

# BELVEDERE

MERIDIONALE

TÖRTÉNELEM ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK XXXV. ÉVFOLYAM 2. SZÁM

## A történelemdidaktikától a hadtörténetig



A lapszám szerkesztői: Lengyel Ádám, Kázmér László, Tóth Judit

nka

– MMXXIII NYÁR –

# BELVEDERE

TÖRTÉNELEM ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK

Főszerkesztő KISS GÁBOR FERENC

Szerkesztőbizottság PÁSZKA IMRE (elnök), BÁRÁNY ATTILA, BENE KRISZTIÁN, ENGLER ÁGNES,  
JANCSÁK CSABA, KISS GÁBOR FERENC, MARJANUCZ LÁSZLÓ, NAGY TAMÁS, NÓTÁRI TAMÁS,  
PUSZTAI GABRIELLA, RÁCZ LAJOS, RAJNAI ZOLTÁN, VAJDA BARNABÁS

Tanácsadó testület ANDAHÁZI SZEGHY VIKTOR, BANGÓ JENŐ, CSABA LÁSZLÓ,  
GARDA DEZSŐ, GEBEI SÁNDOR, JOHN GOODWIN, PAPP SÁNDOR,  
SZAKÁLY SÁNDOR, SZELÉNYI IVÁN, UTASI ÁGNES, VERES VALÉR

Szerkesztők HALMÁGYI MIKLÓS, MIKLÓS PÉTER, NAGY GÁBOR DÁNIEL,  
PLUGOR RÉKA, SZÓTS ZOLTÁN OSZKÁR

Munkatársak DÁVID BENJÁMIN, FLOUTIER JEREMY, GATTI BEÁTA, GAUSZ ILDIKÓ,  
KÓSA MAJA, LENGYEL ÁDÁM, SÁNTA TAMÁS, TÓTH JUDIT



**nka**  
Nemzeti Kulturális Alap  
Nemzeti Kulturális Alap Igazgatósága

Számunk az EIKKA Alapítvány, a Dél-magyarországi Pedagógiai Alapítvány, a Magyar Történelmi Társulat Csongrád Megyei és Szegedi Csoportja, a Nemzeti Kulturális Alap, a Szegedi Tudományegyetem Polgáriért Alapítvány, az SZTE Bölcsészettudományi Kar, az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, az SZTE Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet és az SZTE Történettudományi Intézet támogatásával készült.

A Belvedere Meridionale online elérhető itt:  
[www.belvedere.meridionale.hu](http://www.belvedere.meridionale.hu)

Alap tanulmányokat, interjúkat, ismertetéseket és kritikákat közöl a történelem és a társadalomtudományok köréből. Aközlésre benyújtott cikk még nem publikált és más folyóiratnál elbírálás alatt nem lévő, eredeti írásmű lehet. A benyújtott és a lap jellegének megfelelő írásokat két, a szerző számára ismeretlen szakmai lektor bírálja el. A két lektor véleményének figyelembevételével a szerkesztőség döntést hoz a megjelentetésről, melyet a szerzővel közöl.

A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal, nyáron, ősszel és télen.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Tel.: +36/62-546-252

E-mail: [foszerkeszto@belvedere.hu](mailto:foszerkeszto@belvedere.hu)

Kiadja a Belvedere Meridionale Kft.

Technikai szerkesztő: Szabó Erik, s-Paw Bt.

ISSN 1419-0222 (print) ISSN 2064-5929 (online, pdf)

# Tartalom

## **TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI TANULMÁNYOK**

A tematikus blokk szerkesztője Tóth Judit

ENGEL ENIKŐ – FEKETE ÁRON

Digitális világgégés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata

Digital World War - Examination of the visual elements related to the World War 2 chapters of the NKP smart textbook

DOI 10.14232/belv.2023.2.1.....5

RÉDLI MÁTYÁS

Az állampolgárságra és demokráciára nevelés helyzete a pécsi történelem tanár szakos hallgatók körében

The state of citizenship and democracy education among the history teaching students in Pécs

DOI 10.14232/belv.2023.2.2.....21

DERGEZ ILDIKÓ

A példaképek helye és szerepe a Horthy–korszak oktatási rendeleteiben (1920–1938)

Role models in the educational decrees of the Horthy era in Hungary (1920–1938)

DOI 10.14232/belv.2023.2.3.....34

BESE LÁSZLÓ

Az egyházak megjelenítése a csehszlovákiai magyar általános iskolai történelemtankönyvekben (1948–1989)

The representation of churches in Hungarian primary school history textbooks in Czechoslovakia (1948–1989)

DOI 10.14232/belv.2023.2.4.....49

TÓTH JUDIT

A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak tartalmi mintázatai

Content Patterns of the Written Intermediate History School Leaving Exam Tasks

DOI 10.14232/belv.2023.2.5.....60

## **CHAPTERS FROM MILITARY HISTORY**

Editors: Lengyel Ádám, Kázmér László

VARGA IMRE

Hand-to-hand Combat in World War I

as the Royal Hungarian Defence Forces' Soldiers saw it.

DOI 10.14232/belv.2023.2.6.....86

TAKÁCS BÁLINT

Hungarian Prisoners of War in Albania under Italian control during WWI.

DOI 10.14232/belv.2023.2.7.....100

BENE KRISZTIÁN

The Hungarian Members of the French Foreign Legion in the Battle of France in 1940  
DOI 10.14232/belv.2023.2.8.....110

KÁZMÉR LÁSZLÓ

The Hungarian 2nd Army in the Hungarian World Newsreel (1942–1943)  
DOI 10.14232/belv.2023.2.9.....122

TARNAI ESZTER

The hunger of the Russian Bear – Soviet occupiers in the capital and  
in the countryside of Hungary, 1945–1947  
DOI 10.14232/belv.2023.2.10.....135

MEZEI CSABA BENCE

Trial by Fire - Intelligence Operations during the Vietnam War, 1955–75  
DOI 10.14232/belv.2023.2.11.....149

LENGYEL ÁDÁM

Auftragstaktik in the United States' AirLand Battle Doctrine  
DOI 10.14232/belv.2023.2.12.....158

## TANULMÁNYOK

ILLYÉS SZABOLCS JÓZSEF

A genocídium-fogalom lehatárolásának vizsgálata  
a XXI. századi fegyveres konfliktusok eszkalációja kapcsán  
DOI 10.14232/belv.2023.2.13.....166

## TÉKA

FORRAI R. KATALIN

Osztály az osztályharcban.  
Egy pannonhalmi osztályközösség életútja 1956-tól 2021-ig  
School class in the class struggle. Walk of life of an class in Pannonhalma from 1956 to 2021  
DOI 10.14232/belv.2023.2.14.....180

TÓTH DALMA

Új magyar szociográfiák  
New Sociographies  
DOI 10.14232/belv.2023.2.15.....183

CÍMLAPKÉP:

A Monte Santo-i ferences kolostor megrongálódott falfestménye, 1916.

*Fortepan / Österreichische Nationalbibliothek*

ENGEL ENIKŐ

eniko.engel16@gmail.com

PhD hallgató (Selye János Egyetem, Történelemdidaktikai Doktori Iskola)

FEKETE ÁRON

fekete.a1990@gmail.com

PhD hallgató (Selye János Egyetem, Történelemdidaktikai Doktori Iskola)

# **Digitális világégés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata**

Digital World War - Examination of the visual elements related to  
the World War 2 chapters of the NKP smart textbook



## **ABSTRACT**

Images are important building blocks of textbooks, especially in the 21st century with its visual culture. Today, students find it unimaginable to learn from textbooks that only work with descriptive text. This is not a problem, since the pictures have many educational possibilities, because they not only have an illustrative function, but they can also motivate the students, new knowledge can be gained through them, they help to organize knowledge and interpret the curriculum.

With the development of technology, we use more and more support and digital technology during the educational process in order to develop students' competencies in an increasingly simple way, in line with current expectations.

Aid materials, which are available online, are also gaining ground. This is also the case with the smart textbook on the National Public Education Portal. In our study, we analyzed the pictures related to the Second World War in the NKP smart textbook. During the investigation, we examined their functions in teaching and their didactic processing, with particular attention to the properties of the maps and pictures in the textbooks. Sometimes we also made suggestions

about how it could be done to change the visual material of these books to make them more resource-oriented and didactic to become more modern and efficient. We also examined the factor of how well the figures in the smart textbook available online make use of the opportunities offered by the World Wide Web, for example, do they use the potential inherent in hyperlinks, do they use animations or other special elements that exceed the possibilities of paper-based textbooks and atlases. According to our hypothesis, the fact that smart textbooks are freely available on the Internet and are visually spectacular does not automatically mean that they are better in a pedagogically way, and pedagogically more up-to-date.

Also, we believe that these textbooks do not take advantage of the opportunities provided by the Internet in terms of pedagogical expediency. They are closer to a paper-based textbook than a modern, didactically up-to-date teaching tool that uses online space well.

## KEYWORDS

smart textbook, online, illustrations, pedagogy, textbook analysis

DOI 10.14232/belv.2023.2.1

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.1>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Engel Enikő – Fekete Áron (2023): Digitális világégés – Az NKP okostankönyv második világháborúval kapcsolatos vizuális elemeinek vizsgálata. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 5–20. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## 1. BEVEZETÉS

A 21. században a tankönyvek elképzelhetetlenek képi elemek nélkül. Ez legfőképp abból adódik, hogy a technika fejlődésével sokkal könnyebb a vizuális elemeket megjeleníteni a nyomtatott tankönyvekben, kiváltképp az online tananyagokban. A digitális képek minősége ráadásul egyre jobb, és megtekintőjük számára akár az apróbb részletek is könnyebben szemügyre vehetővé válnak. Emellett az online felületen fellelhető képek és tananyagok másik előnye, hogy folyamatosan módosíthatók, így nem kell őket leselejtezni és újra nyomtatni.

A digitalizáció oktatásban való fokozatos elterjedése nem a COVID-járvánnyal kezdődött, de kétségtelen, hogy az említett pandémiás időszak katalizátorként hatott a folyamatra. Ugyanis az oktatás digitálissá válásának szempontjából már a 2006-os<sup>1</sup> és a 2015-ös éveket is kulcsdátumoknak tekinthetjük. Az előbb említett években a digitális kompetencia előbb kulcskompetenciává vált az Európai Unióban, majd pedig 2015 óta PISA nemzetközi mérés szövegértési tesztje is teljesen digitális formában kerül a kitöltő diákok elé.<sup>2</sup>

A digitális tananyagok és feladatok jelentősen felértékelődtek a 2020-as esztendőőtől, hisz ezek a tartalmak jelentősen hozzájárultak a távoktatás alatt a magyar és a nemzetközi oktatás működtetéséhez, hiszen ezen tartalmak nélkül a távoktatás kivitelezhetetlen lett volna. Ebben az időszakban a vizuális elemek is fontos szerepet tölthettek be az edukációs folyamatokban, hisz ekkor is a történelemtanárok legkeresettebb módszertani segédletei közé tartoztak.<sup>3</sup>

A történelem tankönyvekben és tananyagokban a képeknek tehát sokkal több és fontosabb szerep juthat, mint a szépirodalmi alkotásokban, vagy az ismeretterjesztő kötetekben megjelenő illusztrációknak, hiszen nem csupán esztétikai funkcióval bírnak, hanem a képességfejlesztés eszközeivé is válhatnak, emellett a leíró szöveghez csatolva hűen kiegészíthetik annak narratíváját.<sup>4</sup> Ma már talán nem túlzás elengedhetetlennek titulálni a képek tankönyvi jelenlétét, hiszen az említett komponensek nem csak szemléltető funkcióval bírnak, de motivációs szerepet is betölthetnek, segíthetik az új ismeretek elsajátítását, és a tananyagok rendszerezésében és összefoglalásában is támpontként szolgálhatnak.<sup>5</sup> Egyetértünk Kaposi József azon elméletével, hogy csak a forrásként használható, tehát a megfelelő kérdésekkel és feladatokkal ellátott képek képesek támogatni az aktív tanulói részvételt, valamint hogy a korszerű tanulás nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek mechanikus elsajátítását jelenti.<sup>6</sup>

A térképek esetében véleményünk szerint ezek a szempontok hatványozottan érvényesülnek. A térképészeti munkáiról is ismert J. B. Harley egyszer megjegyezte: „*A térképek közvetítők a belső mentális világ és a külső fizikai világ között, és alapvető fontosságúak abban, hogy segítsenek az emberi elmének megérteni saját univerzumát különböző léptékekben.*”<sup>7</sup> Kétségtelen, hogy a tanítási folyamatban is központi szerepet töltenek be, hisz nem csak tereket, földrészeket, hanem történelmi folyamatokat is képesek megjeleníteni, valamint megfelelő tanári támogatás mellett segíthetnek a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztésében.<sup>8</sup>

## 1.2. A vizsgált tananyagrészek

Az interneten fellelhető segédanyagok, tehát egyre nagyobb teret hódítanak, de közöttük magyar viszonylatban (a Mozaik Kiadó termékein kívül) jóformán csak egyetlen olyan tankönyvi struktúrával rendelkező digitális portált találhatunk, amely egyrészt az általános és középiskolások számára is kínál taneszközöket, másrészt az ezekben található feladatok jelentős része az online

<sup>1</sup> GONDA 2015. 17.

<sup>2</sup> BALÁZSI – OSTORICS 2011. 7.

<sup>3</sup> FEKETE 2020.

<sup>4</sup> VAJDA 2021. 19.

<sup>5</sup> ENGEL – VAJDA 2021. 145.

<sup>6</sup> KAPOSÍ 2020. 13.

<sup>7</sup> *saját fordítás* HARLEY 1987. 1. alapján

<sup>8</sup> BOLICK 2006. 134–135.

térben is kitölthető. Az imént felsorolt jellemzők jelenleg a Nemzeti Köznevelési Portálon fellelhető okostankönyvekre érvényesek még.<sup>9</sup> Az említett felületet 2014 és 2018 között fejlesztette ki az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, azzal a céllal, hogy olyan online platform jöjjön létre, amelyen keresztül minden pedagógus és diák felhasználóbarát módon juthat majd hozzá az elkészült papíralapú tankönyvek digitális változatához, valamint a kiegészítő online tananyagokhoz.<sup>10</sup> Az oldalon regisztrációt követően feladatszerkesztő és vizsgáztató modul is rendelkezésre áll, a platform folyamatos fejlődést alatt áll, a kezdeti közel 50 tankönyvből ma már több mint 200 található meg a felületen, melyben a COVID-19 járványnak meghatározó szerepe volt.<sup>11</sup>

A tanulmányunkban egy közkezdvelt oktatási témakört, az NKP oldalán található okostankönyvek második világháborúval kapcsolatos ábráit elemeztük a 7. és a 11. évfolyamos tanulóknak szánt feladatokban. Fontos kiemelnünk, hogy 2022 szeptemberében az oldal frissült, viszont vizsgálatunk a szeptember előtti képanyagra terjed ki.

A vizsgálat során az ábrák tanításban betöltött funkcióit, didaktikai feldolgozottságukat elemeztük, külön kitérve a tankönyvekben szereplő térképek tulajdonságaira is. Elemzésünk során képnek tekintettünk mindenfajta vizuális impulzust: fotókat, videókat, festményeket, karikatúrákat, rajzokat, tárgyak fotóit, térképeket stb.

Az általunk analizált vizuális elemekkel kapcsolatban az első hipotézisünk az volt, hogy mind az általános, mind pedig a középiskolai szinten a Bloom-i taxonómia egyszerűbb szintjei (ismeret, megértés) fognak a feladatokban dominálni. Második hipotézisként pedig azt feltételeztük, hogy a képek/illusztrációk, valamint a térképek többségéhez didaktikai apparátus fog társulni.

Külön fejezetben javaslatokat is megfogalmaztunk azzal kapcsolatban, miként lehetne ezeknek a könyveknek a képi anyagát megváltoztatni, hogy azok forrásközpontúbbá, valamint, didaktikai szempontból korszerűbbé, hatékonyabbá váljanak. Górcső alá tettük továbbá azt a tényezőt, hogy az online elérhető okostankönyv ábrái mennyire használják ki a világháló nyújtotta lehetőségeket, például alkalmaznak-e hiperhivatkozásokat,<sup>12</sup> valamint használnak-e animációkat vagy más speciális elemeket, amelyek a papír alapú tankönyvek és atlaszok lehetőségeit meghaladják.

## 2. A VIZSGÁLATBAN SZEREPLŐ TÉRKÉPEK ÉS KÉPEK FŐBB JELLEMZŐI

Az okostankönyvek hasonlóak a napjainkban nyomtatott tankönyvekhez, ugyanis számos ábrát tartalmaznak. A digitális felületen megjelenített képek egyik legnagyobb előnye a nyomtatott tankönyvekkel szemben, hogy a képek és térképek nagyíthatók, ez a láthatóság szempontjából nagyon fontos. Egy esettanulmány alapján úgy véljük, hogy az említett tényező a diákok szemszögéből is lényeges lehet.<sup>13</sup> Ezen korszerű megjelenítés azonban közel sem egyenlő a pedagógiai korszerűséggel. Egy egyszerű régi fotó, amelyet megfelelően taxonomizált kérdésekkel és feladatokkal látnak el, fejlesztheti a különböző képességeket és alkalmas lehet a tudás elmélyítésére. Így sokkal nagyobb pedagógiai haszonnal bírhat, mint az a modern háromdimenziós animációkkal tűzdelt ábra, amelyet egy egyszerű megtekintés után a diákok akár el is felejtethetnek.

<sup>9</sup> Nemzeti Köznevelési Portál: <https://www.nkp.hu/>

<sup>10</sup> KAMP 2019.

<sup>11</sup> KAMP 2022 (élőszó)

<sup>12</sup> POORE 2015. 34–35.

<sup>13</sup> FEKETE 2022. 96–108.

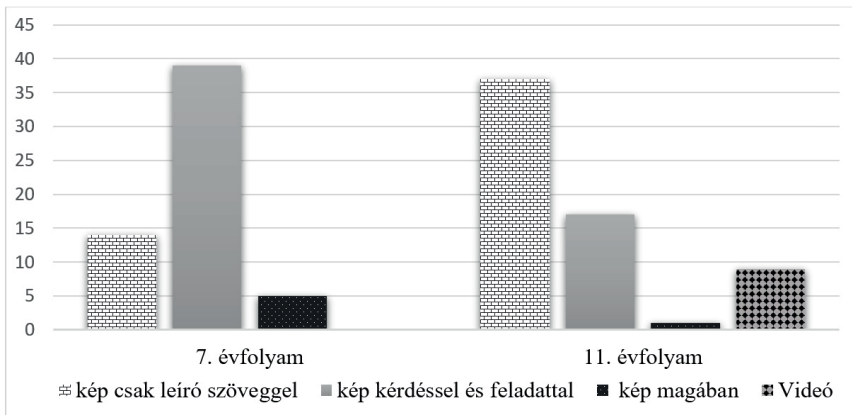


## 2.1 Képek, videók elemzése

Az okostankönyvben szereplő ábrákat számos szempontból lehet csoportosítani. A mi szempontunkból a legrelevánsabb csoportosítás szerint négy kategóriai rajzolódik ki.

- a) videó
- b) kép magában (sem kérdés, sem magyarázat nem társul hozzá)
- c) kép kérdéssel és feladattal ellátva
- d) kép csak magyarázattal ellátva.

Az arányukat az alábbi diagram szemlélteti:



1. diagram: A vizuális elemek aránya

A tudáselsajátítás szempontjából a legnegatívabb kategória kétségkívül az, amikor a tankönyvben található képhez semmilyen információ nem társul: se kérdés, se feladat, de még magyarázat sem. Az okos tankönyvben ilyen vizuális anyagból nagyon kevés van. Ezek a képek mindössze esztétikai funkcióval bírnak, amellyel a készítőik többnyire csak díszíteni kívánják az adott szöveg részt. Ezeknek a képeknek nincs pedagógiai célja, akár haszontalannak is mondhatók. Ezek fölött a képek felett többnyire elsiklik a tanulók és a tanár figyelmé.

A csak magyarázattal ellátott képeknek szintén nincs különösebb pedagógiai haszna, hiszen a hozzájuk csatolt információk mindössze az ismeretek szintjén közelítenek a tanuló felé, adatokat, információkat sorakoztatva fel. Abban az esetben, ha a tanulók meg is nézik ezeket a képeket, és el is olvassák a hozzájuk tartozó szöveget, akkor sem valószínű, hogy ettől bármely speciális történelmi képességük fejlődne. Az általános képességek közül is talán csak a dekódolás és a verbalizációs készségeket fejleszthetik az illusztrációk.<sup>14</sup> Pszichológiai felmérések is kimutatták, hogy a mindössze olvasott és látott információnak csak a 30%-át jegyezzük meg, miközben ha az adott képpel vagy szöveggel dolgozunk is, annak akár a 90%-a is maradandó lehet.<sup>15</sup> Tehát sokkal eredményesebb a tankönyv illusztrációkat forrásá alakítani, vagyis kérdéseket, feladatokat csatolni hozzájuk. Ezáltal a velük való foglalkozás mélyebb, maradandóbb tudást eredményezzen.

<sup>14</sup> VAJDA 2018. 62–68.

<sup>15</sup> VAJDA 2018. 84.



1. ábra: Példa egy magyarzáttal ellátott képekre

Didaktikai szempontból pozitívabb, amikor a képekhez társul kérdés, feladat vagy gyakorlat. Bár a képek iránti érdeklődés eleve és önmagukban is motiváló funkcióval bír,<sup>16</sup> azonban ha a képekhez valamilyen kérdés, vagy feladat kapcsolódik, akkor a képek képességfejlesztés forrássá válhatnak.

Első ránézésre a diagram nagyon pozitív képet mutat ebből a szempontból, hiszen különösen a 7. évfolyamban a kérdéssel ellátott képek aránya magasan meghaladja a csak leíró szöveggel rendelkező képeket. Azonban ha árnyaljuk a képek témakörét, láthatjuk, hogy a hozzájuk tartozó kérdések többsége egyáltalán nem arra a képre vonatkozik, amelyhez hozzárendelték, hanem előzetes tudást kívánnak velük feltérképezni.



- Német tengeralattjáró
- Miért volt szükség a radarhoz hasonló szonár eszközre a felderítésükhöz?

2. ábra: Példa egy előzetes tudásra kérdező kérdésre

<sup>16</sup> KOJANITZ 2004. 1.

Ebben az esetben a képek nem nevezhetők forrásoknak inkább csak illusztrációknak. Sok esetben a kérdésekre a válasz megtalálható a leíró/szerzői szövegben, azonban ezeknek az elhelyezése előnyösebb lenne a szöveg után, nem pedig a képekhez csatolva, mert ezek megtévesztik a tanulót, mivel a képekben próbálja keresni a választ. Mi csak a didaktikailag átgondolt és céltudatosan didaktikai apparátussal ellátott képet tekintjük pedagógiai célú képnek, forrásnak; minden más (csak) illusztráció.<sup>17</sup> Ezért az előzetes tudásra kérdező kérdéssel ellátott képek szintén csak az illusztrációk táborát erősítik, nem sorolhatók a képi források közé.

A kérdések és feladatok által forrásnak tekinthető képek legnagyobb problémája, hogy a hozzájuk csatolt kérdésből kevés van (legtöbbször maximum két kérdés van a képekhez csatolva), valamint ezek a kérdések nincsenek taxonomizálva. Sok esetben rögtön magasabb szintű műveletet várnak el a tanulótól, véleményükre kíváncsiak, értékelést kérnek tőlük, más esetben mindössze egy alacsonyabb szintű kognitív műveletet várnak tőlük, miközben a képben sokkal több lehetőség rejlik.



- ☰ Hitler és Sztálin
- ❓ **Mely országot jelképezi a Hitler és Sztálin között fekvő áldozat?**

3. ábra: Egy karikatúra

A Hitler és Sztálin karikatúra esetében is láthatjuk a taxonomizáció hiányát. Az alakok viszonyát, a kép apróbb részleteinek vizsgálata nélkül rögtön meg kell állapítani a diákoknak. Alaposabb elemzés nélkül arra a következtetésre kell jutniuk, hogy a köztük lévő alak Lengyelországot jelképezi. Ez egyrészt túl egyszerűnek mondható, hiszen az ábra közvetlenül a Lengyelország lerohanása című fejezet alatt foglal helyet. Másrészt a karikatúrában sokkal több apró részlet is rejlik, amelyre a kérdések hiányában nem világítanak rá az oktatási folyamat során, ha csak a tanár erre további időt nem áldoz.

Véleményünk szerint az alábbi kérdésekkel a leíró szöveg nélkül is számos információ kinyerhető és apró részlet is felderíthető a diákok számára akár önállóan is.

<sup>17</sup> VAJDA 2018. 115–116


Példa egy részletesebb elemzésre ehhez a karikatúrához:


1. A kép címe alapján nevezzük meg a két figurát!
2. Milyen lehet a két figura egymáshoz való viszonya a gesztusaik alapján?
3. Az öltözetük és kiegészítőik alapján állapítsuk meg, hogy mi lehet a két politikai vezető szándéka?
4. Az előismereteitek alapján állapítsátok meg, hogy milyen országot jelképezhet a fekvő áldozat!

Láthatjuk ezekből a kérdésekből, hogy sokkal több információ kinyerhető egy karikatúrából, mint egy egyszavas válasz, abban az esetben, ha taxonómiai szempontból változatos kérdéseket fogalmazunk meg hozzájuk.

Üdvözlendő, hogy a vizuális elemek között arra is találunk példát, amikor a tanulókat a történelmi munkamódszerek alkalmazására biztatják.



 A lebombázott Drezda

 Nézz utána a könyvtárban vagy az interneten, mely városok szenvedtek súlyosabb veszteséget a második világháborúban! Milyen értékek vesztek el pótolhatatlanul?

#### 4. ábra: Példa önálló kutatásra ösztönző feladatra

Az által, hogy a diákok történelmi munkamódszereket alkalmaznak, – pl. forrásokat elemeznek, forráskritikát alkalmaznak, adatokat gyűjtenek– szakértői tudásra tesznek szert, amely magának a történelemtudománynak a megértését teszi lehetővé,<sup>18</sup> hiszen az elsődleges források elemzése segíthet a diákoknak fejleszteni a történelmi kritikus gondolkodás perspektíváit.<sup>19</sup>

A tankönyvben találunk magasabb szintű kognitív műveltet igénylő feladatot, valamint a digitális felület adta lehetőségek kihasználását is.

<sup>18</sup> KAPOSÍ 2020. 26–27.

<sup>19</sup> WOJDON 2011. 171.



- ☰ A második világháború félelmetes fegyvere, a német Tigris harckocsi
- 🔍 Hasonlítsd össze a [17. leckében](#) található tankkal! Milyen változásokat látsz?



- ☰ Angol tank, a német katona ellensége a nyugati fronton
- 🔍 **Miben hasonlít már ez a harckocsi a mai tankokhoz? Nézz utána az interneten, milyen technikai jellemzői voltak a korabeli harckocsiknak! Mekkora sebességgel tudtak haladni?**

### 5. ábra: Példa hiperhivatkozásra és analízisre

Az ide beillesztett ábrákon láthatjuk, hogy a két tankot analizálni, majd pedig összehasonlítani kell, ami igényli az elemző tudást. Szintén pozitívum, hogy a felület kihasználja hiperhivatkozás adta lehetőségeket, hiszen egy kattintással pillanatok alatt a diák vissza tud lépni az adott ábrára. Bár a hiperhivatkozások oktatásban való alkalmazásáról eddig negatívan nyilatkozott a vonatkozó szakirodalom,<sup>20</sup> hiszen az szét is szórhatja a tanulók figyelmét, mi mégis úgy gondoljuk, a különböző egymáshoz kapcsolódó fejezet összekötésében és az összefüggések átlátásában, külső hivatkozásokhoz kapcsolva, inkább pozitív, mint negatív hatással lehet a beépítésük a digitális tankönyvekbe. Ez persze csak akkor működhet megfelelően, ha a mennyiségük nincs eltúlozva (pl. egy feladathoz maximum két-három hiperhivatkozást rendelnek.)

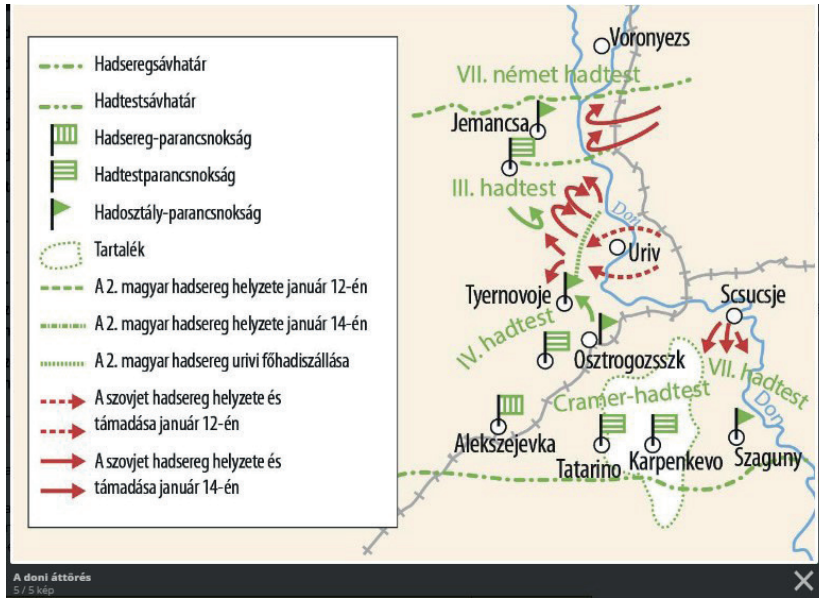
A videókról elmondható, hogy megfelelő hosszúságúak, nagyon izlésesek, igényesek, jól hallhatóak és láthatók viszont pedagógiai szempontból nincsenek kiaknázva. Nem tudjuk őket forrásként felhasználni, hiszen nincsen hozzájuk egyetlen esetben sem kérdés csatolva. Véleményünk szerint a videók elején is érdemes lenne néhány kérdéssel felhívni a figyelmet az adott mozgókép leglényegesebb mozzanataira, valamint a végén is érdemes lenne összefoglalni a látottakat. Tehát ha azt szeretnénk, hogy a diákjaink emlékezetében hosszabb távon is megmaradjanak a látott ismeretek, akkor a tanárnak a videókhoz kérdéseket kell készíteni. A képekhez és videókhoz kapcsolt kérdéseknek sokféle funkciója lehet: például gyakoroltathatják az önálló információgyűjtést, vagy fejleszthetik a vizuális eredetű információk hatékony feldolgozásának képességét.

## 2.2 A tananyagokban szereplő térképek elemzése

A Nemzeti Köznevelési Portál 7. és 11. évfolyamos diákoknak szánt digitális történelemtankönyveiben 16 leckében összesen 19 db fellelhető térkép van. Ezek közül 10 a középiskolásoknak 9 pedig az általános iskolásoknak szánt fejezetekben található. Közöttük elenyésző azoknak a térképeknek a száma (kettő darab), amelyek a digitális térképek legalapvetőbb jellemzőjével

<sup>20</sup> POORE 2015. 34–35.

sem rendelkeznek, azaz a szűrők aktiválásának és deaktiválásának lehetőségével, vagyis statikusak. Szintén kettő azoknak a térképeknek a száma, amelyekhez nem kapcsolódik egyetlen kérdés vagy feladvány sem.



6. ábra: Példa az egyik statikus térképre

A megjelenített eseményhez feladatok helyett csak egy szöveges leírás társult.

Ha azonban térképekhez kapcsolódó feladatokat vizsgáljuk, akkor már sokkal összetettebb képpel szembesülünk. A szakirodalom és a saját megfigyeléseink alapján a szóban forgó feladványokat három kategóriába tudtuk besorolni<sup>21</sup>. Az első kategóriát az információgyűjtést igénylő feladatok alkották. Ide soroltuk azokat a feladatokat, amelyek a vonatkozó szakirodalom szerint többek között a földrajzi helyszínek, földrajzi irányok lokalizációját, vagy összegyűjtését várják el a tanulóktól.<sup>22</sup> A második kategóriába az értelmezést igénylő feladatokat soroltuk, melyek során a tanulóknak a térképen megjelenített történelmi folyamatokat akár szélesebb kontextusban is szükséges értelmezniük. A harmadik csoportba azok a kérdések és feladatok kerültek, amelyek megoldásához a térkép semmilyen támpontul nem tudott szolgálni. Megfejtésükhöz –csakúgy, mint a képek esetében– elsősorban a szerzői/leíró szöveg elolvasására vagy saját lexikális tudásra volt szükség. A kétszintű érettségi bevezetése óta a topográfiai elemek ismerete kevésbé hangsúlyos a történelem érettségén ezért mi is úgy gondoljuk, hogy szerencsésebb volna a komplexebb térképes feladatok arányát növelni a tankönyvekben és munkafüzetekben.<sup>23</sup>

A leggyakrabban előforduló feladattípus információgyűjtést várt el, hiszen az általános iskolásoknak szóló fejezetekben 7, míg a középiskolásoknak szánt részegységekben 14 ilyen

<sup>21</sup> VAJDA 2018. 127–131.

<sup>22</sup> Uo.

<sup>23</sup> SZÁRAY 2010.

feladvánnyal találkoztunk. Csekélyebb volt az értelmezést igénylő feladatok száma, mivel a magasabb kognitív gondolkodást igénylő feladattípusok összesen 14 alkalommal fordultak elő a vizsgált témakörökben, míg az általunk lexikális tudást igénylő feladatoknak nevezett kérdések csak 5 esetben szerepeltek. Viszont a térképes feladatok legelemibb szintjét jelentő jelmagyarázathoz fűződő kérdések és feladatok egyáltalán nem fordultak elő. Utóbbi feladattípusok hiánya hosszútávon azért jelenthet problémát, mivel a jelmagyarázatok megfelelő interpretálása nélkül a diák számos fontos információtól fosztja meg önmagát, amelyek nélkülözése problémának bizonyulhat például a történelemérettségi során is.<sup>24</sup>

A képekhez és a térképekhez csatolt feladatok esetében jól megfigyelhető tehát, hogy a komplexebb történelmi gondolkodást igénylő feladványok száma kevesebb az egyszerűbb, lokalizációt számonkérő kérdésekhez képest. Nem vitatjuk a térképes feladatok esetében a helymeghatározást igénylő feladattípusok létjogosultságát, csupán reflektálni szeretnénk azon jelenségre, – amelyet már egy korábbi vizsgálat is megerősített – miszerint a tanulók az online térben nagyon gyorsan hozzáférnek a legegyszerűbb történelmi adatokhoz, információkhoz, így az ilyen jellegű kérdéseket könnyedén megválaszolják,<sup>25</sup> emiatt érdekesebb lenne a feladattípusok arányát némileg módosítani az összetettebb, komplexebb feladatok irányába.



7. ábra: Példa egy lexikális tudást igénylő feladatra.

A feladat egyik részéhez a térkép egyáltalán nem tud segítséget nyújtani, mivel Japán második világháborús hódításai nem detektálhatók az ábrán.

<sup>24</sup> SZÁRAY 2010.

<sup>25</sup> FEKETE 2021.

### 3. PROBLÉMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK

A 21. századi diákok a digitális eszközökön végzett feladatok során még akkor is motiváltabbak, ha ezeket az eszközöket hagyományos tantermi körülmények között használhatják csak.<sup>26</sup> A digitális eszközökön megoldott feladatok során azonban az alfa-generáció tagjai igénylik az azonnali visszacsatolást,<sup>27</sup> valamint Joanna Wojdon is pozitívumnak könyveli el a virtuális feladatok ezen aspektusát.<sup>28</sup> Az NKP által fejlesztett tankönyvek ugyan digitálisak, de az általunk vizsgált feladatoknál a legtöbb esetben a tanulók nem kapnak azonnali visszacsatolást munkájukról. Az összetettebb feladatok esetében ez némileg érthető, hiszen egy értelmezést igénylő kérdésre adott válasz szinte számtalan szinonimával, szófordulattal és megfogalmazással leírható, így ennek azonnali kiértékelésére jelenleg nem ismerünk hatékony eljárást.<sup>29</sup> Ígéretes lehetőségek tűnik a Redmenta Web 2.0-ás online feladatlap-készítő eszköz, mellyel készíthető a fogalmazást igénylő feladatoknál kiértékelő sablon a lehetséges jó megoldások szerepeltetésével, de jelenleg a felület a kis és nagy betűket, valamint az elgépeléseket nem tudja figyelembe venni az automatikus kiértékelésnél.

Meglátásunk szerint azonban a bloom-i taxonómia szempontjából egyszerűbb –például információgyűjtést igénylő– feladatok esetében célszerű volna, ha a felület ellenőrző funkcióval is rendelkezne. Utóbbi funkció lehetővé tehetné többek között, hogy ezeket a feladványokat, az aszinkron tanítási eljáráshoz is alkalmazni lehessen, aminek köszönhetően a pedagógusoknak kevesebb időt kellene olyan tananyagrészekkel foglalkozniuk a tanórán, amelyet korábban már elsajátítottak a diákok.<sup>30</sup>

Az általunk elemzett térképek mindegyike nélkülözi –a tengerek, tavak folyók kivételével– a földrajzi viszonyok, valamint a domborzat megjelenítését. Ezt a jelenséget, mi egyértelműen hiányosságként értékeljük, mivel úgy véljük, hogy bizonyos eseményeknél (például ardeneki offenzíva, Árpád-vonal kiépítése) ezen elemek, megfelelő kérdések és feladatok hozzákapcsolásával fejleszthetnék a tanulók történelmi gondolkodását.

A térképek esetében további meglátásunk szerint a történelmi gondolkodás kialakításának fontos építőköve lehetne még az NKP tankönyveiben az is, ha a tanulók egy feladaton belül akár több térképet is összehasonlíthatnának egy korszakon belül, hiszen akár egy korabeli politikai térkép is számos kritikai gondolkodást fejlesztő kérdést is generálhat a diákokban. A térszemlélet multiperspektivikus megközelítését egyébként a hazai történelemdidaktika már régóta hangoztatja.<sup>31</sup> Ugyan egyetlen olyan feladatot találhatunk, ahol két – a tankönyv eltérő témaköreiből származó– térképet kell a tanulóknak összevetniük, azonban az említett részegységénél a hiperlink sajnálatos módon nem működött vizsgálatunk idején. Elképzelhető, hogy ezen linkek helyett érdemes lenne más módon rögzíteni a feladatokat, például QR kódok segítségével, mely ezt a problémát tudná kiküszöbölni. Továbbá ahogyan korábban jeleztük, a tanulmányok hiperlink alapú felépítése magában hordozza azt a problémát, hogy a tanulók figyelmük dekoncentrálódhat. Oktatási szempontból azonban aggályosabbnak tartjuk azokat a térképeket,

<sup>26</sup> BENEDEK 2008. 35–39.

<sup>27</sup> TOMESZ 2017. 39–52.

<sup>28</sup> WOJDON 2011. 173.

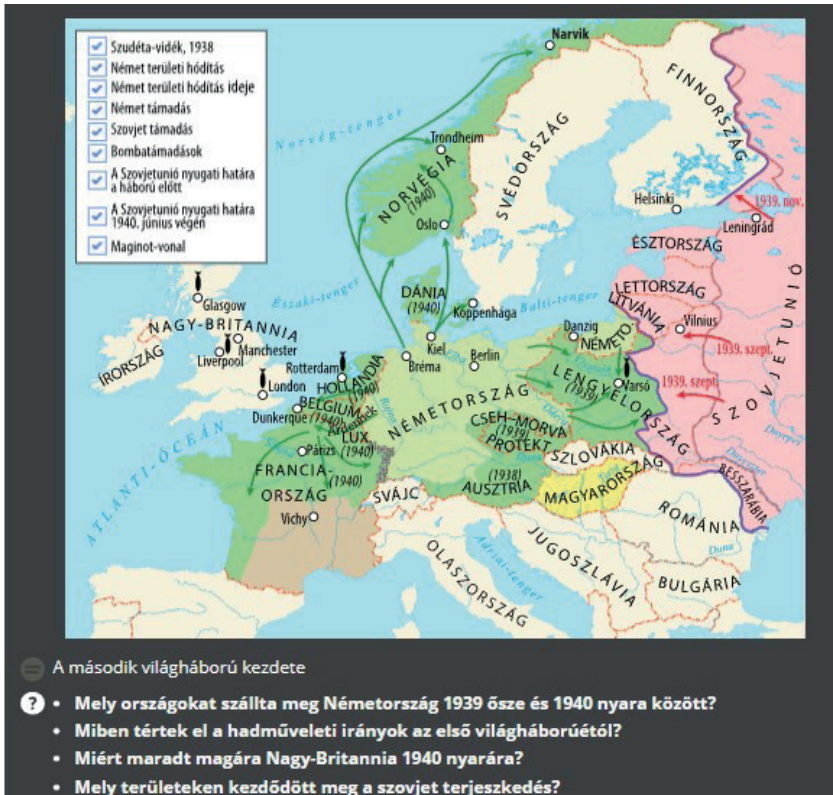
<sup>29</sup> BOLICK 2006. 134–135.

<sup>30</sup> LEVY 2020. 161–162.

<sup>31</sup> DÁRDAL 2006.

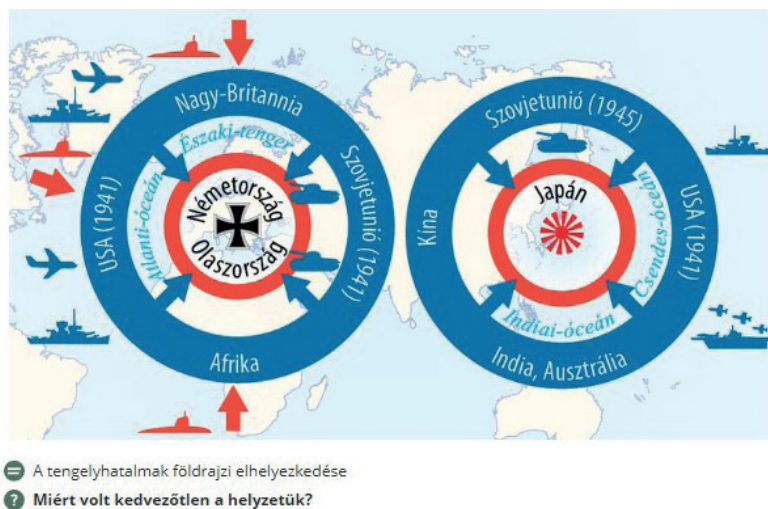


amelyek dezinformálnak, vagy eleve kész interpretációt adnak a tanulóknak. Előbbire példa a középiskolásoknak szánt könyvben a világháború kirobbanása című fejezetben található térkép, illetve a hozzá kapcsolódó első kérdés. A tanulók ugyanis hiába állítják be a német területi hódításokat megjelenítő szűrőt, a térképen csak a területfoglalás éve jelenik meg, ezért a felület alapján akár a Cseh-Morva Protektorátust is a helyes válaszok között említhetnék. (Hozzá kell tennünk azonban, hogy a leíró/szerzői szöveg már a pontos időpontot tartalmazza Csehország bekebelezésével kapcsolatban.) Utóbbi jelenségre példaként pedig az általános iskolás tankönyv "A tengelyhatalmak földrajzi elhelyezkedése" című térképet említhetjük. Vitatható, hogy a példaként felhozott tankönyvi egység térképként definiálható-e, mivel a rajta szereplő ábrák a kontextushoz kapcsolódó legfontosabb földrajzi helyszíneket kitakarják, illetve explicitységükkel elveszik a tanulóktól azt a lehetőséget, hogy a történelmi folyamatokat maguk értelmezhesék.



8. ábra: Példa egy félrevezető adatot tartalmazó térképre

Megoldást jelentene az említett hibára ha a térképrészlet a német területszerzés hónapját is megjelenítené



9. ábra: Térkép vagy ábra?

Amellett, hogy explicit, Nagy-Britannia hadba lépése sem szerepel rajta

### 3.1. Konklúzió

A tanulmányunkhoz felállított mindkét hipotézisünk megerősítést nyert, mivel egyrészt az általunk vizsgált (audio)vizuális elemek feladatai között a Bloom-i taxonómia alacsonyabb szintjei domináltak, másrészt pedig az okostankönyv ezen részeinek többségéhez társult valamilyen didaktikai apparátus. Megjegyzendő azonban, hogy az általunk megerősített jelenségek nem csak a digitális, de a hagyományos, 2000-es években készült, európai tankönyvek esetében is megfigyelhetők.<sup>32</sup>

Ugyan a vizualitás terén számos újdonságot tud nyújtani a tanároknak és a tanulóknak az nkp felülete egy hagyományos tankönyvhöz képest, a kutatási eredmények azt implikálják, hogy a jelenlegi okostankönyvek a történelemdidaktika több aspektusában is korszerűsítendőek. Bízunk benne, hogy jelen írásunkkal hozzájárulhatunk a történelem tantárgyhoz kapcsolódó digitális tananyagok hosszútávú fejlesztéséhez, modernizálásához, valamint a történelemoktatás 21. századi fejlődéséhez is.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS László (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa2009\\_digitalis\\_szovegertes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 02. 13:01

<sup>32</sup> LABISCHOVÁ 2021. 46.

- BENEDEK ANDRÁS (2008): Interaktív és mobil tanulás. In: Benedek András (szerk.) *Digitális Pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Budapest, Typotex Kiadó. 35–39.
- BOLICK, CHERYL MASON (2006): Teaching and learning with online historical maps. *Social Education* Vol. 70. No. 3. 133–137. [https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se\\_7003133.pdf](https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_7003133.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 02.
- ENGEL ENIKŐ – VAJDA BARNABÁS (2021): A képi források és az illusztrációk didaktikai szempontjairól – szlovákiai alapiskolás történelemtankönyvek vizsgálata alapján. *Belvedere Meridionale* 33. évf. 2. sz.. 133–151. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.2.6> hozzáférés: 2022. 12. 02. 8:59
- F. DÁRDAI ÁGNES (2006): A térszemlélet változása a globalizáció korában és fejlesztésének lehetőségei a történelemoktatásban. In F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II. kötet*. <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> hozzáférés: 2022. 05. 20. 20:02.
- FEKETE ÁRON (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. (LVI.) Új folyam 12. évf. 3. szám. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12\\_02\\_07\\_Fekete.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_07_Fekete.pdf) hozzáférés: 2022. 05. 07. 11:02.
- FEKETE ÁRON (2022): „Egy érintéssel létrehozhatom az egységes Olaszországot” – Esettanulmány a térképes képességek digitális térben való fejlesztésének lehetőségeiről. *XXV. Tavasz Szél Konferencia 2022: Tanulmánykötet III*. Doktoranduszok Országos Szövetsége Budapest. 96–108.
- FEKETE BÁLINT (2020): Történelemtanítás a digitális térben II. – Egy megismételt felmérés körvonalazódó tanulságai. [ujkor.hu](https://ujkor.hu). 2020. 11. 25. <https://ujkor.hu/content/tortenelemtanitas-digitalis-terben-ii> hozzáférés: 2022. 06. 12. 09:20.
- GONDA ZSUZSA (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Bölcsészet- és művészetpedagógiai kiadványok* 7. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. [https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5814/7-TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_7-Digit%C3%A1lis\\_sz%C3%B6vegek.pdf](https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5814/7-TAMOP_BTK_BMK_7-Digit%C3%A1lis_sz%C3%B6vegek.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 04. 8:03
- HARLEY, J.B. (1987): The historical importance of the map. In J.B. Harley (szerk.): *The map and the development of the History of Cartography*. University of Chicago Press. 1. [https://press.uchicago.edu/books/HOC/HOC\\_V1/HOC\\_VOLUME1\\_chapter1.pdf](https://press.uchicago.edu/books/HOC/HOC_V1/HOC_VOLUME1_chapter1.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 02. 11:01
- H. TOMESZ TÍMEA (2017): A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. 39–52.
- KAMP ALFRÉD (2019): Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat* (LIV.) Új folyam 10. évf. 3-4. sz. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10\\_03\\_07\\_Kamp.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10_03_07_Kamp.pdf) hozzáférés: 2022. 07. 18. 12:10.

KAPOSI JÓZSEF (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Budapest. [http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek\\_kotet\\_egyben\\_internetre-PDF-1.pdf](http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 02. 18:50

KOJANITZ LÁSZLÓ (2004): *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. <http://docplayer.hu/2190534-A-tankonyvek-hasznalhatosagat-meghatarozo-minosegi-osszetevok.html> hozzáférés: 2022. 04. 15. 8:39.

LABISCHOVÁ, DENISA (2021): Different ways of presenting historical events in history textbooks from the Czech Republic and other countries: The 1938 Munich crisis. In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) yearbook of The International Society for History Didactics. (ISHD). History Education 30 years after Cold-War. History Education in Africa*. 42. 27–48.

LEVY, DAN (2020): *Zoom Tanterem – Módszertani kézikönyv a hatékony digitális oktatáshoz*. Budapest, Geopen Könyvkiadó Kft.

POORE, MEGAN (2015): *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Budapest, Wolters Kluwer Kft.

SZÁRAY MIKLÓS (2010): A térkép szerepe és elemzése történelemórán. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.)* 1. évf. 2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/06/205-Szaray1.pdf> hozzáférés:2022. 08. 19. 14:09.

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

VAJDA BARNABÁS (2021): Teaching The Cold-War In The Post Cold-War Era. In *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) yearbook of The International Society for History Didactics. (ISHD). History Education 30 years after Cold-War. History Education in Africa*. 42. 13–26.

WOJDON, JOANNA (2011): Analyzing and Evaluating Information Technology (IT) Resources for History Textbooks. In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) yearbook of The International Society for History Didactics. (ISHD). Analyzing Textbooks: Methodological Issues*. 32. 159–180. [https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue\\_2011.pdf](https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf) hozzáférés: 2023.01. 04. 12:56

RÉDLI MÁTYÁS

redli.matyas@pte.hu

PTE-BTK Történettudományi Intézet Modernkori Történeti Tanszék, tanársegéd  
PTE BTK “Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató

# Az állampolgárságra és demokráciára nevelés helyzete a pécsi történelem tanár szakos hallgatók körében

The state of citizenship and democracy education among the  
history teaching students in Pécs



## **ABSTRACT**

Research on citizenship and democracy education tends to focus on secondary and primary school students or the teachers who teach them, with less attention paid to student teachers. However, the present research focuses on them. Research also often includes criticisms of the traditional school system, such as its focus on curricula and teachers, which are less conducive to the development of competences such as civic competences. It may therefore be interesting to know what values and attitudes students have from a methodological point of view. In my study, I present the results of a research with history and civics students of the University of Pécs. The questionnaire asks about the students' values, their preferred pedagogical methods and tools, and their knowledge of these (e.g. teacher-student relationship, classroom layout, use of cooperative activities, students' opinions, ICT tools and their use). I wanted to support the claim that the impact of the traditional school model will lead to a significant preference by teacher candidates for teaching-learning methods that are less conducive to active citizenship and democracy education. The students' responses do indeed reflect elements of teacher-centeredness, but in many respects, they also differ from it.

## **KEYWORDS**

citizenship education, education for democracy, questionnaire research, political literacy

DOI 10.14232/belv.2023.2.2

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.2>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Rédli Mátyás (2023): Az állampolgárságra és demokráciára nevelés helyzete a pécsi történelem tanár szakos hallgatók körében. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 21–33. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## BEVEZETŐ

Mára alapvetően elfogadottá vált, hogy a korábbi évszázadhoz viszonyítva jelentősen megváltozott azon ismeretek köre, amelyre modern társadalmunkban szükség lehet a boldoguláshoz. A 21. századi embernek olyan tudással kell rendelkeznie, amely felkészít az egész életen át tartó tanulásra. Mindezt megköveteli a világ állandó, a korábbi történelmi korokhoz viszonyított gyors változása. Olyan társadalomban élünk, ahol az ismereteink hamar elavulttá válhatnak, amennyiben nem frissítjük azokat. Az emberiség által felhalmozott ismeretanyag folyamatosan bővül, ahogy az ehhez való hozzáférés is mind szélesebb társadalmi rétegek számára válik (vagy már vált) elérhetővé. Tudásunk jelentős részét már nem feltétlenül formális keretek között szerezzük, és rengeteg információ ömlik ránk a különböző média felületekről nap mint nap. Ez jelentős kihívás elé állítja az iskola intézményét. Napjainkban már nem a tanárok a tudás egyedüli forrásai, megkérdőjeleződött korábbi tekintélyük, ami a hagyományos pedagógia kultúra válságát idézte elő, egyúttal szükségessé tett egy pedagógiai paradigmaváltást. A hagyományos tanár- és tananyagközpontú paradigmát elkezdte felváltani a diákközpontú paradigma, amelyben a tanár inkább a tanítási-tanulási folyamat legfőbb szervezője, illetve a lexikális tudás helyett a tartalomtól független, transzformálható tudásnak a megszerzése kerül középpontba. Ezt a célt szolgálják többek között az úgynevezett kulcskompetenciák, mint például a szociális és állampolgári kulcskompetencia<sup>1</sup>, amely minden EU tagország oktatásügyi alapdokumentumának része.<sup>2</sup> De hogyan képes ez a lassan változó, erős múlt századi<sup>3</sup> hagyományokkal rendelkező intézmény felkészíteni a ma diákjait a jövő társadalmára?

<sup>1</sup> A 2020-as Nemzeti Alaptanterv „a személyes és társas kapcsolati kompetenciák” kifejezést használja, de a tanulmányban az Európai Unió által 2006-ban meghatározott kulcskompetencia elnevezését használom (*Social and civic competences*).

<sup>2</sup> European Commission/EACEA/Eurydice: *Citizenship Education at School in Europe* – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (Továbbiakban: Eurydice Report.2017)

<sup>3</sup> JAKAB 2019.

## ELMÉLETI KERETEK

A kutatásnak alapvetően két kiindulópontja volt. Az egyik, hogy a magyar iskolarendszernek komoly adósságai vannak a politikai szocializáció terén, amelyeket a mai napig nem sikerült adekvátan megoldania. Minden megfogalmazott oktatáspolitikai szándék ellenére sem tudott meggyökeresedni a rendszerváltás óta a demokratikus politikai kultúra, valamint az ennek kifejlődését segítő jelenismereti tantárgyak a hozzájuk tartozó egységes módszertannal együtt. Erről számolnak be többek között Csákó Mihály, Szabó Ildikó vagy éppen Jakab György kutatásai.<sup>4</sup> Ez probléma lehet, hiszen az iskola, mint másodlagos szocializációs színtér komoly szerepet tölt be a megfelelő társadalmi normák elsajátításában. Ezt támasztja alá Bruner tézise is, mely szerint az intézményes nevelésnek mindig van következménye (közvetett vagy közvetlen módon) azok későbbi életére, akiket tanítanak, és amely tapasztalatokat aztán „beválthatnak”<sup>5</sup>.

Ezek az intézményes tapasztalatok azonban nem feltétlenül pozitívak, hiszen az iskola világa alapvetően távol áll a ma gyermekétől, Knausz Imre szóhasználatát megfordítva, Károly Róbert reformjai nem róluk szólnak.<sup>6</sup> Az iskola jellemzően megragadt múlt századi hagyományainál és csupán felmutatja azon „kulturjavakat”<sup>7</sup>, amelyek elsajátításra érdemesek. Mind hierarchikus struktúrájában, mind tanulási-tanítási módszereiben, ahol a tanár a tudás megkérdőjelezhetetlen forrása, mind szóhasználatában<sup>8</sup> egy másik kort tükröz.<sup>9</sup> Bár megkezdődött egyfajta pedagógiai kultúráváltás, ez azonban a gyakorlatban alig ment végbe<sup>10</sup>, csupán szigetszerűen, egy-egy intézmény kezdeményező pedagógusai által<sup>11</sup>. Pedig a demokratikus készségek tanítása-tanulása, „gyakorlása kevésbé történhetne a hagyományos frontális módszerrel, ezen készségek internalizálása sokkal inkább megkívánja az interaktívabb pedagógiai módszereket” (KAPOSI – KALOCSAI 2019. 22).

A kutatás második kiindulópontja szorosan kapcsolódik az elsőhöz, hiszen a történelem és állampolgári ismeretek tanára képzésre járó hallgatók a korábban említett „múlt századi” közoktatási intézményi rendszerben vettek részt. Szakmódszertani oktatóként gyakran tapasztaltam a kurzusaimon a tanácstalanságot, a kételkedést vagy az elutasítást. Mindezen érzések részben a sokéves intézményes tanulás tapasztalataiból, az egyetemen szerzett elméleti ismereteikből, és az azok között húzódo ellentétekből fakadhatnak. Mire a tanítási gyakorlatra kerül a sor jelentős mennyiségű szaktárgyi ismeretet, elméleti tudást kell elsajátítaniuk, miközben rengeteg kérdés merülhet fel bennük az osztálytermi fegyellemmel, motivációval, értékeléssel vagy a tantárgy tanításának módszertanával kapcsolatban.<sup>12</sup> Ezért fontos feltárni azokat az előzetes ismereteket, attitűdöket, amelyekkel a diákok érkeznek, mindemellett oktatóként nagy felelősségünk van

<sup>4</sup> CSÁKÓ 2018; MURÁNYI – SZABÓ 2007; JAKAB 2019.

<sup>5</sup> BRUNER 2004. 35.

<sup>6</sup> KNAUSZ 2015. 43.

<sup>7</sup> KNAUSZ 2015. 44.

<sup>8</sup> Csupán néhány példa a tanáriban, osztálytermekben is használt szavakra: letanít, megtanította a tananyagot, átadta a tudást, Osztály vigyázz!, csengetési rend.

<sup>9</sup> JAKAB 2007.

<sup>10</sup> KAPOSI – KALOCSAI 2019. 22.

<sup>11</sup> Ilyen például a Komplex Instrukciós Program. A résztvevő intézmények listája itt olvasható: <https://komplexinstrukcio.hu/index.php/resztvevo-iskolak>; hozzáférés: 2022. 11. 21.16:03

<sup>12</sup> SZIVÁK – PÉTER 2021.

abban, milyen tanítási légkört alakítunk ki, milyen tanítási-tanulási módszereket alkalmazunk kurzusainkon, és ezeknek milyen hatása van a tanulókra. Az utóbbi években a felsőoktatásban egyre nagyobb figyelmet kap az oktatás hatékonyságának növelése, aminek okai között szerepelnek a finanszírozási problémák, a magas hallgatói lemorzsolódás, illetve a csatlakozás az Európai Képesítési Keretrendszerhez is.<sup>13</sup> Megjelent a tantervekben a kimeneti nézőpont, bizonyos tudományterületeken átálltak a Bologna-rendszerre, de a struktúra alapvetően lassan változik. Továbbra is problémát jelent a programok kötöttsége, rugalmatlansága, az egyéni tanulási utakat támogató gyakorlat hiánya, vagy az alacsony kreditértékű órák száma.<sup>14</sup> A felsőoktatás, hasonlóan a közoktatáshoz, erősen hierarchikus, komoly történelmi hagyományokkal rendelkezik<sup>15</sup>, és bár a hazai oktatók egy részének elképzelései a tanításról elmozdultak a tanulóközpontú megközelítés irányába, részben a felsőoktatás expanziója révén a rendszerbe bekerülő nagyobb létszámú, heterogénebb hallgatóság miatt a rendszer egészére mégis az információ- és értékelésközpontúság maradt jellemző.<sup>16</sup> Ez azt is jelenti, hogy viszonylag szűk az a módszertani és értékelési bázis, amivel az oktatók munkájukat végzik, erősen ragaszkodva a tradicionális eszközökhöz,<sup>17</sup> ami nem kedvez a készségek, képességek fejlesztésének, és az attitűdök kialakításának. De valamelyest árnyalhatja a képet az, hogy a tanítási és értékelési megközelítések között eltérések mutatkoznak tudományterületenként, így például a pedagógusképzésben érezhetően elterjedtebb a tanulóközpontú, gyakorlatorientált, előzetes tudásra és interakciókra építő megközelítés.<sup>18</sup>

## ÁLLAMPOLGÁRSÁG ÉS DEMOKRÁCIA

Az elmúlt 20-30 évben a változó világ okozta problémák nem csak az iskola intézményét, hanem a modernkori demokráciákat is kihívások elé állították. A globalizációval és a nemzetközi integrációs folyamatokkal új, komplexebb társadalmi és gazdasági problémákkal kellett szembenéznük.<sup>19</sup> Többek között ezért is került előtérbe az élethosszig tartó tanulás elképzelése, hiszen ez megköveteli azt a fajta szemléletet, amely képessé teszi az embert az állandó változásokhoz való alkalmazkodásra. Ehhez pedig sokkal inkább illeszkedik egy összetettebb gondolkodásmód, mint amilyen például a kompetencia alapú oktatás. Ez az új pedagógiai paradigma, amelyben elfogadott, hogy a tudás egy közös konstrukció, és amelynek aktív része, alkotója maga a tanuló is, segíthet abban, hogy a demokráciára nevelés sikeresebbé válhasson. Hiszen egy olyan globalizált és plurálisnak nevezett társadalomban élünk, ahol különböző narratívák ütköznek egymásnak, „*de a demokratikus politikai élet valójában egy kommunikációs folyamat, amelyben különböző, gyakran egymásnak homlokegyenest ellentmondó értékrendű résztvevőknek kell(ene) megérteniük egymást*” (KNAUSZ 2015. 14). Éppen ezért, ahogy azt már sokan

<sup>13</sup> LUKÁCS — DERÉNYI 2017. 131-136.

<sup>14</sup> LUKÁCS — DERÉNYI 2017. 138.

<sup>15</sup> Nagyon beszédes a múltszázadból ránk maradt „*hallgató*” megnevezés is.

<sup>16</sup> KÁLMÁN 2019. 191. Az információ- és értékelésközpontú, a tartalomközpontú vagy a közoktatásban használt tananyagközpontú kifejezéseket hasonló jelentésük miatt a tanulmány folyamán szinonimaként fogom használni.

<sup>17</sup> Lukács — DERÉNYI 2017. 143.

<sup>18</sup> KÁLMÁN 2019. 187.

<sup>19</sup> HALÁSZ 2005.



leírták<sup>20</sup>, egy összetett problémavilágban élve, komplexebb tanítási-tanulási módszerekre van szükség, amely nem nélkülözheti a készségek, képességek, attitűdök fejlesztését, így például a játékot, a vitát, a beszélgetést, a szimulációt, a drámát, az esettanulmányt, vagy a diákok saját tapasztalatait sem. Ugyanis így érhető el, hogy az egyén „teljes körben részt tudjon venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására, és arra az elkötelezettségre, hogy aktívan és demokratikus módon vegyen mindezekben részt.”<sup>21</sup>

A modern demokráciák állampolgáraitól tehát elvárás a társadalom életében való aktív, tevékeny szerepvállalás. De milyen készségeket, képességeket és attitűdöket kell fejlesztenünk ennek a célnak az elérése érdekében? Ebben segíthetnek az olyan nemzetközi kutatások, felmérések, mint amilyeneket például az Eurydice hálózat végez. Az egyik felmérésükben<sup>22</sup> az Európai Unió országainak oktatáspolitikai dokumentumait vizsgálták meg, és ezek alapján az állampolgári kompetencia négy területét különítették el: úgymint a hatékony és konstruktív együttműködés, a kritikai gondolkodás, a társadalmi felelősségvállalás, vagy a demokratikus cselekvések, amelyeket további rész egységekre bontottak. Ezek közül csak néhányat emelnék ki hangsúlyosan, mert ezek különösen fontos szerepet játszottak a kutatás alapjául szolgáló kérdőív megalkotásában: különböző vélemények, meggyőződések tisztelete; empátia; többnézőpontúság; források használata.

A demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés egyik sajátos modellje az úgynevezett *whole-school* megközelítés, amely az iskolai életében érdekelt összes fél bevonását tűzi ki célul.<sup>23</sup> A *whole-school* szerint igazi eredményeket, akkor lehet elérni a demokráciára és az aktív állampolgára nevelés területén, ha rendszerszintű változtatásokat hajtunk végre az iskolában. Ennek eléréséhez három területét emelik ki az iskolai életnek: az intézmény vezetése működése és alapelvei, a közösséggel való együttműködés, valamint a tanítási és tanulási módszertan.<sup>24</sup> Az iskola vezetése számára például elvárás, hogy tiszteletben tartsa az emberi jogokat, az olyan demokratikus alapelveket, mint az egyenlő bánásmód, részvételen alapuló döntéshozatal, felelősségvállalás és elszámoltathatóság. Ösztönözni kell az összes érdekelt felet az iskola felülvizsgálatában, és új szabályok létrehozása esetén a diákok véleményének kifejtésének is lehetőséget kell biztosítani. Továbbá szintén elvárás az intézmények felé, hogy a diákok helyi társadalmi problémák iránti érdeklődésének felkeltése céljából bevonják az együttműködésbe a település más intézményeit, szervezeteit, kihasználva a helyi erőforrásokat, kapcsolatokat.

A tanítási és tanulási módszertan tekintetében kiemelt elvárás a biztonságos, diákbarát osztálytermi környezet kialakítása, melynek részét képezik a kooperatív tanulási formák használata, beleértve a tanár-diák, tanár-tanár együttműködéseket, a tanulók véleményének szabad kifejtését, az egyéni nézőpontok megosztását. A diákok részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában, hozzáférhetnek a számukra fontos projektekhez a hozzájuk kapcsolódó tartalmakkal együtt.

Az egyes iskolák ilyen irányú fejlesztésére érdemes folyamatként tekinteni, amelynek különböző állomásait különböztethetjük meg.<sup>25</sup> Az első a minimalista szint, amelyben az intézmény

<sup>20</sup> A teljesség igénye nélkül lásd még Halász Gábor, Kaposi József, Jakab György munkáit.

<sup>21</sup> AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS AJÁNLÁSA 2006.

<sup>22</sup> Eurydice Report 2017. 48.

<sup>23</sup> Eurydice Report 2017. 78.

<sup>24</sup> COUNCIL OF EUROPE 2018.

<sup>25</sup> Eurydice Report 2017. 78.

a fejlődés korai szakaszában még kevésbé tekinthető demokratikus iskolának, kevés érdekelt felet vontak be, és csekély a módszertani változatosság. Az úgynevezett fókuszált intézmények már haladóbbak ezeken a területeken, míg a haladók tekinthetőek a legdemokratikusabbnak, hiszen számos embert bevonnak az intézményi állampolgári nevelés tervezésébe. Idehaza egyelőre távolinak tűnik az intézmények működésébe beépülő, a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés.<sup>26</sup> Ehhez változnia kellene az oktatáspolitikai, társadalmi környezetnek, és persze mind több pedagógusoknak kellene felismernie, hogy legalább saját hatáskörben, a tanítási-tanulási módszerek megváltoztatásával elősegíthetik a demokráciára nevelés feltételeit. Ezt a folyamatot segítheti a fiatal tanárjelöltek szemléletformálása, a megfelelő módszertani képzés, ami nem csupán felmutatja számukra az elsajátítandó ismereteket, hanem be is avatja őket.

## A KUTATÁS

A kutatás mintájául Csákó Mihály és munkatársai által általános- és középiskolában végzett politikai szocializációval kapcsolatos „Iskola és társadalom 2005” vizsgálati szolgáltak.<sup>27</sup> Kutatásaikban egy olyan kérdőívet alkalmaznak kisebb változtatásokkal, amelyben a politikai szocializáció különböző aspektusaira kérdeznak rá Likert-féle attitűdskála segítségével. A Csákó tanulmányában feltüntetett Almond és Verba-tól, valamint Annick Percherontól megfogalmazott megállapítások<sup>28</sup> könnyen vonatkoztathatóak az iskolai szocializáció világára, és benne a pedagógus nézeteire, tanítás-tanulásról alkotott meggyőződéseire. Ahogy Falus Iván is kiemeli, a nézetek olyan feltételezések, hiedelmek a világról, amelyeket igaznak vélünk, és befolyásolják ítéleteinket, döntéseinket.<sup>29</sup> Mindenki rendelkezik ilyen nézetekkel, amelyek többsége otthonról, illetve a hosszú intézményes tanulásból szerzett tapasztalatokból származik. Ezen hiedelmek hatására könnyebb megtanulnunk azokat az információkat, amelyek illeszkednek saját nézetrendszerünkbe.<sup>30</sup> Ezért lehetséges, hogy a tanárjelölt hallgatók sokkal inkább úgy szeretnének tanítani, ahogy korábban tanították őket.<sup>31</sup>

Mindezek alapján összeállt egy olyan kérdőív, ami igyekszik feltárni a történelem és állampolgári ismeretek osztatlan tanár szakos hallgatók értékvilágát, tanulási-tanítási módszerekkel kapcsolatos nézeteit, illetve módszertani ismereteit. Ezen adatokból pedig következtetni lehet a *whole-school megközelítés* tanítási-tanulási módszertanra vonatkozó szempontrendszeré alapján, milyen mértékben törekednek a tanárjelöltek a demokratikus készségek, képességek fejlesztésének kedvező feltételek kialakítására, birtokában vannak-e ehhez bizonyos módszertani ismereteknek.

Mivel a közoktatás világa, gyakorlata korábbi hagyományai révén kevésbé vagy egyáltalán nem segíti elő a demokratikus attitűdök fejlesztését, ezért hipotézisem alapján a tanárjelöltek

<sup>26</sup> KAPOSÍ – KALOCSAI 2019. 30.

<sup>27</sup> CSÁKÓ 2018.

<sup>28</sup> CSÁKÓ et. al. 2010. 3-6. Az egyén politikai kultúrájának kialakulását általában három dimenzió mentén képzelték el az említett kutatók: ismeret, érzelem és értékelés. Percheron azonban igyekezett szélesebben értelmezni ezt a fogalmat, és az egyén szocializációs folyamatának, társadalmi szempontból kiemelt részeként tekintett rá, amelyre születésüinktől fogva hatással vannak a szocializáció más területei is, mint például a család vagy az iskola.

<sup>29</sup> FALUS 2001. 23. Richardson nyomán

<sup>30</sup> FALUS 2001. 24.

<sup>31</sup> FALUS 2001. 24.

jelentős mértékben azokat a tanítási-tanulási módszereket fogják előnyben részesíteni, amelyek kevésbé kedveznek az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelésnek. Feltételezve, hogy azoknál a hallgatóknál viszont, akik már részt vettek több tantárgypedagógiai kurzuson, nagyobb arányban jelennek meg a demokratikus attitűdöket támogató módszerek.

## A minta és a mérőeszköz bemutatása

Az adatfelvételre 2021. őszi félévében került sor a Pécsi Tudományegyetem történelem és állampolgári ismeretek osztatlan tanár szakos hallgatói között, online formában, ahol a kérdőívet a tanulmányi rendszer segítségével bocsátottam a hallgatók rendelkezésére. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon történt, amelyet végül 28 hallgató töltött ki, akik 1-4. évfolyamosok voltak. A válaszadók 85,7% -a vett már részt tanulás-tanítás módszertani kurzuson (átlagosan 2-3-on, de a legtöbb 8 darab volt).

A kérdőív tartalmaz egy 28 itemből álló értékvilágot feltáró (1. táblázat) négyfokozatú, valamint egy 14 itemből álló pedagógiai orientációra kérdező Likert-skálát, amelyeket kiegészít további négy, tantárgypedagógiai módszerek ismeretére, osztálytermi környezetre, illetve IKT eszközökre vonatkozó kérdés. Ez utóbbi azért lehet releváns, mert változatossá teheti a tanári munkát, motiváló lehet a diákok számára, segítheti a tudás megosztását, illetve manapság egyre hangsúlyosabbá válik a digitális állampolgárság kérdése is.

**1. táblázat:** Az értékvilág feltárására szolgáló 28 item. (Forrás: saját szerkesztés)

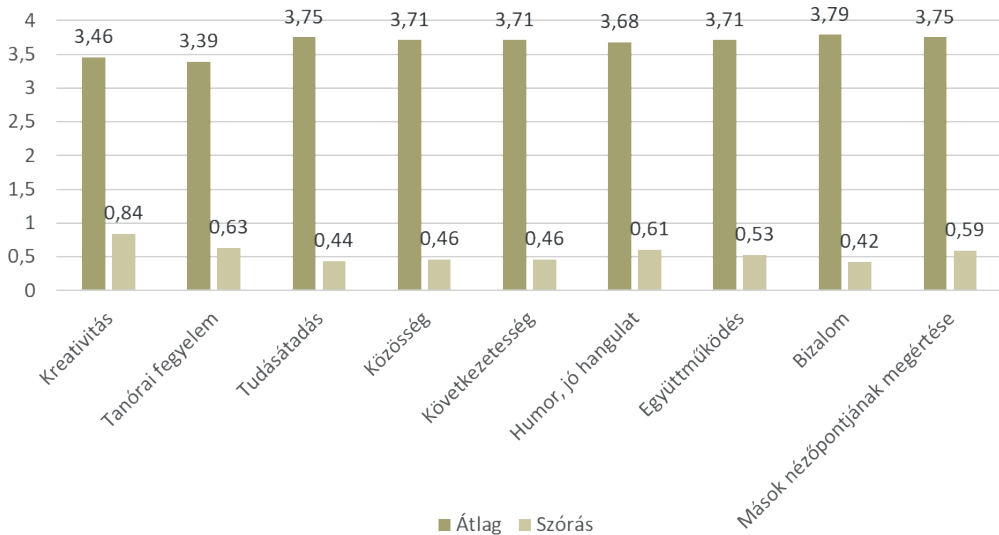
| <b>Jelölje be, pedagógusként mennyire fontosak az alábbiak az Ön számára!</b> |                               |
|---|-------------------------------|
| Tanórai fegyelem  | Tekintély                     |
| Kreativitás   | Közösség                      |
| Tanórai munkazaj  | Következetesség               |
| Szigor  | Humor, jó hangulat            |
| Származás   | Tisztelet                     |
| Tanórai csend   | Másság elfogadása             |
| Tudásátadás   | Együttműködés másokkal        |
| Szabadság   | Hazaszeretet                  |
| Tanulói aktivitás, mozgás   | Vallásosság                   |
| Hatalom   | Bizalom                       |
| Magyarságtudat  | Mások nézőpontjának megértése |
| Szabályok betartása   | Pontosság, precizitás         |
| Család  | Hagyományok                   |
| Kritikus gondolkodás  | Versenyszellem                |

A négyfokú skálán a következőképpen lehetett válaszolni: az egyáltalán nem fontos (1); kicsit fontos (2); inkább fontos (3); nagyon fontos (4).

## EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

A kérdőív eredményei ugyan nem reprezentatívak, de támpontot adhatnak a hallgatók további vizsgálatához. Az általános statisztikai elemzések alapján a legkevésbé releváns érték a tanárjelöltek számára a származás, a hatalom és a vallásosság tekintetében fogalmazódtak meg. Ezek kapták a legalacsonyabb átlagot (A: 1,14; 1,54; 1,86), illetve a vallásosság kivételével alacsony volt a szórásuk is (SD: 0,45; 0,69; 0,97). A leginkább megosztóbb értékek pedig a magyarságtudat (A:2,29; SD:1,01), a család (A:2,71; SD:1,24), a tekintély (A:2,54; SD:1,04), a hazaszeretet (A:2,50; SD:1,04), illetve a hagyományok (A:2,79; SD:0,99) értékvilágához kapcsolódtak.

**SEQ ábra \\* ARABIC 1. ábra:** Az értékvilágofeltáró itemek átlaga és szórása.  
(Forrás: saját szerkesztés)

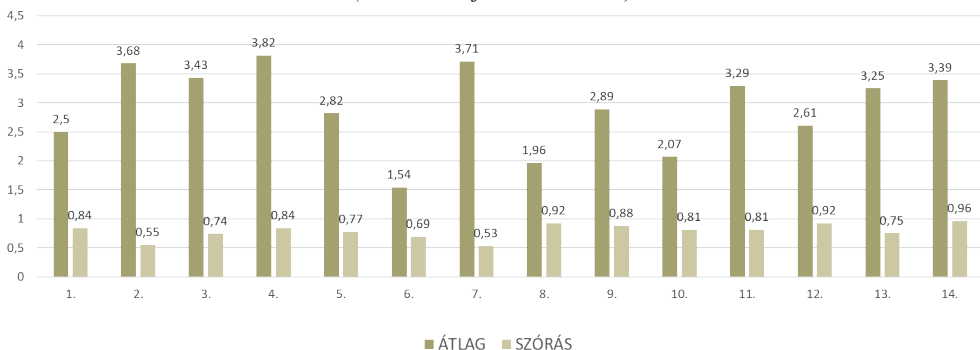


A felmérésben résztvevő tanárjelöltek számára az 1.táblázatban összegyűjtött értékek tekinthetőek a legfontosabbnak. A legtöbb esetben ez azt jelenti, hogy a hallgatók jelentős része inkább fontosnak vagy nagyon fontosnak tekinti a fenti értékeket. Ezek alapján két megállapítást lehet tenni. Egyrészt olyan demokratikusnak tekintett értékek jelentek meg hangsúlyosan, mint az együttműködés, mások nézőpontjának megértése vagy a bizalom. Másrészt a hagyományos tanár szerepre inkább jellemzően tudásátadó funkció és a fegyelem is, olyan értéket képvisel a tanárjelöltek körében, amely követendő. Ez utóbbiak különösen abban a tekintetben tűnhetnek érdekesnek, amikor megvizsgáljuk a pedagógiai orientációra fókuszáló állításokra adott válaszokat.

**2. táblázat:** *A pedagógiai orientációra vonatkozó állítások. (Forrás: saját szerkesztés)*

| Jelölje be, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?   |   |
|---|---|
| 1. A történelem órákon a kooperatív tanulási formákat kell előnyben részesíteni.                          | 8. A tanár diák kapcsolat alá-fölé rendeltségi viszony.   |
| 2. A tanulók elmondhatják véleményüket a tanórával kapcsolatban.  | 9. A diákok jobban motiváltak, ha tanár okoszközöket használ az óráján.                         |
| 3. A tanulók a tanárral közös szabályrendszert alkothatnak a megfelelő tanulási keret kialakításához.     | 10. A jó tanár minden kérdésre tudja a választ.   |
| 4. A diákoknak egy probléma megértéséhez többféle nézőpontot kell megismerniük.                           | 11. A jó tanár elmagyarázza a tananyagot.   |
| 5. A tanóra központi eleme, hogy a tanár új ismereteket ad át.  | 12. A diákok az érdeklődésüknek megfelelően alakíthatják a tananyagot.                          |
| 6. A tanár az óra elején gyűjtse össze az okostelefonokat.  | 13. A diák aktív tevékenységeken keresztül sajátítja el a tananyagot.                           |
| 7. A tanulók rendszeresen megfogalmazhatják véleményüket egy-egy történelmi, társadalmi probléma kapcsán. | 14. Egy, az osztályhoz kapcsolt online felület ma már a jelenléti oktatás mellett is szükséges. |

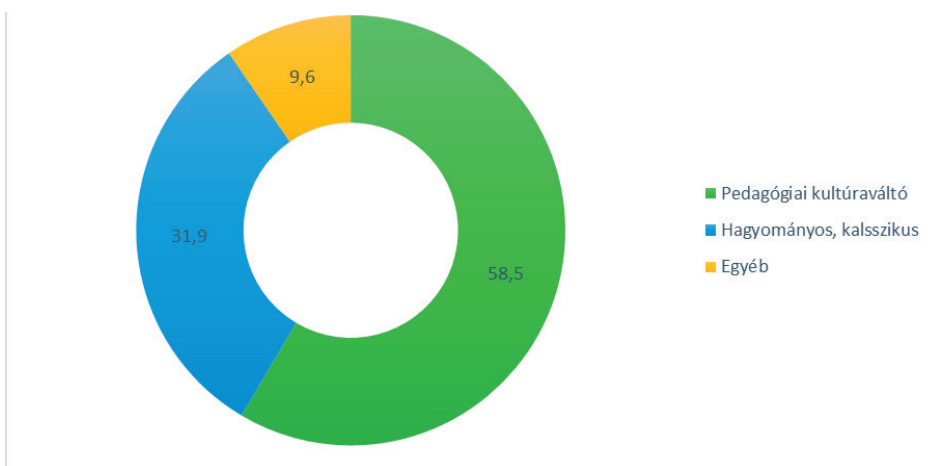
Az állításokat (2. táblázat) szintén egy négy fokozatú Likert-skálán kellett értékelnie a résztvevőknek, ahol az egyáltalán nem értek egyet (1), inkább nem értek egyet (2), inkább egyetértek (3), illetve teljes mértékben egyetértek (4) voltak a választási lehetőségek. Az állítások között szerepel a biztonságos, diákbarát osztálytermi környezet kialakítására (whole-school megközelítés) vonatkozó, a hagyományos iskolai modellhez, valamint az IKT eszközökhöz kapcsolódó kijelentések.

**SEQ ábra \\* ARABIC 2. ábra:** *A pedagógiai orientációt vizsgáló itemek átlaga és szórása. (Forrás: saját szerkesztés)*

Itt is alapvetően azokkal az állításokkal értettek inkább egyet a hallgatók, amelyek a demokratikus attitűdökhöz állnak közelebb, mint például a véleménynyilvánítás lehetősége a tanórával, illetve történelmi, társadalmi problémákkal kapcsolatban, vagy a problémamegértést segítő

többféle nézőpont megjelenítése a tanórán (2. ábra). Emellett a hallgatók inkább egyetértenek abban az állításban is, hogy a megfelelő tanulási keret létrehozása érdekében a tanár a diákokkal közösen hozzon létre egy szabályrendszert, ami egy partneri viszonyt feltételez. Ezt támasztja alá az alá-főlé rendeltségi viszonytal kapcsolatos megítélésük is. Ugyanakkor számos ellentmondást tartalmaznak a hallgatók válaszai, hiszen a kooperatív technikák alkalmazása a tanórán, megosztotta a tanárjelölteket, azonban a korábbi értékvilágot feltáró itemek közül az „együttműködés” fontos volt a hallgatók számára. További érdekesség, hogy a tanári magyarázat általi és a diákok aktív tevékenységeken keresztüli tudáselsajátítás hasonló értékeket kapott, ami szintén ellentmondásos, hiszen az előbbieben a tanár áll a tanítási-tanulási folyamat középpontjában, az utóbbiban viszont a diák. Szintén érdekes, hogy az értékvilág feltárása során a „tudásátadás” mennyire magas értékeket kapott, ugyanakkor a tanulók a tananyagot inkább aktív tevékenységeken keresztül szeretnék feldolgozni a tanulókkal. Tovább fokozza ezt az ellentétet, hogy a hallgatók a tanóra központi elemének, kevésbé az új ismeretek átadását tartják (lásd: 5-ös számú item értékei). A belső disszonancia a 10-es és a 11-es itemek között is fellelhető, hiszen a hallgatók válaszai alapján a jó tanárnak kevésbé fontos tulajdonsága, hogy minden kérdésre tudja a választ, ugyanakkor szerintük inkább fontos az, hogy a jó tanár elmagyarázza a tananyagot.

A kiegészítő kérdések közül az első a tanterem elrendezésére vonatkozott, amelyben két tantermi kép közül kellett választania a résztvevőknek. Az egyiket hagyományos padosorok, míg a másikon, összetolt asztalokból álló, kooperatív munkára alkalmas, „szigetek” voltak láthatóak. A kérdőívet kitöltők 71,4 %-ban ez utóbbit választották. Különösen érdekes ez az eredmény, ha összevetjük a kooperatív technikák előnyben részesítésével kapcsolatos eredményekkel, és még különösebb, ha megnézzük a következő kérdésre, a pedagógiai módszertani ismeretekre adott válaszokat. Ebben legalább négy olyan pedagógiai módszert kellett felsorolni, amelyet a történelem és állampolgári ismeretek tanítás során a kérdőívet kitöltő tanárjelölt alkalmazna. Összesen 94 darab válasz érkezett, átlagosan 3,35 darab egy kitöltőtől, melyeket alapvetően három kategóriába lehetett sorolni (3. ábra).



SEQ ábra \\* ARABIC 3. ábra: A tanórán alkalmazható módszerek százalékos megoszlása  
(Forrás: saját szerkesztés)

Az első a hagyományos, klasszikus (ide sorolható például a „*frontális, magyarázat, megbeszélés, átbeszélés, szemléltetés, videó nézés, prezentáció*”), a második a kultúraváltó módszerek csoportja („*kooperatív, csoportmunka, projekt, vita, drámapedagógia, kerekasztal, szakértői mozaik, csoportforgó, ötletbörze*”), a harmadik pedig az egyéb kategória („*kiselőadás, kutatómunka, házi feladat*”), amelyek kevésbé vagy egyáltalán nem illeszthetők be a másik kettőbe. Itt azonban fel kell hívnom a figyelmet néhány pontatlanságra, hiszen a „*frontális*” vagy a „*kooperatív*” sokkal inkább egy oktatásszervezési keret, de ugyanígy önmagában nem tekinthető a „*drámapedagógia*” sem módszernek, bár létezik módszertana. A hallgatók módszertani ismeretei tehát elmélyítésre szorulnak, mindazonáltal a legtöbb említett „*módszer*” a második, kultúraváltó kategóriához volt sorolható (a válaszok 58,5 %-a), de jelentős az hagyományos módszertani kategória válaszelemeinek aránya is (a válaszok 32 %-a). Az eredmény tehát összhangban van a tanterem elrendezésével kapcsolatos hallgatói választással (71,4%-ban a kooperatív munkára alkalmas elrendezést választották), a kooperatív technikák megítélésével azonban sokkal kevésbé (A: 2,5; SD: 0,84).

A harmadik és a negyedik kérdés az infokommunikációs technikai eszközökre, illetve a tanórán használható digitális tartalmakra vonatkozott. A hallgatók láthatóan ismerik az IKT fogalmát, egyetlen válaszadó kivételével helyesen soroltak fel legalább négy eszközt (A: 3,75). Az említések számában a telefon végzett legelől, a laptopot/notebookot, a tabletet és az interaktív/digitális táblát megelőzve. A történelem és állampolgári ismeret órán leginkább használható digitális online tartalomnak az audiovizuális tartalmakat (pl: oktatóvideók) tartották (a válaszok 36 %-a), illetve a különböző feladatkészítőket (a válaszok csaknem negyede), de előkerültek a felsorolás során a weboldalak (a válaszok 20 %-a) benne az online adattárakkal (MEK, ADT, Fortepan, EU, rendőrség, bíróság), és az okostankönyvek is (a válaszok 6 %-a). A hallgatók tehát otthonosan mozognak a témában, átlagosan három vagy több példát is írtak, és inkább fontosnak érzik az az állítást is miszerint, egy az osztályhoz kapcsolt online felület ma már szükséges a jelenléti oktatás mellett is (lásd 14. item a pedagógiai orientációt vizsgáló állításoknál, A: 3,39). Ennek ellenére érdekes, hogy az okoseszközök tanulói motiválásra gyakorolt hatását viszont fenntartásokkal kezelik (lásd 9. item a pedagógiai orientációt vizsgáló állításoknál, A: 2,89).

## KONKLÚZIÓ

Összegezve az eredményeket a kiinduló hipotézis alapján elmondható, hogy a hallgatók válaszaiban valóban érződnek a hagyományos iskolai modell hatásai (a tanórai fegyelem, a tudásátadás fontossága, a kooperatív technikák használatának ambivalens megítélése, vagy hogy a „*jó tanár elmagyarázza a tananyagot*”). Más tekintetben viszont el is térnek attól. Gondolunk itt az olyan demokratikus attitűdökre, mint a vélemények szabad megfogalmazása, a többféle nézőpont vagy a kritikai gondolkodás előtérbe helyezése. Ezek egyébként részben a történettudomány által is preferált képességek, készségek, amelyek jelen vannak a történelem és állampolgári ismeretek tanárképzésében is.<sup>32</sup> További eltérés mutatkozik egyrészt a tanár-diák viszonyban, amely sokkal egyenrangúbb megközelítést feltételez, másrészt a digitális tartalmak alkalmazásában, amelyben dominálnak a videók és a különböző feladatkészítő weboldalak,

<sup>32</sup> EMMI rendelet 18/2016. (VIII.)

harmadrészt pedig az ellentmondások ellenére a kooperatív technikák alkalmazásában, kiegészítve a teremrendezéssel. Az adatokból kivehető egyfajta bizonytalanság, illetve disszonancia, mintha a tanárjelöltek igyekeznének összeegyeztetni a korábbi tapasztalataikat a különböző tanulásmódszerekkel.

A hipotézis második felét, miszerint azoknál a hallgatóknál, akik már részt vettek több tantárgypedagógiai kurzuson, nagyobb arányban lesznek a demokratikus attitűdöket támogató módszerek, nem sikerült alátámasztani, mivel kevés elsőéves hallgató töltötte ki a kérdőívet.

Az eredmények tükrében érdemes lenne az elemszám növelését követően mélyebb statisztikai elemzéseknek alávetni az adatokat, hogy részletesebb képet kaphassunk a tanárjelöltek tanulási-tanítási nézeteiről, különösképpen az aktív állampolgárság és demokráciára nevelés szempontjából tekintve. Továbbá nagyobb hangsúlyt kell fektetni a későbbiekben a tanárjelöltek módszertani képzésében a fogalmak tisztázására, és segíteni a korábbi tapasztalatok, illetve az egyetemen szerzett ismeretek közötti ellentétek feloldására.

## IRODALOMJEGYZÉK

BRUNER, JEROME (2004): *Az oktatás kutirája*. Budapest, Gondolat Kiadó.

COUNCIL OF EUROPE (2018): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*. <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> hozzáférés: 2023. 01. 04. 18: 36

CSÁKÓ MIHÁLY — MURÁNYI ISTVÁN— SIK DOMONKOS — SZABÓ ILDIKÓ (2010): A családi politikai szocializációról, *Társadalomkutatás* 28. évf. 4. sz. 1–27.

CSÁKÓ MIHÁLY (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek* 7. évf. 3. sz. 27–42. [https://metszetek.unideb.hu/files/metszetek\\_201803\\_07\\_csako.pdf](https://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 06. 18:02

EMMI rendelet 18/2016. (VIII.) a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. hozzáférés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txthereferer=00000001.TXT&pagenum=5>; 2022.12.19. 16:00

EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006): Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006/962/EK. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>; hozzáférés: 2022. 11. 20. 18:01

EURYDICE (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en> hozzáférés: 2022. 12. 06. 7:02

FALUS IVÁN (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2. sz. 21–28. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415/19205> hozzáférés: 2022. 12. 06. 9:02



HALÁSZ GÁBOR (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. Új Pedagógiai Szemle 55. évf. 7-8. sz. 65–70. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Halasz-Demokraciara.html> hozzáférés: 2022. 12. 06. 16:02

JAKAB GYÖRGY (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. Új Pedagógiai Szemle 3-4. sz. 59–71. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ta-Jakab-Tarsadalmi.html> hozzáférés: 2022. 12. 06. 13:02

JAKAB GYÖRGY (2019): Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálata. Pécs. [PhD értekezés] <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23402/jakab-gyorgy-phd-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y> hozzáférés: 2022. 12. 06. 18:00

KÁLMÁN ORSOLYA (2019): A felsőoktatás oktatói: Elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia* 119. évf. 3. sz. 173–197. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/57371/1/mp\\_2019\\_003\\_173-197.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/57371/1/mp_2019_003_173-197.pdf) (019) DOI: 10.17670/MPed.2019.3.173 hozzáférés: 2022. 12. 06. 19:23

KAPOSI JÓZSEF — KALOCSAI JANKA (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. Új Pedagógiai Szemle 69. évf. 11-12. sz. 17–32. [http://epa.nif.hu/00000/00035/00196/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2019\\_11-12\\_017-032.pdf](http://epa.nif.hu/00000/00035/00196/pdf/EPA00035_upsz_2019_11-12_017-032.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 06.

KNAUSZ IMRE (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól.* Miskolci Egyetemi Kiadó.

LUKÁCS ISTVÁN — DERÉNYI ANDRÁS (2017): Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Budapest, Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi\\_kezikonyv2017ISBN\\_teljes\\_webre.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf); hozzáférés: 2022. 11. 21. 16:48

MURÁNYI ISTVÁN — SZABÓ ILDIKÓ (2007): A középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio* 16. évf. 1. sz. 38–49. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00039/pdf/412.pdf>; hozzáférés: 2022. 11. 21. 23:02

SZIVÁK JUDIT – Péter Petra (2021): A kezdő pedagógus. In Falus Iván: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Akadémia Kiadó. 2021. Letöltés: [https://mersz.hu/hivatkozas/m872d\\_book1](https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_book1); hozzáférés: 2022.11.21. 19:56

DERGEZ ILDIKÓ

dergez.ildiko@gmail.com

teológus, PhD hallgató

(PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola)

# A példaképek helye és szerepe a Horthy–korszak oktatási rendeleteiben (1920–1938)

Role models in the educational decrees of the Horthy era in  
Hungary (1920–1938)



## ABSTRACT

Hungary faced new challenges after the First World War. Multiple revolutions, economic difficulties and the Treaty of Trianon followed defeat in the Great War. In this situation, many of the country's leading politicians believed that education alone could help the country's recovery. Kuno Klebelsberg and Bálint Hóman played a crucial role in this policy as ministers. With their decrees, they sought to provide role models to the pupils who could reinforce the nation. In my study, I want to present the different types of role models that appeared in the educational decrees of this period (1920–1938). It is an essential fact that we do not only find historical examples, but also literary and thematic examples such as military heroes.

## KEYWORDS

role model, educational decree, remembrance, education, history

DOI 10.14232/belv.2023.2.3

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.3>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Dergez Ildikó (2023): A példaképek helye és szerepe a Horthy–korszak oktatási rendeleteiben (1920–1938). *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 34–48. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

## BEVEZETÉS

A 20. század elején komoly megrázkódtatás érte Magyarországot. Az első világháború vége, a Monarchia felbomlása, a két forradalom 1918–1919-ben, valamint a trianoni békeszerződés (1920) komoly veszteségeket okozott. Ennek hatására Magyarország meglehetősen elszigetelt helyzetbe került. Az ország alkotmányos monarchiaként működött tovább, a király nélküli királyságot Horthy Miklós kormányzó vezette. A korszak vezető politikusai felismerték, hogy az elszigeteltségből való kitörés egyik eszköze az oktatás lehet. Ebben hátrányt jelentett, hogy sok kiváló felsőoktatási intézmény került a békeszerződés miatt a határ túloldalára. Így gyakorlatilag szinte az alapoktól kellett megszervezni az oktatási rendszert Magyarországon.<sup>1</sup> Fő feladatnak tekintették, hogy az oktatási rendszer fejlesztésével minél több „kiművelt emberfővel” rendelkezék az ország.<sup>2</sup> Az oktatást e korszakban Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint neve fémjelezte, akik egyenként 9-9 évig álltak a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén. Az időintervallum (1920–1938) választását az említett trianoni béke éve és az utolsó békeév (1938) jelöli ki.<sup>3</sup>

Tanulmányomban a korszakban kiadott oktatási rendeletekben megjelenő példaképeket vizsgálom. Célom, hogy egy összefoglaló képet mutassak be arról, hogy milyen szereplőket és eseményeket kívántak a tanulók elé állítani, valamint hogy ezeknek milyen szerepet szántak az oktatásban. Vizsgálatom tárgyát nem a végrehajtás és annak módja, hanem a rendelet szándékának bemutatása motiválja.

## A KORSAK KULTÚRPOLITIKÁJA KLEBELSBERG KUNO ÉS HÓMAN BÁLINT MINISZTERSÉGE IDEJÉN

Klebelsberg Kuno – mielőtt Magyarország vallás- és oktatásügyi minisztere lett – végig járta a hivatalnoki ranglétrát. Ő volt az, aki felismerte, hogy a trianoni békeszerződés utáni romokban lévő magyar gazdaságot és diplomáciai elszigeteltséget nem harccal, hanem oktatással lehet orvosolni. Szerinte a legjobb fegyver a „*kultúrfőlény*” biztosítása lenne a környező népekkel szemben. Ennek érdekében a számos lépést hajtott végre. Az analfabetizmus felszámolása

<sup>1</sup> CSICSAY 2002. 42–43.

<sup>2</sup> KLEBELSBERG 1928.

<sup>3</sup> UJVÁRY 2003.

érdekében közel 5000 népiskolát alapított vagy fejlesztett tovább. A középiskolákban főleg a modern idegennyelvek oktatását szorgalmazta és több polgári iskola nyitását is kezdeményezte.<sup>4</sup> Szíviügyének tekintette a felsőoktatás helyzetének helyreállítását, amihez komoly lépéseket is tett. Három egyetemet szervezett meg Magyarországon, valamint kutatóintézeteket állított fel. A legfontosabb külföldi kulturális központokban magyar intézeteket hozott létre, hogy a magyar elit lépést tarthasson a tudományos fejlődéssel. Elképzeléseinek célja az volt, hogy a kultúrfőlény fegyverével revideálja Trianont. „*A tudás erejével döngethetjük a trianoni börtönajtót és a szellem szavával hirdethetjük a világ nemzeteknek a magyar igazságot*” (KÉKES 1996. 254.).

A másik jelző, mellyel a Klebelsbergi kultúrpolitikát szokás illetni, az úgy nevezett neonacionalizmus eszméje volt. A *Pesti Napló* 1928. január 1-i számában ezt a következőképpen magyarázta: „*Én az iskola révén különösen két vezéreszmét igyekszem az új nemzedékbe belevinni: az erkölcsi alapokon nyugvó nacionalizmust és a gazdasági termékenység gondolatát. Azt a nemzeti érzést és elgondolást, amelyet a magyar iskola révén ápolni igyekszem, neonacionalizmusnak kell, hogy nevezem. Neonacionalizmusnak annak ellenére, hogy mi magyarok az Európában élő nemzetek között a legrégebbi nacionalisták vagyunk*” (KLEBELSBERG 1928. 61.). Véleménye szerint Európában már korábban – a görög–római kultúrában – is létezett bizonyos fajta nacionalizmus, így az ahhoz való visszatérés elfogadható lépés.<sup>5</sup>

Klebelsberg halála után gyors egymásutánban váltották egymást a miniszterek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén. Az átmeneti állapot 1932-ban szűnt meg, amikor Hóman Bálintot nevezték ki a minisztérium élére, aki kisebb megszakítással egészen 1942-ig vezető szereplő maradt.<sup>6</sup> Klebelsberg „kultúrfőlény-politikája” az ő működésére is hatással volt. Hitt abban, hogy az oktatásba fektetett töke megtérül, a tudomány és művészet által emelkedhet ki az ország a szomszédos államok közül és vívhatja ki elismerését a világ szemében.<sup>7</sup> Hóman eredetileg egyetemi tanárként és történészként működött, munkáit a tudományos élet is elismerte. Iskolapolitikájának egyik fő célja, hogy csökkentse a fennálló különbségeket az egyes iskolatípusokban, ehhez szükség volt arra, hogy egy egységes iskolarendszert alakítson ki, és növelje az állami befolyást a nemzetnevelés érdekében.<sup>8</sup> Támogatta a szegény, de tehetséges parasztfiatalokat, amiről így fogalmazott később: „*Egyetlen magyar iskolának sem lehet célja a puszta szakismeretközlés. Valamennyiünknek elsőrendű feladata a magyar életre való céltudatos előkészítés, az ifjúság erkölcsi nevelése, jellemének szilárdítása, kötelességtudatának fejlesztése, vallás-erkölcsi és nemzeti alapon nyugvó egészséges magyar világszemléletének kialakítása. Az államnak és a társadalomnak tervszerűen kell a magyar nép minden rétegében feltalálható jeles tehetségeket kiválasztaniok és felemelniök s a nép minden fiát tehetsége irányához, képességei terjedelméhez, műveltsége színvonalához illő hivatás felé terelniök.*” (HÓMAN 1942. 107–109). Minisztersége alatt egyre nagyobb teret nyert a tananyagban a nemzeti ideológia közvetítése. Az 1934-es középiskolai rendszer bevezetésekor a nemzetismeretet nevezte meg az általános műveltség alapjának és igyekezett nemzeti–keresztény alapon átszervezni az oktatást.<sup>9</sup>

<sup>4</sup> UJVÁRY 2018. 241

<sup>5</sup> GYÁNI – KÖVÉR 1998. 237-239

<sup>6</sup> UJVÁRY 2003. 94–95

<sup>7</sup> HÓMAN 1942. 107–109

<sup>8</sup> NAGY 2005.

<sup>9</sup> 1934. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TV> hozzáférés: 2022.11.30. 13:36

## PÉLDAKÉPEK A KOR NEVELÉSTUDOMÁNYÁBAN

A példaképek iskolai oktatásban való felhasználását először Johann Friedrich Herbart (1776–1841) német filozófus és pedagógus hangsúlyozta. Munkássága hatással volt a 19–20. századi európai közoktatásra és a keresztény nevelésre egyaránt.<sup>10</sup> Herbart szerint a nevelés célja nem egyedül tananyag átadása, hanem az erkölcsös magatartás kialakítása és a morális eszmék megvalósítása. Minden gyermeket nevelhetőnek tartott célirányos és tervszerű neveléssel. Ennek segítségével kialakítható benne az erkölcsiség. Ennek alapján a nevelés menetét három részre osztotta fel: kormányzás, oktatás és vezetés területekre.<sup>11</sup>

A kormányzás szakaszának a fő célja, hogy „betörje a gyermeket”. Ebben a stádiumban a gyermek még szelídítetlen ösztönlény, így az itteni módszerek célja a gyermek előkészítése.<sup>12</sup> Az oktatási szakaszban kezdődik a gondolkodás és a gondolkodtatás beindítása. A hosszú távú célokhoz szükséges a „nevelő oktatás” kialakítása.<sup>13</sup> E szerint csak akkor lesz nevelőerejű az oktatás, ha az elsősorban az alapvető műveltség átadására irányul, nem pedig szakmai ismeretek tanítására. Ebben a szakaszban a gyermek érdeklődésének kibontakoztatása a legfontosabb. Ha a gyermeket nem érdekli az adott tantárgy, úgy az nem lesz számára elsajátítható és nem válik tudássá számára. Ugyan az oktatás legfőbb eszköze az érdeklődés felébresztése, ehhez viszont ki kell alakítani sokoldalú és arányos érdeklődést a gyermekben.<sup>14</sup> Az érdeklődés körét ezen elmélet két csoportra osztja, úgy mint a megismerés és a részvét körére. Ez alapján dolgozza ki tantervelméletét.<sup>15</sup>

Az oktatási szakasszal egyszerre jelenik meg a vezetés szakasza, amellyel teljessé válik a nevelés. Itt a fiatal már nem külső befolyásnak engedelmeskedik, hanem kialakul benne az erkölcsi rálátás és az etikai meggyőződés, amely az elé állított példaképek útján valósulhat meg.<sup>16</sup>

A továbbiakban tehát a példaképeknek lesz nagyobb szerepe a herbarti nevelélméletet követők körében. Itt már a tapintat, a gyengédség és a jó kedély jelentik a nevelés legfőbb eszközeit. Herbart pedagógiájának több követője és továbbfejlesztője akadt, például Tuiskon Ziller, Karl Volkmar Stoy, Wilhelm Rein és a magyar Kármán Mór. Kármán (1843–1915) a példakép alapú nevelést preferálta, három részterületre (testi, erkölcs és értelmi nevelésre) osztva annak szakaszait. *„Az egyén erkölcsisége a társas együttélés során bontakozik ki, ez adja az erkölcsi nevelés fontosságát, melynek során a növendék egyéni életét alá kell rendelnie a közös nemzeti élet céljainak”* (PUKÁNSZKY – NÉMETH 1995). Véleménye szerint az erkölcsi nevelés két fő feladata a vezetés és a fegyelmezés. Az értelmi nevelés szintén fontos szerepet tölt be, ahol a középiskolai oktatás során elsajátítandó három fő műveltségi területet jelöli ki. Ezek a nyelvi és irodalmi tanulmányok, a műszaki és természeti tanulmányok, valamint a történelmi és erkölcsi tanulmányok. Ezek közös vonása, hogy a nemzet tiszteletét, a nemzeti közösséghez való tartozást, illetve az ősek tiszteletének, fontosságát hangsúlyozzák.<sup>17</sup>

<sup>10</sup> PUKÁNSZKY – NÉMETH 1995.

<sup>11</sup> MIKONYA 2008.

<sup>12</sup> PUKÁNSZKY – NÉMETH 1995.

<sup>13</sup> MIKONYA 2008.

<sup>14</sup> PUKÁNSZKY – NÉMETH 1995.

<sup>15</sup> BICSÁK 2014.

<sup>16</sup> BREZSNYÁNSZKY 2002

<sup>17</sup> ROMSICS 2010.

## A példaképek helye és szerepe az oktatási rendeletekben

Egy minisztérium irányításában fontos szerepet szántak a különböző jogszabályoknak. Ezek egyszerre adtak keretet és hivatkozási alapot annak a rendszernek, melynek élén a vallás- és közoktatási miniszter állt. A jogszabályi hierarchiában a törvényeket illetve meg az első hely, amelyeket a rendeletek követtek. A miniszter által kiadott központi rendeletek célja egy adott feladat végrehajtásának biztosítása voltak, melyek az érintettek számára kötelező kötőerővel bírtak.<sup>18</sup>

A Vallás és Közoktatási Minisztérium rendeleteit a Hivatalos Közlönyben tették közzé. Az első Hivatalos Közlöny 1893-ban jelent meg és ezentúl évente átlagosan 24 szám jelent meg a különböző rendeletekkel.<sup>19</sup> A háború utáni zavaros időszakban (1919-ben) a Vallás- és Közoktatási Minisztérium nyomatékosította a rendeletek kötelező jellegét.<sup>20</sup>

A korabeli oktatásban az említett kultúrfölképzési koncepciója mellett nagy hangsúlyt kapott a hazafiasság és a nemzetnevelés kérdése. A gondolat szempontjából egyik a legfontosabb rendeletet 1920-ban adták ki. Arról rendelkezik, hogy mihez, és milyen módon kell felhasználni az iskolai ünnepségeket és diákköröket a tanulók nevelésében. A tanárok és tanítók feladata itt a legfontosabb, hiszen a háború és a Tanácsköztársaság hatására megváltozott a korábbi világkép. Ennek másik súlyos következménye volt, hogy a vallás is háttérbe szorult. Mindezen problémák mellett a trianoni békekötés sem segítette az ország lelki helyreállítását. A rendelet kimondja, hogy a diákság a nemzet jövője és megmaradása szempontjából kulcsfontosságú. „*Ezért az összes iskolák tanítói és tanári testületét ezúttal is felhívom arra, hogy az ifjúság és a lakosság hazafias érzésének ápolását, jellemének fejlesztését, erkölcsének javítását legelső kötelességének tartsa.*” (1920. 154.490). Másik garanciát a vidéki lakosság megerősítését tartották, amely garancia lehetett a nemzeti feléledésre (1920. 154.490).

A későbbiekben további rendeletek jelentek meg a tanárok számára, hogy milyen irányba tereljék a gyermekek nevelését és oktatását. Ennek egyik eszköze az iskolai terv lett, ahol kijelölték a tantárgyak közötti hangsúlyokat. Az 185.068/1919. számú körrendelet a háború utáni oktatási rendszert hivatott megszervezni. A rendelet „*a háború okozta elemi népiskolai mulasztások pótlása végett szervezett ismétlő- és továbbképző tanfolyamok tanításterveit tartalmazza. Magyar irodalom, Magyarország története, polgári jogok és kötelességek és a nevelési ismeretek tantárgyakhoz ad részletes utasítást. A rendelet kiegészítése pontosan meghatározza milyen diákokat kell nevelnie a tanárnak, hogy hasznos állampolgárai legyenek a magyar nemzetnek. Magyar irodalom tárgyában legfontosabbnak a „magyar népszellem termékeinek” megismerését említi (211,081/1919). Nagy hangsúlyt kívántak fektetni a nemzeti – elsősorban lokális – hagyományok ápolására, a helyi mesék és mondák megismerésére. Szorgalmazták továbbá a helyi népszokások megőrzését is (211,081/1919).*

<sup>18</sup> Rendelet. Közérthetőségi Szócikk Adatbázis. <https://u-szeged.hu/efop362-00007/minden-szocikk/rendelet-hozzaférés:2022.11.30.11:03>

<sup>19</sup> A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1892. évi 2421 eln. számú rendelete. a „Hivatalos Közlöny” megindítása tárgyában. [https://adt.arcanum.com/hu/view/Hivatalos\\_Kozlony\\_1893/?pg=16&layout=s](https://adt.arcanum.com/hu/view/Hivatalos_Kozlony_1893/?pg=16&layout=s) hozzáférés: 2022.11.30. 20:29

<sup>20</sup> A m. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1919. évi 85. évi. sz. körrendelete a Hivatalos Közlönynek az összes tanügyi hatóságoknak, hivataloknak és intézeteknek való megküldése, az általános rendeleteknek joghatállyal való közzétevése és a rendeleteknek kötelező tudomásul vétele tárgyában. [https://adt.arcanum.com/hu/view/Hivatalos\\_Kozlony\\_1919/?query=%221919.%20%C3%A9vi%2085%22&pg=32&layout=s](https://adt.arcanum.com/hu/view/Hivatalos_Kozlony_1919/?query=%221919.%20%C3%A9vi%2085%22&pg=32&layout=s) hozzáférés: 2022.11.30. 09:38

A szépirodalom keretében a Himnusz és a Szózat megtanulása, Petőfi Sándor, Arany János költeményei, Kisfaludy Sándor, és Tompa Mihály regéi, Eötvös József, és Széchenyi István írásai, Jókai Mór és Gárdonyi Géza regényei játszanak kiemelt szerepet, mely elengedhetetlen a magyar irodalmi alapműveltséghez. Ezzel kívánták erősíteni a magyarságtudatot és a nemzet-hez tartozást a diákokban. Ennek segítségével a magyar írók és költők munkássága és művei mintául szolgálhattak a diákság számára (211,081/1919).

A magyar történelem területén a rendelet pontos célokat fogalmazott meg. „*A mai társadalmi, gazdasági és politikai viszonyok okainak megértése a nemzeti tudatosság kifejlesztése és a jobb jövőben való reménység élesztése céljából. Az első helyen említett cél érdekében a legújabb idők története, az utóbbi cél érdekében nemzeti katasztrófák és az utánok következő emelkedés ideje tárgyalandók annak a bemutatására, hogy a magyar nemzet legreménytelenebb helyzetéből is mindig újra éledt.*” (211,081/1919). Ennek kapcsán a tatárjárás, IV. Béla uralkodása, a mohácsi vész, magyarok hősiessége a törökkel, a Rákóczi-szabadságharc, Mária Terézia és II. József uralkodása kaptak kiemelt szerepet. További témákat jelentett Széchenyi István munkássága, az 1848-as forradalom és szabadságharc, az 1867-es kiegyezés és az ebben közreműködő Deák Ferenc bölcs példája. Komoly szerepet szántak a dualizmuskori nemzetiségi kérdések bemutatására, melyet többen a trianoni békeszerződés egyik előzményének tartottak. Az oktatás során kitértek még az ország első világháborús szerepvállalására, hogy példákat állítsanak a diákok elé. Jól látszik, hogy a fiataloknak fontos szerepet szántak, bennük látták a magyarság jövőjének reményét.

A diákoknak polgári jogok és kötelességek tantárgyban való oktatásban is részesülni kellett. Ennek célja volt, hogy „*a közösség (község, nemzet) életében való tudatos részvételre való képessé tétel*”. A nevelési ismeretek elnevezésű tantárgy az erkölcsstan órákat foglalta magába. A rendeletek konkrét pontokba szedve közölték az elvárásaikat a tanárok felé, hogy mit kell átadniuk, és elvárniuk a diákoktól, mely szükséges ahhoz, hogy a „*nemzet tovább fejlődhessen*”. A továbbiakban a tantervekkel különböző rendeletek foglalkoztak, hogy minden oktatási szinten konkrét elvek mentén történjen a jövő nemzedékének nevelése (1467/1925). Fő hangsúly a középiskolák esetében „*középiskolai műveltség egyesítse ugyan magában a szükséges humanisztikus és reális elemeket, mégis kifejezetten magyar nemzeti jellegű legyen.*” (32.400/1936. V. 1.).

A diákság jellemének formálását ugyanakkor nem pusztán a tanórákra bízták. Ennek keretében különböző tematikus napokat szerveztek, hogy a diákokat a nemzethez, mint közösséghez tartozónak érezzék magukat. E tevékenység során már nem csak passzív résztvevőként, hanem tevékeny szereplőként számítottak a diákságra. A magyarság múltjával, műveltségével és nagyjaival is megismertették a tanulókat, ahogyan azt a rendeletek is tartalmazták.

Nagy hangsúlyt kaptak a tematikus napok, mint például a magyar könyv napja (29.732/1932. V.). Az iskolán kívüli és iskola utáni elfoglaltságok is nagy szerepet kaptak a nemzetnevelésben. Azok a tanulók, akik az elemi iskola elvégzése után nem folytatták tanulmányaikat, lehetőségük volt különböző közösségekhez csatlakozni, mely a népművelés szempontjából volt elengedhetetlen, és egyfajta kiegészítő tanfolyamként hároméves képzési keretben valósult meg. Különös tekintettel a nők további oktatására fektettek hangsúlyt, úgy, mint a háztartási ismeretek, kézimunka, és egyéb a korszakban sajátosan női elfoglaltságnak tartott tevékenységekre. Fontos volt, hogy a kisebb vidéki települések lakosai is megfelelő műveltséggel rendelkezzenek, hogy ezzel erősítsék is bennük a nemzethez tartozás érzését, hiszen sokan voltak, akik más nemzetiségekhez tartoztak. (76.800/1933. VII. a.).

1928-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter Klebelsberg Kuno egy körlevelet is megjelentetett a háború befejezésének 10. évfordulóján. E dokumentumban a miniszter ismételten kiemelte a tanárok számára, hogy mire kell figyelni a diákok oktatása és nevelése kapcsán. *„A művelődés első irányelve a tisztult nacionalizmus, melynek erejét a világháborút követő nemzetközi irányú áramlatok és forradalmak nemhogy gyöngítették, de még erősítették, A nemzeti gondolat nincsen ellentétben az általános emberinek eszméjével, az egyetemes emberiség haladásával.”*<sup>21</sup>

Mindezek mellett a legfontosabb nemzetformáló és példaképképző eseményeknek a nemzeti ünnepek bizonyultak. A diákság és a lakosság itt sokszor együtt ünnepelt vagy emlékezett meg a fontos történelmi eseményeiről, melyek történelemformáló jelentőséggel bírhattak a nemzet szempontjából. Legfontosabb nemzeti ünnepek március 15, október 6 és a mohácsi csata 400 éves évfordulója (1926. augusztus 29.) voltak a rendeletek alapján.

Március 15-e megünneplésével a korszakban három különböző rendelet is foglalkozik. Ezek nagyon pontosan határozták meg az ünnepségek célját és menetét. A rendeletek kötelezővé tették minden a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez tartozó iskolában március 15-e megünneplését. Elrendelték, hogy ezen a napon a hazafias érzések kifejezésére tűzzék ki az épületekre a nemzeti lobogót. A rendelet felhívta a figyelmet, hogy ezek az ünnepségek nem csupán az iskolák diákjainak kell, hogy példaként szolgáljanak, hanem az egész nemzetnek; *„Mai válságos helyzetünkben a magyar iskolának egyik legfontosabb hivatása, hogy a nemzeti érzést és öntudatot egyrészt a tanulóifjúságban kifejlessze, másrészt pedig nevelő példájával széttagolt társadalmunkban is erősítse. Ennek a célnak elősegítésére, valamint az iskolának és a közönségnek egybekapcsolására az iskolai hazafias ünnepélyek mindenkor kiváló alkalomnak bizonyultak”* (27,919/1922). Konkrétumot nem említ az elhangzó ünnepi beszédekkel kapcsolatban, de az irányt kijelöli. Egyik legfontosabb elem a saját korszakuk és a múltban történt események párhuzamba állítása volt. Ennek segítségével kellett rámutatni arra, hogy a nemzeti ahogy akkor, úgy most is ki fog kerülni a nehézségekből. Ezt a reményteljes jövőképet kellett átadni az ország ifjúsága – és a lakosság – számára.

Az október 6-ai ünnepséget gyásznapként kell kezelni a kiadott rendelet szerint. Ezt istentisztelettel kell megnyitni és emelkedett hangvételű ünnepélyt kell tartani, ahol az aradi 13 önfeláldozását és hősiességét kell méltatni és példaként állítani a tanulók elé (9964/1923. V.).

1926-os év a fentebb már említett Mohácsi csata 400 éves évfordulója volt. A csatavesztés 400 éves évfordulójának megünneplésére 1926. augusztus 29-én országosan már sor került, de az iskolák tanulói számára is fontos volt, hogy megemlékezzenek a magyar történelem ezen eseményéről. Ezért a miniszter úgy rendelkezett, hogy az iskolák a karácsonyi szünetet megelőző napon tartsák meg az ünnepséget. Az egésznapos megemlékezéseket istentisztelettel kell kezdeni, majd kötelező elemként tartalmaznia kellett a Himnuszt, a Szózatot és a Magyar Hisszekegyet. Mindemellett az évforduló emlékére épülő fogadalmi templomra való gyűjtést is kiterjesztették az iskolákra. *„A mohácsi gyásznap emlékét a nemzeti kegyelet egy fogadalmi templom létesítésével kívánja megörökíteni. E célból országos gyűjtés indult meg, melyet az iskolákra is kiterjeszteni kívánok”* (2432/1926). Az évforduló emlékére kiadták a „Mohácsi Emlékkönyv” című könyvet, melyet főként a diákság, és az iskolai könyvtárak figyelmébe ajánlottak. (994/1926. III. b.).

<sup>21</sup> Körlevél. A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter körlevele Magyarország összes oktatóíhoz. Közzétetik a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1/1928. eln. sz. rendelete folytán. [https://adt.arcanum.com/hu/view/Hivatalos\\_Kozlony\\_1928/?pg=46&layout=s](https://adt.arcanum.com/hu/view/Hivatalos_Kozlony_1928/?pg=46&layout=s) hozzáférés: 2022. 12. 12. 10:23



## TÖRTÉNELMI PÉLDAKÉPEK A RENDELETEKBEN

A rendeletekben megjelenő példaképek közül a legnagyobb csoportot a történelem nagyjai alkották. Nagy hangsúlyt fektettek ezen személyek emlékének fenntartásában. A rendeletek alapján összesen hat ilyen személyt találhatunk meg, úgy mint: Széchenyi István, Ferenc József, II. Rákóczi Ferenc, Szent Imre herceg, Báthory István és Irinyi János.

Gróf Széchenyi István személye különleges példával bírt. 1925. november 3-án volt a százéves évfordulója, hogy Széchenyinek köszönhetően megalakult a Magyar Tudományos Akadémia (83.160/1925. VI.). Így minden iskolában elrendelték a Széchenyi emlékére tartandó ünnepséget, mert fontos példaképet láttak benne az ifjúság számára. *„Széchenyi lelke, nemes példája betöltse és megtermékenyítse lelkünket és elsősorban a jövő nemzedéknek, a magyar ifjúságnak lelkét, hogy majdan, ha az életbe lépve neki is tevékeny részt kell vennie a Hazánkat újjáépítő munkában Széchenyi szelleme, az ő munkássága legyen irányítója életének minden pillanatában.”* (87.246/1925. VI.). Az emlékünnepe lehetővé tette, hogy a középfokú oktatási intézmények adományt gyűjtsenek az Akadémia számára, amelyet a további fenntartására és Széchenyi műveinek és örökségének ápolására fordíthattak. (87.246/1925. VI.)

1926-ban Ferenc József halálának 10. évfordulóján újabb megemlékezést szorgalmazott a minisztérium. A rendelet értelmében november 21-én vasárnap gyászünnepélyt rendeztek a tanintézetekben. A rendelet meghatározta a gyászünnepélyen elhangzó beszédek témáját: *„az ünnepélyen tartandó alkalmi beszéd méltassa I. Ferenc Józsefnek 1867-től haláláig kifejtett uralkodói működését, kifejtve azt, hogy Magyarország mily sokat köszönhet ennek a félézados, békés fejlődésnek.”* (83.501/1926. VI.). Külön figyelmeztették az illetékeseket, hogy a beszédek és megnyilvánulások a keretében tartózkodjanak az aktuálpolitikai utalásoktól.

II. Rákóczi Ferencnek a korszakban két ünnepséget is szenteltek. Az egyiket 1926-ban születésének 250. évfordulóján rendelték el (17.283/1926. VIII/a.), a másikat pedig 1935-ben, halálának 200. évfordulója alkalmából (1961/1935.) Rákóczira az 1703-1711-es szabadságharc vezetőjére mint *„az önzetlen és áldozatkész hazafiság mintaképe, az igazi vallásosság nevelő példája”* hivatkoztak, ezzel állítva követendő ideált a diákság számára.<sup>22</sup>

A katolikus tanulók számára az 1930-as év volt az egyik igazán meghatározó. Ekkor ünnepelték Szent Imre herceg halálának 900 éves jubileumát. A herceg elsősorban az engedelmes magyar keresztény gyermek példájává vált, amelyet a rendelet igyekezett kiemelni érvelésében (500—7/1930.). *„Imre herceg a magyar katolikus ifjúság védőszentje és magasztos példaképe, aki kimagaszló egyéniségében egyesíti mindazokat az erényeket, amelyek méltó díszei a nagy feladatokra hivatott férfi nemes alakjának és amelyeket elsajátítani buzgó törekvése lehet minden katolikus magyar ifjúnak.”* (820-05—162/1930.). Az ünnepségeket május hónapban kellett lebonyolítani az iskolákban. Mindezek mellett Imre herceg tiszteletére 1930-ban több kiadvány is született, melyek közül egyet a rendelet különösen ajánl elsősorban a katolikus iskolák diákjai és könyvtárak számára (820-05—162/1930.).

Báthory István erdélyi fejedelem és lengyel királynak is jubileuma volt a korszakban. Személyét tekintve kiváló példaként szolgált, egyrészt a lengyel–magyar barátság miatt, másrészt mert mint Erdély egykori fejedelme összekötötte az anyaországot az elcsatolt területekkel. Báthory születésének 1933-ban volt a 400. évfordulója, melynek ünnepléséből az iskoláknak is

<sup>22</sup> Kiss 2022.

ki kellett venniük a részüket. „*Elrendelem tehát, hogy a folyó év szeptember havában Báthory István születésének 400 éves fordulóján, a rendelkezésem és vezetésem alatt álló valamennyi középiskolában, tanító- és tanítónőképző intézetben, felső kereskedelmi, polgári és elemi iskolákban egy történelmi-, vagy az ily megemlékezésre alkalmas más tanítási óra keretében Báthoryról, az erdélyi fejedelemről és lengyel királyról meg emlékezés történjék.*” (30.093/1933 Va—1.). 1936-ban aztán újabb rendeletet adtak ki Báthoryval kapcsolatban, mivel 1936. december 12-én volt Báthory erdélyi fejedelemmé választásának 350. évfordulója. A rendelet hangsúlyozza, hogy ő volt Erdély első választott fejedelme. Az 1930-as években egyébként is egyre többet foglalkoztak a határon túli területekkel. A rendeletből érződik, hogy szükséges volt ismét rendeletbe foglalni és újabb megemlékezést tartani Báthoryról, mert kezdett megkopni példája a diákok körében. „*Kiváló államférfiúi, dicső hadvezéri, érdemekben oly gazdag uralkodói munkásságához a legszebb emlékek fűződnek, miért is hazánk e nagy fiának emlékét az ifjúság előtt is kegyelettel megőrizni egyik legszebb kötelességünk.*” (4341—1936.)

A történelmi példaképek közül kicsit távolinak tűnik Irinyi János emlékezete. A feltaláló 100 évvel ezelőtt találta fel a gyufát, majd később gyárat alapított Budapesten. „*Felhívom Címet, hogy november hó első hetének egyik tanítási napján arra alkalmas tanítási órában a tanulók előtt Irinyi János hazánkfíáról emlékezzenek meg, hogy az ifjúság hazánk ez érdemes fiának munkásságát megismerve, emlékét megőrizhesse.*” (6268/1936.) Ezzel utalni kívántak arra, hogy a magyar történelemben vannak olyan tudósok és feltalálók is, akiknek emlékezete és példája a gyermekek számára is inspiráló lehet.

## AZ IRODALOM KIEMELKEDŐ ALAKJAI A RENDELETEKBEN

Az oktatási rendeletek elsősorban négy kiemelkedő irodalmi egyéniséget kívántak példaként állítani a magyar diákság számára. Először Petőfi Sándort, majd Madách Imrét, Jókai Mórt, Arany Jánost –aki Nagyszalontáról, immár az elcsatolt erdélyi területekről származott – és az európai, latin műveltséget megtestestítő Horatiust.

Petőfi születésének 100. évfordulója 1923-ban volt esedékes, így 1922-ben megszületett a rendelet ennek megünnepléséről. A megemlékezés minden iskolában kötelező volt és már a karácsonyi szünetet megelőző héten el kellett, hogy kezdődjön. A tanítási órákon Petőfi életét és műveit mutatták be a diákoknak. A karácsonyi szünet utáni második vasárnap került sor a Petőfi-ünnepségre, melynek menetét is meghatározták, kitérve arra, hogy milyen jellegű előadásokat kell beépíteni. Az 1923. március 15-i ünnepségen is jelentős szerepet szántak Petőfi alakjának. A célt a rendelet egyértelműen megfogalmazta; „*Remélem, hogy a magyar tanítóság és tanárság ezt az ünnepet arra is fel fogja használni, hogy a tanulóifjúságban, valamint a közönségben megerősítse azt a tudatot, hogy annak a nemzetnek, amelyének ilyen nagyjai vannak, jövője miatt nem lehet és nem szabad kétségbe esnie.*” (151.999/1922. VI.). Az évben még kijött egy újabb rendelet, melyben Petőfi Sándor műveit tartalmazó új kötetet ajánlanak az iskolák könyvtárai számára. „*E tulajdonságainál fogva a mű nemzetnevelő hatású s olvasása az ifjúság fogékony lelkére is maradandó hatással lesz.*” (85.505/1923 VIII. a.)

Madách Imre születésének 100. évfordulóját is az 1923-as évben tartották. *Az ember tragédiájának szerzője is fontos mintaképnek számított az ifjúság és a nemzet szempontjából.*

A rendelet határozott arról, hogy lehetőleg a középfokú oktatási intézményekben emlékezzenek meg a szerzőről. „A magyar nemzet sorsa is, az ő születésének százéves fordulóján tragikus fordulatok példáját mutatja a közelmúltból s ha a nemzetnek valamikor szüksége volt nagy elődök felemelő, biztató szavára, akkor ma százszoros visszhanggal száll felénk Madách lelkéből az Úr igéje: — Ember: küzdj és bízva bízzál!” (129.464/1923. III/b).

1925-ben Jókai Mór születésének 100 éves évfordulóját ünnepelte a diákság. Külön emlékbizottság állt fel az országban, hogy Jókait méltóképp ünnepeljék meg 1925. február 18-án az iskolák is. (109488/1924. III.) „A tanári kar egyik tagja méltassa Jókai írói egyéniségét, emelje ki lelkes hazafiságát, lüktető magyar nemzeti érzését és utaljon arra, hogy az elnyomatás vigasztalan idején az ő költészetének bája, humorának nemes derűje enyhítette szenvedéseinket és a hódító törekvéseivel szemben az ő megőrző génusza állította elénk a magyar alakok sokaságát, a magyar nyelv szépségeit s a magyar szellem erejét.” (2238—1925. VI.). 1925-ben még egy emlékérmét is kiadtak Jókairól a tanulók számára.<sup>23</sup>

1932. október 22-én emlékeztek meg Arany János halálának 50. évfordulójára. Arany a magyarság számára különösen a korszakban nagy jelentőséggel bírt, hiszen a határon túli Nagyszalontán született. Az ifjúság számára így tökéletes példaképként szolgált költeményein és emlékezetén keresztül, különösen nagy hangsúlyt kapott a rendeletben ennek hangsúlyozása. „Arany János költészete a magyar lélek nagyszerű megnyilatkozása s a költő emlékének felújítása, kultuszának állandó ápolása egyik legszentebb feladata a magyar iskolának, amely elsősorban hivatott a nemzeti génusz nagyjainak emlékét az ifjúság, a jövő nemzedék lelkében ébrentartani.” (32.710—1932. V.).

Nem csupán a magyar irodalom nagyjairól rendelkeztek, hanem a latin költő Horatius születésének 2000. évfordulójáról is emlékezést rendelnek. Az emlékünnepe mellett pályázat is kihirdetésre került, illetve az 1934/35-ös tanév iskolai értesítőjében is el kellett helyezni egy Horatiust méltató írást. „A magyar lélekkel több tekintetben rokonszellemű egyénisége századok óta érvényesíti hatását a magyar költészetben. A magyar költők és műfordítók hatása és — nem utolsósorban — a hazai iskolák szakadatlan munkája eredményezte azt a megdönthetetlen tényt, hogy Horatius a magyar szellemi élet jelentékeny tényezője lett.” (30.775/1934. V. a—1.). Horatiust ezzel is az irodalmon belül értelmezték „magyar” példaként szánták a diákok számára.

## KORTÁRS PÉLDAKÉPEK

Kortárs példaképek közül kettő személyrel foglalkoznak külön rendeletekben, úgy mint Nagyatádi Szabó Istvánnal és Herczeg Ferencel.

Herczeg Ferenc írói jubileumának 40 éves évfordulójának megünneplését rendelte el a válás- és közoktatásügyi miniszter 1926-ban. Az ünnepséget a tanéven belül kellett megtartani, melynek programját is meghatározták. A műsorban mindenképp el kellett hangoznia a Hiszekegynek, a Himnusznak, és Szózatnak, illetve Herczeg Ferenc műveiből való részleteknek, esetleg szindarabnak. A cél itt is rendkívül fontos nevelő szándékú: „Minthogy ez az ünnepség a hazafias érzés és nemzeti gondolat megerősítésére kiválóan alkalmas s a tanulóifjúságot a nemzet

<sup>23</sup> [https://mandadb.hu/tetel/736776/Emlekerem\\_Jokai\\_Mor\\_18251904\\_szuletesenek\\_100\\_evfordulojara](https://mandadb.hu/tetel/736776/Emlekerem_Jokai_Mor_18251904_szuletesenek_100_evfordulojara) hozzáférés: 2022. 12. 12. 08:56

nagyjainak megbecsülésére és a nemzeti irodalom szeretetére nevelheti, annak megtartását az összes állami, községi, izraelita, társulati és magán elemi népiskolákban, a rendelkezésem és közvetlen vezetésem alatt álló középiskolákban, továbbá a középfokú tanintézetekben elrendelem.” (14.105/1926. VIII. b.).

Nagyatádi Szabó Istvánt különösen jelentős példaként szánták a diákok számára. „*A nevelésnél igen nagy fontossága van annak, hogy a gyermekek elé állítandó példákban, a kiváló férfiak méltatásával mutassuk be azt, hogy önzetlenséggel és egész életének munkájával milyen szolgálatokat tehet valaki hazájának és hogyan teljesítheti nemzetével szemben fennálló kötelességét.*” (50.176—1932.). Személye a társadalmi osztályok békéjének és a „*magyar földhöz való ragaszkodás*” jelképeként jelent meg. Születésének 70. évfordulójára 1933-ban szobrot állítottak róla Budapesten a Kossuth téren.<sup>24</sup> Az iskolákban pedig tematikus napot, illetve megemlékezést tartottak személyéről.

## A HŐSÖK EMLÉKNAPJA

Az egyik legfontosabb ünnep a Hősök emléknapja volt.<sup>25</sup> A nemzet mindenkori hőseire emlékeztek, középpontban az első világháború hőseire, hősi halottaira. Ezek a megemlékezések egyszerre voltak lokális és országos szintűek, egyben fontos mintaként szolgáltak a fiatalok számára. Fontos mintaként szolgáltak a fiatalok számára. Különböző megemlékezési formák kerültek elő a hősök emlékezetének megőrzésére. Az elemi iskolák tantermeiben díszes arany betűkkel írt táblákon kellett feltüntetni az adott településen a nagy háborúban elesett hősök nevét. Ezzel emléket és példát állítva a diákság számára önfeláldozásból és hazaszeretetből. A táblák szabványban készültek, azokról a Hőseink, Nagyjaink Kultusza, Hősök háza Országos bizottsága gondoskodott. A tábláknak egyrészt nevelő célja is volt, nem csupán emléket állított. „*Midőn a tanulói ifjúságot ennek a szent célnak szolgálatára neveljük, benne egyszersmind a nemzeti, érzést és öntudatot is megerősítjük.*” (40,127/1922). Somogy és Nógrád vármegyék szorgalmazására is létrejött egy rendelet. Az említett vármegyék évente kétszer tartottak megemlékezést a hősök emlékünnepén, községi és városi szinten egyaránt. Az egyik ünnepség március 15-én, a másik november 2-án (halottak napján) volt megtartva a települések világháborús emlékművénél. Az elemi és középfokú oktatásban résztvevő minden tanulónak kötelező volt részt venni ezeken a megemlékezéseken, a tanáraik kíséretében. Egyrészt így próbálták a helyi közösségeket megerősíteni, és abba bevonni a tanulókat, másrészt nagy hangsúlyt fektettek a nemzet mindenkori hősi halottainak méltó példaként való aposztrofálására (181,278/1922 V.). Az ünnepség megkezdése előtt a diákokat már a megemlékezésre kellett hangolni egy rendkívüli óra keretében, ahol az első világháborúról és annak hőseiről beszélgettek a tanárral. Fontos volt, hogy az adott település hőseiről is tudjanak a gyerekek (1613—1925). Nem csak a halott hősök, de a hadirokkantak tisztelete is kiemelt szerepet játszott az oktatásban. „*A hősök emléknapján ezért kiemelten foglalkoztak a hadirokkantak kérdésével a tanulók is. E meggyőződéstől áthatva elrendelem tehát, hogy a közvetlen rendelkezés és vezetés alatt álló iskolák különös gondot*

<sup>24</sup> <https://www.kozterkep.hu/2459/nagyatadi-szabo-istvan> hozzáférés: 2022.11.30. 20:01

<sup>25</sup> 1924. évi XIV. törvénycikk az 1914/1918. évi világháború hősi halottai emlékének megünnepléséről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400014.TV> hozzáférés: 2022.11.30. 18:56

fordítsanak a rokkant hősök iránti tisztelet és megbecsülés ápolására. Kötelességévé teszem az oktató személyzetnek, hogy a tanítás keretében ragadjanak meg minden eszközt, mely alkalmas arra, hogy az ifjúságban a rokkant hősök iránti megkülönböztetett tiszteletet, megbecsülést felkeltse és állandóan ébren tartsa.” (500—18/1929.). A hősök emléknapjának megünneplése, mely minden év májusának utolsó vasárnapján történt, a rendeletekből következtetve kezdett elhalványulni az idők során, hiszem újra szükség volt a törvény, és a rendeletek megerősítésére (34.500/1932. V.).

## A MADARAK ÉS FÁK NAPJA

Gróf Apponyi Albert még 1906-ban adott ki rendeletet, mely a környezet védelmére hívta fel a figyelmet a diákok számára.<sup>26</sup> Az intézmény eredete az Amerikai Egyesült Államokból származott. Az egyik a Madarak napja (*Birds day*), a másik a Fák napjának (*Arbor day*) intézménye volt, melyet Magyarországon is meghonosított. Ezt a hagyományt élesztette újra Klebelsberg Kuno, amikor rendelkezett e jeles napok megtartásáról. Az évben egy-egy napot az iskolák a madarak és fák megismerésére szenteltek. Többek között oktató programokat tartottak a diákság számára a madarak hasznosságát és védelmét illetően. A programok során madáretetőket készítettek, illetve a fák napján facsometéket ültettek a gyerekek, ezzel is hozzájárulva a környezet szépítéséhez és a természet védelméhez. Emellett különböző kiadványokat is ajánlottak ezen a napon a diákok számára, hogy elmélyíthessék természet és az állatok iránti szeretetüket (300—76/1931.). A rendeletnek egy évvel később kiegészítése is született, melyet összekapcsoltak a nemzeti hősökre való megemlékezéssel. Ezeken a napokon a diákok a hősi halottak sírjait és a háborús emlékműveket tették rendbe, például virágokat ültettek a környékükön. Ezzel együtt a természetet ápolva, gondozták a hősök emlékét, mely nagy jelentőséggel bírt a nemzetnevelésben (59.963/1932. VIII. d.).

## ÖSSZEFOGLALÁS

A háború és a trianoni béke után az iskolákban rendkívül nagy hangsúlyt kapott a nemzetnevelés kérdése. Ezért a mindenkori miniszter minden fontos alkalmat meg kívánt ragadni, ezt a nemes célt előmozdítsa. A fenti rendelkezések és ünnepségek mellett mégis a legfontosabb cél a nemzeti példaképek állítása volt az ifjúság számára. Olyan személyek kerültek így példaként a diákság elé, akik a magyar történelem, tudomány, vagy művészet terén maradandót, példaértékűt alkottak. Példájukat országos szinten akarták elterjeszteni, hogy a gyermekeknek legyen kik közül választaniuk. Ezek mellett igyekeztek olyan tematikák mentén is példát állítani a diákság számára, mint a madarak és fák napja vagy a hősök napja. A korszak példaképpállítási gyakorlatát az oktatási miniszterek nagymértékben befolyásolták, ugyanakkor a rendeletek igyekeztek egyetemes – magyar és külföldi – példák mentén oktatni a jövő generációit.

<sup>26</sup> A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1906. évi 26120. eln. számú körrendelete a madarak és fák védelme tárgyában.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

### Rendeletek

A vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1919. évi 211,081. B. I. számú körrendelete a háború okozta elemi népiskolai mulasztások pótlása végett szervezett ismétlő- és továbbképző tanfolyamok tanítástervének életbeléptetése tárgyában.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1920. évi 154,490. VIII. a. számú rendelete a hazafias szellemnek az iskolák útján való ápolása és erősítése tárgyában.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 181,278/1922 V. számú rendelete az ifjúságnak a világháború hősi halottainak emlékét megőrkítő emlékművek előtt tartandó ünnepélyekre való kirendelése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1922. évi 151,999. VI. számú rendelete Petőfi Sándor születése száz éves fordulójának az iskolákban való megünneplése tárgyában.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1922. évi 27,919 M. P. számú rendelete március tizenötödikének megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 40,127/1922. M. P. számú körrendelete a háborúban elesett hősök nevének az elemei iskolákban való megőrkítése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1923. évi 9964. V. számú rendelete október 6-ának megünneplése tárgyában.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 129.464/1923. III/b. számú rendelete Madács Imre születésének 100. évfordulója emlékére iskola ünnepély rendezése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 85,505/1923. VIII. a. sz. rendelete a Petőfi Társaság megbízásából, Császár Elemér és Ferenczi Zoltán által szerkesztett Petőfi könyvnek a középfokú iskolák és tanulóifjúság figyelmébe való ajánlása tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 109488/1924. III. a. számú rendelete a Jókai-centenárium iskolai megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek az 1914—18. évi világháború hősi halottai emlékének megünnepléséről szóló 1924. évi XIV. t.-c. végrehajtása tárgyában kiadott 2519—1925. M. E. sz. minisztériumi rendelet intézkedéseivel kapcsolatban.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1925. évi 1467. eln. számú rendelete az új elemi népiskolai tanterv életbeléptetése tárgyában.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 2238-1925. VI. számú rendelete a Jókai-emlékéremnek a tanuló ifjúság körében való terjesztése tárgyában

A m. királyi vallás- és közoktatásügyi miniszternek 83.160-1925. VI. sz. rendelete Gróf Széchenyi István emlékének iskolai megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1926. évi 17.283 VIII/a. számú rendelete II. Rákóczi Ferenc születése 250-ik évfordulójának az iskolákban való megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1926. évi 2432/1926 számú rendelete a mohácsi gyásznap 400 éves évfordulójának megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 17.554/1926. VIII. a. számú rendelete Herczeg Ferenc írói jubileumának az iskolákban való megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 83.501/1926. VI. számú rendelete Ő császári és Apostoli Királyi Felsége, I. Ferenc József halálának 10. évfordulóján a polgári, a felsőkereskedelmi, a felsőmezőgazdasági iskolákban, a tanító-, tanítónő- és kisedővónőképző-intézetekben gyászünnepély rendezése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 83.501/1926. VI. számú rendelete Ő császári és Apostoli Királyi Felsége, L. Ferenc József halálának 10. évfordulóján a polgári, a felsőkereskedelmi, a felsőmezőgazdasági iskolákban, a tanító-, tanítónő-és kisedővónőképző-intézetekben gyászünnepély rendezése tárgyában.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 994/1926. III. b. számú rendelete a Mohácsi Emlékkönyv ajánlása tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 500-18/1929. számú rendelete a hadirokkantak iránt való tiszteletnek az iskolákban való ápolása tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 500-7/1930. számú rendelete a katolikus tanulóifjúságnak a Szent Imre jubileumi év ünnepein való részvétele tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 820-05-162/1930. számú rendelete „A glóriás herceg” című emlékkönyv ajánlása tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 300-76/1931. számú rendelete a madarak és fák napjának megtartásáról teendő jelentés tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 32.710-1932. V. számú rendelete Arany János emlékezetének megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 50.176-1932 sz. rendelete Nagyatádi Szabó István emléknaptartása tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 29.732/1932. V. sz. rendelete a magyar könyvnap megtartása tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1932 59.963/1932. VIII. d. számú rendelete a madarak és fák napjára vonatkozó rendeletek kiegészülése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 30.500/1932. V. sz. rendelete a világháborúban elesett hősök emlékének megünnepléséről

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 30.093.-1933. évi Va-1. számú rendelete Báthory István emlékezetének megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium 76.800/1933. VII. a. számú rendelete az iskolán kívüli népművelés újabb irányelvei tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 30.775/1934. V. a-1. számú alatt kiadott rendelete Horatius emlékének középiskolákban való megünneplése tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1961/1935. eln. számú rendelete dicső emlékezetű Rákóczi Ferenc fejedelem elhalálózása 200 éves évfordulója alkalmából tartandó iskolai ünnepélyek tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 4341-1936. eln. sz. rendelete Báthory István volt erdélyi fejedelem, később Lengyelország királya emlékének megőrzésének tárgyának

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 6268/1936. eln. számú rendelete Irinyi János hazánkfia emlékének megőrzésének tárgyában

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 32.400 1936. V. 1. számú rendelete a középiskoláról szóló 1934. XI. t. c. Végrehajtási Utasításának kiadása és életbe léptetése tárgyában

## Szakirodalom

BREZSNYÁNSZKY László (2002) A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra* 12. évf. 5. sz. 38–43.

CSICSAY ALAJOS (2002): *Iskolatörténet*. Dunaszerdahely, Lilium Aurum.

GYÁNI GÁBOR – KÖVÉR GYÖRGY (1998): *Magyarország társadalomtörténete. A reformkortól a második világháborúig*. Budapest, Osiris.

HÓMAN BÁLINT (1942): *Magyar sors-magyar hivatás*. Budapest, Athenaeum.

KÉKES SZABÓ MIHÁLY (1996): Klebelsberg Kuno egyetempolitikai törekvéseinek főbb jellemzői. *Magyar Pedagógia* 96. évf. 3. sz. 253–260.

KISS MÁRTON (2022): II. Rákóczi Ferenc évfordulóinak iskolai ünnepnapjai a két világháború között (1926–1938). *Valóság*, 45. évf. 3. sz. 67–76.

MIKONYA GYÖRGY (2008): A Herbart-recepció historiográfiai kutatása- In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útja*. Budapest, Gondolat Kiadó, 121–133.

NAGY PÉTER TIBOR (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra* 15. évf. 6-7 sz. 3–229.

*Neonacionalizmus. Gróf Klebelsberg Kuno összegyűjtött újságcikkei* (1928). Budapest, Athenaeum.

ROMSICS IGNÁC (2010): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris.

UJVÁRY GÁBOR (2003): Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint kultúrpolitikája. In *Társadalom és kultúra Magyarországon a 19-20. században*. Pécs, Pannónia könyvek. 87–104.

UJVÁRY GÁBOR (2018): Klebelsberg Kuno és a Trianon utáni magyar felsőoktatás-politika In *Trianon és a magyar felsőoktatás I*. Budapest, Magyar Napló. 237–262.



BESE LÁSZLÓ PHD.

besel@uj.s.sk

adjunktus (Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék)

# Az egyházak megjelenítése a csehszlovákiai magyar általános iskolai történelemtankönyvekben (1948–1989)<sup>1</sup>

The representation of churches in Hungarian primary school history  
textbooks in Czechoslovakia (1948–1989)



## ABSTRACT

In the decades of socialism, history teaching, including history textbooks, was strongly at the service of political propaganda. This was no different in Czechoslovakia, where the Hungarian-language schools could only use the mirror translations of the centrally approved Czechoslovak textbooks. Under the influence of party-state propaganda, a particular form of narrative emerged, which operated essentially with enemy images. One of the typical images of the enemy of the party-state in the mainstream was the church itself, and so the church institution became one of the central (negative) characters in history textbooks. From antiquity onwards, textbook writers in the period under study emphasised what they saw as the church's harmful activities in society, which were primarily aimed at legitimising the activities of oppressive and exploitative social groups. The aim of this paper is to show the characteristics of this textbook representation and how it changed in the decades of socialism as a result of various current political events.

## KEYWORDS

history textbooks; enemy images; presentation of church

---

<sup>1</sup> A tanulmány a VEGA 1/0083/20 számú, A Református Keresztyén Egyház Szlovákiában a szocializmus éveiben (1948–1989) című kutatási projekt egyik eredménye.

DOI 10.14232/belv.2023.2.4

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.4>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Bese László (2023): Az egyházak megjelenítése a csehszlovákiai magyar általános iskolai történelemtankönyvekben (1948–1989). *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 49–59. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## BEVEZETÉS

Csehszlovákiában az 1948 februári kommunista hatalomátvétel kettős hatással bírt az ország magyar oktatásügyére nézve: lassan, de fokozatosan újraindultak a magyar tanítási nyelvű osztályok, majd iskolák, egyszersmind az oktatás tartalmi részére döntő jellegű ideológiai befolyást gyakorolt az államhatalom. Az iskola a politikai propaganda egyik felületévé vált, ehhez mérten erős centralizáció jellemezte, úgy a bemeneti, mind a kimeneti oldalon. A pártállam a tanterveken keresztül szabályozta – pontosabban előírta – a tananyagot, ehhez pedig saját kiadású tankönyvekkel teremtette meg az előírt pedagógiai eszköztárat.

Az ideológiai ráhatás különösen érzékenyen érintette a humán tudományokat, azon belül is az iskolai történelem tantárgyat. Az uralkodó politikai irányzat révén a történelem értelmezésében is a marxista-leninista tanok érvényesültek. Szükséges azonban belátnunk, hogy ezek a szempontok nem öncélúak voltak: minduntalan saját koruk társadalmi-politikai problémáira, törésvonalaira reflektáltak. A történelem tantárgy célja tulajdonképpen egy a múltban gyökerező, a jelen politikáját igazoló legitimitáció felmutatása volt, elsősorban a felnövekvő generációk, tehát a jövő társadalmá felé.

A marxista-leninista történelemszemlélet sajátossága, hogy a történelmet az osztályharc történeteként prezentálta, amiben a kizsákmányoló elitek állnak szemben a munkásosztály korabeli formáival. Lényeges szempont volt tehát a két ellenpólus szembenállása, melyet szinte minden korban és civilizációban fellelhetőnek találtak. A vizsgált kor történelemtankönyveire jellemző volt ezért egyfajta érzelmi elköteleződés a „jó ügy” (munkásság) oldalán, szemben a „gonosz” ellenpólussal, mely mindvégig az egyszerű emberek ellenségeként létezett. Az „ellenség” ábrázolása, elbeszélése során igen gazdag és részletes ellenségképek születtek, melyek jelen tanulmányunknak is gazdag apropót biztosítottak.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> JIREČEK 2014.

De miért is voltak szükségesek ezek az ellenségek? Számos korábbi kutatás foglalkozott már ezzel a kérdéssel; összegezve annyi biztosan megállapítható, hogy az új politikai rendszerek egyrészt legitimációs deficitjüket szerették volna fedezni velük, másrészt a leggyorsabban, leghatékonyabban átadható politikai program a negatív program volt, vagyis a korábbi célok és értékrendek tagadása.<sup>3</sup> A kommunista propaganda Csehszlovákiában (de másutt is) alapvetően négy nagy ellenséggel manipulált: a burzsoákkal, a kulákokkal, az imperialistákkal és az egyházzal.<sup>4</sup> Az egyház különösen újtában állt az 1948 után megszerveződő hatalomnak: mind társadalmi pozícióira, mind vagyonára igényt tartott. Az egyház társadalmi szerepének leépítését és vagyonának elkobzását valamilyen módon igazolni kellett,<sup>5</sup> ehhez pedig a propaganda a történelemben keresett megfelelő eszközöket.

Jelen tanulmány az 1948 és 1989 között kiadott magyar nyelvű, csehszlovákiai általános iskolai tankönyveket vizsgálta, elsősorban a kvalitatív tartalomelemzés módszerével. A korszakot belső jellemzői alapján három részre osztottuk: a sztálinista 50-es évekre, az 1968-ig tartó időszakra, illetve az 1968 után következő ún. normalizáció időszakára.

## AZ 1950-ES ÉVEK

A pártállami propaganda egyik legmarkánsabb ellenségképe már a kezdetektől az egyház volt, s ennek történelmi ábrázolásával – az egyházak hosszú története miatt – a tankönyvszerzőknek kevesebb gondja akadt, mint például a burzsoáziával. Az egyházzal kapcsolatos narratívát alapvetően két fő elem alkotta, melyik szorosan kapcsolódtak egymáshoz: az egyháztagok erkölcsi hiteltelenségének hangsúlyozása jól megalapozott annak a funkciónak, mely szerint az egyház az uralkodó elitnek legitimációjáért felelős intézmény. A marxista történelemszemlélet szerint már az ókor kezdetén *„a varázslókból fejlődött ki a papok külön csoportja, akik az uralkodó osztály, a rabszolgatartók erős támaszaivá váltak. Varázslataikat és a nép tudatlanságát az emberek megfélemlítésére és saját gazdagodásukra használták fel, amelyet áldozati ajándékok formájában gyűjtöttek. A vallás segített az uralkodó osztálynak kizsákmányolni és féken tartani a szegényeket és a rabszolgákat.”*<sup>6</sup>

A keresztény egyház létrejöttével kapcsolatban sokkal szofisztikáltabban fogalmazott egy másik, 1954-ben megjelent tankönyv, ahol bár szintén a kizsákmányoló társadalom fő támaszáként jellemezték, ugyanakkor ezt nem saját bűneiként, hanem amolyan történelmi szükségszerűségként értelmezték.<sup>7</sup> Az említett tankönyv tárgyilagosan bemutatta, hogy a kereszténység az 1. században az elnyomottak mozgalmaként jött létre, akiktől megvonták a művelődés lehetőségeit is – mivel a Római Birodalom bukását életük során nem várhatták, a megváltást szükségszerűen helyezték át a másvilágba. A tankönyv nem tagadta, hogy ekkoriban *„...a keresztények az isten fiába vetett hitük miatt ellenkezésbe kerültek a római császárok tiszteletével,*

<sup>3</sup> BESE 2022.

<sup>4</sup> NEČASOVÁ 2020.

<sup>5</sup> PÓK 2009. 50.

<sup>6</sup> STOJKA 1954. 22.

<sup>7</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 78.

*akit isten fiaként kellett tisztelni. Ezért a keresztényeket időről - időre- üldözték.*<sup>8</sup> Az egyházszervezet kialakulásával azonban annak vezetői hátat fordítottak az eredeti narratívának, a birodalom bukásában pedig az anarchia és a világ végének eljövételét lát(hat)ták. A császári hatalom – mely végső soron Isten akaratóból létezhetett csupán – új támaszt nyert a keresztény egyház révén, mely engedelmességre és alázatosságra intette híveit: *„az élet értelmét a földi életéről a túlvilági életre helyezte át, hogy a szenvedést és minden nyomorúságot az elkövetett bűnért járó megérdemelt büntetésnek magyarázta és arra biztatott, hogy ezt türelmesen és alázatosan viseljék el, eltérítette a néptömegeket az életfeltételek megjavításáért vívott harctól.*<sup>9</sup> A tankönyv értelmezésében az egykor elnyomottak, katakombákban bujdosók hite így lett a városiak vallása, szemben a vidékiek (pagani) maradi pogányságával. A tankönyvszerzők az egyház elnyomást legitimáló szerepét a kora középkorban is kihangsúlyozták, mondván *„...az egyház a császár [Nagy Károly] hatalmát azzal a tanítással szilárdította meg, hogy a császár ellen lázadni és neki az engedelmességet megtagadni nemcsak árulás, hanem isten által büntetett bűn is.*<sup>10</sup>

A hatalom legitimálásán túl döntő mértékben a kereszténységet tették felelőssé Európa kora középkori szellemi hanyatlásáért. Az egyház szerintük vallási fanatizmusból égette el az ókori civilizáció eredményeit, miközben kolostoraikban saját évkönyveiket másolgatták, mely *„... írások tele voltak a „csodák” maradi, babonás történetével.*<sup>11</sup> A papság szerintük a latin nyelv kizárólagosságának erőltetésével *„...nemcsak tudatlanságban tartotta az embereket, hanem az egyes nemzetek műveltségének fejlődését is megakadályozta.*<sup>12</sup> Az érett középkort tárgyaló tananyagra jellemző, hogy a tankönyvszerzők nagy jelentőséget szenteltek a feudális elit és az egyházszervezet összefonódásának, ezzel is kiemelve, hogy a kereszténység milyen messze került eredeti küldetésétől. Ugyanezt az ellentétet hivatott kihangsúlyozni Jézus és a korabeli egyházfők szembeállításával, hiszen a *„leg hatalmasabb és leggazdagabb hűbérúr maga a pápa volt.*<sup>13</sup> A tankönyv egyoldalúságára, ezzel együtt ellenséggé váló tevékenységére jól illik, hogy példának okáért az egyházi inkvizíció kegyetlenségét hosszan taglalta, sőt szemére róttá, hogy *„...a nép között régóta élő babonákat jól ki tudta használni, mint megfélemlítő eszközt,*<sup>14</sup> ugyanakkor a szerzetesi-kolostori kultúra társadalom számára hasznos eredményeiről egy szót sem szólt. Hasonlóan beszédes, hogy a nagy földrajzi felfedezések, majd a kolonizáció kezdetének korában szintén az egyház bűnössége merült fel, mondván *„a négekkel való erkölcstelen kereskedésből gazdagodott meg a spanyol „legkatolikusabb” király s véle együtt más „keresztény” uralkodók és kereskedők.*<sup>15</sup>

Részben a nemzeti ellenségekhez, illetve a nemzet narratívákhoz tartozik, de fontos részlet, hogy miközben az összes európai régió fejlődésében akadályozó tényezőként ábrázolták az egyházakat, az orosz történelem kapcsán ez az elem teljességgel hiányzott: sem a döntéshozatalban, sem a hatalom gyakorlásában nem tulajdonítottak neki szerepet – mintegy elhallgatták

<sup>8</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 78.

<sup>9</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 93.

<sup>10</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 110.

<sup>11</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 131.

<sup>12</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 131.

<sup>13</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 157.

<sup>14</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 158.

<sup>15</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 235.

a létezését is. Míg a tankönyvek a kora középkori lázadásokat, parasztfelkeléseket gyakorlatilag minden alkalommal összekötötték az egyházi elnyomással, ezzel szemben „...az orosz vidék nagy parasztháborúinak országos népmozgalom jellege volt, melyek a „földbirtokosok és az állam kettős elnyomása” ellen irányultak.”<sup>16</sup>

De térjünk vissza Európa nyugati felébe! Bár a tankönyvi szövegek a középkor és kora újkor kapcsán hosszan értekeztek a feudális elit, majd az újonnan megszülető burzsoázia elnyomó, kizsákmányoló természetéről, sohasem felejtették el megnevezni az elnyomás mögötti legfontosabb szereplőt, az egyházat: „A vidéki nép és a városi szegénység volt Németország lakosságának legnyugtalanabb eleme. Ellenállásukat az egyház kizsákmányolásával szemben egyes lovagok és a polgárság egy részének részvétele is erősítette. Ez a közös ellenállás az egyház, mint fő kizsákmányoló és a kizsákmányolók védelmezője ellen, 1517-ben Luther Márton lépésekor tört ki.”<sup>17</sup> Láthatjuk, hogy a reformáció fogalmának ilyen fajta bevezetése azt nyomban kiemeli a vallástörténeti dimenzióból, egyértelműen és kizárólagosan a társadalomfejlődés, az ún. osztályharc részének tekintve azt. Luther tevékenysége kapcsán azonban óva intették az olvasót a túlzott szimpátiától, olykor meglepően nagy teret szánva Luther „népellenes” állásfoglalásainak, melyekkel állítólag az őt támogató feudális urak érdekeit szolgálta. Hasonló módon értelmezték Kálvin János tevékenységét, azzal a különbséggel, hogy „egyházi reformját nem a feudálisokhoz alkalmazta, mint azt Luther tette, hanem az egyre növekvő nyugati burzsoáziához.”<sup>18</sup> A tankönyvszerzők a kálvinizmus bemutatása során szinte teljesen elhanyagolták a vallási összefüggéseket, azokat teljesen lényegtelennek ítélve. A fő mozgatórugónak, mint láthattuk, a burzsoa érdekek kiszolgálását tartották, eredményeként pedig egy olyan etika kialakulását, mely a tőkés elit érdekeit szolgálta. A tankönyvszerzők szerint „a kálvinisták a fizetett munkaerő kizsákmányolását a meggazdagodás természetes módjának és istennek tetsző cselekedetnek tartották,”<sup>19</sup> miközben minden más ideológiával szemben pont olyan türelmetlenek voltak, mint a katolikusok (lásd Szervét Mihály kivégzését).

A 20. századi történelem, ill. a kommunista propaganda egyházellenességének fényében lényeges elemzési szempontnak tűnik, hogy a vizsgált tankönyvek miként viszonyultak a nem keresztény vallások kialakulásához. Az 1954-ben megjelent kilencedikes tankönyv ebben a témában logikailag konzisztensnek tűnik: a kereszténységhez hasonlóan a társadalmi fejlődés szükségszerűségeivel indokolta az iszlám vallás kialakulását. Mohamed tevékenységét és a vallás terjedésének korai történetét tárgyilagosan taglalta, egyben kiemelte a vallás korabeli népszerűségének praktikus okait. Konklúziója azonban a késő ókori – kora középkori kereszténységhez hasonlóan negatív volt: „Az egykorú keresztény államokhoz hasonlóan az iszlám, az új vallás is megerősítette az uralkodói hatalmat és ideológiai eszköze lett a politikai egyesítésnek és az államszervezet megerősítésének. Az iszlám az egyszerű népek előírta a nemesség és annak hatalma iránti engedelmisséget.”<sup>20</sup>

<sup>16</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 292.

<sup>17</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 246.

<sup>18</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 253.

<sup>19</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 253.

<sup>20</sup> POLIŠENSKÝ 1954. 103.

## AZ 1960-AS ÉVEK

Az 1960-as évek ellenségképeiben az 1950-es évekkel a legnagyobb kontinuitást az egyházak és vallások reprezentációjában fedezhetjük fel. Az ókor értelmezése tulajdonképpen változatlan maradt, így elsősorban a középkor és kora újkor tananyagait érdemes szemügyre vennünk. A szerzők itt már a kezdetektől össze tudták kötni saját népük történetét az egyház tevékenységével, hisz értelmezésük szerint már a 8. századi frank papok azt hirdették a szláv népnek, hogy „*az urak az isten akaratából uralkodnak, és minden engedetlenség bűn, és az isten a bűnösöket megbünteti.*”<sup>21</sup> Az egyház ilyesfajta, egyszerű néppel szembeni árulása viszont itt úgymond kiszélesedett, nem csak a társadalom elnyomó rétegeit szolgálta ki, hanem külső érdekeknek is megágyazott: „*a Keletfrank Birodalomból hazánkba is jöttek papok, akik a kereszténység terjesztésének leple alatt előkészítették a talajt a további frank hadjáratokhoz.*”<sup>22</sup> Mint láthatjuk, az egyház, mint ellenség itt már összefüggésbe került a nép (állam) szuverenitásával, illetve az arra törő birodalmi igényekkel.

A középkori egyházi életet a tankönyvi szövegek meglehetősen egysíkúan ábrázolták. Az ábrázolás fő motívumai között említhető a kizsákmányoló társadalmi rétegek egyház általi erkölcsi legitimációja, illetve ezzel kéz a kézben járva a fennálló renddel szembeni lázadások elítélése. A tankönyv értelmezésében az egyház az „*evilági*” büntetések körét temporálisan kiszélesítette, ugyanis „*a papok azt hirdették, hogy [...] aki az ura ellen vétkezik, bünt követ el, amit isten megbüntet az életben és a halál után is.*”<sup>23</sup> Az efféle indoklások talán nem tűntek kellően félelmetesnek a tankönyvet olvasó diák számára, ezért a szerzők rávilágítottak arra is, hogy mindez úgy volt lehetséges, hogy az egyház tagjai „*a jobbágyokat és a szegénységet szándékosan tudatlanságban tartották, hogy könnyebb legyen az elnyomásuk.*”<sup>24</sup>

A középkori egyház bűneinek felsorolása azonban ezzel még nem ért véget. Az egyház működésének úgyszintén fontos mozgatórugójaként az egyházi vezetők kapzsiságát is kiemelték, mely kapzsiság nem ismert erkölcsi korlátokat: „*a papok jól értették, hogyan kell rábeszélni a haldoklókat, hogy vagyonukat akár részben, vagy egészben hagyják az egyházra.*”<sup>25</sup> A világi vagyonra vágyakozás csak az érem egyik oldala, a másik pedig a lustaság: „*...a jobbágyok elnyomásában nemcsak a papok, hanem a szerzetesek is segítettek. [...] A szerzetesek általában nem dolgoztak. Közülük csak néhányan foglalkoztak könyvek másolásával vagy művészettel.*”<sup>26</sup> Ahogy a korábbiakban, úgy a '60-as években is jellemző maradt, hogy a szerzetesi mozgalmat teljesen egyoldalúan, pusztán a negatívumokra összpontosítva mutatták be. Ez esetben is megtörtént ugyanakkor a lokalizáció. Nyugat-európai példák helyett sokkal átélhetőbb történet, hogy „*Nitrán és a Váh mentén a kolostorok birtokában terjedelmes uradalmak voltak és úgy zsákmányolták ki a jobbágyokat, mint a világi urak.*”<sup>27</sup> A szerzetesek ilyen dehonesztáló jellemzése és a helyi összefüggések említése nem lehetett véletlen, se céltalan: a hírhedt K- és R-akciók barbárságait próbálhatta legitimálni.<sup>28</sup>

<sup>21</sup> Sosík 1962. 23.

<sup>22</sup> Sosík 1962. 24.

<sup>23</sup> Sosík 1962. 37.

<sup>24</sup> Sosík 1962. 89.

<sup>25</sup> Sosík 1962. 38.

<sup>26</sup> Sosík 1962. 39.

<sup>27</sup> Sosík 1962. 39.

<sup>28</sup> BENCZE 2016. 148.

Kitől várhattak hát oltalmat a (világi) alattvalók, ha nem magától az uralkodótól? A tankönyvek szerint az uralkodók azonban nem a nép érdekeit követték, sokkal inkább hálások voltak az egyháznak azok szolgálataiért. Így történhetett, hogy „*az egyház IV. Károlytól engedélyt kapott, hogy kegyetlenül büntesse mindazokat, akik hatalmának ellenszegülnek. Aki bírálni merte az egyházi romlottságot, „eretnek”-nek nyilvánították és vagyonát az egyház elvette. Ezáltal az egyház mindjobban gazdagodott.*”<sup>29</sup>

Az 1960-as évek tankönyveiben az egyházzal kapcsolatos történelmi témák közül a legnépszerűbbé a Husz János nevével fémjelzett huszita mozgalom vált. Husz tanait – ahogy az 1950-es években a többi reformátorét is – a vallási kontextusból kiragadva, elsősorban szociális és társadalmi vonalon értelmezték. A korábban felépített narratívába jól passzolóan Husz „*bátran elítélte a gazdagokat és az egyházi hivatalok kufárkodását a bűnbocsátó levelek árusításával. Prédikációiban kifejezte a szegények vágyát, kívánságát.*”<sup>30</sup> Huszt idézve meg is kapjuk az egyetlen lehetséges megoldást: „*El kell venni az egyházi vagyont, amely megrontja az egyházat. A kutya addig rágja a csontot, amíg el nem veszed tőle.*”<sup>31</sup> Az egyházi vagyon államosítása (tkp. elkobzása) a '48 februári hatalomátvételt követő Csehszlovákiában is lezajlott, a szerzők ezért (is) fontosnak tartották leszögezni, hogy „*Husz művei nem veszítették el a jelentőségüket a mai társadalomban sem.*”<sup>32</sup>

Husz János „*fellépéseinek nagy sikere volt, követőinek száma párhuzamosan növekedett urak és az egyház elleni gyűlöletével.*”<sup>33</sup> Husz alakjában egy korai kommunista forradalmár alakja tűnik fel előttünk, aki ellentmondást nem tűrően kiélezi a mélyben húzódó, eltemetett konfliktust: „*Husz bátran lépett fel a nyilvánosság előtt az egyház ellen és megmutatta a helyes utat a társadalmi viszonyok megjavításához. Ahol nincs harc, nincs győzelem.*”<sup>34</sup> S ha már kommunista forradalom, akkor elmondhatjuk, hogy Husz mozgalmának eredményeit is világforradalmi mércével mérték: „*az emberiség történelmében legelőször Táborban valósították meg – habár csak rövid időre – az osztály nélküli társadalmat.*”<sup>35</sup>

Husz tehát – bár szintén vallásos történelmi szereplő volt – nem ellenségkép, de alakja járulékosan magával hordozza saját ellenségképeit. Husz tragikus végzetéért egyszerre tették felelőssé a katolikus egyházat, valamint a cseh nép minden külső és belső ellenségét: „*Újból fellépett az áruló úri egység, amelyet a zsinat pénzért nyert meg szövetségesnek a táboriak és árvák elleni harcra. [...] A huszita nemesség és a gazdag polgárság árulása következtében a táboriak és az árvák egyedül maradtak.*”<sup>36</sup> Ennek keretében Husz történetét arra is fel tudták használni, hogy elültessék az olvasóban a csehszlovakizmus magvait: „*a forradalmi huszita mozgalom olyan közel hozta a cseheket és szlovákokat egymáshoz, amilyen közel még soha nem voltak.*”<sup>37</sup>

A lutheri reformáció kapcsán ugyanakkor minőségi elmozdulást tapasztalhatunk a propaganda kárára, ugyanis a vonatkozó tananyagban az 50-es évekkel ellentétben már vallástörténeti

<sup>29</sup> Sosík 1962. 82.

<sup>30</sup> Sosík 1962. 98.

<sup>31</sup> Sosík 1962. 98.

<sup>32</sup> Sosík 1962. 99.

<sup>33</sup> Sosík 1962. 102.

<sup>34</sup> Sosík 1962. 104.

<sup>35</sup> Sosík 1962. 109.

<sup>36</sup> Sosík 1962. 127.

<sup>37</sup> Sosík 1962. 132.

értelmezéssel is találkozunk. Ezzel együtt a lutheri mozgalom értékelése a korábbiakkal megegyezik, hiszen „*a német hűbérurak örömmel fogadták fellépését az egyház ellen, mert meg akarták szerezni a nagy terjedelmű egyházi birtokokat.*”<sup>38</sup> A tankönyv szerzői gondosan ügyeltek rá, hogy Luther alakja semmi esetre se mutasson folytonosságot a Husz esetében felépített karakterrel. Míg értelmezésükben Husz az egyszerű nép és a vagyoni egyenlőség oldalán állt, vállalva a nyílt konfliktust, addig Luther fellépett a „népi” mozgalom ellen, s „*felszólította az urakat, hogy a parasztság forradalmi mozgalmát fojtsák vérbe. Ezzel Luther bebizonyította, hogy az úri érdekek védelmezője és a jobbágy nép nyomora számára idegen.*”<sup>39</sup> Elmondható tehát, hogy „*reformációból elsősorban a nemességnek volt haszna,*”<sup>40</sup> a nép inkább csak megszenvedte a vallási ürügök alatt folytatott háborúkat.

Annak ellenére, hogy a reformációt negatív kontextusban tárgyalták, annak ideológiai ellenpólusát úgyszintén hasonlóan minősítették. A tankönyvszerzők világosan elítélték a jezsuiták elveit és munkamódszereit: „*„A cél szentesíti az eszközt” – tanították a jezsuiták iskoláiban. Ezért tanítványaik később sem riadtak vissza semmilyen rossz cselekedettől.*”<sup>41</sup> A tankönyvi szövegek hosszan tárgyalták az egyházi inkvizíció barbárságait, miközben tagadták, hogy a jezsuita mozgalom bármiféle kulturális értéket alkotott volna. A tankönyvi szöveg ezen a ponton leegyszerűsítő módon összekötötte a jezsuitákat a boszorkányüldözéssel is, olvasói előtt végleg hiteltelenítve őket: „*a jezsuiták terjesztették a csodákban való hitet. [...] Olyan babonás tévhit terjedt el, amely az ártatlan asszonyok megégetésében nyilvánult meg.*”<sup>42</sup>

Az ellenreformációt követő történelmi korok tananyagainak esetében már csak marginális szerep jutott az egyháznaknak. Ha meg is jelentek időnként, akkor is általában csak a letűnő feudális elithez kötődően. Később a 20. században, különösen a második világháborút követően kerültek említésre, mint a proletárdiktatúra megrögzött, javíthatatlan ellenségei. A tankönyvek világában a rendszer ellenségei ez esetben is összefogtak egymással, mondván „*a volt Hlinka-párt tagjai [...] illegális államellenes csoportokat szerveztek s fegyvereztek fel, amelyeket néhány kiemelkedő egyházi személy is támogatott. A szlovák kolostorok pincehelyiségeiben a bor mellett most már fegyvereket is raktároztak.*”<sup>43</sup> Az egyház így a korábbi hatalomlegitimáló szerepéből az államellenes bomlasztó szerepébe transzformálódott.

Az egyházakkal és vallási felkezetekkel kapcsolatos 60-as évekbeli ellenségképek kapcsán összegzésként megállapíthatjuk, hogy szerepük elsősorban célpontjaik erkölcsi diszkvalifikálásában volt jelentős, tehát lényegileg nem változott az 50-es évekhez viszonyítva.

## A NORMALIZÁCIÓ ÉVEI

A normalizáció évtizedeiben az egyháznak, mint pártállami ellenségképnek, csak kis mértékben változott a tankönyvi reprezentációja. Előjelét és működését tekintve a korábbi sablonok éltek

<sup>38</sup> Sosík 1962. 157.

<sup>39</sup> Sosík 1962. 160.

<sup>40</sup> Sosík 1962. 160.

<sup>41</sup> Sosík 1962. 196.

<sup>42</sup> Sosík 1962. 197.

<sup>43</sup> BARTOŠEK 1967. 158.



tovább, alkalmazásának gyakorisága azonban jelentősen csökkent. A vallások őskori és ókori világi hatalmakat legitimáló szerepét már nem erőltették, a fókuszban kizárólag a keresztény vallás és egyház állt. Ennek kapcsán a szerzők leszögezték, hogy „*a kereszténység kezdetben az elnyomottak és leigázottak hitvallása volt.*”<sup>44</sup> A kora keresztények nehéz helyzetét és a keresztényüldözéseket is bemutatták, majd azt is, ahogy a vallás az egész birodalomban egyre népszerűbbé vált. Konstantin császár döntése kapcsán aztán „*a kereszténység megszűnt a szegények és elnyomottak vallása lenni, és ezért államvallássá nyilvánította.*”<sup>45</sup> A tankönyvek lapjain a már korábban megismert narratíva fogad minket: „*az egyház ui. azt tanította, hogy a földesúr kizsákmányolásával szembeni minden ellenszegülés isten elleni cselekedet, halálos bűn.*”<sup>46</sup> A világi hatalmat és kizsákmányolását erkölcsileg legitimáló szerep része a teljes erkölcsi diszkvalifikáció is: „*Ilyen irányú szolgálataiért az egyház bőkezű földadományokban részesült a nemességétől,*”<sup>47</sup> így pedig „*elvesztette a tekintélyét, mert eltávolodott az eredeti keresztény tanításoktól.*”<sup>48</sup>

Mielőtt még elgondolkozhatnánk azon, hogy mi célja is volt mindezzel a tankönyvszerzőknek, egy 1980-ban kiadott módszertani kézikönyv nem hagy minket kétségek között: „*a korai hűbéri társadalom keresztény vallása lényegének és szerepének a tudományos magyarázatával az 5. osztályban jelentősen hozzájárulunk a tudományos-ateista neveléshez.*”<sup>49</sup> Az egyházzal kapcsolatos ellenségkép kialakítása tehát bevallottan a világnézeti nevelés pedagógiai eszközeként működött.

De hogy valami pozitív változásról is beszámolhassunk: különösen az 1970-es években akad néhány példa a vizsgált ellenségkép leépülésére. A szerzetesi kultúra kialakulása kapcsán olvashatjuk, hogy a „*kolostorokban csakhamar tevékeny alkotó életmód fejlődött ki.*”<sup>50</sup> Az idézett tankönyv hosszan sorolta a – társadalmilag is hasznos – foglalkozásokat, melyeket a szerzetesek folytattak a kolostorokban. A huszitizmus felvezetése kapcsán is olvashatunk néhány érdekességet: „*hivatásuknak élő és a krisztusi tanításokért lelkesedő papok köréből többen élesen felléptek a harácsoló egyházi és világi főurak ellen.*”<sup>51</sup> Mindkét idézet jelzésértékű, mert már a ún. homogenizáció fázisában megakasztotta az ellenségkép magasabb szintre fejlődését: a szerzők azt érzékeltették, hogy az egyház nem egységesen gonosz, hanem voltak benne hasznos elemek is. A normalizáció éveiben tehát mind inkább funkciójukat és jelentőségüket veszítették az egyházi ellenségképek, gyakoriságuk meredek csökkenése pedig ennek pontos mérőfoka.

## ÖSSZEGZÉS

Az egyházak szocializmus kori tankönyvi ábrázolásai eggyé váltak a hozzájuk kapcsolt ellenségképekkel: a munkásságnak egy korokon és társadalmakon, földrajzi korlátokon átívelő örök ellenségként jelentek meg. Egyszerre kapcsolnak hozzájuk kizsákmányolást legitimáló

<sup>44</sup> MICHOVSKÝ 1977. 210.

<sup>45</sup> MICHOVSKÝ 1977. 213.

<sup>46</sup> KLOC 1971. 24.

<sup>47</sup> KLOC 1971. 70.

<sup>48</sup> JÍLEK 1981. 130.

<sup>49</sup> BALCAR 1980. 10.

<sup>50</sup> KLOC 1971. 97.

<sup>51</sup> KLOC 1971. 148.

funkciókat, s vádolták őket magukat is az elesettek kizsákmányolásával. Gyakori motívum volt az egyházi szereplők gyarlóságainak kiemelése (pl. lustaság, erkölcstelenség), melyeket aztán általánosító jelleggel terjesztettek ki az egész egyházszerkezetre. A szocializmus korának tankönyveiben mindazonáltal nem volt egységes ez a reprezentáció. Az 1950-es évek, sztálinista és szovjet behatású tankönyvei elsősorban a kizsákmányoló jelleget hangsúlyozták. Az 1960-as években született, cseh-szlovák szerzőgárdák által írt tankönyvek már nagyobb terjedelemben foglalkoztak Husz Jánossal, ill. igyekeztek legitimálni a hazai kolostorok felszámolását. Végül a normalizáció évtizedeiben mind inkább kifulladás az egyházi ellenségkép, történetsszervező jelentőségét fokozatosan elveszítve a mind inkább erősödő nemzeti narratívák mellett.

## IRODALOMJEGYZÉK

STOJKA, O. – VANEK, P. (1954): *Történelem a magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 6. évfolyama számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

SOSIK, A. – STRAČÁR, E. – KOPÁČ, J. – KROPILÁK, M. (1954): *Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára*. 3. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

POLIŠENSKÝ, J. – PRAVDOVÁ, M. – VARCL, J. – ZÁSTEROVÁ, B. (1954): *Történelem. A rabszolgaság társadalmi rendtől – az újkor kezdetéig a csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 9. évfolyama számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

DEKAN, J. – MACEK, J. – HUSA, V. – HUSOVÁ, M. – KLIMA, A. – DOLEŽAL, J. – KRÁL, V. (1957): *A Csehszlovák Köztársaság története. A csehszlovákiai magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 9. évfolyama számára*. 3. javított kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

KOVALEVA, S. I. (1959): *Történelem a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 6. évfolyama számára*. 2. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

SOSÍK, A. – VRABEC, V. (1962): *Történelem az alapfokú kilencéves iskolák 7. évfolyama számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

JOZA, J. – BUTVIN, J. – ČERVINKA, F. (1963): *Történelem 8 az alapfokú kilencéves iskolák 8. évfolyama számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

BARTOŠEK, K. – LAŠAN, L. (1967): *Történelem a kilencéves alapiskolák 9. évfolyama számára*. 2. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

KLOC, J. (1971): *Történelem a kilencéves alapiskolák 7. osztálya számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

DULLOVÁ, V. - VALACHOVÁ, A. - BEŇO, L. - DZUGAS, J. - PLEVA, J. (1973): *Történelem 9. Az alapiskolák 9. osztálya számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

BUTVINOVÁ, M – DULLOVÁ, V. – MARIANOVÁ, O. (1976): *Történelem a kilencéves alapiskolák 8. osztálya számára*. 1. kiadás. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- MICHOVSKÝ, V. (1977): *Történetek a régmúlt időkől. Történelem a 6. évfolyam számára. 2. kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KLOC, J. (1977): *Történelem a kilencéves alapiskolák 7. osztálya számára. 2. átdolgozott kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BALCAR, L. – ZATKALÍKOVÁ, M. (1980): *Módszertani kézikönyv az alapiskola 5. osztályának történelemtankönyvéhez. 1. kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- JÍLEK, T. – ORSÁGOVÁ, M. – SKLADANÝ, M. (1980): *Történelem az alapiskolák 5. osztálya számára. 1. kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- JÍLEK, T. – DOHNAL, M. – BUTVINOVÁ, M. (1982): *Történelem 7. Az alapiskolák 7. osztálya számára. I. kötet. 1. kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- JÍLEK, T. – DOHNAL, M. – BUTVINOVÁ, M. (1982): *Történelem 7. Az alapiskolák 7. osztálya számára. 2. kötet. 1. kiadás,* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- DOHNAL, M. – DOBIÁŠOVÁ, R. – KÁŇA, O. – ZELENÁK, Š. (1983): *Történelem 8. Az alapiskola 8. osztálya számára. 1. kötet. 1. kiadás,* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SKLADANÝ, M. – JÍLEK, T. – ORSÁGOVÁ, M. (1988): *Történelem az alapiskola 5. osztálya számára. 1. kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SKLADANÝ, M. - JÍLEK, T. - BAĎURDÍK, J. - BUTVINOVÁ, M. (1989): *TÖRTÉNELEM az alapiskola 6. osztálya számára. 2. átdolgozott kiadás.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM:

- BENCZE DÁVID (2016): *Csehszlovákiai magyar katolikus lelkészek helyzete és szerepe a jogfosztottság éveiben.* In Ternovác Bálint (szerk.) (2016): *Ingenia Hungarica II.* Budapest, ELTE Eötvös József Collegium. 115–156.
- BESE LÁSZLÓ (2022): Ellenségképek a csehszlovákiai magyar történelemtankönyvekben az 1950-es években. *Történelemtanítás.* LVII. évf. július. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/08/bese-laszlo-ellensegkepek-a-csehszlovakiai-magyar-tortenelemtankonyvekben-az-1950-es-evekben-13-02-10/> Hozzáférés: 2022.12.09. 18:01
- GYARMATI GYÖRGY – LENGVÁRI ISTVÁN – PÓK ATTILA – VONYÓ József (szerk.) (2013): *Bűnbak minden időben. Bűnbakok a magyar és az egyetemes történelemben.* Budapest, Kronosz Kiadó – Magyar Történelmi Társulat – Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára.
- JIREČEK, MIROSLAV (2014): *Vývoj vyučovacieho predmetu dejepis v letech 1918–2013.* Brno, Masarykova univerzita.
- NEČASOVÁ, DENISA (2020): *Obrazy nepřítelů v Československu 1948 – 1956.* Praha, Lidové noviny.
- PÓK ATTILA (2005): *Bűnbakkeresés a huszadik századi Magyarországon.* In: *Történelmi Szemle* 47. évf., 1-2. sz. 47–67.

TÓTH JUDIT

tothjudit1995@gmail.com

PhD hallgató (PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola)

# A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak tartalmi mintázatai

Content Patterns of the Written Intermediate History  
School Leaving Exam Tasks



## **ABSTRACT**

The emergence of the ICT society has put education under pressure to modernise. The value of transferable knowledge, the importance of key competencies and transversal competences has risen. In Hungary, one of the most significant educational reforms after the 1989 political regime change occurred in 2005, with introducing the new two-tier school-leaving examination system. The examination system brought various innovations, especially in the subject of History, but not all the goals written in the regulatory documents are in line with how the exam tasks operate on the practical level.

In this paper, I introduce the intermediate level history maturity exam and research where I examined the prevalence of the topics and distribution of tasks by subject (e.g. political history). In a hope to identify trends in these aspects of the examination regarding both exam sections. My intention is also to provide an impression of how the intermediate level history examination works, which I hope will be useful for history teachers, task writers and for others as well.

## **KEYWORDS**

history maturity examination, pedagogic assessment, document analysis

DOI 10.14232/belv.2023.2.5

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.5>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Tóth Judit (2023): A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak tartalmi mintázatai. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 60–85. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## BEVEZETÉS

A 20. század második felében kialakult tudástársadalom, az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*), a globalizált világ támasztotta követelmények sokrétű változást hoztak az oktatásban<sup>1</sup>. A tradicionális, reprodukzív tudáson alapuló tudáskép helyett a megértésen alapuló tanulás került előtérbe<sup>2</sup>. Ennek jegyében a történelem tantárgy tanításában nagy szerepet kapott a – történelmi gondolkodás fejlesztésén túl – többek között az *oral history*, az élményalapú történelemoktatás, a problémaalapú történelemtanítás<sup>3</sup>, melyek egyben a tudás mérésének komplexebbé válását, a magasabb szintű gondolkodási műveletek (pl.: történelmi gondolkodás) is eredményezték.<sup>4</sup> Mindezek szerepe a tudás integrálása, a problémamegoldás és a kritikai elemzésre való figyelem miatt nőtt meg.<sup>5</sup>

A nemzetközi és hazai történelemdidaktikában is jelentős átalakulások mentek végbe az elmúlt évtizedekben. A változások egyike új kutatási témák középpontba kerülése (pl.: dekolonizáció), a gondolkodási műveletek mérésének igénye<sup>6</sup>, a történelemdidaktika színterének globálissá válása, a tantárgy létének megkérdőjeleződése<sup>7</sup>. Az eredmény alapú elszámoltathatóság felértékelődése, elterjedése a vizsgarendszerek megújulását eredményezte, részben ennek jegyben került sor Magyarországon 2005-ben a kétszintű vizsgarendszer bevezetésére. E tanulmány a történelem középszintű érettségi rendszert mutatja be és értékeli, kitérve a feladatlapok tartalmi-témaköri elemzésére is.

<sup>1</sup> MAKK – KŐFALVI. 2007. 5.

<sup>2</sup> CSAPÓ 2019. 185.

<sup>3</sup> F. DÁRDAL – KAPOSZI 2021. 137.

<sup>4</sup> ERCIKAN – SEIXAS 2015. X-XI.; KOJANITZ 2013. 1.

<sup>5</sup> KOJANITZ 2013. 1.

<sup>6</sup> KOJANITZ 2013. 1.

<sup>7</sup> például: A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) legfrissebb konferenciája a „Miért tanítsunk történelmet?” tematikával került megrendezésre. Bővebben: FODOR RICHÁRD – TÓTH JUDIT (2021): „A történelemtanításban rejlő lehetőségek megmutatása a mi feladatunk.” Beszámoló a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság 2021. évi konferenciájáról. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. (LVI.) Új folyam 12. évf. 4. sz. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/02/12\\_04\\_11\\_Fodor-Toth.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/02/12_04_11_Fodor-Toth.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 12.

## NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

A történelemdidaktika kutatói világszerte aktív tudományos közösséget alkotnak. Az ausztrál *HERMES History Education Research Network* (akikhez az egyetlen Q1-es történelemdidaktikai lap, a *Historical Encounters*<sup>8</sup> kötődik), Európában az *EuroClio - European Association of History Teachers* (Európai Történelemtanárok Szervezete), a brit *Historical Association* (Történelemtanárok Szervezete), valamint az *International Society for History Didactics* (Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, ISHD) is aktív tevékenységet folytat. Magyarországon a *Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata*, a *Történelemtanárok Egylete*, továbbá az *ujkor.hu* tudományos-ismeretterjesztő történelmi portál oktatásfejlesztő tevékenysége kiemelkedő. A növekvő igényt és érdeklődést mutathatja, hogy a Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Levéltár (RETÖRKI) is nemrégiben hozott létre egy Történelemdidaktikai és Pedagógiai Műhelyt<sup>9</sup>.

A pedagógiai értékelés tudományterülete a 20. század közepén jött létre, amikor közgazdaságok a gazdasági fejlődés és az oktatási rendszerek fejlettsége közötti kapcsolatot kutatták<sup>10</sup>. Többek között a kognitív tudományok eredményei okozták a fejlődést, minnek hatására a pedagógiai értékelés is átalakult, mely a mérés-értékelés szerepének fel-, és átértékelődését, ezzel együtt a vizsgarendszerek széleskörű reformját vetítette előre. Az értékelés szerepének megnövekedését az is mutatta, hogy társadalmi-oktatáspolitikai kérdés vált belőle (lásd: OECD nagymintás mérései), ezzel együtt fogalmazódott meg „(...) a hatékonyság, elszámoltathatóság, átláthatóság, minőségbiztosítás, területi, országos, nemzetközi szintű összehasonlítás, s ezzel együtt a tudományos igényű értékelési rendszer és politikai döntéshozatal megteremtésének igénye.”<sup>11</sup> Benjamin Bloom és munkatársai nagyban elősegítették az objektív mérhetőség kritériumának való megfelelést, a tanulási célok megszerezésével és ezek taxonomizálásával a tanulói teljesítményt konkrétan megfogalmazott célokhoz tudták rendelni.<sup>12</sup> A standardizált tesztek készítésében évtizedes múltra tekint vissza az Amerikai Egyesült Államok, a diszciplína dinamikus fejlődésében és elterjedésében mérföldkönek tekinthető *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment* (2001) című könyv, melyet a *National Council* mérés-értékelés bizottsága (*Board on Testing and Assessment*) készítette<sup>13</sup>. Az európai mérés-értékelés területén a holland CITO meghatározó, akiknek fejlesztési területei között a kompetenciaalapú oktatás, a pszichometriai és a számítógép-alapú tesztelés is szerepel<sup>14</sup>. Hazánkban a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének mérés-értékelés területén elért eredményei évtizedek óta nemzetközileg is elismertek, a szegedi műhely volt és jelenlegi kutatói közül Nagy Józsefet, Vidákovich Tibort, Csapó Benót és Molnár Gyöngyvért is megemlíthetjük.

A történelemdidaktikában a pedagógiai értékelés nem tartozik a legelterjedtebb kutatási témák közé. A kutatók a tankönyvelemzés, a tantervi szabályozás témakörében a legaktívabbak, de a nemzetközi történelemdidaktika érdeklődési körében több fogalom, koncepció, elv kutatása is hangsúlyos, mint a történelmi gondolkodás (*historical thinking*), történelmi tudatosság (*historical*

<sup>8</sup> <https://www.hej-hermes.net/>

<sup>9</sup> FODOR – TÓTH 202.

<sup>10</sup> HÓDI – TÓTH 2020. 57.

<sup>11</sup> KOTSHY 2016. 30.

<sup>12</sup> KOTSHY 2016. 28–32.

<sup>13</sup> HÓDI – TÓTH 2020. 57.; ERCIKAN – SEIXAS 2015. XI.

<sup>14</sup> <https://www.cito.com/>

*consciousness*), tanárképzés, tartalmi szabályozók (pl.: tanterv, tankönyvek), történelmi kultúra (*historical culture*), történelmi narratíva (*historical narrative*), emlékezetkultúra (*memory culture*), állampolgári nevelés (*civic education*)<sup>15</sup>. A történelmi tudás konstrukciójával és mérésének kérdéseivel Magyarországon évtizedek óta F. Dárdai Ágnes, Kaposi József és Kojanitz László foglalkoznak.

A történelemdidaktika érdeklődési köre a mérés-értékelés területén három fő területre koncentrálódik: (1) a történelmi gondolkodás megismerési és a tanulási modelljeinek meghatározására, (2) a feladatok és a feladatokon nyújtott teljesítmény közötti összefüggések megtalálására, (3) mindezen értékelések során a pontszámok validálására.<sup>16</sup>

Az elmúlt évtizedekben a pedagógiai értékelés gyakorlatában a standardizáció középpontba került, melynek értelmében: „(...) (1) a tanulói teljesítményekkel kapcsolatban világos követelményeket fogalmazznak meg, (2) olyan mérőeszközökkel, amelyeket e követelmények alapján alkotnak meg, kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola teljesítményét rendszeresen megméri, majd (3) a mért eredmények alapján kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola esetében a fejlődést segítő vagy annak akadályait felszámoló konkrét lépéseket tesznek.”<sup>17</sup> Így az átláthatóság, az önkorrekció, az egységes, objektív követelmények, az összehasonlíthatóság, a nyilvánosság a rendszer alapvető fontosságú karakterjegyeiként jelennek meg. A történelem-érettségi fejlesztése ebben a nemzetközi környezetben valósult meg.

## A TÖRTÉNELEMÉRETTSÉGI FEJLESZTÉSE

A ma ismert kétszintű érettségi rendszer fejlesztése a 90-es években több külföldi vizsgamodell (pl.: skót, francia, német) áttekintésével párhuzamosan történt. A nemzetközi térben fejlesztett vizsgák a megismerési képesség alkalmazhatóságát és az alkalmazott tudást középpontba állítva, a politikátörténet mellett más tartalmi nézőpontokat is integrálva, flexibilis feladatválasztási struktúrával bírnak.<sup>18</sup> A Baranyai Megyei Pedagógiai Intézet javaslatai alapján például: „Nagy hangsúlyt helyeznének (főleg az írásbeli vizsgánál) a forrásfelismerésre, a forráselemzésre (...). Mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgán azt várnánk el a jelöltektől, hogy adják jelét problémamegoldó gondolkodásuknak (különösen emelt szinten)”<sup>19</sup>. Az 1990-es évek második felében két lépcsőben elkészült az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet, mely tartalmazza a tantárgyra vonatkozó általános követelményeket, alapelveket. Ezt fejt ki bővebben az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet. Az érettségi vizsgareform éveket késett, ennek többek között az is volt az oka, hogy az egymást váltó politikai erők hol segítették, hol hátráltatták a vizsgafejlesztési munkálatokat. A fejlesztés során a vizsga filozófiáját befolyásolta a társadalmi kontroll, és az is viták tárgyát képezte, hogy az új kétszintű érettségi ismeretközpontú vagy inkább kompetenciaközpontú tudásképet közvetítsen.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> FODOR – TÓTH 2022.

<sup>16</sup> ERCIKAN – SEIXAS 2015. 1.

<sup>17</sup> HALÁSZ 2007.

<sup>18</sup> KAPOSÍ 2020. 61–66.

<sup>19</sup> BERNÁTH – WALZ 1992. 39.

<sup>20</sup> KAPOSÍ 2020. 61–66.

A 2005-ben bevezetett új érettségi rendszer történelem vizsgára vonatkozó elvei és követelményei modernnek, előremutatónak számítottak. Megfogalmazódott a kompetenciafejlesztés fontossága (ezt jelezte az is, hogy a részletes követelményekben az elvárt kompetenciák a tartalmak előtt szerepeltek, melyre korábban nem volt precedens), mely a források elemzését, a történelmi összefüggések megértését, a kritikai gondolkodást és problémaközpontú tanítást helyezte középpontba.<sup>21</sup> A történelemérettségi bevezetésekor a korszerű történelmi műveltség megszerzését tüzték ki a fejlesztők. Ez alapján a diák „gazdag és sokrétű ismeretanyag birtokában van, gondolatait képes mind szóban, mind írásban árnyaltan kifejezni, szemléletét a nyitottság, problémaérzékenység jellemzi, és aki ugyanakkor tisztában van a múlt rekonstruálásának objektív és szubjektív korlátaival”.<sup>22</sup> A modernizációt mutatja, hogy a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* című kötetben a szerzők az alábbi módon nyilatkoznak a történelem tantárgyról: „A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a 20. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának kikényszerítésével.”<sup>23</sup>

Az érettségi reformnak köszönhetően a vizsgára megtanult tananyag mérete jelentősen csökkent, és új témák (pl.: a nők helyzete) kerültek be a tananyagba.<sup>24</sup> A vizsgareform következtében központilag szabályozottá vált a vizsga tartalmi része, a magyar-egyetemes témák aránya 60–40% lett, a történelmi korszakok közül pedig a jelenkor ismerete vált a leghangsúlyosabbá. E hangsúlyeltolódás a mai világ megértésében hivatott segíteni a tanulókat.<sup>25</sup> A témák sokszínűek lettek: nemcsak politikátörténetre, hanem gazdaságtörténetre, művelődés-, mentalitás-, illetve életmódtörténetre is vonatkoznak.<sup>26</sup> Az egységes írásbeli bevezetésével a vizsga a – 2005 előtti időszakhoz képest – egységessé és vizsgaidőszakonként összemérhetővé vált.

Az új rendszer startja után több tanulmány is született a vizsgarendszer oktatásra gyakorolt hatásáról, az érettségi rendszert érintő lehetséges változtatásokról, fejlesztési lehetőségekről,<sup>27</sup> így a diákok egyik legkedveltebb tantárgyáról,<sup>28</sup> a történelemről is.<sup>29</sup> Az érettségi rendszert értékelő tanulmányok a vizsgarendszerben a pedagógiai értékelés hiányosságait<sup>30</sup> emelik ki. Emellett kritika éri az érettségi rendszer fókuszát, mely a tárgyi tudás mérése felé tendál. Szintén bírálják a két szint összemérhetőségének problémáját és az érettségi skála átalakításának szükségessége is megfogalmazódik.<sup>31</sup> Történelemből a forrásközpontúság elvének megkérdőjelezése, a források szerepének megváltoztatása, történelem standardok bevezetésének szükségessége is

<sup>21</sup> KAPOSÍ 2015. 58–59.; KAPOSÍ 2017.

<sup>22</sup> F. DÁRDAI – KAPOSÍ 2020. 40.

<sup>23</sup> VÁGÓ – VASS 2006. 217.

<sup>24</sup> F. DÁRDAI – KAPOSÍ 2020. 41.

<sup>25</sup> C. DAHN 2017.

<sup>26</sup> KAPOSÍ 2015. 59–60. Az 1995-ben elkészült első NAT szüntette meg a politikátörténet egyeduralmát. (F. DÁRDAI – KAPOSÍ 2020. 37.)

<sup>27</sup> DANCÓS 2015

<sup>28</sup> CZETŐ 2022. 15.

<sup>29</sup> pl.: F. DÁRDAI – KAPOSÍ 2006; 2008; 2021; KOJANITZ 2022.

<sup>30</sup> KOTSCHY 2016.31 eredeti forrás: VESZPRÉMI LÁSZLÓ (1981): *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

<sup>31</sup> CSAPÓ 2008. 90.; MOLNÁR – CSAPÓ 2019. 715-716.



megjelenik. Vizsgafejlesztés során az előremutató célokból (pl: diákok forráselemző és ismeretszerző képességének fejlesztése) a gyakorlatban kevés jelent meg<sup>32</sup>, így az elmúlt évek történelem érettségi rendszert értékelő tanulmányai a források feladatban betöltött funkciójához és a vizsga által közvetített tudásképhez kapcsolódnak.

A magyar érettségi rendszer nem standardizált, de tartalmaz standard elemeket (pl.: központi-lag összeállított feladatsor és javítási-értékelési útmutató), de ahhoz, hogy standardizálnak nevezhessük, a feladatírók professzionalizációja és a javítók folyamatos felkészítése, vagyis a rendszer folyamatos önkorrektívja elengedhetetlen. Kezdetben az érettségi feladatok kipróbálása is megvalósult (lásd: 2004-es érettségi), és részletes érettségi elemzések készültek<sup>33</sup>. Az Oktatási Hivatal készít ugyan éves érettségi statisztikákat, de azokból item szinten a feladatokról nem kapunk látteleletet<sup>34</sup>. A nyilvánosság fokozatos szűkülése figyelhető meg (pl.: érettségire irányuló elemzések tekintetében is), mely a történelemérettségi rendszer fejlesztésének szükségességét vonja maga után.

## A KÖZÉPSZINTŰ ÍRÁSBELI TÖRTÉNELEMÉRETTSÉGI FELÉPÍTÉSE

A vizsga 2005 és 2020 között több finomhangoláson ment keresztül. Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokban **2005–2016 között** a 12 feladat összpontszáma 45 volt, és jellemzőek voltak a 0,5 pontot érő itemek. A többségében zárt végű itemeket tartalmazó feladatsorban változatos feladattípusokat, feladatmegoldó tevékenységeket találunk, jellemzően a válaszok illesztése<sup>35</sup> (33,9%) és a teljes és rövid válasz<sup>36</sup> (24,1%) dominál<sup>37</sup>, a kronologikusan 6 magyar és 6 egyetemes témájú feladat – mely a 12 érettségi témakörnek felelt meg – átlátható módon követte egymást. Felépítése miatt diákbarát volt, hiszen tartalmilag kiszámíthatónak számított<sup>38</sup> a vizsgafeladatsor. A feladatsorokban változatos szöveges források (tankönyvi szöveg, történeti munka, jogi szöveg, tudományos cikk stb.) és vizuális források (képek, karikatúrák, térképek/ térképábrák, plakátok stb.) kaptak helyet.<sup>39</sup>

<sup>32</sup> KOJANITZ 2022.

<sup>33</sup> például: F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2006): Merre tovább, történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle* 56. évf. 10. sz. 21–35. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/merre-tovabb-tortenelemerettsegi> hozzáférés: 2023. 01. 16.; CSAPODI ZOLTÁN – TAMÁSINÉ MAKAY MARIANN (2013): A 2012. május-június érettségi feladatsorok megoldásainak item-szintű rögzítése, a feladatsorok és egyes feladatok mérésmetodikai vizsgálata. *Történelem. Közép- és emelt szint*. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/umios\\_projektek/tamop318/meresmetodika/Tortenelem.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/umios_projektek/tamop318/meresmetodika/Tortenelem.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 10. DUPCSIK CSABA – RÉPÁRSZKY ILDIKÓ (2013): A 2013. tavaszi írásbeli történelem érettségi feladatainak és megoldókulcsainak kritikai elemzése. *Socio* 3. évf. 2. sz. 30–47.

<sup>34</sup> Bővebben lásd: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> hozzáférés: 2023. 01. 10.

<sup>35</sup> A válaszadás azon módja, amikor a diáknak párosítani vagy osztályozni kell. Ezek a feladatok alapinformációkból, két halmazból (kiindulópontok, a halmazokhoz kapcsolható válaszok) és az utasításból állnak (HÓDI – TÓTH 2020. 44–45).

<sup>36</sup> Teljes és rövid válasz esetén néhány szóval (pl.: évszám, személynév), de nem teljes mondattal kell választ adni, vagyis maga az itemtörzs egy kiegészítendő kérdésként kerül megfogalmazásra (HÓDI – TÓTH 2020. 49).

<sup>37</sup> TÓTH 2021a

<sup>38</sup> A 12 feladat összhangban áll a 12 érettségi témakörrel. Bár erre látunk kivételt, például 2006. februári középszintű feladatsorban kettő kilencedik, jelenkori magyar történelemhez kapcsolódó feladat szerepelt. A 2013. októberi középszintű érettségiben a negyedik, kora újkori egyetemes történelem szerepelt kétszer.

<sup>39</sup> A kategóriák meghatározása KAPOSÍ 2020. 26. alapján történt.

A szöveges, kifejtendő feladatok vizsgarészben kezdetben 8 esszéfeladat kapott helyet. Ezek közül hármat kellett teljesíteni a választás szabályainak figyelembevételével. A terjedelmében rövidebb esszéfeladatot „problémamegoldó” feladatnak, a hosszabbat „elemzőnek” nevezték el a készítők, mely mutatta a feladatok fókuszát. A vizsgarészben három esszét (egy egyetemes problémamegoldó, valamint kettő magyar – problémamegoldó, elemző) kellett megírni, a maximálisan megszerezhető pontszám 45 volt, melyből a problémamegoldó feladatok 24, az elemző feladatok pedig 42 pontot értek, melyeket a végső pontszámításnál elosztottak. A szöveges, kifejtendő feladatok értékelése kompetenciákon alapuló műveletek, és ezekhez kapcsolódó tartalmi elemek útján valósul meg. Minden kompetenciához legalább egy művelet és egy tartalmi elem kapcsolódik. A műveletekhez kapcsolódó tartalmi elemeket a feladat témája határozza meg, a műveleteket pedig a kompetencia. Az eseményeket alakító tényezők feltárása esetében a műveletek is tartalomfüggők.<sup>40</sup> Az érettségi kezdeti éveiben a rövid esszék 2-7, a hosszú esszék esetében 3-11 forrás is előfordult, mely sok esetben azt eredményezte, hogy a vizsgázónak elég volt a forrásokban található ismeretanyagot megfelelően szintetizálni. Emiatt javításnál magas pontszámot érthettek el azok is, akik csak a források tartalmát emelték át az esszébe,<sup>41</sup> ezért 2011-től a problémamegoldó esszékhez középszinten egy, az elemző esszékhez három forrás kapcsolódik.

A korábbi évek vizsgatapasztalatait felhasználva, valamint a 2012-es tartalmi szabályozók bevezetése nyomán 2015-ben döntöttek a történelemérettségi újabb változtatásáról. A **2017-től** hatályos változások az írásbeli vizsgarész mindkét szegmensét érintették. Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok összpontszáma 50 lett. Emellett megjelent az a tendencia, hogy az itemek értéke 1 lett (ezt központilag is rögzítették, bár ennek ellenére találkozzunk 0,5 pontos itemekkel is), ezzel együtt a feladatok és a feladatmegoldó tevékenységek variabilitása a kezdeti évekhez képest csökkent. A zárt végű feladatok között a többszörös választás<sup>42</sup> vált a legelterjedtebbé. 2017 óta a rövid választ igénylő feladatrészt harmada vagy nagyobb része a többszörös választás feladatmegoldó tevékenységből áll, de találunk olyan feladatlapot, amiben ez az arány a kétharmadot is eléri.<sup>43</sup>

További változás a komplex forráselemző feladat megjelenése, beemeléséről már 2008-ban írt F. Dárdai Ágnes és Kaposi József. Ezek alapján célszerű lenne egy „új típusú, összetett forráselemzést igénylő feladat [beemelése], tagolt feladatkitűzéssel (pl. egy hosszabb szöveg részletes elemzése, vagy két forrás összevetése, vagy különböző típusú források összehasonlítása). Ennek pontszáma megegyezne a jelenlegi problémamegoldó (rövid) feladatok pontszámával, vagyis emelt szinten 7, középszinten 12 pontot érne.”<sup>44</sup> A komplex forráselemző feladat „(...) egy hosszabb terjedelmű, illetve többféle dokumentum értelmezését, és ehhez kapcsolódóan több kérdés megválaszolását várja el. Pontszáma is magasabb, mint az egyszerű feladatoké”.<sup>45</sup> (...) „az egyszerűbbtől az összetettebb kérdésekig tartalmaz itemeket.”<sup>46</sup> Középszinten ugyan ezek a feladatok valóban több itemből állnak,

<sup>40</sup> MAKK – KÖFALVI 2007. 12–13.

<sup>41</sup> CSAPODI 2014. 7–8.

<sup>42</sup> A tesztfeladatban a válaszadás azon módja, melynél több válaszlehetőségből kell egy vagy több helyes vagy helytelen választ kiválasztani (HÓDI – TÓTH 2020. 30).

<sup>43</sup> TÓTH 2021b. 82.

<sup>44</sup> F. DÁRDAI – KAPOSI 2008. 179.

<sup>45</sup> KAPOSI 2020. 90.

<sup>46</sup> CSAPODI 2016. 48.

de kognitív szempontból ezek a komplex tesztfeladatok nem, vagy ritkán mérnek forráselemzési képességet. Emellett taxonómiailag a többi feladattól nem mutatnak eltérést, a forrásokhoz kapcsolódó feladatok is szövegértést, reprodukív tudás alkalmazását mérik elsősorban.<sup>47</sup> Vagyis nevében ugyan bekerült a feladattípus, de struktúrájában és feladatkitűzésében nem hasonlít F. Dárdai Ágnes és Kaposi József által megfogalmazottakra. A tartalmi szabályozók változása miatt a 12. érettségi témakörben helyet kaptak a pénzügyi, gazdasági, munkaügyi ismeretek, bár ez középszinten ritkán kap helyet. Emellett a témakörök pontos elnevezése és sorrendje minimálisan megváltozott: a tizedik téma az 1945 utáni jelenkori egyetemes történelem, így a tizedik és a tizenegyedik téma sorrendje felcserélődött. A témák száma viszont jelentősen csökkent, míg 2016-ig 73 téma, 2017-től 52 téma alkotja az érettségi követelményeket.

A szöveges, kifejtendő feladatok tekintetében is történt változás: a kezdeti 8 esszétéma lecsökkent négyre, melynek háttérben több ok is húzódott.<sup>48</sup> Emellett a korszakhatárok is megváltoztak, és új, fiktív határként 1849-et adták meg a tesztkészítők. Az esszék elnevezése is megváltozott, a terjedelem került előtérbe, a „problémamegoldó” esszé „rövid”, az elemző „hosszú” elnevezést kapott. A négy esszéből kettő teljesítése vált követelménnyé, az egyetemes esszé mindig rövid, a magyar esszé hosszú, és a teszt rész összpontszáma 45-ről 50-re nőtt. A megváltozott pontszámítási eljárások és követelmények miatt az osztópontok is eltűntek.

Mivel az esszéfeladatok száma 2017 májusától lecsökkent, ezért a feladatok tartalmilag átalakultak, ezen átalakulásokat későbbi bekezdésben részletesen áttekintjük. Középszinten a „problémamegoldó” és „elemző” feladatok – elnevezésüktől függetlenül – „merev” esszéalkotási feladatokat jelölnek. Ez a „merekvség” azt jelenti, hogy mind emelt-, mind középszinten erősen behatárolt a feladatban leírandó tartalom minősége és mennyisége is. Vagyis a diákok gondolataik megfogalmazásánál egy túlszabályozott szempontrendszernek tesznek eleget, ami a problémamegoldó, elemző szemlélet érvényesítését kevésbé/egyáltalán nem teszi lehetővé – noha ebben az esszé témájának jelentős szerepe van.<sup>49</sup> Ez azonban azt a megállapítást erősíti meg, melyet F. Dárdai Ágnes és Kaposi József<sup>50</sup> már megfogalmaztak: az esszéfeladat a tanultak reprodukciója. Az eredeti szándékuktól eltérően tehát az érettségi esszéfeladatai Kojanitz László megfogalmazásában „(...) önálló gondolkodás helyett, inkább a tanultak minél pontosabb felmondására ösztönzik a diákokat. Ez pedig lehetőséget ad arra is, hogy a diákok látszólag értelmes szöveget írjanak az általuk csak félig-meddig megértett összefüggésekről is (...).”<sup>51</sup>

A 2020-as NAT és kerettantervek bevezetésével az érettségi követelményrendszerének átgondolása aktuális lett, így **2024-től** lesznek érvényesek a soron következő változások. Az új követelmények értelmében a vizsga pontozásában, feladatainak számában egyik vizsgarész sem változott meg. Az Oktatási Hivatal honlapján megtalálható középszintű mintafeladatsorának<sup>52</sup> egyszerű,

<sup>47</sup> TÓTH 2022.

<sup>48</sup> Az okok között szerepelt a túl nagy választási szabadság, feladatírói szempontból kihívásokat jelentett 8 változatos esszétéma elkészítése (erre látunk majd példát később az elemzésben), továbbá a tanulói teljesítményben sem volt indokolt a 3 esszé, de megemlíthetjük a papírszórólást is.

<sup>49</sup> Kojanitz László például középszintű történelemérettségi esszékben megtalálható ok-okozati kapcsolatok vizsgálja. Mivel erre nem minden feladat alkalmas, ezért választja a 2012. májusi feladatsor 18. feladatát, mely explicit elvárásként fogalmazza meg az okok és következmények bemutatását (KOJANITZ 2021. 127–128).

<sup>50</sup> F. DÁRDAI – KAPOSI 2006.

<sup>51</sup> KOJANITZ 2021. 129.

<sup>52</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/mintafeladatok\\_2024/tortenelem\\_kozep\\_irasbeli\\_minta.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/mintafeladatok_2024/tortenelem_kozep_irasbeli_minta.pdf)

rövid választ igénylő részében gyakoribbak a 0,5 pontos itemek, a részletes érettségi követelményben<sup>53</sup> lehetséges feladattípusok tekintetében a *fogalmak azonosítása/magyarázata és különböző források részleteinek összehasonlítása* (33,3%), és a *Források egy-egy részletének összehasonlítása, a különbségek okainak értelmezése* (25%) hangsúlyosak. Feladattípusaiban azonban változatosabb a korábbi évek feladatainál, de több, bonyolult ábra található a középszintű feladatban, valamint gyakoribb azon kérdések száma is, melyek az ábrák, térképrészletek, táblázatok interpretálására vonatkoznak. Előremutatónak tűnik, hogy a felsorolt lehetséges források között a mémek<sup>54</sup> is szerepelnek, melyek a történelmet élményközelibbé tehetik a diákok számára. Habár a mémek szerepeltetése a történelemtanárok és a tesztkészítők részéről is megfelelő ismereteket igényel. A mémek osztálytermi használata egyre elterjedtebb, és a diákok kreativitására és kritikai gondolkodásuk fejlesztésére különösen jól használhatók.<sup>55</sup>

A történelem tantárgyra vonatkozó vizsgakövetelmények tervezetét (és annak végleges változatát<sup>56</sup>) több szakmai egyesület és történelemtanár is véleményezte<sup>57</sup>, kiemelve annak előnyeit és hátrányait. A tervezet és a végleges vizsgakövetelmények lényegesen nem térnek el egymástól. Ezek alapján a vizsga pontozása nem változik, a kompetenciák listája viszont lerövidült és nem a történelmi gondolkodás, hanem az ismeretek reprodukálása jelenik meg szempontként.<sup>58</sup> A vizsgakövetelmények alapján a tematikában megszűnik a korábban alkalmazott 12 témakör, helyette hetet hoznak létre, ami a történelmi korszakok nevét viseli (pl.: ókor, kora újkor), és a 20. század történelme ketté van osztva „A világháborúk kora”, valamint „A hidegháború kora” témakörökre. Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészben megmarad a 12 feladat, viszont az új rendszer alapján az ókor (1. témakör) és a jelenkor (7. témakör) egyszer, a többi témakör kétszer jelenik meg.

Az új felosztás csökkenti a vizsga szerkezetének átláthatóságát<sup>59</sup>, – mely egy fontos standardizációs tényező – ezzel magával hozva a vizsgára felkészítés-felkészülés megnehezédését. A vizsgaszabályzat szerint a magyar történelemre vonatkozó feladatok aránya minimum 50%, és a komplex feladatnak magyar témát kell felölelni. Mivel azt a szabályzat nem zárja ki, ezért az új követelményrendszer alapján a 12 egyszerű, rövid választ igénylő feladatból 6, de akár 11 magyar téma is szerepelhet. Mindezt a mintafeladatlap nem erősíti meg, mert abban a magyar témák aránya 50%. A témák száma tovább csökkent (43 lett), de ez nem jelent jelentős tartalmi csökkentést, hiszen több egyetemes és magyar téma összevonva szerepel. Emellett úgy tűnik, hogy – az eredeti céllal ellentétben – az új érettségi tudásképe a mintafeladatok alapján korábbinál hangsúlyosabbnak tekinti a lexikákat. A több lexika megbízhatóbban érvényesíti a standardizációt, de úgy tűnik, hogy a 2024-től érvényes követelményrendszer, a mögötte meghúzódó filozófia túlzóan ismeretközlő, melyek az emeltszint lexikái is implikálnak<sup>60</sup>.

<sup>53</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf)

<sup>54</sup> Szarkasztikus, humoros tartalmak (pl: képek), melyek jellemzően az online térben terjednek el. A mémek többféle formátumban keletkeznek, könnyű őket létrehozni és terjeszteni, a populáris kultúrára támaszkodnak. (UGALINGAN et al. 2022. 265).

<sup>55</sup> lásd: Ugalingan et al. 2022

<sup>56</sup> OKTATÁSI HIVATAL 2021

<sup>57</sup> Többek között a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, illetve a Történelemtanárok Egylete.

<sup>58</sup> MAGYAR TÖRTÉNELMI TÁRSULAT 2021. 1., GYERTYÁNFY 2021.

<sup>59</sup> Ezt a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata is negatívként fogalmazta meg.

<sup>60</sup> MAGYAR TÖRTÉNELMI TÁRSULAT 2021. 1.

A középszint legfőbb változásairól az 1. táblázat ad áttekintést. Ez alapján az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok a 2012-es és a 2020-as (...) tartalmi szabályozók változásainak következtében módosultak, míg a szöveges, kifejtendő vizsgarész 2017-től változatlan.

| <b>Egyszerű, rövid választ igénylő feladatok</b>       |  |                             |                               |
|--|--|-----------------------------|-------------------------------|
|  | <b>2005-2016</b>   | <b>2017-2023</b>            | <b>2024-től</b>               |
| Feladatrész összpontszáma                              | 45   | 50                          | 50                            |
| Itemek pontszáma                                       | 0,5 vagy 1   | jellemzően 1                | n. a.                         |
| 12 feladat tartalmi eloszlása                          | 12 érettségi témakör alapján   |                             | 7 érettségi témakör alapján   |
| Magyar és egyetemes témák száma                        | 6 magyar és 6 egyetemes témájú feladat   |                             | magyar témák száma legalább 6 |
| Feladatok és feladattípusok variabilitása              | magasabb   | alacsonyabb                 | n.a.                          |
| Komplex forrásfeldolgozó feladat témája                | -  | nincs meghatározva          | magyar történelem             |
| Megjelenő forrástípusok                                | változtatás vizuális és szöveges források (pl: tankönyvi szöveg, ábra, plakát, karikatúra) |                             | új forrástípus: mémek         |
| Lehetséges feladattípusok                              | nincs változás   |                             |                               |
| <b>Szöveges, kifejtendő feladatok</b>                  |  |                             |                               |
|  | <b>2005-2016</b>   | <b>2017-2023</b>            | <b>2024-től</b>               |
| Feladatrész összpontszáma                              | 45   | 50                          |                               |
| Rövid/problémamegoldó esszé pontszáma                  | 24 (osztóponttal 12)   | 17                          |                               |
| Hosszú /elemző esszé pontszáma                         | 42 (osztóponttal 21)   | 33                          |                               |
| Rövid/problémamegoldó esszé terjedelme                 | 6-8 sor/ kb. 40-60 szó   | 12-16 sor / kb. 100-130 szó |                               |
| Hosszú/ elemző esszé terjedelme                        | 20-30 sor / kb. 140-160 szó  | 26-32 sor / kb. 210-260 szó |                               |
| Összes feladat száma                                   | 8 (ebből magyar: 6)  | 4 (ebből magyar: 2)         |                               |
| Kötelezően teljesítendő feladatok száma                | 3 (ebből magyar: 2)  | 2 (ebből magyar: 1)         |                               |
| Feladatválasztásnál figyelembeveendő korszakhatárok    | ókortól jelenkorig   | 1849-ig, 1849 után          |                               |
| Források száma a rövid/problémamegoldó esszéfeladatban | 1-7  | 1                           |                               |
| Források száma a hosszú / elemző esszéfeladatban       | 3-11   | 3                           |                               |

**1. táblázat:** A középszintű történelemérettségi írásbeli részének legfőbb változásai (saját szerkesztés)

A továbbiakban a 2005 és 2019 közötti vizsgaidőszakok középszintű vizsgafeladatai tartalmi és témaköri szempontból kerülnek bemutatásra. A kutatás célja, hogy feltárja, hogy a vizsgaleírásban és követelményekben megfogalmazott elméleti célok a gyakorlatban milyen módon érvényesülnek. Az elemzés a feladatírók mellett a felkészítő pedagógusok, továbbá az oktatáspolitikai számára különösen értékes lehet.

## A KUTATÁS ISMERTETÉSE

A kutatásban 2005 és 2019 közötti középszintű feladatsorokat elemeztem. A vizsgálati időszakba tartozó 31 feladatlapot (összesen 596 feladat, melyből 372 egyszerű, rövid választ igénylő feladat, 224 szöveges, kifejtendő feladat) a történelemérettségi részletes vizsgakövetelményeiben felsorolt témák és dimenziók adják. A témaköröket (a 2017-ben hatályos módosulásokkal)<sup>61</sup> a 2016 őszi vizsgaidőszaki hatályos részletes érettségi vizsgakövetelményekben<sup>62</sup> olvasható megnevezéseit használtam (2. táblázat). Emellett a nagyobb egységeket témakörnek, a kisebbeket témáknak hívom. Mivel a minta 2019. októberi középszintű vizsgafeladatsorig tart, ezért a 12. témakört („*A mai magyar társadalom és életmód*”), kiegészítettem az „*Alapvető pénzügyi és gazdasági fogalmak, folyamatok. A munkaviszonyhoz kapcsolódó ismeretek*” témájával, mely 2017-től a – 2012-es tartalmi szabályozók változása okán – az érettségi részét képezi. Ha egy feladat több témát is lefedett, akkor a legkorábbi témába soroltam be. Tehát, ha egy magyar középkori feladat érintette a honfoglalás, Szent László, vagy IV. Béla uralkodását is, akkor a „*A honfoglalástól az államalapításig*” címkét kapta meg és nem „*Az Árpád-kor*”-t. Habár a kutatás a 2005-2019 közötti középszintű feladatokat tartalmazza, a leggyakrabban előforduló témák elemzését 2022 októberig kiterjesztettem, aktualizálva a kutatási eredményeket.

| <b>Témakör: 4. Szellemi, társadalmi és politikai változások az újkorban</b>                  |   |
|--|---|
| <b>Témák</b>   | <b>Középszint</b>   |
| <i>4.1 A nagy földrajzi felfedezések és következményei</i>                                   | A nagy földrajzi felfedezések legfontosabb állomásai térkép alapján.<br>Az Európán kívüli civilizációk hatása Európára, és a gyarmatosítás.                       |
| <i>4.2 Reformáció és katolikus megújulás</i>   | A reformáció főbb irányzatai források alapján (lutheránus, kálvinista).<br>A katolikus megújulás, az ellenreformáció kibontakozása.<br>A barokk stílus jellemzői. |
| <i>4.3 A kontinentális abszolutizmus és a parlamentáris monarchia megszületése Angliában</i> | A francia abszolutizmus XIV. Lajos korában.<br>Az alkotmányos monarchia működése.   |
| <i>4.4 A tudományos világkép átalakulása, a felvilágosodás</i>                               | A felvilágosodás legjelentősebb gondolatai és főbb képviselői források alapján  |

**2. táblázat: részletes érettségi követelmények (részlet)**  
(forrás: 40/2002. EMMI rendelet 2005-ös módosítása)<sup>63</sup> (saját szerkesztés)

<sup>61</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vk.pdf)

<sup>62</sup> [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem\\_kov.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf)

<sup>63</sup> [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem\\_kov.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf)

A kutatás második fele a történelmi vizsgálódás dimenzióra (1, *politika-, esemény-, állam, jog- és intézménytörténet*; 2, *társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek*; 3, *gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek és 4, eszme- és vallástörténet*) koncentrált, melyeket a 2017-től hatályos részletes érettségi vizsgaleírása<sup>64</sup> 40%-25%-25%-10% előfordulási arányokban határoz meg. Céloom, hogy megállapítsam, hogy a 31 feladatlap 596 feladatában ezek az arányok mennyiben feleltethetők meg a szabályozóban meghatározott értékekkel.

### Kutatási kérdések:

1. Milyen arányban jelennek meg az érettségi témák a középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladataiban? Melyek azok a témák, melyek alul-, illetve felülreprezentáltak? Összefüggésben áll-e ez a hatályos kerettantervi ismeretek mennyiségével?
2. Milyen történelmi dimenziókat fednek le az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok? Milyen mintázat figyelhető meg?
3. Az érettségi témák milyen arányban jelennek meg az érettségi szöveges, kifejtendő feladataiban? Melyek azok a témák, melyek alul, illetve felülreprezentáltak?
4. Milyen történelmi dimenziókat fednek le a szöveges, kifejtendő feladatok? Milyen mintázat figyelhető meg?

### Hipotézisek:

1. Az érettségi témák előfordulásában nem azonosíthatók szignifikáns különbségek egyik vizsgarész esetében sem.
2. A történelmi dimenziók előfordulásának arányai a 2017-től hatályos érettségi vizsgaleírásban megfogalmazott arányoktól egyik vizsgarészben sem mutatnak szignifikáns eltérést, ugyanakkor feladatszinten előfordulnak mintázatok.

## EREDMÉNYEK

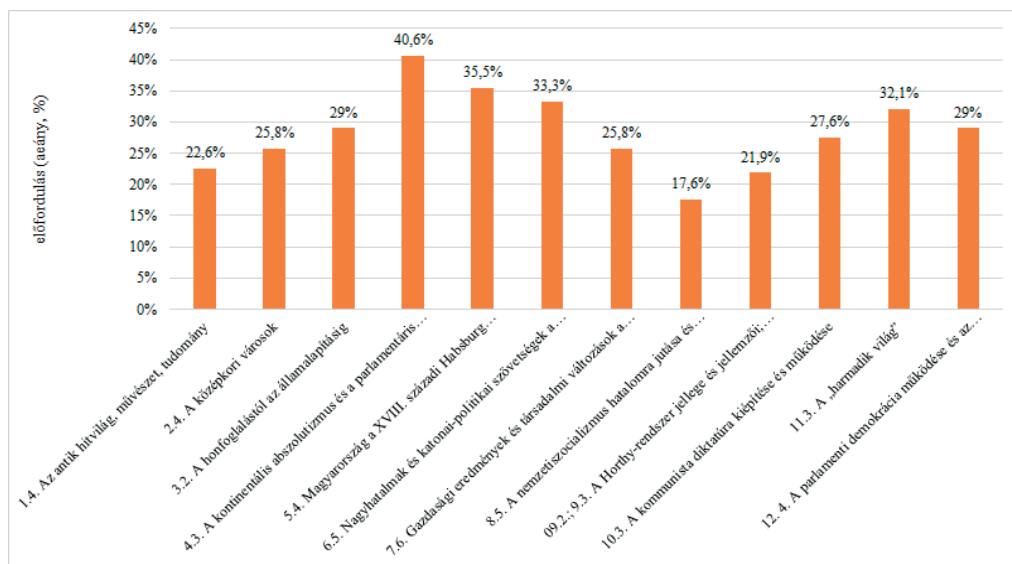
### Egyszerű, rövid választ igénylő feladatok

#### Témák

A rövid választ igénylő feladatsor leggyakoribb témái nagy változatosságot mutatnak. A témakörön belüli leggyakoribb témák száma jelentősen eltér, ez a témák témakörön belüli eloszlásával hozható összefüggésbe (1. ábra). A százalékok itt az adott témakörön belüli előfordulási arányokat és nem az előfordulások számát jelölik. Míg a leggyakoribb téma olyan témakörben szerepel, melyben összesen négy téma fordul elő (kettő is a leggyakoribb témák között található), addig a 20. századi egyetemes történelem (8. témakör) legmagasabb elemszáma 6 („*A nemzetiszocializmus hatalomra jutása és működési mechanizmusa*”), ez 17,6%-ot jelent. A 1914 és 1945 közötti magyar történelemből kettő („*A Horthy-rendszer jellege és jellemzői*”; „*Művelődési viszonyok*

<sup>64</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem\\_vl.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vl.pdf)

és az életmód”) témái ugyanannyiszor (7 alkalommal, 21,8%-ban) fordulnak elő, ugyanakkor mindkettő a Horthy-korszakot tárgyalja.



**1. ábra:** A leggyakoribb témák az egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészen minden témakörből (2005-2019) (saját szerkesztés)

Az egyetemes és a magyar jelenkori témakörökön (8. és 9.) kívül minden témakör megjelenik. Ez meglepő eredmény, hiszen a kétszintű érettségi bevezetésével a 19-20. század történelmének tárgyalása hangsúlyosabb lett.<sup>65</sup> Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok leggyakrabban előforduló témája „A kontinentális abszolútizmus és a parlamentáris monarchia megszületése Angliában”, mely mintegy minden második érettségi feladatsorban megtalálható a tesztelésben, összesen tizenhárom alkalommal fordul elő 4. feladatként (3. táblázat), ez a negyedik feladatok 40,6%-a. Ez az eredmény azzal állhat összefüggésben, hogy középszinten a témakör nem jelenik meg esszéfeladatként, továbbá két olyan résztémát tárgyal (Napkirály uralkodása, az angol alkotmányos monarchia intézményrendszerének működése) melyekhez a feladatírók feltehetőleg gyakorlottabban tudnak „típusfeladatot” készíteni (a 2012-es kerettanterv alapján például a kora újkor témakörben a témakörönként elvárt lexikák mennyiségében nincs jelentős eltérés). A második leggyakoribb téma a „Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban”, ami tizenegyszer szerepel a tesztfeladatsorban. A kerettantervi adatokhoz képest azonban ez szokatlan, hiszen a török-korhoz, valamint a Rákóczi-szabadságharchoz a kerettanterv jóval több lexikát vár el, bár a leggyakoribb témák között egyébként a török-kor („A mohácsi csata és az ország három részre szakadása”) is szerepel. A harmadik a „Nagyhatalmak és katonai-politikai szövetségek a századfordulón”, ami tízszer kapott helyet a vizsgafeladatok között, többször emelt szintű témaként (szövetségi rendszerek kialakulása) is szerepel. „A honfoglalástól az államalapításig” és „A kommunista diktatúra kiépítése és működése” témákból a felsorolásban elért helyüket befolyásolja, hogy más témakörhöz is kapcsolódhatnak. Az ókor időszakából

<sup>65</sup> F. DÁRDAI – KAPOSZI 2021. 152.



Róma történelmére vonatkozó feladatra találunk a legtöbb példát, mely részben azzal magyarázható, hogy az ókori Hellász és a Római Birodalom történelme egyes feladatoknál (jellemzően az antikvitás kultúrájához kapcsolódóan) tartalmilag összekapcsolódik, így az ókori témák dominanciájánál az ókori Róma történelme mellett Athén előfordulása is meghatározó az egyszerű, rövid választ igénylő vizsgarészben.

| téma helye | témák száma a témakörön belül | leghangsúlyosabb érettségi témák   | összesen | témakörön belüli arány |
|------------|-------------------------------|--|----------|------------------------|
| 4. 3.      | 4                             | A kontinentális abszolutizmus és a parlamentáris monarchia megszületése Angliában        | 13       | 40,6%                  |
| 5. 4.      | 5                             | Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban                                      | 11       | 35,4%                  |
| 6. 5.      | 6                             | Nagyhatalmak és katonai-politikai szövetségek a századfordulón                           | 10       | 33,3%                  |
| 3. 2.      | 6                             | A honfoglalástól az államalapításig <sup>66</sup>  | 9        | 29%                    |
| 5. 1.      | 5                             | A mohácsi csata és az ország három részre szakadása                                      | 9        | 29%                    |
| 11. 3.     | 5                             | A „harmadik világ”   | 9        | 32,1%                  |
| 12. 4.     | 6 <sup>67</sup>               | A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság                                  | 9        | 29%                    |
| 1. 3.      | 6                             | A római köztársaság virágkora és válsága, az egyeduralom kialakulása                     | 8        | 25,8%                  |
| 2. 4.      | 8                             | A középkori városok  | 8        | 25,8%                  |
| 3. 4.      | 6                             | Társadalmi és gazdasági változások Károly Róbert, Nagy Lajos, Luxemburgi Zsigmond idején | 8        | 25,8%                  |
| 4. 2.      | 4                             | Reformáció és katolikus megújulás  | 8        | 25%                    |
| 7. 6.      | 7                             | Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában                        | 8        | 25,8%                  |
| 10. 3.     | 6                             | A kommunista diktatúra kiépítése és működése <sup>68</sup>                               | 8        | 27,5%                  |

**3. táblázat:** *A leggyakoribb témák a középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladataiban (2005-2019) (saját szerkesztés)*

<sup>66</sup> A témakörhöz sorolt feladatok érintik továbbá: „Az Árpád-kor” (3); a „Társadalmi és gazdasági változások Károly Róbert, Nagy Lajos, Luxemburgi Zsigmond idején” (2); „A Hunyadiak” (1); „A mohácsi csata és az ország három részre szakadása” (1).

<sup>67</sup> Eredetileg öt, de a minta miatt a 2017-től hatályos érettségi követelmények miatt a hatodik témaként az *Alapvető pénzügyi és gazdasági fogalmak, folyamatok. A munkaviszonyhoz kapcsolódó ismeretek* szerepel.

<sup>68</sup> Az elemzés során szintén ebbe a kategóriába került: „Az 1956-os forradalom és szabadságharc” (1); „A Kádár-rendszer jellege, jellemzői” (1) és „A rendszerváltozás” (1).

A további eredmények közül érdemes kiemelni még „*A harmadik világ*” témáját, mely olyan témakörben (a 12. témakörrel együtt) szerepel, amely a többi témakörnél jóval kevesebb ismeretanyagot tartalmaz középszinten, ami megnehezíti a feladatírást.<sup>69</sup> Emellett itt található meg többek között az Európai Unió intézményrendszere témakör is, amiről nemcsak a tanulók, de az egész magyar társadalom hiányos ismeretekkel rendelkezik.<sup>70</sup> Talán ebből adódik, hogy a 11. témakör fordul elő legritkábban a középszintű érettségi rövid választ igénylő feladatsorában, mivel öt alkalommal jelenkori magyar témákat („*Kádár-rendszer jellege, jellemzői*”, „*Az 1956-os forradalom és szabadságharc*”, „*A határon túli magyarok sorsa*”) tárgyal.

A 12. feladatnál szintén problémás témákba futhatunk, hiszen mind a választási rendszer, mind az önkormányzatok működése, mind a mai Magyarországot érintő demográfiai, illetve társadalmi változások bizonyos mértékben túl gyorsan változnak ahhoz, hogy a diákok tudása naprakész lehessen. A választási rendszer például a rendszerváltás óta már többször is megváltozott; míg a demográfiai téma magában hordozza, hogy a feladattal „témát váltunk”, vagyis, hogy a demográfiai folyamatokat még a Rákosi-, vagy Kádár korszaktól kezdve kell értelmezni.<sup>71</sup>

A legritkább témák középszinten absztraktabb, kevesebb eseménytörténetet tartalmazó témakörökhöz kapcsolódnak, továbbá a magyar nép őstörténetéhez, a népvándorláshoz, humanizmushoz és a reneszánszhoz, a magyar középkori és újkori kultúrához és művelődéshez.

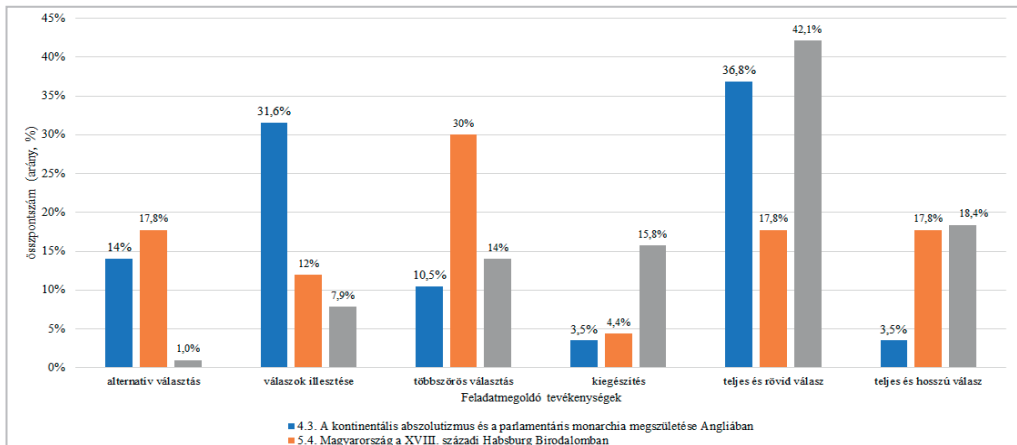
Ugyan önmagában az ítemek típusa (zárt/nyílt) nem árulja el a feladatban, vizsgán elvárt tudásképet<sup>72</sup>, a listában szereplő témák feladattípusait megvizsgálva „*A középkori városok*” és „*A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság*” tartalmazza a legtöbb zárt végű ítemet (81,2%), legkevesebbet a „*Nagyhatalmak és katonai-politikai szövetségek a századfordulón*”, ahol ez az arány 24%. A leggyakoribb témák átlagosan 58%-ban állnak zártvégű ítemekből, a leggyakoribb feladatmegoldó tevékenységek a válaszok illesztése (26,5%) és a teljes és rövid válasz (23,6%), azonban témánként jelentős az eltérés. Az első három téma feladatmegoldó tevékenységeit a 2. ábra mutatja. Az eredmények alapján „*A kontinentális abszolutizmus és a parlamentáris monarchia megszületése Angliában*” témánál a válaszok illesztése, és teljes és rövid válasz; a „*Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalom*” témánál a többszörös választás, míg a „*Nagyhatalmak és katonai-politikai szövetségek a századfordulón*” témában a teljes és rövid válasz dominál. Ez feltételezhetőleg azzal áll összefüggésben, hogy egyes témákhoz több hasonló típusfeladat is készül (tehát ha például az alkotmányos monarchia kerül be az egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészbe, akkor nagy eséllyel az intézményrendszerre vonatkozó párosító feladatot fogunk látni). A 6. témakör leggyakoribb témájával kapcsolatban feltételezhetőleg a kauzalitást lehet megemlíteni. Míg a legtöbb témakör alapvetően eseménytörténeti fókuszú, addig a világháborúk időszakát feltételezhetőleg az okok és a következmények beágyazásával, hosszabb ideig tanítják, mint a táblázatokban szereplő valamennyi témát. Emellett a gyakoribb témákat bizonyára a tankönyvek is részletesebben tárgyalják. Ugyanakkor a gyakoribb témák megjelenését részben magyarázhatja a dimenzió arányoknak való megfelelés is.

<sup>69</sup> CSAPODI 2014. 14.

<sup>70</sup> CSAPODI – TAMÁSINÉ 2013. 42.

<sup>71</sup> CSAPODI 2014. 13.

<sup>72</sup> lásd bővebben: VAN SLEDRIGHT, BRUCE (2015): *Assessing for Learning in the History Classroom*. In Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, Routledge. 75–88.



**2. ábra:** A középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatsorok (2005-2019) leggyakoribb témáinak feladatmegoldó tevékenységei pontszámok alapján (saját szerkesztés)

A leggyakoribb témák vizsgálatok a 2022 októberig bezáróan az első három leggyakoribb téma sorrendjében nincs változás, de az ókori és a kora újkori egyetemes témákat felváltják magyar középkori témák (pl.: „*A Hunyadiak*”, „*A Kádár-rendszer jellege, jellemzői*”). Az öt leggyakoribb témakör (a zárójelben az előfordulás száma látható):

1. A kontinentális abszolútizmus és a parlamentáris monarchia megszületése Angliában (14),
2. Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban (13),
3. Nagyhatalmak és katonai-politikai szövetségek a századfordulón (13),
4. Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában (12),
5. A mohácsi csata és az ország három részre szakadása (11),
6. A kommunista diktatúra kiépítése és működése (11),
7. A honfoglalástól az államalapításig (10),
8. A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság (10).

## Történelmi dimenziók

A 372 tesztfeladat elemzésekor a történelmi dimenzióinak meghatározásakor a vizsgakövetelmények arányait átlagolva nem alakult ki jelentős eltérés, de feladatszinten azonoshíthatunk mintázatokat. Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok tekintetében a *politika-, esemény-, állam-, jog- és intézménytörténet* átlagban 49,1%-ban, a *társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek* 20,1%-ban, a *gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek* 19,8%-ban, míg az *eszme- és vallástörténet* 10,7%-ban fordulnak elő.

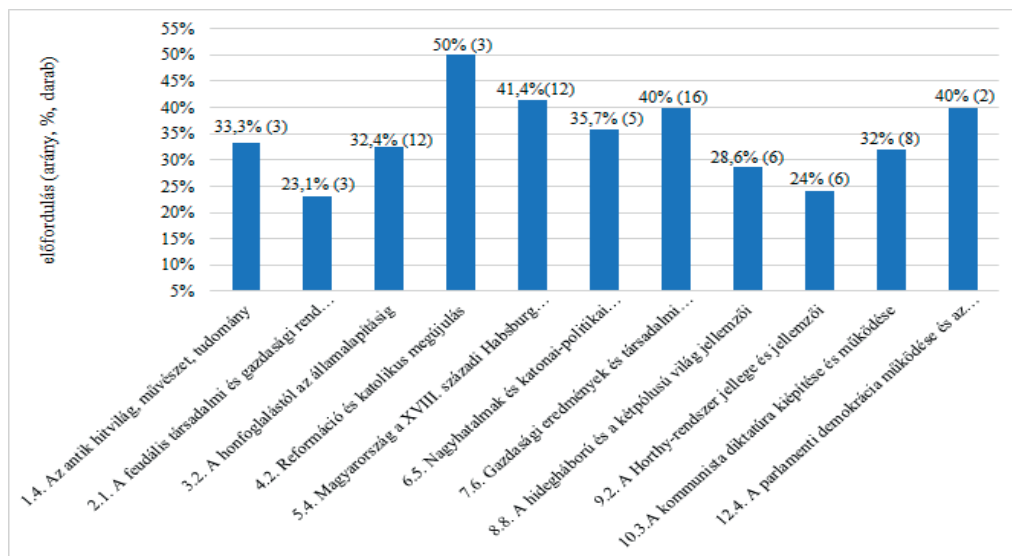
Megfigyelhető, hogy egyes feladatok tematizáltak. Ilyen például a 2. feladat, ami több gazdasági, és vallástörténeti feladatot tartalmaz, így a politikatörténet aránya itt a 10%-ot sem éri el (9,6%). Emellett a 4. és a 13. feladatnál is hangsúlyos az eszme-és vallástörténet, ami témaköri sajátosságokból

(reformáció, ellenreformáció, felvilágosodás) adódik. A 2. és a 13. feladat tartamilag hasonló korzakokat, témaköröket rejt, itt a politikatörténet aránya szintén szignifikánsan alacsonyabb. Emellett a 13. feladat az, ahol eszme- és vallástörténeti témákat (görög, római vagy keresztény vallásosság) találni. Ez a két feladat történelmi dimenzióiban tehát szignifikánsan eltér az érettségi követelményekben megfogalmazott arányoktól. A 6. feladatban szintén domináns a gazdaságtörténeti témák megjelenése, a 12. feladatban pedig közel azonos arányban láthatjuk a politika-, valamint a társadalomtörténetet (48,3% és 45,2%). A történelmi dimenziók alakulását a 4. ábra mutatja (80. o.).

## SZÖVEGES, KIFEJTENDŐ FELADATOK

### Témák

Az esszéfeladatok tartalmi eloszlása szintén nagy variabilitást mutat. Ennek részben az az oka, hogy középszinten esszékérdésként a bonyolultabb, absztraktabb témák nem jelennek meg. Ezek helyett azok a témák fordulnak elő, melyekhez a tantervi előírások alapján megfelelő mennyiségű lexika, forrás és eseménytörténeti megközelítésmód tartozik, valamint a magyar történelem valamely kiemelt állomását jelölik. A tizenkét témakör előfordulása az esszéfeladatok esetében is nagy változatosságot mutat, a 3. ábrán például a „Reformáció és a katolikus megújulás” téma fordul elő a legnagyobb arányban, de ez az elemszám csak 3, vagyis ugyanannyi, mint a középkori egyetemes témakör esetében, ahol ez az arány szignifikánsan alacsonyabb. A legalacsonyabb elemszám (2) a 12. témakörhöz köthető, melyben 40%-ban „A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság” témájához kapcsolódó feladat jelenik meg. Tehát az ábrán a zárójelben megadott számok az előfordulások számát mutatják, mely alapján a témakörök eloszlása nem egyenletes. Emellett láthatjuk, hogy a 11. témakör nem szerepel az ábrán, mivel az emelt szintű témakör.



3. ábra: A leggyakoribb témák témakörönként a szöveges, kifejtendő feladatrészben középszinten (2005-2019) (saját szerkesztés)

A vizsgált időszakban összesen 224 esszéfeladat szerepelt a feladatlapokban. E vizsgarészben nem jellemző, hogy egy feladat több témakört is lefedne. Az öt leggyakoribb esszétéma 10 különböző témát fed le (4. táblázat). Mivel az elemzésnél a rövid/problémamegoldó és a hosszú/elemző esszéfeladatokat nem különítettem el egymástól, ezért a listán csak magyar témák szerepelnek. Legnagyobb arányban a magyar középkorhoz találunk esszéfeladatot, ez a leggyakoribb témák 38,1%-a. A legtöbb hosszú/elemző esszé magyar témakörben a „Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában” témájához tartozik, a legtöbb rövid/problémamegoldó esszé ugyanazon magyar témában egyszerre több témakörhöz: „A honfoglalástól az államalapításig”; „Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban”; „Az Árpád-kor” és „A reformmozgalom kibontakozása, a polgárosodás fő kérdései” témáihoz (5 előfordulás) kapcsolódik. A leggyakoribb rövid/problémamegoldó esszéfeladat egyetemes témából „A hidegháború és a kétpólusú világ jellemzői”, ezzel hatszor találkozunk. A „Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban” című téma mindkét vizsgarészben hangsúlyos, azonban ez a téma több altémát (betelepítési politika, felvilágosult uralkodók portréja) rejt, ezek az altémák a különböző vizsgarészekben eltérő arányban jelennek meg.

| téma helye | témák száma a témakörön belül | lehangsúlyosabb érettségi témakörök  | összesen | témakörön belüli arány | rövid esszé | hosszú esszé |
|------------|-------------------------------|--|----------|------------------------|-------------|--------------|
| 7. 6.      | 7                             | Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában                        | 16       | 40%                    | 4           | 12           |
| 3. 2.      | 6                             | A honfoglalástól az államalapításig  | 12       | 32,4%                  | 5           | 7            |
| 5. 4.      | 5                             | Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban <sup>73</sup>                        | 12       | 41,3%                  | 5           | 7            |
| 3. 3.      | 6                             | Az Árpád-kor   | 9        | 24,3%                  | 5           | 4            |
| 7. 1.      | 7                             | A reformmozgalom kibontakozása, a polgárosodás fő kérdései                               | 9        | 22,5%                  | 5           | 4            |
| 3. 4.      | 6                             | Társadalmi és gazdasági változások Károly Róbert, Nagy Lajos, Luxemburgi Zsigmond idején | 8        | 21,6%                  | 3           | 5            |
| 3. 5.      | 6                             | A Hunyadiak  | 8        | 21,6%                  | 4           | 4            |
| 5. 1.      | 5                             | A mohácsi csata és az ország három részre szakadása                                      | 8        | 27,5%                  | 3           | 5            |
| 10.3.      | 6                             | A kommunista diktatúra kiépítése és működése   | 8        | 30,7%                  | 3           | 5            |
| 9. 1.      | 6                             | Az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlása és következményei <sup>74</sup>                   | 7        | 28%                    | 4           | 3            |

**4. táblázat:** A leggyakoribb esszétémák a középszintű történelemérettség (2005-2019) (saját szerkesztés)

<sup>73</sup> Az elemzésnél egy alkalommal ide soroltam „A reformmozgalom kibontakozása, a polgárosodás fő kérdései” témakört is.

<sup>74</sup> „A Horthy-rendszer jellege és jellemzői” témaköre egy alkalommal a halmaz részét képezi.

A 2017-es érettségi változásokat megelőzően a szöveges, kifejtendő feladatok nyolc esszéfeladatot tartalmaztak, vagyis összesen 20 feladtból állt a történelemérettségi, melyből az esszék a 13. feladattól kezdődtek, kronologikusan. A 13. feladat tehát ókori, középkori, kora újkori egyetemes témákat ölelt fel, a 14. feladat egyetemes újkori vagy jelenkori témát dolgoz fel (2017 óta ez mindig jelenkor). A 15. feladat magyar középkor, kora újkor rövid esszé, mely olykor újkori témát is felölel. A 16. feladat korábban középkori-kora újkori magyar, hosszú esszéfeladatot jelölt, ez 2017-től az utolsó feladat és 20. századi témákra vonatkozik. A 2016 októberi feladatlapokban azonban még szerepelt 17-18-19-20. feladat is, ezek mind magyar témát tárgyaltak, vagyis a kezdeti nyolc esszéből kettő, a jelenlegi négy esszéből szintén kettő foglalkozik egyetemes témakörrel. Ezek korszakulásukat tekintve erősen fragmentáltak, ezért nem kerülhettek be a leggyakoribb feladatok közé.<sup>75</sup> A 17. és 18. feladat kora újkori, újkor magyar témákat rejt, rövid és hosszú esszé formájában, a 19-20. feladatok pedig a 20. századi magyar történelemre, állampolgári ismeretekre vonatkoznak, szintén rövid (19.) és hosszú (20.) esszé formájában, így 2016-ig mind a magyar középkori/ kora újkori, mind a kora újkori/ újkori, mind a jelenkori témák rövid és hosszú esszé formájában is előfordultak.

A leggyakoribb témák a vizsgált időszakban a középkori, kora újkori és az újkori magyar történelemhez (5-7. témakör) kapcsolódnak. A leggyakrabban előforduló esszé témakör a „Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában”, melyet szorosan követ a „A honfoglalástól az államalapításig” és a „Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban”. Míg az utóbbi két téma tizenkészer, a dualizmus gazdasági aspektusait érintő, nem eseménytörténeti, hanem okokat, következményeket tárgyaló esszéfeladatok tizenhatszor jelentek meg a középszintű érettségi esszéfeladatokban összesen (4. táblázat). A dualizmus témakörének ily gyakori előfordulása azzal áll összefüggésben, hogy 2017 előtti időszakban az újkori rövid és az újkori hosszú (17 és 18. feladatok) hangsúlyos témája volt. A dualizmus gazdasági hatásához kapcsolódó esszék tehát azért a leggyakoribbak, mert a változtatás előtti 18. feladat fele (44%-a, vagyis a 25 feladtból 11 darab) ezzel a témakörrel foglalkozik, miközben jellemzően a 17. feladatként is szerepelhetett. Ez egyrészt a készítőik szempontjából megnehezítette az összeállítást (hiszen nehezebb volt olyan témákat egymás után felsorakoztatni, melyek nem fedik egymást), másfelől, a korszakoknak is megvannak a maguk hangsúlyos eseményei, és a hosszú esszékben ezek a témák jelennek meg elsősorban. Ebből kifolyólag egyes témák túl gyakorivá váltak középszinten, mint ahogy a dualizmus kora is. A diverzitást csökkentette az is, hogy a 11. témakör („A jelenkor”) középszinten nem esszétéma, ezért azon témák helyett is jellemzően a „gyakori” témák jelentek meg feladatként. A dualizmus korszakához hasonlóan kiugró példát nem találunk, de az említett jelenség a többi, a listában szereplő témáról is elmondható. A kora újkori és az újkori témák közül a „Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában”, valamint a „Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban” annyira gyakori, hogy az összes, az adott témakörből előforduló feladatok minimum 40%-át ezek a témák adják.

A leggyakoribb témák sorrendje 2022-ig előforduló témákkal nem változott. Az első öt leggyakoribb téma a következő:

<sup>75</sup> A leggyakrabban előforduló egyetemes esszétémák középszinten az ipari forradalmakhoz és a hidegháborúhoz kapcsolódnak.

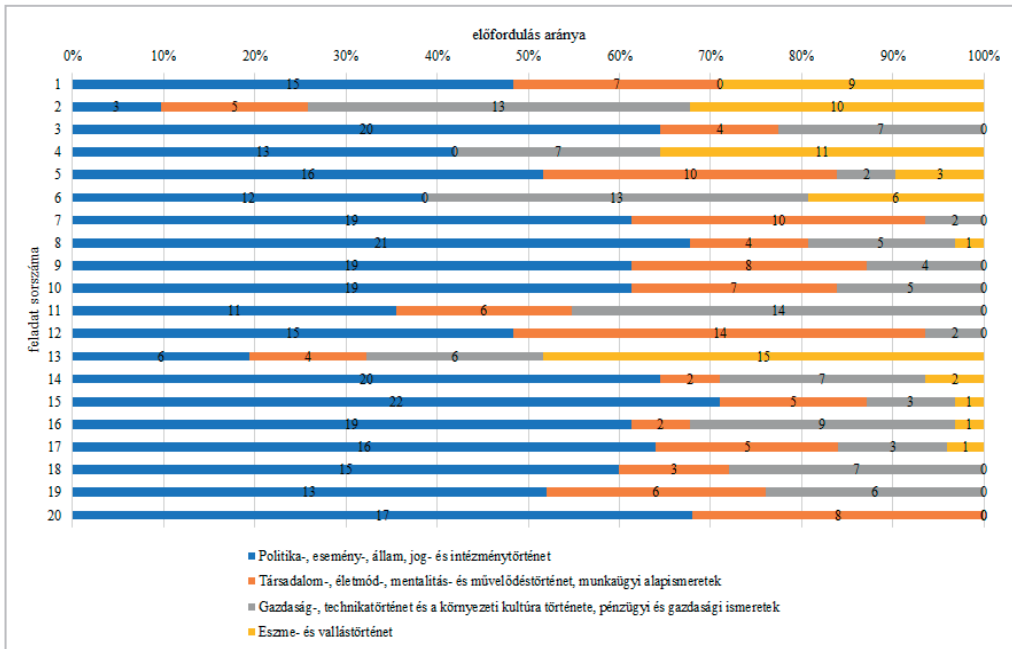
1. Gazdasági eredmények és társadalmi változások a dualizmus korában (17),
2. Magyarország a XVIII. századi Habsburg Birodalomban (14),
3. A honfoglalástól az államalapításig (12),
4. Az Árpád-kor (10),
5. Társadalmi és gazdasági változások Károly Róbert, Nagy Lajos, Luxemburgi Zsigmond idején (9),
6. A mohácsi csata és az ország három részre szakadása (9),
7. A reformmozgalom kibontakozása, a polgárosodás fő kérdései (9).

## Történelmi dimenziók

A vizsgált időszak 224 esszéfeladatot foglal magában. Az érettségi vizsgakövetelményekben megfogalmazott dimenzió arányoktól való jelentős eltérést a történelmi dimenziók esetében is csak feladatszinten találunk.

A szöveges, kifejtendő feladatok mindig kapcsolhatók legalább három dimenzióhoz, de eszme- és vallástörténeti feladat nem mindig szerepel. A feladatlapok között találunk olyan szöveges, kifejtendő feladatrészt is, amikor a négy esszéfeladat kettő dimenziót fed le. Az esszéfeladatok történelmi dimenziói közül az első és a negyedik esszéfeladat (13. és 16. feladat) érdemel alaposabb kifejtést. Mivel a dimenzió szoros összefüggésben áll a tartalommal, ezért nem meglepő, hogy a 13. feladatban legmagasabb az eszme-és vallástörténeti témájú feladatok száma. Itt szerepelnek ugyanis a görög hitvilág mellett az iszlám vallás, az ókori keleti vallások és a reformáció-ellenreformáció témakörei is. A 16. feladatban pedig a gazdasági témák aránya magasabb, mely azzal állhat összefüggésben, hogy a gazdaságpolitikai témákat (pl.: Károly Róbert gazdasági reformjai) nem politikatörténeti, hanem gazdaságtörténeti dimenzióhoz kerültek besorolásra. Ezek mellett továbbá a magyar középkori városfejlődés és a dualizmus kori gazdaság is szerepelnek a témák között.

Összességében a *politika-, esemény-, állam, jog- és intézménytörténet* átlagosan 50,1%-ban szerepel a középszintű érettségi feladatokban. Feladatszinten ugyan nagy a fluktuáció (pl.: 11. feladatban ez az arány 35,4%), de ez az egyetlen dimenzió, amelyet a minta alapján minden feladathoz hozzárendelhetünk. A *társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek* dimenzió a feladatokban átlagosan 17,7%-ban, a *gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek* 18,7%-ban szerepel, míg az *eszme- és vallástörténeti* dimenzió előfordulása 9,5%. Ez utóbbi három dimenzió nem található meg minden feladatban, a 6. feladat például jellemzően nem tartalmaz eszme-és vallástörténeti témát (4. ábra).



4. ábra: A történelmi vizsgálódás dimenziói az érettségi feladatokban (2005–2019)  
(saját szerkesztés)

## A KUTATÁS KORLÁTAI

Habár a kutatás a történelemdidaktika szempontjából jelentős értéket képviselhet, számos hiányosságot rejt magában. Egyfelől a minta nagysága miatt előfordulhatnak számításbeli pontatlanságok, elütések. Emellett a történelmi dimenziók tág megfogalmazása a kategorizálást nehezítik. Így egy másik kódoló más eredményekre is juthat, ezért a reprodukálhatóság érvényesülése e változónál kétségsbevonható. Viszont további elemzések segíthetik a pontosítást.

## ÖSSZEGRÉS

A magyar történelemoktatás a rendszerváltás óta dinamikus fejlődésen ment keresztül, a forráshasználat, a primer források szerepe nőtt, míg a lexikák mértéke csökkent, a történelem tananyag sokszínűbbé vált és módszertanilag is modernizálódott. Mindezekben a 2005-ben bevezetett kétszintű történelemérettséginek kulcsszerepe volt. A középszintű oktatást alapvetően meghatározó magas kockázatú (*high stakes*) vizsga az általa közvetített tudásképpel, feladat apparátussal és forráshasználati módszerekkel nagy nyomot hagy a történelemórákon. A tartalmi szabályozók változása miatt a vizsga is átesett változásokon, mely olykor a nemzetközi mérés-értékelési sztenderdek figyelembevétel, olykor azok figyelmen kívül hagyásával



valósultak meg. Nem tudni még, hogy a 2024-től érvényes új érettségi kritériumok milyen mértékű változást gyakorolnak majd a jelenlegi történelemoktatásra.

A tanulmány második felében egy elemzést ismertettem. Az eredmények alapján meghatározhatók tartalmi csomópontok az érettségi témák előfordulásában, így az erre vonatkozó hipotézis – mely nem feltételez szignifikáns különbséget a témák előfordulásában egyik vizsgarészben sem – cáfolható. Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokban az érettségi témakörök közül az egyetemes kora újkori történelem „*A kontinentális abszolutizmus és a parlamentáris monarchia megszületése Angliában*” című téma fordul elő messze a leggyakrabban. Ez részben azzal magyarázható, hogy –a többi kora újkori egyetemes témával ellentétben– ez nem fordul elő középszinten esszéfeladatként. A leggyakoribb esszétémák elsősorban a dualizmus-hoz kapcsolódnak, de a magyar középkor (Árpád-házi és vegyesházi királyok) és a kora újkor (várháborúk kora) is a hangsúlyosabb témák között szerepel. A témák gyakorisága nem mutat összefüggést a tantervi lexikákkal.

A történelmi dimenziók eloszlását tekintve az eredmények átlagosak, melyek a hipotézist igazolják. Az eredmények alapján a *politika-, esemény-, állam, jog- és intézménytörténet* dimenziójának aránya a legmagasabb (50,1%), melyet a *gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek* követ 18,7%-kal, utána következik a *társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet, munkaügyi alapismeretek* (17,7%) és az *eszme-vallástörténet* a legritkább (9,5%). Több feladatnál látható szignifikáns eltérés, beleértve a 2. és a 13 feladatot. A 2. feladat több gazdasági és eszmetörténeti témát, míg a 4. feladat a vallás-és eszmetörténet dominanciája látszódik. A 6. és 11. feladatok szintén gazdaságtörténeti fókuszszal rendelkeznek. A tesztfeladatok utolsó feladata pedig társadalom-, illetve politikatörténettel nagyjából azonos arányban foglalkozik. Az esszéfeladatok történelmi dimenziói között szintén a politikatörténet dominál, de a 13. feladat eszme-és vallástörténeti fókuszú. A hanghangsúlyosabb esszétémák között szinte csak magyar témákat találunk, mely a 2005 és 2016 közötti középszintű vizsga feladatstruktúrából fakadhat. A legritkább feladatok absztrakt vagy komplex (emelt szintű) témákat tárgyalnak.

A tartalmi szekcióban a legtöbb esetben törekedtem arra, hogy röviden utaljak a leggyakoribb, illetve legritkább témák előfordulásának és a hozzájuk köthető kognitív műveletek lehetséges okára, ezek azonban további kutatási témákat jelölnek ki. Érdemes lehet tehát ezeket az eredményeket a tankönyvi leckék számának, kerettantervi lexikákkal összefüggésben is megvizsgálni. További kutatást a leggyakoribb témák és az azokhoz kapcsolódó leggyakoribb feladatmegoldó tevékenységek közötti összefüggések jelenthetik. Bár a tartalmi szekcióban közzétettem a legfrissebb, 2022 októberéig érvényes eredményeket, a dimenzióknál ez nem történt meg, ezért ez is következő kutatás fókuszát adhatja. Ebben helyet kaphat az egyes dimenziók témáinak dimenzionális eloszlásának (pl.: technikatörténet, társadalomtörténet) feltérképezésére is, vagy az érettségi témák alrészai (pl.: angol alkotmányos monarchia, Mária Terézia uralkodása) arányainak vizsgálata, és az emelt szint feladatsorait is a kutatás tárgyává lehet tenni. Bízom abban, hogy kutatási eredményeim a gyakorló történelemtanárok, a feladatfejlesztők és a döntéshozók számára is hasznosíthatók. Mindezen kutatások segíthetnek a hazai történelemoktatás erősségeinek és problématerületeinek pontos lokalizálásában és fejlesztési irányok körvonalazásában.

## IRODALOMJEGYZÉK

- BERNÁTH JÓZSEF – WALZ JÁNOSNÉ (1992): *A standard érettségi vizsga jellemzői: A vizsgatárgyak célja, követelményei, témái: A számonkérés formái*. Pécs, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet.
- C. DAHN, THOMAS (2017): A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. *Történelemtanítás* online történelemdidaktikai folyóirat. (LII.) Új folyam 8. évf. 1–2. sz. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08\\_01\\_04\\_Dahn.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08_01_04_Dahn.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 12.
- CSAPODI ZOLTÁN (2014): *Érettségi vizsgatárgyak elemzése: 2009-2012 tavaszi vizsgaidőszakok*. Történelem. Budapest, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/erettsegi\\_vizsgatargyak\\_elemzese/tortenelem.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_vizsgatargyak_elemzese/tortenelem.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 20.
- CSAPODI ZOLTÁN (2016): A történelemérettségi reformja. In PÉTERFI GÁBOR – FEKETE BÁLINT (szerk.): *Történelemtanításról a XXI. század elején*. Budapest, L'Harmattan. 33–58.
- CSAPODI ZOLTÁN – TAMÁSINÉ MAKAY MARIANN (2013): *A 2012. május-június érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és egyes feladatok mérésmetodikai vizsgálata*. Történelem. Közép- és emelt szint. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/meresmetodika/Tortenelem.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmetodika/Tortenelem.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 10.
- CSAPÓ BENŐ (2019): A jövő elvárásai és a tudás minősége. In: *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában: XXI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Debrecen, Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18263> hozzáférés: 2023. 01. 04.
- CSAPÓ BENŐ (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat Gazdaságelemző és Informatikai Intézet. 71–93. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- DANCÓS TÜNDE (2015): A kétszintű érettségi vizsgarendszer fejlesztésének lehetőségei. In Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.) *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Budapest, OFI. 235–248.
- CZETŐ KRISZTINA (2022): Mít gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra* 32. évf. 8-9. sz. 30–52. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.8-9.30>
- ERCIKAN, KADRIYE – SEIXAS, PETER (eds.) (2015): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, Routledge.
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 169–186. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofi/past/2009/05/169-186.pdf> (2022. 09. 14.)

- F. DÁRDAI ÁGNES–KAPOSI JÓZSEF (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In F. Dárdai–Kaposi–Katona (szerk.) *A történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)*. Budapest, Magyar Történelmi Társulat. 15–59. <http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2021/10/a-tortenelemtanitas-a-tortenelemtanitasert.pdf> hozzáférés: 2023. 01. 03
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSI JÓZSEF (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle* 56. évf. 11. sz. 21–35. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/merre-tovabb-tortenelemerettsegi> hozzáférés: 2023. 01. 20.
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSI JÓZSEF (2021): A történelemtanítás elmúlt harminc éve (1990–2020). Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia* 121. évf. 2. sz. 137–167. DOI: 10.17670/MPed.2021.2.137
- FODOR RICHÁRD – TÓTH JUDIT (2023): A történelemdidaktika trendjei a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) kiadványainak tükrében. *Magyar Pedagógia*. 122. évf. 3. sz. 145–167. <https://doi.org/10.14232/mped.2022.3.145>
- GYERTYÁNFY ANDRÁS (2021): Merre tovább történelemérettségi? *újkor.hu*, 2021. 06. 02. <https://ujkor.hu/content/merre-tovabb-tortenelemerettsegi> hozzáférés: 2023. 01. 04.
- HALÁSZ GÁBOR (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: KISS ÉVA (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK. 366–387. [http://halaszg.ofi.hu/PUBLIKACIOK\\_HG.htm](http://halaszg.ofi.hu/PUBLIKACIOK_HG.htm) hozzáférés: 2022. 12. 20.
- HÓDI ÁGNES – TÓTH EDIT (2020): *Mérőfeladatok és kérdőívtelemek szerkesztése*. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- KAPOSI JÓZSEF (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és a gyakorlatához*. Oktatási Segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. [http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek\\_kotet\\_egyben\\_internetre-PDF-1.pdf](http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf) hozzáférés: 2022. 10. 01.
- KAPOSI JÓZSEF (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat*. 8. évf. 1-2. sz. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08\\_01\\_03\\_Kaposi.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2017/10/08_01_03_Kaposi.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 04.
- KAPOSI JÓZSEF (2015): *Válogatott tanulmányok I.: történelem, érettségi, megújítás*. Szaktudás, Budapest. [http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi\\_Jozsef-Valogatott\\_tanulmanyok\\_I.pdf](http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi_Jozsef-Valogatott_tanulmanyok_I.pdf) hozzáférés: 2022. 10. 15.
- KOJANITZ LÁSZLÓ (2021): A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából. In: *A történelmi gondolkodás fejlesztése: válogatott tanulmányok*. 127–147. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/73331/1/2021\\_tortenelmi\\_gondolkodas\\_fejlesztese\\_127-147.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/73331/1/2021_tortenelmi_gondolkodas_fejlesztese_127-147.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 08.
- KOJANITZ LÁSZLÓ (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*. 23. évf. 2. sz. 28–47. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21365/21155> hozzáférés: 2022. 06. 20.

KOJANITZ LÁSZLÓ (2022): Valódi reform vagy annak a látszata? A történelem érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. In.: STEKLÁCS JÁNOS – MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (szerk.): *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK\\_absztraktkotet\\_2022.pdf](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf) hozzáférés: 2022. 12. 20.

KOTSCHY BEÁTA (2016): A pedagógiai értékelés kettős arca. In: GARAI IMRE – VINCZE BEATRIX – SZABÓ ZOLTÁN (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 28-35.

MAGYAR TÖRTÉNELMI TÁRSULAT (2021): A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának állásfoglalása a 2024-ben megújuló érettségi követelmények tervezetéről. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/mttttllsfoglalsrettsgi.04.14..pdf> hozzáférés: 2022. 05. 01.

MAKK FERENC–KŐFALVI TAMÁS (2007): *Forrástani ismeretek történelemből: Segédtankönyv a történelem forrásközpontú tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MOLNÁR GYÖNGYVÉR–CSAPÓ BENŐ (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*. 28. évf. 4. sz. 705-717. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18387/1/2063.28.2019.4.4> hozzáférés: 2023. 01. 03.

TÓTH JUDIT (2021A): Érték vagy mérték? - A középszintű történelem írásbeli érettségi 2005 és 2019 közötti egyszerű, rövid választ igénylő feladatainak áttekintése a kompetencia típusú feladatok tükrében. In: FODOR RICHÁRD – KARAINÉ GOMBOCZ ORSOLYA – MIKLÓS ÁGNES KATA (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 217-224. <https://tinyurl.hu/9gj2/> hozzáférés: 2022. 09. 14.

TÓTH JUDIT (2021B): A 2020. májusi-októberi középszintű történelem írásbeli feladatsorok itemszintű vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle. 61. évf. 7-8. sz. 74-86. [https://upszonline.hu/resources/volumes/71/issues/07-08/upsz\\_71\(07-08\)\\_2021.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/71/issues/07-08/upsz_71(07-08)_2021.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 02.

TÓTH JUDIT (2022): A 21. századi készségek-képességek mérése a középszintű történelemérettségi komplex tesztfeladatainak tükrében. In: STEKLÁCS JÁNOS MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (szerk.): *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK\\_absztraktkotet\\_2022.pdf](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 11.

UGALINGAN, GINA B.; L. FLORES, GENE, MARIE ; GARINTO, LEIF ANDREW B. ; MANTE-ESTACIO; MA. JOAHNA (2022): The Pedagogy of Multiliteracy and Multimodality through Memes. *International Journal of Media and Information Literacy*. 7(1): 264-271. [https://ijmil.cherkasgu.press/journals\\_n/1654770700.pdf](https://ijmil.cherkasgu.press/journals_n/1654770700.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 20.

VÁGÓ IRÉN – VASS VILMOS (2006): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf> hozzáférés: 2022. 12. 06.

## JOGSZABÁLYOK ÉS SZABÁLYOZÓ DOKUMENTUMOK

100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról

40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről

OKTATÁSI HIVATAL (2010): Részletes érettségi követelmények, történelem. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem\\_kov.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 04.

OKTATÁSI HIVATAL (2017A): A2017. májustól érvényes részletes történelem érettségi követelmények. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmenyek2017/tortenelem\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmenyek2017/tortenelem_vk.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 04.

OKTATÁSI HIVATAL (2017B): A 2017. májustól érvényes történelem érettségi vizsgaleírása. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmenyek2017/tortenelem\\_vl.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmenyek2017/tortenelem_vl.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 04.

OKTATÁSI HIVATAL (2021): A2024. májusától érvényes részletes történelem érettségi vizsgakövetelmények. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmenyek2024/tortenelem\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf) hozzáférés: 2023. 01. 04.

VARGA, IMRE

varga.imre.tibor@gmail.com

PhD candidate (University of Public Service, Doctoral School of Military Science)

# Hand-to-hand Combat in World War I as the Royal Hungarian Defence Forces' Soldiers saw it



## ABSTRACT

World War I. showed so much bloodshed that had never been seen before. On the contrary of the high effectiveness of firepower, combatants had to fight face-to-face many times. Frequently, they could not use their firearms efficiently for various reasons. In many situations, this led to hand-to-hand combat that resembled the struggling of long gone ages.

In the era of our topic opinions on hand-to-hand combat were controversial. On one hand, Hand-to-hand combat was emphasized by the training methods of the Austro-Hungarian Monarchy. On the other hand, armed forces of other countries did not find it so vital.

In my opinion, the strife of the Royal Hungarian Defence Forces in World War I. has its own value nowadays as well. Firepower has been increasing and the other factors that forced soldiers to fight in close combat have not disappeared either.

## KEYWORDS

(Royal) Hungarian Defence Forces, World War I., trench warfare, hand-to-hand combat, close quarter combat

DOI 10.14232/belv.2023.2.6

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.6>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Varga Imre (2023): Hand-to-hand Combat in World War I as the Royal Hungarian Defence Forces' Soldiers saw it. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 86–99.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## INTRODUCTION

One of the most decisive aspects of World War I is the sight of trenches. After the moving combat of the first few months of the war frontlines stiffened. Soldiers first started digging in order to find shelter from enemy bullets. Later these bullets did not allow them to leave their trenches and the period of trench warfare began. The reality was very far from the previous plans and the ideas of military thinkers. Generals of the era thought that increasing firepower would destroy the enemy and the war would be won quickly. There were signs that suggested the opposite, though. The great losses of American Civil War<sup>1</sup> between 1861 and 1865,<sup>2</sup> the Prussian-Austrian War in 1866<sup>3</sup>, the Prussian-French War 1871 and the Russian–Japanese War 1904–05 all had events that suggested defence had an advantage over attack. The minority of military thinkers that accepted this idea could not influence the way of thinking of their fellows. In the trenches soldiers had to fight face to face with their enemies. These fights sometimes remind us of the ferocity of long gone ages. On the contrary of firepower combatants had to improvise and fight hand-to-hand many times. It was the complete opposite of the generals' expectations. Soldiers of the Royal Hungarian Defence Forces – part of the Austro-Hungarian Monarchy's military structure – were forced many times to fight in close combat. The aim of my study is to show their struggle in and outside of the trenches. On the other hand, I present the concepts of hand-to-hand combat through field manuals and memoirs of the combatants focusing on the Royal Hungarian Defence Forces' members. Were these concepts valid? Did they match the requirements of the era? How effective was the training? How was it even possible that members of the armed forces had to struggle with their enemies face to face when they could kill them from hundreds of meters away? Can we learn anything useful from World War I's trench warfare? My study answers all these questions.

## CLOSE COMBAT OR HAND-TO-HAND COMBAT?

I need to determine what close combat and hand-to-hand combat are. Close combat is a wilder term used by many areas of military science. Close combat has different meanings for a rifleman and a fighter pilot. In the era of World War I., close combat meant military engagement within one hundred meters according to field manuals. Hand-to-hand combat is a narrower term.

<sup>1</sup> PATTEN 1861. 12–61.

<sup>2</sup> KEEGAN 2012.

<sup>3</sup> PERJÉS 2014. 156–188.

It means fighting man versus man using melee weapons and/or improvised weapons or lack of these using bare hands.

*“hand-to-hand combat: is a special area of military close combat which prepares combatants to fight with melee weapons or their bare hands in order to overcome their foes and survive in a changing, extreme environment.”*<sup>4</sup>

Hand-to-hand combat and close combat are often used as each other’s synonyms. Hand-to-hand combat has been losing its importance compared to previous eras though it is still part of military training programs.

## **HAND-TO-HAND TRAINING METHODS OF ROYAL HUNGARIAN DEFENCE FORCES UNTIL WORLD WAR I.**

### **Infantry**

The Royal Hungarian Defence Forces was born in 1868 by article XLI. Although twenty years earlier – in 1848 – troops under the same name fought in the war for independence. The war was lost and the first units of Royal Hungarian Defence Forces were forced to join the Habsburg Empire’s armed forces. The birth of the Austro-Hungarian Monarchy provided an occasion for the Royal Hungarian Defence Forces’ rebirth.

Recruits of RHDF were taught how to use bayonets from the beginning of basic training that lasted eight weeks.<sup>5</sup> Bayonet was the main melee weapon of infantry in the era. It was effective against even cavalry when it was attached to a rifle. Every recruit had to go through basic training before they were sent advanced infantry training or to be chosen to join the ranks of cavalry. Artillery had not been part of RHDF until 1912.

Melee weapon training was enhanced by wrestling exercises. According to Tornautasítás 1903. Bayonet fencing’s main goal was to enhance the effectiveness of RHDF troops in hand-to-hand combat.<sup>6</sup> Recruits learnt the basics of bayonet fighting practicing the moves alone. Then they practiced with blunt weapons in pairs as the next step of training. Trainers picked soldiers with similar skill levels and had them work in pairs in order to avoid soldiers with lesser skills getting frustrated by their own lack of success. When soldiers got efficient enough at pair exercises with blunt weapons the time of free fencing arrived. In this phase of training emphasis moved from learning the moves to using them against a live and resisting opponent. The last step was free fencing with sharp weapons.<sup>7</sup> During the training program trainers tried to simulate battlefield conditions in order to prepare the recruits for the challenges they would face. Simpler exercises were followed by more complex exercises. Emphasis was on the simplicity of moves were taught. Simpler moves can be learnt and performed easier. Moreover, they are easier to remember in stress situations like combat on the battlefield.

<sup>4</sup> KRAJNC 2019. 595.

<sup>5</sup> m. Kir. Honvédelmi Minisztérium 1875. 50–53.

<sup>6</sup> M. Kir. Honvédelmi Minisztérium 1903. 84–90.

<sup>7</sup> M. Kir. Honvédelmi Minisztérium 1917.



*“Only simple moves can be used in combat fought by masses so sophisticated fencing moves must be avoided.”*<sup>8</sup>

Proper use of the moves were more important than raw strength. After single training recruits learnt how to fight as a part of a squad, platoon, and company.

The other goal of hand-to-hand combat training was to enhance the recruits’ mental abilities.

*“Quick and energetic actions are more important than performing the moves perfectly.”*<sup>9</sup> Fast and proper reactions could mean the difference between life and death on the battlefield. Soldiers who had been taught by these principles had bigger chances to survive.

Bayonet training was part of almost every country’s armed forces training regime. It was true for the British troops as well. On the other hand, British officers were issued swords, though sword fencing was not part of their training. General Bernard Law Montgomery’s memoirs tells the following.<sup>10</sup>

As a young officer he was efficient at using a bayonet and he was among the better ones during bayonet training. He even won trophies in wrestling. However, he did not know how to use a sword due to a lack of training. Therefore, when he was deployed to the front he had to kick in the groin a German soldier who had wanted to shoot him and capture him.

Later the British bayonet training program became the basic of US bayonet training program.<sup>11</sup> Later the American armed forces developed the training program further based<sup>12</sup> on the experiences of trench warfare<sup>13</sup>. Both British and American training program had many similarities with Austro-Hungarian hand-to-hand combat methods.

German allies of the Austro-Hungarian Monarchy also emphasized bayonet training. General Erwin Rommel remembers his time in World War I. *“I was a very enthusiastic bayonet fencer and I was quite good at it.”*<sup>14</sup>

Bayonet use was not Rommel’s hobby. German troops underwent intensive training as well. *“... we are learning every aspect of battlefield service, especially the use of an entrenching shovel.”*<sup>15</sup>

The author did not detail if the entrenching shovel was used as a tool or an improvised weapon. On the other hand, he gave us an example for the latter. Engineers repelled the enemy using entrenching shovels and pickaxes.<sup>16</sup> This example shows that soldiers did not hesitate to use anything useful when they had to fight. Using an entrenching shovel became a common practice in many armies during World War I. Though it never became part of the official training regime of RHDF.

<sup>8</sup> M. Kir. Honvédelmi Minisztérium 1917. 7.

<sup>9</sup> M. Kir. Honvédelmi Minisztérium 1915. 66.

<sup>10</sup> MONTGOMERY 1981. 23-24.

<sup>11</sup> U. S. Infantry Association 1917.

<sup>12</sup> Army War College 1918.

<sup>13</sup> WALDRON 1917. 175–235.

<sup>14</sup> ROMMEL 71.

<sup>15</sup> ROMMEL 13.

<sup>16</sup> ROMMEL 27.

## Cavalry

Cavalrymen's training followed the methodology of infantrymen. They also were taught how to handle bayonets. RHDF's cavalry – hussars and uhlans – had to learn how to use cavalry swords effectively.<sup>17</sup> Uhlans even had to handle spears from horseback. Besides sword and spear every cavalryman was efficient at using carbines and pistols. Because the learning process took too long, uhlan units were disbanded during the 1870's. Hussars practiced individually on foot, then in groups on horseback, and finally in groups riding at a gallop.

Attack was the main combat method of Austro-Hungarian cavalry so RHDF's cavalry focused on it as well. According to field manuals, cavalry fought mainly from horseback. Attack was the only way of fighting known by RHDF's troops so they were not equipped with weapons nor tools – such as rifles with bayonets, trench tools, and camouflage uniforms – which would have made them effective in infantry combat until the beginning of World War I.

*“Our cavalry was trained to attack. Main focus was on cavalry charge. Everything else supported this mentality. Firepower and personal equipment was determined to help cavalrymen in hand-to-hand combat. Troops wore colourful uniforms in order to make it easy to recognize each other. Furthermore, troops were not equipped with enough artillery nor machine guns. And they completely lacked bayonets and trenching tools. Attacks from horseback soon gave the name ‘red devils’ to Hungarian cavalry. On the other hand, these attacks were paid in blood thanks to the different fighting methods of Russian cavalry. They avoid fighting on horseback. Austro-Hungarian generals had to realize that cavalry was equipped wrong.”*<sup>18</sup>

Russian cavalry, thanks to the lessons of the Russian–Japanese war 1904–05 avoided fighting from horseback. When they were attacked they dismounted and used their firepower to repel attackers. We can see the differences between the cavalry fighting methods between Russian and Austro-Hungarian Monarchy's military thinkers.

Russian cavalry was the main enemy of Austro-Hungarian cavalry in World War I. Therefore, it could be useful to look at the training of the Russian cavalry. Georgy Konstantinovich Zhukov the great general of World War II. was a member of the Russian imperial cavalry during World War I. as a dragoon. Furthermore, he was a trainer as well.

Russian cavalrymen learnt how to use infantry weapons, ride and fence just like their Hungarian counterparts.

*“We learnt to ride a horse and fence besides common exercises... The most difficult exercises were to ride a horse, gymnastics on horseback and the handle of sword and spear.”*<sup>19</sup> One of the differences between the Russian and Austro-Hungarian cavalry training methods was that the Russian troops were trained in using spears. Hussars were not trained how to use them but they were trained how to fight against it.

After the eruption of WWI. Hungarian hussars tended to change their weapons in order to become more effective in combat.

*“A model Werndl rifle was better than a carbine because it had a longer bayonet.”*<sup>20</sup>

<sup>17</sup> M. Kir. Honvédelmi Minisztérium 1876. 49–64; 64–69; 255–257.

<sup>18</sup> MAKÓ 2004. 32.

<sup>19</sup> ZSUKOV 1976. 40.

<sup>20</sup> DERNYEV 1941. 90.

I must correct the quotation above. Model Werndl carbines did not have bayonets. Bayonets belonged to model Mannlicher rifles and they were introduced later.<sup>21</sup>

The lack of bayonets was one of the reasons why Hussars were less effective on foot. Another reason was that their swords were optimized to be used from a horseback.

We can say that RHDF's hand-to-hand combat training was efficient in the era. It simultaneously enhanced the physical and psychological abilities of the soldiers. The structure of the training helped these efforts. However, the cavalry tactics differed from the Russian cavalry tactics and the personal training of the soldiers were similar. In the next part of the study we look at the events when hand-to-hand combat skills were useful on the battlefield.

## IN WHAT SCENARIOS WAS HAND-TO-HAND COMBAT USEFUL?

By the end of 1914, western front stiffened. Soldiers dug deep in the mud building more and more complex trench systems in order to avoid enemy fire. On the eastern front mobile warfare was fought a bit longer by Austro-Hungarian Monarchy and Russia but by the beginning of 1915 this front stiffened as well. Digging trenches was not new on the battlefield. And there had been attempts to break through well-fortified enemy trench lines as well. Firearms became greatly more accurate and rate of fire also increased during the American Civil War – 1861–65. These factors led to very bloody battles. Combatants started using natural covers and when such things were not provided they dug to avoid enemy fire. Soldiers of the American Civil War weren't equipped with trenching tools so they had to use improvised tools to dig. Breaking through such trench lines was only possible if the attackers were willing to pay a high price in blood. By 1864 Union troops were experimenting with a new tactical method. On 10 May 1864 General Grant's soldiers tried to break through General Lee's defence.

*"General Emory Upton commanded his troops to act differently than before. ... don't shoot your rifles until you have reached the enemy's trench then use your bayonets."*<sup>22</sup>

The first wave of the attackers was followed by another wave. The second wave went through the conquered trenches and increased the effect of the attack. But the second wave arrived slowly and when it finally attacked it was shot by focused artillery fire. Anyways, the attack was successful. This tactic was new because it did not want to destroy the enemy with firepower. Its intention was to go through the enemy firing zone as fast as possible then break the enemy in hand-to-hand combat.

Of course, breaking through is not the only option to destroy the enemy. It could be flanked. However, flanking was not an option in World War I. after a while because the flanking attempts led to trench lines from the shores of Belgium to the borders of Switzerland. This gigantic trench system was impossible to flank.

There were attempts in Europe to answer the challenges of increasing firepower. It led to the so-called 'Stosstaktik' – storm tactics in English. The aim of this tactic was to go through the troops enemy's firing zone as fast as possible. The changes in military technology helped this tactical method. Early rifled firearms were less effective from 150 to 225 meters distance than

<sup>21</sup> BALLA 2000. 105–108.

<sup>22</sup> KEEGAN 2012. 359.

from further. Soldiers equipped with weapons like them were only able to shoot the enemy from this distance if they constantly changed the weapons' sight. It took time and soldiers had less time to aim and shoot.<sup>23</sup> Of course, military technology was constantly evolving so aiming and firing became way easier by the beginning of World War I<sup>24</sup>. And going through enemy firing lines lost much of its former effectiveness.<sup>25</sup>

Nevertheless, soldiers trained in hand-to-hand combat had important roles on patrol, vanguard and security missions.<sup>26</sup>

Riflemen's main melee weapon was a bayonet. Bayonet charges have been portrayed as glorious actions that look spectacular on canvas. In reality, bayonet charges were much rarer than on canvas. Defenders usually fled before chargers reached their lines.

*"If chargers have moral strength – besides enough manpower – and defenders firepower can't repel the charge, the latter would often avoid fighting and flee. Some of them even surrender. So, real hand-to-hand combat or bayonet fighting is rare. If both sides have enough manpower and moral willpower then man fights man. They would fence, hit, thrust, and cut until reinforcements arrived and tipped the balance. If one of the fighting parties loses its moral willingness to fight – death of their leaders, etc. – that also can tip the scale. And soldiers give up fighting, flee or surrender. However, such actions are rare. Usually they occur around especially important places on the frontlines. Fights like these are not known by units not involved many times. Not to mention further parts of the frontlines."<sup>27</sup>*

As we can see even if hand-to-hand combat erupted the news of such actions did not reach higher command frequently. This is why it's so interesting that Hungarian newspapers reported many times about close combat during WWI.

*"One of the main characteristics of the personal fight aspect of trench warfare in WWI was the enemy troops usually did not even see each other. They usually used grenades besides quick bayonet duels in the trenches."<sup>28</sup>*

In the battle of Somme, less than 1% of wounds were caused by bayonets.<sup>29</sup> On the other hand, bayonet use rarely inflicted only wounds. Penetration into soft human tissue by a sharp object can be easily fatal.

Cavalry charges were more frequent at the beginning of the war thanks to the Austro-Hungarian Monarchy's tactics. These charges were quick and violent but did not last long. Officers could easily lose control in the heat of battle. Troops mixed with the enemy. Therefore soldiers usually were called to gather after a couple of minutes of fencing. Then lines were reorganized and another charge followed.

Breaking the enemy's willpower was/is the primary key of a successful charge. Soldiers were trained to use their weapons. Their training prepared them – both physically and mentally –

<sup>23</sup> PERJÉS 2014. 167–168.

<sup>24</sup> BENCZE 2009. 140.

<sup>25</sup> BENCZE 2009. 126.

<sup>26</sup> BENCZE 2009. 143.

<sup>27</sup> DOROMBY – REÉ 1939. 175–176.

<sup>28</sup> KEEGAN 2013. 283.

<sup>29</sup> BREGMAN 2020. 189.

to endure the stress of charging. Moreover, how to stay alive. At least, it was the intention of the field manuals' creators. Hand-to-hand combat was rather an option than a goal.<sup>30</sup>

Hand-to-hand combat could occur when troops ran out of ammunition or enemy lines got mixed.<sup>31</sup>

## HAND-TO-HAND COMBAT IN PRACTICE

From the beginning of 1914 mobile warfare became rarer and rarer and turned into trench warfare. Just like cavalry attacks hand-to-hand combat did not last long either but it was vicious as well.

*"... Close combat can be very desperate. When soldiers' rifles break they start choking and tearing the enemy with their bare hands..."*<sup>32</sup>

Hand-to-hand combat training could be very useful in situations like this. Even if combatants did not have the proper weaponry their training prepared them to endure battlefield stress and they know how to inflict damage to their enemies or protect themselves.

Different kinds of melee weapons started to be produced in order to avoid using the rifle's butt. Some of them were issued officially – some types of trench mauls – and some of them were improvised by combatants from their supplies. A typically Hungarian weapon 'fokos' spontoon hawk was reborn too.

*"By the command of General Pál Nagy a suggestion was made to introduce a new melee weapon, the spontoon hawk. It was needed because a spontoon hawk is easier to handle in trenches than a rifle-attached bayonet. It was obvious that members of the RHDF are more likely to use the butts of their rifles and this breaks many rifle butts."*<sup>33</sup>

We can see there were attempts to provide soldiers with more effective weaponry in hand-to-hand combat. These attempts prove that generals were willing to adjust to new battlefield challenges.

As I have mentioned there were occasions when RHDF troops had to fight their enemies. One of the occasions was the struggle of the RHDF 22<sup>nd</sup> infantry regiment's II. battalion at Ruda-Kameral on 20 December 1914. They repelled the attack of Russian imperial soldiers.

*"... during hand-to-hand combat were only hands utilized literally. Lines turned into groups of soldiers choking and hitting each other on the ground"*<sup>34</sup>

It happened in the dark. Just like the following event. The engineer squad of the 62<sup>nd</sup> infantry regiment was tasked to stop the advancing Russian imperial troops on the night of 26 of May 1915.

*"... they used their axes, shovels and pickaxes very effectively. Soldiers were joyful and encouraged each other. When privates found themselves alone surrounded by enemy they turned into beasts and fought through enemy ranks to reach their comrades. It occurred that Székelys*

<sup>30</sup> PAULOVITS 1939. 61, 70, 106, 134, 141, 279. The author mentions many occasions when enemy fled instead of risking their lives in hand-to-hand combat.

<sup>31</sup> HIDÁN 2015. 38.

<sup>32</sup> DEREÁNÓ 1939. 57.

<sup>33</sup> LÉGRÁDY 1938. 212.

<sup>34</sup> DESEŐ 1941. 113.

*cut Russians' heads by axes and shovels and the headless Russians remained still for a few seconds with bayonets in their hands before they fell.*"<sup>35</sup>

Both events showed that during nighttime actions soldiers could easily get involved in hand-to-hand combat. The limited sight during the night meant not only a bigger chance for hand-to-hand combat it made the officers work even harder. They could easily lose control over their soldiers.

*"The lack of control is complete. Vicious hand-to-hand combat is being fought in the lights of burning houses."*<sup>36</sup>

Limited sight during nights could be an advantage as well. The 11<sup>th</sup> Hussar Regiment suffered heavy losses at Balamutowka on the night of 17 of June in 1915.

*"A Circassian division was in front of us. They killed many hussars in the night before. Most of them were killed while they were sleeping."*<sup>37</sup>

Not only the production of melee weaponry revived long gone solutions. Digging trenches was one soldier's option to protect themselves from enemy fire. Different types of helmets were introduced as well. Some countries went even further. Soldiers added extra metal plates to their helmets for extra protection. Chest plates were used too, especially in the ranks of shock troops.<sup>38</sup> However, these tools affected their wearers' movement negatively so they were not used widely. On the other hand, Italians dressed some of their units into armour resembling medieval knights. These units were the so-called Arditi.<sup>39</sup>

Though Austro-Hungarian cavalry were trained to attack, whenever it was possible they could adapt to the changes in military technology. Firepower forced them to fight like infantry. In the battle of Limanowa hussars fought in hand-to-hand combat against Russian imperial soldiers.

Russian cavalry was issued with lances. Many nations served in the ranks of Russian imperial cavalry. The members of these nations had learnt how to use lance even before their military service for cultural reasons. Therefore, they were effective lance users.<sup>40</sup> This weapon was not part of the Hussars' weaponry but they knew how to fight it.<sup>41</sup>

*"... hussars learnt how to use their swords and deflect the lances upwards then close the distance and submit the unlucky Russian cavalrymen."*<sup>42</sup>

When hussars had to fight on foot they did it like their comrades of infantry.

*"A charge was followed by another. Hussars fight with rifle butts, shovels and pickaxes."*<sup>43</sup>

Hussars were not picky either when they had to fight in hand-to-hand combat.

*"Lieutenant Ottó Bauer was fighting with an entrenching tool in his hands when he got shot. He was waiting for death to calm. Sergeant Oswald was grabbed three times by Russians*

<sup>35</sup> DESEŐ 1941. 202.

<sup>36</sup> PETRIK 1919. Budapest. 38.

<sup>37</sup> ALBERTI 1920. 257.

<sup>38</sup> HIDÁN 2015. 37.

<sup>39</sup> BACZONI et. al. 2006. 39.

<sup>40</sup> B. SZABÓ 2017. 73–75.

<sup>41</sup> BALLA 2000. 106.

<sup>42</sup> PÁVAI 1941. 678.

<sup>43</sup> BENKÓCZY 1921. 1–2.

*but fought them back every time and continued to fight. Corporal Kovács killed a Russian officer with a rifle butt and captured eleven enemy soldiers.”<sup>44</sup>*

Thanks to their training, hussars were able to continue fighting after damaging their weapons too.

*“Corporal Suly and hussar Lujber had broken their rifle butts in hand-to-hand combat therefore they fought with Russian rifles later. Hussar Fülöp’s carbine was broken by a hit then he started wrestling with the Russians and he overcame more enemy soldiers.”*

Members of RHDF were trained in hand-to-hand combat. Their training made them able to endure battlefield stress and fight effectively even if their weaponry was not ideal. They stood their ground no matter the cost. Nevertheless, losses were too high so military thinkers had to find a solution to overcome the enemy. Some options were connected to extensive use of hand-to-hand combat. We are looking at these options in the next chapter.

## CHANGING TACTICS: THE BIRTH OF HUNGARIAN STORM TROOPERS

The Russian imperial army started training special light infantry units specialized for taking captives. These units were employed first in the Russian–Japanese War between 1904–1905. By 1916, every Russian infantry regiment had a 200-hundred-men contingent of these special troops.

In 1915, the French tried to combine artillery fire with their special infiltrating infantry units.

*“French infantry tactics were based upon small units’ rapid movement. One unit covered the other with fire while it was in motion. Then the moving unit stopped and started covering the other unit.”<sup>45</sup>*This tactic later became commonly used and now it is known as the fire and movement method.

Germans were experimenting with similar methods from the autumn of 1914. Their troops used hand grenades extensively. These experiments resulted in the establishment of storm troops. Storm troopers were special light infantry that had limited engineering abilities combined with rapid movement and significant firepower. Their goal was to break through the first line of enemy trenches at a few highlighted points and suffer the least casualties during the process.<sup>46</sup>

The Austro-Hungarian Monarchy started organizing similar special infantry units to the Russian light infantry after they experienced the effectiveness of the latter in the winter of 1914 and 1915. These units were specialized in reconnaissance.<sup>47</sup> Colonel Theodor Brosch of the Austro-Hungarian Army visited the German storm troopers training facility in Beuville in September 1916. The Monarchy started to organize storm trooper units based on the colonel’s experiences. By the spring of 1917 first of the new units were ready to fight.<sup>48</sup> The Hungarian storm trooper training regime mixed the German training methods and the experiences based on the fighting against Russians. Bayonet fencing was part of the training but the main focus was on using hand grenades.<sup>49</sup>

<sup>44</sup> HENRIQUEZ 1930. 38.

<sup>45</sup> KEEGAN 2013. 265.

<sup>46</sup> BACZONI et. al, 2006. 10

<sup>47</sup> BACZONI et. al, 2006. 19.

<sup>48</sup> BACZONI et. al, 2006. 7.

<sup>49</sup> BACZONI et. al, 2006. 12

The idea was to organize a storm trooper platoon – 4 officers and 28 privates and NCOs strong – in every infantry company. These storm trooper platoons' main objectives were to open passages through enemy lines during attacks, support infantry and train. Their training focused on using hand grenades, shooting and enhancing physical condition. Basic storm trooper training took 14 days that were followed by 2-4 weeks of advanced training.<sup>50</sup>

Many references suggest that members of the storm troopers expected hand-to-hand combat and used many melee weapons like bayonet, combat knife, boxer, spontoon hawk, and entrenching tool. The last one became part of the basic equipment of infantry thanks to its usefulness shown in WWI. However, field manuals do not show higher importance of hand-to-hand combat in training. Yet, we can read memoirs that suggest the opposite.

*“The so-called ‘close combat course’ is very new and important. It trains soldiers to use hand grenades, new methods of charging the enemy and maybe how to handle spontoon hawks, so the ways of the more and more important close combat.”*<sup>51</sup>

How did they fight? First they scouted enemy lines and processed the information in order to organize the attack. Storm troopers broke through the first enemy line where it was the weakest, they neutralized machine gun nests and technical barriers. It was followed by the first line of chargers. They left combatants to secure positions and to break further. The second line supported the first one as its reinforcements. The third line supported the first two and connected storm troopers to basic infantry units. The first line of storm troopers consisted of the best hand grenade throwers; the second line had the best shooters, bayonet fencers, machine gunners and troops equipped with flamethrowers. The third line was even equipped with extra trench tools as well. Storm troopers could reach their objective effectively and suffered minimal losses.<sup>52</sup>

Gergely Molnár was the eldest man in Hungary in 2004. He also was a former storm trooper. *“How did storm troopers attack? First came the short-range throwers followed by mid-range throwers and long-range throwers at the end. Hand grenades were followed by melee combat which required combat knives.”*<sup>53</sup>

Storm troopers could not turn the stalemate of WWI into a win though they did everything. The efforts show that Austro Hungarian Monarchy's military thinkers were trying to answer the challenges on the battlefield of their era. These efforts were based on battlefield experiences. The Central Powers resources were not enough to win the war no matter how well trained and heroic their soldiers were.

## SUMMARY

In the era focused on the study hand-to-hand combat was primarily important to cavalry. The successful Ottoman cavalry charge against Bulgarians – at Lüle-Burgasz on first of November in 1912 – convinced everybody that cavalry charges were important on the battlefield.<sup>54</sup> Austro-Hungarian

<sup>50</sup> BACZONI et. al, 2006. 22–24.

<sup>51</sup> SZÉKELY 1917. 150.

<sup>52</sup> BACZONI et. al, 2006. 24–25.

<sup>53</sup> HORVÁTH 2004.

<sup>54</sup> BALLA 2000. 129.



cavalry – RHDF’s cavalry as well – was not equipped the best by the standards of the era it was among the better ones though. Thanks to their training RHDF’s hussars always stood their ground no matter the costs. They fight effectively from horseback and on foot in hand-to-hand combat.

Infantry troops most likely found themselves in hand-to-hand combat when attacked or defended key points of the battlefield, ran out of ammunition, raided the enemy, fought limited sight – night time combats, fog<sup>55</sup> – or enemy and friendly units were mixed. These actions all were high stress situations. But members of the RHDF were trained to endure battlefield stress thanks to their hand-to-hand combat training that enhanced their physical and mental abilities both.

Not only the high command tried to adapt to new battlefield challenges. Servicemen of RHDF improvised new melee weapons – trench mauls – or used their issued equipment in new ways – entrenching tools as close quarter weapons – in order to overcome their foes. Their dedication is best portrayed by their actions when they continued to fight even with their bare hands.<sup>56</sup>

What can we learn from the struggles of RHDF in WWI regarding hand-to-hand combat? Why are we supposed to study hand-to-hand combat?

The servicemen and servicewomen of our era still have to face high stress situations. A well-structured military hand-to-hand combat training can prepare them to overcome these situations. Most of the actions of WWI when hand-to-hand combat was involved easily can occur on modern battlefields as well. Attacking or defending high value targets, running out of ammunition, night warfare, mixing of friendly and enemy troops have still been on the battlefields.

Current members of the armed forces frequently fight in densely populated areas.<sup>57</sup> It makes it very difficult to distinguish friendly units from foes or civilians from foes. Using the proper amount of force in situations like this can be crucial. Civilian casualties can easily turn people against the members of armed forces. And bad press could cause bigger losses than enemy bullets.

During the Covid-19 pandemic. Members of HDF frequently patrol the streets of Hungary in order to maintain the feel of security. It is important for them to use only a minimal level of force if they find themselves in situations requiring their actions. Hand-to-hand combat training can teach soldiers to use armed and unarmed techniques to protect themselves and civilians as well. On the other hand, they can neutralize suspects and kill their foes if necessary. Moreover, hand-to-hand combat training enhances characteristics crucial to military service like self-confidence, calculated aggression, enduring stress and quick reactions in face of stress.

## REFERENCES

ALBERTI ARTUR (1920): *Ferdinánd bolgár király nevét viselő 11-es huszárezred háborús emlékkönyve*. Szombathely, Vasvármegye Nyomdavállalat.

ARMY WAR COLLEGE (1918): *Bayonet Training Manual*. Fort Sill, School of Arms.

B. SZABÓ JÁNOS (2017): *A középkor magyarországi könnyűlovassága X-XVI. század*. Máriabesenyő, Attraktor.

<sup>55</sup> DOROMBY - REÉ 1939. 263.

<sup>56</sup> LÁNDOR 1915–18 167.; LÁNDOR 1926. 82, 143.

<sup>57</sup> MCCRYSTAL 2016. 102.

- BACZONI TAMÁS – KISS GÁBOR – SALLAY GERGELY PÁL – SZÁMVÉBER NORBERT (2006): *Halálfejes katonák. Az Osztrák-Magyar Monarchia rohamcsapatai 1916–1918.* Budapest, Püldo Kiadó 2000.
- BALLA TIBOR (2000): *A Magyar Királyi Honvéd lovasság 1868–1914.* Budapest, Balassi Kiadó.
- BENCZE LÁSZLÓ (2009): *Az állóháború harcászati és hadászati előzményei.* Budapest, HM Hadtörténeti Intézet és Múzeum.
- BENKÓCZY EMIL (1921): A limanovai csata. Naplótöredék. *Egri Népujság.* XXVIII. évf. 282.
- BREGMAN, RUTGER (2020): *Emberiség. Mégis jobbak lennénk, mint hittük?* Budapest, HVG Könyvek Kiadó.
- DEREÁNÓ ÖDÖN (1939): *Az I. honvéd gyalogezred története és háborús emlékalbuma.* Budapest, A volt I. Honvéd Gyalogezred Története és Háborús Emlékalbuma Kiadóhivatal.
- DERNYEY GYÖRGY (1941): *A cs. és kir. Jász-kun 13. huszárezred története 1859–1918.* Budapest, Madách Nyomda.
- DESEŐ LAJOS (szerk.) (1941): *Erdélyi ezredek a világháborúban.* Budapest, Ardói Irodalmi és Könyvkiadó Vállalat.
- DOROMBY JÓZSEF - REÉ LÁSZLÓ (szerk.) (1939): *A magyar gyalogság: A magyar gyalogos katona története.* Budapest, Reé László Könyvkiadó - és Terjesztővállalat.
- HIDÁN CSABA LÁSZLÓ (2016): *Árokharcászat és közelharc az első világháborúban.* In Szakály Sándor (szerk.): *Székesfehérvár; Magyarország és a Nagy Háború.* Budapest, L'Harmattan Kiadó. 37-42.
- HENRIQUEZ VINCE (1930): *A cs. és kir. 9. sz. Gróf Nádasdy huszárezred története 1904–1918.* Budapest, Az Ezred Tisztikarának kiadása.
- KEEGAN, JOHN (2013): *A csata arca.* Akadémia Kiadó.
- KEEGAN, JOHN (2012): *Az amerikai polgárháború.* Budapest, Akadémia Kiadó.
- KRAJNC ZOLTÁN (szerk.) (2019): *Hadtudományi Lexikon Új kötet.* Budapest, Dialóg Campus.
- LÁNDOR TIVADAR (szerk.) (1926): *A nagy háború írásban és képen. Az olasz háború.* Budapest, Athenaeum.
- LÁNDOR TIVADAR (szerk.) (1915-18): *A nagy háború írásban és képen. Északon és délen. Harmadik kötet.* Budapest, Athenaeum.
- LÉGRÁDY ELEK (szerk.) (1938): *A volt magy. kir. pécsi 19. honvéd gyalogezred és alakulatainak története.* Pécs: Haladás Nyomda és Rt.
- Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium (1875): *Gyakorlati szabályzat a Magyar Királyi Honvéd gyalogság számára.* Budapest, Pallas Rt.
- Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium (1915): *Gyakorlati szabályzat magyar királyi honvéd gyalogság számára.* Budapest, Pallas Rt.
- Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium (1876): *Gyakorlati szabályzat a Magyar Királyi Honvéd lovasság számára.* Budapest, Pallas Rt.

- Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium (1917): *Szuronyharc*. Budapest, Pallas Rt.
- Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium (1903): *Tornautasítás a magyar királyi honvéd gyalogság számára*. Budapest, Pallas Rt.
- MAKÓ IMRE (2004): *Életünket és vérünket! Az első világháború hódmezővásárhelyi áldozatai*. Hódmezővásárhely, kiadja Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Önkormányzata.
- MCCHRISTAL, STANLEY (2016): *Csapatok csapata*. Budapest, HVG Könyvek Kiadó.
- MONTGOMERY, BERNARD L. (1981): *Montgomery tábornagy emlékiratai*. Budapest, Zrínyi.
- PAULOVITS SÁNDOR (1939): *Harmincas honvédek élete a halálmezőkön*. Kecskemét, Hungária-Nyomda Bérlei: Szabó Gy. és Társa.
- PATTEN, WASHINGTON GEORGE (1861): *Patten's Infantry Tactics, Bayonet Drill, and Small Sword Exercise: Comp. Agreeably to the Latest Regulations of the War Department, from Standard Military Authority*. In the Clerk's Office of the District Court of the United States for the Southern District of New York.
- PÁVAI MÁTYÁS SÁNDOR (1941): *A Máramaros-Ugocsa megyei 85-ik gyalogezred története*. Budapest, a szerző kiadása.
- PERJÉS GÉZA (2014): *Csatakönyv*. Budapest, Hadtörténeti Múzeum.
- PETRIK ERNŐ (1919): *10-es honvéd naptár*. Budapest, 10. Honvéd gyalogezred.
- ROMMEL, ERWIN (1997): *Gyalogság előre!* Budapest, Luxor.
- SZÉKELY AURÉL (1917): *38-as bakák. Hannoveri Muskétások*. Budapest, Magyar Kereskedelmi Közlöny, Hírlap- és Könyvkiadó Vállalat.
- U. S. INFANTRY ASSOCIATION (1917): *Bayonet Training Manual used by the British Forces*. New York, D. Van Nostrand Company.
- WALDRON, WILLIAM HENRY (1917): *Elements of Trench Warfare Bayonet Training*. New York, Edwin N. Appleton.
- ZSUKOV, GEORGIJ KONSZTANTYINOVICS (1976): *Emlékek, gondolatok I*. Budapest, Zrínyi.

## ONLINE REFERENCES

1868. évi XLI. törvénycikk a honvédségről. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800041.etdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XLI.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (last downloaded: 21. January 2021.)

HORVÁTH DEZSŐ (2004): Százhet éves a dorozsmai Horváth Gergely. *Délmagyarország*. 94. évf. 265. szám. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/Delmagyarország\\_2004\\_11/?query=k%C3%A9zitusa&pg=216&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/Delmagyarország_2004_11/?query=k%C3%A9zitusa&pg=216&layout=s) (last downloaded: 14. July 2021.)

TAKÁCS, BÁLINT, PhD

takacsb@yahoo.com

PhD Graduate (University of Debrecen, Doctorate School of History and Ethnography)

# Hungarian Prisoners of War in Albania under Italian control during WWI



## ABSTRACT

During the First World War, the Italian leadership transferred over ten thousand prisoners of war to Albania for forced labour, starting from the autumn of 1917. Among them there were more than four thousand Hungarians, who built and repaired roads, railroads, bridges, and communication networks, and cleared the land to stop the spread of malaria. The POWs were taken from Italian internment camps because the Albanian front did not generate the necessary amount of POW workforce. They lived in harsh circumstances due to food shortage, the spread of malaria and the hard physical work. Many wrote memoirs, or messages on postcards, including lance corporal János Kozeschnik and corporal László Horthy, which I also examined in the paper.

## KEYWORDS

First World War, prisoners of war, Italian captivity, Albanian forced labour

DOI 10.14232/belv.2023.2.7

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.7>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Takács Bálint (2023): Hungarian Prisoners of War in Albania under Italian control during WWI. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 100–109.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)  
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## 1. INTRODUCTION

During the First World War, thousands of Hungarian<sup>1</sup> prisoners of war were held in Albania under various circumstances. First, Hungarians who had fallen into captivity in the Serbian front and were transferred at sea to Italy after Serbia's defeat, were forced to march to the Adriatic coast through Albania.<sup>2</sup> Secondly, there was a front between the Central Powers and the Entente in the territory of Albania – several Hungarians were captured there as well.<sup>3</sup> Thirdly, Italy transported thousands of POWs from Italian internment camps to the Italian-controlled, southern part of Albania, for forced labour. The aim of this paper is to examine the third category, by presenting the POWs' living conditions and determining their number.

The sources I use originate from Italian military and administrative organs, as well as from two Hungarian prisoners. I examined the postcards of János Kozeschnik, a lance corporal of the Budapest-based 1<sup>st</sup> Honvéd Infantry Regiment, and the memoir of László Horthy, a corporal of the 85<sup>th</sup> Imperial Royal Infantry Regiment, based in Lőcse (today Levoča in Slovakia). By comparing the POWs' writings with the official records, we get a relatively detailed picture about this topic that has not been discussed yet in the literature of POW-history.

---

<sup>1</sup> By Hungarians, people originating from the territory of Hungary are understood, regardless of ethnicity.

<sup>2</sup> Austria–Hungary launched its military operation against Serbia in August 1914 but was able to defeat the country much later than expected, in the autumn of 1915, with the help of German and Bulgarian forces. In early 1916 the Central Powers also occupied Montenegro as well as the northern three quarters of Albania. One third of the Serbian army survived and fled to the island of Corfu through Albania, taking 30–40 thousand POWs along, including thousands of Hungarians. This Great Retreat is referred to as the Serbian death march from the point of view of POWs, as they were forced to walk nearly 700 km in two months in very harsh conditions due to the cold winter and various pandemics. Italy agreed with Serbia to take over the POWs from the Adriatic coastal city of Vlorë (in Italian sources: Valona). The survivors numbered less than 24 thousand (though some POW camps had been liberated by the Austro–Hungarian forces) and were transported to the island of Asinara, to the north of Sardinia. For further details, see FERRARI 1929; GALÁNTAI 2001. 128–130., 174–179.; GORGOLINI 2011; *Hadifogoly magyarok* 1930. 79–83., 90., 135–136., 169–209.; MARGITTAI 2014; MORTARA 1925; RESIDORI 2017. 66–98.; TORTATO 2004. 63–83.; JUHÁSZ 2022. 85–89. For published sources, see KISS 2009; POLLMANN 2020; SZŐLLŐSY 1925.

<sup>3</sup> In that front the majority of the POWs were taken to camps in Greece and South Albania (Saranda), and to Italy (mainly Sicily) and France in a smaller number. They only numbered a few thousand, because there was not any notable action until mid-September 1918, when the Entente forces began their attack under the command of General Franchet d'Espèrey. However, it is unclear where the POWs captured afterwards were interned. GALÁNTAI 2001. 348–349.; *Hadifogoly magyarok* 1930. 83., 166., 299.

## 2. THE FORCED LABOUR AND THE NUMBER OF THE POWS

In the northern part of Albania, which was under the control of the Central Powers, Italian POWs were forced to work.<sup>4</sup> Similarly, in the southern part of the country the occupying Italian forces made the Austro–Hungarian prisoners work.

Concerning the transfer of POWs from Italy to Albania, the first transport took place in the autumn of 1917, when General Giacinto Ferrero, commander of the occupying Italian army corps, requested permission from the Italian government for the transport of 4,000 POWs from Italy to Albania for the repair of a road connecting the Albanian coastal city of Saranda with Macedonia. The road was needed to facilitate the inland movement of the Entente forces and to reduce this way the maritime route which was used to move forces from Western Europe to Thessaloniki. Minister of Maritime Affairs Alberto Del Bono and Foreign Minister Sidney Sonnino supported the idea, and Minister of War Gaetano Giardino replied to Prime Minister Paolo Boselli that his Ministry approved the transport of 3,000 POWs and the Supreme Command made the preparations for its execution.<sup>5</sup>

Another transport was in March 1918, when 150 men were taken to Sazan Island for reforestation.<sup>6</sup> However, because of missing records, it is unclear whether Hungarian soldiers were in that group or not.

The Italian statistical sources clearly indicate that even in July 1918 there were 3,000 POWs under Italian control in Albania.<sup>7</sup> In the August statistics,<sup>8</sup> instead of the number of the POWs, the numbers of their labour detachments were recorded, namely 70–73., 82–83., 87., 89., 91–92., 98–99., 102–109., 120–150. This means that the three thousand working prisoners were divided into 51 detachments, and in each location there were over a hundred workers.

In late October – early November 1918, General Settimio Piacentini, new commander of Italy's Balkan Force, and Colonel Luigi Toselli, chief of staff of the Force, requested 10,000 prisoners of war for various infrastructural works.<sup>9</sup> Albania's infrastructural development was supported by Italy's Foreign Ministry as it had plans with the country for the future. The biggest undertaking was the construction of a 300 km long railroad described as the Transbalkan Railroad. It was planned to start in Vlorë and go northwards until Durrës (Durazzo in Italian)

---

<sup>4</sup> Note verbale n. 1145, Embajada de España en Italia, 26 Mar. 1917. Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari esteri, fondo Gabinetto 1915–1918, pacco 350 (hereinafter: ASD Gabinetto 1915–1918).

<sup>5</sup> Relevant records: Protocol n. 829 G of the Minister of Maritime Affairs, 12 Oct. 1917. Telegram n. 12097 of the Ministry of War, 17 Oct. 1917. Telegram n. 14811 of the Ministry of Foreign Affairs, 27 Oct. 1917. Subject: Prigionieri per lavori stradali in Albania (Prisoners of war for road site works in Albania). Position: Archivio Centrale dello Stato, fondo Presidenza del Consiglio dei Ministri, Guerra Europea 5 (hereinafter: ACS PCM), 19.4.6. (99Bis.) b., 120. cart. The prime minister's letters to the ministers (15 and 28 Oct. 1917) are in the same place. Cfr. RESIDORI 2017. 199., 298–299.

<sup>6</sup> The prisoners of war were requested by Captain Eugenio Torino, Royal Commissioner for Reforestation (*Regio Commissario ai rimboschimenti*), in a letter to Deputy Chief of Staff Pietro Badoglio on 19 Mar. 1918. Badoglio's reply: Protocol n. 153384, 29 Mar. 1918. The records are in the Archivio dell'Ufficio Storico dello Stato Maggiore dell'Esercito italiano (hereinafter: AUSSME), fondo F-11, cart. 125/2.

<sup>7</sup> Protocol n. 8019 of the Ministry of War, 12 Jul. 1918. ASD Gabinetto 1915–1918, b. 350.

<sup>8</sup> Protocol n. 92532 of the Supreme Command, 10 Aug. 1918. Without subject. AUSSME F-11, 126/1.

<sup>9</sup> Protocol n. 94 Op. of Balkan Force Command, 9 Nov. 1918. Subject: Richiesta di mano d'opera (Request for work-force). AUSSME F-11, 128/1.

and then eastwards through Albania until Bitola (or Monastir in the sources of the time) in Macedonia (today Битола in North Macedonia).<sup>10</sup> The commander believed its first section, which was circa 18 km long connecting Vlorë and Mifol (Mifoli in Italian sources), would take at least a year without new POW workforce.<sup>11</sup> The construction was also hindered by material shortage though. Other projects for which the new POWs were requested were the clearing of the malaria-affected area around Vlorë, building a telegraph network in the occupied area and the maintenance of the already built roads. The commander also noted that many Italian soldiers died in malaria. Consequently, the prisoners of war, including many Hungarians, significantly contributed to the infrastructural development of Albania.

The requested POW workforce was mostly to be taken to Albania from Italy. According to a memorandum<sup>12</sup> of Colonel Ugo Cavallero, head of the Operations Office of the Supreme Command, Colonel Toselli was able to form only seven labour companies of the prisoners caught in the Albanian front and during the Entente offensive in the autumn of 1918. Those prisoners were mostly Germans and Hungarians, as prisoners of other ethnicities rather joined their legions to return to battle and fight on Italy's side. At the end of 1918 the internment camps in North Italy were overcrowded because Italy captured hundreds of thousands during and after the battle of Vittorio Veneto in October and November. However, those prisoners were needed in Italy, mainly for agricultural work. The Supreme Command requested 7,000 POWs from the 3<sup>rd</sup> Italian Army. The army's intendant, Giuseppe Ottolenghi reported that 1,500 POWs were available, but maximum 1,000 could be given equipment for the transport.<sup>13</sup> Then the 1<sup>st</sup> Army was asked, which eventually provided 8,000 POWs for the Albanian Army Corps.<sup>14</sup>

The shortage of POW workforce is also demonstrated by a case that happened in December 1918. The French Command of the Balkan Entente Force offered the Italian Command 3,300 prisoners of war who had been captured during the offensive and interned near Shkodër (Scutari). The Italians were willing to accept the offer and planned to take those prisoners to Vlorë. Since they were captured by French units, the Italians first considered giving POWs of the same number to France from Italian internment camps. However, Pietro Badoglio, the Italian deputy chief of staff discarded this idea, claiming there was not any redundant POW in Italy. Then a surprising turn came: the Italians did not receive the POWs from the French either. They were informed that the POWs in question had been in fact captured by Serbian units and were thus taken to Serbia.<sup>15</sup>

In February 1919, Commander Piacentini requested newer POWs from the Supreme Command. He noted in his telegram that the previously received POW workforce was employed in the construction of the first section of the Transbalkan Railroad. He needed the new prisoners for Durrës, for the next section, and for the repair of the communication network of Central Albania

<sup>10</sup> Protocol n. 60121 of the Supreme Command, 14 Dec. 1918. Subject: Mano d'opera di prigionieri di guerra per l'Albania (Prisoner of war workforce to Albania). AUSSME F-11, 128/1. And a note of the same issuer, subject: Promemoria (Memorandum), 25 Oct. 1918. AUSSME F-11, 128/1.

<sup>11</sup> Protocol n. 575 Op. of the Balkan Force Command, 15 Dec. 1918. Without subject. AUSSME F-11, 128/1.

<sup>12</sup> Promemoria (Memorandum) of the Supreme Command, 25 Oct. 1918. AUSSME F-11, 128/1.

<sup>13</sup> Telegram n. 59078, 17 Nov. 1918; and telegram n. 1978, 28 Nov. 1918. AUSSME F-11, 128/1.

<sup>14</sup> Protocol n. 60121 of the Supreme Command, 14 Dec. 1918. Subject: Mano d'opera di prigionieri di guerra per l'Albania (Prisoner of war workforce to Albania). And telegram n. 93526, 18 Dec. 1918. AUSSME F-11, 128/1.

<sup>15</sup> Telegram n. 59831, 3 Dec. 1918; telegram n. 35728, 7 Dec. 1918; telegram n. 59962, 10 Dec. 1918; telegram n. 36164, 19 Dec. 1918; telegram n. 36704, 7 Jan. 1919. All positioned in AUSSME F-11, 128/1.

that suffered serious damages during the offensive. The Supreme Command responded that the POWs of the North Italian concentration camps were set to be transported elsewhere. Consequently, the 3,000 POWs, who were eventually given, were taken from internment camps of inner Italy. This is confirmed by a telegram of Colonel Toselli in March, in which he notified the Supreme Command that in the latest POW transport, which amounted to 1,300 men and originated from the Central Italian internment camp of Cassino, there were 250 Czech and Slovakian prisoners.<sup>16</sup>

Concerning the exact works and the number of Hungarian POWs, a statistical list<sup>17</sup> of POW labour detachments made in February 1919 by Lieutenant Colonel Rossi, deputy chief of staff of the Italian Balkan Force is a fundamental record, as it contains the number of POWs in each detachment, as well as their ethnicity and workplace. According to this record, Hungarians were the majority in several detachments, like in the 83<sup>rd</sup> company, which comprised exclusively Hungarians, 378 in number, and was stationing near Skrofotinë (Scrofatina) and working on the road near Cerkovinë, about 15 km north of Vlorë. In the labour company n. 99 there were 286 Hungarians and 87 Austrians. They were building an over 9 km long road between Levan and Fier, circa 50 km north of Vlorë. A Hungarian man named Mihály Majzik was in the 135<sup>th</sup> detachment.<sup>18</sup> This unit was engaged in building a road near a town called *Asna* in the Italian source whose current identity cannot be determined. I presume it was in the vicinity of Panaja, because the 136<sup>th</sup> company, comprising 104 Hungarian, 229 German and 1 Romanian soldiers, was building a road between Panaja and Asna. The 139<sup>th</sup> company contained 250 Hungarian, 20 Austrian and 42 Ruthenian men and was used in the construction of a bridgehead between Hostimë (in the sources: Ostima) and Panaja, near Vlorë.

According to the statistics of February 1919, 4,015 Hungarian prisoners were working in Albania, of whom 161 needed healthcare for some reasons, for example malaria or accidents. The total number of working POWs was 15,154. Besides the Hungarians, there were 6,966 Germans/Austrians, and the remaining 4,173 men were of other ethnicities in total. A month later new statistics were made, which indicated the number of Hungarians to be 4,026.<sup>19</sup>

The works of POWs were registered again a few months later, in May 1919.<sup>20</sup> Besides the Transbalkan Railroad and various road constructions, they were also employed as dockworkers in the dock of Vlorë (although those prisoners were all of Italian origin) and built an aqueduct.

<sup>16</sup> The Balkan Force Command intended to send the POWs back, but the Supreme Command confirmed that they could be employed too, because they refused to join the Czechoslovakian Legion. In some cases, prisoners transported to Albania were immediately taken back to Italy, like in March 1919, when it was revealed that too few Italian soldiers were assigned to them as guards. Telegrams between the Supreme Command, the Italian Balkan Force, and the Italian War Ministry: n. 38322, 20 Feb. 1919; n. 62217, 25 Feb. 1919; n. 15136, 4 Mar. 1919; n. 62544, 6 Mar. 1919; n. 62594, 6 Mar. 1919; n. 17865, 19 Mar. 1919; n. 39369, 19 Mar. 1919; n. 39439, 21 Mar. 1919; n. 79759, 3 Apr. 1919.

<sup>17</sup> Protocol n. 1622, 22 Feb. 1919. Subject: Specchi situazione della forza dei prigionieri di guerra dipendenti da questo comando alla data 10 Febbraio 1919 (Statistical data of prisoners of war under the control of this command, as of 10 February 1919). AUSSME F-11, 126/1.

<sup>18</sup> The name of the soldier was revealed in another source. His relatives sought information about him in January 1921, because he had not returned home. Note n. 68 of the Head of the Italian Military Mission in Budapest, 14 Jan. 1921. AUSSME E-15, 84/1.

<sup>19</sup> Telegram n. 62259 of Deputy Chief of Staff Badoglio to the Italian Balkan Force, 23 Feb. 1919. In response to it, telegram n. 38498, 24 Feb. 1919. AUSSME F-11, 126/5.

<sup>20</sup> Protocol n. 4774 of the Balkan Force Command, 28 May 1919. Subject: Specchi indicanti i reparti prigionieri di guerra lavoratori, presenti nel territorio del suddetto comando alla data del 1o maggio 1919 (Statistics of the prisoner of war labour detachments in the territory of the above command, as of 1 May 1919). AUSSME F-11, 126/5.



The 121<sup>st</sup> labour company contained 361 workers who were building a 10-11 km long road between Shijak and Vorë (in the source: Sjak-Vorra, not to confuse with Vlorë), to the east of Durrës. Among them there were 103 Hungarians, of whom nine were treated at an infirmary.

The statistics of June 1919 indicate that the Italians kept 16,559 POWs in Albania at that time, which was only a small fraction of the total number of POWs in Italian captivity (477,024 men).<sup>21</sup> The Italian Balkan Force Command was compelled by the Ministry of War to register the names of those prisoners, but it failed to comply, claiming it did not receive the necessary forms, the so-called POW registry notes.<sup>22</sup>

### 3. THE LIFE OF POWS ACCORDING TO OFFICIAL RECORDS

The sources originating from various Italian military and administrative organs contain further information about POWs life besides their forced labour. One of the main issues was the spread of malaria.<sup>23</sup> In May 1919 the Embassy of Spain in Rome forwarded a request<sup>24</sup> of the Bern Mission of the Hungarian Red Cross to transfer the POWs who had worked in malaria-affected places during the winter, to a malaria-free place, before the summer, or let them return home. The case was addressed by the Ministry of War, which apparently aimed not to bring a notable resolution. In response<sup>25</sup> to the foreign minister's request, the war minister emphasized that Italian troops were also present in the malaria-affected places and that it was not acceptable to create better conditions for POWs than for Italian soldiers. He also indicated that employers had to comply with hygiene regulations, and POWs were to be withdrawn from employers who failed to comply. Finally, he noted that the peak season of the pandemic was August and not early summer. From such a response, we can draw the conclusion – and the abovementioned statistics confirm it too – that the Italian leadership did not intend to terminate the POWs' forced labour in the summer of 1919.

Also in the spring of 1919, the issue of POWs kept in malaria-affected places got the attention of the International Committee of the Red Cross (ICRC) as well, which asked for permission to send delegates for a visit in the affected POW camps in Sicily, Sardinia, and Albania. This initiative was unsuccessful, because Minister of War Enrico Caviglia rejected it with a general reply, arguing that visits in POW camps were not allowed as long as the typhus pandemic did not decline.<sup>26</sup>

<sup>21</sup> Dati statistici relativi ai prigionieri di guerra catturati dall'Esercito Italiano al 1o giugno 1919 (Statistics of prisoners of war captured by Italian ground forces, as of 1 June 1919). ACS PCM, 19.19.6. (169.) doboz, 14. cart.

<sup>22</sup> Deputy Chief of Staff Badoglio notified the War Ministry about the failure, see protocol n. 63189, 27 Mar. 1919. AUSSME F-11, 125/3.

<sup>23</sup> A severe outbreak of malaria among POWs in Albania in 1918 was noted in *Hadifogoly magyarok története* (History of Hungarian Prisoners of War) see *Hadifogoly magyarok* 1930. 242.

<sup>24</sup> Note verbale n. 1312, Embajada de España en Italia, 7 May 1919. And protocol n. 530/1919 of the Red Cross – Mission de la Croix Rouge Hongroise en Suisse, 23 Apr. 1919. ASD Gabinetto 1915–1918, b. 370. Cfr. RESIDORI 2017. 301.

<sup>25</sup> Protocol n. 22544 of the Ministry of War, 25 May 1919. Subject: Prigionieri di guerra ungheresi – malaria (Hungarian prisoners of war – malaria). ASD Gabinetto 1915–1918, b. 370.

<sup>26</sup> Telegram n. 311T to the Italian Foreign Ministry, 8 May 1919. And protocol n. 16058 of the War Ministry, 19 May 1919. Subject: Visite di Delegazioni Sanitarie Svizzere ai campi prig. a. u. (Visits of Swiss health delegation in camps of Au-Hu. POWs). ASD Gabinetto 1915–1918, b. 365.

Another issue was alimentation. In December 1918, the Austrian and the Hungarian Ministries of War demanded explanation<sup>27</sup> from Italy's government – again with the mediation of the Spanish Embassy – about news of POWs starved to death in Albania. General Piacentini denied this allegation but admitted that they had little food to give to the prisoners and requested the government to increase the daily amount of bread from 400 g to 600 g per capita, arguing that the POWs were doing hard physical work. The increase was approved. The Italian Ministry of War notified the Foreign Ministry about these, which responded to the Austrian and Hungarian parties that the news was false and that the POWs did not get less food than Italian prisoners in Austrian and Hungarian captivity.<sup>28</sup>

In October 1919, the Hungarian Foreign Ministry wanted to discuss certain complaints about the conditions of POWs in Albania as well as in Forte Begato in Genoa. Concerning the Albanian situation, Commander Piacentini responded again and denied each complaint. He claimed it was not true that the tents serving as accommodation for the prisoners were overcrowded. He emphasized that food was provided in the prescribed amount, and the POWs could sometimes eat fresh meat while the Italian soldiers ate tinned food. The POWs always had access to drinking water, although in some cases it was not right at the accommodation of the labour detachment. He also denied that the Italian soldiers interrogated prisoners with force and that the prisoners were deliberately accommodated in malaria-affected places. He emphasized that Italian soldiers were also exposed to malaria.<sup>29</sup> This last sentence is obviously true. However, due to missing sources, we cannot verify the rest of the commander's statement. The complaints were certainly made by POWs, but the examination was done by the captors and not by a neutral party, like delegates of a third country or of an international organization. Moreover, the harsh circumstances of the Albanian forced labour were recorded in POWs' writings.<sup>30</sup>

#### 4. LIFE OF POWS BASED ON THEIR RECORDS

Like the sources written by Italian authorities, the records of Hungarian POWs must also be used with source criticism. I prefer to discuss the two kinds of sources separately for their better understanding, as they differ from each other from multiple aspects. Their authors were of different nations, hostile to each other. The Italian sources were official rulings and commands related to the treatment of the POWs, while the POWs' sources rather show us how they lived and conceived their captivity.

<sup>27</sup> Most complaints were related to barbaric punishments, abuses of power, and the use of POWs for military purposes on the Albanian coast in the deadly climate. *Hadifogoly magyarok* 1930. 403.

<sup>28</sup> Telegram n. 630 of the War Ministry, 15 Feb. 1919; Piacentini's protocol n. 170, 7 Jan. 1919; note verbale n. 5681, Embajada de España en Italia, 13 Dec. 1918; Telegram n. 18428 of the Foreign Ministry, 21 Dec. 1918. ASD Gabinetto 1915–1918, b. 370. (Also conserved at AUSSME F-11, 115/3). The reply of the Foreign Ministry n. 6022, 1 Mar. 1919. Subject: Prigionieri a. u. dislocati in Albania (Au-Hu prisoners of war kept in Albania).

<sup>29</sup> Note verbale n. 2512, Embajada de España en Italia, 24 Oct. 1919. The complaints are listed in the annex. Piacentini's reply (protocol n. 7794, 1 Dec. 1919) was forwarded by the War Ministry to the Foreign Ministry, see protocol n. 54610, 18 Dec. 1919. Subject: Trattamento dei prigionieri ungheresi internati in Albania ed a Genova, Forte Begato (The treatment of Hungarian prisoners of war interned in Albania and Genova, Forte Begato). ASD Gabinetto 1915–1918, b. 370. Cfr. RESIDORI 2017. 301.

<sup>30</sup> For Austrian sources, see WEILAND – KERN 1931. 38., 45.

## 4.1. János Kozeschnik

János Kozeschnik, lance corporal of the Budapest-based 1<sup>st</sup> Honvéd Infantry Regiment was transferred to Albania from a camp of Sicily in late October or early November 1917.<sup>31</sup> The Museum of Military History in Budapest obtained his postcards and telegram receipt that he had exchanged with his wife. Of the postcards he sent home from Albania nine survived.<sup>32</sup> The first one was sent on 6 March 1918. He received at least two postcards in Albania from his wife, the first one on 2 January 1918.<sup>33</sup>

Concerning the postcards, it is visible that Kozeschnik wrote his exact location on them, but the Italian censorship always erased it – the only information about his place was “Z. G. A. M.”, which is the abbreviation of the Italian expression *Zona di Guerra Albania Meridionale*, meaning War Zone South Albania. However, the receipt of his telegram message<sup>34</sup> reveals that he was working in the vicinity of Vlorë, from where the telegram was sent.

In his messages he reported to his wife that he was healthy and was working on a road construction in Albania. He asked her to send him bread, salt, sugar, spices, jam, fat, tea, paprika, tobacco, toothpaste, cash, and a moustache holder. We can see his wife was unable to send him all these articles, because he repeated his requests partially in later messages. He was probably unaware that their prices highly increased at home and were thus not easily available for his wife. He hoped his work in Albania would end soon and that his wife and three children were fine.

Kozeschnik sent his last postcard from Albania in May, and his next card was dated at the Altamura Military Hospital in South Italy, on 25 November 1918. In that message he communicated that he was cured from malaria. He obviously caught the illness in Albania, which also explains the 4-month-long pause in his correspondence. He added that he had received her wife’s package in Albania on 2 October. He was healthy again and hoped to return home by the end of the year. However, his repatriation took nearly a year, because after Altamura he was interned in the camp of Cassino until September 1919.

## 4.2. László Horthy

László Horthy, a corporal of the 85<sup>th</sup> Imperial Royal Infantry Regiment, based in Lőcse (today Levoča in Slovakia), was captured in the Italian front in June 1918, and Albania was the first place where he was interned for a longer period. He was taken there by ship through Gallipoli when the truce was already in effect.

<sup>31</sup> Kozeschnik was captured in December 1915 and was kept in seven places during his 4-year-long Italian captivity. For more details, see TAKÁCS 2018.

<sup>32</sup> The postcards in chronological order: Museum of Military History, Collection of Handwritten Records (hereinafter: HTM KE) 15.469/Em, 15.465/Em, 15.579/Em, 15.464/Em, 15.471/Em, 15.470/Em, 15.473/Em, 15.468/Em, 15.467/Em. Postcard messages and letters have to be handled with source criticism. Their authors may withhold or alter information for various reasons. For example, János Kozeschnik obviously wanted to prevent his messages from being blocked by the Italian or the Austro–Hungarian censorship. This is why he directly wrote little about how the Italians handled the POWs. Instead, he listed what he needed to be sent him from home in packages and from that we can draw conclusions about his condition.

<sup>33</sup> HTM KE 15.570/Em and 15.466/Em. Both Kozeschnik and his wife wrote the dates of sending on their postcards.

<sup>34</sup> HTM KE 15.590/Em attachments. The telegram has not remained, only its receipt. It was sent on 7 May 1918.

In his memoir,<sup>35</sup> he wrote more than 100 pages about his life in Albania. Concerning accommodation and clothing, he noted that the tents were simple, lacking straw, so that they lay on the cold ground. When they slept, they covered themselves with linen trousers and cloaks instead of bedsheet. He complained about food shortage, noting that salt and sugar were also missing sometimes, which coincides with János Kozeschnik's messages. In some cases, the prisoners stole the food that was to be given to horses and mules, namely bread and peas. He confirmed that they had access to drinking water, as the Italian commander noted too. However, it usually caused diarrhoea. He recounted the day when the food quantity was increased. He and his fellows were then given 700 g bread, 220 g meat, 220 g pasta or rice, a few decagrams of cheese, a piece of orange and 3 dl wine on a daily basis. He was told that Prime Minister Dénes Berinkey's government interceded for the food increase, so it seems to have happened in the first months of 1919. Once recaptured, escaped prisoners were led back to their detachments and then punished by the guards beating them, instead of incarceration. Like Kozeschnik and many others, Horthy also contracted malaria. He was also cautious when writing letters, to make sure his messages would not be blocked. The delivery of postcards was problematic, for which he also decided to choose telegram correspondence. However, contrary to postcard sending, the POWs had to pay for telegram messages. In their free time, the POWs read newspapers, which were translated by their Italian-speaker fellows.

László Horthy remained in Albania until November 1919 and returned home at the end of that year. He wrote his memoir in the 1950s and '60s. Therefore, it has to be used with source criticism. Even so, it is an important record, as it confirms the complaints discussed in the official Italian sources, as well as the statements of János Kozeschnik about alimentation, malaria, and the harsh circumstances.

## REFERENCES

- BAJA, BENEDEK et al. (ed. 1930): *Hadifogoly magyarok története*. Vol. 1. Budapest, Atheneum.
- FERRARI, GIUSEPPE CARMINE (1929): *Relazione del campo di prigionieri colerosi all'isola dell'Asinara nel 1915–1916*. Roma, Provveditorato generale dello Stato.
- GALÁNTAI, JÓZSEF (2001): *Magyarország az első világháborúban*. Budapest, Korona.
- GORGOLINI, LUCA (2011): *I dannati dell'Asinara. L'odissea dei prigionieri austro-ungarici nella Prima guerra mondiale*. Albairate, UTET, 2011.
- HORTHY, LÁSZLÓ (2016): *Monte Grappától a tengerig. Olasz front, albániai fogolytábor*. Budapest, Fríg Kiadó.
- JUHÁSZ, BALÁZS (2022): *Hadifoglyok, dezertőrök. Magyar katonák az olasz hátszágban (1915–1920)*. Budapest, Zrínyi Kiadó.
- KISS, ANTAL (2009): *Adalékok a magyar bolsevizmus történetéhez. Összegyűjtve az asinárai olasz fogságban olasz és francia lapok híradásai nyomán*. Budapest, Páros Print Bt.

---

<sup>35</sup> HORTHY 2016.

MARGITAI, GÁBOR (2014): *Szamár-sziget szellemkatonái. A nagy háború eltitkolt halálmarsa*. Csabdi, Külső Magyarok Kisebbségkutató és Médiaszolgáltató Kft.

MORTARA, GIORGIO (1925): *La salute pubblica in Italia durante e dopo la guerra*. Bari, Laterza.

POLLMANN, FERENC (2020): *A halálmars krónikása – Szakraida István naplója*. [https://nagyhaboru.blog.hu/2020/06/13/a\\_halalmars\\_kronikasa\\_szakraida\\_istvan\\_naploja](https://nagyhaboru.blog.hu/2020/06/13/a_halalmars_kronikasa_szakraida_istvan_naploja) (14 June 2020).

RESIDORI, SONIA (2017): *«Nessuno è rimasto ozioso»: Campi di concentramento e prigionieri austro–ungarici in Italia durante la Grande Guerra (1915–1918)*. PhD thesis, Università degli Studi di Verona.

SZÖLLÖSY, ALADÁR (1925): *Szerb hadifogság. Szerbia, Albánia, Itália. 1914–1918*. Budapest, Pesti Könyvnyomda Rt.

TAKÁCS, BÁLINT (2018): Kozeschnik János élete olasz hadifogságban a levelezése tükrében. In Závodi Szilvia (ed.): *A Hadtörténeti Múzeum Értesítője 18*. Budapest, Hadtörténeti Múzeum, 37–66.

TORTATO, ALESSANDRO (2004): *La prigionia di guerra in Italia 1915–1919*. Milano, Mursia.

WEILAND, HANS – KERN, LEOPOLD (ed. 1931): *In Feindeshand. Die Gefangenschaft im Weltkrieg in Einzeldarstellungen*. Vol. 2. Wien, Göth.

BENE, KRISZTIÁN, PHD

bene.krisztian@pte.hu

associate professor, head of department (University of Pécs, Department of French Studies)

# The Hungarian Members of the French Foreign Legion in the Battle of France in 1940



## ABSTRACT

In the period between the two world wars, a significant number of Hungarians settled down in France for various reasons. After France entered the war in September 1939, many of the members of the Hungarian diaspora living in France joined the French army. These candidates who did not have French nationality were assigned to the French Foreign Legion by the French military command. These new recruits were trained in the south of France, after which they were deployed against the German army, which was on the offensive in May and June 1940. Many were killed in the fierce fighting, and afterwards many Hungarians were taken prisoner of war by the Germans. The present study attempts, based on the available French and Hungarian archival sources, to present the members of this particular group, as well as a sketch of the history of the units in which these soldiers served during the Battle of France.

## KEYWORDS

France, French Foreign Legion, Battle of France, Hungarian volunteers, 1940.

DOI 10.14232/belv.2023.2.8

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.8>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Bene Krisztián (2023): The Hungarian Members of the French Foreign Legion in the Battle of France in 1940. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 110–121.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)  
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## INTRODUCTION

After the outbreak of the Second World War, tens of thousands of foreign volunteers joined the French armed forces. Some of them (Poles, Czechoslovakians) were recruited into national units, while others were assigned to the French Foreign Legion, where they could start their military service with a traditional five-year contract or a special contract for the duration of the war. Thanks to these volunteers, the size of the Foreign Legion, which at the eve of the conflict was just about 20,000, grew in an unprecedented way to almost 50,000 in a few months.

Among the new recruits, a relatively large number were Hungarian citizens, but the Hungarian historiography (since French researchers have not focused on this topic before) has published widely differing figures, mainly based on estimates, for lack of reliable data. Recent research in French and Hungarian military archives has helped to identify the majority of Hungarians who served in the French forces between the outbreak of the war and the armistice in 1940. Since the data almost always include the names of the units to which the Hungarians were assigned, it is possible to determine the number and the main characteristics of Hungarians serving in the Foreign Legion and the general circumstances of their deployment, which we intend to publish in this study.

## THE FOREIGN VOLUNTEERS

With the arrival in France of large numbers of people fleeing fascism from other European countries in the late 1930s, the French leadership rightly expected that after the outbreak of the war there would be large numbers of men willing to fight in the ranks of the French forces against the Axis powers. Accordingly, as early as September 1939, arrangements were made to receive volunteers for the duration of the war, so that they could be recruited as soon as possible to serve in combat units.<sup>1</sup> The French government was not disappointed in this expectation, as in the months following the outbreak of the war a total of 83,000 foreigners volunteered for the French army. This was made possible by a French government decree of 12 April 1939, which allowed foreign nationals aged between 18 and 40 to join the French army (the minimum age was later lowered to 17).<sup>2</sup> Many of these proved physically unfit for military service during the compulsory medical examination, but most were sent to a training camp.<sup>3</sup> The extremely large numbers of Polish and Czechoslovak citizens who arrived were placed under the jurisdiction of nationally organised armies, as agreed with the emigrant governments, and were thus relatively under-represented in the ranks of the

<sup>1</sup> PORCH 1994. 510–514.

<sup>2</sup> COMOR 1988. 28–29.

<sup>3</sup> COMOR 2013. 946.

Foreign Legion, which received foreign volunteers.<sup>4</sup> Volunteers of other nationalities could be divided into two main categories: some volunteered directly for the Foreign Legion (8 465 by the end of 1939<sup>5</sup> and 13 200 by May 1940), while others wished to join the French army in general as volunteers for the duration of the war. The number of the latter was also relatively large, estimated at 14,000.<sup>6</sup> However, contrary to the wishes of the volunteers, the French command decided to assign this relatively large number of men to the units of the Foreign Legion set up for this purpose.<sup>7</sup>

## **PARTICIPATION OF FOREIGN LEGION TROOPS IN THE BATTLE OF FRANCE**

The French military leadership wanted to organise the new units around the existing active and reserve foreign legionnaire personnel and accordingly planned to create separate regiments, with 2,000 active legionnaires, 500 formerly demobilised reservists and 500 recruits.<sup>8</sup> This structure was intended to combine the expertise of veterans with considerable combat experience with the enthusiasm of new recruits. However, it was the large number of volunteers that prevented the concept from being applied exclusively, since the number of volunteers for the duration of the war exceeded the number of veterans available to such an extent, it was necessary to create regiments composed almost entirely of new volunteers.<sup>9</sup>

The first two regiments created according to the original concept were the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> Foreign Infantry Regiments at the turn of 1939-1940, so the proportion of recruits in these regiments of 3,000 men remained below twenty per cent.<sup>10</sup> Given that, as we have seen, the number of volunteers who had to serve in the army for the duration of the war was very large, the creation of regiments exclusively with their participation was also decided.<sup>11</sup> The average age of the volunteers was between 25 and 30, and they were therefore considered to be reservists, so the military authorities treated them accordingly, i.e., their thorough training and the provision of modern equipment were not considered a priority. They were trained at the Barcarès camp, near the Spanish border in the Perpignan area, which had been set up in 1938 to intern refugees from the Spanish Civil War. As a result, the location resembled more a prison than a training camp, which had a negative impact on

<sup>4</sup> Service Historique de la Défense (hereinafter referred to as: SHD) GR 34 N 316. Instruction sur l'engagement des étrangers pendant la durée des hostilités. Annexe II, 1.

<sup>5</sup> MONTAGNON 1999. 209.

<sup>6</sup> The statistics by category are not very telling, but we know for sure that the Legion numbered 22,000 before the conflict, and by May 1940 it had grown to 48,900. Of these, at least 13,200 had signed up for the Legion on regular contracts, so logically the number of volunteers who signed up for the duration of the war must have been around 13,700. COMOR 1988. 29.

<sup>7</sup> See for instance SHD GR 34 N 317. Création du 12<sup>e</sup> REI. Lettre du commandant le dépôt de la Légion étrangère du 15 avril.

<sup>8</sup> SHD GR 34 N 316. Fiches de renseignements novembre 1939 – août 1940, 1.

<sup>9</sup> MONTAGNON 1999. 213–214.

<sup>10</sup> MAHUAULT 2013. 271.

<sup>11</sup> These were the 21st, 22nd and 23rd Marching Regiments of Foreign Volunteers and two Marching Battalions. A small number of recruits also joined the 97th Reconnaissance Group and 13th Mountain Demi-Brigade of the Foreign Legion, but their personnel was mainly filled with soldiers transferred from active Legion units. BENE 2021. 79–83.



the morale of the volunteers, who were initially very enthusiastic.<sup>12</sup> The weapons issued to them were outdated and extremely poor, most of the rifles produced at the beginning of the century did not even have a shoulder strap, so they were fitted with strings to carry them on the shoulder.<sup>13</sup>

Most of the units formed with foreign candidates were deployed in the spring of 1940, after accelerated training, with inadequate equipment and weapons, against the heavily outnumbered German troops in a strategic situation that did not offer even a remote chance of success, as the French command deployed the legionary units to fill the gaps on the front line. Although these units fought fiercely and sometimes temporarily successful defensive battles during May and June, earning the appreciation of their superiors (and in many cases being decorated for their performance in the field), they generally lost between 70 and 80 per cent of their men in the desperate fighting, many of the survivors were taken prisoner by the German army and the units were disbanded in the summer of 1940.<sup>14</sup>

The archival documentation on the units, which is extremely fragmentary due to the outcome of the operations, in most cases contains only scattered and incomplete information on the personnel, and thus does not provide a satisfactory answer on the number and identity of the Hungarians serving in their ranks. Therefore, to answer this question, we need to consult other sources, which will be discussed in the next chapter.

## THE HUNGARIAN MEMBERS OF THE FRENCH ARMY

### The Hungarian Community in France

In the first half of the 20<sup>th</sup> century, tens of thousands of Hungarians emigrated to France in several waves. In some cases, this decision was triggered by political events following the First World War, but in many cases, it was motivated by economic necessity. As a result, a Hungarian diaspora was formed, divided along political lines, with groups of right-wing, Christian Democrat and Communist persuasions, although the latter was clearly the most significant.<sup>15</sup> The geographical location of Hungarian emigrants was clearly linked to economic centres. The economic boom after the First World War created a large demand for labour, which was partly met by Hungarians, who were mainly employed in the industry. Accordingly, the Hungarian diaspora was concentrated in and around Paris, where emigrants were employed as factory workers in the engineering industry. Many also found work in the mining and industrial areas of northern France, but there are also smaller communities in Alsace-Lorraine and in the Lyon and Grenoble areas.<sup>16</sup> Interestingly, there are also records of Hungarians settling down in the Algerian areas of North Africa, whose numbers are estimated at 4–5,000, according to contemporary memories.<sup>17</sup>

<sup>12</sup> PORCH 1994. 526–527.

<sup>13</sup> SHD GR 34 N 319. Rapports d'officiers septembre 1939 – juin 1940. Rapport du capitaine de Franclieu, 2.

<sup>14</sup> For reasons of space, we will not go into more detail here about the troops' activities in the field. For more on this, see DE GMELINE 2016. 354–358.

<sup>15</sup> JANICAUD 2003. 81–82.

<sup>16</sup> KOMJÁT – PÉCSI 1973. 17–21.

<sup>17</sup> MOLNÁR 1931. 7.

As for the total number of emigrants, researchers have very different figures. Benjamin Janicaud, referring to data from official French authorities, indicates that the number of Hungarians living in France in the 1920s and 1930s was between 10,000 and 15,000.<sup>18</sup> Anna Pécsi, on the other hand, puts the number of Hungarians in the colony at 30,000,<sup>19</sup> while Sándor Molnár's contemporary account puts the number of the community at 70,000.<sup>20</sup> The significant discrepancy between these figures is probably explained by two factors. On the one hand, the high number of Hungarians residing and working illegally in France, who were obviously not included in the statistics but were present in the Hungarian communities, and on the other hand, the mass of Hungarians from outside the post-Trianon territory who appeared to the French authorities as Romanian, Czechoslovak, etc. citizens. All this suggests that the Hungarian colony in France must have realistically numbered between 40,000 and 50,000, which clearly made it one of the less populous national immigrant groups among the 3 million foreigners living in France.<sup>21</sup>

The Association of Francophile Hungarians, founded in 1938, with Mihály Károlyi as its president and György Bölöni as its vice-president, committed itself to fighting on the side of France on 3 September 1939, after the outbreak of the Second World War. As a result, many Hungarians joined the French army in the autumn of 1939, and those who had acquired citizenship were ordered to enlist.<sup>22</sup> Historical works traditionally put the number of those who enlisted at around 3,000.<sup>23</sup> The following is an attempt to verify the veracity of this widespread claim. In order to do this, we have carried out research in various French and Hungarian archives, which has enriched the information available to us with several documents that bring us closer to the facts. In what follows, we will present, one by one, the sources and their contents that are relevant to our research, and then try to draw concrete conclusions from them, in a summarised manner, concerning the number of volunteers and their - mainly legionary - corps.

## Resources and Staff Numbers

Unfortunately, as we have seen earlier, the defeat of the campaign also had a negative impact on the management of the archives, as the records of many military units were destroyed during the fighting. The summarised lists of foreign enlistments were not preserved in the French Military Historical Archives (*Service Historique de la Défense*), and for a long time, it was not possible to carry out any meaningful research on this subject. Fortunately, however, the *Mémorial de la Shoah*, which systematically collected data on Jews in the Second World War, has preserved many lists of foreign volunteers to the French army, as these lists included a large number of Jews. Since 2015, these records, which contain more than 53,000 names (including many duplicates), have been made available on the *Mémoire des Hommes* portal, allowing a better understanding of the foreign volunteers of 1939-1940 than ever before.

<sup>18</sup> BENJAMIN 2009. 131.

<sup>19</sup> PÉCSI 1968. 287.

<sup>20</sup> MOLNÁR 1931. 5.

<sup>21</sup> COURTOIS – PESCHANSKI – RAYSKI 1989. 18.

<sup>22</sup> FILYÓ – GODÓ – GYÖRKEI – PÉCSI – PINTÉR 1986. 50–53.

<sup>23</sup> BAJOMI LÁZÁR 1984. 104–106.

Finding Hungarian volunteers in the database seems to be a simple task, as in most cases the nationality and country of birth of the volunteers are indicated, so in theory, it is easy to identify Hungarians. The largest group of volunteers are those who either declared Hungarian nationality or Hungarian birth at the time of application. It should be added that among the latter, there were a few people who had moved outside the Trianon borders but described themselves as Hungarian-born.

At the same time, it gave us the idea to look at those who may have given their name and nationality in an official way - in a country neighbouring Hungary - but are most likely of Hungarian nationality. We used surnames and first names to help us to determine this, which in many cases clearly help to clarify nationality (for example, the first names Árpád, Farkas or Béla, and occasionally the surnames Csizmadia, Disznos, Kiss, etc.). Consequently, based on a search of the relevant archival material, the number of volunteers with Hungarian citizenship and/or nationality is estimated at 1,573. However, this number can be supplemented by at least 96 more if we include persons of other nationalities (Romanian, Czechoslovak, Yugoslav, etc.) but with a clearly Hungarian name and thus most probably Hungarian nationality. The number of the latter is certainly much higher (up to several hundred), but if their names are not as helpful as those of their counterparts above, and if no other available source confirms their Hungarian nationality, their identification is unfortunately not feasible in a credible way.<sup>24</sup>

The second most important source, in terms of numbers and especially research, is the 100 lists of French soldiers taken prisoner by the German authorities during 1940-41, which was then handed over to the Vichy France. These lists can now be found in the French National Archives (*Archives nationales*) under the references F 9. 2802 to 2813<sup>25</sup> but are also available in searchable form on the Internet to facilitate research. It is important to add that, although the data of more than one million prisoners of war are available thanks to these records, they cannot be considered complete, since in May and June 1940 approximately 1,845,000 people were taken prisoners, of whom about 1.6 million were transferred to prison camps in Germany (the others managed to escape before then or were released for various reasons)<sup>26</sup> so that, the data of approximately half a million people are not available. Nevertheless, these lists provide the names, dates and places of birth of the prisoners of war - sometimes with the country, but unfortunately, this is not universal, so particular attention must be paid to the names of the towns - the units, the ranks and, in the case of later lists, the prison camp. In all, 322 persons of Hungarian origin were found on the lists, many of whom had served in regular units of the French army, so it can be assumed that they were persons who had already been granted French citizenship and mobilised, but whose identification had not been possible previously due to a lack of appropriate sources.

Another important source is the sections on France in the resistance collection of the Military History Archives of Budapest, archival group 07 VII, of which items 18, 19 and 20 should be highlighted,<sup>27</sup> which contain lists of names of Hungarians who participated in the French

<sup>24</sup> Mémoire des hommes (hereinafter referred to as: MS) UEVACJ-EA. MDLX-1 – MDLX-18. Listes nominatives des volontaires étrangers engagés à servir la France entre le 1er septembre 1939 et le 25 juin 1940.

<sup>25</sup> Archives nationales (hereinafter referred to as: AN) F 9 2802 à 2813.

<sup>26</sup> DURAND 1994. 11., 312.

<sup>27</sup> HM HIM HL 07 VII. F/18. A francia ellenállásban résztvevő magyarok névsora /453 fő/. A francia hadseregben harcolt önkéntesek.; HM HIM HL 07 VII. F/19. A francia és belga ellenállás magyar hősi halottainak névjegyzéke és tevékenységük rövid leírása.; HM HIM HL 07 VII. F/20. Névjegyzék a franciaországi magyar önkéntesek és ellenállók hősi halottairól.

army and resistance, sometimes sacrificing their lives, with varying length and content. The most consistent is the list of Hungarian volunteers in the French army - in French, but most probably made by Hungarians - which, in addition to personal details (name, date of birth and place of residence), gives the regiment of the soldiers, the place of their possible captivity, their post-war address and their profession for 453 of them. Unfortunately, the lists of the deaths are less uniform and less informative overall. In the case of the latter, we also face the problem that only a minority of those listed were members of the French army, the majority having been active in the Resistance, or possibly the Free French Forces, before their deaths.

Although it provides a smaller amount of information on the Hungarian participation, the database of the Archives of the Victims of Modern War Conflicts (*Bureau des Archives des victimes des conflits contemporains*) in Caen, France, which is available through the *Mémoire des Hommes* web portal,<sup>28</sup> is also a useful tool for learning about Hungarian participation. As this database is also searchable using various keywords, it is relatively easy to find Hungarian-born victims, but it is important to note that this database is also affected by the lack of sources, so if the operational logs of a unit have been destroyed, the casualty data contained in them will not be available here either, so, unfortunately, this database is of limited help for the research of the topic discussed in this chapter. Nevertheless, 54 individuals who took part in the 1939-40 operations and subsequently died can be identified from the data, which will help to better understand the range of participants.

The collation of all these sources has led to the identification of 1,999 people by name who fought in the French army, the Foreign Legion or other national armies deployed in France during the 1940 campaign. This number is, of course, much smaller than the sum of the numbers in the lists presented above, as there is a marked overlap in the totals, which adjusts the total downwards. In any case, the various sources used to make it possible to gain a more accurate picture of this previously almost completely unknown group, as the gaps in one list are often filled by the richness of the data in another, and sometimes vice versa. It is therefore possible to analyse the information relating to the identified individuals in greater depth and to use it to provide a more detailed picture of the Hungarians who took part in the French campaign. Nevertheless, it is reasonable to assume that the conclusions drawn in this way will hold good for the Hungarians concerned as a whole. In the following, therefore, we will attempt to use the information available to us to describe, from various points of view, the Hungarians who served in the French armed forces - and especially in the French Foreign Legion - in 1939-40.

## Units

The identification of the units of the soldiers involved in the 1940 campaign is of paramount importance in understanding Hungarian participation in the campaign, as it helps to assess the areas in which they were deployed, whether they participated in skirmishes and what the outcome of these was. Fortunately, the various sources available to us all contain information on the formations of almost all Hungarian soldiers. This data is often not very accurate, but the fact that the individuals concerned are often listed in several types of sources means that a comparative analysis of these sources can help to identify the exact formations of many soldiers.

<sup>28</sup> SHD AC 21 P. Dossiers individuels des déportés et internés résistants.

Thanks to overlapping sources, it has not been possible to identify only 10 of them as belonging to a particular military unit, giving a relatively accurate picture of this important issue. Around three quarters of the Hungarian soldiers (1,564 or 78%) served in the Foreign Legion, but in units with quite different tasks during the French campaign, which had a major impact on the participation and fate of the volunteers. The vast majority, 1,103, were assigned to the Marching Regiments of Foreign Volunteers: 304 to the 21<sup>st</sup>, 196 to the 22<sup>nd</sup> and 200 to the 23<sup>rd</sup>, while the remaining 400 were not assigned to a specific regiment, but often to different legionary training camps, which may indicate that they were still in training and therefore not assigned to a specific regiment. For 398 individuals, only the fact that they are in the ranks of the Foreign Legion, or its training corps means that it is very likely that they have already reported to and been assigned to the Foreign Legion but have not yet been reclassified to a specific unit, so they were probably relatively new to the system at the time of recording. Seventy-nine personnel served in the regular units of the Foreign Legion - the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> Foreign Infantry Regiments and the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Foreign Cavalry Regiments. This fact suggests that some of these persons, unlike the majority, did not enlist for the duration of the war but for the traditional five-year period, and others were veterans who had already served with the Legion for a longer period but who, building on their experience, were transferred to combat units in France. Of the units described in more detail earlier, 19 were identified in the 11<sup>th</sup> Infantry Regiment and 15 in the 12<sup>th</sup> Infantry Regiment, while 16 in the two cavalry regiments were presumed to have been deployed with the 97<sup>th</sup> Reconnaissance Group.

Based on all this, it can be clearly stated that most of the Hungarians who participated in the French campaign were assigned to the units of the Foreign Legion, which were usually specially set up for this purpose. However, according to the available information, only a part of this relatively large contingent was assigned to a combat unit before the start of the operations, and about 50 per cent of them were still in some stage of training during the fighting. Of course, this fact does not exclude the possibility that they were deployed in some form during the fighting, but it was certainly not universal. Consequently, in terms of unit affiliation, the average Hungarian participant was a volunteer for the duration of the war, who was assigned to a newly formed regiment of the Foreign Legion and then took part in its units in the operations of May-June 1940.

## The Losses: Dead and Prisoners of War

As we have already seen above, most of the corps, which included Hungarians, suffered heavy losses during the Battle of France in 1940. As a result, some of the Hungarians serving in these units obviously lost their lives during the fighting or became prisoners of war at the end of the fighting. Using the various sources available, an attempt is made to summarise the losses suffered by the Hungarians. The greatest help in this respect is the material of the Archives of the Victims of Modern War Conflicts in Caen,<sup>29</sup> but the relevant, previously presented archives of the Military History Archives in Budapest also provide important contributions. In the present case, we include in the category of persons under investigation those who, according to the records, lost their lives during 1939-40 or were taken prisoner of war by the Germans during the fighting of that period, where they died because of wounds or other causes.

<sup>29</sup> SHD AC 21 P. Dossiers individuels des déportés et internés résistants.

According to the sources, 51 dead soldiers of Hungarian origin can be identified. At first glance, this number is surprisingly low, since it has already been established that many units with hundreds of Hungarians in their ranks suffered heavy losses during the campaign, some of them even being demolished. In the light of this, this loss of about half a hundred men seems very modest and is certainly very far from the actual figure. However, precisely because of the circumstances mentioned above, i.e., the fact that the operational logbooks of the units that suffered the heaviest losses in the fighting were destroyed or deliberately annihilated to avoid falling into enemy hands, the detailed figures have not survived. This has already caused problems in identifying those who served in the ranks of the units, and the same is true of the search for the fallen. Therefore, it is safe to assume that the actual casualty figures are much higher than what is available in the sources, but the information currently available only allows us to publish this figure in a way that can be substantiated.

The common element between the elements of the data set, compiled from different sources, apart from personal data, is the indication of the formation, so we must try to draw meaningful conclusions from this information. Although, as we have pointed out, we do not know all the casualties at the present stage of the research, so the results of the analysis cannot be accepted as general, it is nevertheless striking that, despite the destruction of the logbooks, it is the marching regiments that have suffered the most casualties, 27 (53%) to be precise, which supports the hypothesis that these units suffered the most in the fighting. It should be noted that 9 more persons served in the Foreign Legion, 7 in regular units and 2 either in a newly formed unit (97<sup>th</sup> Reconnaissance Group) or in an unspecified unit within the Legion, so that 36 of the 51 killed (70%) were foreign legionnaires, which is a very high proportion.

Based on these figures, despite what are certainly incomplete data, it is perhaps not an exaggeration to say that most Hungarians who sacrificed their lives during the French campaign - in accordance with their distribution among the units and the fate of these units - were members of the Foreign Legion who enlisted for the duration of the war.

Casualties are not just those who died during the fighting, but also those who were taken prisoner at the end of it. As we have seen earlier, a very significant proportion of the French forces suffered the same fate, so logically there are also several Hungarians among the prisoners of war, numbering 408 in total. This means that more than 20 per cent of the Hungarian soldiers serving in the French forces were prisoners of war, which is a very significant proportion.

Most of the prisoners of war, 223 (54%), came from the ranks of the Marching Regiments of Foreign Volunteers, which fits in well with both the history of the units and the proportions of the fallen. The second largest group was made up of 146 (36%) of those serving in the regular French army, a relatively high proportion compared to the total number of Hungarians serving in this type of unit. This certainly suggests that the number of the latter may be higher than currently known, but in the absence of sources that allow us to know this, the figure is skewed upwards. 19 persons (4.6%) from the ranks of regular legionary units were taken prisoners, which can certainly be explained by the relatively few Hungarian legionnaires serving in their ranks. It is interesting to note that 14 (3.4%) fought and were taken prisoner in the Czechoslovak army in France, which shows that there are a good number of Hungarians in the ranks of contingents from neighbouring countries if their nationality can be identified based on some information. As no information on the military unit is available for only 6 of them, the picture

of the military affiliation of the POWs can be considered almost complete. This confirms previous trends, i.e., the strong presence of Hungarians in the Foreign Legion and the significant losses suffered in its ranks.

## SUMMARY

The vast majority of the French Foreign Legion units, formed in 1939-1940 with the participation of foreign volunteers to a greater or lesser extent, were deployed with inadequate equipment and weapons, after a shortened training, against heavily outnumbered German troops in a strategic situation that offered only a slim chance of success - when the long-awaited attack was launched in an unexpected place and manner, the confused French command deployed the legion units to fill the gaps in the front line.

These fought fiercely and sometimes temporarily successful defensive battles against German troops during May and June, and their conduct earned them the respect of their superiors (and in many cases were subsequently decorated for their performance in the field), but in the desperate fighting they generally lost 70-80 per cent of their numbers, and many of the survivors were taken prisoner by the Germans.

At the same time, the available French and Hungarian documents reveal that there were about one and a half thousand Hungarians among the foreign volunteers, about half of whom took part in the fighting. Despite the incomplete information, it can be concluded that these Hungarian volunteers fought with determination, despite the lack of equipment and poor quality of the equipment and the inadequate training. However, it cost them dearly, as a significant number of those who took part in the fighting, lost their lives, or became prisoners of war.

## REFERENCES

Archives nationales (AN):

F 9 Affaires militaires. 2802 à 2813. Centre national d'information sur les prisonniers de guerre (C.N.I.P.G.). 1940-1941.

HM HIM Hadtörténelmi Levéltár (HM HIM HL):

07 VII. fondfőcsoport – Gyűjtemények – segédletei. F/18. A francia ellenállásban résztvevő magyarok névsora /453 fő/. A francia hadseregben harcolt önkéntesek.

07 VII. fondfőcsoport – Gyűjtemények – segédletei. F/19. A francia és belga ellenállás magyar hősi halottainak névjegyzéke és tevékenységük rövid leírása.

07 VII. fondfőcsoport – Gyűjtemények – segédletei. F/20. Névjegyzék a franciaországi magyar önkéntesek és ellenállók hősi halottairól.

Mémorial de la Shoah (MS):

Le fonds de l'Union des engagés volontaires, anciens combattants juifs, leurs enfants et amis (UEVACJ-EA). Base de données des volontaires étrangers engagés à servir la France entre le 1<sup>er</sup> septembre 1939 et le 25 juin 1940. [https://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/arkotheque/client/mdh/engages\\_volontaires\\_etrangers/resus\\_rech.php](https://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/arkotheque/client/mdh/engages_volontaires_etrangers/resus_rech.php) (last download: 27. February 2023.)

Service historique de la Défense, Bureau des Archives des victimes des conflits contemporains, Caen (AC):

AC 21 P. Dossiers individuels des déportés et internés résistants. [https://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/arkotheque/client/mdh/militaires\\_decedes\\_seconde\\_guerre\\_mondiale/resus\\_rech.php?debut=0](https://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/arkotheque/client/mdh/militaires_decedes_seconde_guerre_mondiale/resus_rech.php?debut=0) (last download: 27. February 2023.)

Service Historique de Défense, Vincennes (SHD):

GR 34 N 316. 11<sup>e</sup> régiment de la Légion étrangère.

GR 34 N 317. 12<sup>e</sup> régiment de la Légion étrangère.

GR 34 N 319. 21<sup>e</sup>, 22<sup>e</sup> et 23<sup>e</sup> régiments de marche de volontaires étrangers.

BAJOMI LÁZÁR ENDRE (1984): *Tramontana. Magyar önkéntesek Franciaországban*. Budapest, Zrínyi.

BENE KRISZTIÁN (2021): Vereségtől győzelemig. A Francia Idegenlégió a második világháborúban. *Mediterrán Világ* 15. évf. 1. sz. 73–95.

COMOR, ANDRÉ-PAUL (2013): *La Légion Étrangère. Histoire et dictionnaire*. Paris, Robert Laffont – Ministère de la Défense.

COMOR, ANDRÉ-PAUL (1988): *L'Épopée de la 13<sup>ème</sup> Demi-brigade de Légion Etrangère 1940–1945*. Paris, Nouvelles Éditions Latines.

COURTOIS, STÉPHANE – PESCHANSKI, DENIS – RAYSKI, ADAM (1989): *Le sang de l'étranger. Les immigrés des la M.O.I. dans la Résistance*. Paris, Fayard.

DE GMELINE, PATRICK (2016): *Nouvelle histoire de la Légion étrangère*. Paris, Perrin.

DURAND, YVES (1994): *Les Prisonniers de guerre dans les Stalags, les Oflags et les Kommandos, 1939–1945*. Paris, Hachette.

FILYÓ MIHÁLY – GODÓ ÁGNES – GYÖRKEI JENŐ – PÉCSI ANNA – PINTÉR ISTVÁN (1986): *Magyarok az európai antifasiszta ellenállási mozgalmakban*. Budapest, Móra.

JANICAUD, BENJAMIN (2003): A franciaországi magyar emigráció politikai változásai a negyvenes években. *Acta Historica Acta Universitatis Szegediensis* 47. évf. 2. sz. 81–92.

JANICAUD, BENJAMIN (2009): Les missions religieuses au sein de l'immigration hongroise en France (1927–1940). *Cahiers de la Méditerranée* 40. évf. 1. sz. 131–140.

KOMJÁT IRÉN – PÉCSI ANNA (1973): *A szabadság vándorai. Magyar antifasiszták Franciaországban 1934–1944*. Budapest, Kossuth.



MAHUAULT, JEAN-PAUL (2013): *Engagés volontaires à la Légion étrangère pour la durée de la guerre (E.V.D.G.) 1870-71, 1914-18, 1939-45*. Paris, Grancher.

MOLNÁR SÁNDOR (1931): *Magyar sors francia földön*. Párizs, Párisi Magyar Akadémia.

MONTAGNON, PIERRE (1999): *La Légion étrangère de 1831 à nos jours*. Paris, Pygmalion.

PÉCSI ANNA (1968): Magyar antifasiszták a francia és a belga ellenállási mozgalomban. In Gazi József – Pintér István (szerk.): *Fegyverrel a faszizmus ellen*. Budapest, Zrínyi. 48–75.

PORCH, DOUGLAS (1994): *La Légion étrangère 1831–1962*. Paris, Fayard.

KÁZMÉR, LÁSZLÓ

kazmerlaca@gmail.com

PhD Student (University of Debrecen, Doctorate School of History and Ethnography)

# The Hungarian 2nd Army in the Hungarian World Newsreel (1942–1943)



## ABSTRACT

In this thesis, I will use audiovisual media sources to examine how media history can contribute to the knowledge of the military history of the Hungarian 2nd Army in World War II. In the period under review, this source material is provided by the Hungarian World Newsreel, the only Hungarian historical document of its kind. As the subject is much larger than I could fit into a single paper, I have to leave out a number of things out of necessity and concentrate on the specific historical questions I am formulating. After two small chapters of an introductory nature, the first of two more extensive sections presents a quantitative analysis of the main source corpus. In the second main part, I will examine two relatively short periods in the life of the army, using visual image analysis and military science. Only the departure and arrival home can be covered here. Finally, I will summarise the answers to the questions posed in the introduction.

## KEYWORDS

World War II, military and media history, propaganda, military science, newsreel, hungarian 2nd army

DOI 10.14232/belv.2023.2.9

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.9>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Kázmér László (2023): The Hungarian 2nd Army in the Hungarian World Newsreel (1942–1943). *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 122–134.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## **THE HUNGARIAN 2ND ARMY IN THE HUNGARIAN WORLD NEWSREEL (1942-1943)**

In this study I will attempt to show the media representation of the Hungarian 2nd Army on the Eastern Front. The media representations subjected to quantitative and visual appearance analysis are the sections of the Hungarian World Newsreel published between May 1942 and June 1943. For the quantitative analysis, I examined all the newsreels that dealt with the Hungarian 2nd Army. For the detailed visual analysis, I have selected the film newsreels that show the visual representation of departure and return. The limits of this study do not allow me to go into more detail about the fighting or the time spent at the front, so I have omitted them from the visual examination. The source material has been preserved in its entirety and is freely available on [filmhiradokonline.hu](http://filmhiradokonline.hu).<sup>1</sup> In carrying out this research, I sought to answer the following questions. What do the visual tell us about the army's departure and return? What can the audiovisual source contribute to the understanding of the historical event? What was highlighted and what was not discussed in the newsreel?

In this study, I will first describe the historical event that triggered the production of the newsreels. I do this only very briefly, as it is not the purpose of the paper to describe the events of public history, but the English-language publication justifies the outline of the event. In the second section, I will present the newsreels that are the main source corpus of the research, and carry out a quantitative analysis of them. In the third part, I explain the patterns in the visual representation of each news item, and finally I summarise the results of the research. Several works by Balázs Sipos<sup>2</sup> and Janka Barkóczi<sup>3</sup> have helped me in my study of media representation.

<sup>1</sup> <https://filmhiradokonline.hu/index.php#home> Last visited: 12 November 2022.

<sup>2</sup> Among others: SÍPOS 2004.; SÍPOS 2011.

<sup>3</sup> BARKÓCZI 2017.

## HISTORICAL CONTEXT

I summarise the historical event based on the research of Péter Szabó<sup>4</sup> and Ignác Romsics<sup>5</sup>:

Hungary entered the Second World War on 27 July 1941. Hungary deployed its most modern military organisation, the Fast Corps, to the Eastern Front later that year and brought it home before the end of the year.<sup>6</sup> In the summer of 1942, the German command embarked on a major offensive operation, for which they wanted to make greater use of the Axis armies. Between 11 April and 27 July 1942, the Royal Hungarian Army sent its 2nd Army of nearly 207,000 men into the Eastern Front.<sup>7</sup> Where they had to secure the frontline, stretched more than 200 km south of Voronezh along the Don River.<sup>8</sup> The public mood was already not good going into the war, and was similar or worse when the army was sent out.<sup>9</sup>

Towards the end of the year, the Red Army not only stopped the Axis forces, but launched its counterattack at Stalingrad on 19 November.<sup>10</sup> On 12 and 14 January 1943 the Soviet attack started on the front defended by the Hungarians. Faced with a large overwhelming force, a large part of the army could only hold out for a few days. From 17 January, parts of the army made a general retreat.<sup>11</sup> On 22 January, the German High Command decided to withdraw the disabled remnants of the army from the front line for reorganisation.<sup>12</sup> The III Hungarian Corps was still in position at the Don River as rearguard near the end of January.<sup>13</sup> As a result, starving and frozen soldiers were still arriving at the assembly area some 500 km to the west, weeks after the breakthrough.<sup>14</sup> It soon became clear that the scale of the losses meant that it was no longer possible to reorganise the army, so on 7 April it was decided to extraction what was left of the army. The repatriation was carried out between 24 April and 30 May of 1943.<sup>15</sup> Fearing a possible bitter reception, the repatriation was done covertly. The trains arrived into the stations at night and the survivors were quarantined in barracks for three weeks.<sup>16</sup>

The total losses of the Hungarian 2nd Army are difficult to determine, as the mechanism of the retreat makes it impossible to say how many men were killed in action, frozen to death or taken prisoner of war, that is why there were many who were reported missing. Estimated casualties reached 42,000 and prisoners of war 26,000. The wounded and sick numbered 28,000. And the number of remaining troops was 108,000.<sup>17</sup> All in all, half of the personnel, 70% of the

<sup>4</sup> See more details: SZABÓ 2019.

<sup>5</sup> See more details: ROMSICS 2010.

<sup>6</sup> ANDAHÁZI SZEGHY 2016. 136–145.

<sup>7</sup> SZABÓ 2019. 80–82.; ROMSICS 2010. 257.

<sup>8</sup> SZABÓ 2019. 161–163.

<sup>9</sup> ROMSICS 2010. 258.

<sup>10</sup> SZABÓ 2019. 369–371.

<sup>11</sup> SZABÓ 2019. 465–473.

<sup>12</sup> SZABÓ 2019. 493.

<sup>13</sup> SZABÓ 2019. 515–517.

<sup>14</sup> SZABÓ 2019. 553.

<sup>15</sup> SZABÓ 2019. 561.

<sup>16</sup> SZABÓ 2019. 562.

<sup>17</sup> SZABÓ 2019. 656.

military equipment and 100% of the heavy weapons were lost, so it is justified to consider the 2nd army destroyed. There was no official Hungarian information about the losses of the Hungarian forces, people only learned about them from the Hungarian-language broadcasts of radio stations in London and Moscow. However, hundreds of thousands of people were mourning or caring for family members who had come back home from the war, injured and devastated. The number of people who had the opportunity to talk to them later on could be millions.<sup>18</sup>

## PRESENTATION AND QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE MAIN SOURCE CORPUS

The film newsreels were produced by the *Magyar Film Iroda Részvénytársaság* (in English: Hungarian Film Office Joint Stock Company), founded on 1 November 1923. Like many other organisations, it was also in the interest of the *Magyar Távirati Iroda* (in English: Hungarian Telegraphic Office), which was a way of asserting state influence.<sup>19</sup> From its inception, it was part of the government propaganda centre, as Miklós Kozma, head of the Hungarian Telegraphic Office, puts it, „... if something is reported from a competent or official place, we are only a mouthpiece, so we cannot be held responsible.”<sup>20</sup> In Hungary, it was compulsory to show newsreels in cinemas before feature films from 1926.<sup>21</sup> The next major development was the acquisition of a German-system sound film recorder in 1932. From then on, film newsreels were called Hungarian World Newsreels. There were many cinemas in the country, far more than the number of copies of each newsreel that could be produced. As a result, the newsreel for this week was still being shown in cinemas in remote rural areas 20-22 weeks later. The organisation, made up of professional cameramen, received public funding for its work. With the financial resources they received, they were able to use state-of-the-art techniques.<sup>22</sup> The motivation and thirst for knowledge of the creators, as well as the secure financial backing, provided a good starting point for exemplary work.<sup>23</sup>

During the period in question, film newsreels were already being published on a weekly basis. There are 6-8 news in each newsreel. Each news item could last from one minute to 4-5 minutes. An exception to this is the second longest film newsreel of the Horthy period, made on the occasion of the death of the deputy governor and lasting over 18 minutes. This should be specifically taken into account in the analysis. Media history is an important factor for our topic. It is that the thinking of the time still believed in the omnipotence of the media. This means that media leaders and managers believed that their publications had a powerful influence on public opinion.<sup>24</sup> Therefore, media sources should be interpreted in the same way, even if they present a constructed picture of reality.

<sup>18</sup> ROMSICS 2010. 258.

<sup>19</sup> ORMOS 2000. 103.

<sup>20</sup> PIRITYI 1996. 66.

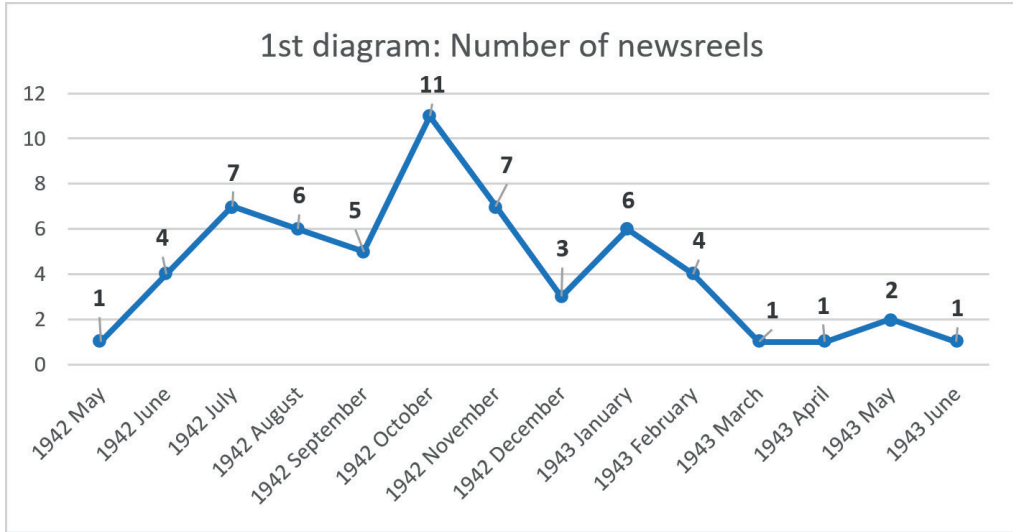
<sup>21</sup> Ministry of the Interior Regulation 98.104/1930 BM and 109.570/1930 BM In BARKÓCZI 2017. 23.

<sup>22</sup> BARKÓCZI 2017. 8.

<sup>23</sup> BARKÓCZI 2017. 9.

<sup>24</sup> „Projectile theory” „Two-step impact model” In McQUAIL 2015. 552–555.

I start the analysis with a quantitative analysis. Between May 1942 and June 1943, a total of 459 news items appeared in the 61 newsreels, 59 of which dealt with the Hungarian 2nd Army. That's 13%, which means that just over one in ten news items was about the military. However, this was not distributed proportionally over the period under review. But it showed a significant disproportionality, as shown in the first diagram.<sup>25</sup>

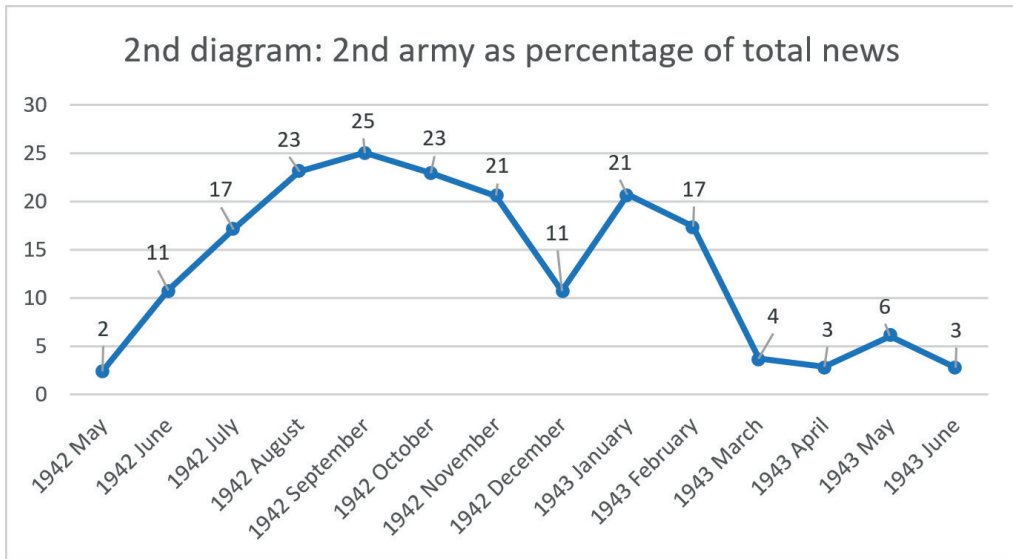


This shows that in the summer and autumn of 1942, the army was the subject of more news, and then, as winter set in, attention declined. After the destruction of the army, the number of news stories dropped significantly. From March 1943 onwards, there were only one or two news items a month about the army. The peak of interest was in the autumn of 1942, when the news of the battles of August and September was brought home. This suggests that there is a parallel between the decline in the organisation of the army and media attention. The 2nd diagram<sup>26</sup> shows the percentage of the total 469 news items that dealt with the 2nd Army in each month. This is different from the first diagram in that it does not show the September 1942 decline in representation. This is because there were fewer news items about the 2nd Army, but the total number of news items was also much lower, and each item was longer than the average. However, the drop in December was also seen here, which means that there was indeed less coverage of the military and not a drop in the total number of news items as in September. The decline was due to the fact that there were no major combat events in the army area at the time and the airtime was filled with news from other fronts.<sup>27</sup> What also shows is that in March 1943 there was a significant drop in the number

<sup>25</sup> The diagram was created by the author.

<sup>26</sup> The diagram was created by the author.

<sup>27</sup> In 2020, the author wrote his Master's thesis on this topic entitled „The Hungarian World Newsreel in the Second World War”. In December 1942, news of Axis troops appeared in Hungary to a similar extent as in June 1942, when the offensive (Operation Blau) began. From August to November 1942, there were barely 1-3 news items a month from the other army of Axis nations. The thesis is written at the Institute of History, Faculty of Humanities, Debrecen University, original title in Hungarian: „A Magyar Világhíradó a második világháborúban.” <https://dea.lib.unideb.hu/items/cfe9c2e8-a02a-4a5b-8ab4-3b1ca0474b13>



of news items. Only in May was there a little more news, but this was due to the fact that a large part of the Hungarian 2nd Army, including the commander of the army, had returned home. The setback was the result of the defeated army concentrating in the assembly districts and reorganising.

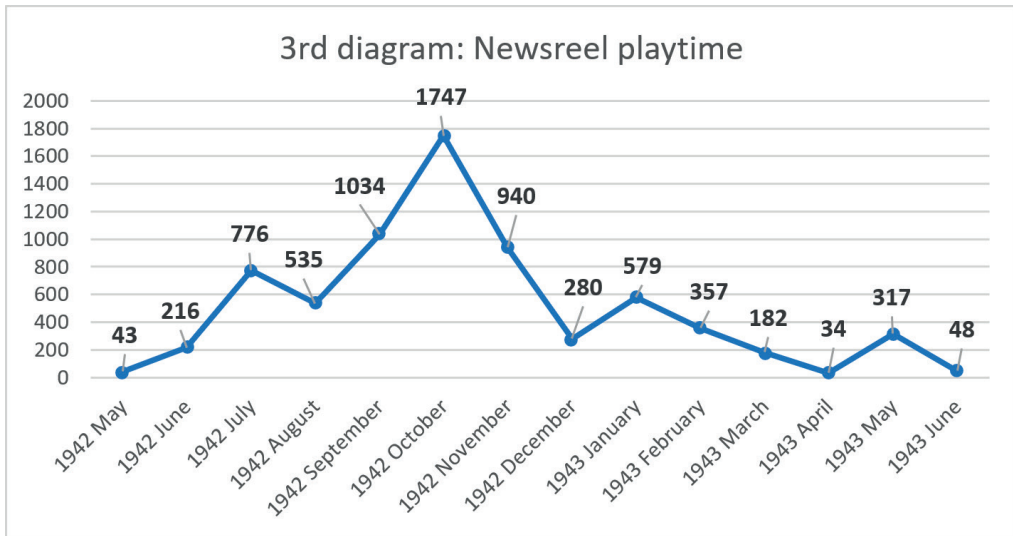
The above observations can be better confirmed by examining the change in news duration (playing time) after the change in the number and proportion of news items. A total of 33985 seconds (9 hours and 26 minutes) of news were published during the period under review, of which 7088 seconds (less than 2 hours and 2 minutes) were devoted to the 2nd Army. This is nearly 21%, showing that war news was on average longer than non-war news. Because their number of news was only 13%, but their duration was 21%. So, on average, news on the military is longer than news on other topics. Their distribution is shown in diagram number 3,<sup>28</sup> where it is immediately apparent that the lines are almost similar to those in diagram number 1. Significant differences are only seen in the month of September. This means that although fewer news items were published, the news items were longer in time. In May 1942, there was only one 43-second news item showing the training of the army. From then on, the number of publications increased. The first small decline was observed in August. This can be attributed to the death, on 20 August 1942, of 1st Lieutenant István Horthy, Deputy Governor of the Kingdom of Hungary, who was the elder son of Governor Miklós Horthy.<sup>29</sup>

In his honour, the editors produced a newsreel of more than 18 minutes,<sup>30</sup> in which his life and funeral were presented, reducing the amount of airtime available for other topics. In September and October, there was an increase in the number of news items due to the coverage of the bridgehead battles. It also shows that by December, broadcasting time had dropped significantly.

<sup>28</sup> The diagram was created by the author.

<sup>29</sup> There was an Air brigade in the Hungarian 2nd Army, one of the members of which was István Horthy, deputy governor, with the rank of 1st lieutenant. Shortly after take-off, his fighter of the type „Héja” crashed due to a technical fault near the village of Ilovka. (location in Russian: Ильянка coordinates: 50° 42' 0" N, 38° 37' 0" E)

<sup>30</sup> Hungarian World Newsreel-966th (In the further references: HWN-serial number). <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4759>



The smaller increase in January, however, must be attributed to news of a winter battle. And in the months of March and April, the amount of news about the army dropped almost completely, despite the fact that more than 100,000 PAX<sup>31</sup> were still on the Eastern Front. And the slight increase in May was in the news because of the coverage of the welcome-back celebrations. In examining the justification for playing time, we also need to look at their ratio to the total amount of news time. Thus, the fourth diagram<sup>32</sup> shows what percentage of the total airtime shown in a given month was about the 2nd Army. This diagram shows how much attention has been paid to the topic at a given time. These show that half the news reports during bridgehead battles were about this. This is possible because the rest of the news lasted less than a minute. However, the news about the army lasted 3-5 minutes. One example was the Hungarian World Newsreel, numbered 967,<sup>33</sup> which reported on the trip of Hungarian film actors and actresses to Germany, but only in 29 seconds, while the news about the fighting along the Don River was shown in 272 seconds (~ 4.5 minutes). The declines already seen in the previous diagram are also evident here. However, this diagram shows best how much the 2nd Army disappeared from the news in April 1943. It appeared in only one percent of the total news volume.

Overall, the following conclusions can be drawn from the quantitative analysis. A correlation is observed between the analysis of the number of news items and the analysis of the duration of news items. As time progressed and the army was increasingly deployed to the Eastern Front, the media coverage increased. The first drop was observed in August, but this was more due to the death of the Lieutenant Governor at the front in August and the weekly slot of 7-9 minutes being filled by a memorial programme of over 18 minutes.<sup>34</sup> The largest proportion of the 2nd Army in cinema

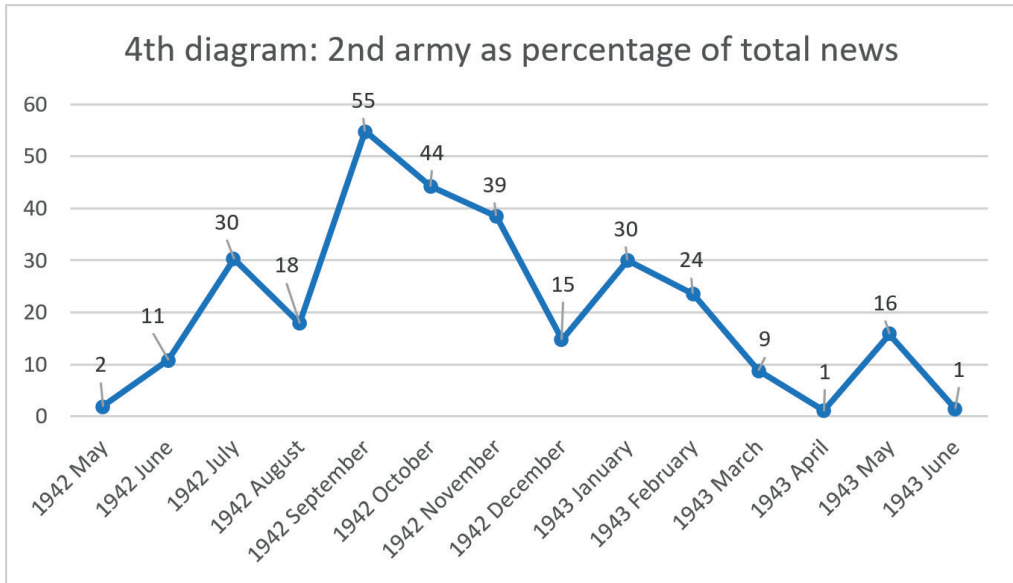
<sup>31</sup> PAX is a military jargon for persons.

<sup>32</sup> The diagram was created by the author.

<sup>33</sup> HWN-967th: <https://filmhiradokonline.hu/index.php#home>

<sup>34</sup> Author's comment: This news was the second longest of the era. The longest newsreel was screened in June 1943 on the occasion of Miklós Horthy's 75th birthday, which was 26 minutes and 28 seconds long. HWN-1008th <https://filmhiradokonline.hu/index.php#home>





was during the bridgehead battles. At the time, half the newsreels were devoted to the army. From then on, however, it gradually declined. In December, it reached a low point, which was marked by the unfavourable development of the World War (the Red Army launched its counter-offensive on 19 November 1942, destroying several Axis armies). In addition, the Hungarian front was relatively quiet. The Soviet offensive against the Hungarians began on 12 and 14 January. As a result, the spotlight returned to it to a greater extent in January and February. The more the country's leadership became aware of the extent of the defeat, the less the army was in the news. At the same time, it should also be noted that the remnants of the army were increasingly distanced from the events and battles of the front. Already in March, there was a significant drop in their news coverage, despite the fact that the population at home was extremely interested in what was happening to their relatives. You can find more evidence of this in the daily press.<sup>35</sup> The army's last major media appearance took place in May 1943, when footage of their repatriation celebrations was shown.

## VISUAL REPRESENTATION OF THE DEPARTING AND RETURNING ARMY

The 2nd Army debuted in cinemas in May 1942. In the short newsreel, which lasted just 43 seconds, it was reported that the soldiers carried out an offensive exercise in front of high-ranking civilians and military personnel from home and abroad.<sup>36</sup> In the exercise, infantry soldiers

<sup>35</sup> The national newspapers published news telling the public not to contact the Hungarian Embassy in neutral Sweden because they could not help them. Such news was, for example, the article on page 5 of the „8 Órai Újság” of 30 January 1943, or the article on page 6 of the National Socialist newspaper „Magyarság” of 29 January 1943.

<sup>36</sup> HWN-950th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4631>

reinforced with tanks demonstrated an attack in a completely open area. In the shots were Panzer 38(t) tanks of Czechoslovak manufacture, 108 of which were taken to the Don river.<sup>37</sup> The newsreel basically concentrated on two branches of the armed forces: infantry and armors. Other branches of the armed were barely dealt with, with only a short scene showing radio-signals soldiers doing radio distribution. The latter belonged to the engineer-technical branches of the armed forces according to the 1939 Regulations of Combat Tactical.<sup>38</sup> These branches of the armed forces was so mainly because the nature of the exercise was that of a demonstration, where the most spectacular moments were to be shown. The news fits into the representation of the tasks of the preparatory period, as it showed a final exercise where they demonstrated the skills they had been practising until then. Although they had to conduct less offensive and more defensive operations in the frontline fights. It cannot be said, however, that there would have been little point in practising offensive operations, since offensive tasks must also be carried out during active defensive fighting. As shown in the pictures, the attack with armour gave the infantry enough strength to carry out the task. Although the Regulations of Combat Tactics attribute only „a certain amount of thrust”<sup>39</sup> to tanks, the infantry were to bear the brunt of the attack and decide the battles.<sup>40</sup> The bridgehead battles, however, clearly demonstrated the correctness of the demonstration practice and the obsolescence of the rules. The newsreel proves that they have practiced modern armed combat manoeuvres.

The next event relates to redeployment, with seven news items presented. The first one appeared in the 954th newsreel<sup>41</sup> in June 1942. They introduced the war correspondent company that went out with the army to front with the task of documenting events with newsreel footage. Two typical events can be seen in the redeployment footage. One is the farewell ceremony itself and the other is the loading and departure of the train. The first scene was the ceremonial parade, which consisted of the speech of honour and the parade of soldiers. The last scene consisted of the loading of the train and the last embrace of the relatives. These main scenes were repeated in other news programmes. One of these was the news 955th, in which the Red Cross nurses<sup>42</sup> and the units of Kecskemét<sup>43</sup> were presented. The news item 958th showed the farewell celebrations of the units of the capital,<sup>44</sup> while the news item 959th showed the farewell celebrations of the units of the city of Kassa.<sup>45</sup> The latter had special significance because the farewell speech was delivered by Prime Minister Miklós Kállay, and among the redeployed was his son, who was an officer. Another thing that can be said about farewell celebrations is that they usually took place in a public square or in a large open area where the whole unit could be seen.

Through newsreels, the historian can gain insights that written or even photographic sources cannot provide. These are mainly due to the appearance of movements, changes in position and location, and non-verbal communication. Of course, even verbal communication can be heard in

---

<sup>37</sup> SZABÓ 2019. 56.

<sup>38</sup> Regulations of Combat Tactical 69. list mark, 32–33.

<sup>39</sup> Regulations of Combat Tactical 67/b list mark, 29.

<sup>40</sup> Regulations of Combat Tactical 64 list mark, 25.

<sup>41</sup> 6th new of HWN-954th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4662>

<sup>42</sup> 4th new of HWN-955th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4669>

<sup>43</sup> 7th new of HWN-955th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4672>

<sup>44</sup> 5th new of HWN-958th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4698>

<sup>45</sup> 9th new of HWN-959th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4710>

sound films, which is of particular importance because the text documents that accompany them are authenticated. Especially the continuous passages, where you can hear the speaker's intonation, facial expressions and body movements. Such was the case in the 959th newsreel, in which the Prime Minister spoke from the rostrum in the protocol part of the speech. A little later, while the soldiers were boarding the train, he was already standing with his hands in his pockets, chatting cheerfully with some officers and his wife. In the next scene we see the farewells and the departure of the train. A typical image is the sight of soldiers waving enthusiastically from a moving train. Also, we can see among the relatives remaining at the station, the waving and last glances, and the sad expressions on the faces of women and girls. All this in just a few seconds of video footage. We do not see the big historical events, but individual people and the small acts of their lives. The scenes of separation are similar everywhere, which expands the short scene into a social phenomenon.

To make up for war losses, 980 officers and 33400 soldiers were sent to the front before the onset of winter.<sup>46</sup> As in the past, their case was the subject of a fancy ceremony. As in previous cases, they also had a fancy ceremony, as evidenced by two newsreels. One of them was reported in November 1942 in the 977th newsreel,<sup>47</sup> the other in early 1943 in the 986th newsreel.<sup>48</sup> Similar scenes to the previous ones can also be found in these. These include soldiers on parade and loading the train, as well as emotional scenes. For example, in the first newsreel, people run up to the marching soldiers to hand them small objects as a parting gift. But the second newsreel is a little different. Soldiers at the train station keep jumping around like children and tapping a chimney sweep, who, according to New Year superstition, brings them good luck. The narrative text says that they do this, but it is the moving image that really captures the moment when 18-20 uniformed adult men try to tip a sooty chimney sweep. There is a cultural, ethnographic and historical anthropological meaning to what happened. What makes the scene a bit strange is that the soldiers are standing in the background while their comrades are looking for their fortune. We also have to ask ourselves what a chimney sweep was doing next to the tracks. There's an almost conspicuous amount of fun in this film newsreel. Many people are smiling, there's a lot of joy, despite the fact that they're going to the front. Even in the separation from relatives, there is no trace of sadness. In fact, there is hardly any family members saying goodbye. What is truly revealing is the scene that takes place between 48 and 55 seconds in the newscast. In the scene, the soldier is not the centre of attention, but a fashionably dressed lady who puts a small decoration on the soldier's hat, giving him a small memento. It is also interesting that they part with a kiss on the cheek rather than a kiss on the mouth. So it was not a goodbye to a girlfriend, fiancée or wife. The military unit is not identifiable, so it does not fit in with the list of farewell newsreels. The whole film focuses on the joyous departure to the front rather than the intimate moment of parting and farewell as in previous news reports on the subject. Overall, the focus here is on propagandistic abstraction rather than the presentation of the event.

After the fighting, there was little film coverage of the 2nd Army. In March 1943, Newsreel No. 995<sup>49</sup> reported on the repatriation and treatment of wounded soldiers. The three-minute news report featured the train carrying the wounded wounded carry train, the disinfection

<sup>46</sup> SZABÓ 2019. 170.

<sup>47</sup> 6th new of HWN-977th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4839>

<sup>48</sup> 6th new of HWN-986th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4900>

<sup>49</sup> 1st new of HWN-995th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=4955>

station, medical care, the wound dressings section, bathing group, meals and the charity packages handed over by the camp chaplain. They explain that this is to prevent the spread of epidemics brought home from the front. This video was necessary because it was not only the wounded soldiers who were disinfected, but also the others. The only difference was that they were quarantined for three weeks in the barracks instead of the hospital. For understandable reasons, these soldiers had to be kept in isolation as they could have got infections or diseases of many kinds at the front line. A good example of this is the recollection of First Lieutenant István Körmendi, who recounts how, despite the daily headcount control, sometimes a hundred people escaped from the barracks in the evening.<sup>50</sup>

In April there was only one news item about the army. This is in news item 1001st,<sup>51</sup> in which it was reported that Colonel-General Gustáv Jány, Commander of the Army, had been ceremoniously awarded the Knight's Cross of the German Iron Cross by German General Kitzinger on behalf of Hitler. In fact, in the two news items that followed, the media talked about it. In the newsreel 1002nd,<sup>52</sup> it reports on his arrival home and his ceremonial welcome, and in 1004th<sup>53</sup> he visits the Red Cross Main office to thank the medical staff, without whom many soldiers would have died in battle.

The last newsreel on the subject began to be shown in cinemas in June 1943. In the 1006th newsreel,<sup>54</sup> the repatriation ceremony of the soldiers of Nagykanizsa was presented. The event took place in the public space of the city. The soldiers lined up in formation, hoisted the city's national flag, commemorated at the military monument and then marched in procession past the city's dignitaries and the assembled people. As with the redeployment, there was a festive atmosphere here. The footage shows controlled military expressions and formal gestures, in which individual expressions are lost. They did not show the same free activities as during rail loading. There, they were able to move relatively freely between the trains and their relatives. This is one of the difficulties of military media representations. For it is not possible to draw clear conclusions about non-verbal communication from the bound forms of movement. On the other hand, the quality of the execution of the set movement forms may already be indicative of the military's organisation and drilling. Among other things, it is possible to observe whether the soldiers had enough time to prepare or whether they took that task seriously enough. The audiovisual sources discussed in the present study give the impression that the welcome-back ceremony was more orderly, i.e. more practised, than the redeployment ceremony. It should be pointed out that they defined themselves by the name „A DON VÉDŐI”<sup>55</sup>. This is the inscription on the wreath ribbon. It is not easy to find a context in which this term can be understood. The Don River does not need to be protected, as it is a natural phenomenon. If the Don River is understood as a political border or as a military front, then the defenders were Soviet soldiers on the other bank of the Don, as Axis troops went to seize territory from the Soviet Union. If they meant soldiers and what they did, the term would have been more accurate to say „defenders of the homeland” or „defenders of

<sup>50</sup> First Lieutenant ISTVÁN KÖRMENDY 30.

<sup>51</sup> 8th new of HWN-1001st <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=5002>

<sup>52</sup> 4th new of HWN-1002nd <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=5007>

<sup>53</sup> 6th new of HWN-1004th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=5023>

<sup>54</sup> 5th new of HWN-1006th <https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=5040>

<sup>55</sup> in English translation: „Defenders Of The Don” In: 5th new of HWN-1006th, 29–30. sec

the family". In his speech, the Prime Minister said that the reason for going so far away from the country was that „... the safer the future of your parents' homes, your children, your fellow Hungarians will be.”<sup>56</sup> The term has been used to demean the army's sacrifice, as it merely testifies that they went to a river to defend it. The makers of the ribbon saw no other meaning or higher heroic value in that. This already has ideology-historical implications.

## SUMMARY OF RESEARCH

I begin the summary of the research with the results of the quantitative analysis. It showed that newsreels are worth to be analysed according to the number of items, their duration and their proportion. This suggests that at times of military successes (such as the redeployment of the troops, the bridgehead battles and organisation of defence), media coverage was still high. However, when the weather turned bad and winter set in (bringing with it a lack of logistical supplies and deteriorating health conditions for soldiers), the media coverage decreased. At the same time (in November), it was already clear that the German offensive was not going to achieve its goal. The two negative effects led to a sharp drop in media coverage. On top of this decline, there was a temporary increase only because of the events of January, but as soon as the tragic reports reached-home, news about the army almost disappeared from the newsreels. For the most part, only *Gustáv Jány* was in the news as the epitome of heroism, which is indicative of an elitist media representation and society.

In the analysis of each item of news, we learn of the bitter moments of parting and reunion, which are deeply personal. We learnt that kissing on lip was a common way of expressing love between those in close contact. From the common soldier to the army commander. As far as military history is concerned, it can certainly be said that soldiers' family ties play a prominent role in their values. This was not only evident in their interactions with their relatives, but was also emphasised by the Prime Minister in his speech.

The analysed parts of news item 986th contain a blatant amount of propaganda elements. Propaganda reports were practically linked throughout the news, just like the 1006th news. However, in the latter, it did not work so well. To analyse the media representation of soldiers, it is necessary to take into account the realisation of controlled forms of movement, because they represent bound movements. A good analysis should be preceded by a study of the Formal Movement Regulations.

In particular, it should be mentioned that the exercise presented proves that in the offensive operation the infantry was to be combined with tanks and that this was practiced regularly. When it came to the demonstration exercise, it was considered the most spectacular and worthy of being presented to an international audience. Although this type of exercise was not carried out by the whole army, but only by sub-units of the armoured division.<sup>57</sup>

As a rule, the cinematographic representation of the soldiers was intended to show their orderly expression and thus discipline, but it omitted the depiction of human losses. The representation of the shady side of the war was all about showing the high standard of care given for the evacuated wounded.

<sup>56</sup> 9th new of HWN-959th, 28–38. sec

<sup>57</sup> SZABÓ 2019. 77–79.

## **BIBLIOGRAPHY**

### **Historical document (source):**

*Hungarian World Newsreel* 950th to 1006th film newsreel serial numbers. Online reference: <https://filmhiradokonline.hu/index.php#home> (last downloaded: 30. March 2023.)

### **Current rules in force**

*Regulations of Combat Tactics* (1939), Budapest, Publication of the Hungarian Royal Ministry of Defence - *Harcászati Szabályzat* (1939), Budapest, A Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium Kiadvány

### **Memoir literature:**

*Körmendy István's memoir: Report on the tragedy of Kaposvár's the 10th Field Artillery Regiment, 10th/II Artillery Battalion, in Don River.* (Original Hungarian title: Beszámoló a kaposvári 10. tábori tüzérezred 10/II. osztályának doni tragédiájáról.) In: Ministry of Defence Institute and Museum of Military History, Collection of studies and memories. (in Hungarian: Tanulmányok és visszaemlékezések gyűjteménye), 3219.

### **Press (Newspaper)**

*8 Órai Újság* 30 January 1943 issue published

*Magyarság* 29 January 1943 issue published

### **Scientific works:**

ANDAHÁZI SZEGHY VIKTOR (2016): *A magyar királyi honvédség részvétele a Szovjetunió elleni támadásban. 1941. július-december.* Szeged, Belvedere Meridionale.

BARKÓCZI JANKA (2017): *Ezerszemű filmhíradó: Vizuális propaganda Magyarországon 1930–1944.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.

MCQUAIL, DENIS (2015): *A tömegkommunikáció elmélete.* Budapest, Wolters Kluwer.

ORMOS MÁRIA (2000): *Egy magyar médiavezér: Kozma Miklós.* Budapest, PolgART Könyvkiadó.

PIRITYI SÁNDOR (1996): *A nemzeti hírügynökség története. 1880–1996.* Pécs, MTI Kiadó Kft.

ROMSICS IGNÁC (2010.): *Magyarország története a XX. században.* Budapest, Osiris Kiadó

SIPOS BALÁZS (2004): *A politikai újságírás, mint hivatás. Nyilvánosság, polgári sajtó és a hírlapírók a Horthy-korszak első felében.* Budapest, Napvilág Kiadó

SIPOS BALÁZS (2011): *Sajtó és hatalom a Horthy-korszakban. Politika- és társadalomtörténeti vázlat.* Budapest, Argumentum Kiadó.

SZABÓ PÉTER (2019): *Magyarok a Don-kanyarban. A magyar királyi 2. honvéd hadsereg története (1942–1943).* Budapest, Kossuth Kiadó.

TARNAI, ESZTER

tarnaieszter5@gmail.com

PhD Student (ELTE Faculty of Humanities, Modern Hungarian History Doctoral Programme)

# The hunger of the Russian Bear – Soviet occupiers in the capital and in the countryside of Hungary, 1945–1947.



## ABSTRACT

The study presents the problems, difficulties, and conflicts associated with the presence of foreign powers in the period of 1945-47, starting with the Soviet occupation and the appearance of the Allied Control Commission. I intend to compare the situation in the countryside (especially in Pest-Pilis-Solt-Kiskun County) and the capital by emphasizing the occupation, the relationship between the occupiers and the population, and the costs of the occupation, especially the sustenance. Is it possible to weigh between the hardships of the countryside or the capital? What are the similarities and differences?

How did they cope with the “feeding of the Russian Bear”? In terms of sources, I used the materials of the National Archives of Hungary Pest County Archives, Bács-Kiskun County Archives, Budapest City Archives, as well as memoirs and diaries.

## KEY WORDS:

occupation, Red Army, Allied Control Commission, sustenance

DOI 10.14232/belv.2023.2.10

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.10>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Tarnai Eszter (2023): The hunger of the Russian Bear – Soviet occupiers in the capital and in the countryside of Hungary, 1945–1947. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 135–148.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

## **INTRODUCTION**

This paper deals with a critical period in Hungarian history with extraordinary pressures on society and economy. The country had been occupied by the Red Army from the turning point of 1944/45 to the 10th of February, 1947, when the peace-treaty was ratified. The legal background of the occupation was secured by the armistice agreement signed on the 20th of January, 1945. The document disposed that it is the Hungarian Government's duty to provide the Soviet Army not just food, but other products, like manufactured goods. The situation was similar in the neighboring countries like Romania and Australia as they also had to pay the expenses of the unanticipated „guest”. As it was significant to oversee the materialization of the regulations and requests of the amistice agreement, the Allied Control Commission (ACC) had been established. There were other precedents for it in Eurpe, as there were ACCs in Italy, Romania, Finland, Bulgaria, Austria, Germany and Japan, as well.

In this paper I intend to present the hardships of everyday life during the occupation of Hungary in the last days and after WW II., the challenges of financing the presence of the army and the ACC, especially their sustenance. This perspective gives an opportunity to compare the situation in Budapest and in the countryside, specifically in Pest-Pilis-Solt-Kiskun county. I explore the institutions and the communication between the local military commandants and the ACC. In this research I have used primary sources from the Archives and ego-documents.

## **FROM THE APPEARANCE OF THE RED ARMY TO THE ESTABLISHMENT OF THE ALLIED CONTROL COMMISSION**

For Stalin, reaching Berlin as soon as possible was the priority, so Malinovsky and the 2nd Ukrainian Front, which had reached the Carpathian Basin, did not receive either military reserves or adequate supplies. In the armored battle of the Great Plain in October 1944, they also suffered heavy losses and had to advance with only a minimal number of armored forces.<sup>1</sup> There was not enough fuel and ammunition, and the supply of the front was also interrupted.<sup>2</sup>

The fighting in the territory of Pest-Pilis-Solt-Kiskun county has begun already in October 1944, since on the 28th Stalin ordered Malinovsky to leave for Budapest within 24 hours, despite the fact, that additional reinforcements would have been needed.<sup>3</sup> The Soviet troops

<sup>1</sup> NEVENKIN 2014. 77.

<sup>2</sup> NEVENKIN 2014. 80–81.

<sup>3</sup> UNGVÁRY 2013. 13.



advanced with great difficulty, the first settlement in the county, Zsámbok, was captured only on the 16th of November, with the help of the 7th Romanian Infantry Corps.<sup>4</sup>

By the beginning of November 1944, the left wing of the 2nd Ukrainian Front had managed to reach the Attila Line protecting the eastern part of the capital from the direction of Kecskemét, then with the joining of the center and right wing of the 2nd Ukrainian Front and the 3rd Ukrainian Front, the encirclement of the Budapest siege ring began. The fighting for the capture of the capital dragged on until the 13th of February, exposing the 800–900,000 population of the city trapped inside to destruction and starvation.<sup>5</sup>

The protracted fighting also took its toll on the rural population. The luckier settlements escaped without major damage, but in many places they “changed hands” four or five times. The forests and fields were full of trenches, tank traps and mines, and their elimination caused a serious problem even after the war, slowing down agricultural work.<sup>6</sup>

Between 1944 and 1947, Hungary became an occupied country under international law. Local Soviet military commanders were established in the settlements, which oversaw the resumption of life and, above all, public administration. Budapest also had its own Soviet City Command, led by Major General P. N. Chernisov and then Major General I. T. Zamertsev. The latter held this role from February 1945 until 1948.<sup>7</sup>

Parallel to the progress of the front, the armistice agreement was also concluded in Moscow on the 20th of January in 1945, by János Gyönyösi, János Vörös and János Balogh on behalf of the Provisional National Government, and by the chairman of the Allied Control Committee, Marshal K. J. Vorosilov, as a representative of the Allies. Point 11 of the armistice agreement stipulated that the Hungarian government was obliged to regularly pay money in Hungarian currency and make goods, equipment and services available to the Allied (Soviet) High Command and the ACC. Point 12 provided for reparations, which also caused serious economic problems for Hungary, but this study does not intend to deal with this. Point 18, however, provided for the establishment of the Allied Control Commission, whose task was, in theory, to oversee the implementation of the armistice terms. However, the appendix provided them with a number of rights that gave them the opportunity to actively intervene in political and economic life, for example authorizing the publication, import and distribution of press products.<sup>8</sup>

The ACC operated under the chairmanship of the Soviets, with the participation of representatives of the United Kingdom and the United States. The Soviets did not allow much input from the British and Americans, who only had advisory powers.<sup>9</sup> This was in line with the results of the February 1945 Yalta Conference. Although the “Big Three” did not declare the division of Europe, from military strategic aspects it was already clear that East-Central Europe (and Hungary) would fall into the sphere of Soviet interests.<sup>10</sup>

<sup>4</sup> BANK 1984. 73.; IGNÁ CZ 2015. 36.

<sup>5</sup> BANK 1984. 72.

<sup>6</sup> More details about the affected settlements and the whereabouts of the Soviet soldiers' graves: BANK 1984. 25–60.

<sup>7</sup> TARNAI 2021.

<sup>8</sup> Text of the armistice: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=94500005.tv> (Download: 2022. 10. 14.)

<sup>9</sup> Statutes of the Allied Control Commission in Hungary: <https://avalon.law.yale.edu/wwii/hunga01.asp> (Download: 2022. 10. 14.)

<sup>10</sup> BORHI 2015. 85.

The representatives of the ACC first settled in Debrecen in March 1945, and then moved to Budapest in April after the passage of the front, following the Provisional National Government. Of course, restored, furnished apartments had to be provided for their arrival. Each mission had a different center, Marshal Vorosilov, for example was accommodated in a vacant palace on Andrásy street, in the “Soviet colony” that was already forming at that time.<sup>11</sup>

The Soviet branch of ACC sent representatives to every county, for whom the locals had to furnish the “*most beautiful palaces and castles*”, and they also sent their own supervisors to oversee the most important companies.<sup>12</sup> Thanks to a transcript of the Ministry of Provisioning, we also know that in mid-March, in Debrecen, the head of each country had already been revealed. I have listed all of the names below in the table, with informations that could be found in each case. Colonel Kazakov should be singled out, as he was in contact with the county government commissioner in the county of Pest-Pilis-Solt-Kiskun regarding supply matters.<sup>13</sup>

| County                              | Name and rank of the commissioner       | Information   |
|-------------------------------------|---|---|
| Pest-Pilis-Solt-Kiskun and Budapest | Kazakov Dmitirij Dimitrijevic, colonel  | In 1946 he received the silver grade of the Hungarian Freedom Order of Merit. <sup>14</sup> |
| Borsod                              | S. T. Ivanovic colonel commissar        | In 1946 he received the silver grade of the Hungarian Freedom Order of Merit. <sup>15</sup> |
| Jász-Nagykun-Szolnok                | O. N. Konstantinovic lieutenant colonel |   |
| Csongrád-Csanád                     | P. P. Dimitrijevic colonel              |   |
| Tolna, Somogy                       | O. F. Afanajevic lieutenant colonel     |   |
| Hajdú                               | E. A. Grigorjevic colonel commissar     |   |
| Békés, Bihar                        | M.-N. Ivan Stepanovic major             |   |
| Szabolcs-Szatmár                    | S. A. Ivanovic major                    |   |
| Baranya, Bács-Bodrog                | O. M. Afanaszjevic colonel              |   |
| Heves, Nógrád                       | A. S. Grigorjevic guard major           | In 1946 he received the silver grade of the Hungarian Freedom Order of Merit. <sup>16</sup> |
| Zemplén                             | D. P. Petrovic lieutenant colonel       |   |
| Abaúj-Tolna                         | L. S. Pavlovic guard major              |   |

**Table 1.** ACC representatives of the counties. Source: Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár Bács-Kiskun Megyei Levéltár. Vörös Hadsereget Ellátó Osztály Iratai. 11214/1945.

<sup>11</sup> UNGVÁRY – TABAJDI 2013. 106.

<sup>12</sup> FEITL 2003. 10.; FÖLDESI 2009. 84.

<sup>13</sup> Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár Bács-Kiskun Megyei Levéltár. Vörös Hadsereget Ellátó Osztály Iratai. 11214/1945.

<sup>14</sup> 10.281/1946. Magyar Közlöny (no. 202.)

<sup>15</sup> 24.496/1946. Magyar Közlöny (no. 295)

<sup>16</sup> 10.281/1946. Magyar Közlöny (no. 202.)

Among the missions, the Soviet one was the largest, a list of the hundred most important members was sent to the foreign minister in March 1945. The interesting thing about this is that the county commissioners were not on the ACC list. In addition, staff had to be provided for the missions, including housekeepers, cooks, confectioners, and servers.<sup>17</sup>

## THE TWO FACES OF THE RED ARMY

The Soviet troops were exhausted by the time they reached Hungary, and they also had to face the fact that Hungary did not sign the armistice, but continued to fight alongside the Germans. According to Kamen Nevenkin, this – and, of course, the Soviet propaganda – may have contributed to the fact that the Soviet soldiers continued to fight furiously and cruelly.<sup>18</sup> In addition, by mid-April 1945, the Red Army had lost nearly 150,000 men. This was only aggravated by the Soviet propaganda against the Germans and their allies, the indiscipline of the troops, the experience of the Western standard of living for the soldiers, mostly of peasant origin, and the excessive consumption of alcohol.<sup>19</sup>

The Hungarian population generally reacted to the appearance of the Soviet soldiers in two ways, and this characterized both the rural and urban population. There were those who greeted them with warmth and waited for the fighting to end thanks to the Soviets. This can also be seen, as there were many settlements that had to be evacuated several times due to the protracted fighting, and the buildings and agricultural equipment there were also destroyed. The remaining Jews in the capital and the population with communist sentiments or simply hoping for a new beginning also awaited the entry of the Red Army as a form of liberation.

In the published memoirs of Soviet soldiers, of course, they tried to stress this positive narrative, and the photo of the Soviet soldier handing out chocolate to the children became a symbol of this.

Mainly in diaries and memoirs of inhabitants of Budapest, we can see that people who possessed valuable and useful knowledge for the Soviets – particularly if they knew a few sentences in Russian –, were not harmed. The interpreters were certainly in the best position.

Tamás Szappanyos lived through the siege of Budapest as a child and in his diary, he tells the story of his mother, that is atypical in several ways. She spoke Russian well, so the Soviets immediately used her services as an interpreter and took her sewing jobs. In return, her family had not been harassed, and in fact, they regularly received food and warm meals. It gives a good impression of the conditions at the time that it turned out afterwards that the food had been collected from the neighbors earlier.<sup>20</sup>

It often happened, that a Soviet soldier stood in with a family and took them under their protection against his comrades. For many, getting a “Sasha” during the transition period meant survival.

However, the majority did not experience the occupation as liberation at all, which confirmed the anti-Russian propaganda between the two world wars. The phrase “rape and pillage” used

<sup>17</sup> Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára XIX-J-61. A Szövetséges Ellenőrző Bizottság Magyar Gazdasági Hivatal

<sup>18</sup> NEVENKIN 2014. 82–83.

<sup>19</sup> L. BALOGH 2015. 46.

<sup>20</sup> SZAPPANYOS 2015. 43–44.

by Tony Judt and Béni L. Balogh gives a good impression of the actions of the Soviet soldiers. In the Hungarian language, the term “zabrálás” has spread, which refers to the widespread form of behavior in which the Soviets took the property of the civilian population by force. In Budapest, we can mainly talk about watches, clothes and jewelry, and in the countryside about food stocks, live animals, and production tools. Farms inhabited by the agrarian proletariat fared particularly badly, where the Soviets often found nothing of value, so this was retaliated against the locals.<sup>21</sup>

Moreover, in the countryside, the settlements that had become battlefields were evacuated by the Hungarian authorities from October 1944, and those who remained there were assigned by the Soviets to work on ramparts and holed up in their apartment buildings. This caused a serious dilemma for the population, since they could only take food, warm clothes, blankets and cooking utensils with them to the areas designated for the refugees – all their other possessions had to be destroyed or left behind. The expropriation of residences often happened in Budapest as well, during the house-to-house fighting of the Siege of Budapest. Soviet soldiers moved en masse into rooms, which they had had repaired with the residents, and food had to be provided for them at the same time.<sup>22</sup>

In addition to looting, sexual violence and the abduction of the civilian population to “Malenkij robot” took on massive proportions. Romanian, Serbian and Bulgarian troops also marched through Hungary, who also ran amok freely.<sup>23</sup> However, the swings of the Soviet troops became more and more embarrassing, not only for the Hungarian communists, but also for the top leadership of the army, who tried to curb the violence with several orders, with rather less success.<sup>24</sup>

The violence and swings did not subside even after the occupation, and public safety in the country was in ruins. The extent to which individual settlements were exposed to this largely depended on how the local commander related to the Hungarian population. In addition, there were many influencing factors, e.g. whether the settlement was along a main route. In the spring of 1945, 300-1,200 people marched through Piliscsaba and Kecel every day – supplies, refugees and the returned displaced population – who violently demanded their accommodation and care.<sup>25</sup> It also had terrible consequences if a large amount of alcohol was stored in the settlement. In the wine cellars of Budafok, the Soviets literally drowned in wine, and the local commander had to be replaced twice because of their abuses.<sup>26</sup>

Soviet soldiers often allied themselves with the local underworld, especially with those who spoke Russian. Thanks to this, criminals were able to appropriate animals, furniture and other property by referring to the Soviets.<sup>27</sup> At the beginning of 1945, there were many so-called “strip robberies”, and the Soviets also appeared on the black markets of Budapest with looted food and other goods.<sup>28</sup>

<sup>21</sup> RIGÓ 2014. 128.

<sup>22</sup> Anka naplója. 1944. március 14-1945. március 5. Feljegyzések a háborús Budapestről (2002)

<sup>23</sup> L. BALOGH 2015. 53.

<sup>24</sup> L. BALOGH 2015. 52.

<sup>25</sup> Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára. Pest Megyei Levéltár. IV.401.e 83. doboz 7/1945 (Szada község kérelme Veresegyháza községben liszt lefoglalása iránt); PML IV.401.e 87. doboz 1247/1945. (Cím nélkül)

<sup>26</sup> UNGVÁRY 2013. 292–293.

<sup>27</sup> MNL OL A Vörös Hadsereg katonáinak atrocitásairól a Szövetséges Ellenőrző Bizottsággal folytatott levelezés (1945–1947) M-KS 274 - 7. csoport 1/a

<sup>28</sup> STEINERT 2008.; ZIERENBERG 2015. 127.

The duplicity of Soviet behavior is clearly indicated by the fact that during 1945, several food loans were granted to the population of more than one city. In this regard, it is worth highlighting Budapest, where the people trapped in the siege ring replenished their food supplies, and shipments could not be counted on for a while due to the paralysis of the infrastructure. However, those coming up from the shelters could get a bowl of hot food at the Soviet camp kitchens. On February 3., 1945, General Chernisov, on behalf of the High Command, allocated 200 tons of flour and the same amount of barley as emergency aid for the capital. In March 1945, another 20,000 tons of food loans were handed over to Budapest and the mining region: grain, flour, sugar, canned meat, cheese, pulses, ersatz coffee and live cattle.<sup>29</sup> The live cattle were then distributed among farmers in Pest-Pilis-Solt-Kiskun County for keeping.<sup>30</sup> It is a fly in the ointment that the second aid - almost 25,000 pengos - had to be paid back in the economic year 1946/47.<sup>31</sup>

## THE WEIGHT OF SUSTENANCE

There is no information about the exact size of the army that the Hungarian government had to take care of, but their number can be estimated at 500-800 thousand. Reports on the number of occupying troops in the county of Pest-Pilis-Solt-Kiskun were also prepared on some larger settlements. In Kecskemét at the beginning of 1945 their number exceeded 40 thousand, and in Gödöllő 20-25 thousand were stationed, both numbers greatly exceeded the population living there.<sup>32</sup> The occupiers not only had to be provided with accommodation, but Soviet military hospitals, horse hospitals and prisoner of war camps were also set up in many places, which of course had to be provided by the settlements.

In the first period and even in the first quarter of 1945, the Red Army was supplied directly. This meant that local supplies were seized and used in already liberated areas, as reported to several chieftains:

*„H.M. resident of Péteri reports, that in December 1944, the Russian military took 12 ducks, 18 hens, 1 hen, 1 fattening pig weighing 2 q, 1 pig weighing 70 kg, 18 q of corn, 7 q of barley, 6 q of oats, 50 kg of flour, 48 q of straw, 48 q of hay, 6 q of potatoes, 3 q of sunflower seeds, 1 one and a half year old heifer, and 10 fruit trees were sawed down. All this without compensation.”*<sup>33</sup>

After that, a multi-stage process for the procurement of crops was built. As a first step, the Allied Soviet High Command determined how much they needed from each product in each quarter, since they sent these in four-monthly increments. The Ministry of Provisioning distributed these numbers among the counties. The Public Supply Inspectorates, in agreement with the county government commissioner, i.e., the Government Commissioner for Provisioning assigned the service to the districts, and then the district clerks distributed it among the individual settlements.<sup>34</sup>

<sup>29</sup> Budapest Főváros Levéltára. dr. Gámenczy Béla személyi hagyatéka. Kiadatlan kéziratok. XIV.52.3.

<sup>30</sup> MNL OL PML Főispáni iratok. Közéllátási ir. IV.401.e 9550/1945

<sup>31</sup> Budapest Főváros Levéltára. IV.1409.m Közéllátási ügyosztály. K-8757/1947; Zárszámadás 1946–47.

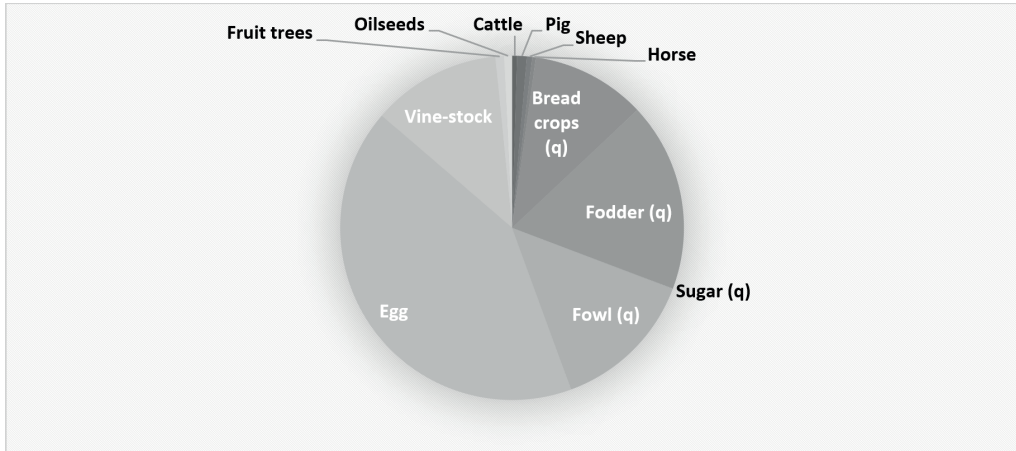
<sup>32</sup> RIGÓ 2014. 127.; MNL OL PML IV.401.e 1122/1945

<sup>33</sup> MNL OL PML IV.401.e 1228/1945

<sup>34</sup> TÓTH 2017. 711–712.

In March 1945, it was even suggested that a separate government commissioner would be needed to deal with the supply of the Red Army, but in the end the parties rejected this idea.<sup>35</sup>

The biggest concern, however, was the production of crops, since the Soviets themselves caused enormous damage to agriculture.



**Chart 1.** *The extent of damage in agricultural goods in Pest-Pilis-Solt-Kiskun County. Source: MNL OL PML IV.401.e 17.603/1945*

They grazed the crops with their animals, cut down the fruit trees, and harvested the stock of the fish ponds without limits. As with other acts of violence, the local authorities were powerless here as well. The only option was a written report addressed to the county government commissioner and ACC to investigate the case. In the summer of 1946, the ACC already addressed the Red Army Commands with a decree that “*strictly prohibits the use of all arbitrary fruits and vegetables*”.<sup>36</sup> However, the problem was caused by the fact that the crops transported unofficially from the settlements were not included officially in the booked supplies intended to supply the Red Army. The stocks could only be handed over to the Soviet commissioners in exchange for an official acknowledgment of receipt, and the identity of the soldier was also informed about in advance. On the Soviet side, the request was that if possible, the same person should always be present at the exchange.<sup>37</sup> However, there were also hitches, if the products were not found to be of high enough quality, e.g. the apple was wormy or the cucumber turned yellow, hence the trustees did not accept it. However, many frauds were reported in connection with the measurements of the Soviets: neither the wagons carrying the hay, nor the actual weight of the live animals were not acknowledged. To solve this, the ACC assigned one representative to the handovers.<sup>38</sup>

In theory, the supplies intended for the Red Army could only be used from the stocks left after the Hungarian compulsory produce delivery, but agriculture was not ready for such a load. For this reason, the farmers turned to the headmaster to exempt them from the service,

<sup>35</sup> HORVÁTH et al. 2003. 38.

<sup>36</sup> MNL OL PML IV.401.e 26607/1946.

<sup>37</sup> MNL OL PML IV.401.e 840/1946.

<sup>38</sup> MNL OL PML IV.401.e 3600/1946

but this only happened in the rarest of cases. It was somewhat easier that the Soviets allowed the replacement of certain crops with other crops during the summer-autumn drought months, e.g. peas instead of beans.<sup>39</sup>

Despite this, Kazakov reported to the county government commissioner several times that “*the delivery of agricultural crops is not satisfactory*”, which “*creates a condition that causes damage to the military supply of the Red Army*” and that Pest-Pilis-Solt-Kiskun County is in worst place among the counties in the accomplishment.<sup>40</sup> The Soviets demanded large amount of fresh vegetables and fruits, flour and cereals, as well as fodder, but the quantity of meat products was also massive compared to the Hungarian livestock.<sup>41</sup> In the case of Kecskemét, it happened that the meat produce delivery to the Soviets had to be granted from the Hungarian milk supply as there were only cows.<sup>42</sup>

| Crop           | Obligation of produce delivery | Delivered | % accomplished |
|----------------|--------------------------------|-----------|----------------|
| Meat           | 293,5                          | 63,5      | 21%            |
| Hay            | 1500                           | 296,6     | 16%            |
| Fruits         | 1000                           | 7,6       | 0,7%           |
| Vegetables     | 1000                           | 63,4      | 0,63%          |
| Egg (1000 pcs) | 57,6                           | 34        | 58%            |

**Table 2.** MNL OL PML IV.401.e 293/1946. Accounts of Kazakov from 1946, delivered to Aladár Pongrácz, county government commissioner of Pest-Pilis-Solt-Kiskun county. During the spring period (May–August), the county had a hard time completing the produce delivery.

The farmers did receive some financial compensation for the crops, but this came to them from the Ministry of Provisioning, through the county government commissioner. However, the Ministry was often late with payments, so the municipalities in a difficult financial situation had to give the products in advance. In addition, the farmers themselves could only purchase many crops from the free market, from other counties or from Budapest, at extremely high prices, which only increased with the release of inflation.

In 1946, the Soviet occupiers in the settlements around Budapest rented several agricultural areas (a total of 56 cadastral lots), probably to ensure their own supplies. However, even after the signing of the peace treaty, the territories were used in the following distribution:

<sup>39</sup> MNL OL PML IV.401.e 576/1946

<sup>40</sup> MNL OL PML IV.401.e 293/1946

<sup>41</sup> MNL OL PML IV.401.e 1722/1945 A Vörös Hadsereg III. negyedévi ellátása

<sup>42</sup> MNL OL BKML IV.1910.r. 1336/1946

| Town            | Crop production               | Territory (cadastral) | Name of unit   |
|-----------------|-------------------------------|-----------------------|--|
| Pestszentlőrinc | Arable<br>Arable              | 10<br>5               | Russian Military Command<br>of Kispest and Pestszentlőrinc |
| Piliscsaba      | Arable                        | 10                    | Russian unit in the military<br>camp of Piliscsaba         |
| Pomáz           | Garden                        | 1                     | Russian unit in Szentendre                                 |
| Pomáz           | Arable                        | 6                     | Russian unit in Szentendre                                 |
| Pomáz           | Fruit trees<br>Farm<br>Garden | 5                     | Russian unit in Szentendre                                 |
| Szentendre      | Arable                        | 4                     | Russian unit in Szentendre                                 |
| Szentendre      | Arable                        | 2                     | Russian unit in Szentendre                                 |
| Szentendre      | Arable                        | 1                     | Russian unit in Szentendre                                 |
| Szentendre      | Acre                          | 12                    | Russian unit in Szentendre                                 |

**Table 3.** *MNL OL PML IV.401.e 3550/1947. Rented agricultural areas of the Red Army*

Just like in the case of the Red Army, the Hungarian government had to bear all the costs of the ACC's staying in Hungary. The various expenses were channeled through the Office of Reparations, even though they were not included in the reparation's payments. This study intends to focus on the Soviet mission, but since the relevant source material is very incomplete, I occasionally refer to the provision of the English and American missions as well.

The task was carried out by the Economic Office of the Allied Control Commission set up on March 9, 1945. On the one hand, it consisted of a three-member interdepartmental committee: the delegates of the Prime Minister's delegate (chairman), the Minister of Foreign Affairs and the Minister of Provisioning. The head of the office was Jenő Soós, chief accounting adviser at the Ministry of Foreign Affairs.<sup>43</sup> The office VI. dealt with the transport, storage and distribution of food, various maintenance works, procurement tasks and administration related to accounting. From February 12, 1946, the tasks of the Hungarian Economic Office were taken over by the Office of Reparations, in which a separate department dealt with the ACC.<sup>44</sup>

The supplies needed for provisioning were obtained from the countryside with the cooperation of the procurement groups of the Ministry of Provisioning, who delivered e.g. dry pasta, rice and eggs from Békéscsaba. The commissioned persons were provided with means of transport and vehicles, and their task was to purchase the predetermined stocks.<sup>45</sup> On the one hand,

<sup>43</sup> Nomination: 2.730/1945

<sup>44</sup> FÖLDESI 2009. 93.

<sup>45</sup> MNL OL XIX-J-61 1266. sz. jegyzőkönyv



rural procurement was done for cost-effectiveness, since food could be purchased cheaper, and on the other hand, the low stocks of the capital could not be used for this purpose. Similar to the supply of the civilian population, the stocks had to be stored and then distributed according to a “quality ration system”.<sup>46</sup> Even though the central management of ACC’s food distribution worked according to strict rules and they had to account for the issued head rations, this did not deterred the members of the missions from having their guests dine in one of the luxurious restaurants reserved for them.<sup>47</sup>

The members of ACC were not satisfied with the bread ration of 20 dekas provided to the civilian population. Their demand list included various vegetables, such as lettuce, cucumbers, pumpkins, peppers, potatoes; legumes, fruit, sugar, saccharin, honey, lots of meat, pork, beef, veal, duck, goose, chicken, bacon, eggs, and dairy products. In addition, the amount of alcohol had to be ensured, from wine to whiskey.<sup>48</sup> To supply the Soviet mission of ACC, 495 pigs were given to Hungarian farmers for fattening, from which 30,000 kilos of meat were expected in January 1947.<sup>49</sup> From the menus of the British and American missions in November 1945, we can also see what kind of dishes they expected from their “hosts”:

„Lunch, November 27.: warm goose liver, potato, green salad, cheese, butter, tea

*Dinner: Mushroom soup, fried chicken, potato, cabbage, salad, cake, apple, butter, tea*”<sup>50</sup>

It was not only the daily meals that had to be provided, but various events, tea parties, and banquets, which were either organized by ACC and the Soviet mission or organized for them. To ensure quality entertainment, several clubs had to be maintained, e.g. the Park Club on Stefania street.

There have been several attempts to stop excessive spending. In January 1946, Lieutenant General Sviridov, who replaced Vorosilov, proposed to the Minister of Foreign Affairs that the sums requested by the missions be disbursed only after confirmation by the Chief of Staff of the ACC. However, this could not be successful, because in the spring of 1946 Prime Minister Ferenc Nagy had to call together the representatives of the ACC to indicate their needs in money and set up separate shops for them. With the release of inflation, it became more and more difficult to ensure payments, so in January 1946, the supply was entrusted to a newly founded corporation in Budapest, ran by the capital itself. That meant that the amount of goods to be delivered was referred to the competence of the Ministry of Foreign Affairs, and a large loan was also provided for this matter.<sup>51</sup> Thus, similarly to the supply of the Red Army, the supply of the ACC could only be covered by loans.

<sup>46</sup> FÖLDESI 2009. 89.

<sup>47</sup> MNL OL XIX-J-61 A Szövetséges Ellenőrző Bizottság Magyar Gazdasági Hivatala

<sup>48</sup> FÖLDESI 2009. 89.

<sup>49</sup> BFL IV.1409.m K-510/1947 VIII.

<sup>50</sup> MNL OL XIX-J-61 A Szövetséges Ellenőrző Bizottság Magyar Gazdasági Hivatala

<sup>51</sup> FÖLDESI 2009. 90.

| <b>Economic year 1945/46</b>  | <b>Expenses</b> |
|---|-----------------|
| Expences of the ACC   | 33 385 646,31   |
| Expenses of the Military Command of Red Army  | 474 350,94      |
| Provisioning of Red Army  | 60 343 601,14   |
| Cash supply for Red Army  | 7 000 000,00    |
| Industrial supplies for Red Army  | 21 779 208,67   |
| Prices of medicines and lints provided for Red Army                                   | 36 762,00       |
| Restoration of public buildings for the winter accommodation of Red Army              | 410 923,09      |
| Vörös Hadsereg összesen   | 90 044 845,85   |
| All   | 123 430 492,16  |
|   |                 |
| <b>Economic year 1946/47</b>  |                 |
| Cash for ACC  | 48 060,78       |
| Construction costs related to the placement of ACC                                    | 2 187,83        |
| Purchase costs of necessary equipment and furnishings related to the placement of ACC | 558 726,00      |
| ACC food costs  | 6 140,15        |
| Other placement costs of ACC  | 4 575,63        |
| Other material expenses of ACC  | 4 327,96        |
| All   | 624 018,34      |
| Industrial supplies for Red Army  | 31 229,15       |
| Provisioning of Red Army  | 74 713,64       |
| Support of communities in relation to the accommodation of Red Army                   | 3 997,41        |
| Transportation of occupying troops  | 127 423,24      |
| Telecommunications services provided to the Red Army                                  | 35 162,69       |
| Cash supply for Red Army  | 94 068,56       |
| All   | 366 594,69      |

**Table 4.** *Appropriation Accounts from 1945/46 and 1946/47*

In the economic year 1945/46, the costs of supplying the ACC accounted for 88.7% of the expenditures of the Ministry of Foreign Affairs, while the food of the Red Army alone accounted for 63.9% of the payments of the Ministry of Provisioning.<sup>52</sup> It is therefore no wonder that the supply of the Red Army in 1945 not only depleted the country's food stocks, but also the state coffers, consuming 10.7% of the budget in the 1945/46 economic year.<sup>53</sup> In addition, the provision of the ACC consumed a lot of money, 41,000 pengos per day in April 1945 alone, which increased only gradually during the year, even taking inflation into account.<sup>54</sup> In the 1946/47

<sup>52</sup> Állami Zárszámadás az 1945/46-os évre

<sup>53</sup> HONVÁRI 2014. 91.

<sup>54</sup> FÖLDESI 2009. 91.

period, the situation did not improve either, neither in the case of the supply of the ACC nor the Red Army, so it was impossible to keep the budgeted expenses.

Although with the signing of the peace treaty on February 10, 1947, the Allied Control Committee was liquidated in Hungary and the Soviet troops had to be withdrawn from the territory of the country within 90 days, but because of Austria, the Soviet Union still had the right to station troops.

My study attempted to present the trials of the Hungarian countryside and Budapest from the point of view of economic damage, starting with the appearance of the occupiers. In spite of prioritizing the population of the cities and industrial regions by the government – anticipating the communist party state’s perception of the workers and peasants – through the rationing system during the period of reconstruction, citizens and peasants had to deal with very similar hardships. Production and work had to be started in the midst of deprivation, destruction and looting, and in the meantime the occupiers had to be provided for.

## BIBLIOGRAPHY:

- BANK LÁSZLÓ (1984): *Harcok, hősök, hamvak*. Aszód, Petőfi Múzeum.
- BORHI LÁSZLÓ (2015): *Nagyhatalmi érdekek hálójában. Az Egyesült Államok és Magyarország kapcsolata a második világháborútól a rendszerváltásig*. Budapest, Osiris.
- FEITL ISTVÁN (2003): *A magyarországi Szövetséges Ellenőrző Bizottság jegyzőkönyvei 1945-1947*. Budapest, Napvilág.
- FÖLDESI MARGIT (2009): *A megszállók szabadsága*. Budapest, Kairosz.
- HONVÁRI JÁNOS (2014): *XX. századi magyar gazdaságtörténet*. Győr, Universitas-Győr Nonprofit Kft.
- HORVÁTH JULIANNA - SZABÓ ÉVA - SZÜCS LÁSZLÓ - ZALAI KATALIN (2003): *Pártközi értekezletek. Politikai érdekegyeztetés, politikai konfrontáció 1944-1948*. Budapest, Napvilág.
- IGNÁCZ KÁROLY (2015): *A katasztrófa és az újrakezdés időszaka – Budapest 1945-ben. Levéltári Közlemények*. 86. évf. 41. sz.
- L. BALOGH BÉNI (2015): *„Törvényes” megszállás*. Budapest, MNL.
- NEVENKIN, KAMEN (2014): *Bécs még várhat - A budapesti hadművelet bevezető szakasza*. Budapest, Peko Kiadó.
- RIGÓ RÓBERT (2014): *Elitváltások évtizede Kecskeméten 1938-1948*. Pécs, Kronosz.
- STEINERT ÁGOTA (2008): *Atlantiszból még harangoznak*. Budapest, Helikon.
- SZAPPANYOS TAMÁS (2015): *Így éltünk mi, 1942–56*. Budapest, Kairosz.
- TAKÁCS MÁRTA (Ed.) (2002): *Anka naplója. 1944. március 14-1945. március 5. Feljegyzések a háborús Budapestről. Budapesti Negyed* 37. sz.
- TARNAI ESZTER (2021): *„Lesz mivel berántani a levest, egy kis tésztát is ehetnek már”*. Budapest élelmészeti helyzete az 1945. január-február hónapokban egy fővárosi hivatalnok visszaemlékezésében. *ArchívNet*. 21. évf. 2. sz.

TÓTH JUDIT (2017): *Paraszti terhek Pest megyében 1945–46-ban*. In: Csikós Gábor – Kiss Réka – Ö. Kovács József (szerk.): *Váltóállítás. Diktatúrák a vidéki Magyarországon 1945-ben*. Budapest, Nemzeti Emlékezet Bizottság.

UNGVÁRY KRISZTIÁN – TABAJDI GÁBOR (2013): *Budapest a diktatúrák árnyékában*. Budapest, Jaffa.

UNGVÁRY KRISZTIÁN (2013): *Budapest ostroma*. Budapest, Corvina.

ZIERENBERG, MALTE (2015): *Berlin's Black Market – 1939-1950*. Palgrave Macmillan.

MEZEY, CSABA BENCE

mezeybence@gmail.com

PhD candidate (University of Szeged, Doctoral School of History)

# Trial by Fire - Intelligence Operations during the Vietnam War, 1955–75.



## ABSTRACT

The Vietnam war (1955-75) was a conflict that made its mark on global history. It was a truly multidimensional conflict, where the frontlines were not separate from the heartlands. To bring order to the chaotic situation created by the aftermath of French withdrawal from Indochina, the United States of America decided to involve itself in the pacification of South Vietnam. They wanted to create a stable US-aligned regime which would curtail communist efforts in the region. In order to achieve this, they launched multiple intelligence-gathering and pacification campaigns. But despite the considerable efforts and resources brought to bear, South Vietnam fell to communism in 1975. In this paper, I will give a brief overview of US pacification attempts, and the problems relating to fighting such a difficult battle, where there are no clear sides, and anyone can be a potential enemy. Given the nature of the subject, few such works have been made that attempt to compare the methods listed here.

## KEYWORDS

Vietnam, Tet offensive, USA, Cold War, Guerrilla warfare

DOI 10.14232/belv.2023.2.11

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.11>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Mezey Csaba Bence (2023): Trial by Fire - Intelligence Operations during the Vietnam War, 1955–75. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 149–157.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)  
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

The Vietnam War was one of the most significant conflicts in contemporary history. It was fought in Indochina, which by the beginning of the American part of the conflict had been at war for almost two decades. The constant threat of Chinese warlords, the Japanese invasion in World War II, and the French atrocities during the colonial era have created a generation of embittered, weary people, who were nonetheless eager to regain their freedom – no matter the cost. The Americans had to find this out the hard way.

What makes this subject a lot more interesting and complex however is that the US had maintained good relations with a number of Vietnamese resistance groups. During the Japanese occupation of Indochina these guerrillas were aided by American intelligence gathering and special operations groups, forming an effective fighting force that could keep considerable Japanese forces out of the fight with the United States, which was steadily gaining ground in its push towards the Japanese mainland.<sup>1</sup>

This cooperation was not always easy, though. Some Vietnamese were willing to fight anyone to ensure their homeland was liberated, even the French – who were allied with the US – and other Vietnamese aligned with Western powers. There was never a unified front that could fit the needs of Washington. The victorious Allies have restored French colonial rule, hoping they can maintain order in the region. But relations quickly worsened, and the resentment and public disorder swiftly turned into an all-out war in 1946 and ended with the disastrous defeat of France. Adding to that fact, the 1954 peace treaty split the region into four countries: Laos, Cambodia, the (nominally) US-aligned South Vietnam and the communist North Vietnam. The latter housed the largest of the resistance forces, the Viet Minh (later also known as the Viet Cong), lead by Ho Chi Minh himself, who was a staunch ally of the Americans during the war. He was, however, a communist (more precisely, a Leninist), and although US leaders toyed with the idea of making him a sort of “Asian Tito” - a communist leader independent of the Soviet sphere - this never came to fruition.<sup>2</sup> His desire to see his homeland unified under the socialist banner was too much for Washington. A new conflict was inevitable, and it was to be fought on all fronts.

As the political and military leadership of the United States prepared for an escalation, they knew they had to obtain up-to-date intelligence of their enemies. Although they already possessed considerable information concerning various political groups in Indochina, they wanted to ensure total pacification well before another war would break out. Thus, a new intelligence operation was declared: Operation Footboy. But to understand the significance of this undertaking, we have to get to know the unit and circumstances behind it.

The operation was to be carried out by MACV (Military Assistance Command, Vietnam), a unit of the US Armed Forces created by the order of President John F. Kennedy in order to

<sup>1</sup> <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/oss-vietnam-1945-dixee-bartholomew-feis>

<sup>2</sup> THE PENTAGON PAPERS, GRAVEL EDITION, VOLUME I. CHAPTER I. „BACKGROUND TO THE CRISIS, 1940-50.” 12–29.

facilitate a stronger relationship with the South Vietnamese government and military.<sup>3</sup> Established in 1962, the MACV was responsible for carrying out intelligence gathering operations in Indochina. At first however, they served in an advisory capacity to MAAG (Military Assistance Advisory Group), due to the restrictions of the Paris Peace Treaty.<sup>4</sup> The MAAG had already been present in Indochina at the time of the French-Indochina War, as a way of showing that the United States takes the conflict very seriously. In 1964 MAAG came under complete MACV control, and as the conflict escalated into full-scale war, the unit grew from only a couple hundred men in Saigon to a military complex housing thousands of operatives and personnel. Although it was a joint operation they frequently suffered from all kinds of shortages – from qualified personnel to basic supplies. As the war dragged on, the situation did not see considerable improvement.<sup>5</sup> There were also problems with coordination: the CIA (Central Intelligence Agency), the USAID (Agency for International Development), the US Information Service and the US Department of State all had separate agendas, and were responsible for carrying out their own plans without much supervision from either agency or the White House.<sup>6</sup> To address these concerns a new agency was created: the Civil Operations and Revolutionary Development Support – CORDS, in 1967. This new agency was responsible for organizing and unifying the other agencies and to smoothen the relations between civilian and military operators. Led by Robert W. Komer and general William C. Westmoreland, the pacification efforts were handed over to the military, with civilian staff relegated to support roles. This arrangement seemed to work for a time, but it soon came under too much pressure.<sup>7</sup>

Meanwhile, the CIA was also tasked with coming up with ways to improve operational effectiveness. Although MACV seemed adequate for the task at first, Washington deemed it necessary to involve more resources in South Vietnam.<sup>8</sup> The project was codenamed Phoenix Program and built on the experiences of the United States military as well as other sources of guerilla tactics and strategies. They came to the conclusion that one has to fight fire by fire – vis à vis, to fight the guerilla one must know how to fight like a guerilla. The methods of this CIA initiative were as simple as they were brutal: blackmailing, kidnapping, torture, murder. Nothing was too dirty, no price was too high and there was only one objective: break the Viet Cong at all costs.<sup>9</sup>

This partially answers the question: why wasn't Operation Footboy as successful as it should have been? First of all, the above mentioned operation was an umbrella term. Almost every InOps (Intelligence Operation) mission, from maritime, airborne, PsyOps (Psychological Operation) or other action with the purpose of intelligence-gathering was overseen by MACV and filed under that name giving its status a considerable bit of ambiguity. This also explains why it ran for such a long time (almost the entire length of the war) and why it is rather difficult to find specific details about it.<sup>10</sup> So as to avoid the issue, this paper will focus on the methods by which the United States wanted to achieve their goals to fight the communists on all fronts.

<sup>3</sup> LESTER 1988. 13.

<sup>4</sup> STANTON 1987. 59.

<sup>5</sup> LESTER 1988. 13–17.

<sup>6</sup> ANDRADE 2006. 12.

<sup>7</sup> ANDRADE 2006. 13-17.

<sup>8</sup> SCHACHTNER 2018. 86.

<sup>9</sup> WARD 2017. 341–343.

<sup>10</sup> SCHACHTNER 2018. 91–92.

The first objective of any pacification campaign is to win the hearts and minds of the population. When the French withdrew, the US was left with a divided Indochina, a region left in chaos and disarray. The nominally allied South Vietnam was full of communist sympathizers who did everything in their power to sabotage and undermine the pacification efforts.<sup>11</sup> The aforementioned operational difficulties were another reason for the ultimately unsuccessful endeavor. Operation Footboy and the Phoenix Program were meant to bring an end to these failures, and I'll attempt to illustrate how they aimed to do so.

One of the key reasons for the overall failure of the US involvement in Vietnam was that they had to fight on two fronts, so to speak. As Henry Kissinger said: "The conventional army loses if it does not win. The guerrilla wins if he does not lose." What I mean by that is not only was the enemy waging a guerrilla war, but their main fighting force was also capable of measuring up to the combined US and South Vietnamese troops due to the growing Soviet and Chinese material support. Thus Washington faced a very serious problem: engage in conventional warfare to destroy the enemy, or focus on the insurgents with pacification tactics and strategies. This caused widespread debates and arguments, and although some solutions were found (like the aforementioned CORDS system), the reorganization and balancing of these two efforts were never carried out to their fullest extent, which resulted in the expected outcome of the US losing control of the situation.<sup>12</sup>

Another challenge that stood before the Americans was the terrain, and climate of Indochina. The peninsula is largely made up of mountainous regions, covered by thick jungle vegetation. The almost constant cloud cover and fog made aerial reconnaissance and identifying probable landing and/or drop sites very difficult. In addition, the area was full of hidden lagoons and marshes making ground operations much harder. The Vietnamese also had to suffer the terrain, but as it was their home they moved around more comfortably. The jungle was probably their strongest ally. The Americans had to learn to adapt to this climate if they wanted to achieve their goals.<sup>13</sup>

Yet another difficult situation was what comes with every insurrection and guerrilla war: the uncertainty. With no clear sides, anyone could turn out to be a rebel, a communist, or a saboteur. The Viet Cong utilized this to its fullest effect by sowing the seeds of discord between US and South Vietnamese people and by infiltrating almost every level of civilian and military life. An unseen battlefield is the most dangerous to fight on and trust between the allies was being eroded day by day.<sup>14</sup>

Operation Footboy was overseen by MACSOG-V (Military Assistance Command Special Operations Group – Vietnam). Throughout the 1960s, they carried out various tasks, but mostly relating to capturing intelligence and prisoners of war. With around 300 to 400 personnel and adequate numbers of suitable equipment they were proficient in air and maritime operations, even deeming the latter to be their best approach. Boats were used on the abundant river coastlines to cause damage to NVA (North Vietnamese Army) assets and personnel. Air units were provided by the VNAF (South Vietnamese Air Force) USAF (United States Air Force) and SOGs (Special Operations Group) own vehicles – mostly helicopters, categorized as transports and gunships.

<sup>11</sup> ANDRADE 2006. 9–10.

<sup>12</sup> ANDRADE 2006. 9

<sup>13</sup> AHERN 2005. 33–34.

<sup>14</sup> JOHNSON 1968. 435–447.



Their objectives were to drop agents, infiltration teams, and supplies in enemy territory, as well as rescuing the crews and pilots of downed aircraft. Most of the PsyOp missions were delegated to them as well. Such missions were designed to break the enemy fighting spirit and “persuade” the foe to give up. These involved dropping leaflets, radios pre-tuned to American propaganda channels, and “gift kits” – specialized deliveries created to demoralize the enemy by showing how much better off the Americans are when it came to food, recreation and other necessities and amenities. Such PsyOps were also meant to scare Hanoi, to create the image that America could reach anything, anywhere (author’s note: guerrillas are also expected to create such an atmosphere in order to weaken their enemies’ morale). Although the documentation reveals that these operations were carried out with resounding success most of the time, and the personnel were of increasing quality, casualties continued to mount – these reflect the dangerous nature of such missions. Many agents and support personnel were killed due to enemy activity, but about a third of them were lost to injury, disease, and non-combat related reasons.<sup>15</sup> Towards the end of the war, their personnel were also directed towards field duties instead of recon leading to an overall loss of effectiveness and operational strength.<sup>16</sup>

Another type of mission was the sabotage of North-Vietnamese anti-air missile systems and launch sites. Although at first these were not widespread enough to cause much trouble by the late 1960s things took a turn for the worse for the Americans. Taking out the newly supplied Soviet anti-air defenses<sup>17</sup> were important because of the huge losses suffered by US aircraft, and also because eliminating them meant that MACSOG-V operations could have had a larger reach and more approach vectors.<sup>18</sup>

The basic principle of Footboy, as well as any special or intelligence gathering operation, is the following: one needs a small but very well-trained team with excellent coordination and logistics which would frequently carry out high-risk missions deep inside enemy territory. Virtually cut off from friendly forces, having access to reliable lines of communication and helicopter support is a must. One report from the war also mentions this almost verbatim.<sup>19</sup> Said document also details how such operations were expected to be completed, and how they were set up. It also mentions something that the US had largely failed to capitalize on. Many of the resistance groups already mentioned were divided and scattered after the battle of Dien Bien Phu in 1954 where the French had suffered such a great defeat that it forced them to abandon Indochina. These groups and men were experienced guerrilla fighters and both North Vietnam and the United States wanted to enlist them. This became a sort of tug-of-war as both sides tried everything to ensure the loyalty or at least cooperation of said groups. How successful these efforts were is unknown.<sup>20</sup> What is known, however, is that not everyone believed the operation was even necessary let alone a success in any way.<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> COMMAND HISTORY 1967, ANNEX G. G-1-5.

<sup>16</sup> Comments on MACSOG’s operations and intelligence. B-n-142-143.

<sup>17</sup> DRENKOWSKI 2007. 3.

<sup>18</sup> Comments on MACSOG’s operations and intelligence. B-n-42.

<sup>19</sup> Comments on MACSOG’s operations and intelligence. B-n-121-123.

<sup>20</sup> Comments on MACSOG’s operations and intelligence. B-n-64-65.

<sup>21</sup> RESKE 1995. 30–36.

The CIA's Phoenix Program worked on the same terms, but operated with much more insidiousness. The agency was tired of the constant infighting going on between their compatriots and supposed allies. The South Vietnamese parliament was full of communist sympathizers jeopardizing the war effort and US-supported pacification efforts were in constant danger of sabotage from hidden insurrectionists.<sup>22</sup> The CIA was also responsible for the chaotic situation in a big way: it has been revealed that the coup against, and following assassination of then-president of South Vietnam, Ngo Dinh Diem in late 1963 was allowed to take place in order to create a sense of urgent necessity of the United States military presence.<sup>23</sup>

It fell upon Komer to organize this new initiative, but he was facing a unique issue. The Phoenix Program aimed much higher than "simple" pacification. They were looking for ways to infiltrate the highest echelons of the communist leadership in Hanoi and to achieve that the agents assigned to the program were slowly taking control of key personnel and facilities throughout South Vietnam.<sup>24</sup> They were way more likely to turn to backhanded methods when it came to the destruction of the enemy. Although capturing and/or killing proven or suspected communists was always an option they also used underhanded tactics. One example details how a village finance chief was accused of stealing community funds by forging false taxation documents and signatures and then allowing the North Vietnamese to take care of the issue. Small things like these, as they saw it, were perfect to slowly erode the trust between insurgent and civilian and to smear the reputation of the Hanoi government.<sup>25</sup>

Then in 1968 everything changed. The NVA and the Viet Cong launched a massive joint assault that became known as the Tet Offensive. On the eve of the Vietnamese New Lunar Year, on 30<sup>th</sup> January, the North Vietnamese attacked virtually every significant US and South Vietnamese city and installation. They believed that the enemy would not be able to muster an immediate response due to many soldiers and personnel being away on R&R for the holidays. They were proven correct.<sup>26</sup> The battles raged on for many weeks but despite causing considerable shock to the defenders, the main objectives of the attackers were not met. There was no general uprising against the government<sup>27</sup> - Saigon remained under US control, most major bases were operable shortly after the battle and the casualties were grave: the Viet Cong has almost completely been wiped out<sup>28</sup> and the NVA was decimated. US and ARVN losses were comparatively lower and they achieved a great tactical victory.<sup>29</sup>

But despite the success, this was also the turning point of the war. Although North Vietnam was badly bloodied and the chance to end the war on much better terms for the US and South Vietnamese was close at hand, things were changing behind the scenes. The general public on the home front was getting tired of the war. The civil rights movements were becoming stronger, anti-war protests were more and more commonplace. The draft system was met with public

<sup>22</sup> AHERN 2001. 279–283.

<sup>23</sup> THE PENTAGON PAPERS, GRAVEL EDITION, 1971. PART IV B5. 1-3.

<sup>24</sup> AHERN 2001. 292.

<sup>25</sup> AHERN 2001. 304–305.

<sup>26</sup> NGUYEN 2006. 24.

<sup>27</sup> AHERN 2001. 309.

<sup>28</sup> PRIBBENOW 2002. 249.

<sup>29</sup> WILLBANKS 2007. 32–54.

outrage and many people did everything they could to avoid being sent to the armed forces.<sup>30</sup> The war became too much of a hassle for Washington to handle, and under President Nixon, “Vietnamization” was put into effect: the US would withdraw by 1973 and only provided Saigon with indirect support instead of ground forces.<sup>31</sup>

There are many factors and explanations as to how the US intelligence forces with all their considerable resources failed to notice the immense preparations on the northern side of the border. Faulty intelligence, North Vietnamese concealment tactics, disinformation, the rest. And most importantly, although intelligence was beginning to trickle down by the end of 1967 the timing of the offensive remained a mystery until the attack actually began.<sup>32</sup> Moreover, the Tet offensive has shown that the Viet Cong infrastructure is stronger than believed and was a very serious threat to US efforts despite the huge losses suffered by the insurgents. This threat had to be dealt with in whatever ways possible – thus, while MACSOG-V had diminished in scope and strength the CIA was stepping up to ensure internal security in South Vietnam.<sup>33</sup>

Between 1968 and 1972 Phoenix officially “neutralized” (that is to say imprisoned, persuaded to defect, or eliminated) 81,740 people suspected of VC membership, of whom 26,369 were killed. South Vietnamese official statistics estimated that 41,000 were disposed of. The program was also quite successful in achieving its main goal: the destruction of the VC infrastructure in many important areas of South Vietnam. 87 percent of those killed in the program were attributed to conventional military operations by South Vietnamese and American forces; the remainder were killed by Phoenix Program operatives.<sup>34</sup>

By 1970 communist plans repeatedly emphasized attacking the government’s pacification program and specifically targeted Phoenix officials due to the threat they posed to their operations. The Viet Cong also imposed assassination quotas. In 1970 for example, communist officials near Da Nang in northern South Vietnam instructed their assassins to “kill 1,400 persons” deemed to be government “tyrant[s]” and to “annihilate” anyone involved with the pacification program.<sup>35</sup>

Several North Vietnamese officials have made statements about the effectiveness of Phoenix. According to William Colby: “in the years since 1975, I have heard several references to North and South Vietnamese communists who state that, in their mind, the toughest period that they faced from 1960 to 1975 was the period from 1968 to ‘72 when the Phoenix Program was at work.”<sup>36</sup> The CIA said that through Phoenix they were able to learn the identity and structure of the Viet Cong in every province.<sup>37</sup>

In the words of Stuart A. Herrington, retired intelligence officer: “Regardless of how effective the Phoenix Program was or wasn’t, area by area, the communists thought it was very effective. They saw it as a significant threat to the viability of the revolution because, to the extent that you could ... carve out the shadow government, their means of control over

<sup>30</sup> WESTMORELAND 1976. 361–362.

<sup>31</sup> HAGOPAIN 2009. 10–14.

<sup>32</sup> AHERN 2001. 308–310.

<sup>33</sup> MACSOG Documentation Study Appendix A to Appendix C. 1970. C-a-14-20.

<sup>34</sup> ANDRADE 2006. 17–21.

<sup>35</sup> ANDRADE 2006. 20–21.

<sup>36</sup> Interview with William Colby, 1981.

<sup>37</sup> RUTH 2009. 50.

the civilian population was dealt a death blow. And that's why, when the war was over, the North Vietnamese reserved special treatment for those who had worked in the Phoenix Program. They considered it a mortal threat to the revolution."<sup>38</sup>

Despite such considerable successes, the Phoenix Program fell victim to the most devastating danger for any intelligence operation: it became public. The people in both the United States and South Vietnam were disgusted and outraged by what the CIA has been doing to their captives. More unscrupulous citizens abused the system by reporting their rivals or personal enemies as insurgents, hoping that their "problem" disappears in the CIA dungeons and interrogation facilities.<sup>39</sup>

To summarize: the United States tried every method it could think of to create a stable Indochina but the careful balancing of pacification and direct military action was a tough act to follow. Constant infighting between different agencies, the continuous underestimation of the strength of Viet Cong insurgents and growing public and official dissatisfaction have led to the United States withdrawing from Indochina leaving it up to Saigon to protect itself against North Vietnamese aggression. The mistakes made by the US resulted in the complete opposite of their intentions: the region was almost completely overrun by communists, Laos and Cambodia fell into anarchy; North Vietnam achieved a crushing victory. But one cannot say that there weren't any important lessons to learn. It became abundantly clear that without complete organization and mutual understanding, no counterinsurgency effort will work.

## **BIBLIOGRAPHY**

AHERN, THOMAS L. JR. (2001). *CIA and Rural Pacification in South Vietnam*. Center for the Study of Intelligence

ANDRADE, DALE W. – WILLBANKS, JAMES H. (2006). "CORDS/Phoenix: Counterinsurgency lessons from Vietnam for the future". *Military Review* (March/April): 9–23.

BARTHOLOMEW-FEIS DIXIE: *The OSS in Vietnam, 1945: A War of Missed Opportunities*. <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/oss-vietnam-1945-dixee-bartholomew-feis> (viewed: 21.09.2022.)

BLAKELY, RUTH (2009): *State Terrorism and Neoliberalism: the North in the South*. Taylor & Francis.

JOHNSON, CHALMERS (1968): The Third Generation of Guerrilla Warfare. *Asian Survey* Vol. 8. No. 6 (Jun., 1968), 435–447.

*Command History 1967, U.S. MACV Studies and Observations Group (SOG) - Annex*

GDRENKOWSKI, DANA – GRAU, LESTER W. (2007): *Patterns and Predictability: The Soviet Evaluation of Operation Linebreaker II*. *Journal of Slavic Military Studies* Vol. 20. Issue 4. December. <https://doi.org/10.1080/13518040701703096>

HAGOPAIN, PATRICK (2009): *The Vietnam War in American Memory*. University of Massachusetts

<sup>38</sup> WARD 2017. 342. compare to AHERN 2001. 334–335.

<sup>39</sup> ANDRADE 2006. 19–20.

INTERVIEW WITH WILLIAM COLBY, 1981. Audio transcript available on site. <https://web.archive.org/web/20101221233032/http://openvault.wgbh.org/catalog/org.wgbh.mla%3A65c9763227c226e106cadd63f7ef9024ad4e3224> (viewed 11.10.2022.)

*MACSOG Documentation Study Appendix A to Appendix C.* 1970.

*Military History Institute of Vietnam (2002). Victory in Vietnam: A History of the People's Army of Vietnam, 1954–1975.* trans. Pribbenow, Merle. Lawrence KS: University of Kansas Press.

NGUYEN, LIEN-HANG T. (2006): The War Politburo: North Vietnam's Diplomatic and Political Road to the Tet Offensive. *Journal of Vietnamese Studies* Vol. 1. No. 1-2. <https://doi.org/10.1525/vs.2006.1.1-2.4>

RESKE, CHARLES F. (1995): *Operation Footboy: Undercover in the North.* Unknown Source.

SCHACHTNER, ALAN J. (2018): *Military Intelligence in the Grey Zone: The Strategic Role of Intelligence in Unconventional Warfare.* Fort Leavenworth, Kansas.

STANTON, SHELBY (1987): *Vietnam Order of Battle.* Bookthrift Co.

*The Pentagon Papers* [Part IV. B. 5.] Evolution of the War. Counterinsurgency: The Overthrow of Ngo Dinh Diem, May-Nov. 1963.

*The Pentagon Papers*, Gravel Edition, Part IV B5. „Evolution of the war. Counterinsurgency. The overthrow of Ngo Dinh Diem. May–Nov. 1963.

WARD, GEOFFREY; BURNS, KEN (2017): *The Vietnam War: An Intimate History.* Alfred A. Knopf. New York.

WESTMORELAND, WILLIAM C. (1976): *A Soldier Reports.* New York, Doubleday.

WILLBANKS, JAMES H. (2007): *The Tet Offensive: A Concise History.* Columbia University Press.

LENGYEL, ÁDÁM

adamlengyel92@gmail.com

columnist–editor (Újkor.hu – A velünk élő történelem)

# Auftragstaktik in the United States’ AirLand Battle Doctrine



## ABSTRACT

The AirLand Battle doctrine is often seen as an epoch-making new concept that changed how the United States approached war and warfare. The doctrine is also referred to as the adaptation of the principles of Auftragstaktik into the American military theory.

The Auftragstaktik is the product of the great military theorists of the German school of military science in the 19<sup>th</sup> Century – Scharnhorst, Clausewitz, and Moltke. This idea created the highest level of decentralized mission command. But the Auftragstaktik is more than a tactical theory, it is an institutional culture.

In contrast, the AirLand Battle doctrine uses a more conservative concept of command and control. Although it gives officers more freedom than before, it seeks to standardize the execution of missions and tasks.

## KEYWORDS

Auftragstaktik, AirLand Battle, command and control

DOI 10.14232/belv.2023.2.12

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.12>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Lengyel. Ádám (2023): Auftragstaktik in the United States’ AirLand Battle Doctrine. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. pp 158–165.

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)  
 (Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)  
 www.belvedere-meridionale.hu

## FROM JOMINI TO MOLTKE

The „mainstream” vision of troop leadership generally considered direct control and rigorous command to run along the chain of command. Modern military science, like most social sciences, evolved during the Enlightenment, so its most important basic works were created in the first half of the 1800s. One of the most respected military thinkers of the era was Antoine-Henri Jomini,<sup>1</sup> who laid the scientific foundations for military science. At the same time, however, he treated the war as a phenomenon that could be fully scientifically investigated, subtracting from it factors over which there is no control.<sup>2</sup>

Jomini’s contemporary, Carl von Clausewitz,<sup>3</sup> probably the most cited military theorist, alongside Sun Tzu,<sup>4</sup> went against his views. The Prussian thinker thought war is more unpredictable and variable, and its principles are based on the fact that it can be in this unpredictable, ever-changing environment, which he calls the ‘*fog of war*’. His ideas can be more paralleled with Sun Tzu’s philosophical ideas — but rather in a modern version of that, which relies on German philosophy.

Clausewitz learned largely from his mentor what he professed about leadership. The Military Academy, led by Gerhard von Scharnhorst,<sup>5</sup> placed great emphasis on training young officers. The school he led abolished officer appointments based on social status and encouraged young officers to make independent decisions. The goal of Scharnhorst was the officers of the Military Academy to transform the Prussian General Staff and create a more decentralized and efficient military command structure.<sup>6</sup>

From the point of view of the subject, the most important result of Clausewitz’s main work, *On War*, is that since it treats war as a non-exact, measurable concept, it is also more relaxed about command. Clausewitz defines a good commander as a ‘*genius of war*’, which he believes

<sup>1</sup> 6 March 1779 – 24 March 1869; He was a French-Swiss military officer, a contemporary of Clausewitz. From 1805 he served as a colonel in the staff of Marshal Ney, but he also made many enemies among Napoleon’s senior officers, so in 1813 he left France and entered Russian service. He wrote several works about military science and art of warfare. He influenced Clausewitz. Jomini’s principles mainly deal with war geometry and cartography, and he is considered the theoretical creator of modern logistics. (See more: SHY 1986. 143–185.)

<sup>2</sup> JOMINI 2008.

<sup>3</sup> Carl Philipp Gottfried von Clausewitz (1<sup>st</sup> June 1780. – 16<sup>th</sup> November 1831.). Prussian general and military theorist. During the Napoleonic Wars he served in the Russian Army. His most notable work, *On War (Vom Krieg)* is one of the most cited work on military theory. (See more: PARET 1986. 186–213.)

<sup>4</sup> Ancient Chinese general, and military thinker. His most famous work is *The Art of War*. The work was published in Japan in 760 C.E., where it became popular with military leaders, but in the Western world only became known in the 20th century. Basically, it explains the principles of war in the style of ancient Chinese philosophy. (BRADFORD 2001. 134–135.)

<sup>5</sup> Gerhard Johann David von Scharnhorst (12 November 1775 – 28 June 1813). He was a German-Prussian military officer, the founder of the Prussian Military Academy, one of the pioneers of modern military education. (See more: Gerhard Johann David von Scharnhorst. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Gerhard-Johann-David-von-Scharnhorst>)

<sup>6</sup> See more: WHITE 1989. and GÖRLITZ 2010.

is a kind of sense, a talent because a complex understanding of the art of warfare cannot be taught. It is not enough for a good commander to be brave, it must bear the spiritual burdens of the responsibilities entrusted to it. Clausewitz also states that “*A major gulf exists between a commander-in-chief [...] and the senior generals immediately subordinate to him ...*”,<sup>7</sup> however, it stresses that it is also very important that the subordinated positions – including battalion and company commanders – have officers with sufficient abilities: „*Appropriate talent is needed at all levels if distinguished service is to be performed.*”<sup>8</sup>

While it may seem at first that Scharnhorst’s dedication to young officers runs counter to Clausewitz’s principles, it is far from the case! Clausewitz followed Scharnhorst’s principles, and their education continued at the officer’s academy under his leadership. Helmuth von Moltke also studied at the Military Academy in Berlin.<sup>9</sup> He was the theorist who created the Auftragstaktik.

The essence of Auftragstaktik is to decentralize mission execution, giving greater autonomy as you go down the chain of command, all the way to the level of companies or even platoons.<sup>10</sup> This may sound simple, but in reality, it requires a very high level of trust on the part of the Commander-in-Chief and higher unit commanders, as well as the wide sharing of information with lower-ranking and senior officers, and in many cases with petty officers. It is also important that subordinate officers and petty officers, who will lead the troops in combat at the tactical level, have a full and global understanding of the war plan and are aware of their role within it.

Moltke based his principles on a simple and seemingly clear observation: the changes in the late 18th and early 19th centuries, mainly due to the increase in the number of troops in the armies, the dimensions of the battlefields have been widened, and became practically impossible for a commander to see the entire front, thus it became necessary to share the responsibility of command. The other problem he observed is that if commanders-in-chief rigidly stick to their ideas, regardless of the situation or the possibilities, it can lead to disaster. Moltke sums up this problem with his often-paraphrased sentence: “*No plan of operations survives the first collision with the main body of the enemy.*”<sup>11</sup>

As above mentioned, Auftragstaktik is not a strategy, tactic, or easy-to-transpose method, but an institutional culture.<sup>12</sup> It was this institutional culture that defined German warfare approximately for the next century. One of the most important documents from this period is the *Truppenführung*, that is, the handbook for officers of the *Wehrmacht*,<sup>13</sup> compiled for officers.

<sup>7</sup> CLAUSEWITZ 2007. 58.

<sup>8</sup> CLAUSEWITZ 2007. 59.

<sup>9</sup> Helmut Karl Bernhard von Moltke (26 October 1800 – 24 April 1891) was a German military officer, military theorist and commander-in-chief of the Prussian armed forces during the Prussian-Austrian War of 1866 and the Franco-Prussian War of 1870-1871. (See more: HOLBORN 1986.)

<sup>10</sup> The principles of the theory were laid down by Moltke in his instructions entitled ‘*Aus den Verordnungen für die höheren Truppenführer vom 24. Juni 1869*’ after the Prussian-Austrian war (in English translation: HUGHES 2009. 171–224.). It is the first German military manual specifically designed for troop leading officers.

<sup>11</sup> HUGHES 2009. 45.

<sup>12</sup> CZEGLÉDI 2018. 224–225.

<sup>13</sup> The success of the *Wehrmacht* between 1939 and 1942 also greatly depended on the spirit in which they trained their officers and the institutional culture prevailed. The more Adolf Hitler began to take control of the fighting, the more the performance of the troops decreased. (Of course, I do not wish to trace the defeat of Nazi Germany in World War II back to only one factor, I merely make an interesting observation. The finiteness of supply and human resources undoubtedly plays a significant role in the decline and failure.)



*Kampfgruppen*,<sup>14</sup> or *ad hoc* task forces, also played a significant role in the success of the *Wehrmacht*. They also derive from decentralized Command and Control (C2),<sup>15</sup> as commanders on the front had the opportunity and the power to create a combat group capable of performing separate tasks from the subordinate units, assembled for some purpose. It is worth noting that in part these *ad hoc* combat groups later served as a model for task forces often used by the United States.<sup>16</sup>

The armed forces of the United States have a much more conservative view<sup>17</sup> of C2 and individual leadership. In his book, called *Team of Teams*, Stanley McChrystal traces the operation of armies back to the reductionist organizational thinking of Taylorism,<sup>18</sup> also known as scientific management theory.

This does not mean that the German armies have not historically relied on the same basic structure. Throughout modern history, armed forces around the world have been built around a similar system. At the same time, it is important to see that the decentralized system of the Germans did not make the continuity of the chain of command from the lowest to the top essential, since it also gave subordinate officers the opportunity to make decisions. In contrast, the American or other contemporary armed forces operate according to short, concise yet rigorous instructions that go from top to bottom, also try to reduce the chaos of war and the number of potential variables by reducing the decision-making power of each officer assigned to the lower levels to almost zero.

---

<sup>14</sup> Its roots appeared in the First World War. Erwin Rommel, among others, has led *ad hoc* task forces several times, for example in Romania, or during the joint breakthrough of the Austro-Hungarian and German troops at Caporetto. (For more information about events, see ROMMEL 1979.) The tactics and fighting style they developed also provided the basis for the *Sturmtruppen*, with which the Germans tried to force a decisive breakthrough on the Western Front in 1918.

<sup>15</sup> The exercise of authority and direction by a properly designated commander over assigned and attached forces in the accomplishment of the mission. (*DoD Dictionary of Military and Associated Terms* 2021. 40.)

<sup>16</sup> In both cases, the concepts *Kampfgruppe* and Task Force have a common feature being created from subunits of several formations to accomplish a specific goal. They are also similar in size, usually battalions or regiments. A significant difference, however, is that in the United States, these combat groups are created at the behest of the Secretary of Defense or even the President, going through the chain of command, while in the case of the *Wehrmacht*, commanders at the tactical level were also given the opportunity to create independent combat groups.

<sup>17</sup> It is worth noting that the Western Allies tried a similar approach to the *Auftragstaktik* during World War II. Before the Normandy landings, the involvement of subordinate officers in the planning – at the level of the company and the stage – played a significant role in the preparation of the paratroopers, the sharing of the necessary target information, and the practice of independent, small group task execution. This is also due to the fact that the fully dispersed paratroopers who mostly missed the target area successfully carried out their tasks. (See: AMBROSE 1992. and AMBROSE 1994.)

<sup>18</sup> Fredrick Winslow Taylor (March 20, 1856 – March 21, 1915) was the creator of scientific management theory. The essence of the concept named after him (Taylorism) is that all organizational units can be rationalized, their operation can be made effective in such a way that the tasks are broken down into smaller parts, and the performers perform tasks provided only with the information and knowledge necessary. Basically, the (bureaucratic) structure of corporations and state bodies, as well as the chain of command of armies, is based on this principle. (Frederick W. Taylor. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Frederick-W-Taylor>)

## THE AIRLAND BATTLE CONCEPT

The Cold War arms race overshadowed the possibility of war with conventional weapons, and defense policy think tanks and military planners saw the future more – again – in the dominance of the Air Force and the deterrent and destructive capability of nuclear weapons. This created an „*institutional culture*” based on firepower and maneuvering that was unable to cope with the overwhelming firepower of the Korean War and then failed<sup>19</sup> during the guerrilla warfare in Vietnam.

The U.S. political and military leadership, in the wake of the Vietnam fiasco and subsequent military interventions, revised its previous position and set new directions for the armed forces in the mid-1980s. On the political front, this was mainly embodied in the formal Weinberger Doctrine of 1984, which sought to set out clear directions for policymakers on when it was „worth” and when military intervention in a conflict was not worth it. In the military field, the changes were motivated by a potential war against the Soviet Union superiority of strength and numbers in conventional armaments. In this certain point of view Europe was considered the potential battleground. By the early 1980s, a new doctrine, AirLand Battle, was born to counter the Soviet threat.

All-armed operations are considered the most important foundation of the AirLand Battle. Chapter 7 - Conduct of Operations states: “*Victory on the battlefield will hinge on fully synchronizing combat forces.*” It is interesting to note, however, that the doctrine did not count on the Army special operation forces – it refers to them as unconventional forces in other places – and lacks Air Force units.<sup>20</sup>

Nevertheless, the section on airspace coordination stresses the importance of exchanging and transferring information in order to avoid conflicts, but it is also because of this section that serious questions arise as to how much AirLand Battle is considered as combined arms? At this stage, the doctrine indicates that each unite is free to operate in the combat zone and relates to its own chain of command to the appropriate military command.<sup>21</sup> However, this is a clear obstacle to real cooperation.

Special forces are envisioned as part of the larger strategy, with their primary task being to carry out diversion, psychological warfare and intelligence operations in the enemy hinterland, which can be considered „classic”. Rangers would play a more significant role, responsible for carrying out time-sensitive missions with air subdivisions dedicated only to the operation. The doctrine stresses the need for rangers to immediately pass on up-to-date information in the execution of missions.<sup>22</sup> It is worth noting here that in this case, ranger subunits play the role of quick reaction force (QRF) and may even perform Personnel Recovery/Combat Search and Rescue<sup>23</sup> tasks<sup>24</sup> – although this is not specifically covered by the doctrine.

<sup>19</sup> In the case of the Vietnam War, although the defeat did not take place in a military sense, the rigid system established by previous doctrines and operating principles made it impossible to adapt to the new battlefield and enemy – the U.S. armed forces continually tried to use overwhelming firepower against the Viet-Cong and also tried to force the enemy troops into an unfavorable position by maneuvering; unsuccessfully.

<sup>20</sup> FM 100-5 1982. 7-1 – 7-7.

<sup>21</sup> FM 100-5 1982. 7-21.

<sup>22</sup> FM 100-5 1982. 7-23 – 7-24.

<sup>23</sup> About CSAR and PR see: LENGYEL 2020. 381–387.

<sup>24</sup> The FM 7-85 Ranger Unit Operations (1987) mentions that rangers do not have the technical and training skills necessary to evacuate the wounded, although at the same time operations commanders deployed rangers more times than QRFs when rescue operations had to be carried out.

## C2 IN THE AIRLAND BATTLE

The AirLand Battle doctrine breaks with the traditional concept. Considering the growing threat posed by electronic warfare, the authors highlighted that “*Small units will often have to fight without sure knowledge about their force as a whole.*” Accordingly, it is necessary to conduct “*effective, independent operations*”.<sup>25</sup>

The doctrine in Chapter 2, titled *Combat Fundamentals*, covers the issue of leaders, leadership and advises commanders over six pages. According to the authors of the doctrine, the crucial element of combat power is proper leadership. The task of commanders is to prepare their forces for combat and to clearly lay down their goals. Like Moltke’s principles, AirLand Battle aims to create routines<sup>26</sup> that can standardize task execution.<sup>27</sup>

The doctrine stated that “*Commanders who are flexible rather than mechanical will win decisive victories*”.<sup>28</sup> however, it incorporates „brakes” or limiting factors into driving. Subordinates must act in accordance with the commander’s instructions and limit their individual choice, for in the case of a changed environment if the previous orders are not considered correct, they must first notify their commander, and only with his permission and authority can they change the previous plan. If the subordinate is unable to reach his commander, he may make an independent decision – however, he must follow the course of his commander’s thought as best as possible and report as soon as possible. They also make it a „privilege” for the commander to collect and summarize information and then to issue the appropriate commander – even if he encourages it to be short.<sup>29</sup>

<sup>25</sup> FM 100-5 1982. 1-3.

<sup>26</sup> The doctrine identifies seven *imperatives of combat*, these are the followings:

- Insure unity of effort.
- Direct friendly strengths against enemy weaknesses.
- Designate and sustain the main effort.
- Sustain the fight.
- Move fast, strike hard, and finish rapidly.
- Use terrain and weather.
- Protect the force.

<sup>27</sup> FM 100-5 1982. 2-5 – 2-7.

<sup>28</sup> It is interesting to see how the ‘*decisive battle*’ concept of victory come back at the dawn of the 21st century, even though the First and Second World Wars, and even the Vietnam War, proved that it was impossible to win a great, decisive victory over the enemy, and the war became much more of a long series of battles, at the end of which the exhaustion of one side leads to victory. A counterexample may be the Gulf War, although it should not be forgotten that coalition forces there carried out a limited-purpose operation against Iraqi troops, preceded and established by a thoroughly prepared air campaign, and the aim was not to completely destroy the enemy’s operational capabilities. The AirLand Battle doctrine was written in preparation for a clash against the Soviet Union, against which a grand final battle is unthinkable.

<sup>29</sup> FM 100-5 1982. 2-4 – 2-8.

## AUFTRAGSTAKTIK AND AIRLAND BATTLE

It can be seen from the above, the AirLand Battle concept, although it contains innovative and modernizing ideas, is not the resurgence of the Auftragstaktik.

John T. Nelsen II notes in his 1987 article on Auftragstaktik and the benefits of decentralized combat control that the AirLand Battle concept is wrongly linked to this principle of German military culture. It also points out that even though the term is used in several places, such as the Bundeswehr,<sup>30</sup> it is not used in its original sense, whereas combined with the possibilities of modern technology, it would be a highly efficient combat control system.<sup>31</sup>

The concept was a great step forward to use the fundamentals and principles of Moltke in the dawn of the 21<sup>st</sup> Century. However, the experiences of the Gulf War marked a different direction to the American military theory. The think tanks and theorists moved toward – once again – maneuver theory and the concept of ‘Shock and Awe’.<sup>32</sup>

Although the modern combat environments, such as Afghanistan, Iraq, or most recently Ukraine, justify the need for a new approach. In low-intensity conflicts and against guerilla-like-enemies the decentralized combat forces are more effective than the rigid structures. In Iraq, between 2004 and 2008, when commanded the Joint Special Operations Command, Stanley McChrystal established a similar operating environment to the Auftragstaktik.<sup>33</sup>

This example proves that the Auftragstaktik can have a place in modern warfare, and if not its full implementation, but the transfer of some of its elements can benefit the armed forces, so it would be important to incorporate the principles into military education.

## BIBLIOGRAPHY

AMBROSE, STEPHEN E. (1992): *Band of Brothers, E Company, 506th Regiment, 101st Airborne: From Normandy to Hitler's*. New York, Simon & Schuster.

AMBROSE, STEPHEN E. (1994): *D-Day, June 6, 1944: The Climactic Battle of World War II*. New York, Simon & Schuster.

BRADFORD, ALFRED S. (2001): *With Arrow, Sword and Spear. A History of Warfare in the Ancient World*. Westport, Praeger.

CLAUSEWITZ, CARL VON (2007): *On War*. Oxford, Oxford University Press.

CZEGLÉDI MIHÁLY (2018): Moltke's Legacy (The Origin of Mission Command). *Hadtudományi Szemle* Vol. 11. No. 4. 217–226.

*DoD Dictionary of Military and Associated Terms*. Washington, DC: Department of Defense, 2021.

<sup>30</sup> Name of the Armed Forces of the Federal Republic of Germany (Bundesrepublik Deutschland).

<sup>31</sup> NELSEN II 1987. 21–33.

<sup>32</sup> ULLMAN 1996. 38.

<sup>33</sup> MCCRYSTAL et. al. 2015. 87–134.

FM 100-5: *Operations*. Washington, DC: Headquarters Department of the Army, 20 August 1982.

FM 7-85: *Ranger Unit Operations*. Washington, DC: Headquarters Department of the Army, 9 June 1987.

Frederick W. Taylor. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Frederick-W-Taylor> (last download: 13. March 2023.)

Gerhard Johann David von Scharnhorst. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Gerhard-Johann-David-von-Scharnhorst> (last download: 13. March 2023.)

GÖRLITZ, WALTER (2010): *History of the German General Staff 1657–1945*. Whitefish, Kessinger Publishing.

HARLAN K. ULLMAN – JAMES P. WADE (1996): *Shock And Awe: Achieving Rapid Dominance*. Washington DC, National Defense University.

HOLBORN, HAJO (1986): The Prusso-German School: Moltke and the Rise of the General Staff. In PARET, PETER (ed.): *Makers of Modern Strategy from Machiavelli to the Nuclear Age*. Princeton (NJ), Princeton University Press. 281–295.

HUGHES, DANIEL (edited) (2009): *Moltke on the Art of War. Selected Writings*. New York, Presidio Press Books.

JOMINI, BARON ANTOINE HENRI DE (2008): *The Art of War. Restored Edition*. Kingston (Ontario), Legacy Books Press.

LENGYEL ÁDÁM (2020): PR, CSAR, MEDEVAC, CASEVAC? – Combat Search and Rescue and Personnel Recovery in the Light of Manuals in the United States. In Szabó Csaba (ed.): *XXIII. Tavaszi Szél. Tanulmánykötet, II. kötet*. Budapest, Doktoranduszok Országos Szövetsége. 381–387.

MCCHRISTAL, STANLEY M. – COLLINS, TANTUM – SILVERMAN, DAVID – FUSSEL, CHRIS (2015): *Team of Teams: New Rules of Engagement for a Complex World*. New York, Portfolio/Penguin.

NELSEN II, JOHN T. (1987): Auftragstaktik: A Case for Decentralized Battle. *The US Army War College: Parameters* Vol. 17. No. 1. 21–34. DOI 10.55540/0031-1723.1460

PARET, PETER (ed.) (1986): *Makers of Modern Strategy from Machiavelli to the Nuclear Age*. Princeton (NJ), Princeton University Press.

PARET, PETER: Clausewitz. In Paret, Peter (ed.): *Makers of Modern Strategy from Machiavelli to the Nuclear Age*. Princeton (NJ), Princeton University Press, 1986. 186–213.

ROMMEL, ERWIN (1979): *Infantry Attacks*. Provo, Athena Press.

SHY, JOHN (1986): Jomini. In Paret, Peter (ed.): *Makers of Modern Strategy from Machiavelli to the Nuclear Age*. Princeton (NJ), Princeton University Press.

WHITE, CHARLES EDWARD (1989): *The Enlightened Soldiers. Scharnhorst and the Militärische Gesellschaft in Berlin, 1801–1805*. Praeger Publishers.

ILLYÉS SZABOLCS JÓZSEF PHD

illyes.szabolcs.jozsef@szte.hu

vezető tudományos munkatárs

(SZTE JGYPK Összehasonlító Társadalomelméleti és Politikatudományi Kutatócsoport)

# A genocídium-fogalom lehatárolásának vizsgálata a XXI. századi fegyveres konfliktusok eszkalációja kapcsán

Delimitation of the genocide-termine usage, according to the  
escalation of armed conflicts of the 21th century



## ABSTRACT

Since almost 80 years, the first publication of the technical term: genocide, the validity of this notion starts turning continuous devaluation. Nowadays according to almost every armed conflict, the political actors gladly „shouts” genocide because of any kind of crimes against humanity. But the genocide contains much more different origins besides the other war or humanitarian crimes: the clear will to exterminate complete groups of people, nations, cultures or complete, other civilisation. For the scholar distinctions – very needed to clarify the origins and the definitions of the war crimes – and the real nature of the „degenerate warfare” of the XXI. Century.

## KEYWORDS

genocide, war crime, crimes against humanity, ICC, war, degenerate war, conflict,

DOI 10.14232/belv.2023.2.13

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.13>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Illyés Szabolcs József (2023): A genocídium-fogalom lehatárolásának vizsgálata a XXI. századi fegyveres konfliktusok eskalációja kapcsán. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 166–179. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

A balkáni katonai konfliktuspotenciál időleges mérséklődését – az ezredforduló éveit – követően biztonságpolitikai szempontból viszonylagos nyugalmi időszakát élhette az eurázsiai régió nyugati, közép-nyugati színtere – egészen a komplex, globális és lokális reakciókat is mutató 2014-2015-ös évek erősödő folyamataiig. A transzkontinentális migrációs hullámok és a poszt-szovjet zóna kaukázusi térségében fel-fellángoló fegyveres cselekmények, háborús konfliktusok időszakába átlépve sajátos, a tömegkommunikációt is tematizálni képes, határozott biztonságsszakmai és konfliktuskommunikációs fordulatot jelentett bizonyos szakspecifikus fogalmak köznevesülése, tartalmi bővülése-szűkülése - átalakulása. Ilyen, a politikai kommunikáció színterén aktív használatúvá vált fogalom többek között maga, az ezt megelőzően szűk társadalomtudományi-szakmai körökön belül alkalmazott „migráció” megjelenése, az addig legszűkebb hadtudományi fórumokon használt „proxyháború” – vagy az eredeti jelentésszintjéből túlzó módon kizökkentett „genocídium”<sup>1</sup> (lásd: ILLYÉS 2020). Ez utóbbi gyakorlat számos, további biztonságpolitikai kérdést is magával vonz.

Nem idegen a politikai kommunikációtól ugyanis, hogy az egyes konfliktusokban résztvevő felek mellett politikai érdekből kiálló kormányzatok, pártok, NGO-k, egyéb entitások az első, civilekkel vagy hadifoglyokkal kapcsolatos visszaélések, túlkapások – esetenként valóban háborús bűntettek (*war crimes*) kapcsán megjelenő információk vonatkozásában „genocídium”-ot kiáltanak. Sajnos, úgy tűnik: egyre eszkalálódó jelenséggel állunk szemben – míg a 2-3 évvel ezelőtti konfliktusok, jelesül az azeri-örmény (Hegyi Karabah) háborús folyamat vonatkozásában még csak kommentárok, elemzések „kiáltottak” genocídium-vádat, a 2022-es orosz-ukrán háború előzményeként az orosz állam, majd a civilek tömeges halálát eredményező orosz támadás első hullámának visszavonulását követően az ukrán kormányzat jellemezte a tetteket a legszélesebb nyilvánosság és a hivatalos fórumok előtt is a „népirtás” fogalmával.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A magyar tömegkommunikációs felületeken – függetlenül attól, hogy diplomáciai, katonai vagy civil természetű híradásról, közlésről van szó, a szerzők rendszerint teljes értékű szinonimaként kezelik a „genocídium” és a „népirtás” fogalmakat a „genocide” fordításaként. Többnyire – érthető okokból – a „népirtás” kifejezést használják, tanulmányomban a „genocídium” használatára töreksem egy jelentéstartalmi hangsúly vonatkozásában: az „irtás” kifejezés korrekt, ám realista megfogalmazását inkább a jelenségsoport gyalázatos végkimenetelére fókuszáló fogalomként érkezem, holott a vonatkozó értelmezési környezet éppen a jelenségsoport minden elemét jellemző folyamatosságra, a genocídium folyamat mivoltára igyekszik rámutatni, ami viszont éppen a latinizáló megnevezést erősíti.

<sup>2</sup> lásd: időrendben a magyar média változatos „pártállású” felületeiről tallózva:  
[https://mandiner.hu/cikk/20201007\\_az\\_ormenyek\\_a\\_nepirtas\\_megismetlodesetol\\_rettegek\\_helyzetjelentes\\_hegyi\\_karabahbol](https://mandiner.hu/cikk/20201007_az_ormenyek_a_nepirtas_megismetlodesetol_rettegek_helyzetjelentes_hegyi_karabahbol);  
<https://www.magyarKurir.hu/hirek/etnikai-tisztogatas-fenyeket-beszalgetes-az-ormeny-azeri-konfliktusrol-es-ferenc-papa-felhivasarol>;  
<https://24.hu/kulfold/2014/09/29/nepirtas-miatt-inditottak-eljarast-az-oroszok/>;  
<https://444.hu/2022/04/09/ki-lehet-mondani-hogy-nepirtas-zajlik-ukrajnaban>

Indokolt esetekben – természetszerűleg – ezeknek a közléseknek, illetékes igazságszolgáltatási szervekhez, nemzetközi intézményekhez eljutó vádaknak rendkívüli a jelentősége, hiszen a vonatkozó vizsgálatok és a vélhető, további szenvedést, pusztulást, emberhalált eredményező visszaélések megelőzéséért elvégzendő, defenzív műveletek megkezdése ezek nélkül minden bizonnyal késlekedést szenved (BARTOV 2002. 167–176). Talán éppen ezért fokozottan érzékeny a „genocídium vádak” alkalmazásának területe – hiszen indokolatlannak bizonyuló használat esetén minden egyes konfliktus kapcsán csökkentheti a válaszreakciók elbírálásának időtávját, köznapi, kommunikációs, de tágabb összefüggésben akár diplomáciai, nemzetközi- és hadijogi értelemben is „kiüresíti” a fogalom valós jelentéstartalmát. Pusztán retorikai fordulatként, nyomatékosító kommunikációs elemként „farkast kiálthatnak” a legsúlyosabb humanitárius helyzetbe került, jogtalan agressziót elszenvedni kénytelen közösségek, államok szószólói is. Ennek elkerülése – túl az eseményeket, folyamatokat tudományos igényességgel vizsgáló elemzők, kutatók igényein elsődleges érdeke kell, hogy legyen a fegyveres konfliktusoktól, terrorfolyamatoktól veszélyeztetett közösségi, vallási és politikai vezetőknek csakúgy, mint a diplomáciai testületek, nemzetközi szövetségek, közösségek, szervezetek irányítóinak vagy a katonai műveletek területein aktív döntéshozóknak.

A politikai kommunikáció eszközeként „üresen” használt, „bármilyen” tartalommal kitölthető fogalmiság keretein túlmutatva még konkrétabb kihívást jelent a tudományos igényességű elhatárolás sürgető feladata a valós túlkapások: szükségtelen szenvedést, emberhalált okozó konfliktuselemek vonatkozásában. Szinte kivétel nélkül minden, fegyverhasználatig eszkalálódó háborús vagy terrorkonfliktus vonatkozásában felmerülnek a különböző súlyosságú túlkapások. Különösen a krónikus, kifejezetten háborús folyamatok „elkerülhetetlen” hozadéka a hadifoglyok, ütközőzónákban, frontzónákban rekedt civilek, - a jelen folyamatai között, például az orosz-ukrán konfliktus anyagháború-jellegű pusztítása kapcsán számba vehető civil létesítmények: lakóházak, kórházak, iskolák stb. megsemmisítése, esetekben tömeges halálokozás.<sup>3</sup> Ez utóbbi kapcsán már az elsődleges híradások is automatikusan utalnak a legsúlyosabb tett: a genocídium-bűncselekmény megvalósítására. Bár évtizedről-évtizedre bebizonyosodik, hogy ilyen cselekmények elkövetésre kerülnek, a legtöbbször háborús túlkapások, büntettek, a nemzetközi jog meghatározásai alapján háborús bűncselekmények szörnyű eredményei kerülnek nyilvánosságra. Ez esetben – éppen a genocídium-folyamatoktól való elkülöníthetőség tekintetében különösen fontos az egzakt meghatározás, elhatárolás. Ez természetesen nem lehetséges a két, jogilag, diplomáciai szempontok – és végeredményképpen az emberi össz-társadalom múltjának-jelenének-jövőjének vonatkozásában is összefonódó, ám végrehajtását és kimenetelét tekintve is jelentősen elkülönülő büntettek közös eredőinek rögzítése nélkül.

## HÁBORÚS BŰNÖK ÉS GENOCÍDIUMOK – A KÖZÖS EREDŐ

Háborús bűnöknek tekintendők általános használatban a katonai konfliktusok lokációjában végrehajtott, elsősorban a hadviselő felek reguláris műveleti intézményeihez-egységeihez tartozó, vagy azokkal a közös műveleti cél eléréséért harcoló fegyveresek által elkövetett túlkapások,

<sup>3</sup> Lásd: anyagháború (a jelenkor konfliktusait jellemző küzdelem, amelyben a felek hatalmas mennyiségű utánpótlást, fegyvert, hadianyagot és embert, vetnek be a küzdelembe).



jogsértések. Szűkebb értelemben háborús bűncselekmények a háborús törvények és szokások megsértését jelentik.<sup>4</sup>

A Római Statútum érvényes jogi szabályzása szerint háborús bűncselekményekként a következőket értelmezhetjük:

- Szándékos támadások civilek, nem harcoló személyek vagy civil objektumok, intézmények ellen;
- Olyan fegyverek, pusztító energiát felszabadítani képes eszközök használata, amelyek szükségtelen szenvedést okoznak az ellenfélnek és/vagy a civil lakosságnak, illetve hatásukat tekintve válogatás nélkül okoznak pusztítást katonai szempontból;
- Tűzok ejtése;
- Kínzás vagy embertelen bánásmód elkövetése fogságba esett katonákon, civileken vagy megszállt területeken;
- Fogságba esett, magukat megadó, ellenséges katonák megölése vagy súlyos testi sérülések okozása;
- Civilek vagy más védett személyek pajzsként való használata;
- Az ellenség tulajdonának megsemmisítése vagy lefoglalása, kivéve, ha az ilyen megsemmisítést vagy lefoglalást háborús szükségletek megkövetelik.<sup>5</sup>

Ma élő civilizációink történelmi konfliktusainak esetén az esetleges harctéri, foglyokkal szembeni túlkapások korlátozására irányuló erőfeszítések nem újkeletűek. Dormann áttekintése révén kultúránk gyökereiig nyúlik vissza a fegyveres cselekmények kapcsán felmerülő túlzásokkal szembeni állásfoglalások története (DORMANN, 2003. 2-8.) A hatodik századi kínai hadtudós, Szun-Ce írásai felhívják a harcoló katona figyelmét háborús magatartásának önmérséklésére. Mind az ókori görögök és az indiaiak vallották, hogy bizonyos, etikátlan a háborús gyakorlatokat be kell tiltani. Amennyire ismeretes, a középkor végén, 1474-ben Sir Peter von Hagenbach lett az első, akit ténylegesen háborús bűnökért bíróság elé állítottak. Merész Károly, Burgundia hercegeének követeként Hagenbach utasítást kapott Breisach városának rendszabályozására, a Felső-Rajna-vidéken, a mai Németország területén. Utasításainak végrehajtását súlyos túlkapások kísérték: gyilkosságok, nemi erőszak, az elfoglalt területen illegális adóztatást és vagyoneklkobzást vezetett be. Véres ostromban az ő serege is elvesztette a várost, őt magát elfogták, majd az osztrák főherceg által felállított különleges bíróság tárgyalta ügyét, bírákként szövetségesei által delegált ítéseket hívott a tárgyalásra. Nyilvános erőszak és visszaélés miatt Hagenbachot elítélték, a „háborús bűn” fogalmát bíróság valószínűleg az ő tárgyalása kapcsán jegyezte le elsőként a történelemben (Isten és ember törvényei elleni cselekedetek, beleértve a gyilkosságot, nemi erőszakot, hamis esküt, és egyéb gonosz tetteket).

Dormann rámutat: a nevesített, 461 bűnvádi pontot érintő eljárásban a vádlott védője részéről elhangzott az azóta számos, fegyveres konfliktusban visszaélőnek bizonyuló elkövetők gyakori érve: a „parancsra cselekvés”. „Nem ismeretes, hogy a katonák abszolút engedelmes-séggel tartoznak feletteseiknek?” – hangzott el a kérdés, hiszen a védelem legerősebb bástyája

<sup>4</sup> Lásd: ENSZ deklaráció: United Nations, Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect, „War Crimes” (<https://www.un.org/en/genocideprevention/war-crimes.shtml>)

<sup>5</sup> Lásd: Római Statútum: Rome Statute of the International Criminal Court. ICC, Rome, 17. July. 1998. 4-6. (<https://www.icc-cpi.int/sites/default/files/RS-Eng.pdf>)

ez esetben az volt, hogy Hagenbach Burgundia hercegének felhatalmazásával és kérésére hajtatta végre amaz szörnyű tetteket. A bíróság – hagyományt teremtve ezzel – nem fogadta el a védelem taktikáját, Hagenbachot bűnösnek találták és kivégezték (DORMANN 2003).

Az újkor Európa számára különösen véres konfliktusait (a gyarmatosítások vagy az ibériai reconquista szörnyű tettei, az oszmán veszedelem, a születő nemzetállamok, Napóleon háborúi stb.) követően a 19. században számos újító próbálkozás történt. A haditechnika és a hadviselés újonnan kibontakozó fenyegetései – a civil területek egyre inkább veszélyezett pozíciói, a hadifogságba esett katonákkal kapcsolatos, az egyéni szabadságjogok kibontakozásának tükrében újra gondolandó problémák kapcsán a háború törvényeinek újszerű kodifikálása iránti igény lépett fel. „A hadra kelt seregek sebesültjei és betegei sorsának javításáról” szóló, 1864-ben aláírt, első genfi egyezmény Európában, a véres testvérháborúk kapcsán tapasztalt szörnyűségek elkerülésének céljából pedig a „Lieber Code” és az Egyesült Államokban igyekezett évszázadokra meghatározni az esetleges túlkapásokat. Az 1899-es és 1907-ben jegyzett „Hágai Egyezmények” újabb sikeres kezdeményezésnek bizonyultak a kor indokolatlanul nagy élőerőpusztítást okozó (testen belül szétrobbanó és léggömbökről indítható lövedékek, stb.) technikák és harctéri magatartásmódok korlátozására. A mérhetetlen szenvedést okozó, az I. világháború korszakokat sokkoló háborús rémtetteit is nagyságrendileg felülmúló. II. világháborút lezáró szabályozási folyamatok a romboló eszközök minden korábbinál átfogóbb korlátozására törekedtek. 1945-től a szövetségesek sajátos, háborús tapasztalatokon álló alapelveket állapítottak meg azzal a céllal, hogy ezek képezzék a nációkkal szembeni vádemelés hivatalos alapját háborús bűnösök nürnbergi perében (lásd: BERGEN 2016. 114).

A nürnbergi Nemzetközi Katonai Törvényszék háborús bűnök közé jegyezte a „a háború törvényeinek vagy szokásainak megsértése” címén a katonai műveletek kapcsán megvalósuló cselekmények sorában:

- a civilek megölését;
- civilek kitoloncolását megszállt területekről, a foglyul ejtett civil személyekkel szemben alkalmazott, indokolatlan szenvedést, nélkülözést okozó bánásmódot;
- hadifoglyok megölését, velük szemben alkalmazott, indokolatlan szenvedést, nélkülözést okozó bánásmódot;
- túsul ejtett személyek megölését;
- állami vagy magán vagyonok (ingó, ingatlan) kifosztását, kormányzati, önkormányzati épített infrastruktúra öncélú lerombolását;
- bármiféle, katonai erővel végrehajtott, szükségtelen rombolást, pusztítást.<sup>6</sup>

Az 1949-es, négy genfi egyezmény a fentiek felül súlyos jogsértések közé sorolja az egyezmény által védett személyekkel vagy tulajdonnal szemben elkövetett szándékos gyilkosságot, kínzást vagy bárminemű embertelen bánásmódot, - a háborút követően napvilágra került, szomorú bizonyítékok alapján különösképpen kiemelve az embereken végzendő biológiai kísérleteket. Háborús jogsértés továbbá bármilyen, szándékosan nagy szenvedést vagy súlyos testi, egészséget romboló sérülés okozását. A genfi konvenciók is kiterjedtek a katonai műveletek

<sup>6</sup> Lásd: Nemzetközi Katonai Törvényszék (Nürnberg), International Military Tribunal (Nuremberg), Judgment of 1 October 1946. 58. (<https://www.legal-tools.org/doc/45f18e/pdf/>)

kapcsán elfoglalt vagyon indokolhatatlan mértékű megsemmisítésére és kisajátítása, eltulajdonítására (lásd: SHELTON, 2000.).

Az egyezmények szövegei szerint szintén súlyos jogsértésnek minősül:

- Szándékos emberölés;
- Kínzás, vagy embertelen bánásmód, ideértve a biológiai kísérleteket;
- Súlyos szenvedések okozása, illetőleg a testi épség vagy az egészség súlyos károsítása;
- Vagyontárgyak katonai szükséglet által nem indokolt, tömeges, jogellenes és önkényes elpusztítása és eltulajdonítása;
- Hadifoglyoknak, vagy más védett személyeknek ellenséges hatalom fegyveres erőinél való szolgálatra kényszerítése;
- Hadifogoly vagy bármely más védett személy szándékos megfosztása a tisztességes és szabályos bírósági eljáráshoz való jogától;
- Jogellenes áttelepítés vagy elhurcolás, illetőleg jogellenes fogva tartás;
- Túszejtés.<sup>7</sup>

A Genfi Egyezmények 1977-es kiegészítő jegyzőkönyvei révén a jogsértések tényállásának megállapítását egyértelműsítő további részletezésekre kerül sor. Ezzel együtt a fenti egyezmények, rendelkezések egyike sem tér ki specifikusan egy-egy meghatározott csoporttal szemben végrehajtott, hadijog szabályzási területéhez tartozó, erőszakos visszaélés definiálására – azaz genocidium bűntettel kapcsolatos bármiféle (jogi, tudományos, stb.) további vizsgálati lehetőség szabályzására (BLOXHAM 2003. 63–67.).

A háború közvetlen történelmi közelségétől távolodva differenciálódni látszanak a háborús bűnök elkövetésének súlyosságát megítélő, elemző értékelések is, Ratner ezzel kapcsolatban rámutat: éppen a valódi emberiség ellen mutató túlkapások megfelelő hadijogi értékelése érdekében különbséget kell tenni az esetlegesen ténylegesen elkövetett, adott jegyzékekben szereplő bűnök között – azok súlyosságát figyelembe véve. Példaképp állhat a Harmadik Genfi Egyezmény háborús helyzetben háborús bűnként kezelendő, hadifoglyok nyilvántartásba vételének kötelezettségét, melynek elmulasztásának mértékét akár egyes externáliák, más háborús körülmények is súlyozhatják egy-egy utólagos bírósági tárgyalási szakaszban. Így az is előfordulhat, hogy egy háborús bűncselekmény „nem is háborús bűncselekmény”. A jogsértés ilyen esetben például jogellenes cselekményeknek tekinthető, de ez nem számítana bűncselekménynek a Genfi Egyezmény I. Kiegészítő Jegyzőkönyvének értelmében: ilyen jogsértés nem követeli meg az államtól, hogy bíróság elé állítsa vagy kiadja a gyanúsítottat máshol kell bíróság elé állítani (RATNER 1999.146.).

A ratneri gondolat kapcsán így körvonalazódik, hogy a háborús körülmények között elkövetésre kerülő, különböző súlyú és típusú jogsértések bírói értékelése „nem egzakt tudományos” mércéje szerint történik. Ezzel párhuzamosan figyelembe kell venni azokat, az esetlegesen, nemzetközi szabályzás szerint háborús bűnnek nem minősülő elkövetéseket, melyek az elkövető, magas szintű döntéshozók egyéni felelősségi körére való hivatkozással jóval túllépnek tetteik szikár, „jogi” értékelésén, holott formálisan nem minősülnek „háborús törvények és szokások megsértésének”.

<sup>7</sup> Lásd: Genfi Egyezmények: Geneva Convention relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War. Adopted on 12 August 1949. 2-4. (<https://www.refworld.org/docid/3ae6b36d2.html>)

A politikai hatalom gyakorlásával való, harctéri visszaélés vonatkozásában a nemzetközi bíróság elé – érthető okokból – sosem citált Sztálin ügyét érdemes példaként állítani, holott saját katonáival, vagy a nyugati front hadifoglyaival, polgári lakosságával szemben hozott parancsai bőven kimerítik a háborús bűnök etikai kereteit. A ratneri gondolat tudományos háttérének gyakorlatba formálását igazolja, hogy a Nemzetközi Büntetőbíróság alapító okmánya, a Római Statútum a genfi egyezményekben meghatározott, súlyos jogsértéseken túl 26-tal bővíti az eljárásokban figyelembe veendő bűncselekmények számát és típusát.<sup>8</sup>

A civil konfliktusok tekintetében, sok helyen még inkább kétértelmű a hadijog alkalmazása. A Statútum által létrehozott Nemzetközi Büntetőbíróság (ICC) a Genfi Egyezményekkel összhangban a tizenkét súlyos jogsértés sorában kiemelten kezeli a genfi egyezményeken felül a:

- olyan személy sérelmére elkövetett cselekményekre, aki nem vesz aktívan részt az ellenségeskedésekben, ideértve a fegyveres erők azon tagjait, akik letették a fegyvert és azokat, akik betegség, sebesülés, fogva tartás miatt, vagy bármely egyéb okból harcképtelenek;
- A nemzetközi jog kialakult rendszerében a nem-nemzetközi fegyveres konfliktusok jogának és szokásainak egyéb súlyos megsértésére.

Számos esetben a „civilre” vonatkozó, súlyos cselekmények: személlyel szembeni erőszak, személyi méltóság megsértése, túszejtés, tömeges kivégzés, kifosztás, nemi erőszak, megcsonkítás – vonatkozásában a Statútum és a 3. Genfi Egyezmény nem ugyanazt a jogerőt képviseli. Ezzel együtt Ratner elismeri, hogy a megszületett, magas szintű statútumok nem minden esetben jelentenek garanciát az összes háborús bűntett elkövetőjének a büntetőeljárás alá vonására. Éppen ezért szükséges egyes, kirívó esetekben (pl. Ruanda: gácsácsák) speciális, helyi bíróságok és vizsgálati szervek létesítése (RATNER 1999.).

A genocídiumok, mint a háborús konfliktusok kapcsán – csakúgy, mint azon kívül is megvalósuló, emberiesség elleni bűntettek regulációja a háborús bűnök leszámoltatásának intézményi és jogi kérdése is túlnövő bizonytalanságról, következtelenségekről beszélhetünk. Horvitz ennek vonatkozásában a már említett Ruandában, a volt Jugoszláviában, és Sierra Leonében az Egyesült Nemzetek által, a háborús bűnök elkövetése kapcsán érintett személyek bíróság elé állítása érdekében felállított, ad hoc végrehajtói intézmények eredményességét emeli ki. Ezzel is sugalmazva: a típusos fegyveres konfliktusok kapcsán esedékes eljárási rend egyedi, komplex kivizsgálást, bizonyítási és döntési eljárást biztosító folyamatok kidolgozását követeli meg csaknem minden, genocídium-vád gyanúját felvető ügyben. Ennek kapcsán sajnálatos, hogy a náci Németországban végrehajtott genocídiumok, vagy akár a három évtizeddel később, Kambodzsában a vörös khmerek uralma alatt elkövetett rémtettek vonatkozásában nem kerülhetett sor ilyen típusú, egyedi intézményrendszer kidolgozására, melyek inkább alkalmasak a tények feltárására, a bűnösök elmarasztalására, mint a háborús bűnök ügyeinek elsősorban szentelt bírói fórumok. Különösképpen fontos, hogy az ad hoc intézmények hatékonysága a jövőbeni genocídium-folyamatok áldozatainak számát is remény szerint csökkentheti (HORVITZ 2006. VIII-XIX.).

<sup>8</sup> Lásd: Római Statútum: Rome Statute of the International Criminal Court. ICC, Rome, 17. July. 1998. 4-6. (<https://www.icc-cpi.int/sites/default/files/RS-Eng.pdf>); magyarul: Egyesült Nemzetek Diplomáciai Konferenciája által, a Nemzetközi Büntetőbíróság Rómában, 1998. július 17-én elfogadott Statútuma. <https://www.parlament.hu/irom37/4490/4490.htm>

Az ENSZ népirtásról szóló egyezményét, amely 1951. január 12-én lépett hatályba, 2022-ig 152 nemzet írta alá és több mint 70 nemzet hozott rendelkezéseket a népirtás-büntett büntetőjogi szabályozásba illesztésére. Az Egyezmény – kötelező módon – kísérletet tesz a népirtás fogalmának formális meghatározására, mely szerint a genocídium-cselekmények nem korlátozódnak pusztán az egyes csoportok kiirtását célzó gyilkosságokra, hanem egyenrangúan kezelik a népirtáshoz vezető, bármilyen súlyosságú, releváns tetteket. Horvitz kiemeli: a háborús büntettek logikáján túl a genocídium-tettek fontos distinkciója a megtámadott csoport, kisebbség történelmének eltörlése, kultúrájuk és jövőbeli létezésük nullára redukálása. Ez a szándék – amennyiben az adott agresszor tetteiből bizonyítható – egyedi súlyosságot biztosít a külön cselekményként kezelt „népirtás büntettének” (genocide crime). további súlyosító tétel, hogy nem egy esetben kimutatható: egy-egy népirtásban bűnössé váló csoport példaként tekint „elődeire”, mint az például a ruandai hutu milíciák által üzemeltetett médiaeszközök, elsősorban rádiók által közölt gyűlöletkampány és felbujtás német náci példáját követték (HORVITZ 2006. 168–169.)

A Genocídium-egyezmény végleges szövegének 2. cikke alapján népirtást követ el, „(a)ki valamely nemzeti, etnikai, faji vagy vallási csoport teljes vagy részleges kiirtása céljából:

- a. a csoport tagjait megöli,
- b. a csoport tagjainak, a csoporthoz tartozása miatt súlyos testi vagy lelki sérelmet okoz,
- c. a csoportot olyan életfeltételek közé kényszeríti, amelyek azt vagy annak egyes tagjait pusztulással fenyegetik,
- d. olyan intézkedést tesz, amelynek célja a csoporton belül a születések meggátolása,
- e. a csoporthoz tartozó gyermekeket más csoportba elhurcolja”.<sup>9</sup>

Gordon a Yale Human Rights and Development 2002-ben megjelent cikkében egyben felhívja rá a figyelmet: még a genocídium-büntett teljességét lefedni törekvő Egyezmény és az az alapján létrejött, nemzeti szinteken foganatosult, egyedi büntető jogszabályok sem fedik le a probléma egészét. Nagy létszámú csoportok, közösségek ellen végrehajtott megsemmisítési kísérletek későbbi elbírálása válik kérdésessé – például annak okán, hogy az Egyezmény nem szabályozza a „politikai” csoportok tagjai ellen elkövetett rémtettek sokaságát. A genocídiumok kapcsán szükségesnek tartaná a szabályzás további kibővítését a napjaink eseményei közt is rendre felbukkanó, „válogatás nélküli emberi károkat” okozni kész megmozdulások, kampányok, művelési akciók vonatkozásában. (lásd: GORDON 2022.)

Crowe rámutat: mind a háborús büntettek, mind a genocídium-büntettek esetén eljáró intézmények figyelemre méltó törekvése, hogy mély elkötelezettségüknek adjanak teret vádlottakkal való, tisztességes eljárás tekintetében, ezzel is biztosítva a nagy nyilvánosság előtt zajló, gyakran történeti léptékű ítéletek súlyosságát és tisztaságát. Gyakori kritika hasonló súlyú eljárások vonatkozásában, hogy ez a fajta jogvédelem számos esetben nem 100 százalékban volt biztosított a vádlottak számára – példaként hozva Nürnberg és Tokió eseteit. A tisztességes eljárások modellje számos, kisebb bizonytalanság kapcsán biztosít valós tekintélyt ezeknek a humanitárius jogi intézményeknek a jövőben is (lásd: CROWE 2014).

<sup>9</sup> Az Egyezmény szövege hiteles magyar jogi szöveggént (mint: 955. évi 16. törvényerejű rendelet a népirtás büntettének megelőzése és megbüntetése tárgyában 1948. évi december 9. napján kelt nemzetközi egyezmény kihirdetéséről): <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=95500016.tvr>

## HÁBORÚ, ELFAJZOTT HÁBORÚ, GENOCÍDIUM

Bár a fentiek alapján a háborús bűnök és a genocídium-bűntettek esetén illetékes nemzetközi jogi intézmények, törvényszékek gyakorlata, eljárási elve ad okot az eddig fel nem tárt, vagy a jövőben sajnálatos módon esedékessé váló, humanitárius jogi visszaélések tisztességes és hatékony nemzetközi szintű rendezésére, működésük bürokratikus keretrendszere, lassúsága és a szabályzás kellő részletezésének hiánya számos anomália megoldására nem elegendő.

Túl a szuverén államok között zajló, XXI. századi „ravaszággal” megvalósított fegyveres konfliktusok jogi anomáliáin, számos visszaélés esik „kategórián kívül”:

- Olyan, általánosságban emberiség elleninek minősülő, fegyveres konfliktus keretében megvalósuló bűncselekmények, amelyeket szisztematikus, bármely polgári lakos ellen irányuló atrocitások részeként követnek el;
- Olyan agresszió, amely során egy állam fegyveres erőt alkalmaz egy másik állam szuverenitása, területi integritása vagy politikai függetlensége ellen;
- Intézményesült terrorizmus, amely a nem harcoló felek ellen elkövetett erőszakos cselekményeket foglal magában azzal a szándékkal, hogy félelmet keltsen és politikai célokat érjen el;
- Szervezett bűnözési tevékenység, amely magában foglalja a szervezett csoportok által végzett különféle bűncselekményeket, mint például a kábítószer-, az embercsempészet és a pénzmosás.

Szükséges tehát a fentiek alapján a szükséges distinkciók megtétele, melyek a modell-elvű gondolkodás révén alkothatók meg a legérvényesebb módon. Shaw definitív struktúrája szerint a háború társadalmi folyamatként a kereskedelemhez hasonlítható. Ebben a megvilágításban a csata a megvalósítás pillanata – a vég, amelyre minden tevékenység irányul – a háborúban ugyanúgy, mint a csere a kereskedelemben. A háború a politika (a kormányzatok), a katonai mesterség (a katonai vezetők) és a nyers erőszak (az emberek által biztosított) hármassága. Így a nép (a fegyveres nemzet) szerepvállalása részben felelős a modern háború korábbi időszakokhoz képest sajátosan pusztító jellegéért. A Clausewitz-i doktrínáknak megfelelően az „abszolút háború” német és más hadseregek számára – a világháborúk korszakában – az ellenség teljes megsemmisítésének tanává vált. Leghíresebb alaptétele, miszerint „a háború a politika folytatása más eszközökkel”. Ezt gyakran úgy értelmezik, hogy a háború menetét annak politikai céljai határozzák meg. Hangsúlyozza, hogy a háború „erőcselekmény”, amelynek célja, hogy az ellenséget engedelmességre kényszerítse, és ezért „nincs logikai határa”. Ebből arra a következtetésre jut, hogy az eszkaláció a háború törvénye, és általános tendencia, hogy a háború abszolúttá válik (SHAW 2003. 43–44).

Ezzel együtt a releváns szakmai irodalom mintegy feltételezi, hogy a háború és a népiirtás, mint az erőszak kategóriái egyértelműen körül határolhatóak (KRAMMER 82–85.). Ezzel szemben Shaw rámutat: a különbségek csak részlegesek, és a történelmi gyakorlatban túlságosan könnyen összemoshatók. Ebben az értelemben a háborús népiirtó tendencia a politikai erőszak a fenti típusok közötti belső kapcsolatok megnyilvánulása. A háború és a népiirtás nem valamiféle „természeti jelenség” abban az értelemben, hogy a vulkánkitörések természetes események.

Ezzel együtt meghatározza az „elfajzott háború” (*degenerate war*) fogalmát. Ez esetben a végrehajtók önkényesen felülírják a háború fogalmát, melynek romboló-pusztító erejét részben katonai, részben politikai célokból bocsátják rá civil (nem hadviselő) csoportokra, melyek csaknem ugyanazokat a szenvedéseket kénytelenek elviselni, mint a genocídiumok elszenvetői – ám maga a végső cél szemben a genocídiumok esetén meghatározható „eltörléssel” egyéb, attól némiképp eltérő politikai vertikumra mutat (SHAW 2003. 94.).

## ÖSSZEGZÉS:

### A XXI. SZÁZAD HÁBORÚI – ÉS A GENOCÍDIUMOK ÉRTÉKELÉSE

| DIMENZIÓ                                   | HÁBORÚ   | ELFAJZOTT HÁBORÚ  | GENOCÍDIUM  |
|--|--|---|---|
| humán veszteség / humanitárius katasztrófa | szervezett, reguláris, felfegyverzett, ellenséges élőerő pusztítása/ megsemmisítése    | különbőfele, a felfegyverzett, ellenséges élőerőhöz <i>csatlakozó</i> társadalmi csoportok pusztítása / megsemmisítése                                    | idegen / többségitől különböző társadalmi csoport pusztítása / megsemmisítése   |
| mint konfliktusmező résztvevői             | szervezett, felfegyverzett haderő feleinek kölcsönös konfliktusa                       | szervezett, felfegyverzett haderő feleinek kölcsönös konfliktusa, melybe idegen társadalmi csoportokat is bevonnak  | erőszak-kampány, melyben szervezett, felfegyverzett haderő / paramilitáris csoport támad egy társadalmi csoportra, mely csoport esetenként ellenállást tanúsít(hat) |
| legitimáció                                | általánosan legitim; nyílt ideológiai mobilizáció                                      | vitatott legitimáció, általános legitimációt élvező műveletek álcája alatt illegitim akciók; félig nyílt ideológiai mobilizáció                           | illegitim; mobilizáció révén lehetséges az eltagadás és a kritikus történések felfedése is  |
| fegyveres műveleti - operatív              | fegyveres összecsapások kölcsönös opcióval az ellenséges harcoló élőerő elpusztítására | fegyveres összecsapások kölcsönös opcióval az ellenséges harcoló élőerő elpusztítására – kombinálva többségükben fegyvertelen civilek elleni támadásokkal | többségükben fegyvertelen civilek túlnyomóan egyoldalú (fegyveres csoportok általi) elpusztítása  |
| végkimenetel                               | az erősebb harcoló fél győzelme a másik fegyveres harcoló fél felett                   | az erősebb harcoló fél győzelme a másik fegyveres harcoló fél (és a konfliktusba sodródó, esetlegesen egyéb csoportok) felett                             | népirtók (genocídium-folyamat végrehajtói) győzelme, ha csak nem lép közbe erősebb külső fegyveres erő  |

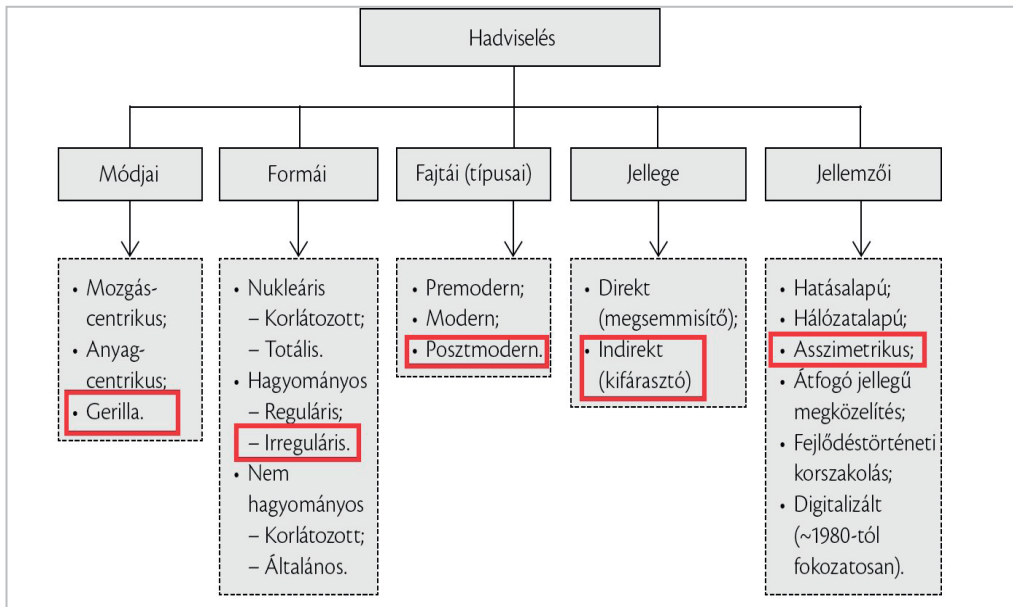
Martin Shaw: „War and Genocide” *Organized Killing in Modern Society alapján (Shaw, 2003)*

Raphael Lemkin a genocídium fogalmának eredeti megalkotója a népirtások két fázisát öszszegzi, mint domináns eltérésekét bármi más típusú, humán/humanitárius katasztrófát okozó konfliktusoktól. Az első fázis a nemzeti, népi önazonosság szimbólumainak lerombolását és az elpusztításra kiszemelt csoportra helyezett erőszakos nyomást tartalmazza. Ez utóbbi különböző, változatos formában kerülhet megvalósításra a fizikai erőszaktól a kitelepítéseken keresztül a kultúra eltörléséig. A második szakasz az elnyomó nemzeti struktúráinak kényszerített telepítését foglalja magában, aminek két formája lehet: az első formában az elnyomó rákényszerítheti nemzeti rendszerének *mintázatát* (*pattern*) az elnyomott csoport fennmaradó lakosságára. Ez magában foglalhatja az elnyomott csoport számára idegen nyelvi, vallási és kulturális normák rákényszerítését. A második forma az elnyomott lakosság eltávolítását-eltüntetését és a terület gyarmatosítását jelenti az elnyomó saját állampolgárai által. Ebben az esetben az elnyomó magára a területre kényszeríti nemzeti struktúráját, nem csupán a megmaradt lakosságra – melynek immár az alkalmazkodás a túlélésük feltétele lesz (JACOBS 2004. 214.).

A fentiekhez hűen maga a genocídium folyamata tehát nem szükségszerűen pusztán az eltüntetés egy etnikai csoportnak vagy nemzetnek, illetve nem csupán azok infrastruktúrájának lerombolása, általánosságban beszélve nem szükségszerűen csak valamiféle alternatív formája a tömeggyilkosságnak – kivéve azokat az eseteket, amikor az adott csoport, nép fizikai, valós elpusztítása. Sokkal inkább egy-egy jól felépített és koordinált terv egy nemzeti csoport létét meghatározó alapvető szellemi és épített struktúrák tökéletes eltörlésére – együtt magának a csoportot képző emberek fizikai elpusztításával. Ez a rombolás egyszerre érinti a politikai és társadalmi intézményeket, a kultúrát, a nyelvet, a nemzeti érzületet és a vallást – vallásokat, a gazdasági létezés alapjait – és elpusztítani szándékozza a személyes biztonság érzületét, a szabadság, az egészség, az önrendelkezés és a csoporthoz tartozás elvi struktúráit (lásd: i.m. 214–229).

Korszakunk fegyveres konfliktusait többféle szempontrendszer alapján jellemezhetjük, és a hadtudomány által jellemzően elfogadott tulajdonságok, vonások több eleme is igaz lehet egyszerre, hiszen a XXI. század fegyveres összecsapásai kapcsán többféle mód, forma, fajta, jelleg és jellemző különböző elemei is érvényesek lehetnek egyszerre. Ennek oka, hogy a Clausewitz-i, „tisztá” háborús feltételek a globalizált, „multi-politikus” (a hasznosság elveinek megfelelően több, esetenként ellenható politikai eszköz egyidejű alkalmazása) és áttételes (proxy) jellegű civilizációink társadalmi realitásában meghaladottnak nevezhetőek. Emellett, persze egy-egy konfliktus speciális jellemzői dominanciát mutathatnak – segítve a jelenség leírását – így a Szendy-féle, XXI. századi háborúk specifikációira is kitérő, elemzési tipológia alapján körvonalazhatjuk az „elfajzott” háborúk arcát:





SZENDY 2020. 117.

A hadviselés módjainak sorában a 21. század konfliktusai jellemzően gerilla-tulajdonságot mutatnak. Mivel még egyértelmű, inváziós csapatmozgások esetén is lokálisan lehetséges, hogy nem reguláris erők kerülnek bevetésre, a megszálló, vagy más műveleti szintű agressziót mutató haderővel szemben az ellenséges csapatok kimerítésével, katonai objektumai elpusztításának céljából – ám a szabályosnak minősíthető ütközetek mellőzésével (drónról ledobott gránátok, cyber-warfare, stb.), kimerítés céljából végrehajtott műveletek.<sup>10</sup> Ennek során – könnyen átjárható, hosszan elhúzódó, határ menti frontvonalak esetén – maguk a gerilla-módon védekező erők is jelentős pusztítást végezhetnek az ellenség civil erőforrásaiban – és élőerejében is – a II. világháború óta azonban köztudott, hogy a gerillák ellen harcoló, inváziós erők „bosszúja, tehetetlensége” gyakran csapódik le a megszállt területek civiljei kárára elkövetett tömeges gyilkosságok, háborús bűntettek formájában. Formáját tekintve „színes”, illetve „hibrid” háborúnak nevezzük a 21. század posztmodern háborúit, melyeket a politikai célok „minden áron” való elérésének céljából minden lehetséges eszközzel az ellenség totális összeomlásának kísérlete jellemez – a politikai célok hadászati célokká való átforgalmazása révén. Ennek a torzulásnak a kárát is elsősorban a nem fegyveres csoportok, civil áldozatok szenvedik elsősorban. Jellegüket tekintve a 21. századi háborúk túlnyomórészt indirektnek nevezhetőek, ami az ellenfél kifárasztását, egyes, specializált célterületek elfoglalását és az ellenfél katonai és hadipotenciáljának szükségessége, de nem totális lerombolását jelenti. Az esetlegesség pusztítása ez esetben is a polgári lakosságon csapódik le. Az erőfölény „taroló erejét” hasznosító asszimetria rombolása csakúgy, mint a 21. századi hadi cselekményeket domináló irreguláris forma is az „elfajzott háborúk” sajnálatos externáliát sokasítja (SZENDY 2020. 117–126.)

<sup>10</sup> Lásd: a 2022 februárjától Ukrajna belső területei ellen indított orosz invázió.

Az aszimmetrikus, irreguláris, posztmodern és gerilla-jellegű, „elfajzott háborúk” korszakát, az emberi civilizációink minden elemét érintő biztonságpolitikai vertikum gyökeres és tartósan tűnő változásának időszakát a fegyvertelen, civil-polgári tömegek életét, testi-mentális egészségét veszélyeztető fegyveres műveletek, konfliktusok sokasága jellemzi. Szaporodnak – és feltehetően jelentősen szaporodni fognak az „égbekiáltó” humán szenvedést okozó, fegyveres akciók bizonyítékai, kínzások, kivégzések, civil infrastruktúra sosem látott pusztulása vizionálható. Ebben a szomorú, rémítő folyamatban különös kihívást jelent a „hagyományos” háborús büntettek indítékait, jogi és történeti dimenzióit is meghaladó genocídium-folyamatok – és genocídium bűncselekmények kategóriájának tudatos elkülönítése, történelmi nyomatékának helyén való kezelése.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

BARTOV, OMER (2002): *Mirrors of Destruction, War, Genocide, and Modern Identity*. Oxford, Oxford University Press.

BERGEN, DORIS L. (2016): *War and Genocide, A Concise History of the Holocaust*. London, Rowman & Littlefield

BLOXHAM, DONALD (2003): *Genocide on Trial, War Crimes Trials and the Formation of Holocaust History and Memory*. Oxford, Oxford University Press.

CROWE, DAVID M. (2014): *War Crimes, Genocide and Justice*. New York, Palgrave MacMillan.

DORMANN, KNUT DOSWALD - BECK, LOUISE (2003): *Elements of War Crimes under the Rome Statute of the International Criminal Court: Sources and Commentary*. Cambridge: Cambridge University Press.

GORDON, JOY (2002): When Intent Makes All the Difference in the World: Economic Sanctions and the Accusation of Genocide. *Yale Human Rights and Development Law Journal* Vol. 5.

HORVITZ, LESLIE ALAN (2006): *Encyclopedia of War Crimes and Genocide*. New York, Infobase Publishing.

ILLYÉS, SZABOLCS (2020): A genocídium, holokauszt és megelőzés tanulmányok bevezetésének kérdései az oktatás horizontján: Genocídium tanulmányok. *Emlékeztető* 5. évf. 1–4. sz. 6–17.

JACOBS, STEVEN L. (2004): Indicting Henry Kissinger: The Response of Raphael Lemkin. In *Genocide, War Crimes and the West*. (Jones, Adam ed.) London, Zed Books.

KRAMMER, ARNOLD (2010): *War Crimes, Genocide, and the Law, A Guide to the Issues*. Santa Barbara, Praeger.

RATNER, STEVEN (1999): *War Crimes, Categories of, Crimes of War: What the Public Should Know*. (Roy Guttman, ed.) New York: W. W. Norton.

Shelton, Dinah (2000): *International Crimes, Peace, and Human Rights: The Role of the International Criminal Court*. Ardsley, N.Y. Transnational Publishers,.

SZENDY ISTVÁN (2020): *A hadügy és a 21. század*. Budapest, Zrínyi Kiadó.

## **FELHASZNÁLT DOKUMENTUMOK**

### **(Hozzáférés: 2023.03.20)**

Rome Statute of the International Criminal Court. ICC, Rome, 17. July. 1998. 4-6. <https://www.icc-cpi.int/sites/default/files/RS-Eng.pdf>. Hozzáférés: 2023.03.20.

United Nations: Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect, „War Crimes” <https://www.un.org/en/genocideprevention/war-crimes.shtml>. Hozzáférés: 2023.03.20.

International Military Tribunal (Nuremberg), Judgment of 1 October 1946. 58. <https://www.legal-tools.org/doc/45f18e/pdf>. Hozzáférés: 2023.03.20.

Geneva Convention relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War. Adopted on 12 August 1949. 2-4. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b36d2.html>. Hozzáférés: 2023.03.20.

FORRAY R. KATALIN DSc

[forray@ella.hu](mailto:forray@ella.hu)

professor emerita (PTE BTK, Romológia és Nevelésszociológia tanszék)

# **Osztály az osztályharcban. Egy pannonhalmi osztályközösség életútja 1956-tól 2021-ig.**

School class in the class struggle.

Walk of life of an class in Pannonhalma from 1956 to 2021



DOI 10.14232/belv.2023.2.14

<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.14>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Forray R. Katalin (2023): „Elszálltak már, hajh az évek...”. Recenzió. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 180–182. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

Gereben Ferenc (2020): „Elszálltak már, hajh az évek...”. Egy pannonhalmi osztályközösség életútja 1956-tól 2021-ig. Budapest, Gondolat Kiadó.

Kivételes vállalkozás, kiváló teljesítmény: negyven év országos és világtörténelmének viharában egy gimnázium, pontosabban egy gimnáziumi osztály tanulóinak sorsa jelenik meg a vas-kos, több mint 500 oldalas kötetben. Nem vagyok katolikus, személyes életutam semmiben sem kötődik ehhez a gimnáziumhoz. Túlságosan vastag is a könyv, habozva kezdtem olvasni; azután viszont alig tudtam letenni. Végül elszántam magam erre a rövid beszámolóra, hátha másoknak is kedve támad az elolvasásához.

Valódi, mély és sokoldalú történet, amelyben helyet kap a kamasz tréfák és a családokban történt tragédiák leírása, a napi istentiszteletek és az iskolai órák megjelenítése, a kamasz szerelmek és konfliktusok, az 1956-os forradalom és a feltételezett rokonszenvezőkkel való karhatalmi leszámolás, az érettségi és a továbbtanulás nehézségei, a társadalmi beilleszkedés, a családalapítás sikerei és kudarcai. A terjedelem ehhez a bonyolult történethez képest nem is olyan nagy.

Az első rész a gimnáziumi éveket dolgozza fel 1956 szeptemberétől 1960-ig. A nagyon sokoldalú, többféle tevékenységet, benyomást őrző, összességében 220 oldalas rész tartalmazza az osztályfőnök, Cziráky László bemutatását is. A könyvet is író, érzékeny és elkötelezett paptanár vissza-visszatér a történetbe, egészen haláláig fontos szereplője a találkozásoknak és az iskola életének általában is. De valamennyi tanár kap valamilyen jellemzést, hiszen konfliktusok, békülések, sikerek és kudarckok mindegyikkel kapcsolatban előfordulnak. Egyike a kiemelkedő szereplőknek Oros atya, aki a regényíró lelki gondozásáért is felelős. De mély együttérzést vált ki a börtönbe zárt, majd onnan két év múltán, 1958-ban összetörtén szabaduló volt igazgató is.

A mindennapi élet megörökítésén túl képet kapunk a közös feladatokról (az új osztályok fogadása, fizikai munka a vasúton, stb.) és a közös programokról (focizás, színelőadás szervezése, bemutatása). Az egy-két évvel később született “osztálynapló” részletes képet mutat be azokról az élményekről, amelyekkel minden új belépő találkozik Pannónhalmán. Gondolkodásra késztető és elragadó maga a vár, az iskola és közvetlen környezete, a tanárok, a diáktársak. Természetes, hogy a vallási élet aktívabb és élményszerűbb, de a kamaszkor az önismeret, önkép új mélységeit is feltárja.

A könyv második része az 1960–1965 közötti évek történetét mondja el “Hív a harc, hív az élet” címmel. Olyan időszak ez, amikor a forradalommal, illetve emlékével való leszámolás még mindig brutális volt, a tsz-szervezés ezeket tett földönfutóvá. Az érettségi utáni években megjelenített osztály tanulóinak leveleiből követhetjük nyomon az egyéni sorsokat. Érettségi után közvetlenül minden diák felvételizett, de mindössze hárman kerültek be a felsőoktatásba, ők is a leginkább ideológiamentes helyekre. (Később három ember kivételével mindenki szerzett diplomát.) A továbbtanulásért folytatott küzdelmet az is motiválta, hogy a huszadik életévét betöltő, nem hallgatói jogviszonyban lévő fiúkat katonának hívták be. 1962-ben aztán a felsőfokú továbbtanulásra bejutás legszigorúbb előírásait eltörölték (pl. a származás szerinti kategorizálást), 1963-ban pedig széles körű közkegyelmet hirdettek a politikai foglyok számára. Többeknek megnyílik végre a felsőoktatás útja.

A harmadik rész az 1965–1990 közötti történetet mondja el “A rendszerváltásig” címmel. Ez a huszonöt esztendő sokszorosa a gimnáziumi éveeknek, a mesélni való történet mégis rövidebb. A szakasz első lapjain részletesen olvashatunk a konszolidáció első éveiről, a pozitív és negatív eredményekről egyaránt. Különösen feltűnő, hogy a volt bencés diákoknak úgy kellett élniük, hogy “a fennálló hatalom egy ellenséges érzületű, idegen testként kezelt intézmény neveltjeinek tartotta őket” (303. o.).

A nyolcvanas évek az osztály fénykora. A diszkriminációt lassan a társadalmi beilleszkedés váltja fel, az anyagi viszonyok kiegyensúlyozódnak, a fiúk egyetemre készülnek.

A negyedik rész "A rendszerváltozástól a gyémánt matúráig" címet viseli, és az 1990–2021 közötti időszakot meséli el. Az egykori diákok többsége kiveszi részét a társadalmi átalakulásból, többen közéleti funkciót vállalnak, részt vesznek társadalmi mozgalmakban. De a csalódások, az új társadalmi és gazdasági problémák hatására a lelkesedés megfogyatkozik. Alapító tanárunk emlékére létrehívják a Cziráki Alapítványt, amely később az iskola alapítványába olvad. A 2007-2008-ban induló gazdasági válság, közben a betegségek és halálesetek jelentősen csökkentik a bizakodást. A visszatérő találkozók mégis segítenek előre tekinteni.

A kötet záró fejezete többféle összegzést ad. A pályafutásokkal kapcsolatban a szerző kiemeli, hogy „a szocialista rendszer az egyházi iskolákból kikerülő, továbbtanulni szándékozó fiatalokat elsősorban műszaki, másodsorban természettudományos pályákra engedte, ... az ideológiai jellegű pályáktól (legfőképp a tanáritól) igyekezett távoltartani őket” (439. oldal). Ennek ellenére összesen csak hárman maradtak felsőfokú diploma nélkül. Figyelemre méltó az is, hogy a 35 fős osztályból senki sem volt, akinek ne lettek volna kapcsolatai. Az ötvenéves találkozóig csak a halálesetek "szaggatták szét a hálót" (444. oldal).

Külön erénye a könyvnek - és a szerző fáradhatatlanságának -, hogy a hatvanadik találkozóra készülve megismétli egy korábbi kérését: mindenki írja meg az életrajzát, és írjon a terveiről is. A közölt levél- és életrajzi részletek újabb elemekkel gazdagítják az egykori diáktársak előbb már megismert történeteit. A sok érdekes és lelkesítő történet közül most csak egyetlen emelek ki. Az özvegyen maradt, magányos férfinak eszébe jut főiskolai szerelme, tervezik, hogy összeházasodnak, ám az asszony váratlanul meghal. A magára maradt férfi találkozik volt osztálytársának húgával, egymásba szeretnek, összeházasodnak. Szép és elgondolkodtató történet, több is van belőle, és talán nem csak számomra élményszerű.

A könyv utolsó részében ismét a szerző szólal meg. Szép és emlékezetes mondatai arról szólnak, hogy e nemzedéknek kedvezőbb körülmények között nem kellett volna ennyi traumát hordozniuk, alkotó energiáikat nem kellett volna diktatúrák elleni küzdelemben elfecsérelniük.

E rövid áttekintésben nem tudhattam visszaadni a könyv atmoszféráját, az iskola megtartó erejét, a sok magával ragadó történet hangulatát. Csak jelzéseket fogalmazhattam meg. Meg egy fontos fgyelmeztetést: érdemes elolvasni!

TÓTH DALMA

toth.dalma@arts.unideb.hu  
szociológus, PhD hallgató (DE-BTK)

# Új magyar szociográfiák<sup>1</sup>

New Sociographies



DOI 10.14232/belv.2023.2.15  
<https://doi.org/10.14232/belv.2023.2.15>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Tóth Dalma (2023): Új magyar szociográfiák. *Belvedere Meridionale* vol. 35. no. 2. 183–186. pp

ISSN 1419-0222 (print)  
ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)  
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

[www.belvedere-meridionale.hu](http://www.belvedere-meridionale.hu)

A magyar szociográfia gondozása kiemelt jelentőségű feladat nem csupán a tudományos berkekben, hanem az irodalom világában is. Funkcióját tekintve maga a szociográfia – ahogyan arra az elnevezése is utal – a társadalom egy részletéről ad pontos leírást, melyet a szerző főleg tapasztalati úton gyűjtött információkkal támaszt alá, tesz hitelessé.

A *Magyarország Felfedezése Alapítvány* (továbbiakban Alapítvány) a 2019. évi szociográfia pályázatának nem titkolt célja az volt, hogy a magyar szociográfia könyvtárát új művekkel gazdagítsa és a fiatal nemzedék tehetséges szociográfusait felfedezze. Az Alapítvány kuratóriuma több évtizede foglalkozik a szociográfia, a szociofotó és a szociofilm támogatásával, a legsikeresebb pályaművek publikálásával.

---

<sup>1</sup> A kötet a Magyarország Felfedezése Alapítvány 2019-ben meghirdetett pályázatának nyertes műveit tartalmazza, melynek terjedelme 451 oldal. 2020 decemberében e-book formájában jelent meg. A nyomtatott kiadás 2021-ben került a könyvespolcokra. ISBN: 978 963 556 090 5.

A kötet egyik szerkesztője, *Kiss Márta* az Alapítvány kuratóriumi tagja, jelenleg a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézetének óraadója, valamint az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Gyerekesély-kutató Csoport tudományos segédmunkatársa. A kötet másik szerkesztője *Lengyel György*, a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézetének iskolateremtő egyetemi tanára, aki szintén hosszú évekig tevékenykedett az Alapítvány kuratóriumának tagjaként, mielőtt kurátori feladatait a fiatalabb generációra örököltette.

Az Alapítvány által gondozott *Magyarország Felfedezése* sorozat meglehetősen hosszú múltra nyúlik vissza. 1937-ben jelent meg a sorozat első kötete *Viharsarok* címmel, mely *Féja Géza* nevéhez fűződik. Az azóta eltelt időben a sorozatban hetven szociográfia publikálására került sor. Az utóbbi évtizedekben a szerkesztők nagy hangsúlyt fektettek az etnikummal és a hátrányos helyzetű csoportok helyzetével, ezen belül is kiemelten a romákkal kapcsolatos művek kiadására. Ezek közül kiemelkedő volt *Szuhay Péter* a *Sosem lesz cigányország*<sup>2</sup> és *Romano Rácz Sándor* *Cigánysor*<sup>3</sup> című munkái. A hátrányos helyzetű csoportok élethelyzetének bemutatása a „*Milyen élet ez? Szociográfiák*” című összeállításban is kiemelt helyet foglal el.

A kötet öt fő szerkezeti egységre épült: az életesélyekre, az élményekre, a múltidézésre, az esetek és tanulmányokra, valamint a szociográfia oktatására. Az Életesélyekben a szerzők a mindennapok küzdelmeit mutatják be. Valamennyi írás egy-egy társadalmi problémát megragadva elemzi a vizsgált célcsoport alámerülésének mindennapi megjelenési formáit. A tanulmányok közös üzenete az esélyek hiánya és a reményvesztettség. A *Mindennapok* című műben egy tömegközlekedési eszközön utazó megfigyeléseit rögzíti a szerző, és a nagyvárosokat belső szemlélőként teszi láthatóvá az olvasó számára. A társadalmi csoportokról szóló szubjektív megjegyzések új perspektívába helyezik a mindennapi helyzetek megítélését a résztvevő megfigyelés módszertani sajátosságai révén. A következőkben a *Multi* című írásban az érintett szemüvegen keresztül szemlélhetjük egy multinacionális cég leépítésekor megjelenő lelki folyamatokat, a gazdasági folyamatok elszemélytelenedését, a szereplők tárgyiasulását, a „bútordarab-érzést”. A *tizenegyes ágy* című mű egy menedékszállón élő nő élettörténetében megjelenő megpróbáltatásokat, illetve döntési helyzeteket helyezi mikroszkóp alá és közelebb hozza az olvasóhoz a hétköznapi értelem számára felfoghatatlan valóságot. A *Rászorulóknak főzünk. Beállsz?* nem csupán a rászorulók kiválasztásának mechanizmusáról, az érdekes és érdemtelen kategóriába sorolásáról ad pontos képet, hanem a hierarchikus viszonyok megjelenéséről is számot ad egy mégis harmonikusnak mondható rendszerben. A „pincepörkölt” és az egyéb felajánlások elosztásának megszervezése élményszerűvé teszi a lelkiismeret gyötrő témát. A *Család és faluban* egy gyermek-narratíva jelenik meg, melynek központi témája a cigány-magyar házasságból született gyermek identitásának alakulása, illetve a devianciával járó következmények egyéni interpretációja. A rejtvénytű, néha szürreális és abszurd vízióknak tűnő narratíva az olvasóban sok kérdést vethet fel a valóság és a sztereotípiák ütközése kapcsán. A fejezet sajátossága, hogy a művekben felhasznált elemzési módszerek a résztvevő megfigyelésen alapulnak.

A második fejezet az Élmények címet kapta. Az első mű *Egy nap a szarvasberényi vadász-társaságnál*, amely a szerző megfigyelésén alapult. Ahogyan azt a cím is jelöli, a település és a vadász-társaság viszonya kiemelt szerepet kap a történetben. Mit lehet megtudni egyetlen nap alatt

<sup>2</sup> SZUHAY 2012.

<sup>3</sup> ROMANO RÁ CZ 2008.



egy ilyen zárt közösségről? A mikroközösség jellemzőit a társaság tagjainak leírásából, a személyiségrajzokból, a státuszok összefonódásából ismerhetjük meg a terepmunka beszámolónak köszönhetően. Az élmények leírása a természetközelségben hasonlít az előzőre a *Madarások* című műben. A gyűrűző tábor önkéntesei különböző társadalmi rétegekből származnak, amely meghökkentő lehet a munka jellegét tekintve. Az önkéntesség lényegének megfogalmazása a rászorulóknak való főzés történetéhez hasonlóan kirajzolódik. A *Japán kultúrára utaló tárgyak gyűjtése* című írásban ugyancsak arra kapunk választ, hogy egy érdeklődési kör hogyan határozhat meg egy csoportot – noha a szerző hobbijából fakadóan identitásának része a japán kultúra, mégis alapos és sokrétű módszertannal készítette el művét. A szabadidős tevékenységek felőli megközelítést választotta a *A budapesti alterek játszótere* című írás szerzője is. Egy bár éjszakai életének jellemzése úgy válik élményleírássá, hogy egy törzsvendég szemüvegén keresztül ismerhetjük meg a helyet, a személyeket, és a cselekmények mögötti mozgatórugókat.

A harmadik blokk összefoglaló címe a Múltidézés. A három írás közös jellemzője, hogy egy olyan társadalomrajz leírására vállalkoztak, amely egy bizonyos etnikum, nemzetiség, vagy vallási csoport oldaláról mutatja be a múlt század bizonyos történéseit. A *Neuwelt kozn – Újvilág utca. Egy solymári sváb asszony vallomása a huszadik század második feléből* című művet olvasva egy hat elemít végzett sváb asszony fiktív önéletmondásával ismerkedhetünk meg, melyet az unoka tolmácsol. A háború szötte időkben egy család életének aspektusai rajzolódnak ki. Ennek lehetünk tanúi egészen a fiatalok megismerkedésétől, a hadifogság viszontagságain át egészen a békeidők paradoxonáig. A műben a nemzetiség kérdése kardinális, mely a főszereplő énjén keresztül észlelhető. Nem csupán az identitást érintik ezek a konfliktusok, hanem a lakhelyválasztást is. Egy kitepített sváb hogyan reagálhatna helyesen évtizedek múltán a visszaköltözés ajánlatára? A szerző egyéni gondolatokat fűz a megoldáshoz, melynek praktikussága kétséget kizáró, azonban az életút és az érintettség a racionalitás felé kerekedik. Az *Elképzelt szociográfia...?* című írás a zsidók és nem zsidók együttélését mutatja be a két világháború között. Az elképzelt szó azt is reprezentálja, hogy visszaemlékezéseken alapszik a történet, hiszen idős emberekkel készített interjúk adták a vezérfonalat. A narratíva tehát a valóság egy olyan interpretációját adja át a jelenben, mely ennyi idő távlatában szemléli a régmúltat. A *Reziliens apostolok* című műben ugyancsak nagy hangsúlyt kapott az identitástudat, kiemelve a vallást mint az életutat befolyásoló tényezőt. A „szeretet kötelékének” szerveződése azért több pusztá leírásnál, mert a mozgalmi munkához kapcsolódó érzelmeket impressziók segítségével is ábrázolja az író.

Az Esetek és tanulmányok részben a periférián élők helyzetébe tekinthetünk be. A *Lélek és fánk* című munka *Illyés Gyula* és *Kozmutza Flóra* munkáját veszi alapul nyolcvan év múltán. A dobozi kisiskolások mellett megjelenik egy kontrolcsoport, mely a települési jellegzetességek, valamint a centrum-periféria adottságainak összehasonlítását tette lehetővé. A kötet címére adott válaszként is felfoghatjuk ezen írást, mely az életet a jelen dimenzióján kívül a jövőbeli tervek perspektívájából is szemléli a gyermeki lélek ironikus félelmein keresztül. A *Meddőhányón, a periférián* a jelen és a jövő idődimenziója helyett a múltat rekonstruálja. A rendszerváltást mint társadalmi jelenséget a mélyszegénységben élők helyzetének bemutatásán keresztül írja le Ózd és környékének lakosait megszólaltatva. A módszertani repertoár nem merül ki interjú- és egyéb adatfelvételek felhasználásában, hiszen dokumentumfilmekre és szociófotókra is támaszkodik a szerző. A rendszerváltás témakörét veszi górcső alá a következő írás is, melynek címe „*Összerakva, az ember élete is megtörik az ilyen politikai hullámzásoktól*”. A munkásosztály életének

bemutatását számos interjúreszletből is megismerhetjük, melyek egyike a kötet címadója. Az individuuum viselkedésének mértjeire fókuszál. Azokra az érték- és normakonfliktusokra helyezi a hangsúlyt, melyet a ma embere már bizonyára anekdotákból ismerhet. Az egyéni helyzetek, mikro-történetek bemutatása ebben a kontextusban egy mélyebb megértéshez kalauzolja az olvasót.

Az ötödik fejezetben egyetlen írás lelhető fel, mely a *Szociográfiát oktatni* címet viseli. A szociográfia tanításával kapcsolatos élményeket, tapasztalatokat oszt meg a szerző önkritikával átítatva. Ezzel együtt a kötet sajátossága, hogy bár megfigyelhető a csoportosítás sémája, mégis a heterogenitás jellemzi a művek összességét.

A szociográfia ténszerűsége mindegyik írásban felfedezhető, azonban a műfaji sajátosságból adódóan a szubjektív látásmód válik dominánssá. A szociográfia, mint műfaj irodalmi vonalának követéséből fakadóan az írások a társadalomfeltárás mellett esztétikai élményt is nyújtanak. Számos szociofotó szerepel a könyv oldalain, melyek felerősítik az írások emocionális üzenetét és új perspektívák bemutatására is módot adnak. Mivel nem csupán nyomtatott kiadásban, hanem e-book formában is megjelent a könyv, így széleskörű elérhetősége lehetővé teszi a még tágabb olvasóközönség érdeklődésének felkeltését. Tartalma mind a fiatal tehetségek, mind a szociográfia iránt már régebben elkötelezett olvasók számára is érdekes lehet. A művek megjelenésének lehetőségével az Alapítvány egy olyan hiánypótló összeállítást hozott létre, mely a műfaj hazai művelésében minden bizonnyal nagy jelentőséggel fog bírni a jövő nemzedékeire nézve.

## IRODALOMJEGYZÉK

KISS Márta - LENGYEL György (szerk.) (2021): *Milyen élet ez? Szociográfiák*. Budapest, Gondolat Kiadó.

SZUHAY Péter (2012): *Sosem lesz cigányország*. Budapest, Gondolat Kiadó.

ROMANO RÁCZ Sándor (2008): *Cigány sor*. Budapest, Gondolat Kiadó.



**MEGJELENT!**  
**RENDELHETŐ A KIADÓTÓL:**  
terjesztes@belvedere.meridionale.hu

Pászka Imre

**EGYÜTTHATÁS  
— REPREZENTÁCIÓK  
II.**

**A KÁRPÁT-MEDENCE A TERMÉSZET  
ÉS A TÖRTÉNELEM MŰHELYÉBEN**

**(KIS JÉGKORSZAK – JÁRVÁNYOK)**

Belvedere  
Szeged 2020