl 2008: 93). Table 5 also shows that only 10% of Slovaks do not have any friends communicating in Hungarian. This ratio does not necessarily mean that they have no Hungarian friends. It is unclear how respondents would answer this question if both speakers used their native languages when communicating (Blaive 2011: 194). Some Slovaks understand Hungarians even if they do not speak Hungarian. Such a personal network beyond ethnicity is one of the characteristics of the inhabitants of Komárno.

5. Population mobility in Komárno

The previous section examined the personal networks among the inhabitants of Komárno. However, personal networks also depend on the residents' migration. Those who have lived in Komárno for a long time can find many friends in the town, and those who moved to Komárno from another place should have more friends outside Komárno. Therefore, population mobility is an important factor when considering personal networks. Table 6 demonstrates that more than 50% of respondents are from the town of Komárno; however, the number of people who newly immigrated to Komárno is not small. The present survey data included respondents' place of origin and migration experience to explore interethnic relationships. We operationally define 'the place of origin' as the place where the respondent lived around the time when they completed their elementary schooling.

Table 6 reveals population mobility based on ethnicity and educational background by asking about the place of origin. The percentage of Hungarian university graduates from within the Nitra region (Nitrianský kraj) (A+B+C) was nearly 95%, while Slovak university graduates from the Nitra region (A+B+C) did not exceed 70%. Generally, a university diploma triggers widespread migration; there is a clear contrast to the high percentage of non-graduates within the district (A+B). The percentage of Slovaks within the Nitra region is lower than that of Hungarian graduates. However, when we compare the ratio of Slovaks from outside the Nitra region, the percentage of university graduates is higher than that of non-graduates (NUG: UG=17.9%:31.6%). In other words, Slovaks have a higher percentage of 'migrants' from outside the Nitra region coming to Komárno than ethnic Hungarians, and this tendency is more prominent among university graduates. This table also indicates additional features about the population mobility: Slovak university graduates have a lower percentage of people from the town of Komárno (52.6%) than the other categories; the percentage of Hungarian out-of-region graduates is low (1.7%). These findings can be summarised as follows: Komárno tends to 'attract' people from outside the region for Slovak university graduates and people from within the region for Hungarian university graduates. It should also be noted that a small percentage of Hungary-born people were in the Hungarian group. The commonality of culture and language, as well as human interactions, are the basis for attracting people from Hungary, even though it has a small weight.

Table 6: Population mobility of inhabitants in Komárno by university degree and ethnicity
Where did you live at the age of 15 (around the time when you completed your elementary schooling)?

		A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)	N
Slovak	NG	60.0	12.1	10.0	17.9	0.0	140
	UG	52.6	3.5	12.3	31.6	0.0	57
Hungarian	NG	60.5	26.2	9.3	2.0	2.0	248
	UG	63.8	6.9	24.1	1.7	3.4	58

NG: Non-graduates; UG: University graduates

A: Komárno town; B: Komárno district (outside Komárno town); C: Nitra region (outside Komárno district); D: Slovakia (outside Nitra region); E: Hungary; N: number of cases

Respondents' migration experiences are not only determined by the place of origin because they might experience short-term migration. There are three analytical categories for Table 7: (1) the 'locals' group, which is defined as those who have not lived outside Komárno district (town and Komárno district, the same applies hereinafter) for more than two years, (2) the 'returnees' group, which is defined as those whose place of residence at the end of elementary schooling is in Komárno district and who have lived outside Komárno district for more than two years, and (3) the 'migrants' group, which is defined as those whose place of residence at the end of compulsory education is outside Komárno district and who have lived outside the Komárno district for more than two years.

Table 7: Mobility and university graduates

		Locals (%)	Returnees (%)	Migrants (%)	N
Slovak	NG	52.9	20.0	27.1	140
	UG	42.1	15.8	42.1	57
Hungarian	NG	66.1	21.8	12.1	248
	UG	44.8	29.3	25.9	58

NG: non-graduates; UG: university graduates; N: number of cases

$p < .001$

Table 8: Why did you move to your current place of residence? (%)

		For work*	To live with my family (including marriage)***
SK	NG	10.7	32.1
	UG	19.3	43.9
HU	NG	17.3	19.8
	UG	12.1	22.4

UG: University graduates; NG: Non-graduates

SK: Slovak; HU: Hungarian

* $p < .05$ *** $p < .001$

As shown in Table 7, first, the 'locals' category has the highest percentage of respondents, except for Slovak university graduates. Second, the percentage of people in the 'migrants' category is higher among Slovak university graduates than in other categories. In addition, the percentage of people in the 'returnee' category is higher among Hungarian university graduates than others. Finally, the proportion of the 'locals' category was higher among non-graduates than among graduates, especially among Hungarians. For both ethnic groups, most graduates lived in other regions for two or more years. Most have experienced migration and live in Komárno. The role of a university degree differs by ethnic group. Compared with non-graduates, for more than 50% of Slovaks, a university degree is associated with the opportunity to move to Komárno or return to Komárno. For Hungarian graduates, studying for a university degree means a greater opportunity to live in another area than non-graduates. In short, Komárno is a place to 'go' rather than 'a place to return' for Slovaks with a university degree, and Komárno may be a place to 'return' or 'go' for Hungarians with university degrees.

Table 8 indicates the motivational aspect of moving to Komárno through the question of why the respondents live in their current place. The most frequent answers were related to work or family migration to Komárno. Among both Slovak university graduates and Hungarian non-graduates, a remarkable number of respondents answered 'for work.' In contrast, fewer university graduates migrated to Komárno for work among Hungarians. From this fact, we can suggest that Slovak university graduates tend to move to Komárno for work. In addition, more Slovak university graduates migrated to Komárno for family formation (more than 40%). Slovaks generally migrate to Komárno for family reasons, compared to the Hungarians (only around 20%). There are considerable differences in motivation for migration based on ethnicity and educational background.

Regarding family formation, the possibility of diverse ethnic marriages should be considered. In southern Slovakia, Slovaks have a higher share (39%) of those who have partners from different ethnicities than Hungarians (11%) (Lampl 2013: 64). Indeed, in our survey, we also found the same tendency among migrants to Komárno. For example, 58.1% of Slovak 'migrants' have a partner of Hungarian ethnicity, while only 17.8% of Hungarian 'migrants' have a Slovak partner. This phenomenon makes us understand one of the reasons why Slovaks have personal networks in Komárno, even if they have newly moved there.

Most inhabitants in Komárno are 'locals' or from the same region, both Slovaks and ethnic Hungarians. Graduates tend to experience more movement but still stay in the same region. As mentioned in Chapter 3, Slovak universities teaching in Hungarian gather such ethnic Hungarian students. Some graduates from J. Selye University stay in Komárno as 'locals' or 'migrants', while others move to other places. Table 6-8 shows that Hungarians and many Slovaks have also stayed in Komárno or returned to Komárno.

6. Conclusion

In conclusion, first, it is noteworthy that Komárno has become a successful academic centre for ethnic Hungarians in Slovakia. This is because the tertiary graduate rate has risen drastically over the past decade among the younger Hungarian generation. A Slovakian university teaching in Hungarian provides more opportunities in and around Komárno because more than three-quarters of Hungarian graduates have experienced higher education in Hungarian. However, Komárno is a multi-ethnic town at the same time. The personal networks of inhabitants are beyond ethnicity. Most inhabitants communicate in both languages. As the language of the majority in the town, speaking Hungarian creates a large personal network among ethnic Hungarians, yet many Slovaks also have personal networks through Hungarian. In addition, communication in Slovak is common among both ethnic groups. The distinction for university graduates is the relatively small difference in ethnicity in the personal networks when they communicate in Slovak. University graduates connect more strongly with mobility. Komárno gathers ethnic Hungarians from a nearby place in southern Slovakia and Slovak university graduates from other parts of Slovakia.

However, Komárno is indeed suffering from a decreasing and aging population. We clarified the characteristics of migrants and returners to Komárno, yet we could not capture those who left Komárno. This is a limitation of this study. This paper only explored the education, personal network, and mobility of the current inhabitants of Komárno, who decided to live there. In addition, the differences between graduates and non-graduates were strongly influenced by the generation in this survey. This means that it is difficult to distinguish between the characteristics of youth and graduates among ethnic Hungarians. However, this survey contributes to describing the current condition of inhabitants of the changing town, which has both characteristics of the centre for the ethnic minority and that of multi-ethnicity in Slovakia.

Acknowledgment

We would like to thank Barnabás Vajda, Gabriela Dudeková Kováčová, and Eva Győriová Baková for their comments on our questionnaire. In addition, we appreciate the methodological and technical advice from Zsuzsanna Lampl, Lubomír Falťan, Milan Zeman, and Katarína Strapcová for conducting our survey. People from Komárno also helped us to understand the surroundings of our survey. This research was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP 18H00928.

Bibliography

- Benža, Mojmir et al. (2015): *Národnostný atlas Slovenska*, Bratislava: Dajama.
- Blaive, Muriel (2011): Identitás és etnicitás a szlovák-magyar határon. In Vajda, Barnabás (ed.): *Államhatár és identitás Komárom/Komárno*. Komárom: Selye János Egyetem, pp.181-206.
- Blaive, Muriel and Libora Oates-Indruchová (2013): *Komárno - A Flagship of Symbolic Politics at the Slovak-Hungarian Border*. *Revue d'études comparatives Est-Ouest* 44(4): 93-122.
- Dolník, Juraj and Marcel Pilecký (2012): Koexistencia Slovákov a Maďarov na Južnom Slovensku (Sociolingvistický príspevok). *Jazykovedný časopis* 63(1): 3-29.
- Filep, Béla (2017): *The Politics of Good Neighbourhood: State, Civil Society and the enhancement of cultural capital in East Central Europe*, London: Routledge.
- Gabzdilová, Soňa (1993): Problémy výuky Slovenského jazyka na školách s Maďarským vyučovacím jazykom po roku 1948. In Haraksim, Ludovít (ed.): *Národnosti na Slovensku*. Bratislava: VEDA, pp. 100-106.
- Gyurgyik, László (2008): A szlovákiai magyarok társadalmi szerkezete a 90-es években. *Regio* 19(4): 77-101.
- Kambara, Yuko (2015): Ethnic Symbiosis - Spolužitie on the Way to a Democratic State: Perspectives Regarding "Ethnic Conflict" by Hungarian Minority Elites in Southern Slovakia. In Osamu, Ieda and Susumu, Nagayo (eds.): *Transboundary Symbiosis over the Danube 2: Road to a Multidimensional Ethnic Symbiosis in the Mid-Danube Region (Slavic Eurasian Studies 29)*. Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center Hokkaido University, pp. 175-195.
- Kambara, Yuko (2017): Encountering in Minority Politics: Reconfiguring the Other in Transforming Communities in Southern Slovakia. In Lajos, Veronika – Povedák, István – Régi, Tamás (eds.): *The Anthropology of Encounters/A Találkozások Antropológiája*. Budapest: Magyar Kulturális Antropológiai Társaság, pp.176-194.
- Krivý, Vladimír (2006): Dominantné kolektívne identity na súčasnom Slovensku. In Krivý, Vladimír and Danglová, Oľga (eds.): *Svet mnohých "MY a ONI": Kolektívne identity na súčasnom Slovensku*. Bratislava: Centrum excelentnosti SAV, pp. 9-104.
- Lampl, Zsuzsanna (2008): *Magyarok és Szlovákok: Szociológiai tanulmányok nem csak az együttéléseiről*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lampl, Zuzana (2013): *Sociológia Maďarov na Slovensku*. Šamorín: Fórum inštitút pre výskum menšín.
- Lampl, Zsuzsanna (2016): *Slovenské vysokoškolské vzdelávanie a percepcia univerzity očami mladých Maďarov a Slovákov na južnom Slovensku*. *Fórum Spoločenskovedná Revue* 2016: 53-63.
- László, Béla (2008): Maďarské národnostné školstvo. In József, Fazekas and Hunčík Péter (eds.): *Maďari na Slovensku (1989-2004): Súhrnná správa od zmeny režimu po vstup do Európskej únie*. Šamorín: Fórum, pp.199-265.
- Machacek, Ladislav (2011): *Slovak Republic and its Hungarian Ethnic Minority Sociological Reflections*. *Slovenska politologická revue* 3: 187-210.
- Morvai, Tünde and László Szarka (2013): *School Choice in South Slovakia Practices in Gemer (Gömör), Matuškova (Mátyusföld) zem and Podzoborie (Zobralja)*. *Minority Studies* 15: 123-160.

- Nakazawa, Tatsuya (2018): National Identity as Future Aspirations: Analysing the Results of Questionnaires of Hungarian Students at Selye János University in Komárno, Slovakia in 2011 and 2014. In Osamu, Ieda and Susumu, Nagayo (eds.): *Transboundary symbiosis over the Danube 3: Rethinking the meaning of Symbiosis – Past, Present and Future*. Tokyo: Waseda University Press, pp. 69-76.
- Papp, Attila Z. (2011): The Education Issue. In Bárdi, Nándor – Fedinec, Csilla – Szarka, László (eds.): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. Highland Lakes: Atlantic Research and Publications, pp. 480-492.
- Pásztor, Adél (2018): *Destination Unknown? Study Choices and Graduate Destinations of Hungarian Youth in Slovakia*. European Journal of Education 53: 118-127.
- Paul, Ellen L. (2003): *Perception vs. Reality: Slovak Views of the Hungarian Minority in Slovakia*. Nationalist Papers 31(4): 485-493.
- Šutaj, Štefan (2012): *Maďarská menšina na Slovensku v 20. storočí*. Bratislava: Kalligram.
- Veres, Valér (2015): *The Minority Identity and the Idea of the 'Unity' of the Nation: the Case of Hungarian Minorities from Romania, Slovakia, Serbia and Ukraine*. Identities 22(1): 88-108.
- Yamaguchi, Hiroshi (2020): *Slovakia no Shakai-keizai teki Shihyo ni Motoduita Chiiki Tokusei Bunseki: 2011 nen no Gun Data wo Chushin toshite (Analysis of Slovak Regional Characteristics Based on Socio-Economic Indices: Focusing on the 2011 Statistical Data of Okres)*, The Tsuru University Review 91: 209-217.

The Distinct Features of Hungarian Secondary Schools from the Perspective of Educational Laws and Curricula between 1867 and 1918

ZSÓFIA MOLNÁR-KOVÁCS

Abstract

This study attempts to reveal the distinct features and structural conceptions of the Hungarian secondary school as a type of institution. The research is based on relevant education acts, regulations, articles, curricula, and academic sources. While analysing official documents, the paper focuses exclusively on the laws concerning secondary education and the curricula of secondary schools. As part of the review, references are also made to Lutheran secondary schools and the structures and tasks of secondary schools for girls.

Keywords: secondary school; secondary grammar school; “real” school; history of education

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.019-030

Introduction

The expression “secondary school”, according to István Mészáros, appeared in the Hungarian language in the early 1840s (Mészáros 1995, 5). Between 1850 and 1938, “the secondary school meant those schools in which the eight-year study ended with a school-leaving exam, which allowed for further study in a higher education institution” (Mészáros 1995, 5). According to Mihályné Hegedős and Józsefné Tóthpál, secondary schools were, as their name suggests, those educational institutions which prepared students for higher education studies after completing their general basic education (Hegedős – Tóthpál 1984, 83). Only secondary grammar schools met these criteria in the first years of the Austro-Hungarian Empire (and right from the introduction of “Entwurf”). Then, from 1875, the so-called “real” schools (Realschule) were considered secondary schools as well.

This study attempts to reveal the distinct features and structural conceptions of the Hungarian secondary school as a type of institution. The research is based on relevant education acts, regulations, articles, curricula, and academic sources. As part of the review, the Lutheran secondary schools and the structures and tasks of secondary schools for girls will also be referred to. During the analysis of official

documents, the paper focuses exclusively on the laws concerning secondary education¹ and the curricula of secondary schools. Regarding the curricula and their direct antecedents, those documents are highlighted that contain statements and references in connection with the definition and type of institution of the secondary school.²

The roots of the secondary school system

The roots of the secondary school system that prevailed between 1867 and 1918 go back to the writing of the curriculum entitled “Organisationsentwurf” or “Entwurf” and its introduction to Hungary in 1850–1851 (see Entwurf 1849). The eight-year secondary grammar schools and the so-called “real” schools (secondary schools specialized in science), which had only six grades at the time of Entwurf’s publication, were also introduced in Hungary following the requirements of the “Entwurf”. The “Entwurf” was divided into two main parts: the first major unit described the organization of secondary grammar schools, and the second smaller chapter, the organization of “real” schools (see Entwurf, 1849). Therefore, “the requirements of “Entwurf” had become the starting point for the examination and presentation of the construction and curriculum of secondary grammar schools and real schools. This is because “Entwurf” played an important role in the development of the modern Hungarian secondary school as a type of institution” (Zibolen 1990, 9). It also wanted to bring the whole of Western European culture to the entire Hungarian secondary education at once (Fináczky 1896, 76).

The examination of the term (in the context of “Entwurf”)

According to Entwurf, the aims of the secondary grammar schools were to provide a higher level of general basic education, by using the ancient classical languages and their literature, and to prepare students for university studies at the same time (Entwurf 1849, 38).

In terms of structure, they were divided into two main units: lower-and upper secondary grammar schools, both of which consisted of four classes. Secondary grammar schools could be public or private schools. While public secondary grammar schools were state schools, so they could organise state school-leaving exams and issue State-recognised certificates to their students, the private secon-

1 Act of 1883 on secondary schools and its amendment in 1890
1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkey-word%3D1883> [20.12.2020]

1890. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről szóló 1883:XXX. törvénycikk módosítása tárgyában. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=89000030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkey-word%3D1890> [20.12.2020.]

2 Curricula from 1868, 1871, 1875, 1879, 1884, 1899, 1916, 1918, as well as “Organisationsentwurf” from 1849 and a regulation on secondary grammar schools from 1861.

dary grammar schools were not public institutions. Therefore, they could neither organise state school-leaving exams nor issue State-recognised certificates to their students. The pupils of private secondary grammar schools could only take state school-leaving exams in public secondary grammar schools. The school-leaving exam consisted of two parts: written and oral. In secondary grammar schools, the language of instruction was adapted to the province's needs. The subjects taught in secondary grammar schools were religion, languages, geography and history, mathematics, nature study, physics, basic elements of philosophy, penmanship or handwriting, art, music, and gymnastics. Appropriate educational background (elementary school certificate – Volksschule) and reaching the age of nine were essential entrance requirements for secondary grammar schools. Also, students had to pay school fees for grammar school training (see Entwurf 1849).

At the time of Entwurf's publication and its introduction in Hungary, "the objectives of the 'real' schools, beyond the general training, were the students' secondary level pre-training for industrial occupations, and the students' preparation for polytechnics" (Entwurf 1849, 188). "Real" schools, like secondary grammar schools, were made up of two units: lower and upper "real" schools. Lower "real" schools consisted of two, three, or four grades, while the upper "real" schools, which build on the three-year lower "real" schools, consisted of three grades. Thus, students who attended the upper "real" schools could finish after a total of six years.³ After completing the first three theoretical years as well as the subjects of ancient classical languages, the students of lower "real" schools could continue their studies in the upper secondary grammar schools. The "real" schools, following the example of secondary grammar schools, could be public or private institutions, in which secondary grammar school conditions also applied to organise state school-leaving exams and issue State-recognised certificates to their pupils. The subjects covered in the curriculum of the four-grade lower "real" schools were religious studies, geography, and history, mathematics, applied arithmetic; nature study and physical science, technology, knowledge of goods, and separate subjects dedicated to both the native language (with the subject generally being called "mother tongue") and a second living language. The main subjects of upper "real" schools were religious studies, native language ("mother tongue"), second language, history and geography, mathematics, nature study, physical science, art, and penmanship or handwriting. In these institutions, considering the entrance requirements and obligation to pay school fees, secondary grammar school provisions were also in place. The "Entwurf" introduced the final exam of "real" schools, and all students could apply for this at the end of their last semester, so at the end of sixth grade. After completing the final exam, the students got a so-called comprehensive school-leaving certificate (see Entwurf 1849, 207).

³ As published by István Mészáros, the first Hungarian upper "real" school opened in Bratislava in 1850 (Mészáros 1988, 82).

The examination of the term (drawing on the ideas of József Eötvös)

In October 1867, József Eötvös, the minister of religion and public education, issued an order to reorganise the whole secondary education system (Mészáros 1988, 93). In connection with this, in 1868, Regulation Number 14.464 was prepared. This included the curriculum description of secondary grammar schools (see Curriculum 1868). Eötvös envisioned three-stage, nine-grade secondary grammar schools, which consist of the following parts: the small secondary grammar school from first to the fourth class, the high secondary grammar school in fifth and sixth class, and the lyceum from seventh to ninth class. Out of these three, the lyceum section of Eötvös's secondary grammar school concept was not achieved in the end.

The curriculum of secondary grammar schools, published in 1868, included the educational plans of the small secondary grammar school and the high secondary grammar school. Within the meaning of the curriculum, the task and aim of small secondary grammar schools were supposed to prepare students for higher secondary grammar schools. Besides this, another aim for the lower secondary grammar schools would have been to provide sufficient skills for pupils because some of them complete their education when they finish in the lower secondary grammar school (Curriculum 1868). Additionally, the teaching of subjects must have been approached from a practical point of view. After completing the lower secondary grammar school, besides continuing one's studies in the upper secondary grammar school, it would have been possible to attend class IV of "real" schools (Curriculum, 1868). The universal subjects of lower secondary grammar schools were supposed to include religious studies, Hungarian, Latin, and German languages, and additional languages according to the needs of the region, geography, history, mathematics, physical science, art, penmanship, or handwriting, and physical training. Among the so-called minor subjects, music, French and English language may have been found (Curriculum 1868).

According to Eötvös's plan, the upper secondary grammar schools would have included six classes. They covered the fifth and sixth classes, which build on the four classes of lower secondary grammar schools. The education would have started in lower secondary grammar schools and continued in upper grammar schools. The upper secondary grammar schools were supposed to prepare their students for lyceum studies, and within this framework, there would have been a strong emphasis on teaching classical studies (Curriculum 1868). The universal subjects of upper secondary grammar schools would have been religious studies, Hungarian, Latin, and German languages, and other languages according to the region's needs, mathematical and physical geography, universal history (with special attention to Greek and Roman history and later Hungarian history), algebra and geometry, regular nature study and physical training. The minor subjects of the upper secondary grammar schools would have been art, music, stenography, as well as French, English, and Italian languages (Curriculum 1868). On 7 April 1870,

Eötvös submitted his bill about secondary school to Parliament, but he was unable to pass the bill due to his death.

Five years later, the 1875 curriculum increased the study duration by two years in “real” schools (see Klamarik 1881, 236–245). As far as the significance of this curriculum is concerned, eight-year “real” schools come into existence, which have now become purely secondary schools (Klamarik 1893, 158).



Picture 1: The building of the only eight-grade upper “real” school in Southern Transdanubia, the State Upper “Real” School in Pécs (1915)
(Source: Gallovich 1915)

The examination of the term (in the context of the curricula of secondary schools)

The instructions for the 1879 secondary grammar school curriculum refer to the nature of secondary grammar school education, which is primarily aimed at scientific preparation (Instructions, 1880:1; see also Grammar school curriculum, 1879). In addition, it is stated that undoubtedly, among the subjects of the secondary grammar schools, Hungarian language education is somewhat directly related to all the other subjects (Instructions 1880, 3).

The Act of 1883 on Hungarian secondary schools defined two types of secondary schools: secondary grammar schools and “real” schools.⁴ Their main task was to provide the higher possible level of general basic education for young people and prepare students for higher-level scientific training.⁵ To that effect, secondary grammar schools focused mainly on ancient classical studies, while the “real” schools focused on modern languages, natural sciences, and mathematics. The act stated that both types of schools consisted of eight classes. The following were present among the regular subjects of the secondary grammar school and the “real” schools: divinity and ethics, Hungarian language and literary history, German language and literature, geography, history of Hungary, universal history, psychology and logic, mathematics, physical science, chemistry, writing, and physical

4 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képezéséről. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkeyword%3D1883> [20.12.2020]

5 See *ibid.*

exercises. Whereas Latin language and literature and Greek language and literature were only provided in secondary grammar schools, French language came to the fore in the “real” schools. Free-hand drawing was also taught in the “real” schools.⁶ The prerequisites for attending a secondary school were a minimum age of 9 and the successful completion of the first four grades of the elementary school (or proving the appropriate educational background in an entrance examination) (Márkus 1912a, 489). In the secondary schools, the school year lasted for ten months (there was no teaching in July and August). Students took a school-leaving exam at the end of the eighth grade. This exam consisted of two parts: written and oral.

After the successful completion of the secondary grammar school final exam, the students could take an entrance exam at any university faculty whereas, with the help of a successful final exam of the “real” schools, the students could only apply to study polytechnic, mathematics and natural sciences, or attend mining, forestry, and economic academies. After completing eight years of “real” school and passing the school-leaving exam, students may have taken a further examination in Latin and Greek languages at a public upper secondary grammar school. The successful completion of the exam related to the Latin language gave students the opportunity to enter law and medical faculties at universities while successful exams in both Latin and Greek meant that students could apply to any university faculty (Márkus 1912a, 493). Under the provisions of the law, Hungary was divided into twelve school districts in terms of secondary schools.⁷

The amendment of the Act of 1883 on secondary schools in 1890 stated that students did not need to study the subject of Greek language and literature in secondary grammar schools. Instead, students had the opportunity to study Hungarian literature in greater depth.⁸ In addition, the geometric and free-hand drawing were also optional subjects (Márkus, 1912b: 327–328).

The instructions for the 1884 “real” school curriculum emphasised the aim according to which the curricula in lower secondary education needed to facilitate the transitions between “real” school and secondary grammar schools (Real school curriculum, 1884:19). The introductory part of the instructions for the 1889 “real” school curriculum also outlined the main aims of the 1883 and 1890 Act on secondary schools (Real school curriculum 1899, 1; see also Grammar school curriculum 1899).

⁶ See *ibid.*

⁷ See *ibid.*

⁸ 1890. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képezéséről szóló 1883:XXX. törvénycikk módosítása tárgyában. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torvenyi?docid=89000030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkeyword%3D1890> [20.12.2020.]



Picture 2: The Hungarian Royal State Upper Secondary Grammar School in Munkács (1896)

(Source: Fankovich 1896)

Secondary schools for women

A ministerial decree of 1895 allowed women to begin their university studies, at first either at the faculties of humanities and medicine or pharmaceutical courses.⁹ In this context, female students were allowed to take private school-leaving exams in secondary grammar school for male students. The first state secondary school for women, the so-called upper girl school, started to operate in 1875 (Rébay 2009). In 1896, the first Hungarian secondary grammar school for women was opened in Budapest, where in 1900, the first school-leaving exam was organised (Mészáros 1995, 51).

From 1915 onwards, girls were allowed to enrol in secondary schools for boys as private students in places where a secondary grammar school for women did not exist, but a secondary grammar school for boys did. Girls had a separate place to sit in the classroom, and they had to stay in the so-called girls' room during breaks between lessons. They could only enter or leave the classroom at the end of class with the teacher. In fact, this practice continued until the early 1950s (see Mészáros 1988, 110; see also Rébay 2009, 123).

In 1916, a decree defined the three types of secondary school for women in Hungary: the upper girl school, the secondary grammar school for women, and the female upper commercial school.¹⁰ According to this decree, the number of grades in the upper girl school increased to seven. Also, the decree made certain that the upper girl school remained an educational institution for the girls of the educated middle class (MRT 1916, 1370). The education was completed with a final exam that was similar to a school-leaving examination; this exam was not compulsory. After successfully passing the final examination, it was possible to enter commercial academies and academies of dramatic art, and, with a successful equivalency exam, students could continue learning at an institute of elementary school teacher

9 „A vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1895. évi 72.039. számú rendelete valamennyi tanterületi kir. főigazgatósághoz, leányoknak érettségi vizsgálatra bocsátása, és polgári vagy felsőbb leányiskolából a középiskolába átlépése tárgyában.” (MRT 1895, 1689–1691)

10 „A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1916. évi 86.100. eln. számú rendelete valamennyi tanterületi és felsőkereskedelmi iskolai kir. főigazgatóhoz és a felsőbb leányiskolák miniszteri biztosságához, a leányközépiskolák szervezetének, rendtartásának és tanításterveinek életbeléptetéséről.” (MRT 1916, 1369–1375)

training (entering its fourth year) (MRT 1916, 1371). The female upper commercial school closely integrated with the upper girl school and supplemented the general basic education with special knowledge on matters of commerce (MRT 1916, 1371). The aims of the eight-grade secondary grammar schools for girls were to provide women the highest possible level of general basic education whose level was equal to that of the secondary grammar schools for boys and to prepare their students for higher education studies (MRT 1916, 1372; see also Curriculum 1916). At this point, each of the three types of secondary school for women was built on four grades of common lower secondary education (MRT 1916, 1371). Two years later, in 1918, a reform was carried out again, but this did not result in a profound change (see Curriculum 1918). These three types of institutions continue to operate according to the previous principles and organisation (Rébay 2009, 126).

Some Thoughts on Lutheran Secondary Schools

Considering the opportunities of new, continuously emerging research directions and perspectives, I bring to light the Hungarian Lutheran secondary schools in the observed period separately. Therefore, I would like to add this segment to my previous examination. However, the overview of the Lutheran secondary schools of the period and the intensive analysis of this type of institution is still in an early phase, so in my paper, I will write briefly and broadly about them. Regarding the history of Lutheran educational affairs, one of the fundamental readings is the volume of Ödön Szelényi written in 1917, “The History of Hungarian Lutheran Schools from the Reformation to the present day. With Special Focus on Secondary Schools” (Szelényi 1917). Another important starting point is the work of István Mészáros published in 1988, entitled “Chronology and Topography of Hungarian Secondary Schools, 996–1948” (Mészáros 1988).

Focusing on the period discussed in this study and based on the data of István Mészáros, it can be stated that the number of Protestant secondary schools, especially that of secondary grammar schools, has increased steadily over the years (see Mészáros 1988). The oldest secondary schools which have been in the service of the Lutheran education since the century of Reformation until the analysed period can be found in Selmecebánya, Besztercebánya, Eperjes, Késmárk, and Sopron. In addition, an institution in Bratislava, which was established a century later, can also be associated with them (see Szelényi 1917, 116).



Picture 3: Lutheran Secondary Grammar School in Besztercebánya (1895)
(Source: Varga 1896)

As Szelényi puts it, it was generally not considered compatible with the Protestant principles of freedom that all schools had to be of the same organisation. Neither the number of classes nor the order of studies was the same. The local traditions and the local claims were the dominant ones (see Szelényi 1917, 116).

As mentioned above, the Austrian minister of religious affairs and education, Leo Thun, made the “Organisationsentwurf” compulsory for all secondary schools in Hungary in 1850. Institutions that did not adapt to “Entwurf” became private institutions. In the case of Lutheran institutions, this transformation took several years and involved great difficulties (see Szelényi 1917, 138).

All universal curricula were established in the nineteenth century, and, looking back at the history of the Lutheran secondary school curriculum, it can be concluded that the following years were important in this respect: 1806–1810 (Schedius curriculum), 1841–1846 (Zayugróc curriculum), 1861 (Pest curriculum), 1869 (Acsa curriculum) and 1886 (Budapest curriculum). The curriculum, published in print in 1886, was the last autonomous curriculum for Lutheran secondary schools. As a result, Lutheran secondary grammar schools have completely blended in with public schools (see Szelényi 1917, 117, 151, 152).

Conclusion

This study attempted to examine the Hungarian secondary school as a type of institution between 1867 and 1918. The analysis was based on relevant education acts, regulations, articles, curricula, and (academic) sources.

Based on the examined sources, it is widely accepted that there were two types of secondary schools, eight-year secondary grammar schools, and eight-year “real” schools at the time of the Austro-Hungarian Empire. However, in the second half of the observed period, at the beginning of the twentieth century, the tripartite structure and the competencies of the types of secondary schools for girls (the

upper girl school, the secondary grammar school for women, and the female upper commercial school) were also identified. In addition, different institutional roles and priorities emerged due to the clear focus on acts, regulations, and other documents of the studied period. This offers an excellent opportunity to both examine the Hungarian secondary school system more broadly and interpret it in a wholly complex way.

The aim of this study was to provide some introductory thoughts on the educational system and curricula of the era of the Austro-Hungarian Empire. In the research process, the idea of a more detailed study on Hungarian Lutheran secondary schools has emerged; therefore, in the future, I hope to expand this research to focus on these schools and provide a more in-depth analysis of their curricula.

Literature

1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről. Retrieved from

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkeyword%3D1883> [20.12.2021]

1890. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről szóló 1883:XXX. törvénycikk módosítása tárgyában. Retrieved from

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=89000030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkeyword%3D1890> [20.12.2021.]

A gimnáziumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. (Kiadattak a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1899. évi 32,818. és 1903. évi 43,381. sz. a. kelt rendeleteivel.) Hivatalos kiadás. Budapest: A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala. n.d. (Grammar school curriculum 1899)

A gymnasiumi tanítás terve. (Kiadta a vallás- és közoktatásügyi magy. kir. miniszter, 1879-ik évi 17630. sz. a. kelt rendeletével.) Budapest: Nyomtatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában. 1879. (Grammar school curriculum 1879)

A gymnasiumok tanterve. 14,464./1868. számhoz. Buda, 1868. (Curriculum 1868)

A leányközépiskolák (felső leányiskola, leánygimnázium és felső kereskedelmi leányiskola) tanítástervei. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1916. évi július hó 14-én 86.100 sz. a. kelt rendeletével. Budapest: M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. 1916. (Curriculum 1916)

A leányközépiskolák (felső leányiskola, leánygimnázium és felső kereskedelmi leányiskola) tanítástervei. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1918. évi augusztus hó 10-én 141.330. sz. a. kelt rendeletével. Budapest: M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. 1918. (Curriculum 1918)

[A magyar királyi Helytartótanács] 58244. sz. [rendelete]. In: Rapant, Daniel (1943): *Viedenské memorandum slovenské z roku 1861*. Spisy Historického Odborů Matice Slovenskej Svázok 6. Vydala Matica Slovenská v Turč. Sv. Martine. 122–131. p. (Curriculum 1861)

A reáliskolai tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. Kiadott a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1884. évi 15446. és 1886. évi 11891. sz. a. kelt rendeleteivel. Budapest: Nyomatott a Magyar Kir. Egyetemi Könyvnyomdában. 1886. (Real school curriculum 1884)

A reáliskolai tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. (Kiadattak a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1899. évi 32,818. és 1912. évi 117,142. sz. a. kelt rendeleteivel.) Official edition. Budapest: A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala. 1912. (Real school curriculum 1899)

Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. 1849. In *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. (Organisationsentwurf)*. Ed. Horánszky, Nándor. Translated by Schaffhauser, Ferenc. A tantervelmélet forrásai 12. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet. 1990. 27–210. p. (Entwurf 1849)

Fankovich, Sándor (Ed.) (1896): *A Munkácsi Magyar Királyi Állami Főgymnasium értesítője 1895–96. tanévről.* Munkács: Nyomatott Grünstein és Kozma J. Könyvnyomdájában.

Fináczy, Ernő (1896): *A magyarországi középiskolák múltja és jelene.* Budapest: Hornyánszky Viktor Könyvnyomdája.

Gallovich, János (Ed.) (1915): *A Pécsi Állami Főreáliskola értesítője az 1914–1915. iskolai évről.* Pécs: Pécsi Irodalmi és Könyvnyomdai Részvénytársaság.

Hegedős, Mihályné–Tóthpál, Józsefné (1984): *Az OPKM tankönyv különgyűjteménye.* In: *Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Évkönyve, 1984.* Szerk. Balázs Mihály–Csulák Mihály. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 81–85. p.

Klamarik, János (1881). *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása.* Budapest: Eggenberger-féle Könyvkereskedés.

Klamarik, János (1893). *A magyarországi középiskolák újabb szervezete történeti megvilágítással.* Budapest: Eggenberger-féle Könyvkereskedés.

Magyarországi Rendeletek Tára. 1895. Huszonkilencedik folyam. II. kötet, Budapest: M. Kir. Belügyminisztérium. 1895. (MRT 1895)

Magyarországi Rendeletek Tára. 1916. Ötvenedik folyam. Budapest: Magyar Királyi Belügyminisztérium. 1916. (MRT 1916)

Márkus, Dezső (Ed.) (1912a): *A hatályos magyar törvények gyűjteménye.* (Magyar Törvénytár). Harmadik kötet. 1881–1887-ik évi törvényzettek. Budapest: Franklin-Társulat.

Márkus, Dezső (Ed.) (1912b): *A hatályos magyar törvények gyűjteménye.* (Magyar Törvénytár). Negyedik kötet. 1888–1895-ik évi törvényzettek. Budapest: Franklin-Társulat.

Mészáros, István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948. (Általánosan képző középiskolák).* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mészáros, István (1995): *Magyar iskolatípusok 996–1990.* A magyar neveléstörténet forrásai VI. Második kiadás. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Rébay, Magdolna (2009). *A leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig.* Oktatás és társadalom 4. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Szelényi, Ödön (1917): *A magyar ev. iskolák története a reformációtól napjainkig. Különös tekintettel a középiskolákra.* Pozsony: Grafikai Müintézet Wigand K. F.

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

Varga, Mihály (Ed.) (1896): *A beszterczebányai ág. hitv. ev. gymnasium értesítője az 1895–96. tanévről*. Beszterczebánya: Machold Fülöp Könyvnyomda.

Zibolen, Endre (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. (Organisationsentwurf)*. Ed. Horánszky, Nándor. Translated by Schaffhauser, Ferenc. *A tantervelmélet forrásai* 12. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet. 9–23. p.

A csehszlovák pártállam létrejötte a történelemtankönyvek lapjain

VARGA KRISZTINA

The establishment of the Czechoslovak one-party state on the pages of history textbooks

Abstract

On February 25, there will be the 75th anniversary of the “glorious people” taking power in Czechoslovakia, which actually meant the takeover of the Communists and the Communist Party in February 1948. The victory of the Communists was preceded by three years of political fighting and the subduing of the Democratic Party, which was considered an enemy. First, the study briefly summarizes this sequence of events. Then, it focuses on how certain Czechoslovakian historical events were recorded in history textbooks between 1945 and 1948. In my paper, I examine textbooks from the socialist and post-regime eras.

Keywords: Czechoslovak Republic; communist takeover; the establishment of a one-party state; research of history textbooks; ideology in the history textbooks

Kulcsszavak: Csehszlovák Köztársaság; kommunista hatalomátvétel; pártállam megalapítása; történelemtankönyv-kutatás; ideológia a történelemtankönyvekben

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.031-049

1. Csehszlovákia Kommunista Pártjának (CSKP) útja a hatalom megragadásához

1.1. Az 1945–1948 közötti átmeneti időszak

A második világháborút követően Kelet-Közép-Európa országai, köztük a felújult Csehszlovák Köztársaság is a Szovjetunió érdekszférájába került. Csehszlovákián kívül ide tartoztak azok az országok, amelyek biztonsági szempontból és stratégiai okokból jelentőséggel bírtak Sztálin számára: Lengyelország, Magyarország, Románia, Bulgária, Kelet-Németország (NDK), valamint Albánia és Jugoszlávia. Ezen országokat közös megnevezéssel ún. népi demokráciákként is szokták emlegetni. A fentebb említett országokban az 1945 és 1948 közötti időszakban koalíciós, illetve álkoalíciós kormányok jöttek létre, ami azt jelentette, hogy formálisan még működött a többpártrendszer, de a kommunisták befolyása volt a legerősebb, akik fokozatosan átvették a hatalmat az egyes országokban, s egypárti, központi irányítású diktatórikus rendszert alakítottak ki (Németh 2005, 402).

A második világháborút követően Csehszlovákia politikai helyzete is megváltozott. Edvard Beneš az 1938. októberi lemondását követő emigrációból a felújított állam elismert vezetőjeként tért haza, melyben közrejátszott, hogy elismerte a Szovjetunió és a kommunisták jelentőségét. Beneš elnök és a polgári irányzatú cseh pártok politikusai az új Csehszlovákiát a München előtti határokkal, centralizált politikai rendszerrel, demokratikus parlamenttel képzelték el, azonban ez a megváltozott helyzetben nem volt teljesen kivitelezhető. A határok az első köztársasághoz viszonyítva csak a cseh országrészekben és Szlovákiában álltak helyre, Kárpátalját már a Szovjetunióhoz csatolták. A politikai pártok területén is számos változás történt: több korábbi pártot betiltottak (pl. Agrárpárt, Hlinka Szlovák Néppártja...), ami által a pártok spektruma beszűkült. Új elemként megjelent a Nemzeti Front, amely az összes politikai pártot tömörítette, s új pártot is csak az engedélyével lehetett létrehozni. A Nemzeti Front egymástól eltérő, ellentétes pártokat fogott össze, s akadályozta az ellenzék kialakulását, ezáltal demokratikus szempontból nem számított szabályosnak (Pernes 2018, 203; Kováč 2011, 267–268).

A kormány 1945. április 5-én Kassán meghirdette a hivatalos kormányprogramját, amely összesen 16 pontból állt, s a háború utáni újjászervezést és a követendő politikát irányozta elő. Az új csehszlovák államot a cseh és szlovák nép egyenjogú nemzetállamként határozta meg, s elismerte a Szlovák Nemzeti Tanácsot az államhatalom (törvényhozó, kormányzó és végrehajtó hatalom) hordozójának Szlovákia területén (VI. pont). A külpolitika területén (IV. pont) a szláv orientáció vált meghatározóvá és a Szovjetunióval mint szövetséggel való együttműködés. A kormányprogram VIII. pontja foglalkozott a német és magyar kisebbséggel, s a kollektív bűnösség elve alapján megfosztotta őket a csehszlovák állampolgárságuktól. Ezt követően foglalkozott az új földreformmal – a csehszlovák földet kiragadja a németek és magyarok kezéből, s azt a csehszlovákoknak adja –, valamint a gazdaság újjáépítésével és az államosítással is (Szarka 2005, 37–51).

A háború utáni első parlamenti választásokra 1946. május 26-án került sor. Szlovákiában két párt versengett a választókért: Szlovákia Kommunista Pártja és a Demokrata Párt. Bár „az utolsó szabad választásokként” is említik, ez azonban több szempontból nem volt igaz, mivel a választásokból a német és a magyar kisebbség ki volt rekesztve, valamint azok a személyek, akiket a népbíróság elítélt, illetve eljárás folyt ellenük. Választójoggal csak a cseh, szlovák, illetve más szláv nemzetiségű állampolgárok rendelkeztek. Az Ideiglenes Nemzetgyűlés választási törvénye alapján a választások kötelező jellegűek voltak, kivéve azon személyeknek, akik már betöltötték a 70. életévüket vagy valamilyen betegség miatt nem tudtak az urnához járulni, másképp egy hónapnyi börtönbüntetés vagy 10 000 korona pénzbeli büntetés terhe volt kiróható a választásoktól távolmaradókra. Összesen 28 választási körzet volt meghatározva Csehszlovákia területén, ebből 9 Szlovákiában. A választás eredménye meglepetést hozott a kommunisták számára; míg a cseh országrészekben a kommunisták nyerték a választásokat a szavazatok 40%-ának a megszerzésével, addig Szlovákiában a Demokrata Párt nyerte a választásokat a szavazatok 62%-val, míg a kommunisták csak 30%-ot szereztek (Hlavová 1998, 83; Chytilék – Šedo – Lebeda – Čaloud 2009, 286).

A Demokrata Párt visszaszorítására 1947 tavaszán indítottak támadást a kommunisták, melyhez elsőként Jozef Tiso perét használták fel¹, emellett kihasználták azt is, hogy az Állambiztonsági Hivatalban a döntő fontosságú pozíciók nagy része a kezükben volt. Ezáltal fokozták a nyomást a Demokrata Párton: 1947 őszére számos hamisított dokumentum, tanúvallomás, kikényszerített beismerés alapján készítettek elő egy „államellenes összeesküvést”, mellyel a demokratákat vádolták meg. Azonban a jelentésükben egyetlen fontosabb személy neve sem szerepelt, így nem érték el vele a kívánt hatást. Ezért az Állambiztonsági Hivatal ezúttal már úgy intézte az álleleplezéseket, hogy azok a Demokrata Párt vezetőségét is érintsék (Ján Ursinyt, Ján Kempnyt és Miloš Bugárt). A kommunisták tisztában voltak azzal is, hogy az „államellenes összeesküvések” kreálása nem lesz elegendő, ezért kihasználták a gazdasági és szociális problémákat is, ezáltal sikerült megnyerniük maguknak a szlovák munkásokat és földműveseket (Kováč 2011, 276).

A Demokrata Pártra nehezedő nyomás 1947 őszén érte el a tetőpontját. Ekkor következett be a Megbízottak Testületének² átalakítása is. Az újjáalakult Megbízottak Testületében a Demokrata Párt 6 taggal képviselte magát (előtte 9), az elnök továbbra is kommunista maradt, valamint további 4 megbízott képviselte a kommunista pártot, a két kisebb párt (Szabadságpárt, Munkapárt) egy-egy hivatalt kapott, a belügyi és igazságügyi megbízotti hivatal élére pedig pártonkívüli megbízottak kerültek. Ezáltal a Demokrata Párt elvesztette azt a többségét, amelyet az 1946. májusi választásokon szerzett. E fordulatot nevezi a szakirodalom a kommunista hatalomátvétel főpróbájának – hasonló módszerrel vették át a hatalmat a kommunisták 1948 februárja végén Prágában (Kováč 2011, 277–279).

1.2. A kommunista hatalomátvétel lépései és a hatalomátvétel legalizálása

A kommunisták már 1947 őszével elkezdtek készülni az 1948. évi választásokra, amelytől azt remélték, hogy megszerezhetik a maguk számára a hatalmat. Ezért igyekeztek a nemzet többségét megnyerni, amit a populista jelszavaikkal sikerült is elérniük. Azonban arra is készültek, hogyha a választásokon mégsem érnék el a kívánt sikert, úgy akár erőszakkal is átvehessék a hatalmat, ezért nekikezdték a számukra nemkívánatos személyek eltávolításához (pl. a hadseregből, a Nemzetbiztonsági Testületből). Emellett a kormányon belül állandó konfliktusokat idéztek elő, meghatározók voltak a belügyminiszter, Václav Nosek túlkapásai is a nemzetbiztonsági apparátusban, aki 1948 elején leváltotta a prágai rendőrség nyolc nem kommunista tisztjét, melynek hatására a három jobboldali párt miniszterei megegyeztek, hogy lemondanak (Pernes 2018, 213–214; Kováč 2011, 279).

1 A Demokrata Párt és a katolikusok között megkötött áprilisi egyezményben megállapodtak arról is, hogy a demokraták kiállnak a Tiso elleni per korrekt lefolyása mellett, s főleg azért, hogy Tisót ne ítéljék halálra. Így a kommunisták mindent megtettek, hogy Tisót elítéljék, s ezáltal szakadást idézzenek elő a katolikusok és a demokraták között. „A per a politikai küzdelem arénájává változott.” Végül 1947. április 15-én Tisót halálra ítélte a Nemzeti Bíróság, és három nappal később végre is hajtották az ítéletet. Bár a katolikusoknál megjelent az elégedetlenség, ami meggyengítette a Demokrata Pártot, de a kommunisták által remélt szakadás nem következett be (Kováč 2011, 275).

2 Szlovákia területén két nemzeti szerv működött: a Szlovák Nemzeti Tanács és a Megbízottak Testülete, amely a szlovák kormány szerepét töltötte be.

Ezt a helyzetet használták ki a kommunisták a demokrácia elleni végső támadásra, amikor február 20-án (pénteken) a Nemzetiszocialista Párt, a Néppárt és a szlovákiai Demokrata Párt miniszterei benyújtották a lemondásukat. E három párt azzal számolt, hogy ezt a lépést a szociáldemokraták is megteszik, azonban ők bent maradtak a kormányban. Így a kormány 26 tagjából 12 miniszter mondott le, ezáltal nem kerültek többségbe a lemondott miniszterek. A demokrata pártok e lépése ugyan meglepte a CSKP-t, de az egyből igyekezett is kihasználni az alkalmat. Václav Nosek kommunista belügyminiszter az ország egész területén a rendőri egységeknél általános készültséget hirdetett, a lemondott minisztereket pedig állandó rendőri megfigyelés alá helyezték, és megkezdődött a nem kommunista pártok vezetőinek a letartóztatása (Pernes 2018, 214).

Másnap, február 21-én a kommunisták nagygyűlést hívtak össze a prágai Óvárosi térre, ahol Klement Gottwald tartott beszédet 40 000 ember előtt. Gottwald a beszédében azzal vádolta a polgári pártokat, hogy reakciós fordulatot és újabb válságot akarnak elérni: „...a reakció lehetetlenné akarja tenni a mostani kormány építő-programjának megvalósítását, mindenekelőtt a népi demokratikus alkotmány létrehozását, a nemzeti társadalombiztosítást, az új földreformot. [...] A reakció szembe akarja állítani országunkat szláv szövetségeseivel, főképp a leghatalmasabbal közülük, a Szovjetunióval, s egyáltalában nem törődik azzal, hogy az ilyen külpolitika egy új Münchennek, Csehszlovákia új és szörnyű nemzeti katasztrófájának kezdetét jelentené.” Emellett arra szólította fel a hallgatóságát, hogy az egész országban szervezzék meg a Nemzeti Front akcióbizottságait, amelyek által mindenkit eltávolíthatnak a közéletből, akik a kommunisták útjában álltak (Bencsik 2016, 245–246).

Február 22-én az üzemi tanácsok kongresszusa is kijelentette, hogy támogatja a kommunisták törekvéseit, valamint a további államosításokat kérték. Február 23-án Prágában megalakult a Nemzeti Front Központi Akcióbizottsága mint önjelölt forradalmi szerv. Ugyanezen a napon Pozsonyban ülésezett a Demokrata Párt végrehajtó bizottsága, ahol Jozef Lettrich kijelentette, hogy a demokraták nem hagyják magukat kitenni a Megbízottak Testületéből, valamint arra szólította fel a jelenlévőket, hogy ne lépjenek be az akcióbizottságokba (Letz 2021, 53). Másnap, február 24-én – 12 és 13 óra között – egyórás általános sztrájkra került sor, a nyilvánosság támogatásával. Ezáltal a kommunistáknak sikerült a hatalmuk alá vonniuk az utcát és számos nagyvállalatot.

Végül Beneš elnök is engedett a nyomásnak, és február 25-én elfogadta a miniszterek lemondását és Klement Gottwald tervét az új kormány alakítására. E lépése azonban ellentétes volt a demokratikus gyakorlattal. Az új kormányt a kommunisták és a velük együttműködni hajlandó miniszterek alkották: összesen 24 tagja volt, melyek közül 11 kommunista, 9 kommunistabarát volt, 2 a szakszervezeteket képviselte és 2 párton kívüli volt. Az új kommunista kormány egyből korlátozta az emberek szabad mozgását, valamint cenzúrát vezetett be a sajtóra és a rádióra, s elkezdte a számára kellemetlen személyek közfunkcióból való eltávolítását (Pernes 2018, 217).

A hatalom megszerzését követően a kommunisták fő célja az volt, hogy totálissá és ellenőrizhetetlenné tegyék az uralmukat, s mindezt látszatra törvényesen hajtsák

végre. Ehhez segítségül felhasználták a „megújult” Nemzeti Frontot, amely immáron nemcsak a pártok szervezete volt, hanem a szakszervezetek és a különböző társadalmi szervezetek is beletartoztak, sőt presztízs volt a tagjának lenni.

A kommunisták előtt két feladat állt: az új alkotmány elfogadása, valamint a májusra tervezett választások megtartása. Az új, szovjet típusú alkotmány elfogadására 1948. május 9-én került sor. A május 9-e szimbolikus dátum volt, ugyanis három évvel ezelőtt ezen a napon szabadult fel Prága a Vörös Hadseregnek köszönhetően. A bevezető nyilatkozat (preambulum) szerint az csehszlovák állam népi demokratikus állam kell, hogy legyen, amely biztosítja az utat a szocializmushoz (Letz 2021, 106).

Az alkotmány első cikkelye kimondta, hogy „A csehszlovák állam népi demokratikus köztársaság” és „Az államban minden hatalom a néptől ered, és a népé”. A második cikkely szerint: „A Csehszlovák Köztársaság az egyenlő jogokat élvező két szláv nemzet, a csehek és a szlovákok egységes állama.”³ Továbbá az alkotmány biztosította az állampolgárok számára a törvény előtti egyenlőséget, valamint az ingyenes alapfokú iskolát, a munkához és a munka utáni pihenéshez való jogot. Formálisan szerepelt az alkotmányban a lelkiismeret-, szólás- sajtó-, gyülekezési és egyesülési szabadság, azonban ezek csak papíron voltak érvényben.

A parlamenti választásokra 1948. május 30-án került sor. A választásokon bevezették az ún. fehér lapot (biele volebné listky), amivel azok élhettek, akik nem értettek egyet az egységes jelöltlistával. A német és magyar kisebbség az 1946-os választásokhoz hasonlóan most sem járulhatott az urnához, kivéve azon személyeket, akik reszlovakizáltak. Országos viszonylatban a Nemzeti Front egységes listáját a szavazók 89,2%-a szavazta meg, fehér lappal az összlakosság 10,72%-a élt. Szlovákiában ez az arány 84,9% volt, míg a szavazók 14%-a élt a fehér lap lehetőségével. A maradék 1,1%-ot az érvénytelen szavazatok tették ki (Barnovský 1998, 176–178). Az új parlament 1948. június 14-én Klement Gottwaldot választotta meg köztársasági elnöknek, az új kormányfő Antonín Zápotocký lett.

Az 1948. májusi választás volt az első választás, melyen csak az egységes Nemzeti Front jelöltjeit lehetett megszavazni, s e rendszer szerint zajlottak a következő választások (1954, 1960, 1964, 1971, 1976, 1981, 1986) egészen az 1989-es rendszerváltásig, illetve az 1990 júniusában megtartott első szabad, többpárti választásokig.

2. A kommunisták hatalomra jutása Csehszlovákiában – a témakör megjelenése a történelemtankönyvekben

Az alábbiakban összegzem azon kutatásom, melyben azt vizsgáltam, hogy hogyan jelennek meg a fentebb összefoglalt események a történelemtankönyvekben, elsősorban tartalmi szempontból. Így figyelmet szenteltem annak, hogy az alábbi fogalmak, események említésre kerültek-e a vizsgált történelemtankönyvekben:

³ A Csehszlovák Köztársaság alkotmánya (1949). Budapest: Szikra, 9.

- a kassai kormányprogram,
- az 1946-os választások eredményei,
- a Demokrata Párt ellen intézett támadás,
- 1948. február 20–25. közötti napok eseményei.

A vizsgálatban a rendszerváltás előtti időszakból származó tankönyvek közül három került elemzésre a témakör szempontjából, míg a rendszerváltás utáni és a napjainkban használatos tankönyvek közül négyre esett a választásom. Csak a Csehszlovák Köztársaságban, illetve Szlovákiában megjelent történelemtankönyveket vontam be a vizsgálatba, jelen munkában a magyarországi tankönyvekre nem térek ki. A rendszerváltás utáni tankönyvekben nagyobb figyelmet fordítottam a tankönyv didaktikai apparátusára is.⁴

A tankönyvkutatás és a tankönyvbéli szöveg elemzése során figyelembe kell venni, hogy a vizsgált szövegekben „hosszú történelmi korszakok során, különböző ideológiai, művelődési stratégiák nyomán kikristályosodott sztereotípiák” fordulnak/fordulhatnak elő. Így a tankönyv szövegében utalásokat találunk/találhatunk a szerző személyes álláspontjára, illetve viszonyulására az adott korszakkal kapcsolatosan. Emellett a korszak művelődési viszonyaira, a történelmi gondolkodás módjára, a pedagógiai nevelésre és célkitűzésre is találhatunk példákat (Gözsy – Dévényi 2014, 146).

Gerd Stein szerint a tankönyvnek három dimenziója van:

- 1) tartalmi dimenzió (a tankönyv mint információhordozó) – „Informaticum”;
- 2) pedagógiai dimenzió (a tankönyv mint didaktikai elemeknek megfelelő működő eszköz) – „Pedagogicum”;
- 3) politikai dimenzió (a tankönyv mint politikai feltételek és viszonyok között lévő eszköz) – „Politicum” (F. Dárdai Ágnes 1996, 49).

Az, hogy ezek közül mikor melyik a meghatározó, változó volt az egyes történelmi korszakokban. Azonban lényeges kérdés, hogy mi az, amit informatív értékkel tartalmaz egy tankönyv, mi az, amit pedagógiai hozzáadott értékkel tartalmaz és mi az, amiben befolyásolni akarna – ez időtől és helytől függően változik, de mindig jelen van és tetten érhető a tankönyvekben. A rendszerváltás előtti tankönyvekben nagyobb hangsúly volt a politikumon – a csehszlovák nemzetállam eszméje, a Szovjetunióhoz való kötődés, a tankönyvek marxista-leninista szemléletmódja stb. A rendszerváltás utáni, és főképp napjaink tankönyveiben – a korszerű történelemoktatáshoz híven – előtérbe került a pedagógikum is, vagyis a tankönyvek már kidolgozottabb didaktikai apparátussal (forrásokkal, kérdésekkel, feladatokkal) jelennek meg, mint a 20. század második felében.

A téma kapcsán az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek fogalmazódtak meg bennem:

K1: Hogyan jelenik meg a kommunisták hatalomra jutásának és a csehszlovák állam szovjetizálásának témaköre a pártállami és rendszerváltás utáni történelemtankönyvekben?

⁴ A történelemtankönyvek általában a következő fő részekből állnak: leíró vagy szerzői szöveg, források, didaktikai apparátus és történelmi munkamódszerek. A didaktikai apparátus részei: kép (mint illusztráció és mint forrás), minilexikon vagy minieletraaj, kérdések és feladatok, gyakorlatok (részletesebben lásd: Vajda 2018, 113–122).

H1: A kommunista fordulathoz időben közeli és az ún. sztálinizmus időszakában (1950-es évek és '60-as évek eleje) kiadott történelemtankönyvekben erőteljesebb lesz a marxista-leninista ideológia.

H2: A rendszerváltás éveivel közeledve (a Szovjetunió nyomásának és ráhatásának csökkenésével) ez az ideológia kevésbé lesz erőteljes.

K2: A korszerű történelemoktatáshoz (forrásalapú és képességfejlesztő történelemtanítás) híven a tanulók milyen forrásokkal találkozhatnak a rendszerváltás utáni tankönyvekben?

H3: Valószínűsíthető, hogy több szöveges forrás található, mint képi – a kép inkább mint illusztráció szerepel a történelemtankönyvekben.

2.1. A témakör megjelenése a rendszerváltás előtti tankönyvekben

A vizsgált tankönyveket megjelenésük sorrendjében vettem a kezembe, így elsőként az 1958-ban megjelent *Történelem – tanulmányi szöveg a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 8. évfolyama számára* című tankönyvet tekintettem át. E tankönyv az újkor és legújabb kor történetét (19. és 20. század) foglalja magába, 8 nagy témakörre osztva. Ebből számomra a VIII. téma – A csehszlovák népi demokratikus köztársaság építése és a szocializmushoz vezető út volt az érdekes. A témakört feldolgozó két tankönyvi fejezet csak leíró (szerzői) szövegből áll, sem képeket, sem forrásokat, sem kérdéseket/feladatokat nem tartalmaz, s 7 oldalt tesz ki a tankönyv teljes terjedelméből (203 oldal).

A témakör első fejezetében a tanulók először a népi demokrácia alapjairól és a kassai kormányprogramról szerezhettek információkat, ezt követően részletezte a kormányprogram megvalósulását. Az 1946. évi választásokról rövid említést tett, valamint utalt arra a pártideológia alapján, hogy a CSKP már ekkor „megnyerte a dolgozók teljes bizalmát”. A témakör második fejezete foglalkozott „A győzedelmes februárral és a szocializmushoz vezető úttal”, s négy bekezdésben foglalta össze a február 20–25. közötti eseményeket, amelyet a nép győzelmének tulajdonított. „A februári győzelem megerősítette, hogy a CSKP és a munkásosztály helyes politikát folytatott. 1945-től három éven keresztül bebizonyította, hogy jobban tud gazdálkodni és uralkodni, mint a burzsoázia. Ezzel szemben a burzsoázia nemcsak tehetlenségét bizonyította be, hanem azt is, hogy népellenes tervei vannak.” (Sosik – Stračár – Kopáč – Kropilák – Teichová 1958, 188).

A korabeli kommunista ideológia a mondatok nagy részében (kb. 80%-a) tetten érhető mint a burzsoázia, a reakció és a nyugati imperialisták, a kapitalizmus fogalmának a használata, természetesen negatív értelemben. Néhány példa a fenti idézeten kívül: „A burzsoázia végső célja az volt, hogy elszakítsák Csehszlovákiát a Szovjetuniótól mint szövetségésétől, alárendeljék a nyugati imperialistáknak, és megerősítsék a kapitalizmust.” [...] „A burzsoázia képviselői (a nemzetiszocialisták, a néppárti és a szlovák demokrata párt képviselői) akadályozták a kormányprogram megvalósítását. Ellene voltak a földreformról szóló kormányjavaslatoknak, védelmezték a nagybirtokot. Húzták, halogatták az új alkotmányról szóló tárgyalásokat.” (Sosik – Stračár – Kopáč – Kropilák – Teichová 1958, 185–186).

A következő történelemtankönyv, amit hasonló szempontok alapján vizsgálat alá vettem, az 1964-es kiadású 9. évfolyam számára készült tankönyv, mely az 1917.

októberi szocialista forradalomtól egészen a tankönyv megjelenésig (1963) tárgyalja az eseményeket, összesen 7 nagy témakörre bontva. Csehszlovákia második világháború utáni történetét az 5. téma (A szocialista forradalom új győzelme) tartalmazza. Az előző, 1958. évi tankönyvhöz képest jóval bővebben, 4 fejezetben, összesen 16 oldalon foglalkozik a témakörrel. (A tankönyv teljes terjedelme 236 oldal.) Ezekben a fejezetekben a leíró szövegen kívül már képeket (fekete-fehér illusztrációkat) is találunk, valamint minden egyes fejezet végén összefoglaló kérdések is találhatóak.

1 Mi volt a burzsoázia célja 1948 februárjában, s mire törekedtek ugyanakkor a kommunisták? 2 Miért győzött a nép 1948-ban? 3 Milyen hatással voltak a februári események köztársaságunk további fejlődésére? 4 Mit jelentett a nép februári győzelme s milyen visszhangot keltett a világban?

1. ábra: A *csehszlovák dolgozók 1948-as februári győzelme* című tankönyvi fejezet összefoglaló kérdései (Bartošek 1964, 162)

Az első fejezet az 1945-ös év eseményeivel, köztük a kassai kormányprogrammal és az ország háború utáni újjáépítésével foglalkozott. Emellett értéktételeket mondott Beneš köztársasági elnökről (az 1945–1948 közötti években a személyéről semmi rosszat nem lehetett mondani, megkérdőjelezhetetlen vezetője volt Csehszlovákiának), e tankönyv a burzsoá jelzőként való használatával negatív színben tüntette fel őt: „A köztársaság elnöke Eduard Beneš burzsoá politikus volt.” Pár mondattal később a burzsoá politikusokat a nép megtévesztésével vádolta, és elítélte őket: „A burzsoá politikusok nem hangoztatták nyíltan, hogy a dolgozók követeléseinek teljesítése ellen vannak. A haladás híveinek tüntették fel magukat, s így sok becsületes ember hitt nekik.” (Bartošek 1964, 147)

A témakör második fejezete részletesen foglalkozott az 1946. májusi választásokra való felkészüléssel, megemlítette, hogy az utcákra választási plakátok kerültek, a sajtóban a pártok élesen bírálták egymást, s a katolikus egyház a kommunisták ellen volt: „A CSKP és az SZLKP ellen irányuló választási hadjáratból a katolikus egyház előljárói is kivették a részüket.” A kommunista párt azonban bizott a győzelemben, melyet a taglétszámának gyors növekedése is alátámasztott. Ezt a tényt a tankönyvi szöveg is kiemelte. A harmadik fejezet a kommunisták harcát részletezi a nemzet megnyeréséért a demokraták ellen.

A témakör negyedik fejezete részletesen összefoglalta a februári napok eseményeit, köztük a dolgozó nép hatalmas február 21-i tüntetését, az üzemi bizottságok február 22-i konferenciáját, s végül a kommunisták győzelmét, melyet Klement Gottwald jelentett be a tömegeknek a prágai Vencel téren. „Örömujjongással fogadták Klement Gottwald érkezését, aki bejelentette a Benešsel folytatott legutóbbi tárgyalások eredményét. A köztársasági elnök kénytelen volt elfogadni a burzsoá miniszterek lemondását, s elfogadni a kommunistáktól javasolt új kormány tagjait.” (Bartošek 1964, 160).

Ezen korszakból az utolsó vizsgált tankönyv a rendszerváltás előtt két évvel jelent meg, a gimnáziumok 3. évfolyama számára készült, s a 20. század eseményeit (a nagy októberi szocialista forradalomtól az 1980-as évekig) foglalja magába. Ösz-

szesen három nagy témakörre (főfejezetre) tagolódik, s emellett számos alfejezetet tartalmaz. A háború utáni Csehszlovák állam sorsát a III. fejezet témakör 6–8. alfejezete részletezi.

A kommunisták hatalomra jutásához vezető utat összesen 13 oldalon közli a tankönyv (a teljes terjedelme 346 oldal), mely három alfejezetet foglal magába. Ezek közül az első (*A csehszlovákiai nemzeti és demokratikus forradalom átnövése szocialista forradalomba*) szól a háború utáni megváltozott politikai helyzetről és az 1946-os választásokról, az azt követő változásokról (Csehországban a kommunisták győztek, Szlovákiában a demokraták), valamint az első kétéves terv elfogadásáról.

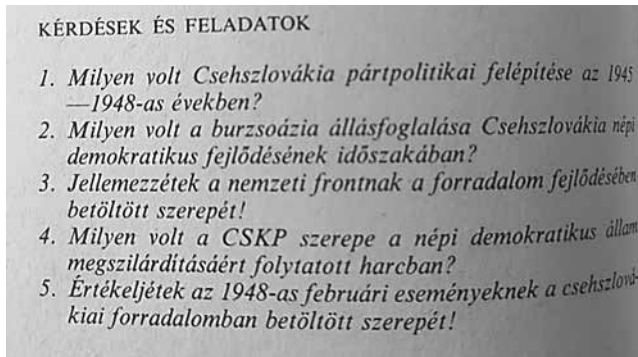
A második fejezetben (*Csehszlovákia Kommunista Pártjának harca a munkásosztály hatalmának a kiszélesítéséért*) a tanulók főként a cseh–szlovák viszonyról, a CSKP és DP ellentétjéről olvashattak, köztük az 1947 őszén lezajlott eseményekkel is megismerkedhettek, miközben természetesen a demokraták mint összeesküvők kerülnek feltüntetésre a szövegben. „[A] társadalmpolitikai válság [...] 1947 őszén azzal érte el a tetőpontját, hogy a Demokrata Párt egyes vezetői kezdtek együttműködni a külföldön lévő ludák csoportokkal, és nyíltan akadályozták a kormányprogram megvalósítását.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987, 215)

A harmadik fejezet (*A dolgozó nép 1948 februárjában a CSKP vezetésével elért győzelme*) részletesen foglalkozik a februári napok eseményeivel, melyeket történelmi jelentőségű eseményként tüntetett fel: „Az 1948-as februári események a hatalmi harcot a munkásosztály és a dolgozó parasztság javára döntötték el. Ezzel befejeződött a nemzeti és demokratikus forradalom, s a népi demokratikus állam megkezdte a proletárdiktatúra államának a funkcióját teljesíteni.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987, 218) Emellett a tankönyv e fejezete tett említést a május 9-i alkotmányról, valamint az 1948. május 30-i választásról, ami új korszakot nyitott Csehszlovákia történetében. „[A] marxizmus-leninizmus elvei alapján a Szociáldemokrata Pártot egyesítették Csehszlovákia Kommunista Pártjával. Szlovákia Kommunista Pártja Csehszlovákia Kommunista Pártjának részévé vált. Mindezek az intézkedések megerősítették a csehszlovákiai dolgozó nép 1948 februárjában elért eredményeit, és új korszakot nyitottak Csehszlovákia történelmében, a szocializmus építésének korszakát.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987, 220)

Ugyan a pártállami ideológia még mindig rányomja a bélyegét a tankönyvre, azonban az előző két tankönyvhöz mérten a legtöbb esetben mérsékeltabb kontextusban fordul elő. Néhány példa: „A kommunisták parlamenti választások során elért győzelme jelentősen megerősítette az országban a munkásosztály helyzetét.” „A választások a burzsoáziát jelentősen megzavarták...” „A burzsoázia akadékoskodása ellenére 1946. október 25-én a kétéves tervet törvénybe iktatták.” „1947 végén a kommunisták a reakcióval vívott harcban nagy győzelmet arattak.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987, 211–212, 215). Viszont a februári napok eseményeinek részletezése során már mint a kormány bukásáért és a nyugati hatalom és politika megteremtését pártoló reakcióként kerülnek említésre a három jobboldali párt miniszterei, akik „azért távoztak a kormányból, hogy lehetetlenné

tegyék a kétéves terv teljesítését, megállítsák a forradalmi folyamatot, s Csehszlovákiát politikailag nyugatbarát állammá tegyék.” (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987, 217).

A vizsgált tankönyv minden egyes fejezete végén a tananyagot összefoglaló kérdéseket és feladatokat is találunk. Az elemzett fejezetek kérdései a legtöbb esetben a tankönyv szövegére kérdeznek rá, azonban már bizonyos taxonomizációt is felfedezhetünk az egyes feladatoknál, mely a tanulók számára könnyebbé teszi a tananyag megértését és mélyebb szintű feldolgozását, továbbgondolását is lehetővé teszi, s ezáltal a tanulók munkáltatására is összpontosít. A vizsgált fejezetekben már a „bloomi vezényszavak” (pl. soroljátok fel, jellemezzétek, értékeljétek) is megtalálhatóak, sőt az „értékeljétek” a bloomi taxonómia 6. legmagasabb gondolkodási szintjét foglalja magába.



2. ábra: A dolgozó nép 1948 februárjában a CSKP vezetésével elért győzelme című tankönyvi fejezet összefoglaló kérdései (Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987, 220)

Tankönyv (évfolyam, kiadás éve)	A kassai kormány-program	1946-os választások eredményei	DP ellen intézett támadás	1948. február 20 – 25. eseményei
ALI_8. évfolyam_1958	✓	✓	X	✓
ALI_9. évfolyam_1964	✓	✓	✓	✓
GIM_3. évfolyam_1987	✓	✓	✓	✓

1. táblázat: Az egyes témakörök megjelenése a rendszerváltás előtti történelemtankönyvekben⁵

⁵ Az ALI rövidítés az általános iskolák, a GIM pedig a gimnáziumok számára szánt történelemtankönyvet jelöli.

2.2. A témakör megjelenése az 1989-es rendszerváltás utáni tankönyvekben

A rendszerváltás utáni korszak tankönyvei közül elsőként Róbert Letz alternatív tankönyvét vettem a kezembe, amely az alapiskola 8. évfolyama számára készült. A tankönyv összesen 6 fő témakört tartalmaz, melyek közül a negyedik foglalkozik Szlovákia történetével a felújított Csehszlovákiában. A témakör összesen hat fejezetet foglal magába, melyek közül számomra az első kettő volt érdekes, mivel ezen fejezetek szólnak a második világháború utáni évekről és a kommunista hatalomátvételről, összesen 7 oldalon (a tankönyv teljes terjedelme 94 oldal). Minden tankönyvi fejezet elsőként az adott fejezetben található legfontosabb évszámokat, dátumokat s a hozzájuk kapcsolódó eseményt közli kronológiai sorrendben. Emellett érdekes formában tárja az információkat a tanulók elé: minden páros számú oldal tartalmazza a szerzői/leíró szöveget, a páratlan számú oldalak pedig kiegészítő információkat, minilexikont, képeket, forrásokat, kérdéseket és feladatokat tartalmaznak.

A fentebb említett két fejezet közül az első a népi demokrácia építésének a kezdetével (*Začiatky budovania ľudovej demokracie*) foglalkozik, melyben a szlovák állam felszabadításáról, a kassai kormányprogramról és Csehszlovákia felújításáról olvashatnak a tanulók. A fejezet két szöveges forrást közöl: az egyik a kassai kormányprogram szövegéből egy részlet, mely a cseh–szlovák viszonyról és annak rendezéséről szól, a másik forrás pedig a felszabadítási harcokról (Ludvík Svoboda emlékezése a Duklai-hágónál zajló harcokról) szól, kiegészítésként ismertetve a harcokban elesett és megsebesült katonák számát is. „Ebben a nyolcvan napos könyörtelen harcban a cseh és a szlovák katonák bebizonyították, hogy becsületesen és bátran harcoltak a szülőföldjük szabadságáért és méltók a dicső őseikhez. A Kárpátok-beli kemény harcokban elesett 18 000 szovjet és 2 000 cseh és szlovák katona, 60 000 szovjet és 5 000 cseh és szlovák katona pedig megsebesült.” (Letz 1997, 59)

A második fejezet foglalkozik a kommunista hatalomátvétellel (*Komunistický štátny prevrat*). A fejezet elején az 1946. évi választásokról közöl statisztikai forrást⁶, amivel a leíró szövegben is hosszabban foglalkozik, továbbá említi a kommunisták és a Demokrata Párt közti ellentéteket az 1947-es évben (például a Tiso-per felhasználását a DP ellen). A februári napok eseményeit viszonylag röviden – egy bekezdésben – foglalja össze.

A két fejezet összesen 13 képet, 2 térképet és 1 karikatúrát tartalmaz, ezek azonban – sajnálatos módon – csak illusztrációként szerepelnek a tankönyvben. Továbbá találhatunk egy ábrát a kommunista párt és a demokrata párt választási plakátjáról is (3. ábra), de ezek esetében sem tartalmaz a tankönyv hozzáadott pedagógiai értéket, hasznosságot – kérdéseket és feladatokat –, amelyek az aktív tanulói munkán alapulnának.

⁶ Az 1946. májusi választások eredményét oszlopdiagram formájában tartalmazza a tankönyv, azonban a forrás feldolgozásához segítő kérdéseket, feladatokat már nem csatolt. Az Átgondoljuk, megvitatjuk (Premýšľame, diskutujeme) című rész ugyan tartalmaz egy kérdést – Milyenek voltak az 1946-os évi választási eredmények? Miben különböztek Szlovákiában és Csehországban? –, azonban ez a leíró szöveg által is megválaszolható.



3. ábra: A kommunista és a demokrata párt választási plakátjának ábrázolása R. Letz tankönyvében (Letz 1997, 61, 63)

A következő tankönyv, amit áttekintettem, az alapiskolák 9. osztálya számára készült, melyet jelenleg is használnak a közoktatásban, s egyben a szlovák nyelvű tankönyv tükörfordítása. Ez a történelemtankönyv az első világháborútól napjainkig (az 1989. évi rendszerváltás, Szlovákia csatlakozása az EU-hoz) tekinti át a világtörténelem és Csehszlovákia történetének az eseményeit, öt nagy témakörre bontva, melyek közül a IV. témakör 2. fejezete (*Visszatérés a felújított köztársaságba*) és 3. fejezete (*Sztálin árnyékában*) foglalkozik az általam is vizsgált tematikus egységekkel. E két fejezet összesen 4 oldalt tesz ki a tankönyv teljes terjedelméből (128 oldal összesen).

A *Visszatérés a felújított köztársaságba* című fejezet szerzői szövege további három alfejezetet (címet) foglal magába, melyek közül az elsőben Szlovákia német megszállás alóli felszabadításával, a másodikban a határok megújításával, a harmadikban pedig a politikai élettel foglalkozik, melyben említésre került a kassai kormányprogram is. „Áprilisban az új kormány közzétette az új programját, amely a kihirdetés helyszíne alapján a Kassai Kormányprogram nevet kapta. A programot Moszkvával egyeztették. Ennek alapján kezdődött az állam megújítása a felszabadult területen.” (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019, 88) Itt a tankönyv utal a kettes forrásra, ami a kassai kormányprogramból származó részlet. A tankönyv e fejezete összesen 12 ábrát tartalmaz, azonban ezek közül egyhez sem tartoznak kérdések/feladatok. Amit e tankönyvi fejezet pozitívumaként ki lehet emelni, azok a tananyag végén található kérdések és feladatok, ugyanis az itt található négy kérdés közül három a tanulók foglalkozását, kutatását, önálló „történelmi munkáját” ösztönzi.

Keressük, rendszerezzük, ismételjük

1. Állapítsátok meg, mikor szabadult fel a városotok, falvatok, járásotok.
2. Vannak-e a lakóhelyetek közelében háborús sírok?
3. Hogyan akarta rendezni a Kassai Kormányprogram a szlovákok és csehek viszonyát?
4. Milyen sorsra jutott a közeletekben levő kastély, vár és annak tulajdonosa Szlovákia felszabadítása közben?

4. ábra: A *Visszatérés a felújított köztársaságba* című fejezet kérdései/feladatai (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019, 89)

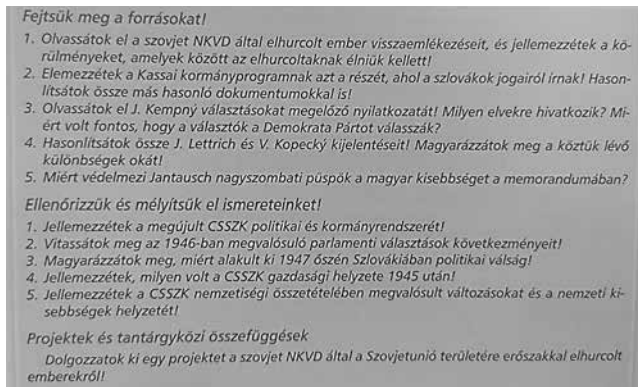
A *Sztálin árnyékában* című tankönyvi fejezet leíró szövege szintén három alfejezetre tagolódik, melyek közül az elsőben kerülnek említésre a németek és a magyarok elleni intézkedések, amelyekkel jelen tanulmányomban nem foglalkozom. A következő alfejezet az 1946-os választásokkal foglalkozik, a harmadik pedig a totalitárius rendszer bevezetésével. Ebben a részben kerül említésre a Demokrata Párt elleni tevékenysége a Szlovákia Kommunista Pártjának (SZLKP), melyet a második forrás is alátámaszt, mely az SZLKP titkos irataiból származik: „A kommunista párt vezetősége pontos tervet dolgozott ki a Demokrata Párt szétverésére és a hatalom megszerzésére. A Demokrata Pártra minden áron rá kell bizonyítanunk az államellenes tevékenységet, és ennek alapján fel kell oszlatnunk.” (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019, 91) A februári napok eseményeit külön-külön nem részletezi a tankönyv, sőt egyetlen teljes dátumot sem említene a szerzők. „A csehországi és szlovákiai nem kommunista pártok 1948 februárjában próbálták meggátolni a kommunisták szándékát az abszolút hatalom megszerzésére. Miniszterei lemondtak, abban bízva, hogy E. Beneš köztársasági elnök új kormányt nevez ki, és segít megszilárdítani a demokratikus rendszert a CSSZK-ban. Ezek a remények azonban nem teljesültek. A kommunisták ígéretekkel, fenyegetéssel és tömegtüntetések segítségével bevezették az új totalitárius rendszert, amelyet népi demokráciának neveztek. Ez azonban totalitárius rendszer volt, szovjet minta alapján.” (Kratochvíl – Kováč – Kamenec – Tkadlečková 2019, 90) A tankönyv e fejezete két minieletrajzot – Klement Gottwald és Jozef Lettrich –, valamint 7 ábrát tartalmaz, melyek mind illusztrációként jelennek meg. Emellett közli a Demokrata Párt egyik választási plakátját, valamint az 1946. májusi választások eredményeit is, de ezek sem tartalmaznak a feldolgozást segítő kérdéseket, feladatokat. A lecke

végén található kérdések és feladatok ennél a tankönyvi fejezetnél elsősorban a szerzői szövegre és a leírtak megértésére összpontosítanak.

A következő két történelemtankönyv, amelyet áttekintettem, a gimnázium harmadik osztálya számára készült. Elsőként a magyar nyelvű tankönyvet elemeztem. Ez a történelemtankönyv összesen 10 nagy témakört tartalmaz – az első világháborútól az önálló szlovák állam létrejöttéig foglalja magába az egyes eseményeket, a világtörténelem és a nemzeti történelem (Csehszlovákia története) momentumait. Ezek közül a VIII. témakör – *Szlovákia a kommunista Csehszlovákiában* – első fejezete (*Átmeneti időszak*) foglalkozik az általam vizsgált témakörökkel. E fejezet összesen 8 oldalt foglal magába (a tankönyv teljes terjedelme 287 oldal). A fejezet elején egy összefoglaló kronológiai táblázatot találhatunk, amely a fontosabb dátumokat és eseményeket összegzi. A szerzői szöveg hét alfejezetre oszlik, s 9 ábrát tartalmaz, melyek csak illusztrációként jelennek meg. Bár e fejezet minieletrajzot nem tartalmaz, a fejezet végén egy minilexikon – szótár a történelmi szakkifejezésekkel – található.

Az első fejezet az ország felszabadításával, a müncheni egyezmény előtti határok szerinti felújításával, az új rendszer bevezetésével és a kassai kormányprogrammal foglalkozik. „A CSSZK elrendezéséről a politikai pártok külföldi számkivetettségben élő képviselői döntöttek az 1945 márciusában megtartott moszkvai tárgyalásokon. A döntő szó a kommunistáké volt, akik egy győztes nagyhatalomra, a Szovjetunióra támaszkodtak. Az ő javaslatuk alapján dolgozták ki a kormányprogramot, amelyet 1945. április 5-én fogadtak el Kassán.” (Letz – Tonková – Bocková 2014, 206) A harmadik alfejezet foglalkozik az 1946. évi választásokkal, bemutatja mind a négy szlovákiai pártot, valamint a választások eredményét is közli, s arra is próbál magyarázatot adni, hogy miért a demokraták nyerhették meg a választásokat Szlovákiában. „Szlovákiában azért győztek a demokraták, mert a választók egy olyan pártnak tartották, amely a szlovák politika hagyományos irányvonalát képviseli, s egyesíti a keresztény, a demokrata, a társadalmi-szociális és a nemzeti elemeket. A választások során a szlovákok többsége elutasította a kommunisták által propagált szocialista társadalom vízióját. Csehországban a kommunisták választási sikerének az volt az oka, hogy a CSKP az ottani iparvidékeken hagyományosan szélesebb bázissal rendelkezett a munkásság körében.” (Letz – Tonková – Bocková 2014, 208) A következő alfejezet a Demokrata Párt elleni fellépést részletezi (J. Tiso pere, az Állambiztonsági Hivatal koholt vádjai, a Megbizottak Testületének átalakítása). A tankönyv következő alfejezete taglalja a kommunista államfordulat eseményeit.

A tankönyvi lecke végén különböző forrásokból látunk szemelvényeket, köztük az NKVD által elhurcoltak visszaemlékezései, a kassai kormányprogram VI. cikke, Ján Kempnýnek, a DP főtitkárának a választások előtti cikke a *Čas* című lapban, Jozef Lettrich és Václav Kopecký nyilatkozata a választások után, Pavol Jantausch katolikus püspök memoranduma a magyar kisebbség Csehországba történő kényszerű kitelepítéséről. Ezt követik a tankönyvben azok a konkrét kérdések és feladatok, amelyek a források feldolgozását segítik elő, melyek a bloomi taxinómia 4. szintjét (az elemzés szintje) várják el a tanulóktól.

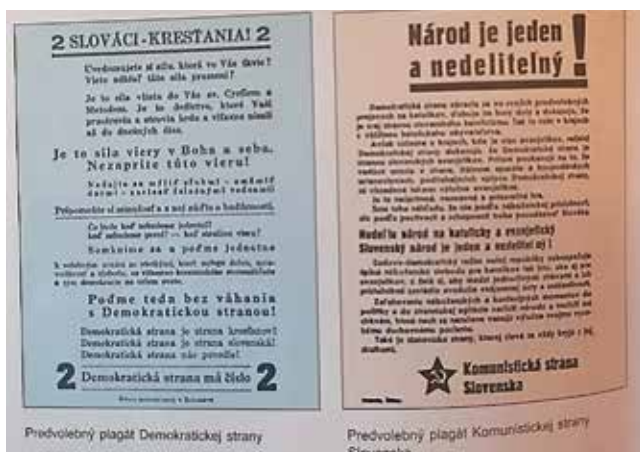


5. ábra: Az *Átmeneti időszak* című tankönyvi fejezet összefoglaló kérdései és feladatai (Letz – Tonková – Bocková 2014, 212)

Az utolsó, általam vizsgált történelemtankönyv a szlovák tanítási nyelvű gimnáziumok 3. osztálya számára készült, s Csehszlovákia történetével foglalkozik az első világháborútól az önálló Szlovák Köztársaság létrejöttéig, melyet az alcímében is kifejezett (*Národné dejiny*). A tankönyv összesen 6 nagy témakörre bontva tárgyalja a (cseh)szlovák nemzeti történelem eseményeit, melyek közül a negyedik foglalkozik Csehszlovákia második világháborút követő időszakával. Az általam vizsgált tematika a tankönyv terjedelmének 12 oldalát teszi ki (összesen 191 oldal). A tankönyv minden fejezete elején egy összefoglaló kronológiai táblázatot találhatunk, amely a fontosabb dátumokat és eseményeket sorolja fel.

Az általam vizsgált témákat a *Szlovákia történelmi választút előtt (Slovensko na dejinnej križovatke)* tankönyvi fejezet és *A kommunista párt kormánya (Vláda komunistickéj strany)* című fejezet első alfejezete taglalja. A *Slovensko na dejinnej križovatke* című fejezet a magyar nyelvű gimnáziumi tankönyvhöz hasonlóan 7 alfejezetre tagolódik, s hasonló eloszlásban tárgyalja az eseményeket. Az első fejezete Szlovákia helyzetével foglalkozik a felújított államban, melyben említésre kerül az ország új határainak kialakulása, valamint a kassai kormányprogram is. „A kormányprogram kifejezte a Vörös Hadsereg támogatásának az igényét, betiltotta a jobboldali pártok felújítását, mint Szlovákiában a HSLS. Tiltva volt minden olyan szervezet és egyesület, amelyek ellentétet képviseltek a Szlovák Köztársaság rendszere ellen.” (Bartlová – Letz 2008, 115) Emellett említi a német és magyar kisebbség kitelepítését, a rendkívüli (retribúciós) népbíróságokat, a földreformot és az államosítást. A következő alfejezet foglalkozott a politikai rendszerrel.

A harmadik alfejezetben kerül említésre az 1946-os választás s a választások előzményei, köztük az áprilisi egyezmény is. Itt a tankönyv – viszonylag olvasható verzióban – illusztrációként megjeleníti a Demokrata Párt és Szlovákia Kommunista Pártjának a választási plakátját. A fejezet végén található kérdések és feladatok részénél a 2. feladat ezekhez a plakátokhoz kapcsolódik (*Hasonlítsátok össze a DP és az SZLKP választási plakátját. Miben egyeznek meg és miben különböznek?*), így ezek a plakátok egyúttal történelmi forrásfeldolgozás tárgyává válhatnak.



6. ábra: A Bartlová – Letz szerzőpáros gimnáziumok számára készült történelemtankönyvében szereplő 1946-os választási plakátok (Bartlová – Letz 2008, 118)

A következő alfejezet (*Strata zvyšku slovenskej suverenity*) foglalkozik a szlovák nemzeti szervek leépítésével, a három prágai egyezményrel, melyeknek nagy jelentőséget tulajdonítottak a szerzők, ugyanis mindhárom egyezményről külön-külön, keletkezési időpontjuknak a pontos feltüntetésével írtak. Az ezt követő alfejezet szól a Demokrata Párt elleni fellépésről.

A magyar nyelvű gimnáziumi tankönyv felépítéséhez hasonlóan a tankönyvi lecke végén különböző forrásokból látunk szemelvényeket (bár a magyar nyelvű tankönyv nem egy az egyben tükörfordítása a szlovák nyelvű tankönyvnek). Ezek: Edvard Beneš és a szovjet külügyminiszter 1943. decemberi tanácskozása, a kassai kormányprogram VI. cikkelyéből egy részlet, az áprilisi egyezmény részlete, Ján Kempnýnek, a DP főtitkárának a választások előtti cikke a *Čas* című lapban, Václav Kopecký nyilatkozata a választások után, Pavol Jantausch katolikus püspök memoranduma a magyar kisebbség Csehországba történő kényszerű kitelepítéséről.

A következő tankönyvi fejezet (*Vláda komunistickej strany*) első fejezete foglalkozik a kommunista hatalomátvétellel. A februári napok eseményeit viszonylag röviden foglalja össze, s megemlíti az új alkotmányt és az 1948. május 30-i választásokat is. „A május 30-i parlamenti választások már nem voltak szabadok. A választók csak arról dönthettek, hogy megszavazzák a Nemzeti Front egységes listáját, melyet a kommunista párt állított össze, vagy fehér lapot dobnak az urnába. A németeknek, magyaroknak és a politikai foglyoknak nem volt választási joga...” (Bartlová – Letz 2008, 126)

Tankönyv (évfolyam, kiadás éve)	A kassai kormány- program	1946-os választások eredményei	DP ellen intézett támadás	1948. február 20 - 25. eseményei
ALI_SK_8. évfolyam_1997	✓	✓	✓	✓
ALI_9. évfolyam_2019	✓	✓	✓	X
GIM_3. évfolyam_2014	✓	✓	✓	✓
GIM_SK_3. évfolyam_2008	✓	✓	✓	✓

2. táblázat: Az egyes témakörök megjelenése a napjainkban használatos történelemtankönyvekben⁷

Mivel a jelenlegi munkámban nem volt módom, hogy az egyes tankönyveket didaktikai szempontból is mélyebb elemzés alá vessem, így egy táblázatban összegeztem az egyes történelemtankönyvek (vizsgált fejezetének) didaktikai apparátusa egységeinek a megjelenését.⁸

Tankönyv (évfolyam, kiadás éve)	Leíró/ szerzői szöveg	Kép, mint illusztráció	Források (szöveg, kép, statisztikai)	Mini- letrajz, minilexikon	Kérdések és feladatok
ALI_8. évfolyam_1958	✓	X	X	X	X
ALI_9. évfolyam_1964	✓	✓	X	X	✓
GIM_3. évfolyam_1987	✓	✓	X	X	✓
ALI_SK_8. évfolyam_1997	✓	✓	✓	✓	✓
ALI_9. évfolyam_2019	✓	✓	✓	✓	✓
GIM_3. évfolyam_2014	✓	✓	✓	✓	✓
GIM_SK_3. évfolyam_2008	✓	✓	✓	✓	✓

⁷ Az ALI rövidítés az általános iskolák, a GIM pedig a gimnáziumok számára szánt történelemtankönyvet jelöli.

⁸ A táblázatban a tankönyvek kódolva szerepelnek, az alapján, hogy az alapiskolák vagy a gimnáziumok számára készültek-e, valamint a kiadási év alapján, aminek a segítségével az irodalomjegyzékben feloldásra kerültek. Az ALI rövidítés az általános iskolák, a GIM pedig a gimnáziumok számára szánt történelemtankönyvet jelöli.

Összegzés

Ezen tanulmányom elején Csehszlovákia második világháborút követő történetével – a kommunista párt útjával a hatalomátvételig és a kommunista hatalomátvétellel – foglalkoztam, melyet követően azt vizsgáltam, hogyan jelentek meg e témakörök az alapiskolák, illetve a gimnáziumok számára készült történelemtankönyvekben. A vizsgálat során áttekintett történelemtankönyvek közé mind a szocializmus időszakából – a pártállami évekből –, mind a napjainkban használatos történelemtankönyvek közül válogattam. Elsősorban tartalmi szempontból vizsgáltam a tankönyvek témakörre vonatkozó fejezetét/fejezeteit, s ahol szükségesnek éreztem, ott rövid kitekintést tettem a tankönyvek pedagógiai hasznosságát szolgáló didaktikai apparátus vizsgálatára.

A vizsgálat során az első hipotézisem (H_1 : A kommunista fordulathoz időben közeli és az ún. sztálinizmus időszakában – 1950-es évek és '60-as évek eleje – kiadott történelemtankönyvekben erőteljesebb lesz a marxista-leninista ideológia) igaznak bizonyult. Az ebből az időszakból származó történelemtankönyvekben (Sosik – Stračár – Kopáč – Kropilák – Teichová 1958; Bartošek 1964; Cambel – Sýkora – Macek – Kamenec 1987) mind megtalálhatók voltak a korabeli ideológiára utaló kifejezések a tankönyvek lapain, amit az elemzésem során a tankönyvek leíró szövegeiből származó idézetekkel is próbáltam alátámasztani.

A második feltételezésem ezzel összefüggően (H_2 : A rendszerváltás éveibe közeledve ez az ideológia kevésbé lesz erőteljes) kevésbé bizonyult helytállóknak, ugyanis még az 1987. évi tankönyvben is előfordultak ideológiai utalások.

A harmadik előfeltevés (s egyúttal kutatási kérdésem) a korszerű történelemoktatás követelményeire irányult: minél több és változatos forrás szerepeljen a történelemtankönyv lapjain. Ezen állítást a rendszerváltás utáni korszakból származó és a napjainkban is használt történelemtankönyvek teljesítik, elsősorban a szöveges források terén. A tankönyvben szereplő képek esetében szintén helytállóknak bizonyult az a sejtésem, hogy a képek inkább mint illusztrációk szerepelnek a történelemtankönyvekben.

A történelemtankönyvek tartalmi vizsgálatán túl próbáltam figyelmet szentelni a tankönyvek didaktikai apparátusának, elsősorban a tankönyvben szereplő kérdéseknek és feladatoknak. E tekintetben megállapítható, hogy az 1958-ból származó tankönyv még nem, a későbbi tankönyvek már tartalmazznak a tananyag megértését és értelmezését segítő kérdéseket, s napjaink tankönyvei – igaz, elenyésző számban – viszont már tartalmazznak olyan feladatokat is, amelyek a tanulók aktív, önálló munkáján alapulnak.

Elemzett tankönyvek (kiadási sorrendben)

Sosik, Alois – Stračár, Emil – Kopáč, Jaroslav – Kropilák, Miroslav – Teichová, Alice (1958): *Történelem – tanulmányi szöveg a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 8. évfolyama számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Bartošek, Karel (1964): *Történelem a kilencéves alapiskolák 9. évfolyama számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Cambel, Samuel – Sýkora, Jaroslav – Macek, Zdeněk – Kamenec, Ivan (1987): *Történelem a gimnázium 3. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Letz, Róbert (1997): *Slovensko v 20. storočí. Dejepis pre 8. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

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

Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna (2014): *Történelem a gimnázium és középiskolák 3. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Kratochvíl, Viliam – Kováč, Dušan – Kamenec, Ivan – Tkadlečková, Herta (2019): *Történelem az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Irodalom

Barnovský, Michal (1998): Prvé voľby v totalitnom režime 30. mája 1948. In: Barnovský, Michal – Ivaničková, Edita: *Prvé povojnové voľby v strednej a juhovýchodnej Európe*. Bratislava: VEDA Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 170–182.

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

Chytilík, Roman – Šedo, Jakub – Lebeda, Tomáš – Čaloud, Dalibor (2009): *Volební systémy*. Praha: Portál.

F. Dárdai Ágnes (1996): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 1996/4. szám, 44–53.

Gózsy Zoltán – Dévényi Anna (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécs: PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, 145–166.

Hlavová, Viera (1998): Parlamentné voľby na Slovensku v roku 1946. In: Barnovský, Michal – Ivaničková, Edita: *Prvé povojnové voľby v strednej a juhovýchodnej Európe*. Bratislava: VEDA Vydavateľstvo Slovenskej Akadémie Vied, 79–88.

Kováč, Dušan (2011): *Szlovákia története*. Pozsony: Kalligram.

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

Németh István (2005): *20. századi egyetemes történet. I. Európa*. Budapest: Osiris Kiadó.

Pernes, Jiří (2018): A csehszlovák társadalom és az 1948. februári fordulat. In: Mitrovits Miklós (szerk.): *Sztálin árnyékában. A szovjet modell exportja Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Országház Könyvkiadó, 201–218.

Szarka László (2005): *Jogfosztó jogszabályok Csehszlovákiában 1944–1949*. Komárom: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kecskés László Társaság.

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

Történelemtankönyvek mint a történelmi gondolkodás formálásának eszközei

A szerzői/leíró szövegben megjelenő didaktikai trendek vizsgálata a XX. század második felében

NAGY TIBOR

History textbooks as tools for shaping historical thinking. Examination of didactic trends in the author / descriptive text in the second half of the twentieth century

Abstract

The history textbook dominated history teaching in the second half of the twentieth century. Although its didactic apparatus is already more diverse, several other teaching aids appear to “assist” in its privileged role. The textbook appeared as a very effective tool in the second half of the twentieth century as a shaper of historical thinking and a teaching tool with a significant influence on historical consciousness. Its efficiency is given by the complex system of which the whole didactic structure of the textbook is a part. In this study, an element of the complex system is highlighted and subjected to a thorough examination covering the entire twentieth century as a defining element. This is the author / descriptive text. The study reviews the function of the textbook within its structure. In addition, I present the trends that have emerged in relation to it. Examining these trends helps to derive the individual (explicit and implicit) didactic objectives. Finally, comparing all this, I show what long-term effects they could have on historical thinking and historical consciousness.

Keywords: history textbook; History Didactics; historical thinking; didactic trend; author/descriptive text

Kulcsszavak: történelemtankönyv; történelemdidaktika; történelmi gondolkodás; didaktikai trend; szerzői/leíró szöveg

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.050-063

Az iskolai történelemtanításban a tankönyv szerepe napjainkban is meghatározó. Nem volt ez másképp a XX. században sem. Nem túlzás ún. *tankönyvalapú történelemtanításról* beszélni a XX. század kontextusában. Hatékonyságát több tényező is befolyásolta és befolyásolja ma is. Ebben a tanulmányban néhány olyan kiemelt problémával foglalkozunk, amelyek rávilágítanak arra, hogy egy olyan népszerű és elterjedt taneszköz, mint a történelemtankönyv milyen hatással volt a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. A tankönyvkutatások egy olyan spe-

ciális változatáról beszélünk, amely nem a történelmi témakörök témáira, hanem kifejezetten a didaktikai koncepcióra és a didaktikai célokra fókuszál. Ezt nevezzük *történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásnak*. A tanulmány címében foglalt *didaktikai trend* kifejezés egyben a kutatás forrását is jelenti. Az általános (először főként kvantitatív szemlélet alapján) kutatás tanulságaiból ezek után kizárólag a tankönyvek szerzői/leíró szövegével, valamint annak a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra gyakorolt hatásával foglalkozunk. A történelemtankönyv ugyanis a történelmi tudat formálásának egyik leghatékonyabb eszköze volt a XX. században (Otčenášová 2010, 8). Fontos területről van szó, hiszen a történelmi tudat nem csupán az iskolai környezetben jelentős, hanem az identitás kialakításában is (Kratochvíl 2019, 16). Ennyire sokrétű tehát a történelemtankönyv és a benne megjelenő szerzői/leíró szöveg. Konkrét tankönyvi szemelvényeken mutatjuk be azokat a módszereket és eljárásokat, amelyeket a szerzői/leíró szöveg alkalmazott egy bizonyos cél elérésének érdekében. A tankönyvi szemelvények konkrét bemutatása, valamint a narrációk ismertetése után összegezzük a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra gyakorolt hatását a történelmi fogalmaknak és a történelmi ítéleteknek.

A történelemtankönyvek szerzői/leíró szövege

Amióta létezik történelemtankönyv, azóta létezik szerzői/leíró szöveg. A tankönyv egy olyan domináns eleméről van szó, amelyben a történelmi ismeretek egy sajátos didaktikai koncepció által vannak feldolgozva. A szerzői/leíró szöveg nem egyenlő a történelmi ismeretek (adatok, tények, fogalmak, történelmi ítéletek) egyszerű gyűjteményével. Szerkesztéséhez alapvető pedagógiai és didaktikai elveket használnak fel a tankönyvszerzők a történelemtankönyvek esetében is. Meg kell felelniük a tanulók életkori sajátosságainak, az iskolatípusnak. Már ebből a két funkcióból is jól látható, hogy a történelemtankönyvek nem nyújthatják egyszerűen a történet-tudományi ismeretek „lebutított” változatát. A tankönyvszerzőnek éppen ezért szelektálnia kell a történelmi ismeretek között. El kell döntenie, hogy mi az, ami bekerül és mi az, ami nem kerül be a történelemtankönyvbe (Vajda 2018, 113). Azt, hogy ezt milyen didaktikai koncepciók mentén végzi el, kulcsfontosságú. Megítéléséhez szükséges ismerni a korszak történelemtanítási irányzatait, az azzal kapcsolatos célokat, az oktatáspolitikai dokumentumokat és egy sor más tényezőt is. Ezeket kell elsősorban figyelembe venni a tankönyvszerzőnek. Miután ezeknek eleget tett, hozzálát a történelemtankönyv szerzői/leíró szövegének megszerkesztéséhez. Bár szerzői/leíró szövegnek nevezzük a tankönyv legdominánsabb elemét (a XX. században mindenképpen), nem elsődlegesen a tankönyvszerző koncepciója érvényesül benne. Természetesen szerencsés, ha a tankönyvszerző személyes meggyőződése (mint szubjektív tényező) összhangban van a korszak elvárásaival. Ezzel azonban mi nem foglalkozunk. A szerzői/leíró szöveg tartalmára vonatkozóan változó célok jelennek meg, de elsődlegesen a történelmi ismereteket kell, hogy tartalmazza. A történelemtankönyv a történelmi tanulás eszköze, annak pedig tartalmaznia kell az előírt ismeretanyagot. Szükséges továbbá leszögeznünk, hogy a

szerzői/leíró szöveget különválasztjuk a didaktikai apparátustól. Ennek a legfőbb oka a szerzői/leíró szöveg alapvető funkciójából ered. Míg a didaktikai apparátus célja az, hogy a történelmi ismereteket feldolgozza, addig a tankönyv szerzői/leíró szövegében ez a folyamat már megtörtént.

A szerzői/leíró szöveg tankönyvi kontextusa a XX. században (trendek)

Didaktikai trendek alatt jelen esetben a szerzői/leíró szöveg megjelenésének formáit értjük, amelyeket ebben a fejezetben áttekintünk. A trendeket több mint 110 taneszköz (történelemtankönyv, munkafüzet, történelmi olvasókönyv, kézikönyv stb.) vizsgálatából állapítottuk meg, amelyekből a legkorábbi egy 1867-ben kiadott tankönyv és a legújabb pedig egy 2019-ben kiadott tankönyv. Mivel ekkora időtávlat szolgál az összehasonlításra, látható, hogy a szerzői/leíró szöveg mennyire szilárd alkotóeleme a történelemtankönyveknek. Kezdetben a tankönyv didaktikai struktúrája, eszköztára kimerült a szerzői/leíró szövegben. A 19. század második felétől a 20. század 20-as/30-as éveiben kizárólag ezzel a tankönyvi elemmel találkozhatunk. Tipográfiájában, terjedelmében voltak változások, de más elem, pl. kérdések és feladatok (tehát didaktikai apparátus) nem társult hozzá. Az első jelentős változás akkor mutatkozik, amikor elkülönül a *törzssanyag* (nagyobb betűmérettel szedett) a *kiegészítő anyagtól* (kisebb betűmérettel, esetleg dőlttel szedve). Ebben az időszakban találkozhatunk ilyen típusú szöveges elemekkel (kiegészítő szöveg, olvasmány stb.) a szerzői/leíró szövegen belül. Ezek jellemzően történelmi forrásokból származó szemelvények, amelyeket mi *forrásértékű szövegrészeknek* (nem írott történelmi forrásoknak!) nevezünk. Már a XX. század első felében tehát legalább három típusú, kizárólag szöveges résszel találkozhatunk a történelemtankönyvek didaktikai szerkezetében. A szerzői/leíró szöveg dominanciája átnyúlik a század második felére. Az 1945–1948 közötti időszakban még visszalépés is tapasztalható. A korábbi években már találkozhatunk képekkel, térképekkel, kérdésekkel és feladatokkal, az említett időszakban szigorúan a történelemtankönyv a szerzői/leíró szövegre fókuszál. Az 1950-es és 1960-as években már látható bizonyos fokú arányeltolódás. A szerzői/leíró szöveg arányának dominanciáját megtöri az egyre nagyobb terjedelemben megjelenő didaktikai apparátus (kérdések és feladatok, térképek, képek, ábrák stb.). Az 1970-es évek hozzák meg a pozitív irányú fordulatot, miszerint néhány kísérleti tankönyvnél a didaktikai apparátus aránya közel azonos a tankönyv szerzői/leíró szövegéhez képest, sőt még meg is haladja azt. Jellemzően tehát az 1970-es években törik meg a szerzői/leíró szöveg dominanciája. Bár trendről beszélünk, ami a jellemző módszereket és eljárásokat foglalja magában, néhány esetben azonban nem sikerül meghaladni a XX. század eleji trendeket. Ezek voltak tehát azok a trendek, amelyek a szerzői/leíró szöveg egyeduralmától elvezettek a történelemtankönyvek változatos didaktikai koncepciójához.

A szerzői/leíró szöveg történelemdidaktikai elemzése

A továbbiakban a szerzői/leíró szövegben megjelenő történelmi ismereteket elemezzük történelemdidaktikai elvek mentén. Nem a történelmi adatokra és tényekre koncentrálnak, hanem a két másik történelmi ismeretre, a *történelmi fogalmakra* és a *történelmi ítéletekre*. A választás azért esett erre a két történelmi ismeret-típusra, mivel ezek sajátossága, hogy nagyfokú szubjektivitás jelenik meg bennük. Ez pedig hatással van a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra (Nagy 2021). A kora újkori földrajzi felfedezések témakörében a következő fogalmak vizsgálatát mutatjuk be: *gyarmat/gyarmatosítás, rabszolgaság, felfedező/hódító/konkvizistádor*. Az ipari forradalom témakörében azonban a legjellemzőbb és legmeghatározóbb történelmi fogalom kontextusát mutatjuk be, ami nem más, mint az *osztályharc*.

A történelmi fogalmak és történelmi ítéletek hatása a történelmi tudatra és a történelmi gondolkodásra

A történelmi fogalmakat és a történelmi ítéleteket párhuzamosan vizsgáljuk. A fő célunk ugyanis az volt, hogy azokat a módszereket és eljárásokat vizsgáljuk, amelyek által a szerzői/leíró szöveg hatást fejt ki a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. A kutatás során a történelmi gondolkodás és történelmi tudat alatt a következőket értjük.

A *történelmi gondolkodás* vizsgálatára a történelemdidaktikai kiemelt figyelmet szentel. Fejlesztési célja és kimenete is a történelmi gondolkodáshoz kötődik (Vajda 2020, 11–12). A nemzetközi szakirodalomban használt fogalmak közül (több is megjelenik) a *historical thinking* az, amely a legjobban körülírja a mi megközelítésünket. Ez egyben a legtágabb megközelítést is jelenti. Az összes olyan kognitív műveletet, kommunikációs formát magában foglalja, amely a múlt vizsgálatával foglalkozik. Ez jelenti egyrészt a releváns kérdések alkalmazását, valamint azoknak a forrásoknak az alkalmazását, amelyek ehhez szükségesek (Kojanitz 2021, 75, 251).

A *történelmi tudat* fogalmát más módon közelítjük meg. Ebben a kontextusban már a vizsgálat arra irányul, hogy egyes eseményeknek mekkora jelentőséget tulajdonítanak. Mi az, amit elég fontosnak tartanak ahhoz, hogy megőrizzék (Uo.). Másrészt a történelmi tudatot egy végső célként, állapotként közelítjük meg. *A történelemtankönyvek és globálisan az egész történelemtanítás ennek az állapotnak a befolyásolására kíván hatást kifejteni. Minden eszközt felhasznál annak érdekében (iskolai történelemtanítás, történelemtankönyvek, azon belül a didaktikai apparátus), hogy a történelmi tudatba olyan tartalmak (ismeretek, következtetések) épüljenek be, amelyek megfelelnek a korszak elvárásainak.*

1945 után ezekre a folyamatokra (a történelmi tudatra és a történelmi gondolkodásra) különösen nagy hatás gyakorolt az állam, pontosabban a kommunista ideológia, amely alapvetően meghatározta a tankönyveket, főleg a történelemtankönyv-

veket (Vajda – Nagy 2020). A XX. század második felében a történelemtanítással kapcsolatban ezt a trendet (eszközök felhasználását, a didaktikai apparátus egyes elemeinek összekapcsolását) kíséreljük meg igazolni a történelemtankönyvek történelemdidaktikai alapú vizsgálatával. *A történelmi gondolkodáshoz szükséges eszközök* (például a tankönyv didaktikai apparátusa, az ismeretek szelektálása) *szelektálásával már hozzájárul az iskolai történelemtanítás ahhoz, hogy a történelmi tudatra hatást fejtson ki.* Már a vizsgálat elején egyértelművé vált, hogy a *történelmi fogalmak önmagukban nincsenek hatással a történelmi gondolkodásra.* A történelmi fogalmak kigyűjtésének mechanikus ismétlése által nem módosul a tanuló történelmi gondolkodása és történelmi tudata. *Ez a hatás a fogalmakhoz kapcsolódó kifejtésekben, meghatározásokban jelenik meg.*

A XX. század második felében a történelemtankönyvek szerzői/leíró szövegében nagy arányban jelennek meg a történelmi ítéletek. Ez igaz a történelmi fogalmak meghatározására is. A történelmi fogalom és a történelmi ítélet között tehát *didaktikai kapcsolat (történelemdidaktikai kapcsolat)* van jelen. Ez azt jelenti, hogy a történelmi fogalom azáltal válik a történelmi gondolkodás eszközévé, hogy a hozzá kapcsolódó történelmi ítéletet a tanuló elsajátítja valamilyen módon. A történelmi fogalmak kifejtésében megjelenő nagyarányú történelmi ítélet ezt a folyamatot támogatja. A tanulmány további részében erre a folyamatra mutatunk be konkrét példákat.

A kora újkori földrajzi felfedezések és a gyarmatosítás fogalmainak vizsgálata

A kora újkori földrajzi felfedezések mint történelmi korszak megnevezése, valamint egyben korszakhatár jelenik meg napjaink történelemtankönyveiben. Ezalatt a XV. század második felében meginduló, jellemzően spanyol és portugál felfedezőutakat (B. Diaz, Kolumbusz Kristóf, Vasco da Gama és F. Magellán) értjük. Ehhez hozzátartoznak olyan folyamatok, mint például a gyarmatosítás, valamint a világkereskedelem kialakulása. Ténylegesen világtörténelmi szempontból jelenik meg a történelemtankönyvekben ez a témakör. Fontos azonban tisztázni a témakör kontextusát az 1989 előtt kiadott történelemtankönyvekben. A mai periodizáció az 1492. évet (Kolumbusz Kristóf első útja – Amerika „felfedezése”) jelöli meg leggyakrabban korszakhatárként az újkori történelemmel kapcsolatban. A rendszerváltás előtt azonban az 1640/1642. év (az angol polgári forradalom) jelent meg korszakhatárként. A földrajzi felfedezések és a gyarmatosítás egyfajta *átmenetként* (a középkor és az újkor között) jelent meg. A témakör didaktikai konstrukcióján, például a fejezetcímekben jól tükröződik ez a nézőpont. A mai tankönyvekkel ellentétben, amelyekben már az multikausalitás rendszerszinten jelen van a szerzői/leíró szövegekben (a didaktikai apparátusban is!), a XX. század második felében nagyon szűk körű fogalomrendszer mentén bontakozik ki a narráció. A kora újkori földrajzi felfedezések és gyarmatosítás témaköréből azokat a fogalmakat választottuk, amelyek mentén az esetek túlnyomó részében felépül a történelemtankönyvek szerzői/leíró szövege.

A gyarmat/gyarmatosítás fogalom megjelenésének vizsgálata

A fogalmak explicit megjelenése adott elsősorban támpontot ahhoz, hogy a kontextust, valamint a szerzői/leíró szövegben való előfordulását vizsgálni tudjuk. Azonban már kezdetben szembesültünk azzal, hogy nem minden esetben jelenik meg explicit formában. Minden fogalmat először a címek, alcímek kontextusában vizsgáltunk meg. Ezzel kapcsolatban idéznénk egy csehszlovák kiadású tankönyvet. „A spanyolok rablóhadjáratai Amerikában” (Dědina – Firdmuc 1954). Önmagában már a fejezetcímben található „rablóhadjárat” történelmi ítéletalkotás céljával jelenik meg. *Mivel kapcsolatban?* A kérdés jogosan tehető fel, hiszen nincs konkrét fogalom megnevezve a címben. Már előre láthatjuk tehát, hogy valamilyen implicit olvasat jelenik majd meg a szerzői/leíró szövegben. A cím kijelöli a kontextust, és egyben előzetes értékítéletet is tartalmaz a fejezettel kapcsolatban. A tanuló még nem tudja, hogy miről fog olvasni, a fejezetcím azonban már tartalmazza a negatív hangnemű történelmi ítéletet. A történelmi ítéletalkotással nincs probléma, sőt a korszerű történelemoktatás egyik végcélja, hogy a tanulók tudjanak az ismeretek, bizonyítékok birtokában történelmi eseményeket megítélni. *Történelemdidaktikai problémát vet fel azonban az a kontextus, ahol a történelmi ítélet ennyire explicit módon szerepel, valamint megelőzi az ítéletalkotáshoz szükséges forrásokat és bizonyítékokat.* Most pedig nézzük meg, hogy milyen folyamathoz, eseményhez kapcsolódik a címben megjelenő „rablóhadjárat” történelmi ítélet.

A spanyol királyság jogot formált a Kolumbus által felfedezett területekre. Kolumbus Nyugat-Indiájától északra és délre újból átkutatták az egész partvidéket. Felfedezték Labrador és Brazília partjait. Az újonnan felfedezett szigetek száma állandóan növekedett. A spanyolok mint hódítók jöttek az Újvilágba. A bennszülött lakosságot leigázták, otthonukat kirabolták és kegyetlenül elnyomták. Az indiánok nem bírták a nehéz munkát, amit a hódítók rájuk kényszerítettek. Különböző betegségekben pusztultak el a földeken és a bányákban, amelyeket új uraik az európaiak elvettek tőlük. (Dědina – Firdmuc 1954, 109–116)

A tankönyvi idézetben nem jelenik meg explicit módon a gyarmat/gyarmatosítás fogalma, de ténylegesen azt fejt ki. A gyarmatosítást mint történelmi folyamatot mutatja be, és további történelmi ítéleteket társít hozzá: mint hódítók jöttek, leigázták, kirabolták, elnyomták, pusztultak stb. *Feltűnő továbbá az a jelenség (trend) is, hogy a fogalom kifejtéséhez más történelmi fogalmakat (hódítók, bennszülöttek, indiánok stb.) is magához ragad.* Egy-egy történelmi fogalom kifejtésében is tehát több történelmi fogalom kapcsolódik össze. A gyarmatosítás mint történelmi folyamat nem csupán implicit, hanem explicit módon is megjelenik a történelemtankönyvek szerzői/leíró szövegében. Ennek szemléltetésére néhány további tankönyvi részletet mutatunk be.

Az Amerikában felfedezett területeket európai lakossággal népesítették be a gyarmatosítók. A telepes országokat gyarmatoknak nevezték. Az európai hódítók a kifosztott területek ásványi gazdagságából s a bennszülött lakosság

kizsákmányolásából gazdagodtak. Megvetették a gyarmati kizsákmányolás alapjait. (Šlajer 1956, 113)

A meghódított, politikai önállóságtól megfosztott területek így gyarmatokká, vagyis a gyarmatosítók nyersanyagbázisává s iparcikkek piacává váltak. (Eperjessy 1972, 158–159)

Nyomukban a királyi katonaság hajózott át, hogy az őslakókat leigázza, más szóval gyarmatosítsa. (Balla 1981, 182)

A három idézett tankönyvi szemelvény között 25 év különbség van, de a gyarmatosítással kapcsolatos narrációban számos rokon vonás fedezhető fel. Sorra vesszük, hogy a gyarmatosítás fogalmához milyen jelentések, kifejtések társulnak. A gyarmatosítás mint az *újonnan felfedezett területek benépesítése*. Ez a jelentés ténylegesen megfelel a mai értelemben vett gyarmatosítás fogalmának. Azonban az 1956-ban megjelent tankönyv fokozatosan átvezeti egy másik, szintén gyakran megjelenő narrációba a fogalmat. Ez nem más, mint hogy a *gyarmatosítás megegyezik a kizsákmányolással, valamint az őslakosság leigázásával*. A gyarmatosítás tehát egyrészt az újonnan felfedezett területek kirablását jelentette, másrészt az ott élő bennszülött lakosság leigázását („leigázza, más szóval gyarmatosítsa”) eredményezte. A XX. század második felében megjelenő gyarmat/gyarmatosítás fogalom jellemzően az imént bemutatott narráció mentén bontakozik ki. Ez egyaránt igaz az általános iskolai, középiskolai, magyarországi és csehszlovákiai tankönyvekre is.

A rabszolgaság fogalma

A rabszolgaság mint történelmi fogalom szintén megjelenik a címekben és alcímekben, de kisebb arányban, mint az előző fogalom. Azonban abban a pár esetben, amikor jelen van, hasonló funkciót tölt be. „A négerek rabszolgasorba döntése. A négerek behurcolása Afrikából Amerikába.” (Dédina – Firdmuc 1954, 113) A fogalom megjelenése a címben már előrevetíti a kifejtés hangnemét (rabszolgasorba döntés, behurcolás). A rabszolgaság mint fogalom és egyben mint történelmi folyamat két megközelítése érvényesül a szerzői/leíró szövegekben. A rabszolgaság első ízben a *bennszülöttekkel való bánásmód* kontextusában jelenik meg.

Az őslakók éjjel-nappal görnyedtek az ezüst- és aranybányákban. Ezrével, tízezárral haltak meg az elviselhetetlen munka, az éhség, az európaiak által behurcolt járványok következtében. (Balla 1981, 183)

A fogalom kifejtésének második kontextusa összefügg az imént megjelenő kifejtéssel. Olyan megfogalmazásokkal és fogalommagyarázatokkal is találkozhatunk, amikor egy bekezdésen belül szerepel a két, egymástól eltérő rabszolgaság-fogalom. A tankönyv azonban erőteljesen igyekszik összefüggést teremteni közte. E célból

még történelmi forrásokat (forrásértékű szövegrész¹) is felhasznál a tankönyv. Mivel nem írott történelmi forrásként jelenik meg, így a szerzői/leíró szöveghez kapcsoljuk. A rabszolgaság fogalmával kapcsolatban további tankönyvi idézeteket mutatunk be.

A spanyolok tehát néger rabszolgákat szállítottak Afrikából Amerikába. Mint az állatokat fogdoszták a négereket és kényszerítették őket, hogy az amerikai földeken meg bányákban dolgozzanak. Az elhurcolt néger rabszolgák sohasem tértek vissza afrikai otthonaikba. [...] Tetszés szerint büntethették vagy eladhatták őket más úrnak. A négerek egy része már az Amerika felé vezető úton elpusztult. (Dědina – Firduc 1954, 113; Vö. Šlajer 1956, 112)

Las Casas /Iasz kaszasz/ pap azt javasolta, hogy az indiánok helyett a nehéz munkára használják fel az afrikai négereket, mert az indiánok nem voltak hozzászokva az ültetvényes és bányamunkához, gyenge szervezetűek voltak és könnyen elpusztultak. [...] a spanyolok valóságos embervadászatot rendeztek a négerekre, akiket rabszolgaságba hurcoltak Amerikába. Az embertelen rabszolga kereskedelemből a spanyol király, a „legkatolikusabb” király [...] meggazdagodtak. (Varcl 1962, 226)

A rabszolgaság mint fogalom tehát több megközelítésben is megjelenik a történelemtankönyvekben. Időrendi sorrendben először a gyarmatosítást követően, a bennszülöttekkel való bánásmód az, amelynek a kifejezésére alkalmazza a fogalmat. Majd különböző eszközökkel (didaktikai kapcsolat teremtésével, forrásértékű szövegrészek beiktatásával) átvezeti a másik fogalmi megközelítésbe. A két fogalom közötti összefüggés a következő narráció mentén bontakozik ki: *miután a bennszülöttek nem bírták azokat a körülményeket, amelyek között dolgozniuk kellett, egy szerzetes (Las Casas) javaslatára Afrikából szállítottak néger rabszolgákat. A bennszülött rabszolgák pótlása miatt volt tehát szükség az Afrikából beszállított néger rabszolgákra.* Látható tehát, hogy mindkét esetben ki van hangsúlyozva, hogy a gyarmatosítással kapcsolatos rabszolgaság intézményében a gazdasági szempontok (kihasználás, kizsákmányolás, kisajátítás) domináltak, hiszen a rabszolgaság az ingyen munkát jelenti.

Felfedező/hódító/konkvisztádor

Ebben a fejezetben három fogalmat vizsgálunk párhuzamosan. Ennek célja, hogy egy szintén speciális eljárásra világítsunk rá a történelemtankönyvek esetében. A három fogalom tartalma nagyon hasonló (gyakorlatilag ugyanazokat a személyeket és nemzeteket jelentik), mégis nem mindegy, hogy melyik fogalmat mikor és hogyan alkalmazták a tankönyvek. Amennyiben történettudományi szempontból

¹ Forrásértékű szövegrész alatt olyan szöveges részt értünk a történelemtankönyv struktúrájában, amely bár történettudományi szempontból releváns, de mégsem iskolai történelmi forrás. Az írott iskolai történelmi forráshoz szükséges didaktikai apparátus, amely a benne szereplő ismeretek feldolgozására irányul. A XX. század történelemtankönyveiben az 1970-es évekig ilyen szemléletre nincs példa.

nézzük meg a három fogalmat, láthatjuk, hogy egy *történelmi folyamatot mutatnak be*. A *felfedező*, aki az európai emberrel megismertette az amerikai kontinenst, a *hódító*, aki a felfedezést követően uralma alá hajtotta a már felfedezett területeket. A *konkvisztádor*, aki pedig már tűzfegyverekkel érkezik egyértelmű hódító célokkal. Nem állítjuk azt, hogy a tankönyvek ettől a folyamatjellegű bemutatástól eltekintenek. Arról van szó, hogy egyik-másik fogalmat dominánsabban alkalmazzák egy-egy kontextus esetében. Ennek illusztrálására a következő szemelvények szolgálnak.

Amerika felfedezése a hajósokat további kutatásra lelkesítette. [...] A spanyol hódítók különösen kegyetlenek voltak. [...] A hódítók újtát vér és az ősi kultúrák pusztulása jelezte. (Kiss 1958, 3–4)

A felfedezők nyomában az új világrészt hódító kalandorok lepték el. Kifosztották, pusztították, legyilkolták a lakosságot [...] egymás között felosztották a bennszülöttek földjeit. (Filla 1966, 99)

Merész hajósok keresték az utat Indiába [...] Amint az új területek felfedezésének híre elterjedt, kalandorok, kincskeresők, meggazdagodni vágyó kereskedők özönlöttek a tengerentúlra. [...] Nyomukban mindenütt erőszak és vér, kegyetlenkedés járt, az őslakosok kultúrájának pusztulása jelezte az útjukat. [...] megszervezték vagy leigázták a szomszédos népeket és törzseket. (Besnyó 1968, 172–183)

A portugál hajósok és a spanyol conquistadorok (konkvisztádor = hódító) egymással versengve indították el vállalkozásaikat. [...] Az azték és inka uralkodó osztályok felhalmozott kincseit a spanyol conquistadorok véres harcokban rabolták el. (Eperjessy – Benczédi 1972, 156–157)

Mindhárom történelmi fogalom szerepel a szemelvényekben. A *felfedező* fogalom szemmel láthatóan a narráció kezdetén szerepel, jelezve, hogy az új kontinenst kezdetben felfedezték, majd a meghódítása ekkor kezdődött meg. A felfedezés és hódítás között a tankönyv szerzői/leíró szövege egyértelmű kapcsolatot teremt. A tankönyvek szerzői/leíró szövegeiben (Filla 1966; Besnyó 1968) a felfedezők fogalmához további fogalmakat társítanak: szerencsevadászok, kalandorok, kincskeresők stb. Újabb példa arra, hogy a fogalomhoz még szubjektívabb jelentést társítsanak. A hódítás körülményeit részletesen fejtegetik a tankönyvi szövegek. A hódítás mint történelmi fogalom önmagában történelmi ítélet jelentéssel bír. A hódítás fogalmához kapcsolható többletjelentés teljes mértékben kifejtésre kerül. Ezt a fogalmat hangsúlyozza ki leginkább a történelemtankönyv. Jelenti egyben a hódítók személyét, a hódítás folyamatát, valamint kapcsolódik hozzá a hódítás következményeinek a kifejtése is. A következmények meghatározása nagyon explicit módon jelenik meg. Az ezzel kapcsolatos narráció a következő: *ahová a felfedezők „betették a lábukat”, ott mint hódítók jelentek meg. A hódítás során uralmuk alá hajtották a területeket, az ott élő lakosságot. Ennek eredménye minden esetben ugyanaz volt: az őslakosság leigázása és pusztulása. A hódító*

fogalmát pedig több esetben összekapcsolják, egyenesen azonosítják a konkvisztádor fogalmával. A konkvisztádorok közül explicit módon Cortéz és Pizzaro neve jelenik meg a leggyakrabban a történelemtankönyvekben.

Az ipari forradalom témakörével kapcsolatos történelmi fogalmak és történelmi ítéletek

Mind a kora újkori földrajzi felfedezések, mind az ipari forradalmak esetében több történelmi fogalmat vizsgáltunk, mint amennyi jelen tanulmányban szerepelt. A fogalmak történelmi gondolkodásra és történelmi tudatra gyakorolt hatásának illusztrálására azonban párat ezek közül kiemeltünk. Az ipari forradalmak esetén csak egy konkrét területtel, az osztályharccal kapcsolatos fogalmak kutatási eredményeit mutatjuk be. Nem hiába használjuk a *fogalmi apparátus* kifejezést. Az osztályharc ugyanis nem egy-egy történelmi fogalom mentén bontakozik ki. A XX. század második felében az iskolai történelemtanítás didaktikai koncepciójának egy sziklaszilárd vezérelvéről van szó. Karcov 1951-ben a következő módon fogalmaz az osztályharccal kapcsolatban.

Világos, hogy az egyes embercsoportok vagy osztályok társadalmi létviszonyaitól függnnek az illető osztály társadalmi nézetei, eszméi. [...] Vannak régi eszmék és elméletek, amelyek már idejüket múlták s a társadalom hanyatló erőinek érdekeit szolgálják, Ezek jelentősége abban áll, hogy gátolják a társadalom fejlődését, előrehaladását. [...] Világos, hogy az uralkodó osztályoknak mindig érdekében áll, hogy fenntartsák a meglévő társadalmi viszonyokat, ezért ők a maradi eszmék hordozói. Ezzel szemben az elnyomott osztályoknak az az érdekük, hogy megváltoztassák a termelési viszonyokat, ezért rendszerint ők a haladó eszmék hordozói. [...] (Karcov 1951, 54–55)

Karcov az általa megfogalmazott irányelveket szintézisekbe is foglalta, amely széles körben elérhető volt (magyar fordításban is). A szovjet didaktika kötelező és követendő vezérelveket szolgáltatott mind a magyarországi, mind a csehszlovák történelemtanítás számára. Így nem meglepő, hogy ez a szemlélet mindkét ország történelemtankönyveiben megjelenik. A történelemtankönyvek szerzői/leíró szövegében több fogalom az, amely kifejezi az osztályharcot. Először is két társadalmi osztályt, majd a társadalmi osztályba tartozó fogalmakat mutatjuk be, kategorizáljuk.

Az osztályharcra kapcsolatos fogalmi apparátus megjelenése a szerzői/leíró szövegben

Az egyetemes történelmi témakörökön belül az ipari forradalom az, ahol az osztályharc mint fogalom és mint didaktikai koncepció a leginkább megjelenik (az előtte megjelenő történelmi témakörökig). Az osztályharcra kapcsolatos fogalmi apparátus jellemzően a következő séma szerint épül fel. *Adott a társadalomnak két (csak kettő!) csoportja, akik kibékíthetetlen harcban állnak egymással.* Ezt az antagonisztikus szemléletet kellett (a kötelező értékrend részét képezte) a történelemtankönyveknek valamilyen módon leképezni. Az egyik pólusa az osztályharcnak egy „felső”, elit társadalmi csoport. Ennek megnevezésére több fogalom is szerepel a történelemtankönyvekben: *polgárság, földbirtokos, tőkés vállalkozó, burzsoázia, ipari burzsoázia, modern burzsoázia* és hasonlók. Vele ellentétben áll a másik társadalmi csoport, amelyet a következő fogalmak jelölnek általában: *paraszt, szegények, munkások, munkásosztály, bémunkás, ipari munkásság, elszegényedett kisiparosok, nagyipari proletariátus, proletárok, proletariátus.* Annak érdekében, hogy az osztályharc ténylegesen megjelenjen, a tankönyvekben a két társadalmi csoportot párhuzamosan, egymással összevetve, összehasonlítva mutatják be. Mindkét társadalmi csoporthoz azonban külön-külön is jól meghatározott következtetések és történelmi ítéletek társulnak. Az osztályharc megjelenését a következő tankönyvi szemelvényeken mutatjuk be.

Hatalmas tőke gyűlt össze a földbirtokosok kezén is, mivel a parasztot elkergették birtokáról és maguknak foglalták le. [...] A földjüktől, hajlékuktól megfosztott szegények (pauperok) tízezzrel csavarogtak. [...] A kisbirtokos parasztgazdaságok felszámolása a kapitalizmus alatt a parasztságra nézve igen súlyos következményekkel járt, de ugyanakkor nagy haladást is jelentett. (Jefimov 1949, 8–9)

Angliában világviszonylatban első ízben alakul ki a gépi jellegű nagyipar, és ezzel a proletariátus és a burzsoázia válik a társadalom két alapvető osztályává. [...] A proletariátus a fejlődés különböző fokain megy keresztül. A burzsoázia elleni harca létével együtt kezdődik. (Jefimov 1951, 102–103)

Kialakultak az új alapvető társadalmi osztályok: az ipari tőkések (a modern burzsoázia) és az ipari munkásság (proletariátus). A gyárosok, a gazdag kereskedők és vállalkozók kezében nagy tőkék, pénzüsszegek halmozódtak fel. Ezt új gyárak építésébe, nyersanyagvásárlásba fektették, ezen az úton tovább növelték hasznukat. Kirabolták csaknem az egész világ nyersanyagforrásait, különösen az iparilag fejletlen országokat. [...] Másrésztől a parasztokból és az elszegényedett kisiparosokból kialakul a nagyipari proletariátus, a kizsákmányolt munkásság egyre növekvő tömege, amely a kapitalizmus fejlődésével osztállyá szerveződött. (Filla 1966, 153)

A gyárakban fizikai munkát végző bérmunkásokból alakult ki a társadalom új osztálya a munkásosztály /idegen szóval: proletariátus/. Ez a tőkés társadalom alapvető osztálya. Munkájukért kevés bért kaptak [...] A tőkés társadalom uralkodó osztálya, a gazdag gyárosok és kereskedők osztálya volt / idegen szóval: burzsoázia/. A munkások életével ellentétben életük igen kényelmes. Ehhez az élethez a pénzt mások kizsákmányolásából nyerik. A tőkés a kész áruért mindig többet kap, mint amennyit a nyersanyagra, a gépekre, munkabérré kiad. Ezt a többletet a tőkés megtartja magának. Ez a tőkés kizsákmányolás. (Kisida 1978, 51–52, 173–177)

A tankönyvek szerzői/leíró szövegében látszik, hogy egy-egy társadalmi „osztályt” milyen gazdag fogalmi apparátussal mutatnak be (paraszt–polgár, burzsoá–proletár stb.) A felső, elit osztály a következő módon jelenik meg: *kezdetből fogva a kizsákmányolás, a haszon (profit) motiválja. Minél nagyobb jövedelemre akar szert tenni. Ehhez nem restek kirabolni az egész világ nyersanyagforrásait. A munkásoknak kevés bért fizet. Mindig, minden esetben több pénzt kap, mint amennyit befektet. Ezt a többletet pedig megtartja magának.* Ezt a társadalmi csoportot tehát kezdetből fogva (több esetben az osztályharc már az őskortól kezdve megjelenik a történelemtankönyvekben) a haszonszerzés motiválja. Az osztályharcban a felső (pl. burzsoá) osztály jelenti az ellenséget, amely ellen a másik társadalmi csoport harcol. A burzsoá szöges ellentéte a proletár, a munkás, akit kizsákmányoltak. *Megfosztották termelőeszközeitől, így nincs más választása, mint hogy elmenjen a tőkéshez bérért dolgozni. A parasztból munkás, bérmunkás lesz, akinek csak a két keze van, más vagyona nincs.* A tankönyvek szerzői/leíró szövegében *a proletár mindig morális győzelmet valósít meg, mivel hiába zsákmányolja ki a tőkés, ő küzd az életben maradásáért.* A tankönyvek szerzői/leíró szövegében, valamint a didaktikai apparátusban találkozhatunk olyan kérdésekkel, mint például a következő:

A tőkésék bért fizettek, mégis meggazdagodtak. A munkások bért kaptak, mégis szegények maradtak. Miért volt ez így? (Helméczy 1984, 98)

A paradoxként megfogalmazott kérdésre a szerzői/leíró szöveg szolgáltatja a választ: a tőkés a hasznát abból nyeri, ami miatt a munkás munkája többet ér, mint a munkabére, illetve a befektetett nyersanyag. Ez nem más, mint az *értéktöbblet*. Az értéktöbblet fogalmát az osztályharc tárgyalása során a legalapvetőbb érvként használják fel. Ez „magyarázza”, illetve megszilárdítja a végleges következtetést, a narrációt. *Mindegy, mennyit fektet be a tőkés, mennyit fizet ki munkabérré, a proletár munkája mindig is többet fog érni, mivel értéktöbbletet termel, amit a tőkés nem fizet ki.* Ezáltal jelenik meg az osztályharc kontextusában a morális győzelem, a proletár győzelme. Ez a végső narráció, az a határozott irányelv, amelynek megszilárdítására törekedett a történelemtankönyv és egyben a korszak iskolai történelemtanítása is.

A történelmi fogalmak és a történelmi ítéletek kapcsolata, valamint azok hatása a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra (összegző gondolatok)

A XX. század második felében a történelemtankönyvek célja az volt, hogy meggyökeresítsék az előírt értékrenddel (marxista–leninista történelemszemlélet, valamint a hozzá kapcsolódó irányelvek) kapcsolatos ismereteket, következtetéseket. A szerzői/leíró szöveg mindig is meghatározó elem volt a történelemtankönyvekben. Éppen ezért választottuk a tanulmányban a vizsgálat tárgyának. A történelmi ismeretek közül a történelmi fogalmakat és a történelmi ítéleteket vetettük alaposabb (történelemdidaktikai alapú) vizsgálat alá.

A szerzői/leíró szövegben megjelenő történelmi fogalmak kifejtését, valamint a hozzá kapcsolódó történelmi ítéleteket vizsgáltuk meg abból a célból, hogy milyen módon és milyen irányba képesek irányítani, valamint hatást kifejteni a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. *A történelmi gondolkodás folyamatát a tankönyv azáltal irányítja, hogy határozott és jól behatárolható konkrét ismeretek és következtetések mentén dolgoz fel témaköröket.*

A történelmi gondolkodás keretén belül *multiperspektivitásról és multikauzalitásról* (történelemdidaktikai értelemben, ami azt jelenti, hogy a tanuló maga osztályozná, határozná meg az egyes szempontokat) *nincs szó* a tankönyvek szerzői/leíró szövegeiben. A fogalmak önmagukban még nem elég hatékonyak ahhoz, hogy az előírt értékrendet megszilárdítsák. A fogalmak explicit megjelenése nem lesz hatással a történelmi tudatra, vagyis arra a végső állapotra, ahol már a tanulóban a következtetések és ismeretek egésszé állnak össze. Ehhez használták fel a tankönyvek, azon belül a szerzői/leíró szövegek a történelmi ítéleteket. Ennek a típusú történelmi ismeretnek a szubjektivitásából következik, hogy nagy hatást tud kifejteni a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. *Olyan történelmi ítéleteket fogalmaztak meg a vizsgált történelmi fogalmakkal kapcsolatban, hogy a végén az előírt narráció ténylegesen kibontakozott. Egy előírt, jól összeválogatott ismeretek halmazára épülő narráció, amelyet nem kérdőjelez meg senki és semmi* (egységes tankönyvek esetén főképp), *hatékonyan eléri a célját.*

Irodalom és források

Szakirodalom

Jefimov, A. V. (1952): *Módszertani segédkönyv az újkori történelem tanításához (1642–1870)*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Karcov, V. G. (1951): *A történelemtanítás módszertana az alsó osztályokban*. Budapest: Közoktatásügyi Kiadóvállalat.

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

Kratochvíl, Viliam (2019): *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Raabe: Bratislava.

Nagy Tibor (2021): A történelemtankönyvek változásai a XX. században. Kísérlet egy történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásra. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat* (2021) (LV.), Új folyam XII., 2021. 4. szám.

Otčenášová, Slávka (2010): *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)*. Košice: Univerzita Pavla Šafárika.

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

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

Vajda Barnabás – Nagy Tibor (2020): A Trianon-témakör a szlovákiai tankönyvekben 1989-től napjainkig. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat* (2020) (LV.), Új folyam XI., 2020, 3–4. szám.

Tankönyvek

Balla Árpád (1981): *Történelem és állampolgári ismeretek az ált. isk. 6. oszt. számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Besnyő Miklós (1968): *Történelmi olvasókönyv az általános iskola 6. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Dédina, J. – Firdmuc, O. – Choc, P. – Kopáč, J – Pravdová, M. – Saschová, H. – Sosik, A. – Stračár, E. (1954): *Történelem a csehszlovák magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Bratislava: SPN.

Eperjessy Géza – Benczédi László (1972): *Történelem a gimnáziumok II. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Filla István (1966): *Történelem a dolgozók általános iskolája 7. osztálya számára. Kísérleti tankönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Helméczy Mátyás (1984): *Történelem az általános iskolák 7. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Jefimov, A. V. (1949): *Az újkor története. Középkorai tankönyv*. Budapest: Szikra.

Jefimov, A. V. (1951): *Az újkor története*. Pozsony: Magyar Könyvtár Bratislava.

Kiss Béla (1958): *Történelem az általános iskolák VII. osztálya számára. Kísérleti tankönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kisida Katalin (1978): *Történelem 7 a siketek általános iskolája 7. osztálya számára*. Budapest: Oktatási Minisztérium.

Šlajer, J. – Tyr, V. – Sosik, A. – Stračár, E. – Vrabec, V. – Žáček, V. (1956): *A középkor és az újkor történelme. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Bratislava: SPN.

Varcl, Ladislav – Polišíenský, Jozef (1962): *Történelem. Kísérleti tananyag az általános iskolák 10. évfolyama számára*. Bratislava: SPN.

Magatartási problémák vizsgálata az általános iskolás gyermekek körében¹

MOLNÁR ERZSÉBET

Analysis of Behavioural Problems among Primary School Children

Abstract

This study presents the results of a questionnaire survey of teachers in primary schools. The research focuses on the prevalence, manifestations, and causes of behavioral problems in primary school children, as well as the effects of the problems on teachers and classmates. It also analyses the ways and means of conflict management used by teachers and examines the success of the conflict management methods used in primary schools. Based on research results, the present study draws conclusions about the psychological effects of conflicts and possible causes of career drop-out. The research proved that the present-day emerging primary school conflict situations differ entirely from the situations that emerged a couple of years ago. In this context, it is a brand new challenge and task for teachers and parents to resolve these issues.

Keywords: behaviour problems; discipline; primary school; education; drop-out; conflict management

Kulcsszavak: magatartási problémák; fegyelmezés; általános iskola; oktatás; pályaelhagyás; konfliktuskezelés

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.064-078

A pedagógiai munkának szerves részét képezi a magatartási problémák kezelése, korrigálása. A pedagógusok naponta találkoznak olyan gyermekekkel, akik valamilyen formában zavarják a tanítási órát. Minden család más, minden gyermek más mintákat, más szokásokat, esetleg traumákat hoz magával az iskolai közösségbe. Régen is voltak problémás gyermekek, de eltérőek voltak az oktatók fegyelmezési eszközei is. Nem volt ritka a testi fenytés sem, ha a cél a fegyelem helyreállítása volt. Ma már a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 46. § (2) bekezdése szigorúan tiltja a gyermek testi fenytését: „a gyermek, a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani a fizikai és lelki erőszakkal szemben. A gyermek és a tanuló nem vehető alá testi és lelki fenytésnek, kínzásnak, kegyetlen, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak”. A tanároknak napjainkban teljesen más módszerekkel

¹ A tanulmány alapjául a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar fejlesztő-differenciáló szakpedagógia szakirányú továbbképzésének keretén belül készült szakdolgozatot szolgált.

kell a diákokat fegyelmeznünk, motiválniuk. Nincs könnyű dolguk, az oktatás során is magasabb igényeknek kell eleget tenniük, ugyanis a mai gyermekeket rengeteg inger éri, köszönhetően a felgyorsult világunknak, illetve a digitális eszközöknek. Ahhoz, hogy a diákok figyelmét lekössük, rengeteg változatos, interaktív feladatot kell becsempésznünk a tanórára, illetve folyamatosan újabb újításokra kell törekednünk. A pedagógusok célja nem az, hogy a gyermekeket betörjék, vagy a szabadságukat korlátozzák, hanem az, hogy a személyiségüket építsék egy megfelelő normarendszer, kötelességtudat és szabálytudat kialakításával (Fodor 2005).

Jelen tanulmány célja, hogy ismertessem annak a kutatásnak az eredményeit, amelyet általános iskolában tanító pedagógusok körében végeztem.

1. A kutatás célja

A kutatás célja, hogy minél szélesebb körben vizsgáljam az általános iskolás gyermekeknél felmerülő magatartási problémák gyakoriságát, megjelenési formáit, okait. Rákérdeztem a pedagógusok konfliktuskezelési módjaira, eszközeire, kíváncsi voltam, hogy kitől kapnak segítséget az iskolai konfliktusok kezelése során, partner-e a szülő, a kollégák és az iskola vezetősége. Kíváncsi voltam továbbá arra, hogy sikeresnek bizonyultak-e a konfliktuskezelésre tett törekvések. Mivel nagyon sok pályán lévő tanárt fenyeget a kiégés veszélye, ezért azt is igyekeztem felmérni, hogy a felmerülő konfliktushelyzetek mennyire viselik meg lelkileg a pedagógust, és látnak-e összefüggést a pályaelhagyás és a fegyelmezési nehézségek között. Sajnos a pedagógushiány egyre égetőbb probléma, ezért fontosnak tartom, hogy a még pályán lévő pedagógusok, illetve a jövőben tanári pályát választó fiatalok minél több segítséget és támogatást kapjanak a konfliktushelyzetek megoldásában.

2. Hipotézisek

(H1) Általában a tanulásban gyengébb képességű tanulók magatartásával van probléma.

(H2) Lelkileg kevésbé megterhelő a konfliktushelyzetek kezelése azoknak a pedagógusoknak, akik több ideje vannak a pályán.

(H3) Az elmúlt években folyamatosan változott a gyermekek magatartása, más problémákkal néznek szembe a pedagógusok.

(H4) A magatartási problémák kialakulásának egyik fő oka a digitális eszközök túlzott használata.

3. Az adatközlők

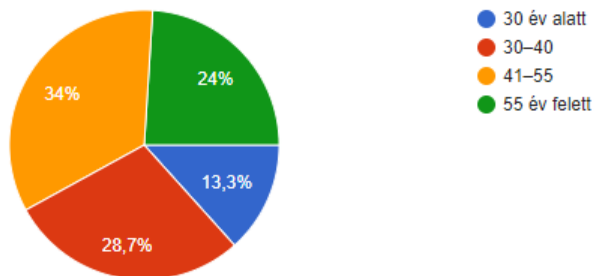
A kérdőíves kutatást több magyarországi iskolában (vidéki és fővárosi iskolákban) végeztem. A vizsgálatba 150 általános iskolában tanító pedagógust vontam be, 144 nőt és 6 férfit. Sajnos a férfi kitöltők alacsony száma miatt az eredmény kicsit torz

lehet, azonban tény, hogy a pedagóguspályán egyébként is kevés férfi dolgozik általános iskolás tanítóként.

Az első öt kérdés az adatközlő személyére vonatkozott (nem, korcsoport, pedagóguspályán eltöltött évek, milyen korú gyermekeket és milyen tárgyakat oktat). Legkevesebb adatközlő a 30 év alatti pedagógusok köréből került ki, viszont a pedagóguspályán ebből a korosztályból van hiány, az eredmény így reálisnak mondható. A legtöbb válaszadó a 41–55 év közötti korcsoportból származik. A férfi kitöltők közül is volt minden korcsoportból legalább egy adatközlő. A jobb áttekinthetőség érdekében a kérdésekre adott válaszokat grafikonon szemléltetem, vagy táblázatban összesítem.

2. Életkor:

150 válasz

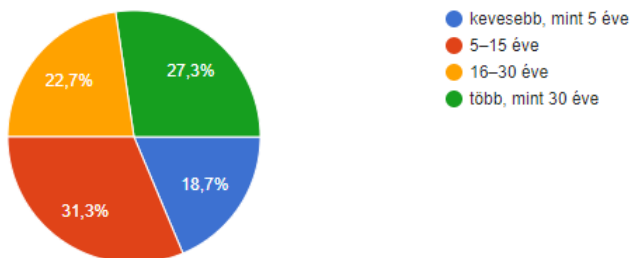


1. grafikon: Az adatközlők életkora

A harmadik kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy az adatközlők mióta dolgoznak pedagógusként vagy nevelőként. Mindegyik csoportból körülbelül azonos arányban érkeztek válaszok. Akárcsak az előző kérdésnél, itt is a pályakezdők voltak a legkevesebben.

3. Mióta dolgozik pedagógusként/ nevelőként?

150 válasz



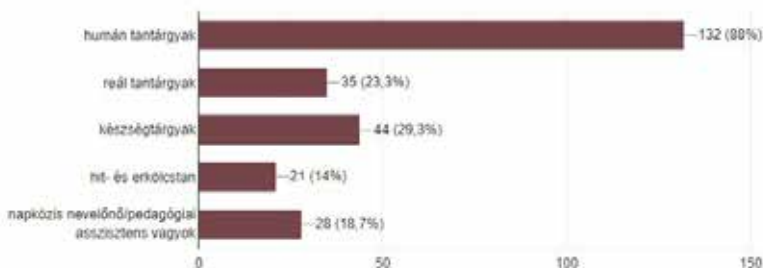
2. grafikon: Mióta dolgozik pedagógusként/nevelőként?

A válaszadók több mint fele (56,7%) felső tagozatos pedagógus volt, csupán 21,3%-uk mondta azt, hogy kizárólag alsó tagozatos gyermekeket tanít, további 22%-uk mondta azt, hogy alsó és felső tagozaton is oktat.

Az adatközlők 88%-a csak humán tárgyakat vagy humán tárgyakat is oktat. Csak 23,3% oktat reál tárgyakat, bár itt ismét meg kell jegyezni, hogy főleg ezen a területen van pedagógushiány. A válaszadók 18,7%-a napközis nevelőként vagy pedagógiai asszisztensként dolgozik.

5. Milyen típusú tárgyakat oktat az intézményen belül? (több válasz is lehetséges)

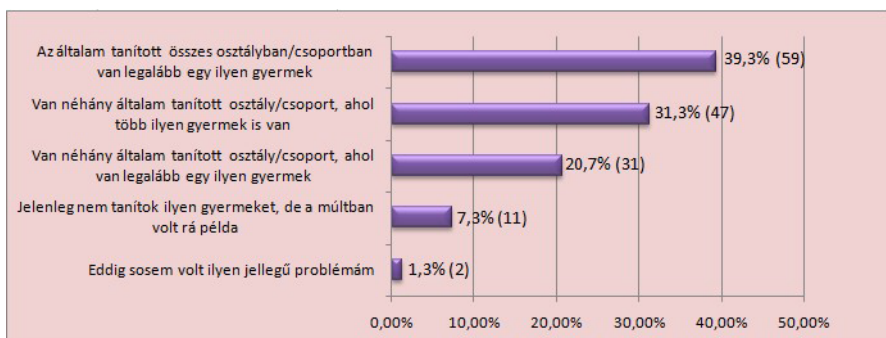
150 válasz



3. grafikon: Milyen típusú tárgyakat oktat?

4. A kutatási adatok ismertetése

A 150 válaszadóból ketten (1,3%) jelölték, hogy eddig nem találkoztak olyan gyermekekkel, akiknek a viselkedése megnehezítette számukra az oktató-nevelő munkát. A megkérdezett pedagógusok többsége (98,6%) azonban sajnos már került olyan konfliktushelyzetbe, ami a gyermek nem megfelelő magatartása miatt alakult ki. A válaszadók 7,3%-a jelölte, hogy a múltban tanított, míg a megkérdezettek 91,3%-a jelenleg is tanít ilyen gyermeket. Az oktatók 39,3%-a jelölte azt, hogy az általa tanított összes osztályban vagy csoportban van legalább egy olyan gyermek, akinek a viselkedése megnehezíti a közös munkát.



4. grafikon: Munkája során gyakran találkozik olyan gyermekkel, akinek a magatartása, viselkedése megnehezíti a közös munkát?

Mivel két pedagógus egyáltalán nem találkozott ilyen gyermekkel, ezért rájuk nem vonatkoztak a soron következő kérdések. Nekik csupán a 20-as kérdést kellett megválaszolniuk, illetve kifejthették a témával kapcsolatos észrevételeiket a +1-es kérdésnél. A következőkben 148 adatközlővel dolgozom, tehát mostantól ez a szám képezi a válaszadók 100%-át.

A gyermekek normaszegő magatartását öt csoportba lehet osztani: figyelemfelkeltő, önbizalom-növelő, hatalomszerző, bosszúvágyó és tehetetlen magatartás. Egy pályán lévő pedagógus sajnos az esetek többségben az összes normaszegő magatartással találkozik (Fodor 2005). Szakirodalmak alapján, illetve saját és pedagógus kollégáim tapasztalataira alapozva gyűjtöttem össze néhány olyan jellemző magatartási problémát, ami egy tanóra vagy napközis foglalkozás során felmerülhet. A válaszadók feladata az volt, hogy jelöljék azokat a megnyilvánulási formákat, amelyekkel ők maguk is találkoztak már, és lehetőségük volt arra is, hogy írjanak más, olyan megnyilvánulási formát, amely nem szerepel a felsorolásban.

A válaszok alapján a normaszegő gyermekek elsődleges – nem tudatos – célja a *figyelemfelkeltés*. A pedagógusok legtöbbször azzal a problémával szembesülnek, hogy a gyermek az órán forog, beszélget (85,8%), zörög, bekiabál (79,7%), nem dolgozik (68,9%). Ezek mind figyelemfelkeltő jelek. Egyre súlyosbodó probléma az iskolákban a verbális bántalmazás (60,8%) a diáktársak vagy a pedagógus felé, azaz a *hatalomszerző magatartás*.

A válaszadók kevesebb mint fele jelölte, hogy a tanulók ignorálják a tanórát (38,5%), tehát *tehetetlen, passzív magatartással* viszonyulnak a tanárhoz. A pedagógusok kevesebb mint fele találkozott *önbizalom-növelést* szolgáló helytelen magatartással, mint a dühkitörések (37,8%) és a fizikai bántalmazás (23,6%).

Többnyire miben nyilvánul meg a gyermekek magatartási problémája? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
A tanórán forog, beszélget	85,8% (127)
Szándékosan zavarja az órát (zörög, hangokat ad ki, bekiabál, feláll a helyéről)	79,7% (118)

Nem dolgozik a tanórán, napközis foglalkozás során	68,9% (102)
Szavakkal bántja a többieket vagy a pedagógust	60,8% (90)
Ignorálja az órát és/vagy a pedagógust	38,5% (57)
Dühkitörések	37,8% (56)
Fizikailag bántalmazza az osztálytársait, esetleg a pedagógust	23,6% (35)
Egyéb:	
Tanórán, eszik, iszik, telefonnal játszik, véccére jár	2% (3)

1. táblázat: Többnyire miben nyilvánul meg a gyermekek magatartási problémája?

A felmérésben részt vevő pedagógusoknak lehetőséget adtam, hogy leírjanak egy-egy emlékezetes negatív esetet. Erre a kérdésre 88 (59,4%) pedagógustól érkezett válasz. Többen dühkitörésekkel kapcsolatos eseteket meséltek el, előfordult, hogy a diák ilyenkor fizikailag bántalmazta önmagát, az osztálytársát vagy a pedagógust. Több esetben a tárgyi környezetet rongálták, de előfordult, hogy a tanár verbális (halálos) fenyegetéseket kapott az általános iskolás diákoktól, továbbá az alpári beszédet is rengetegen írták.

Néhány oktató hozzáfűzte a történetéhez, hogy egy-egy ilyen incidens után gondolkozott a pályaelhagyáson, volt olyan tanár, aki intézményt váltott. Sajnos sokszor tehetetlen a pedagógus, hiszen előfordul, hogy nem is tud hogyan reagálni a felmerülő helyzetre, arról nem is beszélve, hogy a tanórát folytatnia kell, illetve a tantermet sem hagyhatja el.

Rengeteg oka lehet annak, ha a gyermek viselkedése nem megfelelő. Fő szerepe van a neveletésnek, a szülői mintáknak, befolyásolja a gyermek viselkedését a kortársakkal való kapcsolata, a tévében látott műsorok minősége, a számítógépes játékok hatása és a pedagógus hozzáállása is. A megkérdezett pedagógusok a magatartási problémák legfőbb okának a rossz családi mintázatot látják (89%). Ha a gyermek otthon azt látja, hogy a szülők nem tisztelik sem egymást, sem a pedagógust, akkor ő sem fogja. Ha a szülők számára nem érték a tudás, aluliskolázottak, esetleg munkakerülők, akkor nyilván a gyermeket sem motiválják, hogy tanuljon, képezze magát. Ha a szülő sem tudja megfelelően kezelni a felmerülő konfliktushelyzeteket, hanem agresszívvé válik, káromkodik, esetleg csapkod vagy verekszik, akkor a gyermek sem tanulja meg, hogy a felgyülemlett feszültségét hogyan vezesse le megfelelően. Sokszor az ilyen gyermektől várjuk el, hogy az órán nyugodtan üljön, figyeljen, dolgozzon és tisztelettel beszéljen az osztálytársaival és a tanáraival (Orgoványi 2011). Szintén káros, ha a felnőtt környezet a gyermek szocializációja során állandóan érzékelteti a gyermekkel, hogy nem jó semmire, folyamatosan megalázza és őt hibáztatja mindenért. Ilyenkor a gyermek ezeket a negatív állításokat elfogadja és az énje részévé teszi. Innentől kezdve önmagát egy negatív én-séma mentén fogja értékelni és a külvilágból érkező információk közül csak azt fogja elfogadni, amelyek beleillenek ebbe a negatív én-sémába (Ranschburg 2009).

A válaszadók 75%-a szerint a digitális eszközök is nagyban hozzájárulnak ennek a problémának a kialakulásához, fennállásához. Több kutatás született, amely bizonyítja, hogy azok a gyermekek, akik agresszív műsort néznek a tv-ben, vagy

ilyen jellegű játékokkal játszanak, agresszívvá válnak. Ranschburg három fontos tényezőt emel ki a tévézésessel kapcsolatban, és ez alkalmazható a számítógépes játékokra is: mit és mennyit néz/játszik a gyermek, illetve ezt milyen szocializációs közegben teszi. Ha a gyermek szerető környezetben nő fel, ahol odafigyelnek arra, hogy mit néz a tv-ben/táblagépen, vagy milyen játékokkal játszik, akkor kisebb eséllyel találkozik agresszivitással. Továbbá a vizsgálatok alapján megállapítást nyert, hogy az agresszív műsorok hatása azoknál a gyermekeknél erősebb, akiknél a családban is előfordul az agresszió, és a gyermekben is megvan az erre való hajlam (Ranschburg 2006).

Mit gondol, mi lehet az oka a gyermekek magatartási problémáinak? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
Rossz családi mintázatok	89% (132)
Internet, tv, digitális eszközök romboló hatása	75% (111)
A gyermek fáradt, túlterhelt	39% (58)
Osztálytársak, barátok hatása	35,8% (53)
Rossz anyagi háttér	15,5% (23)
Egyéb:	
Neurológiai, pszichológiai vagy lelki okok, ADHD	9,4% (14)
Szülői fegyelmezés hiánya	4,7% (7)
Figyelemfelkeltés	1,4% (2)

2. táblázat: Mit gondol, mi lehet az oka a gyermekek magatartási problémáinak?

A magatartási problémákkal küzdő gyermekek természetesen nemcsak a pedagógusok munkáját nehezítik meg, hanem az osztálytársak mindennapjait is. Kíváncsi voltam a tanárok véleményére az osztálytársak reakcióit illetően.

Tapasztalata alapján milyen az osztálytársak viszonya a magatartási problémákkal küzdő gyermekkel szemben? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
Mindig akad az osztályban egy-két gyermek, aki szívesen csatlakozik a „rendbontókhoz”	85,8% (127)
Az osztálytársakat is zavarja az efféle magatartás, ők maguk is rájuk szólnak	73,6% (109)
Félnek tőle/tőlük, ezért csatlakoznak	21,6% (32)
Nem foglalkoznak vele különösebben, elhatárolódnak	20,9% (31)
Egyéb:	
Félnek, ezért nem szólnak, nem merik felvállalni a konfliktust	3,4% (5)

3. táblázat: Milyen az osztálytársak viszonya a magatartási problémákkal küzdő gyermekkel szemben?

Sajnos az esetek nagy részében az osztálytársak közül mindig akad valaki, akinek tetszik az efféle magatartás, és csatlakozik a rendbontáshoz (85,8%). Szerencsére sok esetben a diákok is jelzik a problémás gyermeknek, hogy zavarja őket az efféle viselkedés (73,6%), bár ez többnyire nem jelent megoldást a problémára. A válaszadók 21,6%-a mondta azt, hogy sok esetben az osztálytársak félelemből csatlakoznak. Sajnos magam is tapasztaltam, hogy egy-egy domináns személyiségű gyermek az osztályban nagyon el tudja vinni az egész társaságot a rossz irányba. Sokszor egy „rossz osztály” esetében konkrétan meg lehet nevezni azt a gyermeket, akit ha kiemelnénk a közösségből, teljesen megváltozna az osztályléggkör.

Ami a fegyelmezési eszközöket illeti, sajnos a pedagógus keze meg van kötve. Ügyelnie kell arra, hogy semmilyen fizikai fenytést ne alkalmazzon, nem szabad a gyermeket szavakkal sem bántani, mert ez csak olaj a tűzre. A tanórán tanúsított helytelen magatartás miatt az oktató nem büntethet azzal, hogy dolgozatot írat vagy felettet a tananyagból. A fegyelmezési eszközök közül a válaszadók 82,4%-a a gyermekkel történő külön beszélgetést részesíti előnyben, bizva ennek pozitív hatásában. További 75,7% a szóbeli figyelmeztetést preferálja. A válaszadók 56,8%-a elülteti a diákot, több pedagógus valamilyen figyelemfelkeltést használ (44,6%), szaktanári figyelmeztetést ad (38,5%), plusz feladatot rendel el az órán vagy otthonra (34,5%), vagy az iskolaigazgatóhoz küldi a gyermeket. (18,9%). A szaktanári figyelmeztetés vagy az igazgatói megrovás általában csak azoknál a gyermekeknél hatásos, akik egy-egy alkalommal szegik meg a szabályokat, és otthon a szülők kezelik a problémát. Sajnos a súlyosabb esetekben a gyermek családja sem foglalkozik a bejegyzéssel, így a gyermeknél sem ér el vele a pedagógus semmilyen eredményt, egyedül a tanári tekintélyét tudja valamelyest helyreállítani (Orgoványi 2011). A gyermek tanóráról való kiküldése tilos, azonban sajnos előfordul, hogy a pedagógus már tényleg nem tud mást kitalálni, mint hogy eltávolítja a gyermeket a tanóráról (16,9%), a feszültség ugyanis már magas fokra hágott, és más eszköz hatástalanná vált. A válaszadók 3,4%-a pozitív megerősítéssel igyekszik lenyugtatni a kedélyeket, 2% valamilyen fontos feladattal bizza meg a diákot, további 2% a szülőt keresi fel, és együtt próbálják megoldani a helyzetet, bár ez nem jelent azonnali segítséget a tanórai konfliktus rendezésében.

Ön milyen fegyelmezési eszközöket részesít előnyben? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
Külön beszélget vele az óra után	82,4% (122)
Szóbeli figyelmeztetés	75,7% (112)
Elülteti a társaitól	56,8% (84)
Figyelemfelkeltés (rácsap az asztalra, hirtelen elhallgat)	44,6% (66)
Szaktanári figyelmeztetés	38,5% (57)
Plusz feladatot ad neki	34,5% (51)
Igazgatóhoz küldi a gyermeket	18,9% (28)
Kiküldi az óráról	16,9% (25)
Egyéb:	

Szeretet-megerősítés, pozitív szavak, lenyugtatás	3,4% (5)
Megszólitani az érdeklődési körén, hobbján keresztül, fontos feladattal megbízni	2% (3)
Szülő felkeresése	2% (3)

4. táblázat: Ön milyen fegyelmezési eszközöket részesít előnyben?

Kíváncsi voltam, hogy a pedagógusok szerint van-e összefüggés a tanulmányi előmenetel és a magaviselet között. A válaszadók 61,5%-a szerint általában a gyengébb tanulók magatartásával van több probléma, illetve 2% írta azt, hogy sok esetben ezek a gyermekek jó tanulók is lehetnének, de az órai magatartásuk, figyelmetlenségük miatt maradnak le társaiktól. A megkérdezett tanárok 33,1%-a nem lát összefüggést a tanulmányi előmenetel és a magatartás között, illetve 19,6%-uk szerint inkább a jó tanulókkal van több magatartási probléma, mert előre dolgoznak, vagy nem dolgoznak az órán. Ez sokszor szerencsésebb eset, mert ezeket a diákokat lehet pluszfeladatokkal motiválni, míg a gyengébb tanulókat kevésbé.

Az ilyen helyzetek elkerülésében segíthet a differenciálás, sok esetben ugyanis a gyermek azért nem dolgozik, mert nem érti a feladatot, vagy túl könnyű neki a feladat, és nem köti le a figyelmét, helyette keres olyan tevékenységet, amellyel elfoglalja magát. Fontos, hogy a pedagógus tisztázza a gyermekekkel, hogy mit vár el a tanórán, mit szabad és mit nem szabad, és ezeket következetesen tartassa is be a tanulókkal. Nagyon lényeges, hogy ezekre a gyermekekre ne csak akkor figyeljünk, ha éppen rosszalkodnak, hiszen sokszor pont a figyelemfelkeltés miatt teszik azt. Figyeljünk rájuk akkor is, ha jót cselekszenek, dicsérjük őket, beszélgesünk velük óra után, érezzék, hogy más tevékenységgel is ki tudják maguknak vívni a figyelmet, nem kizárólag rosszalkodással (Hudra 2008; Fodor 2005; Orgoványi 2011).

Tapasztalatai alapján összefüggésben áll-e a gyermek magatartása a tanulmányi előmenetelével? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
Általában a gyengébb tanulók a rendbontók, így próbálnak kitűnni	61,5% (91)
Semmi összefüggés nincs a két dolog között	33,1% (49)
Inkább a közepes előmenetelű tanulókkal van a probléma	11,5% (17)
Sokszor a jó tanulók zavarják az órát, viszont az órai munkával lemaradnak	10,8% (16)
Sokszor pont a jó tanulók zavarják az órát, akik előre dolgoznak	8,8% (13)
Egyéb:	
Amiatt romlik a tanulmányi előmenetelük, hogy nem figyelnek a tanórán	2% (3)

5. táblázat: Összefüggésben áll-e a gyermek magatartása a tanulmányi előmenetelével?

Fontos, hogy merjünk segítséget kérni a kollégáktól, osztályfőnöktől, az iskola vezetésétől vagy az iskolapszichológustól. A megkérdezett pedagógusok többnyire mernek segítséget kérni és kapnak is. A felmerülő konfliktusok során a pedagógusok a legtöbb segítséget a kollégáktól (54,7%), az iskola vezetésétől (41,2%) és az osztályfőnöktől (35,1%) kapják. Csupán a pedagógusok kevesebb

mint 30%-a tud segítséget kérni fejlesztő pedagógustól, gyógypedagógustól vagy pszichológustól, nem minden iskolában van ugyanis lehetőség arra, hogy helyben segítséget kapjanak egy szakembertől. A megkérdezettek 18,2%-a semmilyen segítséget nem kapott, a probléma tehát vagy nem oldódott meg, vagy önállóan kellett rá megoldást találniuk. Egyes pedagógusok saját költségen vettek részt konfliktuskezelési képzésen, vagy maguk tapasztalták ki, hogy mi segíthet ilyen esetben. Volt, aki iskolán kívül keresett segítséget a pedagógiai szakszolgálatnál vagy a családsegítőnél.

Kapott segítséget a problémák kezelésére? Ha igen, kitől? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
Pedagógus kollégáktól	54,7% (81)
Az iskola vezetésétől	41,2% (61)
Osztályfőnöktől	35,1% (52)
Fejlesztő pedagógustól	24,3% (36)
Iskolapszichológustól	24,3% (36)
Szülőktől	23% (34)
Nem kaptam segítséget	18,2% (27)
Gyógypedagógustól	13,5% (20)
Egyéb:	
Önállóan oldottam meg / képzésen vettem részt	3,4% (5)
Családsegítő szolgálat / pedagógiai szakszolgálat	2,7% (4)

6. táblázat: Kapott segítséget a problémák kezelésére?

Rengeteget számít a szülők hozzáállása is. Sajnos nem ritka eset az sem, hogy a szülő a szőnyeg alá söpri a problémát, illetve előfordul az is, hogy a pedagógust hibáztatja. Ebben az esetben nem várható el más a gyermektől, mint hogy a szülő hozzáállását utánozza. Persze nem kell a szülőnek feltétlenül mindenben egyetértenie az oktatóval, de nagyon fontos, hogy a kölcsönös tiszteletet fenntartsa, és ezt elvárja a gyermekétől is. Az esetek többségében (56,8%) a szülők segítőkészek, viszont a helyzet nem javul. A pedagógusok 36,5%-a mondta azt, hogy általában a szülők nem együttműködnek, és alig 6,8%, tehát 10 pedagógus állítja azt, hogy a szülők bevonásával/segítségével megoldódnak az ilyen jellegű gondok.

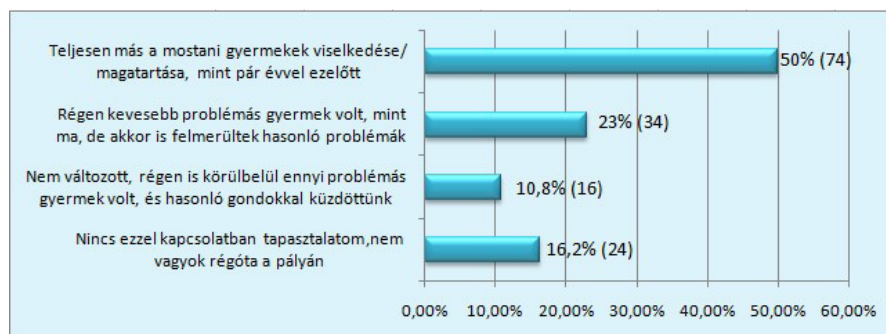
Általánosságban elmondható – segítségtől függetlenül –, hogy szerencsére néhány gyermeknél rendeződik a helyzet, a válaszadók 79%-a mondta azt, hogy egy-egy tanuló esetében sikerül megoldást találni a magatartási gondokra. Idővel a gyermek megkomolyodik, vagy a szülők/szakemberek bevonásával megoldódik a probléma. Sajnos a pedagógusok 24,3%-a sokszor találkozott olyan esettel is, amikor a probléma csak akkor oldódott meg, amikor a gyermek elment az intézményből. Ebben az esetben ez a diák évekig keserítheti meg a tanárok és az osztálytársak mindennapjait.

Általában sikerül orvosolni ezeket a problémákat? (több válasz is lehetséges) 148=100%	
Részben sikerül orvosolni (néhány gyermeknél sikerül)	79% (117)
Nem sikerül orvosolni (a probléma akkor oldódik meg, amikor a gyermek elballag vagy elviszik az iskolából)	24,3% (36)
A szülővel együttműködve általában sikerül megoldani a problémát	22,3% (33)
A kollégák, a vezetőség közös munkájával sikerül megoldani az ilyen jellegű gondokat	22,3% (33)
Szakember bevonásával tudjuk orvosolni a problémát	21,6% (32)

7. táblázat: Általában sikerül orvosolni ezeket a problémákat?

A válaszadók fele szerint teljesen más a mostani gyermekek magartartása, mint pár évvel ezelőtt, tehát teljesen más oktatási módszerekre, fegyelmezési eszközökre van szükség. Érdekes, hogy még a rövid ideje pályán lévő tanárok közül is többen érzik a változást, azaz a felmerülő problémák jellege 5 éven belül is változik. A kevesebb mint 5 éve pályán lévő pedagógusok közül 6-an, az 5–15 éve pályán lévők közül 27-en, a 16–30 éve pályán lévő oktatók közül 21-en, míg a több mint 30 éve oktató pedagógusok közül 20-an érzik ezt a nagyfokú változást.

A válaszadók 23%-a mondta azt, hogy régebben kevesebb problémás gyermek volt, de azért felmerültek hasonló nehézségek, míg a pedagógusok 10,8%-a szerint egyáltalán nincs változás, régen is körülbelül ennyi problémás gyermek volt, hasonló problémákkal.



5. grafikon: Tapasztalatai alapján amióta nevelő-oktató munkát végez, változott-e a gyermekek magartartása/viselkedése?

Az előző kérdés során 108 pedagógus jelölte, hogy az utóbbi időben változott a gyermekek magartartása. A következő kérdést nekik tettem fel: jelölniük kellett, hogy miben nyilvánult meg ez a változás. Ebben az esetben a 108 adatközlő lesz a 100%.

Ha az előző kérdés során azt jelölte, hogy változott a gyermekek magatartása, kérem, jelölje, hogy ez miben nyilvánul meg! (több válasz is lehetséges) 108=100%	
Szemtelenebbek a pedagógussal szemben, nem tisztelik a pedagógust	80,5% (87)
Több a verbális bántalmazás, káromkodás	76,8% (83)
Több az osztálytársak vagy az oktató felé irányuló fizikai agresszió	36,1% (39)
Egyéb:	
A gyermekek türelmetlenebbek, ingerlékenyebbek, figyelmetlenebbek, teljes érdektelenség	5,5% (6)

8. táblázat: Miben nyilvánul meg a gyermekek magatartásában bekövetkezett változás?

A válaszadók 80,5%-a szerint a mai fiatalok szemtelenebbek a pedagógussal szemben, 76,8%-uk szerint több a verbális bántalmazás az osztálytársak, illetve a pedagógus irányába is, 36,1% szerint pedig több lett a fizikai agresszió. További oknak írták (5,5%), hogy a mai gyermekek sokkal türelmetlenebbek, ingerlékenyek és figyelmetlenebbek.

A diákokkal történő konfliktushelyzetek sokszor lehetetlenné teszik a közös foglalkozást, tönkreteszik a tanórát, a pedagógus nem tudja átvenni a tervezett tananyagot. Viszont az ilyen helyzetek sokszor nemcsak a tanórai munkát teszik tönkre, hanem mély nyomokat hagyhatnak az oktató-nevelő lelkében is. Kíváncsi voltam, hogy a pedagógusok mennyi idő után teszik túl magukat egy komolyabb konfliktushelyzeten.

Egy-egy komolyabb konfliktus során mennyi idő kell ahhoz, hogy túltegye magát az eseten? 148=100%	
Van, hogy napokig rágódom a törtéteken	56% (83)
A nap végére felejttem el az esetet	18,9% (28)
Előfordul, hogy utána még hetekig, vagy az egész tanévben idegesen, zaklatottan megyek be a foglalkozásra	11,5% (17)
Többnyire az óra/foglalkozás végére elfelejttem	8,9% (13)
Egyéb:	
Folyamatosan rágódom, gondolkodom a törtéteken, de nem megyek be zaklatottan a foglalkozásra	2% (3)
Konfliktusfüggő (hetek, évek)	1,4% (2)
Nem válaszolt	1,4% (2)

9. táblázat: Mennyi idő kell ahhoz, hogy túltegye magát az eseten?

A válaszadók többsége sajnos nehezebben teszi túl magát egy-egy ilyen konfliktushelyzeten. Az adatközlők 56%-a van, hogy napokig rágódik a törtéteken, 18,9% többnyire a nap végére elfelejti az esetet, és 11,5%-a néha hetekig, vagy akár egész tanévben zaklatottan jár be a tanórákra, mivel fél egy újabb negatív történéstől. Csupán 8,9% válaszolta azt, hogy már a foglalkozás/tanóra végére elfelejti az

esetet. További 1,4% nem válaszolt erre a kérdésre. Megvizsgáltam, hogy korcsoportok szerint milyen válaszok születtek, tehát inkább a pályakezdő fiatalok vagy a régebben pályán lévő tanárok dolgozzák fel könnyebben az ilyen negatív eseteket. A válaszok alapján nincs különbség, minden válaszlehetőséget körülbelül azonos arányban jelöltek a pályakezdők és a tapasztaltabb pedagógusok is. A férfi tanárok közül hárman írták, hogy napokig rágódnak a történeteken, ketten elfelejtik a nap végére, és egy oktató nem válaszolt erre a kérdésre.

Sajnos a konfliktuskezelési gyakorlatok, módszerek oktatása nem része sem a pedagógusképzésnek, illetve nem jellemző az sem, hogy a pályán lévő pedagógusoknak a munkáltató lehetőséget biztosítana egy ilyen jellegű továbbképzésre. Pedig a pedagógusok 48,6%-a szívesen részt venne egy ilyen képzésen, és örülnének, ha ezt az iskolák is támogatnák. A válaszadók 32,4%-a korábban már elvégzett egy ilyen tanfolyamot, és 12,1%-uk hasznosítani is tudja az ott szerzett új ismereteit, míg 20,3%-uk sajnos még így sem tud minden felmerülő konfliktushelyzetet megoldani. Csupán a válaszadók 17,6%-a mondta azt, hogy nem hinné, hogy segítene egy ilyen jellegű továbbképzés a felmerülő konfliktushelyzetek megoldásában.

Szakemberek rámutattak arra, hogy mennyivel hatékonyabb lehet az oktató-nevelő munka, ha a pedagógusok lelki támogatást is kapnának, akár pszichológusi, akár mentálhigiénés segítséget. Nagyon nagy hatással van a pedagógus mentális állapota az oktatás minőségére és ezáltal a diákok teljesítményére is. Egy pozitív szemléletű, motivált tanár sokkal jobban tudja ösztönözni, motiválni a gyerekeket is (Mihály 2010; Borbáth 2020). Kíváncsi voltam, hogy a pedagógusok látnak-e összefüggést a pályaelhagyás és a magatartási, fegyelmezési problémák között. Erre a kérdésre azoknak a pedagógusoknak is választ kellett adniuk, akik korábban azt jelölték, hogy nem találkoztak problémás gyermekkel, tehát itt a 150 fő volt a 100%.



10. grafikon: Ön lát kapcsolatot a pályaelhagyás és a fegyelmezési nehézségek között?

A válaszadók 64,7%-a szerint többen maradnának a pályán, ha nem kellene ennyit foglalkozni a fegyelmezéssel. További 18% nem tudja megítélni, hogy van-e összefüggés, és 13,3% gondolja úgy, hogy nincs összefüggés a két dolog között.

Az adatközlők 4%-a mondta azt, hogy nem ez az egyedüli oka a pályaelhagyásnak, közrejátszik a kiégés, amire talán megoldást jelentene a rendszeres segítő

beszélgetés. További okok a nagyon alacsony fizetés, a sok többletfeladat, ami nem jár anyagi kompenzációval, a megbecsülés hiánya, a szakmai nehézségek és a nem megfelelő munkakörnyezet.

Végül a +1 kérdésnél lehetőséget adtam arra, hogy a kitöltők elmondják a témával kapcsolatos tapasztalataikat, gondolataikat, javaslataikat, vagy megosszanak velem valamilyen bevált gyakorlatot. Erre a kérdésre sajnos csak 31 oktató válaszolt. Többen írták, hogy a probléma gyökere sokszor maga a szülő, aki szintén nem tiszteli a pedagógust. Nem várhatjuk el a gyermektől a tiszteletet, ha a szülő sem nyújt megfelelő mintát. Úgy gondolják, hogy a tanári szakmának már nincs presztízse, így nem lehet hatékonyan végezni a munkát. Örülnének, ha a pedagógusoknak is biztosítanának pszichológusi vagy mentálhigiénés segítséget, ezáltal közösen tudnák megoldani az oktatás során felmerülő nehézségeket, tanácsokat és lelki támogatást is kapnának. Az egyetemi pedagógusképzést is hiányosnak érzik a tekintetben, hogy nem készítik fel őket az ilyen helyzetek kezelésére. A fiatal pályakezdő pedagógus teljesen védtelen az ilyen esetekkel szemben, sokszor nem tudja kezelni ezeket a helyzeteket, és beszélni sem mer róla a kollégáknak. Az egyetemen teljesített pedagógiai gyakorlat során sem gyűjtenek ezzel kapcsolatban semmilyen tapasztalatot. Általában ezeket a gyakorlatokat jobb iskolákban végzik, ahol nincs annyi problémás gyermek, és nem kell annyit fegyelmezni, illetve a tanórán bent ül az osztályban tanító pedagógus is, tehát a gyermekek a szokásosnál fegyelmezettebbek.

Több pedagógus azt tanácsolja, hogy türelemmel, szeretettel és odafigyeléssel forduljunk az ilyen gyermekek felé. A magatartási probléma csak valaminek a tünete, de nekünk az okokat kell kezelni. Ha a gyermek érzi, hogy biztonságban van és figyelnek rá, akkor könnyebben feltárható a magatartási problémák gyökere, és segíteni tud a pedagógus a kiváltó okok kezelésében.

5. Összegzés

A korábban felállított hipotézisek egy része a kutatás során beigazolódott. A megkérdezett pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy a digitális eszközök negatív hatással lehetnek a gyermek magaviseletére, ami alátámasztja a hipotézist (H4), miszerint a magatartási problémák kialakulásának egyik fő oka a digitális eszközök túlzott használata.

Az első hipotézis (H1) – általában a tanulásban gyengébb képességű tanulók magatartásával van probléma – is bizonyítást nyert a kutatás során. A válaszadók több mint fele (61,5%) jelölte, hogy általában a gyengébb tanulók a fő rendbontók, míg 19,6% mondta azt, hogy általában a jó tanulók zavarják az órát.

A 148 válaszadóból 73% (108) érzi úgy, hogy változott a gyermekek magatartása, a változást főleg abban látják, hogy a gyermekek szemtelenebbek lettek, sok a verbális bántalmazás és a káromkodás, több a fizikai agresszió a pedagógus és az osztálytársak irányába, illetve a gyermekek sokkal türelmetlenebbek és ingerlékenyebbek, mint korábban. Ez az eredmény alátámasztja a harmadik hipotézisemet

(H3), miszerint az elmúlt években folyamatosan változott a gyermekek magatartása, mindig más problémákkal, kihívásokkal kell szembenézniük a pedagógusoknak és a szülőknek.

A második hipotézis (H2) nem igazolódott be, tehát téves volt az a feltételezés, hogy a régebben pályán lévő pedagógusokat kevésbé viseli meg lelkiileg a tanórán felmerülő konfliktushelyzet. A kutatásból kiderült, hogy nincs számottevő eltérés e tekintetben a korcsoportok között.

Nagyon örülnék annak, ha lenne egy egységes, mindenkire alkalmazható recept, hogy ezek a problémák megszűnjenek, de sajnos nincs ilyen. Így tehát marad a kitarító munka, az odafigyelés, az új módszerek kutatása és ezek türelemmel való alkalmazása, hogy ezek a gyermekek később a társadalom hasznos tagjai legyenek, és maguk is pozitív mintát adjanak át a gyermekeiknek.

Irodalom

Borbáth Katalin (2020): Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8. évf., 2. szám. http://epa.oszk.hu/02400/02411/00019/pdf/EPA02411_gyermeknevel_2020_02_299-317.pdf

Fodor László (2005): Az iskolai fegyelem egyes pszichológiai kérdései. *A romániai magyar pedagógusok lapja*, 2005/4. <http://www.oracler.ro/fodlink/iskolai%20fegyelem.html>

Hudra Nikolett (2008): A viselkedészavarok iskolai korrekciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/5. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-viselkedeszavarok-iskolai-korrekcioja>

Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, XXVI. Évfolyam, 2010/1. http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz1001105_mihaly.pdf

Orgoványi-Gajdos Judit (2011): *Kalauz a nehezen kezelhető diákok tanításához szükséges nevelési-oktatási stratégiák megalkotásához*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orgovanyi_kalauz/ogj-kalauz.pdf

Ranschburg Jenő (2006): *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Budapest: Saxum Kiadó.

Ranschburg Jenő (2009): *Nyugtalan gyerekek*. Budapest: Saxum Kiadó.

Health Behaviour among High School Students

Investigating the Relationship between Psychosocial Components of School and Risk Behaviour

ILONA KARÁCSONY – KITTI MÁTÉ-PÓHR – KÁLMÁNNÉ KOMLÓSI – MÓNICA FERENCZY

Abstract

Propose: the aim of our research was to assess the psychosocial resources of the school and their indirect impact on health risk factors (smoking, alcohol consumption) and protective factors (nutrition, physical activity).

Methods: We conducted a quantitative, cross-sectional study in Western Transdanubia using convenience sampling among high school students (n=448). Data collected with a self-designed and standardized questionnaire (ESPAD – Risk Behaviour HBSC Health Behaviour and School Resources) were analysed with SPSS Statistics 22. Relationships between variables were tested using Spearman correlation analysis ($p < 0.01$ / $p < 0.05$).

Result: our results show that elements of both preventive and risk behaviours were interrelated, and risk factors pushed the implementation of protective factors into the background. The majority of students (3/4) liked their school, but 2/5 felt that their school work was quite or very overwhelming. A favourable perception of the school atmosphere was associated with higher levels of preventive behaviours (fruit and vegetable consumption) ($p < 0.01$) and low levels of risk factors (consumption of empty calories) ($p < 0.01$). The monthly prevalence of smoking was correlated with all the school psychosocial factors previously mentioned ($p < 0.01$).

Conclusion: The combination of risky behaviour and the psychosocial components of the school calls attention to the need to improve the school atmosphere and strengthen peer support within the school.

Keywords: school; psychosocial resources; health behaviour; risk behaviour

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Psychology – Social psychology and group interaction

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.079-088

Introduction, objectives

Compulsory education also creates opportunities for all children to achieve in terms of shaping and developing their health. Children spend a large part of their everyday lives at school, away from the family environment, which may mediate a nega-

tive pattern. School-age children, and adolescents, in particular, face many challenges and associated difficulties, including the demands of increasing learning, changing relationships with family and peers, and the physical, mental, cognitive and emotional changes associated with maturation. Expectations of schools have increased both from families and the state. In addition to the educational function, the role of education, personal development and socialisation has been strengthened. "Because of its precise rules, schools play a role in guiding and shaping behaviour. It transmits, practices and/or sanctions rules, norms and values, which are formed into mentalities as behavioural routines, life habits and patterns" (Meleg 2013, p. 214). In addition to increasing health literacy, schools can use a variety of tools to shape protective factors of health behaviour, e.g., health-promoting rules, house rules; cleanliness and hygiene of the school environment; availability of prevention-focused health care; strengthening community development; the attitude of school staff towards their health, health behaviour can send messages to students and become a model (hidden curricular opportunities), both directly and indirectly (Aszmann 2005). The hidden curriculum can both strengthen and weaken conscious pedagogical interactions (Szabó 1988). Positive school experiences can be protective of health, while negative experiences can be a risk (Somhegyi 2016). The results of Vieno and colleagues' research among adolescents also confirm that the school atmosphere has an impact on students' motivation, school satisfaction level, lifestyle and health (Vieno, et al., 2005). Belonging to school, good student-teacher relationships and a perceived inclusive school atmosphere are associated with better mental health (Riekke, et al., 2018; Long, et al., 2021). Research also suggests that school can have a positive impact on students' health, with students who do better in school having higher life satisfaction, fewer subjective health complaints and lower levels of health risk behaviours such as smoking, alcohol and drug use (Márványkövi, et al., 2013; Németh 2016; Donato, et al., 2021; Peeters, et al., 2021). Data from the European School Survey on alcohol and other drug use among young people showed a significant decrease in the study average. At the same time, the rate of absenteeism increased significantly in the context of substance use (Elekes 2016). Students who are reluctant to attend school fall behind, and dropouts are more likely to have mental health problems. The subjective opinion of the professionals interviewed in the Healthy Lifestyles in Schools survey in Hungarian public education institutions is also in line with the results of the above-mentioned surveys, which show that good health has a positive impact on students' academic performance, stress tolerance and is associated with lower absenteeism. The views of the teachers and school health workers interviewed in the survey suggest that the attitude of school-age students towards learning is directly related to their health. Half of the professionals found that students with better health indicators are also more disciplined in lessons (Járomi, et al., 2016). Decision-making during the school years significantly influences health behaviour and will determine health in adulthood. The aim of our research was to assess the psychosocial resources of schools and their indirect impact on health risk (smoking, alcohol consumption) and protective (nutrition, physical activity) factors.

Methods

Our quantitative, cross-sectional research was conducted in full-time secondary schools in Western Transdanubia. Sampling was carried out using a single, non-probability, convenience sample within the target group (Pakai, Kívés 2013; Karamánné Pakai, Oláh, 2015). In 5 grammar schools, we had the opportunity to address 18 classes, and we were able to analyze the responses of 448 students. The directors of the selected school district centres were informed about the research, and the permission of the selected school principals was requested to carry out the data collection. The parents of the students concerned were informed of the research in writing, and their consent was requested. Completion of the questionnaire was voluntary, anonymous and did not contain any information that would allow the students to be identified. After processing the data, the results are published in aggregate form only. The health behaviour and psychosocial resources of the school were assessed using the questions on dietary habits and physical activity of the HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) research instrument (Németh 2016) and the items on smoking and alcohol consumption habits of the ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and other Drugs) questionnaire (Elekes 2016). Demographic and sociological data were measured using 7 questions. The questionnaires were recorded manually using Microsoft Excel 2010. Statistical processing was carried out using SPSS software package version 22.0. In addition to descriptive statistics tests, a mathematical (Spearman correlation) statistical method ($p < 0.05$) was used to analyse our data.

Results

The average age of the respondents was 16.87 years (SD: 0.82), 2/3 of them were female (67.79%), and more than half lived in a city (31.46% in the county and 27.46% in the city). The majority of the sample (69.87%) lived in a complete family.

Health-related behaviours include preventive health behaviours, health maintenance behaviours and health promotion behaviours, of which nutrition and physical activity were examined in the present study. The other aspect of health behaviour is risk behaviour, of which smoking, alcohol and drug use are most often associated with adolescence, and we measured the prevalence of the first two in the survey. An important element of eating habits is the frequency of main meals, of which we studied the regularity of breakfast, while its quality was examined by the frequency of daily consumption of two food groups, which are appropriate indicators of a healthy diet. According to the responses of the high school students, regular breakfast consumption was found to be half of the sample on weekdays and 3/4 on weekends, while the proportion of students who did not eat breakfast was 27.73% on weekdays and slightly more than 10% on weekends. Regarding the quality of nutrition, the consumption of vegetables and fruits was realized with almost the same frequency, the proportion of daily and weekly consumers was approximately 40%-40%. The presence of empty calories (sweets, sugary soft drinks)

in the diet was less frequent than weekly for almost 20% of the respondents, but daily for 20%. Half of the students did not consume energy drinks at all, but 5.46% consumed them daily.

Regular physical activity plays a very important role in maintaining physical and mental health, and adequate quality and quantity of physical activity are also necessary to achieve positive health outcomes. The World Health Organization recommends that 5-17-year-olds should have at least 60 minutes of moderate-intensity physical activity per day, but also at least three vigorous-intensity activities per week (World Health Organization, 2010). We considered 60 minutes of physical activity per day to be an adequate amount based on the WHO recommendation and used the School-age Children's Health Behaviour Survey's classification of physical activity (nearly sufficient if at least 5 to 6 days per week, insufficient if three to four days per week, and very little if two days or less of 60 minutes of physical activity per week) to further categorise physical activity.

In terms of the quality of physical activity, at least 3 hours per week of physical activity that made the young person sweat was considered adequate, which was the case for 68.53% of the sample, but 9.6% did not do any intense physical activity at all.

Among the risk behaviours, we looked at the prevalence of smoking and alcohol consumption habits, measuring their prevalence over the past lifetime and the previous month. According to our research data, 50.67% of young people have smoked in their lifetime, the first cigarette smoked at an average age of 14.2. 22.32% of the respondents had smoked in the last 30 days, and 16.29% of young people had smoked regularly from the age of 15.28 years on average. Regular daily smoking started more than a year later than the first cigarette smoked by the students. Almost all (95.76%) of the high school students surveyed had consumed at least one glass of alcoholic beverage in their lives, and the consumption was almost equal for each beverage type, between 13 and 14 years (beer M: 13.32, wine M: 13.76, alcoholic beverage M: 13.56, spirits M: 14.4). One in ten students (10.04%) had not consumed alcohol in the last 12 months and two in ten (19.87%) in the last 30 days. During the last 30 days, the consumption of each type of beverage (beer, wine, soft drinks containing alcohol, spirits) was almost the same, but most drank 39.73% once or twice and 20.54% three or five times. Almost 2/3 of the respondents (62.11%) were drunk at least 40 times or more (36.46%), with an average age of 14.86 years.

It is known from national and international research data that the different health behaviours are interrelated and exhibit a consistent lifestyle, they are not independent of each other, there is a strong link between smoking, alcohol and drug use, and risk behaviours are generally associated with a decline in preventive health behaviours. Elements of health-conscious behaviour are also often associated: people who pay attention to their diet also exercise regularly (Pikó, 2003; Camenga et al., 2006; Németh et al., 2016). Our data analysis also investigated the relationship between individual health behaviour items using Spearman's rank correlation calculations. The risk behaviour forms, both of the lifetime ($r=0.413$ $p<0.001$) and monthly ($r=0.262$ $p<0.001$) prevalence values of smoking and alcohol con-

sumption were also correlated with each other, and the negative manifestation of diet quality was also associated with the consumption of so-called empty calories (lifetime prevalence smoking $r=0.232$ $p<0.01$, alcohol $r=0.102$ $p<0.01$) (monthly prevalence smoking $r=0.252$ $p<0.01$, alcohol $r=0.205$ $p<0.01$).

It was also observed that the presence of sweets and soft drinks in the diet was correlated with the amount of physical activity ($r= -0.112$ $p<0.05$) and the frequency of eating breakfast during the week ($r= -0.120$ $p<0.05$), but a weak negative relationship was found. The coherence of preventive health behaviours was also examined, as before, using Spearman's rank correlation calculations. The results confirm the relationship between the lifestyle factors, with a strong correlation between the quality and quantity of physical activity ($r=0.476$ $p<0.01$). There was also evidence of a relationship between regular breakfast consumption during the week and the regularity of breakfast at the weekend ($r=0.110$ $p<0.05$) and between regular breakfast consumption during the week and the quantity of physical activity ($r=0.242$ $p<0.01$) and the quality of physical activity ($r=0.107$ $p<0.05$). The quality of diet was correlated with the amount of physical activity ($r=0.228$ $p<0.01$) and the quality of physical activity ($r=0.225$ $p<0.01$), there was a weak but strong relationship demonstrated between all variables.

In children's everyday lives, school is a very important socialisation arena, a source of health, and plays a key role in shaping and developing students' lifestyles. The questions on the role of the school as a general resource were adapted from the HBSC survey instrument, and focused on attitudes towards school, perceptions of school workload, and perceived peer support (teachers, class community). We used a four-point Likert-type scale to measure students' feelings about their school. Three-quarters of the high school students reported positive attitudes towards their school (29.31% like it a lot, 42.06% like it a little), but 19.91% answered "not very much" and 8.72% "not at all" in terms of feelings about their educational institution. The results of the HBSC survey were almost identical to the results of the survey in all the categories studied (Németh, et al., 2016). 17% of the students surveyed felt that the tasks given by the public education institution were not at all overwhelming, 40.49% a little, 36.47% quite overwhelming, and 6.04% very overwhelming. The results of a survey of health attitudes of school-age students in the home country showed a significantly more positive picture than my data in terms of responses in the category of feeling quite overwhelmed (20.8%), in terms of opinions about the burden of school. In our sample, slightly more than 16% felt that school tasks were quite overwhelming. In the HBSC research data on baccalaureate courses, nearly the same proportion (6.3% vs. 6.04%) as in my research reported feeling very overwhelmed by schoolwork. In the national results, 20.8% of students felt not at all overwhelmed by the school burden, while 52.2% felt only a little overwhelmed (Németh, et al., 2016). Peer support at school was measured using a 5-point Likert scale with 3-3 questions for teachers and classmates. Results were assessed by the total score on the scale, a higher score indicating higher peer support. The HBSC research data show that peer support for school decreases with the number of grades in the school, both for teachers and classmates, and is lowest in the school with the highest number of graduates (the

average score for teacher peer support is 10.1 and the average score for classmate support, 10.7) (Németh 2016). Our own research results showed almost the same level of school peer support as the HBSC survey data; the mean score for class peer support perception was 10.51 (SD: 2.78 max: 15 min: 3), while the mean score for teacher support perception was $M = 9.41$ (SD: 2.9 max: 15 min: 3).

Higher levels of attitude towards school ($r=0.176$, $p<0.01$) and higher peer support from teachers ($r=0.156$, $p=0.001$) had a positive effect on fruit and vegetable consumption. In contrast, increasing school workload promoted the consumption of empty calories ($r=0.173$, $p<0.01$), but was no longer associated with the quantity of food ($r = -0.018$, $p=0.740$) and physical activity ($r=0,004$, $p=0,931$) and quality ($r=0,014$, $p=0,774$). The feeling of being overwhelmed by schoolwork was not correlated with the quantitative ($r=0.032$, $p=0.561$) and qualitative ($r=0.044$, $p=0.375$) indexes of nutrition, the frequency of fruit and vegetable consumption ($r=0.067$, $p=0.159$), but it did increase the daily consumption of empty calories ($r=0.122$, $p=0.010$). The results of the relationship between teacher and classmate peer support in relation to students' health and risk behaviours are shown in Table 1, where it is also worth noting that increasing teacher peer support was associated with higher levels of physical activity.

Table 1. Spearman correlation matrix results for the relationship between peer support at school and the nutrition and physical activity indicators

	Correlation coefficient and p value				
	Quantity of nutrition n=446	Quality of nutrition		Physical activity n=446	Quality of activity n=446
		Consumption of empty calories n=447	Consumption of fruit-vegetables n=446		
Teacher social support	$r=0,007$ $p=0,904$	$r = - 0,065$ $p=0,169$	$r=0,156^{**}$ $p=0,001$	$r=0,126^{**}$ $p=0,007$	$r=0,084$ $p=0,078$
Classroom social support	$r=0,005$ $p=0,924$	$r=0,121^*$ $p=0,011$	$r=0,013$ $p=0,778$	$r=0,076$ $p=0,111$	$r=0,062$ $p=0,203$

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ own editing

The lifetime prevalence of smoking showed no relationship with the psychosocial factors of school, but the monthly prevalence values already showed a negative correlation with attitudes towards school, a positive correlation with the supportive role of both teachers and classmates in the school community, and a positive correlation with the depressing sense of school tasks. The extent of those who had already consumed alcohol in their lifetime or regularly consumed various alcoholic beverages during a month was not affected by factors related to the school atmosphere. The data obtained are shown in Table 2 below.

Table II. Results of Spearman's correlation matrix on the relationship between school psychosocial factors and risk behaviour

	Correlation coefficient and p-value			
	Lifetime prevalence value of smoking n=447	Monthly prevalence value of smoking n=73	Lifetime prevalence value of alcohol n=447	Monthly prevalence value of alcohol n=359
Attitude towards school	r=0,109 p=0,358	r= - 0,196** p=0,003	r=0,016 p=0,730	r=0,040 p=0,402
Depressing sense due to school tasks	r=0,173 p=0,143	r=0,115* p=0,026	r= 0,083 p=0,063	r= 0,048 p=0,309
Teacher social support	r=0,043 p=0,718	r= - 0,131** p=0,006	r= - 0,052 p=0,386	r= - 0,040 p=0,397
Classroom social support	r=0,093 p=0,102	r= - 0,136** p=0,004	r= - 0,009 p=0,842	r= - 0,010 p=0,839

*p<0,05 **p<0,01 own editing

Discussion, proposals

Adolescence requires individuals to be flexible and to choose the coping strategy that best suits their health in a given situation. Responses can be adaptive to health but also maladaptive. Regarding the quality of nutrition, the consumption of vegetables and fruits was realized with almost the same frequency; the proportion of daily and weekly consumers was approximately 40%-40%. The presence of empty calories (sweets, sweetened soft drinks) in the diet was less frequent than weekly for almost 20% of the respondents, but daily for 20%. When the amount of physical activity was studied, every second student moved 5-7 times a week with the appropriate frequency or nearly enough amount. However, two out of ten students had very little movement time per week. The quality of movement was adequate in only two of the three students. The lifetime prevalence of smoking was close to 50%, the monthly prevalence was half that, the lifetime prevalence of alcohol consumption was close to 100%, and the monthly prevalence figure was close to 80%. Compared to research results, in our survey, indicators of diet and physical activity were almost the same, with some elements of risk behaviour yielding higher prevalence data; the proportion of regular smokers was higher among the students surveyed, and the monthly prevalence value of alcohol consumption was also higher (Elekes 2016; Németh 2016; Zsiros et al., 2016; Bauer, et al, 2017; Marconcin, et al., 2021; Topadã, et al., 2021).

The dietary intake of sweets, soft drinks, energy drinks and smoking, and alcohol consumption habits are not independent of each other, but in addition, the consumption of empty calories has a negative impact on preventive behaviours. Diet and physical activity also showed a close association between health-promoting lifestyle elements. Thus, both preventive and risk behaviours were interlinked, with

risk factors outweighing the achievement of protective factors. These findings were in line with national and international research (Pikó 2003; Camenga, et al., 2006; Németh 2016). Overall, the presented results on health behaviour are not optimal.

The majority of students (3/4) liked their school, but 2/5 felt that their schoolwork was quiet or very overwhelming. Compared to the results of representative surveys, our sample showed that more students felt that their schoolwork was overwhelming (Németh 2016). Positive perceptions of the school atmosphere were associated with higher levels of preventive behaviours in nutrition (fruit and vegetable consumption) and lower levels of threatening behaviours (consumption of empty calories). The monthly prevalence of smoking was correlated with all school psychosocial factors examined. Increases in smoking prevalence indicated lower peer support at school, attitudes towards school, and higher feelings of school burden. The coexistence of risk behaviour and the psychosocial components of school calls for attention to improving the school atmosphere and strengthening peer support within the school. Stimuli in the school environment can be continuous and intense. These years, but especially the second decade of life, are characterised by increased autonomy, in which autonomous decision-making has a significant impact on health behaviour and will determine health in adulthood. Therefore, adolescence should be considered a key part of life. Our research suggests that a positive school climate, as a general resource, can also be a protective determinant of health behaviour. All actors in the public education institution have an active role to play in creating a positive school climate. Partnerships between families and the school, teacher collaboration, student cooperation, and participation in various extra-curricular school activities can positively impact the school atmosphere, increasing students' attachment to their institution. It is important for teachers to be sensitive to students' specific needs, support their interests, highlight their strengths and provide appropriate peer support. Schools play a significant role in shaping health-related values and shaping patterns that affect lifelong health (Hideg 2020a). Both the positive and negative samples have a proven model-following effect (Hideg 2020b).

Health, as one of our most important values, can be strengthened during the school years and become an advantage in adult life. The foundations of long-term health can be consolidated in childhood (Viner, et al., 2015; Karácsony 2018), so it is very important to reduce and stop negative health behaviour trends, and to strengthen and increase positive, protective factors among high-school students.

Acknowledgements

The research was financed and supported by the Human Resource Development Operational Programme of the Ministry for Human Capacities within the HR-DOP-3.6.1-16-2016-00004 Comprehensive Development for Implementing Smart Specialization Strategies at the University of Pécs. The project has been supported by the European Union and co-financed by the European Social Fund.

References

- Aldridge, Jill; McChesney, Katrina (2018): *The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review*. International Journal of Educational Research, 88/3, 121-145.p.
- Aszmann, Anna (2005): Az iskola-egészségügyi team szerepe az egészségfejlesztésben. In Aszmann, Anna; Békefi, Dezső *Iskola-egészségügy gyakorlati ismeretek oktatási intézményeket ellátó orvosok és védőnők számára* (330-344.p.). Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Bauer, Béla; Pillók, Péter; Ruff, Tamás; Szabó, Andrea; Szanyi, F. Elenonóra; Székely, Levente (2017): *Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúság kutatás első eredményei, ezek a mai magyar fiatalok!* Budapest: Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- Camenga, Deepa; Klein, Jonathan; Roy, Jason (2006): *The changing risk profile of the American adolescent smoker. Implications for prevention programs and tobacco interventions*. Journal of Adolescent Health, 39/1, 110-120.p.
- Donato, Francesco; Triassi, Maria; Loperto, Ilaria; Maccaro, Alessia; Mentasti, Sara; Crivillar, Federica; Elvetico, Antonella; Croce, Elia; Raffetti, Elena (2021): *Symptoms of mental health problems among Italian adolescents in 2017–2018 school year: a multicenter cross-sectional study*. Environmental Health and Preventive Medicine, 26/67, 1-13.p.
- Elekes, Zsuzsanna (2016): *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015 Magyarországi eredmények*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar Szociológia és Társadalompolitika Intézet.
- Hideg, Gabriella (2020a): *A fair play múltja, jelene és értéke*. Budapest: Fakultás Kiadó.
- Hideg, Gabriella (2020b): Az egészséghez kapcsolódó attitűd vizsgálata gimnáziumi diákok körében. In *III. Zalaegerszegi Egészségturizmus Konferencia Tanulmánykötet* Szerk. Varga, Zoltán; Komáromy, Márk; Csákvári, Tímea. Zalaegerszeg: Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar. 59-71.p.
- Karácsony, Ilona (2018): *Egészségről az iskolában - felvilágosítástól a fejlesztésig*. Képzés és Gyakorlat, 16/1, 107-116.p.
- Karamánné Pakai, Annamária; Oláh, András (2015): A theoretical overview of scientific research. In *Data analysis in practice*. Szerk. Ács, Pongrác Pécs: University of Pécs, Faculty of Health Science. 11-34.p.
- Long, Emily; Zucca, Claudia; Sweeting, Helen (2021): *School Climate, Peer Relationships, and Adolescent Mental Health: A Social Ecological Perspective*. Youth & Society, 53/8, 1400–1415.p.

- Marconcin, Priscila; Matos, Margarida; Ihle, Andreas; Ferrari, Gerson; Gouve, Élvio; López-Flores, Marcos; Peralta, Miguel; Marques, Adilson (2021): *Trends of Healthy Lifestyles Among Adolescents: An Analysis of More Than Half a Million Participants From 32 Countries Between 2006 and 2014*. *Front Pediatr.*, 9, 1-8.p.
- Márványkóvi, Ferenc; Rácz, József; Németh, Ágnes (2013): *Szülők szerepe a problémaviselkedésben: A szülők még számítanak? Pszichoszociális tényezők hatása a 11. évfolyamos serdülők alkoholfogyasztására Magyarországon*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68/43, 499-531.p.
- Meleg, Csilla (2013): *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz*. *Educatio*, 22/2, 213-223.p.
- Németh, Ágnes (2016): *Megjelent az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása kutatás legújabb felmérésének nemzetközi jelentése*. *Egészségfejlesztés*, 57/1, 60-61.p.
- Pakai, Annamária; Kivés, Zsuzsanna (2013): *Kutatásról ápolóknak. Mintavétel és adatgyűjtési módszerek az egészség tudományi kutatásokban*. *Nővér*, 26/3, 20-43.p.
- Peeters, Margot; Laninga-Wijnen, Lydia; Veenstra, René (2021): *Differences in Adolescents' Alcohol Use and Smoking Behavior between Educational Tracks: Do Popularity Norms Matter?* *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 1884-1895.p.
- Pikó, Bettina (2003): *Magatartástudomány és prevenció: a preventív magatartásorvoslás jelentősége*. *Magyar Tudomány*, CVII. – új folyam XLVII/11, 1381-1394.p.
- Riekie, Helen; Aldridge, Jill; Afari, Ernest (2017): *The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study*. *British Educational Research Journal*, 43/1, 95-123.p.
- Somhegyi, Annamária (2016): *Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet*. *Különleges Bánásmód*, 2/4, 61-80.p.
- Szabó, László Tamás (1988): *A "rejtett tanterv"*. Budapest: Magvető.
- Topadã, Aculina; Nădășan, Valentin; Tarcea, Monica; Ábrám, Zoltán (2021): *Tobacco consumption among ninth-grade students in Chisinau, Moldova*. *Tob Induc Dis*, 19/76, 1-8.p.
- Vieno, Alessio; Perkins, D. Douglas; Smith, Thomas M.; Santinello, Massimo (2005): *Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis*. *American Journal of Community Psychology*, 36/3-4., 327-341.p.
- Viner, Russell; Ross, David; Hardy, Rebecca; Kuh, Diana; Power, Christine; Johnson, Anne; Wellings, Kaye; McCambridge, Jim; Cole, Tim J.; Kelly, Yvonne; Batty, G. David (2015): *Life course epidemiology: recognising the importance of adolescence*. *J Epidemiol Community Health*, 69/8, 719-720.p.
- World Health Organization. (2010): *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Switzerland: World Health Organization.
- Zsíros, Emese; Balku, Eszter; Vitrai, József (2016): *Egészségkommunikációs Felmérés eredményei II. - iskolai felmérés*. *Egészségfejlesztés*, 57/3, 21-39.p.

“There is a Reason Why Children Should Be Taken To a Museum”

The Teachers’ Opinion about the Necessity of Museum Visits

JUDIT TORGYIK

Abstract

This empirical research presents the relationship between museum visits and schools. This study intends to examine to what extent the teachers use the learning opportunities provided by museums, how they link teaching in the museums and the schools, and what was their attitudes toward these cultural institutions. The research was based on interviews. According to the results, teachers, in general, take their students to museums in connection with the curriculum and in order to help their students to gain experience, develop the class community, and increase students’ knowledge of their homeland. Museum visit has a significant role in talent management and further learning as well.

Keywords: museum learning; the relationship between museums and schools; memorable occasions

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.089-098

Introduction

The increase of the popularity of museums can be detected recently, as well as the fact that the relationship between the museum and the educational institutions is getting more and more intensive. It is not accidental because the museum visit and the participation in different museum pedagogical programs improve personality from several points of view and contribute to general education, the improvement of skills, as well as the development of mental health and well-being. The opening to external learning spots has been insisted mostly by famous reform pedagogues. For example, Mária Montessori and Peter Petersen preferred experimental and life-related tasks, as well as the openness to the places of out-of-school education.

Mária Montessori was convinced that children should be educated by tools that improve the sense organs in a prepared environment. The action and the activity play an important role in her work. In Fridrich Fröbel’s opinion, the play and the “donations” had an educational effect. Nowadays, they can be found in the mu-

seum's pedagogical programs too. The organizers of interactive events utilize the broad heritage of the reform pedagogues, namely, the play, the free movement, the children's active participation, the creative activities, and actions. Children can take and touch the objects not just have a look at them through the display windows (Torgyik, 2018). It is especially applicable for the museums established for children from infants to the age of about 12. There have been museums, especially for children providing developing programs based on the skills of pedagogy and developmental psychology in the USA and Western Europe for decades. Similar to the children's museums, the interactive exhibitions are also based on the reform pedagogy.

Several studies have already proved the positive effects of the museum programs and that it is worth being used within the frame of the school education, as well as the organisation of free time activities. A museum is supposed to be a place that has several values and, at the same time, it contributes to the friendship of nations, the learning and better understanding of national culture, as well as it supports the peace among the different nations, the acceptance of the folk groups, the openness and the sustainable goals of development.

Falk (2013) underlines the values of museum education. The parents visiting the Science Centre in Los Angeles were interviewed about what their children had learnt during the visit. 90% of the interviewed parents said that their children's interest in science and technology had increased and three-quarters of them mentioned that the visit had encouraged their children to understand the world of science much better. Thus, the museum pedagogy had a great contribution to developing the children's skills, improving their school results, and deepening their interests. 95% of the adults mentioned that they had learnt at least one new thing during the visit. The families of low income or minority felt that the participation in the given program had been especially useful for their children.

The museum programs provide different values, make the children like science, enlarge their perspective, complete the school schedule, improve the sense of aesthetics and their contents can match all the subjects making the acquired knowledge more vivid. (Hein, 2005, Dühlmeier, 2008)

The beautiful paintings and sculptures in museums and their unique exhibitions provide learning opportunities and experiences, which are necessary for both the children and schools. The interactive programs of museums provide various and cheerful experiences, make the children happy, and, at the same time, teach and educate unnoticeably by providing good feelings and joy for the visitors. In addition, the linking of learning to positive emotions encourages further learning and curiosity. Moreover, the experiences gained in the museum can be detected in the children's speech later: the child remembers what he/she had seen in the museum and is ready to speak about it. Some museums rely on children's curiosity when tickets are given to the children arriving in a group to encourage them to return with their parents (Torgyik, 2006).

The child can try out the exhibited items and gain tactile experience in the authentic environment of the museum and integrates them into his/her life during the school years. Due to its nature, the museum pedagogy provides an opportunity

to learn the cultural values, the norms, the habits, and traditions, to explore and understand better and more deeply the past, the historical and literary heritage. In addition, it helps to understand the complex context and connecting point of phenomena. Furthermore, facts and topics could be explained for which there is no or not much time to discuss in school. For example, tiny details of our ancestors' everyday life, work, way of life, and history can be understood. Finally, out-of-school places play an important role in keeping traditions, exploring and maintaining our background, and understanding, as well as shaping our identity (Talboys, 2010). Therefore, museums can contribute to self-understanding, as well as the knowledge of human beings.

A specific feature of museum pedagogic programs is that it involves emotions intensively; both the cognitive sphere and the approach to and stimulation of emotions play an important role during the activities. The child is happy to speak and draw about the things he/she has seen in the museum. The museum intends to shape the whole personality in a holistic way following Pestalozzi's principles by affecting the hands, the head, and the heart in order to multiply its improving effect and results. The museum programs give chance to experience a lot of positive emotions, such as joy, pride, empathy, tolerance, and sympathy. The culture transmission realized in this way develops the child's emotion and contributes to the understanding of harmony and beauty, the experiencing of emotions, as well as the understanding, the perception, the reflection, and the correct management of some emotions. The museum's pedagogical programs improve the demand for aesthetics and spread the need for harmony. The guided observation during the museum visits refines the human feelings and perception, as well as improves and deepens the understanding.

The personality gets richer and the memories can be recalled exactly any time in life. During my search for experience gained in museums, several adults have been interviewed and many were able to recall some visits with a positive outcome in detail, as well as the related emotions even though they had happened 20-40 years ago in their childhood (Torgyik, 2018). All of it proves that the museum provides an everlasting experience for the visitors and can establish their scientific and professional interest, as well as their intention to go on learning and their attitude toward science.

The arts and creative activities contribute to the maintenance of mental health for good feelings, relaxation, joy, and inspiration are generated for the participants of museum pedagogical programs (Chatterjee and Noble, 2013). Culture can support the improvement of children's emotions. Since the pandemic (COVID-19), art has played a key role in healing and recreation. The recreating function of museums is important as well. The concentrated activity of creation decreases anxiety and fear, eliminates general stress effects of the environment, and improves the feeling of satisfaction with life among the visitors. The art is relaxing, gives power, recharges, and provides new impulses, that is, its recreating function is fairly important. Finally, it broadens the horizon and provides new points of view.

Nowadays, we can observe the renewal of museums all over the world for a variety of interactive activities and modern ways of methodology can be seen in

practice. This process was inspired by the reform pedagogy, the new and children-friendly methods in schools, as well as the democratization of the access to culture. The teachers shall be open to the museums’ pedagogical activities for their different benefits.

The investigation of museum visits among teachers

The museum is an excellent out-of-school learning spot, and, at the same time, it provides great teaching opportunities. I wanted to learn to what extent teachers use the learning opportunities provided by museums and how they link teaching in museums and in schools, and what was their attitudes toward the cultural institution.

Teachers of public education were interviewed during our empirical research in 2020 by the method of a half-structured interview. The total number of the interviewed teachers was 45: 38 of them were ladies and 7 were men. The selection was made randomly. The youngest respondent was 22 and the oldest one 77. 31 of them had university and 14 had college degrees. As for their specialties, 7 of them were primary school teachers, 33 were secondary school teachers and 5 did not provide information. Most of them (12) had the majors of Hungarian language and literature and history (9), foreign language (6), biology (3), geography (3), PE (3), chemistry (2), mathematics (2), physics (2), informatics (1), violin (1), visual culture (1), household economics and life-style (1) and sociology (1). 21 of them live in Budapest, 4 in a county town, 17 in a small town, and 3 in a village, so most of them live in a city or town. The respondents are experienced teachers with many years of practice. Most of them (43) are active, and two are retired.

The teachers’ motivations to visit a museum

Most of the interviewed teachers told that they organise museum visits regularly, while some of them take their students to museums rarely. There were only two teachers who did not use this opportunity, for the museum visit can hardly be linked to their areas of teaching. The most common purposes and motivations of museum visits can be divided into the following main categories: 1) to link to and complete the subject 2) to establish the need for general education 3) to improve community 4) to relax and recreate 5) to deepen the knowledge about the country.

The respondents selected museums in connection with their subjects and school schedule to improve or complete their students’ knowledge, as well as to make the subject even more interesting. It proved to support teaching because the direct experience could call the students’ attention more effectively: *“the subject comes alive”, “I can make a topic much more interesting for the students”, “it can be integrated into the subject”* and *“it is a direct learning of the background of events”, “things can be observed personally that could have been read only in the book earlier”, “it supports their education”, “their knowledge can be completed”, “I think, it is important to show this way of research”, “their motivations can be improved.”*

The complex approach of museum pedagogy provides interdisciplinary connecting points among the different subjects and areas of science to support the understanding, the deeper setting, and the better maintenance. The most important for the respondents was to gain and improve knowledge, while the development of skills and the need for competency-based development in the out-of-school programs were less important although they admitted that there are a lot of opportunities available during a museum visit. Some of them underlined experiential pedagogy as the part of the visit as follows: *“It is very important for me that the subject I teach is not only acquirable but experiential as well.”* The joy, the good feeling, and the positive emotions generated during the museum visit were supposed to be the most important because they can make the learning process much easier.

Many teachers linked the museum visit to their role as headmaster or organised it for having this job. Some teachers mentioned the out-of-school teaching opportunity to teach *“how to behave in a museum.”* Not only the completion of the school subject was important during the organisation of out-of-school programs but to teach the culture, education, and art, as well as to establish the *need for general education* and the interest in culture and museum visits. Further purposes were to *improve the community* in general, to improve the community of the classroom, as well as to establish group cohesion. Furthermore, the importance of relaxation, amusement, and free-time activities was underlined in order to leave the daily routine and make the teaching more exciting: *“it takes me out of the everyday routine”, “its big benefit is that we can slow down and focus on a given topic.”*

“Anyway, it has always been a joy for both children and teachers, for it provided variety, the children were more interested, and it could be linked to the subject.”

Added to the most important reasons mentioned above, the importance of the knowledge of the country, the local history, as well as the knowledge of the past, our history, the writers’ and poets’ lives and places of birth, and the importance of local patriotism were mentioned clearly as well, as follows: *“the past of the city shall be learnt, ... we are living here and were born here, we have to teach them to rely on their roots.”* They noted that national holidays can always be an opportunity to visit a museum or participate in interactive programs.

The rich curriculum, geographical distances, and financial difficulties are the most common reasons to make the teachers consider if students should be taken to the museums. They mentioned the *“tight schedule”* expressing clearly that the exaggerated requirements and the overload make the organisation of out-of-school programs rather difficult. Furthermore, many teachers think that it is the headmaster’s responsibility to organise such programs.

“I haven’t ever been a headmaster, everyone has a lot to do... it is rather difficult to activate them, the students are overloaded.”

The respondents have said that in the case of small village schools the geographical location, the distance, the difficulties of travelling, as well as the families’ financial conditions make it difficult to get a museum experience.

“It is a country school, the opportunities are limited and it is not so easy to visit a museum. There is no museum in Kapuvár, so we have to travel by bus

or train ... There are a lot of children who visit the capital for the first time when they are taken to visit the museum.”

Others mentioned that there were families where the museum visit was not supposed to be the part of family's free-time culture and that is why the educating and sampling functions of the school were much more important in this field. *“A lot of children can get to museums with the help of the school,”* said one of the respondents.

As far as the connection to the frequency of museum visits is concerned, most of the interviewed teachers said that they were able to visit an exhibition organised by the school once or twice a year; most of the respondents mentioned two occasions. It takes place once in a term or spring and in June, at the end of the school year. This visit is usually the result of conscious planning combined with the excursion or connected to a holiday or in the frame of a project day on the basis of the school schedule. The organisers take into account the travelling opportunities, the distance, the possible applications, and the financial conditions. Some of the respondents also take into account the seasonal, the occasional, and special exhibitions, and events during their planning.

The opportunities to link the museum visit to the subject

The idea to link the museum visit and the subject is often characteristic of history and literature teachers, as well as the teachers of history of art. Moreover, some respondents teaching biology, and physics said that they have already considered this opportunity whilst planning the curriculum:

“The history of art can be successfully linked to the different paintings and sculpture styles. Many teaching materials cover the building styles as well. The students have the opportunity to see the connection between the information learnt in school and the things found in the museum and that is why it is more probable that they can learn the information much easier and remember them much longer.”

The museums' pedagogical activities provide extra information or complete the curriculum, especially for those who want to get more details in a given area. They are also very useful to prepare for study competitions, facultative and university studies:

“For example, we visited the exhibition “Bodies” with the students of the eleventh class and facultative studies some years ago. It meant great support for us during the preparation for the final exam. I remember, a lot of students brought their notebooks and made notes or drew at the exhibition.”

“Children can learn this field of physics more interactively. The only thing I was sorry for was the fact that only a few museums cover the topic of physics. Anyway, I think it is a good idea that children can get their knowledge through experience, for they can remember it much longer, and it seems to be a positive way of understanding. The so-called CSOPA Science Centre is the best exhibition to learn physics because children can observe different experiments

there, or even they can participate in them. I know how exciting it can be for a child of 14-15."

Many respondents said that they have prepared their students for the museum visit carefully. They visited the exhibition first, looked for related teaching opportunities, and then visited the museum with their students.

"I went there and checked the exhibition first, thought it over ... I 'used' the exhibitions consciously. I was familiar with the important sections and items. I made the students look for certain objects and phenomena that were important and related to our actual topic. The purpose was not just to see millions of things when the important and irrelevant ones were at the same level but to highlight and learn the important ones. I tried to guide them."

The teachers underlined that the museum is an authentic spot where students can get direct experience, touch, feel and examine the objects of the past to make the teaching materials of textbooks live and learn them more effectively. The teaching material comes alive and the participation in the playful and interactive activities makes a better impression on the students. The museum pedagogy is supposed to be an important part of experimental learning. Due to its special methods and new approaches, it is a beneficial way of learning.

There were some teachers among the respondents who – surprisingly – felt that their subjects cannot be linked to the museum visit, or they did not consider this opportunity in their works. The PE teachers have often used this point although an exhibition about the Olympic Games or the personal belongings of famous sportsmen and world champions could be linked to the teaching material. Creativity and openness can help any field of science to use the programs offered by museums.

The most beautiful memories

It was one of the purposes of the study to recall the most beautiful experience of museum visits. A lot of memories of joy, satisfaction, admiration, and time spent together with classmates were recalled. The memories were filled with emotions and positive feelings and quite often reflected the feeling of immersion and flow. Their contribution to the students' and teachers' well-being as well as their satisfaction with learning was mentioned. The positive experience gained in museums encouraged learning and school education, called intellectual interest and attention, stimulated the students, and generated enthusiasm. Furthermore, the teachers were also happy about their students' joy and the success of out-of-school programs. The students' whole-hearted reactions were positive feedback for the respondents.

The museums play a great role in promoting science, especially the natural sciences. Nowadays, it is especially important because a lot of people have doubts about certain scientific findings (e.g., many people refuse vaccination during the pandemic), taking science closer to people and highlighting interesting facts can promote the acceptance and the authenticity of scientific findings.

"We have visited a museum in Gemenc to check the domestic animals and plants of Gemenc area. The children were mostly interested in animals becau-

se they felt much closer to them, and they followed the lecture with interest and wonder."

"The best memory about the museum visit was when we visited the Natural History Museum with my fourth-class pupils. When we approached dinosaurs, everybody was surprised and even those who were doing other activities got silent and admired the models."

"The shocking thing was that I had to warn the children to go home."

The museum as an out-of-school learning spot has one more benefit, namely, the *talent management and the orientation for further education*. There was a museum visit that inspired the student's further education:

"We have visited the Museum of Science, Technology and Transport. There was a boy – whose name I do not remember, but I clearly remember his face – who was admiring the vehicles. From that time on, he kept asking his parents to take him to Budapest to visit the museum again. After finishing school, he went to Budapest to study at BUTE (Budapest University of Technology and Economics) and got a degree in electrical engineering. He has returned home recently and thanked us for taking him there and giving him aims to learn. It is the reason why children should be taken to museums."

Childhood memories

33 teachers of the interviewed 45 could recall museum visits from his/her childhood; 10 had no chance to visit museums when he/she was a child, and two did not answer. The rate of them who have no museum visit experience from their childhood either with their parents or with their school is rather high. The following reasons were mentioned: *"the primary school did not arrange such a program", "my parents did not think it was important", "it was not a tradition", "we could not afford it", "I did not visit museums with my teachers when I was a child. Its reason might have been that I attended a small town-school and travelling was not easy." "I grew up in a small village and had no chance to visit museums at that time."* It shall be mentioned that being a teacher is often a first-generation intellectual career and the families of parents having no degree practically never visited museums.

Those, who have memories, quite often remember the feeling of the visit. The answers are bi-directional including either positive or negative stories. The positive remarks were the followings: *"it was fascinating", "the exhibition was catching", "we laughed a lot", "it was exciting", "I still remember that nice walk", "I liked watching the beautiful paintings", "it was surprising," "it was the first time I saw a plane."* So, the respondents remember mainly emotions. The negative remarks were the followings: *"I was deadily bored", "the museums were not exciting at all at that time," "I felt it dead, there were too many immobile objects with a lot of labels."*

“What has been a great change since my childhood is the fact that there are much more interactive, touchable, and moving exhibited items, which is important. Most of the museums have museum educators trained especially for children groups” – summarised one of the respondents on the difference between ‘old’ and modern museums. As opposed to the previous static activities, the modern programs based on interactivity are much more attractive for the teachers as well.

The sources of cooperation for the museum and school

Most of the interviewed teachers think that there are many opportunities for the school and the museum to cooperate. The following points were mentioned: organisation of project days, museum visits during the excursions, activities during the extra and facultative lessons. The out-of-school lessons, the museum educators’ visits to the school, as well as the interactive celebration of holidays in the museums provide a chance for cooperation. The cheap tickets, the seasonal tickets for schools, the agreements on cooperation between the museum and the school, as well as the search for partnership increase the number of visits to museum pedagogical programs. The secondary school students’ voluntary works in museums provide an opportunity for cooperation. It is an important point that both parties shall be open to the other to be able to cooperate.

“Of course, the museums can establish exhibitions that can be adjusted to a subject easily and can communicate them to students in an interactive, easily understandable and playful way.”

“The mutual partnership is absolutely worthy, I think. The museum gets visitors, money, and reputation through the children, while they get this value back through knowledge, cultural development, and basic education.”

Conclusion

School and teaching activities of the museum complete each other from many points of view. The knowledge and skills acquired at out-of-school spots complete the knowledge acquired in the school, extend the students’ perspectives, enrich them, and provide connections among the fields of science. The gained knowledge, skills, and attitudes can be transferred to the other areas of life as well. Most of the interviewed teachers are willing to take their students to museums not just for the subject but to provide experience and improve the community.

Bibliography

Chatterjee, Helen, Noble, Guy (2013): *Museums, Health and Well-being*, Ashgate Publishing Limited, Farnham/ Surrey.

Dühlmeier, Bernd (2008): *Grundlagen au erschulischen Lernens* In: Dühlmeier, Bernd (Hrsg.): *Auserschulische Lernorte in der Grundschule*, Schneider Verlag Hochengehren, Baltmannsweiler, pp. 6-46.

Falk, John, Dierking, D. Lynn (2013): *The Museum Experience Revisited*, Walnut Creek, Left Coast Press.

Graeme K. Talboys (2010): *Using Museums as an Educational Resource*, Ashgate, Surrey.

Hein, George E. (2005): *Learning in the Museum*, Routledge, New York.

Torgyik Judit (2018): *Tanulás a múzeumpedagógia módszereivel*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Torgyik Judit (2006): *Mit tanulhatunk Svájcól? Új Pedagógiai Szemle*, június, pp. 91-97.

How Education Should Become More Playful?

The Impact of Gamification on Teachers and Students

MÁRIA JASKÓNÉ GÁCSI

Abstract

The concept of gamification appeared in the educational literature a decade ago. The changing world shows the process of teaching in gamification in two areas: one is content, and the other is accountability and evaluation. We cannot be left behind, and there is no time to think differently in pedagogy either. The Z generation research comparing traditional and gamified learning of the generation reports that gamification learning is more motivating, and students recall twice as much information or knowledge due to the use of visual elements as when using traditional learning methods (Alabbasi 2018). This study sheds light on why educators are reluctant to keep up with this accelerating world regarding gaming lessons.

Keywords: gamification; game-based learning; methodology; teaching attitude; Z generation

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.099-103

The concept of gamification appeared in the educational literature a decade ago. However, even in the last two to three years, studies on the subject often begin with the fact that gamification is a new, little-known phenomenon (Balogh 2017, Borges et al. 2014, Pacsi - Szabó 2017). This study examines the underlying difficulties in proliferation and the positive and negative effects that gamification can have on learning.

When defining gamification, the first question already arises: many people also place game-based learning (GBL) in this category. Gamification can be defined as the use of elements and techniques specific to computer games in a non-gaming environment. The goal is to maintain and motivate the user's interest (Fromann and Damsa 2016, Rigóczki 2016). Marketing makes extensive use of gamification and explores its possibilities. For example, various point-collecting promotions are included in this category. While education is still trying to adapt the method, marketing is already distinguishing the second generation of gamification from the first one. The first generation system is called PBL, short for the initials of the basic structure mechanisms (points, badges, and leaderboards). As for its most characteristic feature, it is strongly based on the rival and competitive spirit that appears during the game. Meanwhile, the second generation of gamification seeks to reconcile individual and marketing goals, using the PBL system in a more sophis-

ticated way and often displaying virtual reality (Pacsi and Szabó 2017). It is also important to define the game-like appearance in a non-playful environment. For instance, in the lesson components highlighted from the games, visual aesthetic elements should appear in order to draw the students' (or other users') attention (Fromann and Damsa 2016).

During the teaching process, gamification can appear in two areas: the first is the play of the lesson, and the second is accountability and evaluation. The latter means taking over reward systems, feedback, and levels from games (Fromann and Damsa 2016). Kapp, Blair, and Mesh (2014) also mention these two directions, arguing that content play turns the curriculum entirely into a game by assigning a frame story to it. In contrast, structural gamification assigns game mechanisms to the curriculum. Conceptual diversity, contradiction, the blurring of gamification, and GBL are most relevant to the former, i.e., playing the course of the lesson. However, the difference is clear: GBL makes the game part of the learning process while gamification makes the process itself playful (Opris et al., 2021).

One of the main reasons for this may be that many authors argue that the presence of play in pedagogy is not a novelty in itself and that the playful nature of man is not an issue. However, long-used game elements do not necessarily fall into the category of gamification. In general, a good game creates tension as part of the rivalry, and an important feature is that we play to entertain ourselves. The game also plays an informative role, and it also conveys patterns of behavior and social rules. One of the functions of the game is to prepare for adult roles and tasks, so in ancient societies, children typically learned this way, and reform pedagogical methods also took over a lot from this idea. As opposed to this, during the upper secondary and high school years, play is increasingly disappearing from the line of teaching methods. Nevertheless, gamification can change this characteristic (Pacsi and Szabó 2017, Rigóczyki 2016).

It is a must to note that, as Rigóczyki (2016) highlights, lesson play does not mean that the whole lesson becomes a game. Instead, the educator involves the individual game elements and game mechanisms in the pedagogical process. In his opinion, the game mechanisms appearing in the pedagogical process:

- The game is for itself. We do it for the action itself, without any reward.
- The game is voluntary, and the condition is motivation.
- Game liberation: the outside world and anxiety are ruled out during gaming activity. This is what online games build on when, for example, they only use reward mechanisms.
- The game has a time frame.
- The game is transparent, the rules are clear, and do not change during the game; finally, the results are predictable.
- The game is a social space. Communities are also organized in connection with online games. Players can communicate with each other, and cooperation is often required to succeed.

Elements of the game process:

- The game has a story. The player's character moves towards his goal in some sequence of events.

- Game elements also appear at the visual level.
- Tasks are broken down into sections and elements. Scoring is required for completing each subtask.
- Feedback is immediate and permanent.
- Quests can be completed for separate points or devices.
- Scores, leaderboards, and badges display results.
- The game contains levels that aim not to make the score pointless but to have a qualitatively higher level after a certain amount.

Two components can be gamified during the teaching process. The first is the gamification of the course or the lesson. More and more software is available for this. These are, for example, Classcraft and MinecraftEdu in the edutainment category or the Smart Box developed in Hungary. The latter offers tasks broken down into lower grades, upper grades, and high schools from several subjects. Practice assignments can be searched by class, subject, and topic. Examining the practical tasks in Hungarian literature, digitized tests can be discovered. A notable research topic would be to examine how students in Generation Z rate that the display of tasks does not contain playful design elements, nor does their structure differ from the structure of a paper-based test. Furthermore, they usually do not contain other important elements of gamification, so for example, growth is not visualized during use, and we do not get extra points, for example, if we correct the wrong answer (Balogh 2017, Borges et al. 2014, Caponetto et al. 2014, Fromann and Damsa 2016).

Redmenta is also an online interface in Hungarian. It is a worksheet-making app that can make it easier for educators, but as we can see in Figure 1, the playful design does not feature it at all, not even as much as the Smart Box.

Reference: redmenta.com

Wiggins (2016) examined the incidence of GBL and gamification at the University of Arkansas. He also listed digital and traditional games, not limiting the process of gamification to online interpretation. Non-digital games in the research included card games, board games, and other non-electronic simulation games. One of the researcher's findings was that the sharp demarcation between gamification and GBL is hampered because additional game elements can also be used in the learning process when applying GBL. Only 43 percent of the interviewed instructors were aware of the concept of gamification whereas 57 percent of the interviewed instructors used scoring, storytelling, and giving feedback. However, these elements appeared at certain courses or with specific themes. The author argues that gaming is not a novelty. Similar to the edutainment software above, the question might arise if scattered occasions can truly be considered gamification because there is no game-like appearance and story flow.

Most research on students indicates that gamification increases their motivation and meets the needs of Generation Z more effectively. Generation Z includes children born after 1995 who already have more advanced digital competencies than previous generations. They typically have a large initial knowledge base in collaboration and digital content creation, and this knowledge can be developed

more easily than in the case of those born earlier (Khan and Vuopala 2019). The Z generation research comparing traditional and gamified learning reports that gamification learning is more motivating, and students recall, on average, twice as much information or knowledge due to the use of visual elements as when using traditional learning methods (Alabbasi 2018).

In addition to motivation, active participation and involvement appear to be positive; however, studies do not always justify better academic progress (Dominguez et al. 2013, Opris et al. 2021). Measuring the exact effect of gamification is hampered by the fact that GBL often appears as gamification. Furthermore, the organization of learning is not the same in different cases. Hence, it is possible that students' poor performance does not depend on gamification per se but rather on its organization, such as proper leveling (Clark et al. 2006).

Teachers' motivations and attitudes were less studied than the impact on students. In his research, Alabbasi (2018) asked the opinions of 47 teachers. Those who have already used gamified methods have a positive experience. However, it turned out that teachers often have mixed feelings about gamification, which is viewed as a simple supplement or necessity solution, i.e., motivating students with problem behavior. Overall, in addition to the fundamentally positive attitude of teachers, a quarter of respondents also highlighted that negative effects may occur. For instance, students focus on collecting points and badges instead of actually gaining knowledge and understanding the curriculum. Opris et al. (2021) interviewed 81 students at Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca. Half of the students thought there was no difference between gamification and GBL (game-based learning). However, they all found gamification very useful, mainly because it motivates and encourages students to participate actively.

On the other hand, the lack of methodological knowledge and the difficulty of reconciling gamification ideas with curriculum requirements were cited as disadvantages. As far as the negative effect is concerned from the students' point of view, their motivation can decrease during the process, and the emphasis can shift from internal motivation to external ones. More than half of the responding students believe that the tasks to be solved in the class can be easily gamified whereas the processing of new knowledge and the gamification of the entire educational process achieved much lower percentages.

In conclusion, the motivating role of the game and its long-known knowledge transfer function also appear during gamification and fit well with the learning characteristics of students. Gamification also includes visual elements and pro-competitive mechanisms that can better capture Generation Z's attention than the traditional (e.g., frontal and only explanatory) teaching process. At the same time, there are still many difficulties on the part of teachers. Although no research has shown that any group of teachers is explicitly opposed to gamification, it is sometimes seen only as an additional option to support the treatment of students with behavioral disorders.

The lack of methodological knowledge is paired with the lack of knowledge of concepts. Teachers do not necessarily know whether they are using gamification or GBL, or just occasionally integrating some game elements into the learning pro-

cess. The methodological shortcoming, for example, is that they do not know how to compile appropriate content gamification. It is also a problem to measure the impact of play on students as the effectiveness of learning can be hampered by, for example, inadequate levels or an over-emphasis on external motivation.

References

- Alabbasi, D. (2018): Exploring Teachers Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 34-45.
- Balogh, A. (2017): Digitális játékok az oktatásban. *Anyanyelv pedagógia*, 10(1), 53-63.
- Borges, S. D. S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M. and Isotani, S. (2014): A Systematic Mapping on Gamification Applied to Education. *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing*, 2014 March.
- Caponetto, Ilaria, Earp, Jeffrey and Ott, Michela (2014): Gamification and Education: A Literature Review. *ECGBL*, Berlin, 2014. October 9-10.
- Clark, R., Nguyen, F. and Sweller, J. (2006): *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Dominguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. and Martínez-Herráiz, J. (2013): Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63(1), 380-392.
- Fromann, R., Damsa, A. (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016(3-4), 76-81.
- Kapp, K. M., Blair, L., and Mesh, R. (2014): *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. San Francisco, CA: Wiley.
- Khan, F. and Vuopala, E. (2019): Digital Competence Assessment Across Generations. A Finnish Sample Using the Digcomp Framework. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 10(2), 15-28.
- Opris, E. T., Bálint-Svella, É. and Zsoldos-Marchis, I. (2021): Prospective preschool and primary teachers' knowledge and opinion about gamification. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 104-114.
- Pacsi, D. és Szabó, Z. (2017): A gamifikáció fejlődése és a magyar gamifikációs trend alakulása. *Studia Mundi – Economica*, 4(1), 57-68.
- Rigóczki, Cs. (2016): Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016(3-4), 69-75.
- Wiggins, B. E. (2016): An Overview and Study on the Use of Games, Simulations, and Gamification in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, 6(1), 18-29.

Živé osobné mená a pomenovacie modely v triede vydatých žien v Papradi

MIROSLAV KAZÍK

Living (unofficial) personal names and naming models of married women in Paprad

Abstract

The article summarizes the characteristics of the unofficial (living) personal names of married women in the largest settlement of town Stará Turá – Paprad (Western Slovakia). It brings the results of quantitative analysis of unofficial (living) personal names. The core of the article is formed by the overview of the distribution of naming models, along with unofficial (living) personal names. The most frequent unofficial (living) personal names in the class of married women in Paprad are two-member unofficial (living) personal names (39.4%) and three-member models (40.3%). Models with a frequency of 1 are 167, which is 81.07% of models. In total there are 206 models of names of married women. The living personal names of the most frequent model, which is a one-member model with a functional element surname by father in the form of a dialectical suffix -ka, account for only 2.23% of all living personal names in the class of married women in Paprad. Direct, indirect and descriptive live personal names are documented in the site and class.

Keywords: onomastics; living (unofficial) names; Stará Turá; Paprad

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Descriptive linguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.104-117

Antroponomastika ako časť onomastiky, vednej disciplíny zaoberajúcej sa vlastnými menami, skúma okrem úradných mien aj rozličné spôsoby neúradného osobného pomenovania. Pre neúradné osobné mená sa na Slovensku vžil termín živé osobné mená. Jeho autorom bol Vincent Blanár, ktorý vypracoval aj teóriu týchto mien a ktorý spolu s Jánom Matejčíkom spracoval živé mená zo stredného Slovenska a opísal ich designáciu (Blanár – Matejčík 1978, 1983). Unikátna, asi dvojmiliónová kartotéka živých osobných mien (predovšetkým zo stredného Slovenska), sa nachádza v Banskej Bystrici na Univerzite Mateja Bela. Vznikla pod vedením J. Matejčíka, ktorý ju budoval od r. 1965 pomocou svojich študentov. Syntetizujúcim spôsobom teóriu živých osobných mien podal V. Blanár (1996) v monografii Teória vlastného mena.

Živé osobné mená sú neúradné (ľudové) mená osôb. Hierarchicky usporiadaný súbor sémantických príznakov, ktorým sa vyznačujú celé triedy osobných mien, sa chápe ako obsahový model. Obsahový model sa jazykovo realizuje v danom

osobnom mene. Všeobecná schéma jeho slovotvornej štruktúry predstavuje jeho slovotvorný model. Jeden slovotvorný model sa v konkrétnom pomenovaní môže vyjadriť rozličnými slovotvornými typmi. Obsahový model (a motivačný model) a slovotvorný model tvoria spolu antroponymický (pomenovací) model. Antroponymický model sa v danej komunikačnej situácii realizuje ako konkrétny antroponymický znak (úradné alebo živé meno) (Blanár – Matejčík 1978, 14). Antroponymické modely sú konštitutívnymi prvkami sústavy (systému) osobných mien. Rozlišuje sa štruktúra antroponymickej sústavy (na úrovni systému) a spoločenské fungovanie antroponymickej sústavy (v konkrétnej realizácii) (Blanár – Matejčík 1978, 17). Pomenovacie modely sú tvorené funkčnými členmi. Funkčný člen je člen vymedzený pomocou základných sémantických príznakov ako prvok s osobitnou designáciou. V. Blanár (spolu s J. Matejčíkom) (Blanár – Matejčík 1978, Blanár 1996) rozoznáva 6 funkčných členov (FČ): rodné (krstné) meno, priezvisko, rodinné meno, individuálnu charakteristiku, meno (do) domu a apelatívny člen.

Okrem spomenutých autorov V. Blanára a J. Matejčíka sa výskumom živých mien venovali viacerí jazykovedci. Prehľad doterajšieho výskumu uvádza napr. I. Valentová (2015). Živé mená na západnom ani východnom Slovensku neboli objektom výraznejšej pozornosti, preto sme sa rozhodli realizovať výskum na západnom Slovensku a podrobnejšie spracovať živé osobné mená na kopaničiach Starej Turej. Príspevok je syntézou charakteristiky živého (neúradného) osobného pomenovania vydatých žien v kopaničiarskej osade Paprad, časti mesta Stará Turá v okrese Nové Mesto nad Váhom v Trenčianskom kraji.

Vychádzame z analýzy živých mien a pomenovacích modelov a z analýzy ich členitosti uvedených v tomto príspevku a z čiastkových štúdií, v ktorých sme charakterizovali jednotlivé funkčné členy živých osobných mien v Papradi – krstné (rodné) meno (Kazík 2010), priezvisko (Kazík 2018), individuálna charakteristika (Kazík, 2011), rodinné meno (Kazík 2016), meno domu (Kazík 2012) a apelatívny člen (Kazík 2013).

Mesto Stará Turá leží na západe Slovenska, pri hraniciach s Českou republikou. Okrem centrálnej mestskej časti patrí k Starej Turej množstvo kopaníc, ktoré sú organizované do väčších celkov nazvaných Paprad, Topolecká, Súš, Jazviny, Černochovej Vrch. Staroturianske kopanice patria do tzv. bielokarpatskej kopaničiarskej oblasti, ktorá zaberá územie Myjavskej pahorkatiny a podhoria Malých a Bielych Karpát (Horváth 1979, 93). Oblasť Myjavskej pahorkatiny predstavuje u nás územie najstaršieho a súčasne aj najintenzívnejšieho kopaničiarskeho osídlenia (Horváth 1979, 165). Nárečie kopaníc Starej Turej patrí do podjavorinského nárečia považskej nárečovej podskupiny severnej skupiny západoslovenských nárečí (Štolc 1994, 96).

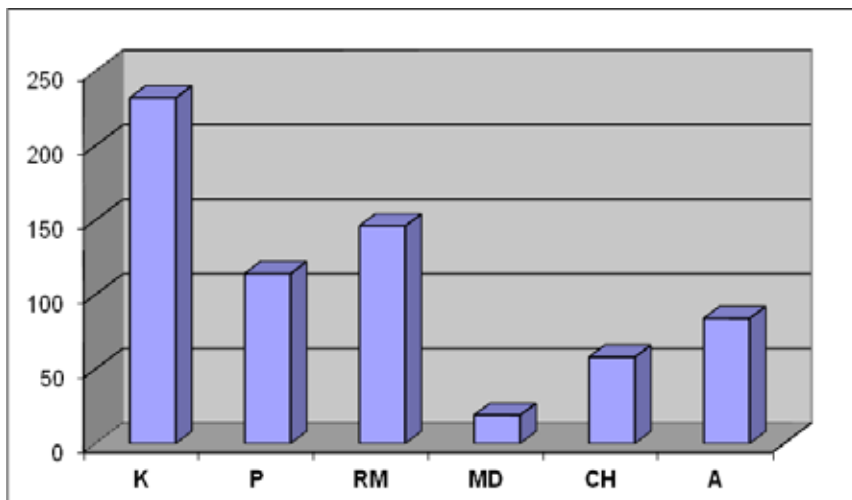
Vlastný terénny výskum sme v osade realizovali podľa stavu v r. 2006. Pri heuristickom výskume živých mien sme používali predovšetkým metódu dotazníka a riadeného rozhovoru. Skúmali sme živé mená používané staršou a strednou generáciou v spoločenskom úze osady v neutrálnej, bezpríznačkovej situácii. Pred terénnym výskumom sme si pripravili kartotečné lístky, kde sme uviedli adresu (číslo domu) a kde sme prepísali úradné podoby mien. Pri terénnom výskume sme zapisovali živé osobné mená, živé mená rodiny (živé rodinné mená) a mená (do) domu.

Zisťovali sme všetky živé mená, ktoré informátor používa. Po výskume sme živé mená modelovali podľa metodiky V. Blanára (1978).

Rodné (krstné) meno môže mať úradnú podobu (K), hypokoristickú podobu (K), alebo inojazyčnú, nárečovú, nespisovnú alebo inak zmenenú nepravidelnú podobu (<K>). Priezvisko sa okrem úradnej podoby (P) môže vyskytovať v neúradnej forme, ktorá sa končí na sufíxy -ka, -ech, -ích (označenie sa používa, ak sú meno rodiny a meno domu odvodené od iného základu alebo sa nepoužívajú) (P) a môže sa objavovať i nepravidelná hlásková zmena priezviska (<P>). Rozoznávajú sa priezviská, ktoré majú zhodnú antropolexému s a) menom rodiny (P = RM), b) menom domu (P = MD) a c) menom rodiny a menom domu (P = RMD). Rodinné meno (RM) môže mať antropolexému zhodnú s a) menom domu (RM = MD), b) priezviskom (RM = P). Meno (do) domu sa značí ako MD. Pri individuálnej charakteristike (CH) sa rozlišujú motivačné príznaky (zaznačujú sa horným indexom): v – telesné alebo duševné vlastnosti, z – trvalé, dočasné alebo bývalé zamestnanie, stav, záľuba, záujmy, p – pôvod a bydlisko, n – iná alebo nejasná motivácia. Rozlíšenie MD a CHp/-: Člen, ktorý sa (potenciálne) stáva zložkou MD, nemení predložku, keď sa stáva súčasťou živého mena. Časť živého osobného mena, kde sa dostáva vyjadrenie bydliska podľa budovy a podľa polohy, ktoré je tiež v mene domu, ale v živom osobnom mene je iná predložka ako v mene domu, modelujeme ako MD = CHp. Apelatívny člen zaznačujeme ako A. V rámci sémantického príznaku [vzťahu k príbuzným osobám] sa rozlišujú príbuzenské motivačné príznaky, ktoré sa označujú dolným indexom: 1 – otec, 11 – matka, 3 – manžel, druh, priateľ, [3] – prvý manžel, 33 – manželka, družka, priateľka, 4 – starý otec, 44 – stará matka, 5 – svokor, teš, 55 – svokra, testiná, 7 – brat. Číselný index 2, ktorý označuje príznak rodiny ako celku (pri P, RM, MD), sa neoznačuje. (Pri zdvojenom indexe zaznačujeme aj index 2, napr. 1/2, 11/2.) Znamienkom plus (+) sa pripájajú jednotlivé funkčné členy, ktoré spolu tvoria jeden model. Hviezdičkou (*) označujeme funkčný člen, ktorý sa predpokladá, nulou (0) ten, ktorý sa používa fakultatívne, špicatými zátvorkami (<>) funkčný člen, ktorý sa používa v skrátenej alebo ináč adaptovanej podobe. Do zátvoriek sa dávajú funkčné členy, ktorými sa pomenúva jedna osoba (obyčajne pri opisnom pomenovaní) – (), []. Dvojbodka (:) sa kladie za tie funkčné členy, ktoré sa spolu používajú aj v nasledujúcom pomenovaní rodiny alebo domu. Lomka (/) ukazuje, že pomenovacím východiskom je symbol na ľavej strane. Funkčný člen na pravej strane ukazuje uplatnenie v dnešnej antroponymickej sústave. Funkčné členy pred znamienkom „rovná sa“ (=) a za znamienkom sú antroponymickou lexémou zhodné a vzťahujú sa na tenže denotát. Na ľavej strane sa uvádza funkčný člen, ktorý sa pokladá za slovtvorné východisko.

V pomenovacích modeloch živých osobných mien vydatých žien v staroturianskej osade Paprad sú zastúpené všetky funkčné členy. Najfrekvencovanejšie je rodné meno (35,53 %). Početné sú rodinné meno (22,36 %), priezvisko (17,46 %) a apelatívny člen (12,86 %). Individuálna charakteristika tvorí (8,88 %) funkčných členov. Najnižší výskyt má meno domu (2,91 %).

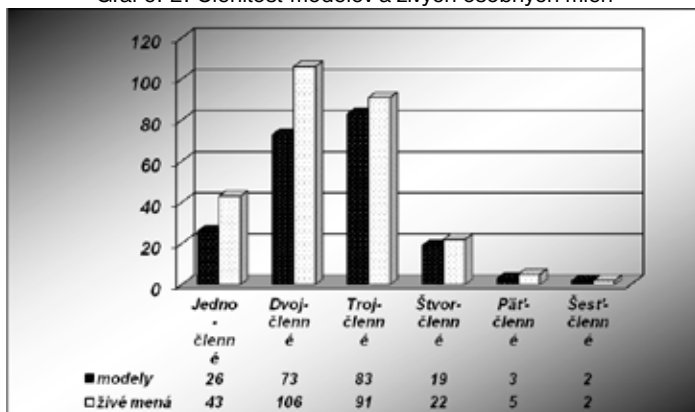
Graf č. 1: Využitie funkčných členov v živých osobných menách



V Papradi je v triede vydatých žien 144 osôb so živým menom a 269 živých osobných mien. (Informátori nám spomenuli aj ďalšie 2 živé mená, ktoré sa už nepoužívajú. Fungovali v čase, keď boli osoby ešte slobodné.) Frekvenčný kvocient (podiel súčtu zistených živých osobných mien a počtu pomenovaných osôb) pre Paprad je teda 1,87. Najviac živých mien u jednej osoby je osem (raz), štyri osoby majú po šesť živých mien.

V triede vydatých v Papradi je jednočlenných 26 modelov a 43 živých mien, dvojčlenných 73 modelov a 106 živých mien, trojčlenných 83 modelov a 91 živých mien, štvorčlenných 19 modelov a 22 živých mien, päťčlenné 3 modely a 5 živých mien, šesťčlenné 2 modely a 2 živé mená. (RM3 : MD a RM3 = MD tu považujeme za jeden model.)

Graf č. 2: Členitosť modelov a živých osobných mien



V Papradi v triede vydatých žien sú najčastejšie dvojčlenné živé osobné mená (39,4 %) a trojčlenné modely (40,3 %), nasledujú trojčlenné živé mená (33,8 %) a dvojčlenné modely (35,4 %). Jednočlenné živé mená predstavujú 16,0 % živých mien, štvorčlenné 8,2 %, päťčlenné 1,9 %, šesťčlenné 0,7 %. Jednočlenné modely tvoria 12,6 % modelov, štvorčlenné 9,2 %, päťčlenné 1,5 % a šesťčlenné 1,0 %.

Modelov s frekvenciou 1 je 167 (18 jednočlenných, 53 dvojčlenných, 76 trojčlenných, 17 štvorčlenných, 1 päťčlenný, 2 šesťčlenné), čo je 81,07 % modelov.

Živé osobné mená najfrekventovanejšieho modelu, ktorým je jednočlenný model s funkčným členom priezvisko podľa otca vo forme s nárečovým sufixom -ka, tvoria len 2,23 % všetkých živých osobných mien v triede vydatých v Papradi.

Celkovo je v Papradi u vydatých žien 206 modelov. Distribúcia pomenovacích modelov pre triedu vydatých žien v Papradi je 1,31. Členitosť živých osobných mien (určuje koľko členov má priemerne živé osobné meno) je v Papradi 2,43. Pomer funkčných členov využitých v pomenovacích modeloch a počtu pomenovacích modelov je v Papradi 2,54.

Pomenovacie modely žien v Papradi sa vďaka vysokej frekvencii modelov, ktorým zodpovedá vždy len jedno živé osobné meno, vyznačujú veľkou variabilitou. Dosvedčuje to i fakt, že najfrekventovanejšiemu modelu náleží len šesť živých mien.

Prvé dva najčastejšie modely vychádzajú z úradnej pomenovacej sústavy (P1, K + P3 = RMD). Druhý najčastejší model (K + P3 = RMD) sa od úradného mena pomenovanej líši len prvým funkčným členom, ktorým je rodné (krstné) meno, avšak tu, v živom mene, má hypokoristickú (domácku) podobu, napr. ÚM: Anna Krúpová, ŽM: Anička Krúpová.

Prvý najčastejší model obsahuje len jeden funkčný člen, a to priezvisko podľa otca, ktoré má nárečový sufix -ka (Bičianka, Dugovka, Bunčička, Gregorka). Teda vychádza z (jedného) úradného člena pomenovacej sústavy vydatej ženy za slobodna.

Funkčný člen priezvisko podľa otca, ktoré má nárečový sufix (-ka), spolu s anteponovaným rodným (krstným) menom v úradnej podobe tvorí model K + P1 s frekvenciou 3. Z priezviska za slobodna (rodného priezviska) vychádzajú aj tri živé mená modelu K + RM1 = P, ktorý tvorí rodné (krstné) meno v úradnej podobe a rodinné meno podľa otca s antropobázou priezviska.

Priezvisko manžela je najmä v štyroch menách modelu K + RM3 = P, v troch menách modelu RM3 = P a v troch menách modelu K + *RM3 = P : <MD>.

V modeli K + RM3 = P je rodné (krstné) meno v úradnej podobe a rodinné meno podľa manžela s antropobázou jeho priezviska, v modeli RM3 = P jeden člen – rodinné meno podľa manžela s antropobázou jeho priezviska. V modeli K + *RM3 = P : <MD> je rodné (krstné) meno v hypokoristickej (domáckej) podobe a druhý člen je rodinné meno podľa manžela s antropobázou jeho priezviska, funkčný člen RM3 = P sa predpokladá na základe doložených živých rodinných mien alebo mien domu (ako samostatných mien pomenúvajúcich rodinu a grunt), celé živé osobné meno jednotlivca je východiskom pre modifikované meno domu (ako samostatné meno pomenúajúce grunt).

Medzi relatívne frekventované živé mená (resp. modely) patria tie, ktoré obsahujú funkčný člen rodinné meno, ktoré má antropobázu zhodnú s antropobázou mena

domu, vo všetkých týchto prípadoch sú to rodinné mená s príbuzenskou motiváciou podľa manžela:

$$RM_3 = MD \quad (+ RM_3 : MD)$$

Živé meno s jediným funkčným členom rodinné meno podľa manžela s antropobázou mena domu, resp. je východiskom pre meno domu, frekvencia 4.

$$\underline{K} + RM_3 = MD$$

Živé meno, ktoré obsahuje rodné (krstné) meno v hypokoristickej (domácej) podobe a rodinné meno podľa manžela s antropobázou mena domu, frekvencia 4.

$$\underline{K} + RM_3 = <MD>$$

Živé meno, ktoré obsahuje rodné (krstné) meno v hypokoristickej (domácej) podobe a rodinné meno podľa manžela s antropobázou mena domu (meno domu je formálne modifikované alebo obsahuje len časť rodinného mena), frekvencia 4.

$$\underline{K} + RM_3 = MD$$

Živé meno, ktoré obsahuje rodné (krstné) meno v úradnej podobe a rodinné meno podľa manžela s antropobázou mena domu, frekvencia 3.

Frekvenčná distribúcia pomenovacích modelov so živými menami

Frekven- cia	Pomenovací model	Živé osobné meno
6	P1	Bičianka Dugovka Bunčička Gregorka Šeučička Mačička
5	K + P3 = RMD	Anička Krúpová Betka Kubánková Jara Arbeciková Milka Otjepková Olina Gregorová
4	RM3 = MD (+ RM3 : MD)	Bobička Fírka Dolinská Točkárka (RM3 : MD)
4	K + RM3 = MD	Mila Bobikéch Mila Bobička Milka Koláréch Milka Raškéch

4	$K + RM3 = \langle MD \rangle$	Zuska Černochárech Zuska Černochárka Mariška Raškéch Anča Pavliška
4	$K + RM3 = P$	Anna Papuláčka Anna Papulákéch Božena Valéch Božena Bunéch
3	K3	Cirilka Cirilova Cirilová
3	CHz	Profesorka Čo robila vrchnú sestru na Mijave v nemocnici Školníčka
3	$RM3 = P$	Pašmička Bubenička Vrkočka
3	$K + RM1 = P$	Elena Krupéch Vjera Mikova Alena Dugéch
3	$K + RM3 = MD$	Eva Áronéch Eva Áronka Vlasta Áronéch
3	$K + *RM3 = P : \langle MD \rangle$	Kača Barančinka Kačka Barančinéch Milka Pilkéch
3	$K + P1$	Lenka Pilkéch Marta Bunéch Božena Vrábléch
3	$A + (\langle K \rangle + P = RMD)3$	žena po Šándorovi Podhrackom vdova Šándora Podhrackého vdova po Šándorovi Podhrackích
3	$P3 = \langle RM \rangle + K + CHp / -MD + RM[3]$	Bjelčiková Anna Spod duba Babušáčka Bjelčiková Anna Spod duba Babušáková Bjelčiková Anna Spod duba Babušákéch
2	CHp	Pražanda Maďarka
2	RM1	Bosich Adamovích
2	P1	Kíšková Mačicová
2	A - CHz	paňi Učiteľka pani Školníčka

2	A - P3 = RMD	pani Pribišová pani Šurinová
2	K + K3	Eva Dobrošova Marta, čo má Mira
2	K + K3	Evka Dobrova Evka Dobrošova
2	K + RM1	Anna Majbéch Vjera Raškéch
2	<K> + RM1	Olga Bušéch Olga Ondrejovích
2	K + RM11	Vjerka Zámečnikéch Zuska Desátnikech
2	K + RM3 = P	Beta Borsukéch Milka Skovajséch
2	K + (P1 : <MD>)	Jara Zemanka Jara Zemanéch
2	K + P3 = RMD : MD	Božena Jansová Veronika Štuková
2	K + P3 = RMD : <MD>	Brona Gregorová Boška Jamrichová
2	<K>3 + A	Šándora žena Šándora manželka
2	A - P3 + RM3 = <MD>	teta Durcéch Raškéch teta Durcova Raškéch
2	K + P3 = RMD<> + CHp/-MD	Beta Hluchá z Mlina Betka Bjesiková zo Spodnej ulici
2	(K + P)3 + A	Jurova Juričova žena Ludvíkova Kostelného žena
2	(<K> + P = RMD)3 + A	Šándora Podhrackého žena Šándora Podhrackého manželka
2	(RM + K)3 + A	Patajkova Lubova žena Patajkova Lubova manželka
2	P3 + K + RM1/2 = <MD>	Durcéch Darina Babušákéch Durcéch Darina Babušáčka
2	(K + CHz + RM = MD)3 + A	po Mišovi Prezbiterovi Koláréch žena po Mišovi Prezbiterovi Koláréch manželka
2	A + (K + RM<> = P + CHp/-MD)1 + K	céra Jana Kiškéch zo Spodnej ulici céra Jana Kiškéch zo Spodnej ulici Edita
2	K + (K + CHz + MD = CHp)3 + A	Anička Vladova Stolárova Z bitovki žena Anička Vladova Stolárova Z bitovki manželka
1	K	Marta
1	K	Dita

1	<K>3	Šándorova
1	CHv = <K>	An-na
1	CHv[3] : MD	Pazurička
1	CHp11	Francúška
1	CHp11/3	Vadovčanka
1	CHp3 /RMD<>	Raškovanka
1	(CHp/RMD)3	Gašáčka
1	(CHn : MD)3	Šiška
1	*RM1 = P	Poláčka
1	RM3	Vadovčákéch
1	<RM3> = MD	Čizmáréch
1	*RM3 = P : <MD>	Dornáčka
1	RM4 = MD	Vankéch
1	<P1>	Štefička
1	P3	Janktová
1	P3 = RMD	Valachová
1	A + RM1<> = <MD>	céra Raškovanéch
1	A - RM3 = MD	tetka Druhobokích
1	A - RM3 = P	tetka Šurinéch
1	A + RM5 = MD	nevesta Chajerova
1	A + RM5 = P	nevesta Poláčkéch
1	A - P3	bačka Chudíkéch
1	K + CHv	Marta, čo nemá zubov
1	K + CHp	Anna z Meskej
1	K + (CHn : MD)3	Jana Šiška
1	K + RM1/2	Vjera Babušákéch
1	K + RM1/2 = P : MD	Zdena Mikéch
1	K + RM1	Olina Ondrejovích
1	K + RM1 = <MD>	Ivka Bonkéch
1	K + RM1 = MD : MD	Eva Honvítéch
1	K + <RM1> = <P>	Eva Koščáléch
1	K + RM11 = MD	Anenka Desátnikéch
1	<K> + RM3 = <MD>	Olga Šupákéch
1	K + RM3 = MD : MD	Beta Koláréch
1	K + RM3<> = P	Beta Hluchích
1	K + <RM3> = <P>	Zdena Příbiška
1	K + *RM3 = P : MD	Kačka Barančinka
1	K + RM4 = MD	Darina Vankéch

1	$K + MD = CHp$	Anča z Močára
1	$K + P1$	Katka Kíšková
1	$K + P1$	Jara Dornákéch
1	$K + (P1 : MD)$	Jara Zemanová
1	$K + \langle P1 \rangle = RMD$	Adelka Mednanská
1	$K + P3$	Vlasta Bjelčíková
1	$K + P3$	Alena Barišéch
1	$K + P3$	Darinka Roháčková
1	$K + \langle P3 \rangle$	Alena Hanáková
1	$K + P3$	Luba Sabéch
1	$K + P3 = RMD$	Zdenka Žitná
1	$(K + P = RMD)3$	Gustínova Pribišova
1	$CHv1 + A$	Tatrankova céra
1	$CHz1 + P1$	Gazdova Bunéch
1	$CHz21 + A$	Endurova bapka
1	$CHp + K : MD$	Hát Betka
1	$RM1/2 + K$	Babušákéch Vjera
1	$RM1 \langle \rangle = P + K : MD$	Kíškéch Edita
1	$RM[1] + RM1$	Bunikech-Áronka
1	$RM3 = MD + K : MD$	Koláréch Beta
1	$RM3 = P - A$	Šurinéch teta
1	$RM3 = P + MD = CHp$	Pašmička spod Lipovca
1	$RM4 + A$	Kolesárech vnučka
1	$(RM4 + A) : \langle MD \rangle$	Šlajdréch vnučka
1	$P3 + K$	Barišová Alenka
1	$P3 + K3$	Bjelčíková po Palovi
1	$P3 + CHz$	Dornáková, čo robila vrchnú sestru na Mijave
1	$P3 + MD21$	Tichá na Hučekovom dome
1	$P3 = \langle RM \rangle + K$	Bjesiková Olina
1	$P3 = RMD + MD = CHp$	Kubicová spod Lipovca
1	$(P = RMD)5 + A$	Letancova nevesta
1	$A + (K + P = RMD)3$	vdova po Janovi Kíškovi
1	$A - RM1 + K$	stará Mlináréch Božena
1	$A + (RM = MD + K)5$	nevesta Hučekova Janova
1	$A - MD = CHp + RM3 = P$	teta Z majera Volárech
1	$A3 + A + RM4/3$	vnukova manželka Kolesáréch
1	$K + (K + RM4 = MD)11$	Luba Darini Vankéch

1	$K + (K + RM \leftrightarrow) 3$	Hela Mišova Raškovana
1	$K + (K + RM = P : \langle MD \rangle) 3$	Milka Pala Malkéč
1	$K + (K + P = RMD : MD) 3$	Milka Pala Malku
1	$K + (K + RM = P) [3]$	Milka po Vladovi Pilkéč
1	$K + CHp + CHp / -MD$	Milka Dole Pod opchodom
1	$K + RM1 / 2 = P - A$	Božena Janséč mladá
1	$K + RM1 = P + MD = CHp$	Anča Ochoďnických z Močára
1	$K + RM1 \leftrightarrow = P + P3 = RMD \leftrightarrow$	Jana Kiškéč Gregorová
1	$(K + RM3 = P) : \langle MD \rangle - A$	Božena Janséč stará
1	$K + RM3 = P + K3$	Božena Valéč Janova
1	$K + RM3 = P + CHz$	Mila Letancéč Holička
1	$K + RM3 \leftrightarrow = P + CHp$	Milena Kiškéč Pot škoľu
1	$K + RM3 = P + RM7$	Anna Papuláčka Mrázéč
1	$K + RM3 \leftrightarrow = P + MD = CHp$	Kristína Bjesikéč Z bitovki
1	$K + P1 + RM1 / .2$	Vjera Vráblikéč Babušákéč
1	$\langle K \rangle + P1 + P3 = RMD$	Tána Biesová Valová
1	$K + P1 = RMD \leftrightarrow + CHv1$	Lenka Hornáčková Tatránkova
1	$(K + \langle P \rangle 3) : MD + CHp$	Vjera Mednanská s Koščáléč dolini
1	$K + P3 + RM1 / .2$	Vjera Bunová Babušákova
1	$K + P3 + RM3 = MD$	Anna Durcová Bobikéč
1	$K + P3 + RM3 = MD$	Lida Klimáčková Hučekova
1	$K + \langle P3 \rangle + MD = CHp$	Zdenka Vichlopnéč Ze stanici
1	$(K + \langle P3 \rangle = RM) : MD + CHp$	Jara Mednanská s Koščáléč dolini
1	$K + P3 = RMD + CHz$	Zuska Valenová Rjaditelka
1	$K + P3 = RMD + CHp$	Žofa Zemanová z Jazvin
1	$K + P3 = RMD + RM11$	Vjerka Černáková Zámečnikéč
1	$K + P3 = RMD \leftrightarrow + MD = CHp$	Kristína Bjesiková Z bitovki
1	$(K + CHv)1 + A$	Milanova Tatránkova céra
1	$(K + RM)1 + A$	Miša Áronéč céra
1	$(K + RM = MD)1 + A$	Jana Mišíkéč céra
1	$[(K + P = RMD) : MD]1 + A$	Ivanova Bjesova céra
1	$K3 + A + RM3 = MD$	Janova manželka Koláréč
1	$K3 + A + (P = RMD) 3$	Janova manželka Štukova
1	$K3 + A + P3 = RMD$	Rudova manželka Kubánková
1	$K3 + K + P3 = RMD$	Ivanova Anna Bjesová
1	$(\langle K \rangle + RM = MD?) 3 + A$	po Marcinovi Majbéč žena
1	$(K + RM[1] = MD) 3 + A$	Mira Babušákéč manželka
1	$(K + RM = P) 3 + A$	po Janovi Zemanéč žena

1	$(K + RM = P)3 + K$	Branova Podhrackých Tána
1	$(K + RM = P : <MD>)3 + K$	Pala Malkéch Milka
1	$(K + <P> : <MD>)3 + A$	Vladova Mednanského manželka
1	$(<K> + P = <RM>)3 + A$	Marcinova Bjelčíková manželka
1	$(K + P = RM : MD)3 + A$	Milanova Mikova manželka
1	$[(K + P = RM) : MD]3 + A$	Jarova Bjesova žena
1	$(K + RM = MD)3 + K$	Ivanova Černocháréch Majka
1	$(K + RM)4 + A$	Gustína Kolesárech vnučka
1	$(K + P = RMD)5 + A$	Gustína Pribiša nevesta
1	$(K + RM = MD)7 + A$	Jana Točkára sestra
1	$(K + P = RMD)7 + A$	Pala Dugu sestra
1	$(CHv + K)1 + A$	Tatrankova Milanova céra
1	$CHz + K + RM3<> = P$	Učiteľka Vjerka Bjesikéch
1	$CHz + RM1 + <RM3> = P$	Profesorka Adamovich Pribišéch
1	$CHp + K + P3 = RMD$	Z Jazvín Žofa Zemanová
1	$RM1/2 + K + P3$	Babušákéch Vjera Bunová
1	$RM1 + K + *RM1 = P$	Patajková Vjera Bjesikéch
1	$RM11 + K + CHp/-MD$	Latákéch Milka Pod opchodom
1	$(RM3 - A) : MD + P3$	Vadovčákéch tetka Michalcová
1	$RM[3] + (<K> + <P> = <RM>)3$	Babušáčka po Marcinovi Bjelčíkovi
1	$RM3 = MD + A + K3$	Honvítova žena Vladova
1	$(RM = MD + K)3 + A$	Latákéch Vladova vdova
1	$(RM = MD + <K>)3 + A$	Chajeréch Marcinova žena
1	$RM3 = P + K + CHp$	Bjelčíčka Jara zo Spodnej ulici
1	$RM3 = P + K + MD = CHp$	Múdrich Lena s Pálenikech rátku
1	$*RM3 = P + K + CHz : <MD>$	Dornákéch Mária Vrchná sestra na Mijave
1	$P3 + K + RM3 = MD$	Michalcová Anna Černocháréch
1	$P3 = <MD> + RM3 = <MD> + 0MD = CHp$	Vrábliková - Babušáčka (Spod duba)
1	$(P = RMD + K)3 + A$	Pribišova Mirova manželka
1	$(P = RMD + K + CHz)3$	Vrkočova Palova Stolárova
1	$(P = RMD + K)3 + MD$	Vrkočova Palova ot Klimáčkou
1	$P3 = RMD + K + P1$	Černáková Anna Bičianéch
1	$A + (K + <P> + MD = CHp)1$	céra Rudova Vichlopna Ze stanici
1	$K + (K + RM = P)3 + A$	Zuska Zdenkova Malkéch manželka
1	$K + (K + P - A)3$	Andrejka Milana Durcéch mlačšieho
1	$K + (K + <P> : <MD>)3 + A$	Anička Vlatkova Mednanského manželka
1	$K + (K + P = RMD : MD)3 + A$	Zuska Zdenkova Malkova manželka

1	$\langle K \rangle + RM3 = MD + \langle K \rangle 3 + A$	Slávka Chajeréch Marcinova žena
1	$K + RM3 \langle \rangle = P + A + K3$	Milena Kiškéch vdova po Janovi
1	$K + RM3 = P + CHp / -MD + ORM11$	Milka Bunéch Pod opchodom (Latákéch)
1	$K + RM3 = P + RM11 + CHp / -MD$	Milka Bunéch Latákéch Pod opchodom
1	$(K + RM1 = \langle MD \rangle) 11 + A + K$	Ivki Bonkéch céra Katka
1	$K3 + K + RM3 = P + MD = CHp$	Mišova Beta Borsukéch zo Salaša
1	$(K + \langle P \rangle + CHz : \langle MD \rangle) 3 + A$	Vlatkova Mednanského Automechanika manželka
1	$(K + P = RMD \langle \rangle + CHp) 3 + A$	po Janovi Kiškovi z Dolnej ulici žena
1	$(K + *RM + P = RMD) 7 + A$	Mišova Mrázéch Borsukova sestra
1	$(K + RM = P + CHv) 7 + A$	Mišova Borsukéch Mrázova sestra
1	$MD = CHp + (K + P = RMD) 3 + A$	Z Bjelčikéch dolini Ruda Kubánka manželka
1	$(P = RMD + K + *RM) 7 + A$	Borsukova Mišova Mrázéch sestra
1	$A + (K + P = RMD : MD) 1 + (K + P 3 = RMD) 11$	céra Jana Žitného a Zdenki Žitnej
1	$K + (K + P + CHz + MD = CHp) 3 + A$	Anička Vladova Klimáčkova Stolárova Z bitovki žena
1	$K + (K + P + CHz + MD = CHp) 3 + A$	Anička Vladova Klimáčkéch Stolárova Z bitovki žena

Živé mená sú odrazom mnohotvárnosti nášho národného jazyka. Možno na nich pozorovať pokračovanie vývinu pomenovacej sústavy. Popri živých menách, ktoré vychádzajú z úradnej pomenovacej sústavy, v Papradi fungujú staré rodinné mená, ktoré nemajú antropobázu zhodnú s antropobázou priezviska. Zväčša majú príbuzenskú motiváciu podľa manžela, zriedkavo aj podľa otca. Jestvujú paralelne vedľa úradných mien. Staré rodinné mená v osade fungujú po generácie, sú odrazom starého patriarchálneho spôsobu života. Mená vychádzajúce z úradnej sústavy majú spravidla nárečovú podobu, v živých menách sú funkčné členy priezvisko a rodinné meno s antropobázou priezviska tvorené sufixami -ka, -éch. Ženy pomenované individuálnou charakteristikou podľa zamestnania sú spravidla osoby s vyšším spoločenským statusom, ženy menej známe sú označované pomocou mien príbuzných osôb. Do živého pomenovania sa dostávajú miestne reálie, pomenovania budov, lokalít – železničná stanica, obchod, bytovka, majer, dolná ulica a pod. V skúmanej osade Paprad sa v danej triede najviac vyskytujú dvojčlenné živé osobné mená, ale pri pomenovacích modeloch ako abstrakcii vyššieho stupňa prevládajú trojčlenné modely živých osobných mien. Časté sú aj jednočlenné modely a živé mená a je zaujímavé, že máme doložené i päťčlenné a šesťčlenné modely a živé mená. Skutočnosť, že sa objavujú päťčlenné a šesťčlenné mená, je zapríčinená potrebou najmä k priezvisku doplniť ďalší funkčný člen, pretože pri veľkom počte rovnakých priezvisk neplní priezvisko dostatočne dištinktivnú funkciu. V lokalite a triede sú doložené popri priamych i nepriame a opisné živé osobné mená,

čo má za následok to, že v živých menách vzrastá frekvencia apelatívneho člena, ale i frekvencia funkčného člena rodné (krstné) meno.

Medzi základnými výskumnými cieľmi slovenskej onomastiky stále zostáva výskum živých osobných mien na západnom a východnom Slovensku, charakteristika jednotlivých mikrosystémov, ktoré tvoria makrosystémy. V tomto príspevku sme sa snažili (modelovou) analýzou všetkých 269 zistených živých osobných mien v Papradi v danej triede prispieť k poznaniu stavu neúradnej antroponymie na západnom Slovensku v jednej osade, v mikrosystéme; zvlášť v mikrosystéme, ktorý predstavuje kopaničiarsku oblasť.

Literatúra

Blanár, Vincent (1996): *Teória vlastného mena. (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii.)* Bratislava: Veda.

Blanár, Vincent – Matejčík, Ján (1978): *Živé osobné mená na strednom Slovensku (1. diel). Designácia osobného mena.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Blanár, Vincent – Matejčík, Ján (1983): *Živé osobné mená na strednom Slovensku (2. diel). Distribúcia obsahových modelov.* Martin: Osveta.

Horváth, Pavel (1979): Vývoj kopanic a kopaničiarskeho osídlenia v oblasti Myjavskej pahorkatiny do konca 18. storočia. In *Historické štúdie*, 22, 87–166. p.

Kazík, Miroslav (2010): Funkčný člen rodné meno v živých osobných menách v Papradi. In *Acta onomastica*, 51, č. 2, 504–514. p.

Kazík, Miroslav (2011): Funkčný člen individuálna charakteristika v živých osobných menách triedy vydatých žien v Papradi. In *Rara Avis. Zborník z VIII. medzinárodnej konferencie študentov a doktorandov.* Trnava 12. – 13. apríl 2011. Eds. Palečsková, Dana – Kumorová, Zdenka – Gregorík, Peter. Trnava: Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda, 185 – 191. p.

Kazík, Miroslav (2012): Funkčný člen „meno domu“ v modelovej interpretácii živých osobných mien v Papradi. In *Acta onomastica*, 53, 142–148. p.

Kazík, Miroslav (2013): Apelatívny člen v modelovej interpretácii živých osobných mien v Papradi. In *Acta onomastica*, 54, 101–107. p.

Kazík, Miroslav (2016): Funkčný člen „rodinné meno“ v modelovej interpretácii živých osobných mien v triede vydatých žien v Papradi. In *Acta onomastica*, 55, 133–146. p.

Kazík, Miroslav (2018): Priezviská v živých menách vydatých žien v Papradi. In *Komunikácia i kontexty*, I. Ed. Suska, Dorota. Częstochowa: Uniwersytet humanistyczno-przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, 63–77. p.

Štolc, Jozef (1994): *Slovenská dialektológia.* Na vyd. pripravil I. Ripka. Bratislava: Veda.

Valentová, Iveta (2015): „Living“ (Unofficial) Personal Names and their Research in Slovakia. In *Name and Naming*, 44 – 61. p. Online: <http://onomasticafelecan.ro/iconn3/iconn3_proceedings.php>.

“Wake up”

Ethical Dilemmas in Iván Mándy’s World

TIBOR KOSZTOLÁNCZY

Abstract

Iván Mándy is often characterized as an observer of unsolvable situations and hopeless human destinies. This paper attempts to demonstrate that Mándy wrote a series of short stories that conveyed a sharper message. In his more active world, the conflicts between the protagonists resulted in open, dramatic confrontations. Ethical dilemmas surrounded these often aggressive actions and finding an effective solution was urged by the confusing circumstances. Surviving, supporting a family, or keeping a job was at stake in these stories. Mándy primarily focused on young people, who were at the beginning of a long learning process of acquiring the skills to survive in a world where ethics and law contradict each other.

Keywords: Iván Mándy; ethics; law; moral uncertainty; aggression

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Hungarian Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.118-125

Crisis

In Iván Mándy’s short story, *Dinnyevőök*, mother, daughter, and son – members of a rather well-to-do family – are sitting in a restaurant’s box (Mándy 1984, 396–402). A blind man begins to beg, and the waiter tries to remove him somewhat forcibly. To hit a blind man?! – a general uproar breaks out, the act astounding even the reader. It is revealed, however, that it only seemed as if the waiter had hit the blind man. It was mere provocation on the beggar’s part, a pre-arranged action, as new and new beggars arrive to destroy the restaurant. They get into fights with the waiters, vandalize the furniture, and would take anything moveable. When we, as readers, in our minds call for the help of the police, we are already on the side of the waiters. And we have always been there.

The protagonist of another short story entitled *Nagyvilági Főcső* is a newly matriculated young boy (Mándy 1984, 293–309). Nagyvilági Főcső – whose name possibly cannot be translated to any other language – behaves provocatively at home, on the streets, on the bus, and in the café: he picks fights with passers-by and even causes small injuries. But where are the police? – asks the reader. Főcső boasts and tells all kinds of lies to his friend. And then, a moustached man comes forward, who has been following the two boys for some time. He does not show a

licence, but begins to question Főcső, and would not let him go. Főcső starts to cry – he is now broken – and is thrown into a police car. He sits on a chair in the jail, held down by two men and his hair shaved: “As if he was scalped!” But still! How could the authorities behave in such a manner? – it was told by poor Főcső that “he only wanted to have a good evening...” (Mándy 1984, 307–308).

Suddenly, we are unable to decide what to think of the outcome of the two short stories. The writer obviously builds on the conventional topos that people are not always who they seem to be. However, in stories – in films and in literature – that follow this pattern, the wrongdoer is traditionally caught, the good gains his rewards, and the reader can acknowledge these developments with a sense of moral satisfaction. Mándy, however, offers a more complex scheme of things, and thus uncertainty remains with the reader for some time to come.

If we try to uncover how Mándy performed this “stunt,” in both cases, it is striking that after a long preparation, the events follow each other very quickly. In addition, the elements that destabilize the readers’ moral standpoint are introduced suddenly, confusing their usual schemes of interpretation – just as in a magic trick. However, these stories are not based on illusions or visions; palpable violence breaks into the protagonists’ lives. A further excellent example of this is the short story entitled *Lélegzetvétel nélkül* (Mándy 1984, 572–582). It is set in 1944 when the Soviet troops almost encircled Budapest. Son and father meet again, and the boy pours all his old grievances on his father. Gyárfás, the father, cannot deny that he is a foul man. He has long ruined the boy’s mother: he took her money, sold her belongings, and “pushed her” on the streets. He did not even attend her funeral. The father also seduced the boy’s girlfriend. He cheated and lied – and this is only the surface. He talks about his old sins cynically and liberally and teaches his son to cheat and pretend. The boy is almost suffocated by his father’s sins. Then, by the end of the short story, it all suddenly comes together: the father is arranging shelter for the persecuted, relays messages, and, by jeopardizing his own life, saves his son from being drafted by the Hungarian Arrow Cross Party.

Moral uncertainty in these short stories obviously cannot be separated from the fact that, considering the stories’ social background, the relationship between law and order itself became problematic. This is paralleled to the turmoil of the inner world of the protagonists, all of them young twenty-something men (or rather, boys). In the milieu of *Dinnyevők*, the order disintegrates suddenly: the insufficient public security following the Second World War unexpectedly turns into anarchy, or rather, a minor “revolution” occurs, the main aim of which is robbery. But Károly, the boy, is not only confused by the attack of the beggars. In the framework of an unfolding family drama, he has just been confronted with the fact that his mother had probably married his father for the sake of her self-interest, and now the mother wants to persuade her daughter, Károly’s sister, to follow her on this path.

Nagyvilági Főcső pursues rebellious behaviour in the mid-1950s. He is frustrated because he was not admitted to the university, and his father wants him to get accustomed to physical work. However, Főcső was excluded from higher education because of his social standing, and he and his friend perceived daily that the laws in force in this respect (also) contradict basic ethical norms. On the other

hand, Főcső, even if he has committed an offense (which is probable), cannot expect a fair trial.

Learning

If we now turn to the older protagonists in the above-mentioned short stories, we can see that they are all confident and know what they want. Their occasional indecision is only apparent. The waiter already knew how the group of beggars operated. He knows that they do not want “moral compensation,” and by referring to this, they only want to obtain a situational advantage. For them, words have only tactical value – they want to act, they want to pillage.¹ They unscrupulously exploit those young people who would still believe in social justice. Beggars are, in fact, corrupting the ethos of solidarity and thus worsen their chances of reintegration into society.

The moustached detective is also an heir to old and ethically questionable police traditions. His aim is not to prevent crime but to produce a criminal. Though he intervenes at the right moment, his intentions are still unrecognizable, and he makes his opponent feel insecure from within. The detective praises Főcső's pants, especially their style, as well as the boy's haircut. He mixes irony and ridicule in his remarks. Later, his gestures reveal that he wants to savour his desire to rule over another person: he expressly enjoys that he is able to shatter and break young people. His ultimate goal is intimidation.

The most interesting, however, is the father's personality. He takes his moral contradictions for granted: he is simultaneously a petty swindler and a hero who does not only save the life of his child but also others who are persecuted. Ferenc Sántha's novel, *Az ötödik pecsét*, shows us a similarly strong but, in its realization, a somewhat didactic moral conflict (Sántha 1963). At a certain point, Gyurica undertakes improper behaviour, the price of his return home to the children in hiding. The foulness and heroism of Gyárfás appear in mutual presupposition: he is capable of heroic deeds because, in a given situation, he is able to successfully apply the only purposeful but, in themselves, dishonest techniques. His son watches as he is taken by the men of the Arrow Cross Party, but with lies and deceit, he gets himself out of the tight situation. The same tactics, however, were used previously to exploit and push his loved ones into misery. Nothing in the short story indicates that Gyárfás's basic nature changed over time.

Károly, Főcső, and the son of Gyárfás are all ahead of a long learning process. They have to understand that contrary to the “great” ideas whirling in their minds, everything is moved by obscure intentions, as well as diverging individual and group interests. The rules are mostly primitive, and, similarly to barter transactions, it is not guaranteed that these are even kept. They also must learn that every explanation is simply a presupposition; and that *all these together* are uncertain. “Wake up” – says Gyárfás to his son, right before they leave the boy's hiding place (Mándy 1984, 574).

¹ Mándy shared his thoughts on the social revolution quite early since the *Dinnyevők* was first published in the periodical *Kortárs* in November 1947.

The protagonist of the short story, *Tépett füzetlapok*, Zsámboky also receives an important lesson (Mándy 1987, 260–270). We are deep in the 1950s, and a young teacher, who has previously lived in a safe environment, is suddenly faced with an unknown world. There are no teachers in the boarding school, where he is about to take a job, and nobody cares about education. The structure transforms the director, the instructors, and the old and new residents; everybody is humiliated and broken by the world built on sheer interests. Here, everything has a price, and everything that has value can be exchanged for power over another person. Zsámboky's "mentor," his older acquaintance, Gráf Micu is the one who has already been involved in embezzlement at the university, was taken to prison, and was later busted for illegal border violation. Zsámboky flees at the end of his first day: "I leave the house and start running down. I will never return here. I do not want to remember this place" (Mándy 1987, 270). Does he have, however, any financial reserves? Can he stand indigency?

Aggression

In connection with Iván Mándy's prose, it has often been said that it depicts static life situations and hopeless human destinies (Béládi 1965, Hajdu 1970, Kajetán 1957, Konrád 1958, Molnár Gál 1963). However, it is also clear from the above-mentioned short stories that several works can be found in his oeuvre, which carry a dramatic tension within them, and these tensions often culminate in sharp and violent clashes.

Undoubtedly, Károly, Nagyvilági Főcső, and the son of Gyárfás had encountered aggression earlier in their lives, but these young people from the middle class have only recently become aware of the dreariness of aggression. Gyárfás's son was almost paralyzed as he began to look at the world through his father's eyes. Főcső was silenced after the humiliation he suffered at the policemen's hands. In the closing scene of the short story, he spends the afternoon with his parents and their acquaintances, and the parents tell a lie, saying that the boy's hair had to be cut off because of a workplace accident. As Főcső remains silent, we cannot know whether the events broke him or whether he became more radical in his spirit as a result.

Károly was also mesmerized by the close-up experience of violence, but he is able to get over the events with some humour. It is not known whether this stems from his infantilism, whether he finds their flee from the restaurant entertaining, or whether it is already a "masculine" reaction that opposes his mother's horror. The mother already knows that anything can happen in such tense situations, so she instinctively gets her children out of the place where men fight. Still, Károly is not a child anymore. We can assume that the chaos in the restaurant, after the first shock and paralysis, starts to act as an emotional catalyst and forces Károly to learn new patterns of behaviour. (Only one word indicates in the short story that Károly's father has died, and he is raised solely by his mother.) All in all, in these unexpected situations, the previously hidden, not necessarily positive characteristics

of these young people are also revealed. These changes have little impact on the current affairs of the world, but the protagonist of these stories are far not the same as they were at the outset.

Many of Mándy's short stories testify that aggression is an “ordinary” and accepted means of resolving conflicts in the world of the lower strata of society, the so-called lumpenproletariat, and even among the “hawkers and vendors”. “We need a tough man here, as there is a much fighting” – says the pub owner in Mándy's short story, *Vendégek a Palackban* (Mándy 1984, 77). In the pub, instead of the authorities, a bartender named Zoli keeps order. The main conflict within the story is that Zoli falls in love with the lover of a merchant, Dsidás, who returns to the city around the same time. Neither Zoli nor Dsidás sees any other means of resolving their conflict than fighting. Their clash is motivated by emotions, but their fight is not motivated by emotional aggression; rather, they merely consider it a tool in an otherwise unsolvable conflict. Though Mándy probably has not read human behavior analyses, his presentation perfectly captures the differences between emotional and instrumental aggression (Ranschburg 2012, 128, Tóth I. 2016, 207–218). Zoli does not spare the unruly in the pub, and with Dsidás, they also cause serious injuries to each other. Although their violent behaviour is against the law, they maintain their moral integrity. Zoli appears in a social role “accepted” by the micro-community of the pub (A. H. Buss's theory is referred to by Ranschburg 2012, 126–127), and, on the other hand, the norm they accept with Dsidás as valid is as strict, or probably even stricter, as the law. These people live in such environments and choose certain means to cope within them.

Zoli and Dsidás keep the scope of aggression under control. Guszti, the barman, says to Zoli about Dsidás: “Don't be afraid, he won't stab you with a pocketknife” (Mándy 1984, 86). The self-limitation shown by Zoli and Dsidás signals a certain level of maturity (even if it sounds ironic in a situation where adults beat each other until one loses consciousness). In contrast, we can mention the figures from another short story entitled *Egyérintő*: a few obscure instructions and some money as a promise are enough for Kis Opra and Nagy Opra to kill a concurrent receiver (Mándy 1984, 337–350). The Opras are barely aware of what they have done, they cannot even be called humans, and still, their instigator has a speaking name: Rat.

Mándy illuminates the dangers of individual aggression without being didactic. A small quarrel can turn into a human tragedy within moments. In Mándy's world, people in altered states of consciousness are often caught up in the whirlwind of aggression – they cross the boundaries that would be respected among normal circumstances. In the short story *Fagylaltosok*, we see how emotional aggression spreads over a group of otherwise friendly and harmless people. One morning, some drunken bullies at the Ludovika Garden decide to have some fun and seize the entire stock of Blum, an ice cream vendor. Blum is even humiliated because he did not obey immediately. He gathers his friends to take revenge. He is no longer an ice cream vendor; in his mind, he has transformed into Teddy Bill, the western film hero. Reaching Ludovika Garden again, Blum calms down, but his friend, Epfele, provokes fighting with the bullies. From then on, Blum has to fight for his own

life like “a scared animal;” his behaviour shows different elements of defensive aggression (see Hárđi 2000, 44–45). Tragedy happens, but not in the way we would expect. Blum is an inexperienced fighter, an outsider. He wants to defeat his opponent, Müller, but he also wants to change him. Blum is overwhelmed by his emotions; he overcomes Müller and gets into a trance-like state – and, though not intentionally, he kills his opponent.

*

In my opinion, the most exciting are those short stories in which the adult “heroes” resort to aggression with premeditated intent but manage to keep their plans secret. Many of them rely on their intellect while others set a trap for their opponents.

A case when a violent outcome is simply not prevented can also be discussed in relation to these. In the short story *Szoba a harmadikon*, a workplace conflict gets out of hand (Mándy 1987, 319–337). A store manager embezzles money, and Pártos, an auditor, is ordered to investigate the matter expertly. But when the embezzler starts threatening him, he remains defenceless. Nevertheless, the circumstances offer Pártos the possibility of a perfect crime. During the night, the embezzler breaks into the empty building, where Pártos has a small room on the third floor. Pártos does not even have to do anything just let things happen. The house is under construction, and Pártos watches silently as the embezzler climbs up the half-finished staircase. The reader is cheering for Pártos. We are excited for the embezzler to die (!) in an accident – he does indeed fall off the staircase, and Pártos escapes. The auditor’s behaviour would be considered sinful in a world where the interests of the community and the individual are in harmony; here, however, the community’s norms have become corrupted, serving individual interests. If we were to prosecute the auditor for failing to provide help, how would we decide as a member of an imaginary jury?

From a moral point of view, an even more acute situation unfolds in the short story entitled *A besúgó*, where circumstances also “offer” a solution (Mándy 1984, 19–38). After the German occupation, an informant living in a house in Budapest begins to report his neighbours at random, without selection. Some men from the house make a tacit pact to kill the informant, an older woman. She is murdered during an air raid amid chaotic circumstances in the basement. The reader is aghast but feels that for the habitants there was no other solution. Though a bit far-fetched, we can link the outcome of Zsámboky’s story to this one: Zsámboky, seeing the many horrors, indeed fled the boarding school, but he later returns because he has to support his elderly mother: he thus assumes a participative role in the machinery of violence.

As far as the readers’ emotional responses are concerned, it seems that we tend to excuse the perpetrators provided that violence ensures the survival of the individual, the family, or any other smaller community. It is an important factor that defensive aggression should not be connected to any other type of crime. Mándy advocates for the primacy of the instinct of survival. This, from the loser’s point of view, is also confirmed by the short story entitled *A fűtő* (Mándy 1984, 227–246). The protagonist is certainly an intellectual who has come down in life, who tries

to find shelter after the war in a school's boiler room, citing official papers that his stay there is legitimate. However, the school's principal attempts to remove him. Therefore, the heater tries to find allies in the students, who prove to be unreliable supporters. He only has strength for an infantile form of resistance. His life becomes unmanageable, and by turning his aggression against his own person, he hangs himself.

In Mándy's oeuvre, every micro-environment – be it a school, a house, or a restaurant – is the model of a bigger complex. In the turbulent times, his adult heroes can only rely on themselves, or perhaps some very close allies. Their moral convictions often conflict with social norms and laws. They are stubborn, and only accept the inner voice of morality as their guide.

Instead of Peace-making

In the period following the turbulent times, we would expect Mándy to depict the youth of the 1960s as a generation “at peace”. But we find quite the opposite. The Vera stories testify that aggression became an infeasible part of everyday life. Teenagers show no emotions towards their parents, look down on them, and they consider it “funny” to make jokes about them. Lovers are not attached to each other, and often with a strange gesture, and often without an explanation, they break up. They are also aggressive towards their peers and beat or have the weaker ones beaten simply out of the wish to show off and boredom; their days are characterised by fear and uncertainty.

The motto of the volume *Mi van Verával?* is as follows: “Are you saying that I am looking at them as an envious old man?” (Mándy 1970, 2)

After having read the book, I do not think any reader would say yes to this question.

Nevertheless, Mándy does not moralise. His puzzles have more than one solution.

Acknowledgments

I would like to express my special thanks to Janka Kovács for her help in the translation.

Works Cited

- Béládi, Miklós (1965): Mándy Iván novellái. *Kritika* 1965/12, 53–56. p.
- Hajdu, Ráfis Gábor (1970): Csutak és Heidegger. *Társadalmi Szemle* 1970/2, 101. p.
- Hárdi, István (2000): Az agresszió világa: *Az agresszió fogalma, jelenségtana, elméletei*. = *Az agresszió világa*, edited by István Hárdi. Budapest: Medicina, 17–80. p.
- Kajetán, Endre (1957): Mándy Iván: Idegen szobák. *Élet és Irodalom* 1957. december 21., 17. p.
- Konrád, György (1958): Mándy Iván: Idegen szobák. *Kortárs*, 1958/3, 468–472. p.
- Mándy, Iván (1984): *Lélegzetvétel nélkül*. Budapest: Magvető.
- Mándy, Iván (1987): *Előadók, társszerzők*. Budapest: Magvető.
- Mándy, Iván (1970): *Mi van Verával?* Budapest: Magvető.
- Molnár Gál, Péter (1963): Író a pálya szélén. *Élet és Irodalom* 1963. december 7.
- Ranschburg, Jenő (2012): *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Saxum.
- Sántha, Ferenc (1963): *Az ötödik pecsét*. Budapest: Szépirodalmi.
- Tóth I., János (2016): *Az agresszió anatómiája*. = *Lábjegyzetek Platónhoz: Az agresszió*, edited by Sándor Laczkó. Szeged: Pro Philosophia Szegediensi Alapítvány, Magyar Filozófiai Társaság, Státus Kiadó, 207–218. p.

Frissülő etimológiák

Zaicz Gábor (szerk.): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. 2. javított és bővített kiadás. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2021. ISBN 978-963-409-292-6.

Tóth Sándor János

A Tinta Könyvkiadó gondozásában megjelent etimológiai kézisztár két kiadása között tizenöt esztendő telt el, míg a szintén tudományos, egyben ismeretterjesztő igényű *Szlovák nyelv tömör etimológiai szótára* (SESS) már négy évvel az első kiadás (Králik 2015) után megjelent nagyobb részt javított és csupán pontszerűen bővített változatban (Králik 2016). A SESS és Zaicz Gábor *Etimológiai szótára* (Esz) is kb. 10–10 ezer szócikket tartalmaz, mindkét szótár szerkesztési vezérelve volt a tudományos-ismeretterjesztő kézikönyv jelleg és a köznyelvi szókészlet feldolgozása. Ismeretterjesztő jellegű megjegyzés olvasható például a mássalhangzó-torlódás feloldásáról *kár* szavunk példáján, máshol utal a szóképzés analogikus voltára, pl. *-li: hecsedli, cetli*, valamint az archaizálódás folyamatát is jelöli, kiveszőben lévő szó pl. a német eredetű *gigerli* 'piperkőc' jelentésben.

Az újonnan megjelent kötet, Zaicz Gábor *Etimológiai szótárának* bemutatása mellett érdemes kitérni egy areális szomszédunk, a szlovák nyelv etimológiai lexikográfiájára is. A szlovák etimológiai szótárban a szláv és idegen eredet elemzése dominál, kevésbé foglalkozik a szóképzéssel, a képzők etimológiája pedig olyan önálló formában, ahogy azt T Somogyi Magda elkészítette, teljes mértékben hiányzik.

A szlovák *Etimológia és nyelvjárási lexikográfia* (Králik 2020) című monográfia rámutat a dialektusok és az etimológia kölcsönös összefüggéseire, általános ajánlásokat fogalmaz meg a lexémák feldolgozása kapcsán, elindul a nyelvjárási szavak eredetének elemzése útján, és 130 példa segítségével mutatja be, hogy a *Szlovák nyelvjárási szótár* eddig megjelent két kötete milyen szélesebb szláv és közép-európai összefüggéseket rejt.

Az *Etimológiai szótár* mindkét kiadása (Zaicz 2006; 2021) *A magyar nyelv kézikönyvei* sorozat köteteként jelent meg, az egyes szócikkek elkészítését azonos szerzői gárda között osztották fel, ám a 2. kiadáshoz új lektor csatlakozott Balázs József Attila személyében. A kiadó lexikográfia iránti elkötelezettségét mutatja, hogy Kiss Gábor sorozatszerkesztő állította össze a szavak első írásos előfordulásának sorrendjét és eredet szerinti csoportosításukat. Eltekintettek a bevezető római számos oldaljelölésétől, a szótárrészen nem kezdődik újra az oldalszámzás. Az előszó változatlan, a 2. kiadáshoz különálló előszót írt Zaicz Gábor.

A Magyar Művészeti Akadémia támogatásával megjelent második kiadás 77-tel több szócikket tartalmaz, míg a toldalékok száma nem bővült. Néhány helyen szükséges volt az ábécérend korrekciója: a második kiadásban már a *csitt-csatt* után következik a *csivitel*, a *bámul* a *bauxit* és a *bazalt* között volt az első kiadásban, a *békaúzás* és a *békaperspektíva* pedig helyet cserélt. Új szócikként többnyire

nyelvjárási szavak kerültek felvételre, pl. *bekecs*, *csengely*, *csibuk*, *csobolyó*, de olyanok is, mint pl. *csendélet*, *knédli*. Természetes egyes szócikkek tartalmi kiegészítése, pl. a cseberhez hozzáfűzve: egyébként nyelvjárásaink ismerik.

A nyelvtörténeti szakirodalom kiegészítése ugyan nem történt meg a 11. oldalon, ám a szavak eredet szerinti csoportosítása követi *A magyar nyelvtörténet kézikönyvét*, mely szintén a Tinta Könyvkiadó gondozásában jelent meg (Kiss – Pusztai 2018). A szakirodalom további bővítésére is sor került, pl. Honti (*A magyar és nyugati ótörök szókészlet kapcsolatairól*), Kázmér (*Régi magyar családnevek szótára*), Kluge (*Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*), *A magyar nyelv nagyszótára*, Pelczéder (*Gyümölcsnevek szórára*), Rácz (*Növénynevek enciklopédiája, Állatnevek enciklopédiája*), Róna-Tas – Berta (*West Old Turkic*), Vörös (*Egzotikus gyümölcsök magyar neveinek történeti-etimológiai szótára*).

A nyelvemlékek felbukkanása esetén lehetőség szerint pontosítást vár az olvasó (ami meg is valósul, pl. 1018 – *A veszprémvölgyi apácák adománylevele*), ugyanakkor néhány esetben tágabb időintervallum lett megadva, mint az első kiadásban (*Halotti Beszéd*: 12. sz.). Új nyelvemlékek is feltűnnek: 1200: *Tihanyi összeírás*, 1290 k.: *Vatikáni glosszák*, 1315 k., 1510: *Margit-legenda*. Egyes esetekben a nyelvemlékek helyesírása is változott, kis betűvel írandók az utótagok, mint pl. *glosszák*, *virágénekek*, *hártya*, *töredék*.

Az önálló szócikkek datálása megtalálható a 981–1003. oldalon, az egyéb példák első előfordulása csak a szócikkeken belül jelölt, pl. 1470: *bélyegez*, 1566: *bénul*, 1787: *belváros* – e lexémák a további szóképzés példái, teljes felsorolásuk meghaladná a szótár terjedelmi kereteit. Új előfordulások is beillesztésre kerültek, pl. 1055: *ség*, 1057: *leány*, 1086: *nándor*, *gyümölcsény*, 1135: *lom*, 1138: *legény*, *eme*. Gondolhatnánk, hogy a régiségben a legnehezebb a szavak első előfordulásának meghatározása, de nem teljesen így van: a 20. században felbukkant új szavak datálásában még több pontosítást eszközölt Kiss Gábor, pl. *sztrók* 20. sz. helyett 1900 körül, *transzplantáció* 20. sz. helyett 1938, *buldózer* 1966 helyett 1957, *allergén* 1990 helyett már 1987-ban megjelenik, a *cunami* szó 2005 helyett már 1973-ban előfordul. Ennek javításával 2001-ben végződik az új kiadás szószedete is (a már-már archaizálódó *netkávészó* lexémával), az elmúlt 20 év neologizmusaira nem reflektál a szótár, azok megtalálhatók pl. Minya Károly *Változó szókincsünk* című könyvében (2011). Akad olyan nyomdahiba-javítás is, mint a *legyeskedik* 1794-es (valószínűtlen) előfordulásának korrekciója 1974-re. A recenzió írója számára meglepő: a kölni csak 1957-ben jelent meg, a *knédli* csak 1971-ben, a *hardver* 1971-es első előfordulása másfél évtizeddel megelőzi a szoftverét.

A *Szakkifejezések lexikonja* című fejezetben is megjelentek új szócikkek: *argó*, *beillesztő* (honosító) *képző*, *hangrend helyett hangrendi átcsapás*, *hiperkorrekció*, *járlékhang*, *kauzatív*, *névátvétel*, *vokatívusz*, valamint önálló szócikkbe került a *hiátustöltő hang*. Érdekes, hogy csupán a szláv nyelvek csoportjai kerültek önálló szócikkbe (*déli*, *keleti*, *nyugati szláv nyelvek*), más nyelvcsaládoknál ezt nem alkalmazták.

Az *Etimológiai szótár* nemcsak *Szakkifejezések lexikonjával*, hanem *A szavak eredete szerinti csoportosítása* című fejezettel (2005, 124. old.) is segíti az

olvasót. Egy hasonló csoportosítás nagyon hiányzik a szlovák etimológiai szótár (SESS) végéről, e hiányt csak részben pótolja a régi (az irodalmi nyelv kodifikálása előtti) szlovák lexika nemzetközi kapcsolatait feldolgozó kötet (Kopecká et al. 2011).

Az A) 4. *Valószínűleg ősi szavak* bizonytalan kategóriáját az Esz második kiadása kihagyja, eredetük korszakolás alapján konkretizálódott, besorolták őket az ősi uráli kori (pl. *ág, ázik, hárs, haszon, hegy, íz, szíj*), a finnugor kori (*hull*), az ugor kori (*nyom*) szavak közé, illetve egyikük (a *küszöb*) talán permi jövevényszó. A permi jövevényként számon tartott szavak száma ezzel együtt is háromra csökkent (a *küszöb*ön kívül: *ezüst, kenyér*). Bár a *harminc* és a *kilenc* címszó említi a permi kapcsolatot, mégis a belső keletkezés szempontja dominál, a *szösz*t pedig a finnugor kori szavak között találjuk a második kiadásban.

Az iráni jövevényszavaink stabil táborából kikerült a *réz* és a *tinó*, előbbit már kaukázusi eredetüként, utóbbit csuvasos török eredetű szóként határozzák meg. A második kiadás szerint egyértelműen kaukázusi jövevényszavunk mindössze kettő maradt, azok is kérdésesek (*gulya* és a frissen átsorolt *réz*), a *kefir* ugyan kaukázusi, de nem közvetlen átvétel útján, hanem nemzetközi vándorszóként, a *körte* török alapú belső fejlemény, a *legény* az első kiadásban az alán és a kaukázusi eredetű szavak között is fel volt sorolva, mára iráni (alán) eredete valószínűbb, a *ló* pedig ősi, ugor kori.

A török jövevényszavak között is megfigyelhető dinamika, pl. a honfoglalás utáni kor besenyő, kun eredetű szavak közül az említett *csákány* átkerült a honfoglalás előtti török jövevényszavak közé, míg a *bot* nem csuvasos (köztörök) jellege bizonytalanná vált, így az általában vett honfoglalás előtti török jövevényszavak között találjuk.

A szláv jövevényszavak besorolásánál az általános rész az élre került – ez a csoport az első kiadásban kilógott a sorból, mivel minden más nyelvcsalád esetén az általában vett jövevényszavak voltak az adott blokk elején, kivéve a szlávoknál, ahol a negyedik pontba sorolódtak. Ide került a *borostyán* (a horvát-szerbből) a *gally*, *iga* (a szlovénből), a *palota*, *hála* (a bolgárból).

Az első kiadás horvát-szerb jövevényszóként tünteti fel a *turbolyát*, ám a hozzá tartozó szócikk hiányzik. A második kiadás nem gazdagodott ezzel a szócikkkel, és azt a szöszedetből is törölték, így a *turbolya* etimológiáját ebből a forrásból nem tudjuk meg. Ugyanígy kikerült a *varádics*, a *zanót* és a *ziliz* a nyugati szláv szöszedetből, mivel szócikk sem tartozott hozzá. A *virágvasárnap* az első kiadásban a nyugati szláv jövevényszavak között szerepel, ez javítva lett szláv mintára keletkezett szóösszetételre.

A *darab*, *lép* jövevényszó az első kiadásban csak a szlovén listában szerepel, a második kiadás a szlováknál is feltünteti, ami megfelel a szócikkben leírtaknak. Ugyanez vonatkozik a *halina*, *toklász* szóra horvát–szlovák, a *lom* szóra pedig általános szláv–szlovák vonatkozásban. A lép a 3. jelentésében szláv eredetű, az index lemaradt a szöszedetből. Ebből az következik, hogy szláv jövevényszóink etimológiája nem konkretizálódott, inkább a több konkrét nyelvből történő eredeztetés jellemző sok kérdőjellel. Ugyanakkor a kérdőjelet törölték a *karácsony* esetében, melynek déli szláv mivolta bebizonyosodott. A lengyel, orosz és ukrán jövevényszavak

vak csoportja stabil: 1209: *kerecsen*, 1318: *jász* – 20. sz.: *kolhoz*, *glasznosztj*, *pufajka*, *ukáz*. A latin, görög és újlatin jövevényszavaknál sem találunk jelentős változásokat, mivel ezek kellőképpen adatolt műveltségi szavak.

A *natúrszelet* és a *cipzár* lexémákat át lehetne sorolni a német mintára keletkezett részfordítások közé. A *(medve)bocs* ismeretlen eredetét sikerült megfejteni (ugyanakkor megmaradt a G csoport felsorolásában is), a *köpöly* mellett így két erdélyi szász szavunk van.

Az angol szavak közül csak a valóban meghonosodottakat jegyzi a szótár, az 1013. oldalon felsorolt 69 anglicizmusnál nyilvánvalóan többet használunk, ám azok még nem integrálódtak teljesen, így angol eredetükhöz első ránézésre sem fér kétség, nem is keresné azokat a nyelvhasználó az etimológiai szótárban. Az angol mintára keletkezett összetett szavak csoportja nem választja külön a részfordítást.

A képzők etimológiájának átértékelése viszonylag ritkább, az *-izál* képző is csak hiba miatt szerepelt a jiddis eredetű szójegyzékben a második kiadás már újlatin eredetüként határozza meg, ami egybevág mindkét kiadás szócikkének szövegével.

Legizgalmasabb a vitatott eredetű jövevényszavak listáját figyelni, mely 5 megoldott tétellel lett rövidebb – ezek: *báj*, *buzogány*, *morotva*, *persze*, *pertu*, ugyanakkor a *cumi* szó bekerült ebbe a csoportba. A vitatott eredettel kapcsolatban van egy bővebb lista is (1024. old.), az elkülönítés elve tehát az lenne, hogy az 1013. oldalon található azok a tételek, amelyek biztosan jövevényszavak, de származásuk vitatott, az F) csoportban pedig azok, amelyek jövevényszó mivolta is kétséges, másik lehetséges etimológiájuk például belső keletkezés. Utóbbi helyen szerepel az *adjusztál*, *busz*, *norvég*, *kóceráj*, valamint a hangutánzó/jövevényszó *bim-bam*.

A G) csoport a teljesen ismeretlen eredetűeké, ez a lista (ha a recenzio írójának szeme nem csal) teljesen azonos a két kiadásban. Megállapíthatjuk, hogy az elmúlt 15 évben nem történt megoldás.

A bizonytalan etimológia tehát több helyen kerül feltüntetésre, összefoglalva annak négy fajtájával találkozunk a szótárban, melyek akár fokozatként is értelmezhetők a kisebbtől a teljes bizonytalanság felé haladva: 1. nyelvcsaládon belül kérdőjeles (*lóca*: szláv, valószínűleg szlovák), 2. bizonyosan jövevényszó, de két egymástól teljesen független nyelvből eredhet (*bélyeg*: szláv vagy török eredetű), 3. jövevényszó vagy valamilyen belső keletkezési típushoz sorolható (*talicska*: orosz/ukrán eredetű vagy a *taliga* kicsinyítőképzős származéka), 4. eredete tényleg teljesen ismeretlen, pl. *mancs*, *kan*, *gond*. Utóbbi csoportban a szócikk nem szorítkozik a „nem tudom” explicit kimondására, hanem néhány példát, előfordulást, talányos összefüggést is feltüntet.

E helyen megoldási javaslatot tesz a recenzens a *gond* szóval kapcsolatban. Feltételezhető, hogy szláv eredetű, mivel a *g* → *h* hangváltás és a denazalizáció miatt hangalakja analogikusan fejlődhetett *gomb* szavunkkal (a magyarban szláv eredetű **gъba* → *gomba* a szlovákban mára *huba*-vá fejlődött, ennek analógiájára szláv **gъtati* pedig *hútať* a szlovákban), párhuzama megtalálható a románban is (mely gazdag szláv réteget tartalmazó nyelv): *gând* – ezt azonban magyar eredetűnek tartja a román etimológia. Jelentése alapján az Esz (281) és Králik (2015, 214) szerint is gondoskodás, törődés, ügy, dolog.

Belső keletkezésű szavaink csoportosítása elé kívánkozna egy rövid ismetető (vagy a szótár előszavába foglalt gondolat), hogy a szóalkotás módjai és azok alfajai mely szakirodalom rendszerezési elvét követik (valószínűleg Gerstner *Szókészlet-történet* című fejezetét In: Kiss – Pusztai 2018), vagy hogyan ötvözik azokat, pl. a második kiadásban elkülönítették a gyermeknyelvi eredetű szavakat.

A tudatos szóalkotással keletkezett szavak sora nem változott jelentős mértékben, mivel a nyelvújítás klasszikus korszaka lezárult, kreatív neologizmusaink pedig nem képezik a szótár anyagát. A tréfás szóalkotásra mint keletkezési módra van azonban példa a szótárban: *barátfüle, lúdgége, medvetalp*. Külön csoportot alkotnak az idegen mintára keletkezett szavak: pl. ném. *Schafpocken* → *bárányhimlő*.

Érdekesség *géz* szavunk, amely a magyarba a németből vagy a franciából kerülhetett be, helytelen angolos ejtéssel – ilyen tényezők is befolyásolják ám az etimológiát. A *cintányér* nem a német eredetű *cin* alapján kialakult összetett szó, hanem hangutánzó jellege magyarázza eredetét. *Bérmál* szavunk esetében a közvetlen kölcsönzés nyelve a szlovén, a középfelnémet *firnen*, amely latin eredetű – tehát a közvetítő nyelvet is megadja –, de a közvetlen szóátvétel számít a származás szempontjából, nemzetközi vándorszavak esetében azonban a közvetlen forrás tisztázatlan, pl. *gerilla*. A vándorszók és nemzetközi szavak listája bizonyára határtalanul bővíthető lenne, mint ahogy a más nyelvek mintájára keletkezett szavaké is, ehhez azonban a neologizmusok, a szaknyelv vagy éppen a nyelvjárások irányába kellene bővíteni az *Etimológiai szótár* anyagát, ami megtörné annak kézikönyv jellegét. Králik szótára (SESS) közelebb áll az idegen szavak szótárához: a szlovákban több a nemzetközi szó, kevesebb az összetett szó, a szóképzést nem kifejezetten tekinti az etimológia részének a szlovák nyelvészet, azt a motiváltság fogalmával magyarázza, ami tulajdonképpen a belső keletkezés etimológiája addig a szinkrón nyelvhasználó szemszögéből értelmezett pontig, amíg nem homályosul el az etimon és a képző viszonya.

A tulajdonnevek (személy- és földrajzi nevek) etimológiája más műfaj, azokat a vizsgált szótárak nem tartalmazzák, ugyanakkor a köznevesülés jelenségére van néhány példa a szótárban: *barkochba, Mikulás* (a 2. kiadás szócikkében nagybetűvel, az 1008. oldalon már köznévi formában és az első kiadás szócikkében is kisbetűs írásmóddal). Helyenként előfordul kitekintés a helynevek etimológiájára, pl. *Gerencsér*.

A magyar etimológia számára a vitatott és bizonytalan eredetű szavak (Kiss In: Zaicz 2021, 1024) lehetőség szerinti tisztázása jelenti az esetleges további források felbukkanása híján egyre nehezebb „házi feladatot”. A szlovák szavak eredetére nézve kevesebb a bizonytalansági tényező: az uráli, finnugor, iráni és török szavaink eredete gyakran homályosabb, mint a szlovákok egyértelmű szláv gyökerei, valamint nagyobb vándorlás híján a szlovákok európai nyelvi kapcsolatai is standardizáltabbak (nagyjából a görög-latin terminológia, a közép-európai areális hatás és a modern nyugati kultúrszókincs, majd a nyelvi globalizáció összege). A szlovák etimológia azonban komoly tudományszervezési hátrányban van a komplexitás szempontjából: történeti és nyelvjárási szótárunk befejezésre vár, etimológiai projektjük pedig egyszerűs.

A fentiekből arra következtethetünk, hogy nem csupán értelmező szótáraink gazdagodnak folyamatosan neologizmusokkal, hanem az etimológia is dinamikus lexicográfiai szakág. Ezért etimológiai szótáraink elektronikus közzététele oldhatja fel a folyamatos frissülés problémakörét. Ugyanakkor lapozható, papír alapú szótárból lehet igazán tanulni, míg egy elektronikus verzió a gyors és céltudatos keresést teszi könnyebbé egy aktualizálódó korpuszban.

A magyar laikus közönség is beleeshet abba a hibába, hogy egy hangalaki egyezésből arra következtet, magyar eredetű az adott szó a másik nyelvben (erről bővebben ld. Hegedűs 2003), e jelenség „gyógyítására” is hivatott az etimológia, az *Etimológiai szótár*.

A bemutatott *Etimológiai szótár*at az iskolák számára a *Szavak eredete munkafüzet* (Vigh-Szabó 2019) egészíti ki, szintén a Tinta Könyvkiadó kínálatából.

Irodalom

Hegedűs József (2003): *Hiedelem és valóság. Külföldi és hazai nézetek a magyar nyelv rokonságáról*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) (2018): *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Kopecká, Martina – Lailková, Tatiana – Ondrejková, Renáta – Skladaná, Jana – Valentová, Iveta (2011): *Staršia slovenská lexika v medzijazykových vzťahoch*. Bratislava: Veda.

Králik, Ľubor (2015): *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda.

Králik, Ľubor (2019): *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. 2. opravené vyd. Bratislava: Veda.

Králik, Ľubor (2020): *Etimológia a nárečová lexikografia (na materiáli Slovníka slovenských nárečí)*. Bratislava: Veda SAV.

Minya Károly (2011): *Változó szókinszünk*. Budapest: Tinta Könyvkiadó (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 118.).

Vigh-Szabó Melinda (2019): *Szavak eredete munkafüzet. Feladatok a szószármaztatások felkutatásához és magyarázatához*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Zaicz Gábor (szerk.) (2006): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. 1. kiadás. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Düll Andrea – Somogyi Krisztina – Tamáska Máté (szerk.): *Iskolaépítészet Magyarországon. Örökség és megújulás*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 2021. 334 p. TÉRformák – TÁRsadalomformák 7. ISSN 2560-0265.

Jeszenszky Kornélia

Ha az iskoláról beszélünk, elsősorban az oktatási stílus, a tanítási módszer, a pedagógus vagy a diákok jutnak eszünkbe – és nem az intézmény mint épület. Márpedig az iskola mint épület szerves része az oktatásnak, tanúskodik erről Düll Andrea, Somogyi Krisztina és Tamáska Máté könyve. Az *Iskolaépítészet Magyarországon – Örökség és megújulás* című könyv tizenhárom tanulmányt foglal magába, amelyek a 18. századtól napjainkig mutatják be azt a folyamatot, hogy az iskolaépítészet miképpen vált jelentőssé, és adnak választ arra a kérdésre, hogy az iskolai mindennapokban miért fontos az épület megfontolt kialakítása. Ebben központi szerepet játszanak a különböző piarista gimnáziumok és egyéb iskolák.

A könyv címéből azonnal kiderül, hogy a kötetben összegyűjtött tanulmányok két fogalom köré csoportosulnak: elsőként olvashatunk a 18. századi, a századfordulós, a két világháború közötti és az 1950–1960-as évek iskoláiról, oktatási rendszeréről, az iskolák helyszínéül szolgáló épületekről. A tanulmányokból egyfajta fejlődést lehet nyomon követni, amelyben a város(kép) és az oktatás párhuzama játssza a központi szerepet, egyúttal részletes magyarázatot nyújtva arra. Ezt a sort Németh Ádám tanulmánya kezdi meg, és teszi egyértelművé, hogy a 18. századi Vácon „a püspöki székhelyen az iskolaépítés legintenzívebb időszaka érdekes módon azokra az évekre esett, amelyek fordulópontot képeznek a magyar iskolaügy történetében, amennyiben ekkor veszi kezdetét az oktatás államosítása” (31).

Somogyi István Dániel tanulmánya alapján az 1900-as évek iskoláinak működéséről és az akkori iskolatípusok fogalmáról azért fontos említést tenni, mert a kötet második felében a ma működő iskoláiról olvashatunk, és erős kontrasztot fedezhetünk fel a két korszak között mind gondolkodásmódban, mind az épületek képe között. A századfordulón „oszloponként helyezték el a különböző méretű padokat” és „felszerelésre került a nagyméretű, fekete színű tábla, katedra” (70), tehát a frontális oktatásra alkalmas módon voltak a tantermek berendezve. Míg a 21. századi oktatás diákközpontú (vagy annak kellene lennie...), azaz az építészek is a diákok aktív foglalkoztatásához alkalmas tantermek és terek kialakítását szorgalmazzák.

Az 1950–1960-as években számos „általános iskolai tanterem épült a hiányok pótlására és a demográfiai hullám lekötésére” (139). A tanulmányban konkrét általános iskolák bemutatásán keresztül ismerhetjük meg, hogy az egykor megépített, akkor használt épületek ma miként fogadják a tanulókat. A bemutatott iskolaépületek építészé ugyanaz a személy, Kismarty-Lechner Kamill volt. Az iskolaépítésben Magyarországot húszéves lemaradás jellemezte a második világháború után, de az 1960-as évek végére utolérte Európát. Az építészek olyan épületeket terveztek, amiket ma is használunk. Ennek ténye viszonylag feledésbe merült, ezért említik tanulmányukban a műemlékvédelmet Kassai Dorottya és társai.

A kötet második felében olvasható témák főleg a megújítási kísérletekről szól-

nak. Ezek a tanulmányok különböző piarista iskolaépületek megújulását mutatják be, melyek a közelmúltban valósultak meg. A tanulmányok megvalósult vagy folyamatban lévő iskolaújítási projekteket mutatnak be, amelyekről általánosságban elmondható, hogy a tervezésben nemcsak az építészek vettek részt, hanem nagymértékben számított az ott tanuló diákok, ott dolgozó pedagógusok véleménye és igénye is. A közösségi tervezésnek az az előnye, hogy „az új tereket akkor tudják jól használni, ha annak tervezésében mind a diákok, mind a tanárok bekapcsolódtak” (248). A munkálatok során elengedhetetlen a jól működő kommunikáció az építészek és a használók között. Cseh András és társai a mosonmagyaróvári piarista iskolaközpont tervezése során a közösségi tervezést munkacsoportokkal valósították meg, és ezekben a „munkacsoportokban meg kellett vitatni a véleményeket és ütköztetni a javaslatokat” (250). Ebben a projektben a tervezési folyamat két évig tartott. Csakúgy hosszú ideig tartott a Tánczos Tibor tanulmányában szereplő székesfehérvári Lánzos Kornél Gimnázium közösségi tervezése is. Többkörös workshopokat tartottak, melyből az egyik társasjátékszerű feladat volt, ahol a csoportok – amit diákok, építészek és tanárok alkottak – feladata az volt, hogy a saját elképzeléseik, igényeik szerint rendezzék meg a felújítási területet: „A tervezési területet ábrázoló tervrajzon kellett elrendezni az egyes helyiségeket jelképező különböző méretű alapkártyákat” (303).

Tánczos Tibor írásában helyet kap a nagykanizsai piarista gimnázium tervezete is, mely egy jelenleg is folyamatban lévő projekt. Míg a székesfehérvári gimnáziumnak csak a tetőterét, addig a nagykanizsai gimnáziumnak az egész belső terét átalakítják. Utóbbi tervezésénél is szerveztek közösségi tervezési workshopot. A társasjáték-módszert továbbfejlesztve szétszedhető modellt építettek az épületről, és további makettelemekkel is dolgoztak. Ezek a módszerek mind jó, célszerű lehetőségek a diákok, tanárok számára, mivel kézzelfoghatóan is meg tudják mutatni az építészeknek azokat az igényeket, amelyeket szeretnének nap mint nap használni az iskola épületében.

Somogyi Krisztina tanulmányában a Budapest belvárosában található Piarista Gimnázium lassú folyamatairól olvashatunk, amely 2011 óta újra az Erzsébet hídhöz közeli épületben működik. Ebben az épületben a belső tér teljes átalakítása zajlott le, miközben az épület alsó szintjei megnyíltak a város felé, amiből következően az iskola működését is teljesen át kellett szervezni. A 2017-es jubileumi év kapcsán indítottak egy kutatást – amikorra már az új térhasználati szokások kialakultak –, melyben a diákok központi szerepet kaptak: egy építészeti tematikájú kiállítást valósítottak meg a felújított épület földszintjén, amibe a diákokat azért vonták be, hogy a gimnáziumot a diákok szemszögéből mutassák be. Jó elgondolás, mert egy olyan szempontból ismerhetünk meg egy egyébként ismert épületet, amiből az építészek is tanulnak: „Ők amit látnak, és mit tartanak fontosnak az épületből, erre alapozva egyes használati nehézségeket megértünk, amikre téralakító megoldásokat építhetünk” (235). A fényképek készítése mellett a diákokkal és tanárokkal beszélgetéseket folytattak az épületről, amiből arra lehet következtetni, hogy a diákok jól érzik magukat az iskolában.

A székesfehérvári, a nagykanizsai és a budapesti gimnáziumok tervezési eredményeiből kivehető, hogy a diákoknak nagyon fontos a közösségi terek, zsigongók

kialakítása. Székesfehérváron – ahol tetőtéri rádiós klub kialakítása volt a feladat – a tér úgy lett kialakítva, hogy azt nemcsak a rádiós kör tudja használni. „A körbeforduló térbútor a tér körbeülését, az egy pontra fókuszálást ösztönzi, az ehhez kapcsolódó padlószőnyeges galériát pedig nemcsak lelátóként, hanem pihenőhelyként is használhatják a diákok és a tanulók.” (305) A kialakított teret tanórákra is lehet használni. A nagykanizsai gimnázium képe teljesen eltér az általunk megszokott iskolai képtől. A zsidógyűlölet kialakítása a tanterem egy részéből valósul meg, „falak áttörésével négy osztályonként hoznának létre egy-egy térbővületet” (311). És ami nagymértékű újításnak számít az iskolai terek kialakítása terén: a belső falak részleges áttörése és üvegezése, melyek a tervek szerint elfüggönyözhetőek lesznek.

Az oktatási tevékenység szempontjából a nagykanizsai gimnáziumban olyan berendezéseket használnának a tanteremben, melyek könnyen mozgathatóak, így az aktuális tanítási tevékenységeknek megfelelően lehet a tereket rendezni. Egyértelmű, hogy a frontális tanításra berendezett teremben nehezen valósíthatóak meg az új pedagógiai módszerek, ezért szorgalmazzák nagyobb mértékben a könnyen mozgatható bútorokat; az így kialakított tanteremekben pedig egy addig ismeretlen környezet köszönti (motiválja?) a tanulókat. Az egy nagyobb tér kisebb terekké alakítása üvegfalak által szokatlannak tűnhet, mivel az újfajta iskolabelsők gondolata sem Magyarországon, sem Szlovákiában még nincs elterjedve, de lehet benne pozitívumot felfedezni. A nyitott, ám az üveg által mégis zárt terek alkalmasak arra, hogy csoportos vagy egyéni munkát folytassanak a helyiségben. Motiválóan is hathat, hogy látunk más dolgozni. Nyilvánvalónak tűnik, hogy napjaink építészete afelé hat, hogy eltérjünk a frontális tanítástól, és hogy általuk új pedagógiai módszereket tudjunk megvalósítani.

Szerzőink / Authors

Mónika Ferenczy

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Szombathely Campus
Institute of Nursing Sciences, Basic Health Sciences and Health Visiting Hungary
Jókai u. 14.
H-9700 Szombathely
e-mail: monika.ferenczy@etk.pte.hu

Jaskóné Dr. Gácsi Mária, PhD.

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Intézet
H-3515 Miskolc Egyetemváros
e-mail: boljagam@uni-miskolc.hu

Bc. Jeszenszky Kornélia

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék (Mgr. hallgató)
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 126210@student.ujs.sk

PaedDr. Miroslav Kazik, PhD., MBA

Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: kazikm@ujs.sk

Yuko Kambara, PhD.

University of Kitakyushu
Centre for Fundamental Education
4-2-1 Kitagata Kokuraminami-ku
8028577 Kitakyushu, Japan
e-mail: kambara@kitakyu-u.ac.jp

Ilona Karácsony PhD.

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Szombathely Campus
Institute of Nursing Sciences, Basic Health Sciences and Health Visiting Hungary
Jókai u. 14.
H-9700 Szombathely
e-mail: karacsony.ilona.h@gmail.com

Kosztolánczy Tibor, PhD.

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet
Modern Magyar irodalomtörténeti Tanszék
Múzeum körút 4/A.
H-1088 Budapest
e-mail: kozstolanczy.tibor@btk.elte.hu

Kitti Máté-Póhr

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Szombathely Campus
Institute of Critical Care and Health Education
Hungary
Jókai u. 14.
H-9700 Szombathely
e-mail: kitti.pohr@etk.pte.hu

Kálmánné Komlósi

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Szombathely Campus
Institute of Critical Care and Health Education
Hungary
Jókai u. 14.
H-9700 Szombathely
e-mail: kalmanne.komlosi@etk.pte.hu

PaedDr. Molnár Erzsébet

Széchenyi István Egyetem
Áldozat u. 12.
H-9026 Győr
e-mail: molnarlizett@gmail.com

Dr. Molnár-Kovács Zsófia

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Ifjúság útja 6.
H-7624 Pécs
e-mail: kovacs.zsofia@pte.hu

Mgr. Nagy Tibor

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék – Történelemdidaktikai Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail:

Dr. habil. Torgyik Judit, PhD.

Kodolányi János Egyetem
Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék
Fürdő u. 1.
H-8000 Székesfehérvár
e-mail: jtorgyik@kodolanyi.hu

Dr. habil. Tóth Sándor János, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: toths@uj.s.sk

Hiroshi Yamaguchi, PhD.

Tokushima University
Graduate School of Technology
Industrial and Social Sciences
2-1 Minami Josanjima-cho
7708506 Tokushima, Japan
e-mail: hiroshiigrec@tokushima-u.ac.jp

Mgr. Varga Krisztina

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék – Történelemdidaktikai Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 121815@student.uj.s.sk

Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az Eruditio – Educatio mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the Eruditio – Educatio is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) Eruditio – Educatio je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Az Eruditio – Educatio csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in Eruditio – Educatio. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az Eruditio – Educatiónak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az Eruditio – Educatio tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az Eruditio – Educatio szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélyre szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az Eruditio – Educatio honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the Eruditio – Educatio, the Author acknowledges that the copyright of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the Eruditio – Educatio. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the Eruditio – Educatio, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of Eruditio – Educatio are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezvereníť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu Eruditio – Educatio. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie Eruditio – Educatio autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu Eruditio – Educatio, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas séfredaktora Eruditio – Educatio. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>