

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁS  
ÉS A GYERMEK

Attól a *bizonytalanságtól*, sok tekintetben elmaradottságtól, amely oktatásunk módszerét általában jellemzi, *történelemtanításunk* sem mentes. Sőt — azt hiszem — ha azt keresnők, hogy mely tantárgyak tanításában okozott igen sok kárt az elmaradott módszer és a helytelen szemlélet, a történelmet az elsők között kellene említenünk. Ez azért is sajnálatos, mert a történelem helyes oktatásának igen nagy jelentősége van a politikai nevelés szempontjából.

A módszer hiányosságait *jó ideje ismerjük*, a helyesbítés útján is elindultunk már; sajnos, a folyamat lassúbb, mint amilyen a helytelen formák térhódítása volt.

A következőkben elsősorban a megoldás módját keresem. Egészen röviden azonban a hibák okaival és gyökereivel is foglalkoznunk kell.

Az első, amit látnunk kell, az, hogy a történelem tanításában elkövetett hibáknak *kettős a gyökereik*. Részben helytelen *történelemszemléletből* fakadnak, részben azonban helytelen *pedagógiai szemléletből*. A mindkét irányú bizonytalanságnak és az ezekből fakadó hibáknak a *tankönyvek* is hordozói. Sőt a helytelen szemléletnek a nevelők között való elterjedésében a tankönyveknek igen nagy részük volt.

A továbbiakban a tankönyvekkel külön nem foglalkozom, azt azonban előre kell bocsátanom, hogy mindaz, ami a helytelen módszerekre vonatkozik, a tankönyvekre is érvényes.

Nézzük először röviden, hogyan állunk a helytelen történelemszemléletből fakadó hiányosságokkal.

Talán az *ökonomista* szemlélet emléke ül még legmakacsabban módszerünkben, bár egyes tanárok szemléletét más elemek is torzítják. Az ökonomizmus még élő hatásának tulajdoníthatjuk, hogy a *tömegek történelmi szerepével* kevésbé foglalkoztunk, a vezető személyiség szerepével még kevésbé. Ilyen módon nemcsak a társadalmi fejlődés törvényszerűségeiről adtunk helytelen képet, de megfosztottuk a történelemtanítást hatalmas *nevelési lehetőségeitől* is. Ehelyett már a korai fokon elvont *politikai-gazdaságtani* kategóriákat és a történelmi materializmus tételeit akartuk a gyermekekkel megértetni.

Sem az egyik, sem a másik célt — magától, értetődően — nem tudtuk megvalósítani, azt azonban elértük, hogy a gyermekek sok helyütt nem *szerették a történelmet*; ilyen módon ennek a tárgynak igen nagy nevelési lehetőségeit nem tudtuk megvalósítani.

A hibák másik csoportja *pedagógiai módszerünk* hiányosságaiból fakadt. Mindaz a formalizmus, amely oktatásunkat széles területen jellemezte, megtalálható ennek a tárgynak a tanításában is.

A burzsoá iskolák és még korábban a feudális iskolák egyik jellemzője, a verbalizmus az ötvenes években — a megváltozott tartalom ellenére — e tárgy tanításában is mintha új virágzásnak indult volna. Amikor hadat üzentünk a burzsoá iskolák „pszichológizálásának”, a történelem tanításában is elszakadtunk a valóságban élő gyermektől, és egy, az íróasztalnál kigondolt gyermekekre szabtuk követelményeinket.

Nem ismertük a *gyermek érdeklődését*, nem vettük tekintetbe érzelmi igényeit, nem ismertük gondolkodását, tudatának működését; ennek következtében módszerünk nagyon kevésbé szolgálta az elérendő célt.

Ezekkel a kérdésekkel nem kellene még ilyen terjedelemben sem foglalkoznunk, ha csak a múltat jelentenék, ha a hiányosságok nem volnának *még mindig élők*. Sajnos, mindezek a problémák még ma is sok gondot okoznak. Nagyon nehéz a nevelőket egy olyan helytelen szemlélettől megszabadítani, amely az évtizedek gyakorlata következtében mélyen beléjük maródott.

Ha elkészítjük a hibák felszámolásában eddig megtett utunk mérlegét, azt kell megállapítanunk, hogy mindent egybevetve, a helytelen történelemszemléleti maradványok felszámolásában *előbbre* jutottunk, mint a helyes *módszer kidolgozásában*. Ézen a téren még keveset tettünk. Sok szempontból más szemlélettel kell tekintenünk a módszer kérdéseit.

Első és legfontosabb feladatunk — *közelebb* kerülni a gyermekhez. Ennek fő feltétele az, hogy a történelem tanításában a *tudományosság fogalmát* helyesen értelmezzük. Eddig sok esetben tudományosság címén tudományos teljességre törekedtünk olyan életkorban, amelyben ez meg sem közelíthető. Pedig a pedagógiában a tudományosság elve mást jelent. Azt jelenti, hogy amit tanítunk, annak a tudomány mai eredményeivel összhangban kell lennie, a *gyermekkel szemben támasztott követelményeinkben pedig alkalmazkodnunk kell annak fejlettségéhez*.

Figyelembe kell vennünk a materialista lélektan idevágó eredményeit.

Nem lesz könnyű feladat; *mert nemcsak mi, nevelők szoktunk le arról, hogy a pszichológiához segítségért forduljunk*, hanem a pszichológusok is — mintha ezt túlságosan is tudomásul vették volna.

A pszichológián túl a *marxi — lenini ismeretelméletnek* is igen sok *mondani- valója van számunkra*. Látnunk kell a nevelés komplexjellegét is. Ez különösen a történelem tanításával kapcsolatban hangsúlyos.

A tanítási óra nem *önmagában nevel*, hanem igen sok más hatással egyetemben. A sok egyidőben ható, részben egymást erősítő, részben egymást semlegesítő hatás együtt hozza létre a nevelés összeredményét. Nem szoktuk meg még, hogy figyelembe vegyünk minden esetben, hogyan hat a gyermek fejlődésére mindaz, ami a *rádión, a televízión, a filmen, a napilapokon és a folyóiratokon keresztül* tudatát éri. Pedig a társadalmi hatások szerepe — elsősorban a *politikai nevelés szempontjából* — felbecsülhetetlenül értékes. Sokat jelentenek természetesen a történelemtanítás szempontjából is. *Véleményem szerint éppen a történelemtanítás szempontjából alapvetően új helyzetet jelentenek*. Ezért kezdjük fejtegetéseinket ezek elemzésével.

**I. Az össztársadalmi hatások szerepe.** Minden nevelő napi munkájában tapasztalja, hogy a politikai és a világnézeti nevelés terén lényegesen könnyebb ma a dolgunk, mint amilyen közvetlenül a felszabadulás után vagy még az ellenforradalom után is volt.

Az igen nagy mértékű változás, amely társadalmunkban lejátszódott és továbbra is folyamatban van, hat az ifjúságra. A gyermekek — már az egészen

kicsik is — rendszeresen hallgatják a rádiót, figyelemmel kísérik a televízió műsorát, moziba, színházba járnak, újságokat, folyóiratokat, könyveket olvasnak.

Az állandóan változó, alakuló társadalmunk ezer vezetéken keresztül hat az ifjúság tudatára, gondolkodására; alakítja azt.

A kialakult helyzetnek alapvető jellemzője az, hogy már az egészen kicsi gyermek is a szocialista internacionalizmus légkörében nevelődik. Ez a légkör leg-erősebben érzelmileg hat rá.

A szocialista hazafiságig ugyan ma is koncentrikus körökön át kell eljutnunk (család, szülőföld, haza, népek testvérisége), de ezt a munkát olyan légkörben végezzük, amelyben a kicsi gyermek már szinte a levegővel együtt szívja be a szocialista szemlélet elemeit, elsősorban érzelmi síkon. Ilyen körülmények között a világnézeti és politikai nevelés más, mint amikor még nagyobb mértékben kellett a klerikális és nacionalista maradványok ellen küzdenünk.

Ebben a megváltozott helyzetben bátrabban ápolhatjuk nemzeti értékeinket, mint akkor, amikor még a nacionalizmus akut veszélyt jelentett.

Most a kérdés már nem úgy vetődik fel, hogy demokratikus hazafiság vagy szocialista internacionalizmus — mint ahogyan az még az ötvenes évek vitáiban sok nyugtalanságot keltett —, hanem a nemzeti értékek megbecsülése, a magától értetődő szocialista internacionalizmuson belül. Itt tulajdonképpen a társadalmi tudat változásáról van szó.

Ez a változás, átalakulás a dolgok természetéből folyóan az ifjabb korosztályokban a legszembetűnőbb. A tudat átalakulása a felnőtt társadalomban is megfigyelhető, a folyamat ott is gyorsuló. Mégis az a tény, hogy az ifjúság úgy fogadja be a szocialista szemlélet elemeit, ahogyan anyanyelvét tanulja, míg az idősebb korosztályok, akikre a múlt szemlélete sokáig hatott, lassabban és nehezebben szabadulnak a múlt ideológiai maradványaitól, szükségszerűen azt eredményezi, hogy az ifjúság és a múlthoz erősebben kötött felnőttek egy része között bizonyos feszültség támad.

A mai átmeneti, gyors sodrású korban a nevelés nem könnyű feladat. Látnunk kell, hogy a mai ifjúságot egy, a mainál haladottabb társadalomra kell nevelnünk, azt is látjuk már, hogy az ifjúság hajlandó ezt az utat járni.

Nekünk, nevelőknek azonban ez az út nem könnyű. Nemcsak a múltból ben-nünk megrekedt gondolkodási maradványok húznak vissza, sok esetben féket jelent pedagógiai gyakorlatunk, rutinunk is.

A holnap iskolája egészen más látásmódot, merőben más pedagógiai szemléletet kíván tőlünk, mint amilyenben mi nevelődtünk. A kérdésnek ilyen módon való felvetéséből mintha az következne, hogy minket elsősorban a feladataink mögött való elmaradás fenyeget.

Vitathatatlan, hogy ez a főprobléma, azonban ennek a veszélynek az ellen-kezője is fennáll.

Társadalmunk ma még igen nagy mértékben ellentmondásos. Helyenként a tanulókat még sok negatív hatás éri, ilyenkor a túlságos előrefutás jelent hibát.

Látnunk kell társadalmunkban a gyors változás, előrehaladás folyamatát, alkalmazkodnunk kell ehhez, azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni a még élő, visszahúzó maradványokat. Ugyanakkor látnunk kell azt, hogy társadalmunk-ban a tudat változásának folyamata nemcsak hogy nem áll meg, hanem állandóan gyorsul.

Nevelőmunkánkat — ebben természetesen a történelemtanítás munkáját is — ez a megváltozott helyzet nagymértékben befolyásolja.

*Elsősorban a gyermekek gyors fejlődését, változásait kell figyelembe vennünk.* Befogadóképességük szinte korlátlan. Figyelmük kiterjed mindenre, ami a világon történik.

*Számon tartják a nemzetközi osztályharc főbb eseményeit,* és ha nem is jutnak el az összefüggések teljes megértéséig, magukat az eseményeket ismerik, és sok esetben a történések okait is felismerik.

Emellett — és ez nagyon fontos — *az egyes eseményekkel kapcsolatban a legtöbb esetben érzelmileg is állást foglalnak.* Ezt nekünk, amikor történelmet tanítunk, számba kell vennünk. Nem lehet számunkra közömbös sem az, amit a tanulók a mai történelemből „megtanulnak”, sem az a nevelő hatás, amely ezen az úton éri őket.

Megfigyelhettük, hogy az úrkutatás eredményeiről az általános iskolás gyermekek sok esetben éppen olyan tájékozottak, mint a felnőttek, és itt nem jelentenek kivételt a *kis alsó tagozatosok* sem, fejlettségükhöz mérten ők is lépést tartanak az eredménnyel.

Érdeklődésük azonban nemcsak az úrkutatás területére irányul, éppen úgy figyelemmel kísérik a *nemzetközi osztályharc* eseményeit is. Tudják, mi történt és mi történik *Afrikában*, ismerik *Kuba népének hősi szabadságharcát*, általában az imperialisták agresszivitásának főbb megnyilvánulásait.

Meg kell említenünk a gyermek látásmódjának egy igen érdekes jellemzőjét. *Az általános iskolás* gyermek mindabból, ami a világon történik, *csak a központi problémákat látja*, a részkérdésekre figyelme nem terjed ki. Általában *egyszerűsít, erősen polarizál, sőt gyakran szimplifikálja* az egyes kérdéseket.

Úgy fejlődik, úgy alakul, mintha rá *társadalmunk nem is mai fejlettségi fokán hatna, hanem legalább holnapi fokán.* A gyermek tudata azzal, hogy — akár a nemzetközi politika eseményeiből, akár az országépítés terén történelekből — csak a központi kérdéseket veszi számba, azzal, hogy egyszerűsít, egyúttal kiküszöböli a nem a lényeghez tartozó felszíni jelenségeket is.

Amíg a múlt gondolkodásbeli maradványaival terhelt felnőttet nagymértékben zavarják a hivatalok sok esetben bürokratikus módszerei vagy a munkaerkölcs lazaságának egyes megnyilvánulásai, a gyermek mindezekre sokkal kevésbé reagál, ezek kevésbé is vannak tapasztalati körében.

A gyermek szemléletét az erőhatások természetesen akkor alakítják maximálisan, *ha mind jobban megérti az összefüggéseket.*

A nevelők feladata a gyermekeket a megértés útján előre segíteni.

Már az *alsó tagozatban* érdemes időnként megbeszélni a gyermekekkel mindazt, amit a világ folyásáról megtudnak, a felső tagozaton azonban ezt a feladatot már rendszeresen kell végeznünk. *Ez nemcsak az osztályfőnökök feladata, hanem a szaktanároké is.* Az a terület, melynek munkáját nem rég még irányítottam, a tanulók politikai nevelésének elősegítésére évekkal ezelőtt bevezette a politikai nevelést célzó *csapatgyűléseket.*

Egy-egy csapatgyűlésen az egész felső tagozat vesz részt. A soron levő témáról tanár tart egy 20—25 perces előadást, utána pedig a gyermekek szólnak hozzá a kérdéshez. *A jó hozzászólásokat igazgatói írásbeli dicsérettel jutalmazzuk.*

Eddig tárgyalt idevágó témáink:

A magyar úri osztály történeti szerepe.

A gyermekek élete régen és ma.

Afrika népeinek szabadságharca.

A kubai forradalom.

Az úrkutatás eredményei (többször is).

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom.

Hogyan hatott a Nagy Októberi Szocialista Forradalom hazánkra stb.

Ezek az előadások és megbeszélések igen nagy mértékben aktivizálták a gyermekeket. Ilyen módon a történelemtanítás túllépett az óra keretén és a tantárgyi kereten. Ez a „túllépés” a tantárgy tanítását eredményesebbé tette, a szocialista hazafiságra való nevelést előre segítette. Érdemes tehát ezzel a kérdéssel tüzetesebben foglalkozni.

Meg kell beszélnünk a tanulókkal a hírszolgálat révén rendszertelenül szerzett ismereteiket, és arra kell törekednünk, hogy azokat megértsék, hogy az események közötti összefüggéseket felismerjék. *Ezen a téren a legfőbb feladatuk nyilván a történelemtanároknak van.*

De van idevágó feladatuk az alsó tagozatos nevelőknek, az osztályfőnököknek és minden szaktanárnak.

A legdöntőbb feladatunk elérni azt, hogy a gyermek lássa, érezze, hogy ami őt érdekli, amiért ő lelkesedik, az iránt nevelője sem közömbös, hogy a nemzetközi méretekben folyó osztályharcban a nevelője, tanára is egyértelműen a béke, a haladás, a szabadság erőinek oldalán áll, a más népeket elnyomókkal, az agresszorokkal szemben. Ha a gyermek ezt tapasztalja, nyilvánvalóan ez fejlődését elősegíti, meggyorsítja.

Annak az igen örvendetes változásnak, amelynek következtében a mai gyermekeket mind kevesebb múltból származó tudatmaradvány terheli, van azonban olyan oldala is, amely az oktatásban új, még eddig nem tapasztalt nehézségeket okoz.

A mai gyermek-generáció mind több olyan — az osztálytársadalomra jellemző — kategóriával szemben áll teljesen idegenül, amelyek ismeretét pedig mi magától értetődőnek tartanánk.

A napokban egy kartársnő hívta fel a figyelmemet arra, hogy MÓRA FERENCnek „A család” c. elbeszélését az idén a kis másodikosok sokkal kevésbé értették, mint a korábbi években. (Egy kisfiú a kapott tejét „kilopta” a kis leánytestvérének, mert az éhezett.)

Az elbeszélés szituációja ezeknek a gyermekeknek már tökéletesen idegen. Nekik, ha megéheznek, magától értetődően ott van az ennivalójuk. Az ő életükre nem a nélkülözés a jellemző, inkább az ellenkező véglét, a túlzott kényeztetettség.

Nekik már nincs tapasztalatuk, élményük az elmúlt osztálytársadalom igen sok eleméről. Nem ismerik a nyomórnegyedeket, a kegyetlen urakat, a gyárosokat, a csendőröket, nem ismerik a munkanélküliséget és az osztálytársadalom sok egyéb elkerülhetetlen velejáróját. Ezekre az egyáltalán nem sajnálatos „hiányosságok”-ra a történelem tanításában fel kell figyelni. Először meglepetést okozott, hogy gyermekeinknek fogalmuk sincs például arról, hogy mik is voltak az apácák, a szerzetesek; nem tudják elképzelni a kolostorok rendeltetését és belső életét, és nem értették, mi körül is folyt az „eszmei” harc a reformáció korában. A gazdasági és a hatalmi ellentéteket, célokat megértették, de már a reformátusokat a katolikusoktól elválasztó „elvi” kérdések tökéletesen érthetetlenek voltak számukra.

*Mind nehezebb feladatot jelent a középkor történetével kapcsolatos egyháztörténeti vonatkozások tárgyalása.*

Meg kell tanulnunk és meg kell szoknunk, hogy a mai ifjúságnak az 1945 előtti kor már teljesen idegen világ, amelyet éppen úgy meg kell tanulnia, mint akár az ókort, akár a középkort. Attól a felnőtt generációtól, amelynek a feudális maradványokkal terhelt kapitalizmus és a fasizmus élő valóság volt, a mai ifjúság messzire távolodott.

Ennek az ifjúságnak már nemcsak a feudális társadalom reakciós ideológiája idegen, túlhaladottá vált számára annak haladó eszmevilága is.

A polgári szabadságjogokért, a nemzeti függetlenségért való küzdelem, amely 1848-tól 1945-ig a nemzet legjobbjait lelkesítette és harcba buzdította, most már, hogy ez a harc célt ért, hogy a feladatokat megoldottuk és a szocializmust építjük, a mai általános iskolás ifjúságnak már történelem.

A felnőttek társadalmi menetközben értékelte és értékeli át a múlt szellemi hagyatékát; gyakran belső harcban, hosszadalmas vívódásban lép túl korábbi eszményein, a ma felnövő ifjúság azonban befejezett tények könnyörtelenségével alakul a mai kor gyermekévé.

Az általános iskolás ifjúság 1957-től máig — bátran mondhatjuk — korszaknyit változott.

*Ezt a hatalmas átalakulást a történelem tanításában figyelembe kell vennünk, annál is inkább, mert a változás, átalakulás nem áll meg, hanem gyorsuló ütemben folyik tovább.*

2. *A konkrét jelenségektől a lényegig.* Ha a történelemtanításban közelebb akarunk kerülni a gyermekekhez, akkor elsősorban az oktatásban elterjedt minőségi maximalizmust kell felszámolnunk. *A gyermektől — a legtöbb esetben — azért távolodtunk el, mert túlkorán akartuk absztrakt gondolkodásra bírni, olyan korban, amikor arra még nem lehetett képes.*

Ebben a jelenségben élesen megmutatkozik az ötvenes években általánosságban elterjedt dogmatizmus hatása.

Valahogyan úgy tekintettük a jelenségvilágot, mint a „lényeghez” vezető út szükséges állomását, amelyen azonban jó minél előbb túl lenni.

Lebecsültük a jelenségvilágot, nem gondoltunk arra, hogy végső fokon ez jelenti mind a természeti, mind a társadalmi valóságot, ahogyan azt érzékszerveink tükrözik.

*A jelenségvilághoz tartozik minden, ami akár a föld felszínén, akár a mélyében lejátszódik, ehhez tartozik az embernek minden küzdelme, harca a szebb, a boldogabb életért, a világmindenség meghódításáért folyó harc is. A jelenségvilág jelenti tehát a konkrét valóságot, az ember megismerő tevékenységének a célját.*

Ha végigtekintünk azon az úton, amin a világot megismerni akaró ember eddig végigjárt, az első, ami szemünkbe ötlük, az, hogy ez az út igen hosszú volt, az egyes szakaszok megtételéhez igen sok idő kellett. Az is feltűnő, hogy a világ jelenségeinek megértésére törekvő ember az út elején igen nehezen jutott el a legegyszerűbb általánosításokig.

*A primitív népek — például — a legteljesebb mértékben a konkrét valósághoz kötöttek, ismerik a járás-menés különböző árnyalatait jelentő kifejezéseket (cammog, bandukol, rohan; baktat stb.), de maga a „jár” és a „megy” ige számukra ismeretlen.*

Az idáig vezető általánosításig sem jutottak el.

*E népek gondolkodásának vizsgálata sok segítséget ad abban, hogy a gyermek tudatának működését megismerjük. Legelőször is azt kell látnunk, hogy az elmaradt népek nem azért nem tudnak általánosítani, mintha agyuk a fehér ember agyánál fejletlenebb volna, hanem azért, mert a megismerés útjának még csak az elején tartanak.*

*A gyarmati sorból szabadult népek fiai közül mind többen tanulnak a mi egyetemeinken. Bár szükségszerűen komoly nehézséget jelent számukra az idegen nyelven való tanulás, lépést tudnak tartani a mi fiataljainkkal.*

Erre vonatkozóan sok példát találunk a Sz. U. régebben elmaradt népeinek újabb történetében, akik egy generáción belül behozták évezredek elmaradottságukat. Az egyes ember, egyes népek rövid idő alatt — baráti segítséggel — a művelődés útjának nagy szakaszát tudják megtenni, de fejlődési fokokat átugrani nem tudhatnak.

*Hasonlóan áll a világ megismerésének útján a gyermek is.* Viszonylag rövid idő alatt teszi meg azt az utat, amit az emberiség évezredek alatt megtett, de az egyes szakaszokat kihagyni nem tudja.

Az oktatással kapcsolatban azt is meg kell állapítanunk, hogy a gyermeknek a *konkrét valóság jelenti a megismerendő világot. Ez érdekli őt minden jelenségével egyetemben. Arra kíváncsi, hogy mi van, a létező dolgok milyenek, és ezek ismerete nélkül nem hajlandó ismeretlen dolgokról üres beszélgetéseket folytatni.*

Ezen a ponton követtünk el súlyos pedagógiai hibát. Elfelejtettük, hogy a gyermeket a valóságos világ minden dolga, jelensége, történése érdekli, mindent meg akar ismerni, de a konkrét valóságtól csak igen lassan tud elszakadni, az általánosításig csak jóval később tud eljutni.

Eddigi álláspontunk: a lényeg és csak a lényeg keresése, és a jelenségvilág lebecsülése nemcsak pedagógiai szempontból jelentett hibát.

*A jelenségek mögött meghúzódó törvényszerűségeket azért keressük, hogy a törvényszerűségeket ismeretében a valóságot meg tudjuk változtatni.*

Az a pedagógia, amely a jelenség és a lényeg viszonyát helytelenül értelmezte, szükségszerűen zsákutcába vitt.

Az előbb kifejtettek a történelem tanítására vonatkoztatottan is érvényesek. Itt is elszakadtunk a valóságtól, és azon a címen, hogy a lényeget keressük, üres absztrakciókat hajszoltunk. Amikor a megtörtént események ismertetése nélkül a társadalmi fejlődés törvényszerűségeit akartuk a gyermekkel megértetni, azok nem tartottak velünk. Nem is követhettek minket, mert a konkrét valóság ismerete nélkül akartunk általánosítani. Fináncsökéről, imperializmusról beszélünk, közben mindez a gyermek számára nem jelentett semmit.

*Pedig a gyermekeket nagyon érdekli a történelem, nagyon érdekli a régi korok emberének az élete. Maga a konkrét ember, a konkrét társadalom érdekli, minden megmozdulásával, minden sajátosságával. Érdeklik a történelmi események, a régmúlt korok emberének harcai, küzdelmei, és amikor az eseményeket, a történéseket megismerte, érdeklik a cselekvések mozgató rugói is.*

Ebből a felismerésből félreérthetetlenül adódik a megoldás útja. Az általános iskolai történelemtanításnak nehéz és elvont történelmi fogalmak korai erőltetése helyett mindenekelőtt azok konkrét tartalmát kell kiépítenie.

Ezelőtt azt hittük, hogy ha a tudomány nyelvén beszélünk, ha pontos tudományos terminusokkal élünk, ha osztályharcról, fináncsökéről, monopolkapitalizmusról beszélünk, akkor ezeknek az elvont fogalmaknak a tartalma automatikusan megjelenik a gyermek tudatában. Ma már látjuk, hogy más úton kell járnunk; *először a fogalmak tartalmát kell apránként összehordanunk, azután jöhet csak az elvont fogalom.*

Hogy már a kicsi gyermek mennyire megérti a konkrét eseményeket, helyzeteket, azt osztálylátogatásaim során gyakran láthattam.

Nemrégem egy negyedik olvasmány-tárgyalási órán voltam, amelyen a politikai nevelést szolgáló olvasmányokat foglalták össze. Sem az olvasmányok szövegében, sem a megbeszélésen nem volt szó „osztályharcról”, nem volt szó általában társadalmi osztályokról, hanem arról, hogy milyen embertelenül nehéz körülmények között éltek a múltban a kubikosok, és hogy milyen volt a múltban

a szegény gyermekek élete A Kevély Kereki c. olvasmány olyan plasztikusan mutatta be a gazdag, döllyfős parasztot, a kulákot, hogy a gyermekek egyértelműen állást foglaltak vele szemben és érzésben a szegények oldalára álltak. Nem tárgyalták elvileg a társadalmi elnyomást, az osztálykülönbséget, nem filozófiáltak, hanem egyszerűen arról beszéltek, hogyan viselkedtek a vagyonosok a szegény dolgozókkal szemben, és milyen nehéz volt azoknak az élete. Ezen az órán a gyermekek lényegében az osztályelnyomás fogalmához konkrét élményt szereztek. Sok ilyen élmény, sok ilyen tapasztalat kell ahhoz, hogy azután magának a fogalomnak tartalma legyen. A világnézeti nevelést az óra azzal is szolgálta, hogy a tanító az ismeretanyagot érzelmileg is igyekezett alátámasztani.

Ezen az órán is megfigyelhető volt, hogy a gyermek minden konfliktussal kapcsolatban állást foglal. Számomra ez az óra nagyon tanulságos volt. Ezután a történelemórákon fokozottan figyelemmel kísértem azt, hogy mit és mennyit ért meg a gyermek a történelemórák anyagából?

Azt tapasztaltam, hogy a gyermek a *konkrét történelmi eseményeket* megérti, még akkor is, ha ezek a kérdések viszonylag bonyolultak. Nemcsak a megtörtént eseményeket fogják fel, helyes vezetéssel megtalálják az okokat, sőt bizonyos esetekben a mélyebben meghúzódó törvényszerűségeket is. *A VII. osztályban például* amikor *Kossuth Lajos koráról* tanultak a tanulók, megállapították, hogy „a feudális rend már nagyon rossz lehetett, ha már a nemeseknek se kellett”. Amikor más órán a nemzeti függetlenségről volt szó, a tanulók maguk jöttek rá arra, hogy a hazai elnyomók az idegen elnyomókra támaszkodtak, ezért az elnyomás elleni harc szükségképpen összekapcsolódott a nemzeti függetlenségi harccal.

Hogy mennyire fejleszthető a gyermekek ítélőképessége, az egy hatodikos órán nagyon szépen megmutatkozott. Az *Árpád-ház kihalása utáni korról* volt szó. A tanulók maguk jutottak el annak felismeréséig, hogy a bárók csak olyan királyt fogadhattak el, aki érdekeiket a legteljesebben szolgálja, a trónkövetelők vetelkedése mögött tehát nem az ország javának a keresése áll, hanem egyes csoportok érdekei. Ezek a gyermekek a régmúlt körökra már nem tekintettek valami fellegzős romantikával, realisan látták a hatalomért, a vagyonért folyó harcot. Felismerték az egyes csoportok tevékenységében a törvényszerűséget.

A hatodikos gyermekek megértették, hogy a *honfoglalás után a szűkebb térre szorult törzseknek* — ha a régi életformán nem tudtak változtatni — a szomszéd országokba kellett rablóhadjáratokat indítaniuk. Azt is megértették, hogy *István királynak* ahhoz, hogy az országnak ura legyen, le kellett törnie a törzsfők hatalmát. Megértették, hogy a kialakuló új uralkodó osztálynak hatalmát körül kellett bástyáznia, mert a korábban szabad magyarok nem tűrhették ellenállás nélkül szabadságjogaik megnyírbalását.

A gyermek megérti az *erőszakszervezet* szükségét és funkcióját, de az *állam fogalmát a fogalom első bevezetésekor még nem érti meg.*

Ebben a korban fő feladatunk a *jelenségvilág, a konkrét valóság vizsgálata*. Amikor jelenségekről beszélünk, természetesen nemcsak az érzékszervekre közvetlenül ható jelenségekre gondolunk, hanem a *képzetekre és mindarra, ami vagy az érzékszervekre hat, vagy hatott, avagy hatna, ha előttünk lefolyna, de amit sok idevágó emlékkép és a fantázia segítségével a gyermek el tud képzelni.*

A jelenségvilágon belül marad tehát az az olvasmány, történelmi regény vagy elbeszélés, amely elmondja, mint folyt le valamely történelmi esemény, hogyan éltek a múltban a földesurak, a polgárok, a jobbágyok. A jelenségvilágon belül marad a történelemóra, ha a történelmi eseményekkel, azok összefüggésével és hatásával foglalkozik.



Az elmondottakból is kitűnik, hogy amikor ma a történelem tanításában az eseményeket keressük, nem a felszabadulás előtti kor eseménytörténetének szemléletét és módszerét akarjuk újra életre kelteni. Ilyesmire egyáltalán nincs szükségünk. A mi nevelési céljainkat nem szolgálná az a történelemtanítás, amely az eseményeket, évszámokat pozitívista módra sorolta fel, mindennek a középpontjában az uralkodók történetével.

*Ezzel szakítani helyes volt, de nem úgy, hogy azért, mert a burzsoá iskola pozitívista tényhalmazt adott, mi az ellenkező végletbe essünk, és általános iskolai gyermekekkel minden alapozás nélkül nehéz politikai és filozófiai fogalmakat akarjunk megértetni. A mi „eseménytörténetünk” alapján különbözik nemcsak a dogmatikus történelemtanítástól, hanem a burzsoá iskola eseménytörténelmé-  
től is.*

Azokat az eseményeket tanítjuk, amelyek a társadalmat fejlődésében, előrehaladásában mutatják be. A mi történelmünk eseményei, történései az embernek a haladásért, a fejlődésért vívott harcait demonstrálják, *tulajdonképpen annak az elvi anyagnak az átéléstését, szemléltetését célozzák, amelyet elvont formában, a valóságos világtól elvonatkoztatva akartunk eddig a gyermekekkel megértetni.*

3. *A pedagógiai indukció.* Amikor a gondolkodásra való nevelés útját kerestük, igen gyakran *helytelenül vontunk párhuzamot a tudományos gondolkodás és a gondolkodásra való nevelés között.* Többször is — ahelyett, hogy a gyermek tudatának működését vizsgáltuk volna — a tudományos gondolkodás formáiból akartunk olyanokat is átvinni a pedagógiai gyakorlatba, amelyek egyáltalán nem illettek oda.

A tudományos gondolkodás a jelenségek mögött a törvényszerűségeket keresi, az új felismerését pedig a gyakorlattal igyekszik igazolni. Ezzel feladatát teljesítette, ezután már az alkalmazás következik. *A kutató, kereső tudomány feladatkitűzéseit a gyakorlati élet (legtöbbnyire a termelés) igényei határozzák meg, korlátait pedig a tudomány mindenkori eredményei jelentik.* A tudományos kutatás tehát minden esetben a kor adott tudományos színvonalán mozog. Ezzel szemben a gondolkodásra nevelés célja a gyermek tudatának alakítása, színvonalát pedig a gyermek értelmi fejlettsége is meghatározza.

A tudományos gondolkodás és a gondolkodásra nevelés abban megegyezik, hogy mind a kettő szigorúan láncszerű, ugrás egyikben sem lehetséges, de mind céljukban, mind módszerükben jelentősen különböznek egymástól.

Hogy a megismerés útján a fokozatosság törvénye mennyire könyörtelen, arra a történelemben igen sok példát találhatunk. ARCHIMÉDESZ például — az ókor egyik legnagyobb gondolkodója — csupán a jelenség (a súly) felismeréséig juthatott el, a lényegig (tömegvonzás) nem.

A tömegvonzás felismeréséhez NEWTONnak a bolygók mozgását, egymásra gyakorolt hatását kellett vizsgálnia. Erre azonban az ókor nagy gondolkodójának sem oka, sem lehetősége nem volt.

Ugyanezt figyelhetjük meg a fejlődés későbbi szakaszában is. Az újabb találmányok mindig akkor jönnek létre, amikor az új felismerés feltételei adottak, és amikor a társadalomban fellép az új találmány szükségessége. *Bármilyen erős legyen azonban a társadalmi igény, a szaktudományok minden esetben csak a soronlevő lépést tudják megtenni, A kutató tudomány nem hagyhat ki lépést, nem ugorhatja át a megismerés útjának egyetlen fokát sem.*

Ahogy a XVIII. század tudósai nem juthattak el az elektromosipari és vegyipari találmányokig, a XIX. század tudósai sem szerkeszthették meg sem az elektronikus gépeket, sem az űrhajót.

*Ez a törvényszerűség azonban nemcsak az általános emberi megismerés útján, nemcsak a tudományok területén érvényes, az oktatás folyamatában sem lehet nehézségi fokot kihagyni. Ebben hasonló a tudományos kutatás és a megismerés folyamata. A láncszerűség — mint alapvető követelmény — mindkét helyen fennáll. De míg a tudományos kutatás a legtöbb esetben nem is tűz ki irreális célokat, az oktatásban ez, sajnos, gyakran megtörténik.*

*Itt a felnőtt tudata és a vele szemben álló gyermek tudata közötti különbség hozza létre az ellentmondást. A felnőttet megtéveszti a szöveg, a szó. Azt hiszi, ha a gyermek egy megtanult szöveget elmond, az idézett szöveg mögött okvetlenül meghúzódik az a tartalom, amely az ő tudatában megvan.*

Ezen a téren történtek azután a súlyos hibák. Szavakat, szövegeket tanítottunk, és azt hittük, ezek mögött okvetlenül valódi ismeretek húzódnak meg. Ma már sok esetben felismertük tévedéseinket, igyekszünk azoktól szabadulni; sajnos, ez nem könnyű. *Iskolarendszerünkben a verbalizmus még igen komoly ballasztot jelent. Pedig felszámolása nélkül nem jutunk előre.*

A gyermek azt az utat, amit az emberiség a világ megismerése terén hosszú évezredek alatt tett meg, rövid idő alatt futja végig. Viszonylagosan bármilyen gyors azonban ez az út, lépcsőfokokat nem lehet kihagyni. Ez nem jelenti azt, hogy a megismerésnek útja ugyanaz, mint amelyen haladva a szaktudományok mai eredményeikhez elérték. *A pedagógiában a fokozatosságot nem a tudományos eredmények történeti sorrendje határozza meg, hanem az anyag logikai felépítettsége.*

A tapasztalatok hosszú során át győződhattünk meg arról, hogy azok a gondolkodási formák, amelyekkel a kutató tudomány dolgozik, nem vihetők át sematikusán a pedagógiába.

A művelődés útján a gyermeknek a megismerendő új egyest kell a már meglévő ismeretrendszerén belül egy már némileg ismert fogalmon belül elhelyeznie.

Az ember tudata akkor, amikor új megismerésről van szó, keresi a meglévő ismeretanyagból azt, amire támaszkodva az új ismeret tartalmát kiépítheti. Az, aki ismeri a kecskeméti homokot, a Szaharáról szóló írás olvasásakor szinte automatikusan idézi fel mindazt, amit a Kecskemét környéki futóhomokos tájáról tud, és keresi a hasonlóságot és a különbséget a két táj között.

Hasonlóképpen jár el az, aki a *Szovjetunió hatalmas vízierőműveiről* olvas, felidézi mindazt, amit pl. a tiszalöki erőműről tud, és az eddig megismertek alapján igyekszik megközelíteni az új fogalom tartalmát. Ugyanígy funkcionál az ember tudata, ha távoli hegyekről, vízesésekről, őserdőről stb. olvas. Akaratlanul is felidézi tudata mélyéből az idevágó régebbi szemléleteket, és ezek segítségével igyekszik megközelíteni a megismerendő új egyest. Amikor egy ismert *kialudt vulkán* bennem élő képe alapján igyekszem magam elé vetíteni egy távoli működő tűzhányónak a képét, nem gyűjtöm össze a tűzhányók összes jellemző vonásait, hogy ilyen módon megalkotva a tűzhányó fogalmát, azt visszavetítsem a távoli működő vulkánra, hanem lényegében egy hézagos fogalomból, de egy többé-kevésbé konkrét jelenségből direkt úton megyek át az új jelenségre. Megtakarítom tehát a teljes indukciónak és a teljes dedukciónak az útját. *Ha azonban mind az ismert jelenséget, mind az újat nemcsak olyan szempontból vizsgálom, hogy a kettő miben egyezik, hanem olyan szempontból is, hogy miben különbözik, ha az egybevetést mély analízis és megfelelő szintézis is kíséri, akkor vitathatatlan, hogy ez a fajta gondolkodás teljes értékű tudományos gondolkodás.*

A pedagógiában igen régen hangoztatjuk azt az elvet, amely szerint az ismeretről az ismeretlenre kell haladni. Ez lényegében az analogikus gondolkodásnak

is az alapja. Az ember, és éppen úgy a gyermek a már megismert dolgokon, jelenségeken keresztül igyekszik megérteni az újat, az eddig még ismeretlent.

Itt is, később is, az analógiáknak *nemcsak* olyan formáiról van szó, amikor a *teljes megegyezés* áll fenn, hiszen ez ritka is. A gondolkodás akkor is az analógiák alkalmazásához folyamodik, amikor a hasonlóságok mellett különbségek is fennállnak.

Néha a gondolkodás akkor is önkéntelenül ehhez a formához folyamodik, amikor a két dolog között csak nagyon kevés az egyezés.

Egy hetedikus irodalomórán PETŐFI: „*A magyar nemes*” c. versét tárgyalták. Amikor a magyar nemes kevés pénzéről és sok adósságáról volt szó, az egyik fiú felugrott és diadalmasan kiáltott fel: „Akár csak Zsigmond királynak!” A XIX. századbeli magyar nemes helyzete Zsigmond királyéval csak abban egyezett meg, hogy mindkettőjüknek kevés volt a pénze, a gyermek tudata mégis megtalálta ezt a kapcsolatot. Ez az eset is azt mutatja, hogy az analogikus gondolkodás beletartozik a tudat működésének asszociációs rendszerébe.

Az analogikus gondolkodást azért is jól kell ismernünk, mert *könnyen tévútra vezet*. A gyermek, amikor két dolog között kapcsolatot keres, gyakran csak az azonosságokat látja, a különbözőségeket nem.

Földrajzóránkon megfigyelhettük, hogy a gyermek *hajlandó a hazánk földrajzában tanultakat változtatás nélkül külföldi, messzi tájakra átvinni*.

Hasonló tapasztalatokat szereztünk a *történelem tanításában* is, különösen annak kezdeti szakaszában. A gyermek meglévő szókincséhez az a *tartalom tapad, amely eddigi tapasztalatai, élményei alapján gyűlt össze benne*. Ha azt hallja, hogy: város, falu, földműves, katona stb., elkerülhetetlenül a mai kategóriák merülnek fel tudatában, és ezeket akarja először változtatás nélkül a múlt korokba átvinni.

Egy harmadikos órán, amikor a gyermekek *Aquincumról beszéltek*, és a cirkusz kerül szóba, az egyik gyermek azt kérdezte, hogy a „mozi hol volt?”

A mai gyermek tudatában a szórakozóhelyek: a cirkusz és a mozi annyira szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hogy nem csodálhatni, ha a gyermek természetesnek vélte, hogy a cirkusz mellett mozi is legyen. Ha erre nem gondolunk, akkor a régi korok tanításában gyakran érnek ilyen meglepetések. Amikor a gyermekek például megismerkedik a középkor elején nagybirtokossal, polgárral, jobbaggyal, azok kezdeti képét, formáját minden változtatás nélkül akarná a századokon tovább vinni.

A gyermek tudatának ilyen jellegű működése törvényszerű. *Gondolkodása nem dolgozhatik más ismeretanyaggal, mint amilyent addig elsajátított.*

A nagybirtokos, a polgár, a jobbagy képe tudatában az adott pillanatban olyan, amilyenné azt az addig tanultak alapján kialakította.

Ezért a *történelemtanítás elején elkerülhetetlenül a mai tapasztalataiból alakítja ki a régi történelmi kategóriák, fogalmak tartalmát, és elkerülhetetlen az is, hogy a kialakított fogalmakat változatlanul akarja továbbvinni*.

Mi, nevelők, a történelmet eredményesen csak akkor taníthatjuk, ha ezt tudjuk, ha ezt a történelem tanításában számba vesszük.

A gyermek a XVIII. századbeli magyar nagybirtokos-társadalmat csak akkor ismerheti helyesen, ha végigkísérte annak fejlődését, változását hosszú századokon át, ha tisztán áll előtte, hogyan alakította azt a társadalmi osztályt a pénzgazdálkodásra való áttérés, hogyan hatott rájuk az ország három részre szakított-sága, és miként hozta őket osztályérdekük a Habsburgokhoz mind közelebb. *Azok a nagybirtokosok, akik a történelem korábbi szakaszában nem tűrik el a központi*

*hatalom erősítését, később annak leghívebb kiszolgálói. Hasonló úton juthat el csak a gyermek a fináncőke, a monopolkapitalizmus megértéséig.*

Amíg a gyermek a fináncőke és a fináncőkés fogalmáig eljut, látnia kell a polgárt kezdetben mint a haladás, a szabadságért való küzdelem bajnokát; azután, amikor már a munkásosztály jelentős politikai erőt képvisel, látnia kell, mint apad a polgárban a forradalmi tűz, mint kerül mind közelebb a feudális osztályhoz, hogy egyesült erővel igyekezzenek a dolgozóknak a munkásosztály vezette forradalmi mozgalmát fékezni.

A gyermeknek látnia kell az egyes tőkészek közötti *gyilkos konkurrenciaharcot*, és azt, hogy a „hulljon a gyengébb” elve könyörtelen érvényesülésének eredményeképpen miként *monopolizálják egyes tőkés csoportok* a gazdasági élet egy-egy területét, és *miként* nőnek ezek ilyen módon állammá az államban úgy, hogy ez az állam végül a tőkésmonopóliumok eszközévé válik.

Amikor a gyermek megismerkedik a korai városi polgárral, igyekszik ezt a polgárfogalmat a továbbiakban is megtartani. A történelem tanulása éppen azt jelenti, hogy *lépésről lépésre változtatnia kell az egyszer már kialakított fogalmat*, míg azután a *végén eljut a világháborúkat kirobbantó tőkészekhez, akik a világtörténelem legocsmányabb produktumát, a fasizmust is létrehozták.*

Az ilyen módon való tanítás, illetve tanulás azt jelenti, hogy a *gyermek valósággal átéli az állandó változást, az állandó fejlődést, egy szóval, átéli a dialektikát* anélkül, hogy a dialektikáról szó esnék.

*A már ismert fogalmak, kategóriák változásának figyelemmel kísérése, a változások okának keresése, olyan formában, hogy mindig a valóságban megtörtént eseményekből indulunk ki, lényegében a gondolkodásra nevelés legdirektebb útját jelenti.*

Az az eseménytörténet, amit ma tanítunk, lényegesen más, mint a régebbi idők eseménytörténete. Akkor az eseményeket, tényeket a gyermeknek egyszerűen tudomásul kellett vennie, ma azonban állandóan azt keressük, hogy *ami történt, miért történt, és miért úgy történt.*

A gyermekeket érdekli az, ami történt, és ha megismerik az eseményeket, érdekli a dolgok miéértje is. Ezen az úton tehát velünk jönnek.

Osztálylátogatásaim során az analogikus gondolkodásnak igen érdekes példáit láttam.

Az egyik hatodikos történelemórán, miután a görög társadalom kialakulásáról már tanultak, az *ősi római pászortársadalom osztályokra bomlását tárgyalták.* Amikor a tanár azt kérdezte, hogy — figyelembe véve azt, amit a görögök történetével kapcsolatban tanultak — minek kellett a fejlődés adott szakaszában szükségszerűen történnie, a kis hatodikos leányok átvitték a római ősi társadalomra azt, amit a görög társadalom kialakulásáról tanultak, és egy kislány a hallgatók legnagyobb csodálkozására lényegében a valóságot fejtette ki.

A gyermekeknek a görögökről tanultak alapján nem került különösebb fáradságukba elképzelniük azt, hogy nem minden pásztorcsalád sorsa alakul egyformán: az egyik család elveszti vagyonát, a másik meggazdagodik, ennek nagyobb lesz a hatalma is, a harcokban rabszolgákat szerez, és így rövid idő alatt — ha az elszegényedett pásztorok formailag szabadok maradnak is — a törzsön belül mégis a gazdagok akarata érvényesül.

A gyermek azonban nemcsak az analógiáknak így, egy síkban való átvitelére képes, figyelembe tudja venni a hasonló jellemzők mellett az eltérő jegyeket is.

*Egy hetedikos történelemórán, amikor RÁKÓCZI szabadságharcának tárgyalásakor a tanár arról beszélt, hogy a nagybirtokosok túlnyomó része tartózkodó*

volt a szabadságharcral szemben, sőt sokan szembefordultak RÁKÓCZIVAL, az egyik fiú, megjegyezte, hogy „érdekes, MÁTYÁS központosító kísérletével mennyire egyértelműen helyezkedtek szembe a kor főurai, a császár-király korlátlan, abszolút hatalmát pedig lám, hogy túrik”.

A gyermek tehát nemcsak változatlanul tud átvinni analógiákat, hanem differenciáltan is. A VII. osztályban felszólaló gyermek nyilvánvalóan nem látott lényegbeli különbséget a XV. századbéli és a XVIII. századbéli nagybirtokosok között, de felismerte a megváltozott viszonyokat, és azoknak tulajdonította a régebbiektől eltérő magatartásukat.

Ugyancsak a hatodik osztályban tapasztalhattam, hogy a gyermekek megértették, miért alakította át a pénzgazdálkodás a jobbágyok életét, miért tette helyzetüket a korábbinál sokkal súlyosabbá. Tisztán látták, hogy a megváltozott viszonyok között a földesúr szükségszerűen emeli a jobbágyi szolgáltatásokat, mert a beszolgáltatott termékeknek most már piacuk van. Azt is meglátták, hogy a termékbeszolgáltatás mellett most már fel kell lépnie a pénzadónak is.

Láttam a VII. osztályban egy történelemórát, amelyen a francia forradalmat tárgyalták. Meglepő volt, mennyire helyesen ítélték nehéz társadalmi kérdésekben ezek a fiatal gyermekek. Igaz, hogysok esetben erősen egyszerűsítettek, ez azonban ezen a fokon elkerülhetetlen. A tanár vezetésével ők maguk állapították meg, hogy a nagypolgárság a forradalom első szakaszának győzelme után magához közelebb állónak kell hogy érezze a nemességet, mint a városi kézműveseket és a szegény parasztokat. Pedig nagyon jól tudták, hogy a forradalom kiinduló állása a polgárság és a feudális monarchia ellentéteiben gyökerezett. A polgárság mégis felismeri, hogy nekik a leghasznosabb az, ha a nemességet bizonyos engedményekre kényszerítik, mert saját érdekeiknek sokkal inkább megfelel a nemességgel való osztozás, mintha a városi kézművesek és a szegény parasztok „túlradikális” programját fogadnák el.

A tényekből, a megtörtént változtatásokból kiindulva megértették a nagypolgárság terrorjának a célját és a császárságig való út szükségességét.

Ezen a példánokon is azt kell látnunk, hogy az általános iskolás gyermekekkel szemben ez az oktatási módszer nem lép fél teljesíthetetlen követelményekkel. A tanulók nemcsak velünk jönnek ezen az úton, hanem meg is szeretik ezt a munkát, többek között azért is, mert ezen az úton sorozatosan átélik a megismerés örömét.

4. *A megértés és a magyarázat.* Ezen a ponton érdemes — ha röviden is — a megértés kérdésével foglalkoznunk. Eddig sok esetben sematikusan kezeltük a megértés kérdését, valahogyan úgy gondoltuk, hogy ha megmondjuk a gyermekeknek, ha „megmagyarázzuk” nekik a dolgot, akkor ők ezt rögtön meg is értik. Nem vettük figyelembe azt, hogy a gyermeknek „magának” kell a dolgokat megértenie; mi, nevelők ezt a folyamatot csak elősegíthetjük.

Nézzük egész röviden, mi játszódik le a gyermek tudatában, amikor valamit megért. Amikor a gyermek egy új, eddig ismeretlen dologgal, jelenséggel találkozik, először spontán módon igyekszik a tudatában elraktározott ismeretek közül kikeresni azokat, amelyek ideválnak, amelyek valamiképpen az újra, a megismerendőre emlékeztetnek. Az újat a régiekkel összehasonlítja, keresi a megegyezéseket, az eltéréseket (l. az analógiákkal kapcsolatban tárgyaltakat) keresi az eltérések, a különbözőségek okait, és ha ezt az utat végigjárta, a maga módján megértette a dolgot.

A megértés fokát, mélységét az határozza meg, hogy a megismerés útján meddig jutott el.

Ha egy 10 éves gyermek a francia forradalomról olvas, ebből már megért valamit, ha egy 13 éves bizonyos történelemtanulási előzmények után tanult erről a forradalomról, nyilván sokkal többet ért meg belőle és magától értetődően jóval közelebb kerül a lényeges kérdéshez *gimnazista korában és még közelebb mint egyetemi hallgató.*

A megértés tehát *relatív fogalom*, relatív folyamatot fejez ki.

A spekulatív pedagógia a gyermeki tudat működésének ezzel a sajátosságával nem foglalkozott.

Nem vette figyelembe azt sem, hogy amikor a gyermek egy új ismeretet igyekszik elsajátítani, és felidéli a tudatában felraktározott idevágó ismereteket, ebben az anyagban *igen sok lesz az első jelzőrendszerhez tartozó emlékkép* és az ezek elemeiből konstruált *fantáziakép, mert a gyermek gondolkodása még erősebben támaszkodik az első jelzőrendszerre, mint a felnőtt gondolkodása.* Általában az emberi tudatnak egyik sajátossága az, hogy amikor a tudat meglévő tartalmával igyekszik az újat, a megismerendőt megközelíteni, *sokkal biztosabb támasznak érzi a konkrét tapasztalatot, a konkrét szemléletet vagy emlékképet, mint a logikai formulákat.*

Ha az analogikus gondolkodással és ezzel kapcsolatban a gyermek gondolkozásával foglalkozunk, látnunk kell az ezen a téren fennálló hibalehetőségeket is.

A gyermek általában meg akarja érteni azokat a dolgokat, amelyek érdeklik, de mert a megértéshez *csak meglévő tudattartalmára* építhet, ez a megértés nem lehet kielégítő, ha nem rendelkezik az új dolog megismeréséhez a megfelelő kapcsoló anyaggal.

A gyermek minden új fogalmat olyan mértékben ért meg, amennyire idevágó ismeretei vannak.

*Ha nincsenek az új fogalomhoz kapcsolható ismeretei, vagy ha kevés idevágó ismerete van, az új fogalomról csak torz kép alakulhat ki tudatában.* Ha utánanéznünk annak, hogy a gyermekek tudatában az egyes terminusokhoz milyen fogalmi tartalom tapad, néha igen nagy meglepetésben van részünk.

Az első osztályban megfigyeltem, hogy az egyik gyermek az „*ábra*” szóról (hangzása alapján) azt hitte, hogy az „*árva*” szóval rokon értelmű. A hangzásbeli rokonság sok esetben megtéveszti a gyermeket.

Nemrégem egy *másodikos olvasási-órát* látogattam meg: A katicabogár c. olvasmányt tárgyalták. Amikor biztatták a katicabogarat, hogy szálljon el, mert „*jönnek a törökök, jönnek a tatárok*”, egy kisfiú felugrott és megkérdezte, *kik azok a tatárok.* Rögtön jelentkezett az egyik társa, és mint aki biztos a dolgában, kijelentette, hogy a „*törököket hívták régen tatároknak.*”

A következő pillanatban egy harmadik társuk helyesbített. Kijelentette, hogy a „*tatárok a határőrök*”.

Ez a példa is azt mutatja, hogy a gyermek az új dolgok tartalmát a meglévő ismeretei alapján építi ki, és ha nem áll rendelkezésére a szükséges kapcsoló anyag, vagy ha nem tudja a megfelelő anyagot mozgósítani, *elkerülhetetlenül téves, sok esetben torz ítéletet alkot.*

*A megértés folyamatában, bármennyire aktív folyamat is az, a gyermek magára hagyottan nem jut messzire.* A gyermek megérteni ugyan csak azt tudhatja, aminek megértéséhez a szükséges kapcsoló anyag a tudatában megvan, a megfelelő anyagrészek kiválogatásában, az összefüggések feltárásában azonban a *tanári segítségnek, a tanári magyarázatnak igen nagy a szerepe.*

Az elmondottak után már világosan áll előttünk az, hogy mire való a tanári magyarázat. A gyermek meglevő ismeretei sokfélék. Van a tudat előterében levő ismeret, és van olyan, amely elmosódott: vagy azért, mert a feledés útján van, vagy azért, mert új korában sem volt tiszta és éles. Vannak pontos, a valószínűségnek megfelelő és vannak téves, hibás ismeretei.

A magyarázat feladata az új dolog megértéséhez szükséges régebbi ismereteknek, a kapcsoló anyagoknak a mozgósítását elősegíteni. *A tanári segítség, a tanári magyarázat kétféle lehet: segíthet a tanár úgy, hogy ő maga készen akarja adni a szükséges kapcsoló anyagot; de segíthet, magyarázhat úgy is, hogy maximálisan igyekszik ebben a munkában mozgósítani, aktivizálni a gyermeket.* Nem kétséges, hogy az utóbbi úton kell járnunk, mert ahogyan a gyermek magára hagyatottan, tanári segítség nélkül nem jut előre a megismerés útján, aktivitásának kikapcsolásával sem érünk célt.

Maximális eredményt akkor érünk el, ha a tanári segítségnek és a gyermek aktivitásának megtaláljuk a helyes szintézisét.

5. *A megelevenítés.* Amikor a gyermek gondolkodik, vagy amikor történelmi eseményeket mondunk el neki, esetleg olvassa azokat, az elhangzottak, olvasottak tudomásul vételével egyidőben *fantáziájának segítségével akaratlanul megeleveníti a történeteket.* A gyermek reprodukív fantáziája segítségével megelevenít mindent, amiről olvas vagy hall. Ez ismét a gyermek tudatának spontán működése. *Ha ezt tudjuk és tanítás közben ezt a megelevenítést elősegítjük, az események érzelmi hatása is magától értetődően mélyebb lesz.*

Irodalmi és történelmi órákon láttam a reprodukív fantáziának az oktatás szolgálatába állításának igen szép példáit. Egy nyolcadikos irodalomórán a „Szondi két apródja” tárgyalása után az osztály valóságga életre keltette a vár eleste utáni képet. Látták a nyüzsgő török tábornokot, a két apródot Márton pappal — Szondi sírja mellett, és látták Ali pasa haragos arcát, haragtól villogó szemét: *hogy mernek az apródok késni, amikor ő maga elé parancsolta őket!* Tanúja voltam annak, miként elevenítették meg a gyermekek a „Családi kör”-t, „A velszi bárdokat” és történelemórán az 1848-as események egyes jeleneteit. Földrajzórán is láttam a reprodukív fantáziák mozgósítását. De bármely órán is történt, minden esetben igen nagy mértékben aktivizálta a gyermekeket és minden esetben hozzájárult mély érzelmi hatás keltéséhez.

Hogy ennek figyelembevételével milyen mértékben *válíék intenzívebbé történelemtanításunk, az szinte fel sem mérhető.*

A szemléltetés — idetartozik a kép, a szemelvény, a film stb. mellett a *szemléletes megelevenítő előadás* — megindítja a gyermek fantáziáját, és a *tárgyalt kor, helyzet a gyermek előtt élővé válik.*

Ezen az úton járva, a gyermek szinte látja, tapintja a régmúlt korok emberének életét, látja a küzdő, harcoló tömegeket, azokkal gondolatban eggyé válva éli át a régi korok küzdelmeit.

Hogy ezen az úton járva — azzal, hogy megelevenítjük a tanítási anyagot, mélyebb ismeretet adunk, és intenzívebb nevelőmunkát is végzünk, azt bizonyítanunk sem kell.

6. *A történelmi személyiség.* A gyermeknek minden korban kell példakép, akire feltekint, akihez hasonló akar lenni.

Kicsi korában édesapja, édesanyja vagy a családnak más felnőtt tagja az, akit utánoz, akit példaképnek tekint; iskolás kora elején gyakran a nevelője vagy egy nagyobb gyermek az, akihez hasonlítani szeretne. Később azután tanulmányai során, olvasmányaival kapcsolatban egy történelmi hős vagy a tudományak

egy kiemelkedő személyisége az, aki fantáziáját megragadja. Sokszor egy-egy ifjúsági regény hőse az, akinek élete példaképpen áll előtte.

Ma a film is szolgál ilyen példakkal. Megfigyelhettük, hogyan fogadták a gyermekek a televízióban sorozatosan bemutatott Robin Hoodot. Beleélték magukat az angol romantikus hős helyzetébe, és annak kalandjait sorra képzeletben maguk is átélték.

Hasonló hatást tesznek rájuk az ifjúsági történelmi regények. Bámulatos, mennyire élnek gyermekeink tudatában az Egri csillagok hősei: Dobó, Borne-missza, Mekcsei és a többiek.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az ifjúsági irodalom érzelmileg sokkal mélyebben hat, mint a tanítási órák. SOMOS LAJOS kartárs írja a Köznevelésben megjelent cikkében, hogy az általa végzett felmérés azt mutatta, hogy a gyermekek a történelemórán megismert nagy személyiségek közül senkit nem választottak példaképül.

Ha az iskolai történelemtanítással nem tudjuk elérni azt, hogy a tanulók azokra a nagy történelmi személyiségekre, akik az emberi haladásért, az emberi szabadságért vívott grandiózus harcokat vezették, akik életüket áldozták az emberiségért, olyan tisztelettel tekintsenek, amilyen tiszteletet azok megérdemelnek, ha a romantikus keresés korszakában azokat nem tekintik példaképüknek, akkor nem feleltünk meg annak a nevelő feladatnak, amelynek elvégzését tőlünk a társadalom elvárja.

A természettudományos tárgyak tanításában sem állunk jobban. A nagy természetkutatók, feltalálók, felfedezők élete annyira érdekes, annyi tanulsággal szolgál, hogy komoly mulasztást követünk el, ha ezeket a nevelő lehetőségeket ki nem használjuk.

Nem elég a társadalmi és természettudományi ismereteket csak szakszerűen átadni. Ezeknek a tárgyaknak a tanításával nevelnünk is kell, sőt elsődlegesen nevelnünk kell. Meg kell szeretnünk a tanulókkal az egyes tantárgyakat, ezen keresztül a tudományokat. Mindebből azonban nem hagyhatjuk ki az embert sem: azt, aki az elnyomás elleni harcban a szabadságukért küzdő néptömegek élén küzdött, aki a természet titkainak feltárásáért vívott harcban küzdött önfeláldozóan az emberi tudás kiterjesztéséért.

Nehezen mérhető fel az elkövetett mulasztásnak a súlyossága. Igen komoly módszerbeli mulasztásokat kellett elkövetnünk ahhoz, hogy akár az 1848—49-es szabadságharcot, akár a munkásosztály 1919-es hősi harcait úgy tárgyaljuk, hogy a hős vezetők szerepét elfakítottuk.

Ezen a helyzeten alapjában változtatni kell. Úgy kell tanítanunk a történelmet, hogy a gyermekek, amellet hogy állást foglalnak minden esetben a haladó erők mellett, tekintsék példaképüknek a vezető történelmi személyiséget.

Annál is inkább hangsúlyoznunk kell a vezető személyiség szerepét, mert a történelmi valóság is ezt követeli tőlünk.

Vitathatatlanul ugyan, hogy a társadalom fejlődését, alakulását a termelő erők fejlődése kényszeríti ki, és amikor a termelő viszonyok ellentmondása robbanásra vezet, a néptömegek fellépése sodorja el az önmagukat túlélő társadalmi rendszereket.

A tömegeknek azonban van vezetőjük. Ez a vezető, ha idejében ismeri fel a történelem soron levő tennivalóit, és a helyes irányba mozgósítja a néptömegeket, hatalmasan előreségíti a fejlődést.

A történelmi szükségszerűség minden esetben áttör, de a vezetőn is múlik, hogy nagy kitérőkkel-e vagy sem.



A történelmi hősök is emberek voltak, elsősorban a maguk életét akarták élni, alá voltak vetve valamely osztályhoz való tartozásnak, de kritikus időben osztályérdekük vagy egybe esett a nemzet — a haladás — ügyével, vagy előbbre valónak tartották a köz ügyét, mint egyéni vagy osztályérdekeiket.

A történelmi hős legyen tehát valóságos, a való világban élő ember, nem pedig sematikus absztrakció. Nevelési eszménynek, példaképnek sem lehet más-különbben beállítani. A félistenekért lehet rajongani, de példájukat követni nem,

*Эдэн Шуро:*

#### ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И РЕБЕНОК

Автор анализирует цели и задачи обучения истории в общеобразовательной школе, вслед за этим рассматривает применяемые методы в связи с интенсивностью обучения истории. Он доказывает на основе примеров, взятых из жизни школы, что во многих случаях не принимается во внимание педагогов при обучении действительное состояние мышления и эмоциональная жизнь учащихся, а также формирование всей личности их.

Автор вносит свои предложения в интересах повышения интенсивности обучения.

*Ödön Schiró:*

#### TEACHING HISTORY IN GENERAL SCHOOL AND THE CHILD

The author analyzes the object and tasks of the teaching of history in general school, then examines into the methods applied in view of the efficiency of teaching history. On the basis of examples taken from school life he proves that, on instructing, pedagogues do not take into due consideration the real state of the pupils' world of thinking and feeling, the development of their personality. He makes his proposals in the interest of increasing the efficiency of learning.