

A 10—14 ÉVESEK TÖRTÉNELMI IDŐSZEMLELETE

A címben megjelölt terület jóformán didaktikai *terra incognita*. Feltérképezetlen voltának egyik oka feltehetően az, hogy több társtudomány eredményeit kell összegezni az itt felmerülő problémák megoldásához. Az idő kérdésében a filozófia állásfoglalása a legkiműveltebb. E vonatkozásban olvasóimat a forrásokhoz utalom.¹ Az általános lélektan a felnőtt ember időszemléletével foglalkozik, a kísérleti lélektan csak rövid időegységekre (reakciók stb.) dolgozta ki az észlelési módszereket, a fejlődéslélektan a maga aspektusában a gyermeki időfogalom alakulását kíséri figyelemmel a 7—8. éves korig.² Az általános és a szaktárgyi didaktika nem emelte a kérdést megfelelő elméleti síkra, főként módszertanilag tárgyalja. Miután a történelem tanításának egyik alapkérdése az időbeliség helyes kialakítása, szükségesnek látszik kísérletet tenni a fontosabb kérdések megválaszolására. Hogy ezt megtehesük, előbb fel kell vázolni azokat az előzményeket, melyekre kérdésfeltevéseinket alapozhatjuk, azaz az eddigi kutatások eredményeit az időszemlélet kialakulásában 10 éves korig, amikor is a gyermek történelmet kezd tanulni. Szükséges tisztázni, milyen igényekkel lép fel maga a történelemtanítás az időszemlélet terén. Ezután adhatunk választ, milyen módon, milyen mértékben felel meg ezeknek a kívánalmaknak a 10—14 éves tanuló.³

I.

Az egyén időszemlélete az ontogenetikus fejlődés kezdetén indul formálódásnak, a későbbiekben több szakaszon át jut el az ifjúkor vége felé viszonylagos teljességéhez.

Az időérzéklés legelemibb formája már csecsemőkorban jelentkezik. A testi szükségletek egy része — éhség, szomjúság stb. — periodikusan jelentkezik, ezzel hozzájárul a csecsemő életritmusának kialakításához éppúgy, mint a szükségletek kielégítésének a szakaszossága is. Az ember első, öntudatlan tapasztalatait innen szerzi az időről. Más, itt nem részletezhető jelenségek (pl. nem

¹ ENGELS: Antidürring; ENGELS: A természet dialektikája; LENIN: Materializmus és empiriokriticismus; LENIN: Filozófiai füzetek; SZVIGYERSZKIJ: Tér és idő, Bp. 1959. Ez utóbbi mű bő irodalmat is ad.

² WOODWORTH—SCHLOSSBERG: Kísérleti pszichológia, 1966; FRAISSE: A kísérleti pszichológia kézikönyve, 1965.; CLAUSS—HIEBSCH: Gyermekpszichológia, 1965; NOWOGRODSZKIJ: Fejlődéslélektan, 1965; ELKONYIN: Gyermeklélektan, 1964., passim.

³ A kérdéssel kapcsolatban osztálycsoportnyi egységeken vizsgálatot is folytattam egy budapesti ált. iskola V—VIII. osztályában. Az eredményeket — a rendelkezésre álló hely korlátozottságánál fogva — igen erősen rövidítve az egyes problémakörök tárgyalásánál közlöm.

veheti kézbe azonnal a megkívánt, messzebblevő tárgyat stb.) is hozzájárulnak ahhoz, hogy az időről — a legelemibb formában — benyomásokat szerezzen.

Későbbi fejlődése során már a gazdagabb tapasztalási lehetőséget kínáló szenzomotoros időérzéklés játsszik vezető szerepet (PIAGET, 1955). Ez a forma dominál a gyermek életében 3—5 éves korig, amikor nagyobb szerephez jut a 2. jelzőrendszerhez kötött időszemlélet. Eddig a korig a gyermek az időt átéli, anélkül, hogy annak tudatában lenne. Az idő számára a térbeliségtől differenciálatlan és egyben el is választhatatlan, cselekvéshez, történéshez ill. a cselekvések és történések sorozatához kötött idő. Az idő minden történésnek a „saját” ideje, attól nem függetleníthető. Az időt ebben a korban még elfedi a térbeli mozgások struktúrája. Egységes, homogén idő a gyermek számára ebben a korban nem létezik. Az egyes „saját” idők egymással összemérhetetlenek, az időegységek inkomparabilisak, mivel a gyermeknek nincs mércéje, melyen a cselekvéssorozatok időbeliségét mérje. Mivel így lehetetlen megállapítani az események lefutásának különböző sebességét, az „előtte” és az „utána” a gyermek számára kizárólag térben értelmezhető. A gyermek még nincs tudatában az idő irreverzibilitásának, hiszen a térbeli mozgások reverzálhatók. A jelen cselekvést látja, ennek központja ő maga, az idő vonakozásában is e centrumhoz kötődik minden viszonyítása.

A 4—6 éves korban a gyermek túllép ezen a fokon, párhuzamosan több, az időszemlélet fejlődése szempontjából döntően nagy szerepet játszó elem megjelenésével (PIAGET, 1955). Lényeges lépés, hogy felfedezi az események sorozatjellegét, a sorozatot alkotó momentumokból ki tudja alakítani az egymásutániságot, ill. a jelenségsorozatokban el tud helyezni időbelileg egy-egy momentumot. Ez a ténykedése több jelenség együttesének a közös elgondolását, időbelileg kifejezve: a történések előbbi-utóbbi megkülönböztetését tételezi fel. Ekkor kezd kifejlődni az időbeliség szempontjából oly fontos készség: a gyermek térbeliségtől elvont, primitív időbeli okságot alkot. Ez az új elem lehetővé teszi a tartam és a folyamat elemi megragadását is. Mindez a közvetlen szemléletitől való elvonatközással jár, jóllehet az idő elképzelése a közvetlen szemléletitől (valóságos mozgások, jelenségek és különösen a térbeliség) egészében még nem szakad el. Ilyen szemléleti alapon észleli az egyidejűséget, ami újabb fontos differenciálódása az időérzéklésnek. A gyermeknek ezek a tevékenységei még minőségiek, az idő élmény-jellegű, nem lelhető fel benne — esetleg csak nyomokban — a metrikus számszerűség. Az idő átéltséget jelent, mellékesek az olyan fontos jellemzői, mint a kontinuitás, a tartamok mérhető, reprodukálható azonossága, az időfolyam homogenitása. Ekkoriban halmozódik fel azoknak az élményeknek, emlékképeknek a sokasága, melyek hozzásegítik a gyermeket később a metrikus időfogalom tartalommal való feltöltéséhez.

Az időszemléletnek ez a minőség jellege igen nagyfontosságú marad a későbbiekben is, az időről alkotott fogalom tapasztalati forrását, elemét jelenti.

A mennyiségi időfelfogás — 6—8 éves kortól számíthatjuk megjelenését — ugyancsak több, az éréssel együttesen fellépő komponensre alapozódik. Egyfelől a kvalitatív szemlélet fejlettebb fokára; a gyermek készségére nagyobb időegységek, soktagú történéssorozatok reprodukálására, melyen már a tartamok észlelése is jelentkezik. Másfelől az iskolai oktatás hatására megjelenik a számfogalom olyan fokon, melyen a gyermek készszerű mozgást végezhet valamennyi aritmetikai művelettel abban a számkörben, amely az elemi időszámítási tevékenységhez szükséges. A gyermek ezzel minőségileg új fejlődési szakaszba lép, melyben a leglényegesebb, hogy a mérés bevezetése révén absztrahálni

kezdi az időt. Ebben a szemléleti vonatkozásban az idő új arcával jelentkezik, ez az új a számmal jelzett idő. Az új észlelési módnak a vezéreleme a kvantitás, melynek homogenitásában az események kvalitása a mérhetőség oldaláról jelentkezik. Az idő mérésére a gyermek új mércét kezd használni, melynek szempontjából közömbös, hogy a mértékül szolgáló számsorozat egyik vagy másik tagja ilyen vagy olyan kvalitású eseménnyel ki van-e tüntetve vagy sem. Az idő ekkor kezd oldódni attól a központtól, melyet a gyermeknek eddig énje jelentett. Az idő kvalitatív és kvantitatív elemei később egységet alkotnak.

A gyermek számára az új műveleti rendszerre való áttérés igen nehéz. Egy más rendszerben újra kell tanulnia mindent, amit eddig a kvalitatív szemléleti körben már jól ismert. Az áttérés kezdetén az idő mérésére szolgáló, közmegegyezésen alapuló mértékek megismerése köti le. Valóban, ezeknek nem is olyan egyszerű a kezelése. (A szokott 10-es alapútól eltérő „áttérő” számok: 60, 12, 24, 7, 28—31 stb.) Erről az átállásról igen kevés a megfigyelés, dokumentum. Sok mozzanatra vonatkozóan csak feltevéseket kockáztathatunk meg.

A gyermek a rövidebb egységek felől közelíti meg a hosszabbakat (KENYERES, 1931). A felnőttek által birtokolt időmérési módszerek érdeklik, birtokosuk akar maga is lenni (KENYERES, 1931). Szívesen tanulja az óra használatát, elsősorban az időmérés gyakorlati megismerése és a műveletek elsajátítása köti le, egyúttal a metrikus egységeknek a tartalommal való egyeztetése is. A mértékül szolgáló számok rendszere gyorsan kiépül a gyermekben, de tartalma alig van a rendszernek. Kevésbé kapcsolódik a valósághoz, a szemléleti képpel — gyakorlat híján — ritkán kerül fedésbe, ezért rendkívül rossz a gyermek időbecslése. A metrikum tartalommal való feltöltése későn következik be, és hatását érezteti a történelemtanításban is.

A nagyobb időegységek — hó, év — tartalma is a mindennapokban épül ki több év gyakorlatának az eredményeként. A 6—10 éves régen ismeri már a napszakokat, van fogalma a napról, a hétről, 8—9 éves korára kezdi helyesen használni a hónap fogalmát (KENYERES, 1931). Az év tartalmas szemléleti képe a 10—12 éves korban jelenik meg. Az ennél nagyobb egységek képét főként az iskolai, süllyal a történelemtanítás alakítja ki a 10 éves kor után.

A gyermekeknek tehát 9—10 éves korára komoly ismeretei vannak a nagyobb időegységekről. A metrikai elemek tartalommal telítődnek, elsősorban a rövidebb időegységek. 10 éves korára a gyermeknél határozott tartalmat kap az „előtte”, az „utána” és az „egyidőben” jelentése is (KENYERES, 1931). Konkrét jelenségsorozatokra vonatkozóan szilárd ok-okozati alapon áll, s ezt a készséget felhasználja időszámítási vonatkozásban is. Ez a készség azonban erősen korlátozott nagyobb időegységek oksági szekvenciái esetében, mert a gyermek ebben a korban még nem tud messzire visszanyúlni az időben retrospektív reprodukcióval. Korlátai feltehetően abból erednek, hogy még nem eléggé érett sok tagból álló jelenségsorozat elemeinek az összefogására és áttekintésére; másfelől még mindig inkább a jelenben él, a szemléleti képtől még nem tud elszakadni. A régmúlt — legyen szó 50 vagy sok ezer évnyi távolságról — számára megfoghatatlan. A régi történet *időtlen*né válik, időben elhelyezhetetlen.⁴ Mint a lábujjzet adatai mutatják, a hibáktól csak az ismeretek megszerzésével kezd

⁴ Vizsgálatom során érdeklődtem, mennyi idő telt el a honfoglalástól máig. A tanulóktól becslést kértem, nem számtani műveletek végzését. Az 5. osztály 51%-a szerint milliók, a 6.-ban (már tanulták) rossz választ 52%, a 7.-ben 48%, a 8.-ban 47% ad. A helyes válaszok aránya az 5.-ben 6, a 6.-ban 48, a 7.-ben 52, a 8.-ban 53%. A hibahatárok az 5.-ben 50 év és milliók, a 8.-ban már csak 674 és 1082 év között mozognak.

a gyermek szabadulni a történelemben is. A 9—10 éves számára a jelentől előre számított idő, a jövő szinte üres, végrehajtandó cselekvéseket lát csupán a közeli jövőben, és még azok időigényét is rendkívül rosszul becsüli — még magasabb életkorokban is (FÁBIÁN, 1961).

A gyermek ilyen időszemlélettel lép abba a korba, melyben történelmet kezd tanulni, az oktatási reform értelmében 10 éves korban. A történelem tanulása a gyermektől újfajta időszemlélet megismerését követeli meg, mely elszakad a konkrét, gyakorlati, közvetlenül átélt, szemléletes, érzékletes időtől. Az absztrakt műveletek magasabb fokán absztrakt jelenségekre vonatkozóan kell időszemléletet kialakítania.

II.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy a történelem mint elsajátítandó stúdium, milyen sajátosságokkal rendelkezik, milyen igényekkel lép fel az időszemlélet terén.⁵

Az emberiség fejlődése, mely a történelem tárgya, időben folyik le. Így az idő a történelemnek lényeges eleme, hiszen a történetiség azonos az időbeliséggel. Ez az időbeliség csak fogalmi síkon ragadható meg, mivel elmúlt korok eseményeinek érzékelő szemtanúi nem lehetünk. A múltbeliség más következőménnyel is jár, ami ugyancsak fogalmi síkra utalja ezt a stúdiumot. U. i. az időérzéklés szempontjából elsőrangúan fontos (a hétköznapi időérzéklésében megszokott) térbeli-időbeli oksági egymásutánosság e tárgynál csak az időbeli egymásutánosság formájában lelhető fel. A hétköznapi értelemben vett térbeliség csak a történelmi mikrostruktúrák (események, csaták, stb.) részletekbe menő reprodukálása esetében játszik szerepet, egyébként, általánosságban a történelmi idő elvesztette közvetlen összefüggését a térrel.⁶

A történelmi idő fogalmában egységben van a változás és az azonosság momentuma, hiszen a történelmi esemény másként nem gondolható el, csak az azonosság és megváltozottság időbeli negációjának a vonatkozásában. Pl. a jobbgyság mindig azonos önmagával, mégis korról-korra más, fejlődésének az idő múlása során változóan előtérbe kerülő determinánsai új és új arcot adnak változatlan lényegének. Ez a dialektikum minden történelmi jelenségnél időben érvényesül. A történelemben a fejlődési állapotok, szakaszok, változások az időbeliségtől elválaszthatatlanok. Az idő a történelmi jelenségek állapotváltozásainak a létformája.

A fejlődés állapotok egymásutánosságát jelenti. Az idő rendjébe az állapotokat vagy eseményeket milyenségüktől függően, oksági viszonyaik alapján soroljuk be vagy az események mellé rendelt, időt jelző számok sorrendjének megfelelően. Megtehetjük ezt, mert mindkét vonatkoztatási módszerrel egyforma eredményre jutunk, azonos az események, fejlődési állapotok egymásutánosságának az irreverzibilitása az idő irreverzibilitásával. Így a jelenségek időbelisége kétféle úton is felépíthető: kvalitásuk és kvantitásuk segítségével. E kettőt — mivel szerencsésen kiegészítik egymást — együttesen szoktuk használni. A történelem tárgyalási módszere azonban nem engedi ezt a lehetőséget korlátlanul érvényesülni, hiszen nem szoktuk — nem is lehetséges — a való-

⁵ A következőkben az idő történelmi értelmezését — a teljességre igényt nem tartva — elsősorban didaktikai szempontok alapján kísérelni meg.

⁶ A továbbiakban a „tér” kifejezést a térfaktor más természetű meghatározó szerepétől (pl. az adott terület sajátos történelmi fejlődése stb.) eltérően használom.

ságot részleteiben reprodukálni hiánytalan időbeli-oksági sor kiépítése céljából. Erre rendszerint nincs is az iskolában szükség.⁷

A történelmi idő statikus eleme a fejlődés szemszögéből nézve a jelenség, az esemény. A dinamikus elem a jelenségsorozat, a különféle együvé tartozó események sorozata. A történelmi időnek ebből a kétfajta eleméből rajzolhatjuk fel legelvontabb fokon is a fejlődés képét, ebből vezethetjük le az időbeli viszonyok összes fogalmát.

A történelmi idő a megismerő számára másféle kettősséget is mutat: lehet relatív, ok-okozati egymásutániségben megnyilvánuló, történelemekben és történéssorozatokban realizálódó, pragmatikusan kvalitatív és lehet abszolút, kifejezett, számszerűséggel meghatározott, műveletvégzésre alkalmas, metrikusan kvantitatív. Az oktatás szempontjából ennek a kettősségnek messzemenő következményei vannak.

Az idő kvalitatív kezelése esetén a történelmi időmomentumnak a tartalma, a történet, a jelenség van előtérben. Az időt az események szukcessziója maga adja, az időbeli egymásutániség rekonstruálása a változás múltbeli lefolyásának adekvát reprodukálását jelenti. (Tekintsünk el jelen esetben attól, milyen módon, milyen mélységig történik ez a reprodukálás.) Ismeretes, hogy a szemléletes, konkrétumokban bővelkedő oktatással ez az időbeliség jól kiépíthető dátumok, évszámok említése nélkül is. A tananyag szemléletes feldolgozási módszere az időszemlélet fejlesztése szempontjából éppen olyan fontos, mint pl. a történelmi fogalomalkotás a fogalmi rendszerek kiépítése szempontjából. Az időnek az ilyen kezelése azonban nem kielégítő a történelemben, mert az események időbeli lokalizálása, egyidejűségek megállapítása, tartamok számítása, összehasonlítása stb., azaz műveletek végzése kvalitatív alapon igen nehéz, többnyire lehetetlen.

E nehézségek kiküszöbölésére szolgál a metrikus módszer, az idő kvantitatív alapú kezelése, az évszámok segítségével történő időmeghatározás. Ennek a jellemzésére a későbbiekben kerítünk sort.

A történelmi idő elméletileg homogén. Az elmúlt idő minden története valamely időpont mellé rendelhető, ill. egy-egy elmúlt időbeli pontnak régmúlt események felelnek meg, s az események ritmikáját ellenpontozza az idő múlásának egyenletessége, egyneműsége. Az időnek ez a vonása, a homogenitás is csak korlátozottan érvényesül az iskolai oktatásban. A tananyag felépítésének szükségszerűségei következtében az idő az egyes csomópontokon⁸ dús tartalommal telítődik, más időegységek, melyekről alig vagy egyáltalán semmit sem tanítunk — gyakran századokról van szó — ismeretek hiányában üresek, tartalmatlanok maradnak, kiesnek a tudatból, időbecslési hibák forrásaivá válnak.⁹ Az idő homogenitása így háttérbe szorult, nem tudatos előfeltétellé válik a történelmi időkezelés során. A történelmi időnek viszonylagos tartalmassága-

⁷ Az iskolában a történelem tananyagot a változások csomópontjai köré sűrítve ismertetjük. Így az események csomópontjai között megszűnik az oksági lánc folyamatossága. Az „eseményszüneteket” magasabb szintű (a fejlődés általános vonásait bemutató) oksági folyamatok leírásával hidaljuk át. Az ilyen okság elszakad a relatíve közvetlen szemléletitől, az időbeliség szempontjából nincs szemléleti alapja. Ezekben az esetekben az idő folyamatossága nehezen követhető.

⁸ L. az előbbi lábjegyzetet (7. sz.)

⁹ A tananyagelosztás más időszemléleti következményekkel is jár: megnehezíti pl. a tartalom fogalmának a kialakítását is. Nehéz képet alakítani szemléletes eseménysorozatokról, tartalmukról; azonban olyan időszakról, melyről alig tanítunk valamit, lehetetlen.

tartalatlansága az idő több síkon értelmezhető relativitásának az irányába is mutat.

Az események, szekvenciák, tartamok ideje objektíve is lehet hosszú is, rövid is, ha a viszonyítást a jelenség „tipikus” tartamához mérjük. Beszélni szoktunk „hosszú” ideig uralkodó királyról, „hosszú” csatáról, forradalomról, parasztháborúról, meg arról, hogy „hosszú” idő telt el, míg valamely találmányt iparilag is alkalmazni kezdtek, ill. ezek ellenkezőjéről is. Mindez a viszonyítás az objektív, metrikus időben történik, alapja a jelenségek mozgásának, reális fennállásának a tartama. Nem egynemű jelenségek összehasonlítása is vezethet ilyen megállapításokra, pl. „hosszú” volt a rabszolgatartás ideje a feudalizmus tartamához mérten, a frank birodalom fennállása a feudalizmus egészéhez mérten pedig „rövid” stb.

Az idő hármasság tagozódása, a jelenre, múltra és jövőre oszthatósága — mint általában — fennáll a történelemben is, jóllehet ez a tárgy egészében a múlt felé fordul. Azonban az események reprodukálhatósága lehetővé teszi, hogy időbeli origókat a múltba visszahelyezve a történelmi időn belül valósítsuk meg a fenti hármasság tagozódást. Bármely tetszőleges kiválasztott időpont lehet a jelen, ehhez viszonyítható a múlt és a jövő. Pl. a tananyagban az előrehaladás során mindig a napi lecke a „jelen” stb.

Az időbeli „alaphelyzetek” száma kevés. Beszélhetünk eseményről és tartamról; „előtte”-ről, „utána”-ról és „egyidejű”-ről a hazai és az egyetemes, valamint a hazai meg az egyetemes történelem viszonylatában. Az idővel végzendő műveletek rendszerezése a történelemben három területen valósul meg: a kronológia, a periodizáció és a szinkronizáció területén (OPATRIŁ, 1957).

A kronológia időbeli sorrendbe helyezi az eseményeket. Ez alkalommal az események mellé időt jelző számadatokat rendelünk, datáljuk őket. Ennek révén lehetővé válik okságilag össze nem függő események elhelyezése is az időben, szinkronizmusok alkotása, műveletek végzése. A kronológia támogatja az oksági sorozatok kiépítését, és az oksági sorrend ismerete kronológiai tudás alapja lehet.²⁰

A történelmi dátum — leggyakoribb formájában évszám — dialektikum, az általa jelölt tartalomnak (kvalitatív komponens) és az időt jelző, minőséget nem tükröző számnak (kvantitatív komponens) az egysége. Statikus elem, melyet tartalma — az esemény — tesz dinamikussá. Szerepe többértű: kijelöli a történések helyét az időben, jelzi az origótól eltelt időt, lehetőséget ad időbeli távolságok, tartamok megállapítására a számokkal végzett műveletek útján stb.

Az évszámok közül egyesek fontosak a történelemtanítás szempontjából, mások kevésbé. Az évszámok fontosságukat az általuk jelölt események súlyától kapják, amit a tantervi célkitűzés szab meg. A fontosaknak a többi közül való kiemelkedését elősegítik az ismétlések, gyakorlások is. Didaktikai szempontból igen lényeges, milyen évszámokat és mennyit választunk ki a tananyagban való említésre, s hogyan kezeljük őket.

A történelmet a tanuló — alsótagozati éveiben és az 5.-es történelemtanulás nagyobb részében is — kvalitatíve kezdi megismerni, a későbbiekben „matematizálódik” az idő (KISS, 1947). Ezt az elvontabbá vált időismeretet az oktatásban minél jobban be kell ágyazni összefüggéseibe, az időrendbe, az oksági-fejlődési sorba, szemléleti alapra kell építeni, hogy tartalmassá váljék, hogy

¹⁰ Bővebben az időszámításról HAHN, 1960, kiindulásul szolgáló irodalommal.

minél több támasztékkal épüljön be az emlékezetbe, hogy jól mobilizálható, operatív eleme legyen a tudásnak.

A periodizációnak jelentőségénél kisebb szerep jut az oktatásban. A periódusok tartalmát történelemszemléletünk szabja meg. Ennek igényei szerint soroljuk be az eseményeket, tartamokat közös, elvontabb jellemzőik szerint egy-egy periódusba. Így határait kijelölése bizonyos fókig önkényes. Mégis egybefogja és magasabb tartalmi-időbeli összefüggésbe ágyazza a jelenségsoportokat. Az oktatás szempontjából a periódusok kiépítése nagyban segíti a jelenségek és jelenségsoportok elrendezését, hiszen a periódus „zsák”-jába nagyszerűen bele lehet helyezni az összetartozó eseményeket, s magának a periódusnak a képét is jól ki lehet alakítani az évszámok szemléleti képeire alapozva. Ez lehetővé teszi az ismeretanyag rendszerezését is, jobban be lehet mutatni a nagyobb részegységekből felépülő fejlődési struktúrát. A periodizálás elősegíti a hazai és egyetemes történelem egyező és eltérő fejlődésvonalainak, időbeli eltolódásainak a szemléletesebbé tételét is: A lehetőségek kihasználásának mellőzését több tény tükrözi. A tanulók kevésbé biztosak korok, századok, társadalmi formák, időszakaszok jelző történelmi terminus technikuskor határainak a kijelölésében¹¹; a kisebb történelmi periódusok (pl. a virágzó feudalizmus kora, a-törökkor, a nagy földrajzi felfedezések kora, stb.) határait, tartalmát és tartamát kevésbé ismerik, sorrendbe állítva és szinkronisztikusan nem tudják kezelni.¹²

Talán még jobban elhanyagolt területe a történelemtanításnak a szinkronizáció, a történelmi egyidejűségek területe. A történelmet hazai és egyetemes részekre osztva tanítjuk, sőt a célszerű feldolgozásmód a tankönyvet ezen felül gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális s más jellegű fejezetekre is tagolja. A területenkint szétszórt időadatok együttlátatása igen fontos, hiszen a korok áttekintése csak akkor lehetséges, ha valamennyi lényeges eseményét, történéseit együtt látja a tanuló. Az ilyen műveletekre az alkalmat az összefoglalások, rendszerezések nyújtják. Gyakori, hogy még az ilyen órákról is hiányzik a szinkronizációk megalkotásának a mozzanata.¹³

Az egyidejűséget legjobban a metrikum felől lehet megközelíteni. Nemcsak azért van ez így, mert a számok exaktak, műveletre alkalmasak. Azért is, mert kvalitatív alapon a szinkronizálás gyakran lehetetlen. Az egyidejű események többnyire nem tartoznak azonos oksági láncba, rendszerint egymástól távol álló eseményeket kell szinkronizálni, amikor egy-egy kor történéseit egybevetjük. Így pl. Amerika felfedezése és a magyar mezővárosi polgárság jobbágyorsba süllyesztésének a szinkronizálásakor olyan eseményeket kötünk egy időponthoz,

¹¹ Vizsgálatomat történelmileg jól felkészített osztályokban végeztem. Történelmi eredményeik jók (5.o. : 3.51, 6.o. : 3.28, 7.o. : 3.41, 8.o. : 3.14). Mégis az 5.-ben 31%, a 6.-ban 12% adott téves választ az *évezred* tartamára; az *emberöltő* fogalmát az 5.-ben 0%, a 6.-ban 6%, a 7.-ben 11%, a 8.-ban 21% határozta csak meg helyesen. (Vö. KENYERES, 1934, aki sokkal rosszabb eredményekről tudósít a 30-as évek elejéről.) A 12. sz. határait a 6.-ban 34%, a 7.-ben 31%, a 8.-ban 34% adta meg helyesen. — Az 1967. évi budapesti történelmi vetélkedőn a 66 legjobb budapesti 8.-os tanuló közül igen sokan — becslésem szerint kb. 50% — nem tudta pontosan a társadalmi formák határoló évszámait.

¹² A 8. osztályban becslésre kérdeztem: „*Mi tűnik régebbinek: a nagy földrajzi felfedezések kora vagy a mohácsi vész kora?*” Jóllehet a két kor nagyjából egyidejű, egyidejűsége nem kaptam választ, a tanulók 29%-a előbbre helyezte a mohácsi csata korát. — A 7. osztályban az év folyamán tanult korok időrendi felsorolását kértem. Erre a kérdésre egyetlen tanuló sem adott helyes választ.

¹³ A 8. osztályban tettem fel a kérdést: „*Monld két egyidejű történelmi eseményt!*” Tárgyi tudásuk — 3 éve tanultak már történelmet — elegendő ilyen kérdés megválaszolására, mégis csak 64%-uk tudott helyes választ adni.

melyek okságilag közvetlenül nem köthetők össze. Az időbeli párhuzamos okságok horizontális metszése, egészük időbeli együttláltatása számos mozzanatot egyidejű áttekintését követeli meg a tanulótól, jelentős absztrakt művelési szintet tételez fel, ezért nehéz. Még nehezebb ennél, ha eseménysorozatok, korok szinkronizálását végeztetjük. A tanulók az ilyen feladatot rendszerint a mechanikus memóriára támaszkodva, verbális oldaláról közelítve végzik. Az érésnek az a foka, melyen ezek a műveletek nehézség nélkül végezhetőek, a tárgyalat iskoláskor vége felé, inkább utána, a 14—16 éves korban következik el. Az átgondolt fejlesztés viszont megkívánja, hogy már az általános iskolában megves-sük ennek a készségnek az alapjait.

III.

A továbbiakban oktatáslélektani szemszögből kísérlem meg a történelmi időismerettel kapcsolatos kérdések vizsgálatát. Míg a fentiekben az idő történelmi vonásainak azokat a sajátosságait említettük, melyekkel a tanulók tanulmányaik során szembekerülnek, a következőkben azt kell felvázolnunk, milyen időszemlélettel indulnak neki tanulóink történelmi tanulmányaiknak 10 éves korukban, milyen fejlődésen mennek át, mire 14 évesként elhagyják az általános iskolát. Meg kell kísérlni elemezni azokat a módokat is, ahogyan tanulóink az időt megragadják.

Az itt felmerülő kérdésekre nehéz válaszolni. A lélektan művelői ezen a téren keveset adnak történelmi vonatkozásban, hiszen a lélektani irodalomban nagyobb időegységek kezeléséről végzett megfigyelésekkel alig találkozunk.

A nevelés- és oktatáslélektan ugyancsak keveset, de a fentemlített csoport szerzőinél többet foglalkozik a kérdéssel. A következőkben néhány idevágó elképzelést ismertetek.

W. KÜPPERS (1961) nyugatnémet történelem-pedagógiával foglalkozó pszichológus szerint a történelmi időérzet kiépülésében — a történetek meg-ragadásának életkori fejlődését bemutató sor leírásakor szól róla — több szakasz van. Ezek:

1. A 8—11 éves kor. Ebben a fejlődési szakaszban a történelem térben és időben a gyermektől egészen távol van, struktúrá nélküli módon jelentkezik. A gyermekben a tárgyról kialakult kép diffúz.

2. A 11—13 éves korban tudatossá válik, hogy a történelmi jelenség valami a múltból, valami az elődökéből. Erősödik az elmúltság fogalma, a történelem területei tagozódni kezdenek, de nem tudatos még, hogy ezek között összefüggés is van.

3. A 13—14 éves korban a múlt tagozódni kezd, elsődlegessé válik a múlt-nézőpont. A múlt elér a jelenig, a jelen a jövő kiindulópontjává válik. Erősödik a fejlődés-aspektus.¹⁴

4. A 14—16 éves korban még mindig dominál a múlt-nézőpont, de már megjelenik a jövőre szolgáló tanulság tudata. Az ifjú még nem érzi magát a történelem részesének, cselekvőjének. Megjelenik az állami és társadalmi formák időbeni fejlődésének a vonala is.

5. A 16—18 éves korban jön létre a történelem strukturálódása, területekre oszlása. Ezen a fokon a tudás spontán. A jelent a fejlődés eredményének fogják fel, a történelem alkotójának érzik magukat.

¹⁴ A marxista történelemtanítás talán más képet alakít ki a gyermekben. A fejlődés gondolata már az V. osztályban jelentkezik, mint ezt LÉNÁRD FERENCNEK és csoportjának most folyó vizsgálata is bizonyítja.

KÜFFERS periodizálásának e rövidített ismertetéséből látható, hogy a szerző nem az időszemlélet alakulását helyezi gondolatai középpontjába. Sok irányú vizsgálódást tartalmazó művében időszemléleti vonatkozás csak mellékes említésként található. E megállapításaiból le lehet ugyan vonni következtetéseket az időszemlélet fejlődésére is, de csak nagy vonalakban, melyek a számunkra fontos részleteket nem tartalmazzák.

Más külföldi szerzők a történelmi időszemlélet kezdeti alakulását csak didaktikai irányú műveikben tárgyalják. Vizsgálatokat nem végeztek, csak tapasztalataikra építik módszertani elképzeléseiket. Lényegesebb megállapításait a későbbiekben ismertetem.

Hazánkban a 30-as évek elején KENYERES ELEMÉR (1931, 1932) foglalkozott a történelmi időszemlélet-szemlélet kérdéseivel. Műveiben azonban — elméleti alapvetés nélkül — szinte kizárólag vizsgálati anyagot közöl, melyet kevésbé értékeli, nem von le belőlük következtetéseket. Kérdései nem szondázták kellő mélységben és rendszerességgel a megismerendőt, így eredményei egyes esetekben csak a régebbi helyzettel való összehasonlításra adnak lehetőséget.

KISS TIHAMÉR (1947) nem sokkal a felszabadulás után foglalkozott a kérdéssel. Rövid munkájában vázolja az időszemlélet kialakulásának az útját, anélkül, hogy átfogó kép megmutatására törekedne. Megállapításai az időszemlélet alakulására vonatkozóan érdekesek, egyben vitathatók is. Munkájában vizsgálati anyagot nem közöl, csupán gondolatait foglalja össze, melyek nem csak történelmi térre vonatkoznak.

A bő történelmi szakirodalomban sok szó esik az időről. Itt is, ott is találni utalásokat, melyek oktatáslélektani vonatkozásúak, azonban a történészek inkább az évszámok megtanításának a módszereit tárgyalják, számos jól használható mesterségbeli fogást ismertetnek.

Így a továbbiakban e témakörben kénytelen vagyok főként oktató munkám és látogatásaim alkalmával tett megfigyeléseimre, tapasztalataimra és vizsgálatom eredményeire támaszkodni. Mivel ez nem elégséges alap helytálló következtetések levonására, inkább felvetni szeretnék problémákat, mint azokra bizonyossággal választ adni.

A 10—14 évesek történelemre tanításában az időszemlélet alakulása szempontjából számunkra az a pont az igen fontos, amikor az időszemlélet elszakad a hétköznapi képzetektől és fogalmivá válik. A történelem maga az időbeliség kiépítéséhez kevés szemléleti anyagot nyújt, mégis funkcióképes időszemléletet követel meg. Ezt a követelményt csak fogalmi síkon lehet kielégíteni.

A gyermeknek 10 éves koráig főként közvetlen, szemléletes, térhez kötött tapasztalata van az időről. Életének eseményei, a család, a lakóhely múltjának a megismerés és főként az iskolai oktatás már a távolabbi múlt felé tágitották időhorizontját. Eddigi időszemléletének az alapja azonban — inkább többé, mint kevésbé — a személyhez, átéltséghez kötött időérzéklés. A történelemben egyszerre át nem élt, át nem élhető időmozzanatokkal ismerkedik meg. Reproduktív fantáziája révén ezekről többnyire adekvát belső szemléleti képet tud kialakítani, hasonlókat, mint a hétköznapi életében közvetlenül megismert időről. Ennek a képességének a kialakulásához eddigi élete folyamán már elegendő élményanyaga gyűlt fel. Így a történelemben is megjelenhetik számára fogalmi síkon az idő.

Hogy ez a folyamat végbemehet, az idő fogalmivá válhat, azt alátámasztja az a fejlődéslelektani törvényszerűség, mely szerint az absztrahálás műveleteinek

az elsajátítása, a gondolkodás elvonttá alakulása éppen ennek a kornak a nagy vívmánya. A kérdés az, hogy az időszemlélet esetében hogyan megy végbe és milyen mértékű az absztrahálódás. Feltételezhetnénk, hogy együtt fut a fogalmak absztrakttá válásának általános tendenciájával, azzal párhuzamosan megy végbe az időfogalom kialakulása is. De PIAGET (1955) megállapításai szerint már kisebb korban is elmarad az időszemléletnek a konkrétól való elszakadási folyamata a más téren észlelhető fejlődés mögött. Ebben a korban — 10—14 év — ez a különbség nem csökken, egyes esetekben nő is. Valóban, még a 14 éveseknél is oly sok hiányosságot találunk az időszemlélet fejlődésében a történelemtanítás során, hogy az idővel végzett műveletek szintjét a történelemtanítás más területei mögött elmaradtnak kell tekintenünk.

Milyen tényezők játszanak ebben szerepet?

Ha az egyént nézzük, az időszemlélet fejlettsége és működése terén sok egyedi vonást találunk. A különbségek a személyiségek eltérő motivációjából származnak s főként a nem-metrikus idő kezelésében nyilvánulnak meg. Miként más-más a felnőtteknek a viszonya az objektív, ill. szubjektív időhöz, más-más ez a viszony a fejlődés különböző fokain álló gyermekeknél, serdülőknél is. Mindez kihat természetesen történelmi időszemléletükre is. Ez utóbbi milyensége függ a más területeken való időérzékelés fejlettségétől, az eseményekről alkotott képzetek milyenségétől, emlékezőtehetségtől, az elvonó- és ítélőképességtől, a számfogalmaknak a tisztaságától; attól, hogy hogyan kapta a gyermek élményeit az időről, mekkora gondot fordítottak az iskolában időszemlélete kialakítására, mennyire vették be az idő szempontjából elsődleges ismereteket, mekkora a gyakorlata az idő kezelésében stb. S végül: mennyire tudja ezeket transzferálni történelmi szituációkra.

A 10—11 éves gyermek — az idővel végzett műveleti teljesítménye alapján téve a megkülönböztetést — időérzéklése két időkorban történik: mikro- és makro-időkorban. A mikroform (rövid tartamú cselekvések, jelenségek, események köre) az, amiben a gyermek felnőtt. Ebben a körben jól mozog. Az itt szerzett készsége könnyen transzferálható mikroidejű történelmi eseményekkel végzendő műveletekre. Vizsgálatom egyik kérdésénél kapott eredmények is mutatják ezt. A kérdés cselekvéses oksági egymásutániság megokolására vonatkozott, s ennél a kérdésnél kellően magas a műveleti szint.¹⁵

A makro-időknél (nagyobb tartamokra vonatkozó időmennyiségek) ez a transzfer — a 11—12 éveseknél, de még felsőbb korban is — nem észlelhető, egyszerűen azért, mert — feltehetően — nincs mit transzferálni. Ezt a készséget a történelem tanításnak kell megteremteni.

A vizsgálat ilyen vonatkozású kérdéseinél tapasztalt eredmények — melyek a lábjegyzetben találhatók¹⁶ — mutatják, hogy a mikrokorban jól mozog a

¹⁵ A kérdés: „*Miért volt előbb a marathoni csata és utána a hírnök halála?*” Az időbeliség oksági formában jelentkezik, az anyag, mellyel a tanulóknak dolgozniuk kellett, szemléletes, cselekvéses. 72%/₀-uk válaszolt jól, válaszuk ilyen vagy olyan módon tartalmazta a lényeges oksági elemeket. A kérdés mikrokorban végzendő kvalitatív műveletek szintjének megállapítását célozta. Az eredmény szerint a többség ura az idő ilyen kezelésének.

¹⁶ A 6.-ban elvontabb, de még mindig bő szemléleti képre támaszkodó kérdést tettem fel: „*Mit jelent az, hogy Dózsa parasztháborúja előbb volt, mint a mohácsi vész?*” Erre a kérdésre a tanulók 37%/₀-a adott helyes választ. A kérdés nem tisztán időbeli okságra vonatkozik — igen nehéz elképzelni ilyen kérdést. —, más térről származó oksági anyag feldolgozását is igényelte megoldása.

Igen elvont kvalitatív szukcesszióra kérdeztem mindegyik osztályban az évben tanult társadalmi formákkal kapcsolatban. A kérdésre legyen példa 5.-es formája: „*Miért volt előbb az*

gyermek, azonban minél elvontabbá válik az időtartam, annál kevésbé kielégítő a készsége. Még a 14 éveseknél is csak kis mértékű a javulás. A hiányosságok akadályozzák az iskolai oktató munkát is. A jövőben e készség fejlesztésére több gondot kell fordítanunk.

PIAGET vizsgálatai és mások megfigyelései szerint kisebb korban a gyermek a rövidebb időközök multiplikálásával közelíti meg a nagyobbakat. Feltételezhetnénk, hogy ez a történelemben is így van, a gyermek által jól kezelt mikro-idők multiplikálásával eljuthatunk a hosszabb tartamokhoz. Kezdeti fokon a gyermek saját életéből vett mikro-idők szolgáltathatják ehhez a kiindulópontot. A történelemdidaktikusok (VAS, 1964; ANNÁSI, 1957; KARCOV, 1955; SZYBKA, 1955; OPATRIL, 1957 stb.) említik ezt a módszert, azonban kizárólagosan a történelmi időrendszer megismertetésének a propedeutikumaként. A korlátozás oka az, hogy a mikroegységek tartalmában a kvalitatív komponens a domináló, ez pedig a gyermek eddigi életének élményeire alapozódnak erősen szubjektív jellegű, kvantitás ritkán fűződik hozzá. Ezek az egységek nem pontosan meghatározott tartamok, nem esnek egybe sem a közhasznú, sem a történelemben használatos időszámítás egységeivel. Így ezeknek az időélményeknek határozatlan kvalitatív tartalmát hiába reprodukálnánk, nem jutnánk el ezen az úton időszámítási rendszerünkhöz, a kronológiához. Jó szolgálatot akkor tesznek, amikor a történelmi idővel való ismerkedés folyamán velük tesszük elképzelhetővé egy-egy időegység tartalmát, amikor a gyermek időhorizontját a történelem megkívánta szélessége felé kezdjük tágitani.

A történelmi idő egyéb vonatkozásaiban is más a gyermek számára, mint a hétköznapi idő. A hétköznapi idő cselekvéses, átélt idő. A gyermek időben él ugyan, de azt nem észleli kvantitatív módon. Jellemző erre az „időnélküliség”-re, hogy a mikrokörben egyébként jártas gyermek a kis tartamok mérésére szolgáló időegységek közül a percet és a másodpercet is csak 10—11 éves korában kezdi általában használni (KISS, 1947). Az idő számára nem homogén, hiszen más az időérzete a játékkal, más a tanulással eltöltött óráról, más arról, amiben tevékeny volt, más arról, amit passzíve élt át, más arról, amihez kellemes élményei, és ismét más arról, amihez rossz benyomásai fűződnek.¹⁷ Ezt érzi, így véli, jóllehet az idő mind e közben monoton egyformasággal múlt. Ezen a szemlélethez, valóságához, térbeliséghez kötött szinten nehezen állapítható meg az idő valamiféle strukturálódása. A 10—11 éves időérzéklése, időszemlélete még mindig erősen egocentrikus — jóllehet már jelentős lépéseket tett szemléleti központjának kívülre helyezésére —, akár az időegységek szemléleti képének a forrását, akár az alakulóban levő mértékesedést, akár az időbeli tájékozódás kiindulópontját

ősközösség, utána a rabszolgatartó társadalom?? (A 6.-ban a feudalizmusra, a 7.-ben a kapitalizmusra, a 8.-ban a szocializmusra kérdeztem.) Eredmények: 5. o. : 0%; 6. o. : 3%; 7. o. : 7%; 8. o. : 12% jó válasz. Természetes, hogy az időbeliség hosszú tartamai okozta nehézség mellett igen jelentős szerepet játszott a nagyon magas elvontsági szint, hogy a helyes megokoláshoz sok tényezőt kell figyelembe venni — *de ezek tudása általános iskolai fokon tantervi követelmény.*

¹⁷ Vö. RUBINSTEIN (1964): a kitöltött időszakos törvénye szerint az élménydúsán átélt időszakos a tudatban megrövidül, a cselekvésben szegény pedig meghosszabbodik. Ez — mint továbbiakban rátérek — érvényes a fogalmi síkon megismert történelmi idő tudati megjelenésekor is. Nehezen választható el ez a jelenség az emocionálisan determinált időbecslés törvényétől, hiszen a történelemtanítás emóciókat kelt, az idő kezelésekor a tudatba kerülő anyag az emóciókkal együtt jelenik meg. Ez utóbbi törvény szerint a pozitív motiváltságú eseményről alkotott tudati emlékkép tartama időben esőkkentebb; az ellenkező előjelű (kellemetlen stb.) pedig meghosszabbodott az események lefutásának objektív idejéhez mérten. Hogy mennyiben befolyásolja ez a történelmi időkezelést, jövőbeni kutatás feladata lenne kideríteni.

nézzük. Mindezeknek a konkrét valóságból kiinduló észlelés az alapja, és épp ebből ad a történelem keveset.

A történelmi idő megismertetésekor nem adunk első jelzőrendszerbeli információt, csak a második jelzőrendszert működtetjük. Az időérzéklés kialakulásánál az első jelzőrendszer játszott nagy szerepet, az időszemlélet további fejlődésében a második dominál. Rendkívül érdekes probléma, hogyan megy végbe az áttérés a második jelzőrendszeren belüli időérzéklésre-észlelésre, műveletek végzésére, hogyan épül ebben a korban az időfogalom. Bizonyos, hogy a kérdést nem lehet csak a történelemoktatás területére korlátozni, az időszemlélet fejlődésében más tényezők is igen nagy szerepet játszanak. Az e téren bekövetkező fejlődés sok elem komplex mozgásának, bonyolult egymásra hatásának az eredménye, melyen belül erősen fejlett és elmaradottabb területek koegzisztálnak, egyes elemek fejlődése magával hozza más elemek fejlődését is. A folyamatról nincs részletes képünk.

Ugyancsak a második jelzőrendszeren belüli ismeretszerzés sajátosságának számít a térbeliségtől való elszakadás is. Az a valóságos tér, melyre időérzéklésében eddig támaszkodott a gyermek, a történelemben valamiféle imaginárius térré absztrahálódik, melynek valóságos, fizikai elképzelése részleteiben lehetetlen. Ezt a teret nem ismeri a gyermek, ezért eltűnik a történelmi cselekvések, történések, események, eseménysorok konkrét térbeli motivált-sága. A gyermeket arra szorítjuk, hogy mégis végezzon időészlelést a tananyag megismerésekor, s az anyag, amit ehhez adunk, események, eseménysorozatok, tartamok térbeliség nélküli leírása. Az új szituáció szokatlan számára, s ezért átmeneti zavart idéz elő időszemléletében. Ezt a zavart leginkább az időszámítás megismertetése, az évszámok bevezetése után, az 5. osztály tananyagának a végén és a 6. osztályban észlelhetjük.

Az 5. osztályban a tanuló kvalitatíve kezeli az időt, de a tananyag feldolgozásának egyre magasabb igényei megkövetelik, hogy ezen a fokon túllépjünk. Az a forma viszont, mely a követelményeket kielégíti, más természetű megismerést és műveltségvetést követel meg. Az új rendszer a mérésen alapszik. Az új rendszerre való áttérésben két szakaszt különböztethetünk meg: az elsőben az időbeli ismeretek és a műveletek mechanikusak, verbálisak. Később, a második szakaszban jutnak a tanulók a történelmi idővel való sok érintkezés után odáig, hogy az évszámokat, időtartamokat tartalommal tölthessék meg. Ez utóbbi szakasz átnyúlik a felsőbb iskoláskorba.

A kvantitatív időmegismerés a történelemben az időszámítás közhasznú sémáival történik. Erről a sémáról a tanuló az 1—3. osztályokban a datálás megtanulása és alkalmazásai során ismereteket, készségeket szerzett, de nehézség számára a jelenre vonatkozó ismereteit az új tantárgyban, a történelemben a múltba transzponálni. Ez a művelet első megközelítésben azt jelenti, hogy az órán kvalitatív tartalmában megismert jelenségeket számmal, évszámmal kell jelölnie, a történelmi időben el kell helyeznie. Ez a művelet másfelől asszociáció kiépítése jelenség és szám között. „Megértés”-ről a műveletnél kevésbé beszélhetünk, rövidesen mindez készségszerűvé is válik. Azonban ez az asszociációs kapcsolat természeténél fogva gyenge, mert az évszámnak kevés a támasztéka, s ami van, az sem sokoldalú és mélyen gyökerező ismeret. Nem segíti elő az évszámok megrögződését a velük való állandó, ismétlő-jellegű foglalkozás, mert erre az órán rendszerint kevés az időnk. Ezért szokott gyenge lenni tanulóink évszám tudása. Ebből érthető, miért foglalkozik oly sok szakdidaktai munka a kérdéssel. Egyértelmű állásfoglalásuk, hogy helytelenül jár el az a nevelő,

aki „bemagoltatja” az évszámokat. Célszerűbb az esemény és szám közötti gyenge asszociatív kapcsolatot az értelmi összefüggések alapos kimunkálásával, a gyakorlás sokféleképp motivált formájával megerősíteni. A megfelelő eljárásokra a publikációk bő anyagot adnak.

Úgy tapasztaljuk, hogy az évszámok tanulásában jelentős segítség a motiváció. A tanuló azokat az évszámokat jegyzi meg legjobban, melyekhez érzelmileg is kötődik. Nemcsak a gyermek érzelmi állásfoglalását kiváltó, nagy történelmi fordulatok (honfoglalás, Mohács, szabadságharcok, felszabadulás stb.) esetében van ez így. A gyermekből néha olyan évszámok is előbukkannak, mintegy véletlenszerűen, melyek nem fontosak, melyeket nem is vésünk be. Ha rákérdezzünk, honnan tudja, hogyan jegyezte meg, válasza gyakran érzelmi motiváltságot tartalmaz, néha csak azt, hogy megrótták vagy megdicsérték az évszámmal kapcsolatban. Az asszociációs kötődést az évszámhoz kötött szemléleti képek kontrasztossága, erőssége is befolyásolja. Különösen azoknál áll ez fenn, akiknél — ez ugyan az életkorra egyébként is jellemző — az első jelzőrendszer dominál.

Hogy a tanuló számára tanulmányai kezdetén az évszámok még tartalmatlanok, több dolog is jelzi.

Az évszámok nagy részét eseményekhez kötjük. Az esemény rövid tartamú történelmi jelenség. Mégis — amikor eseményre kérdezzünk — a tanulók ebbe a körbe sorolnak olyan folyamatokat, melyek nem játszódhattak le „esemény”-nyi idő alatt, még az alatt az egy év alatt sem, mely az eseményt jelöli.¹⁸

Jellemző az is, hogy a kronológiai sorrend alkotásánál — amit az ismert évszámok, de még a kvalitatív sorrend is meghatároz — a tanulók tudatában az események nem tényleges lefolyásuk sorrendjében jelennek meg, hanem aszerint, milyen sorrendben tanulták, milyen volt számukra a megismerés egy-másutánja.¹⁹

Mindez a kvalitatív időszemlélet dominanciájára mutat, ill. arra, hogy az idő kvantitatív kezelése még gyenge fokon áll.

Ezt a felismerést több más megfigyelés is alátámasztja. Ha pl. időtartamok becslésére készítjük a tanulókat, a 11—12 éveseknél (másfél-két éve tanulnak történelmet!) alig találunk különbséget a kvalitatíve és a kvantitatíve is megismert események között.²⁰

¹⁸ A vizsgálat során valamennyi évfolyamban feltettem a kérdést: „*Mondj egy régi eseményt!*” A válaszok jelentős részében a tanulók nem eseményt, hanem folyamatot említettek. Így az 5.-ben 89%, a 6.-ban 52%, a 7.-ben 31%, a 8.-ban 17%. A csökkenő arány a növekvő megértést jelzi.

¹⁹ Legyen erre példa a 6.-osoknak feltett kérdés: „*Mi tűnik régebbinek: a frank birodalom felbomlása vagy a honfoglalás?*” A tanulók a frank birodalom felbomlásáról a 6. osztályos tanulmányaik elején, a később bekövetkezett honfoglalásról az 5. osztály végén tanultak. 60%-uk helyezte időben előbbre a honfoglalást a frank birodalom felbomlásánál.

²⁰ Az egyik 6. osztályban feltettem ezt a kérdést: „*Péter hány évvel uralkodhatott I. István után?*” A következő válaszokat kaptam (megjegyzendő: a tanulók tudták, hogy I. István 1038-ban halt meg, hogy 1046-ban már I. András uralkodott, hogy kettejük között uralkodott Péter, és hogy 1038—1046-ig három esetben következett be királyváltás):

A válaszadók száma	4	8	3	8	3	2
évek száma	1	2	3	6	8	nem válaszol

Ugyanitt erre a kérdésre: „*Hány évvel volt 1046. a Vata-féle felkelés után a két német támadás?*” — a következő válaszokat kaptam (a tanulók ebben az esetben csak az 1046-os évszámot ismerték; az anyag többi részét, így az 1051-ben és 1052-ben bekövetkezett német támadásokat csak kvalitatíve):

A tartamok megállapítása akkor jó, ha számtani műveleteket lehet végezni a jól bevéssett, összefüggésekbe jól beágyazott események évszámaival.

A tapasztalat szerint az olyan esemény, melyet sok szóval, részleteiben mutatunk be, a gyermek tudatában meghosszabodik, amiről kevés a szó, meg rövidül (pl. az 1848-as magyar forradalom egy 7. osztály tanulójának a többsége szerint tovább tartott, mint a Nagy Francia Forradalom).²¹ Az idő homogenitása ilyen esetekben alárendelődik az átélés pszichológiai törvényszerűségeinek. Nyilvánvaló, hogy ez vetülete is annak a képzetnek, mely a tanulóban a történelem folyamatáról kialakult. Az eseményeknek a csomópontokon való összesűrűsödéséből következik, hogy pszichológiailag nem egyenletes az az idő, melyben a történelmi események lejátszódnak, üres szakaszok váltakoznak benne eseménydúsabbakkal, ami más szóval az egyenletesen múlt időnek bizonyos fajta „kondenzálódását” tételezi fel a csomópontok körül. Ily módon a belső időszemléletben nem beszélhetünk az időnek sem a kontinuitásáról, sem homogenitásáról.

Más vonatkozásban azonban ezek a csomópontok tájékozódási pontokul is szolgálnak. Az effajta tájékozódással különösen történelmi tanulmányai kezdetén él a tanuló, de használja a nevelő is. Gyakori, hogy a tanuló így lokalizál eseményeket: „... ez még István előtt volt...”, „... Dózsa előtt...”, „mielőtt Kossuth fellépett volna...”, stb.²²

Maguknak az időegységeknek a képe sem jól definiált a tanulók előtt. Ezeknek a tisztázására a nevelő sem fordít sok gondot, rendszerint ismertnek tételezi fel őket. A tanulók számára vizsgálatom tanulságai szerint az év — így ismerték meg — január 1-vel kezdődik és december 31-vel ér véget. Szinte rendhagyó gondolkodásúnak tűnt az a tanuló, aki a kérdésre, mennyi 1 év tartama, az évet más kezdő és végponthoz kötötte. Ez a merevség nagyobb egységek, korszakok határainál is észlelhető. A feudalizmus — karikírozva — 476. jan. 1-vel kezdődik és 1642. dec. 31-én ér véget. E merevség mögül hiányzik a fejlődés folyamatának, a történelmi mozgástörvényeknek a kellően finom ismerete. Nehéz az évtized, az évszázad, az évezred, az emberöltő fogalmának a kialakítása is. Ezek az időegységek vizsgálatom tanúsága szerint még 14 éves korra sem kellően definiáltak.²³ A századok tartamával kapcsolatos nehézségek — pedig itt majdnem mechanikus műveletről van szó — közismertek.

Az időszámítási rendszerben való mozgás is nehézségekkel jár a tanuló számára. A történelmi idő origója tetszés szerint megválasztott pont, közmegállapodás szerint Jézus születésének az éve. Mindez, valamint az évszámoknak

A válaszadók száma	2	3	1	8	5	1	1	3	4
évek száma	1	1,5	2	3	4	6	9	10	nem válaszol

Ugyanezek a tanulók évszámhoz kötve ismerték Géza fejedelem uralkodásának az idejét s az augsburgi csata időpontját is. Tudták, hogy a kalandozásokat Géza megszüntette. Egy alkalommal mégis tömegesen Géza idejére helyezték az augsburgi csata időpontját.

²¹ Vö. a 17. lábjegyzettel.

²² Kiss (1947) szerint a gyermek a régmúltban tájékozódási pontokat keres. Említi, hogy egy gyermek — régen — ismert egy 1848-as honvédet. Apja könyvei között megtalálta a szabadságharc történetét. A két élmény hatására eleinte minden időpontot 1848-hoz viszonyított a történelemben. Másik példát is közöl, mely szerint egy kislány 11 éves korában Mátyást választotta viszonyítás alapjául.

²³ Az emberöltő tartamára vonatkozó kérdésnél még a 8.-ban is ilyen választ kaptam (A kérdés: „Mennyi egy emberöltő?”): 800—1200 Ft. Az ilyen válaszok száma jóval kisebb, mint amennyiről KENYERES számol be 1931-ben írt tanulmányában.

a számegegyenesen való ábrázolása a gyermek számára érthető. De az idővonalon végzett műveletek értelmezésénél már zavarok támadnak, amikor az egyirányú időben az origótól a „negatív” tartományban jelzett időegységekkel különféle (additív és denumeratív) műveleteket kell végezni a tartamok számítása során. A matematika-oktatás nem támasztja alá ezt a műveletet, s a gyermek gondolkodását az köti le, miképp is lehetséges így számolni. Ha másféle (görög, római, mohamedán stb.) időszámítási rendszereket is megismertetünk, melyek primitívebb, kvalitatívabb módon kezelik az időt, a kép még zavartabb lesz.

Összefoglalva a fentieket, úgy véljük, hogy az időszemlélet kiépítésében a történelemben is két tényező játszik alapvető szerepet. Egyfelől a kvalitatív időszemlélet áll, melynek fontossága a történelemben is elsőrendű. Itt a „szabályos” induktív irány áll fenn, a 2. jelzőrendszerrel közvetített ismeretekből belső szemléleti képek alakulnak ki, egy-egy időmomentumról reprodukatív képzetek keletkeznek. Ezek oksági sorrendbe rendeződve bizonyos mértékig kialakítják a folyamatos idő képét. Ez az ismeret alkalmatlan az idő homogenitásának, kontinuitásának a kiépítésére, nem egybevethető párhuzamos okságok és más természetű szinkronizmusok tekintetében, műveletre alkalmatlan, sok esetben irreverzibilis. Fontos szerepe, hogy az időmomentumok, tartamok tartalmát hordozza. Másfelől a kvantitatív időmegismerés építi a szemléletet. Ez aritmetikai műveletekre épül, homogén, kontinuus, komparábilis, reverzálható, lehetőséget ad műveletvégzésre. A számsorozat az időre vonatkoztatva adva van a gyermek számára, tartalmatlanul, de a tartalommal való felruházás lehetőségével. A gyermek a történelmi megismerés során ezt a számsort tölti ki a kvalitatív-induktív módon szerzett ismereteivel, mintegy deduktív úton haladva. Az időfogalom e két eleme idővel egybe épül. Vizsgálatom eredményei azt mutatják, hogy idáig nem jutnak el a tanulók az általános iskolában.

Meg kell kísérelnünk vázolni azt is, hogyan képzei el a tanuló az időt, milyen képzetekhez, milyen formákhoz köti.

Az idő csak valamihez, valaminek az állapotváltozásaihoz kötve létezik az ember számára. Az időbeliséggel való gyakori érintkezés, ami a történelemben is adva van, feltehetően kiváltja a tanulóban az időbeli azonos lényeg valamiféle elképzelését, felismerését, tudati megformálását. Ezeknek az azonos jellemzőknek a természete erősen elvont kell legyen, jóllehet valóságos vagy valóság alapján kiépített szemléleti anyagra, reprodukatív képzetekre támaszkodik. Két tényező feszül benne ellentmondásosan: az önmagában meg nem álló, (képzetekhez kötött és az elvont, strukturálatlan, kvantitásokban kifejezett idő. Kérdés, hogy e két pólust milyen módon köti össze, milyen képzetekben egyesíti a tudat.

Figyelembe kell vennünk egy-két tényezőt. A történelmi időszemlélet is a hétköznapi időszemléleten alapszik, ha annál jelentősen elvontabb is. Az ott megszokott időérzéklő tevékenységünket transzponáljuk műveleteivel együtt a múltba — mutatis mutandis. A jelen időérzéklés alapja viszont az egységes tér-időszemlélet. Ennek természetességét mutatják a nyelvek időjelölésre szolgáló terminusai (a helyhatározói ragok; az előtte, alatta, utána, benne, kívül, belül, stb. időhatározó szók). Mindez figyelemre méltó a képzszerzőségek vonatkozásában is. Kézenfekvő, hogy a nem szemléletes időt a hozzá legközelebb eső térképzetekkel a legkönnyebb szemléletessé tenni. A pszichológiai tapasztalatok szerint az idő érzéklése egyre nehezebb a tértől való függetlenülülés arányában. Ilyen esetben csak a történes reprodukatív átélése útján becsülheti a tanuló az időt. A történelemben pedig kizárólag ily úton tudunk kvalitatíve időt becsülni

A kvantitatív síkon teljes a tértől való függetlenülés, mind logikai, mind pszichológiai értelemben. Hogy a térképzetek mégis mindkét esetben felhasználhatók az idő szemléltetésére, mutatja, hogy pl. a vizsgálat során az 5. osztályos tanulók a metrikusan megadott tartamot számos, ötletes térképzettel jelölték. A nevelő is — tudatosan vagy spontán — erre épít, amikor az időt idővonalon ábrázolja. Az idővonalat a tanulók is szívesen használják fel időképzeteik kivételére.

Megemlítendő az a körülmény is, hogy a történelemben az eseményeket lényeges vonásaikban és nem történészszerű részletességükben ismertetjük. Az esemény időbeli lefutását, egyúttal időbeliségét is mindig a bemutatás céljainak megfelelően alakítjuk. Ez az állítás érvényes eseménysorozatokra, tartamokra is.

A történelmi időérzéklésben tehát két, a megszokottól eltérő elem is szerepet játszik. Mellettük fontos megemlíteni az évszámokat is, melyek — mivel a gyermeknek az időről alkotott tudatában vannak — szintén szerepet játszhatnak az időképzetek kialakításában.

Kevés szerző foglalkozott azzal, milyenek a tanulók időképzetei. FÁBIÁN ZOLTÁN (1961) tanulmányában úttörő munkát végzett. Ránk tartozó problémája: milyen szemléleti elemeket vesznek igénybe a tanulók az idő megragadására, s ezek rendszere, struktúrája mennyiben segíti, ill. zavarja különösebben a hosszabb (történelmi) időben való tájékozódást? 23 4. osztályos, 17—19 éves középiskolás lánytanulót és 8 főiskolai, 19—24 éves hallgatónőt vizsgált meg időképzeteik és sémáik után kutatva. Módszere az irányított, néha többórás beszélgetés. Megállapításai igen érdekesek. A történelmi időben való tájékozódást elősegítő szemléleti elemeknek két fajtáját különböztette meg: a képzeteket és sémákat. A képzetekben a kvalitatív tartalom dominál. Az illusztráló képzeteknél maguk a történelmi jelenségek manifesztálódnak teljes konkrétságukban — pl. 1514 esetében: Dózsát tüzes trónra ültetik. Az asszociációs emlékképek rendszerint erősen szubjektívak, egyéni motívációk jellemzik őket — pl. 1867 cilinderes férfiakkal, 1945 szénáillattal jelentkezett. A képzetek közé sorolja még a szimbólumokat, melyek általánosabban érthetők — pl. 1514: kiegyenesített kasza; 1945: vörös csillag, stb. — Az időbeli tájékozódást véleménye szerint jobban szolgálják a másik csoportba tartozó sémák. Ezekben kevésbé jelentkezik konkrét tartalom — a kvalitatív komponens — inkább formálisak, sztereotipak. Rendszerint geometriai elemekből tevődnek össze (korong, négyszögek, egyenesek-görbék, spirálisok, de szalagok, folt, lépcsők, egyes esetekben cső, henger, bot stb. is). E sémák éppúgy, mint a képzetek, sokfélék, interperszónálisan nehezen hozhatók közös nevezőre. A szerző több pontban sorolja azokat a tényezőket, melyek a sémákkal való műveletvégzést zavarják, rendszerint lehetetlenné teszik.

FÁBIÁN tudósítása magasabb életkorok szemléleti elemeiről szól. Kísérletet tettem annak megállapítására, hogy a 10—14 évesek milyen képzetekkel rendelkeznek. Módszerűl a szóbeli és írásbeli explorációt választottam. Első, sémákra vonatkozó kérdésem mind a négy évfolyamnál azonos volt: „Rajzolj le 10 évet!”. Választ 140 tanulótól vártam. Az 5.-ben a tanulók 34, a 6.-ban 3, a 7.-ben 0, a 8.-ban 30%-a nem adott választ. Mint fentebb említettem, igen eredeti ábrázolásokat adtak az 5.-esek. 180% pólyás csecsemőt rajzol, majd mellette kb. 10 éves forma gyermekalakot — esetleg a közbenső életkorból is egy figurát (1. sz. rajz.). 150% species szerint össze nem illő, értelmileg össze nem függő dolgok rajzát adja (pl. 2. sz. rajz). 150% indifferens dolgok növekvő rajzaival

A kvantitatív síkon teljes a tértől való függetlenülés, mind logikai, mind pszichológiai értelemben. Hogy a térképzetek mégis mindkét esetben felhasználhatók az idő szemléltetésére, mutatja, hogy pl. a vizsgálat során az 5. osztályos tanulók a metrikusan megadott tartamot számos, ötletes térképzettel jelölték. A nevelő is — tudatosan vagy spontán — erre épít, amikor az időt idővonalon ábrázolja. Az idővonalat a tanulók is szívesen használják fel időképzeteik kivétetésére.

Megemlítendő az a körülmény is, hogy a történelemben az eseményeket lényeges vonásaikban és nem történésszerű részletességükben ismertetjük. Az esemény időbeli lefutását, egyúttal időbeliségét is mindig a bemutatás céljainak megfelelően alakítjuk. Ez az állítás érvényes eseménysorozatokra, tartamokra is.

A történelmi időérzéklésben tehát két, a megszokottól eltérő elem is szerepet játszik. Mellettük fontos megemlíteni az évszámokat is, melyek — mivel a gyermeknek az időről alkotott tudatában vannak — szintén szerepet játszhatnak az időképzetek kialakításában.

Kevés szerző foglalkozott azzal, milyenek a tanulók időképzetei. FÁBIÁN ZOLTÁN (1961) tanulmányában úttörő munkát végzett. Ránk tartozó problémája: milyen szemléleti elemeket vesznek igénybe a tanulók az idő megragadására, s ezek rendszere, struktúrája mennyiben segíti, ill. zavarja különösebben a hosszabb (történelmi) időben való tájékozódást? 23 4. osztályos, 17—19 éves középiskolás lánytanulót és 8 főiskolai, 19—24 éves hallgatót vizsgált meg időképzeteik és sémáik után kutatva. Módszere az irányított, néha többórás beszélgetés. Megállapításai igen érdekesek. A történelmi időben való tájékozódást elősegítő szemléleti elemeknek két fajtáját különböztette meg: a képzeteket és sémákat. A képzetekben a kvalitatív tartalom dominál. Az illusztráló képzeteknél maguk a történelmi jelenségek manifesztálódnak teljes konkrétságukban — pl. 1514 esetében: Dózsát tüzes trónra ültetik. Az asszociációs emlékképek rendszerint erősen szubjektívak, egyéni motívációk jellemzik őket — pl. 1867 cilindres férfiakkal, 1945 szénaillattal jelentkezett. A képzetek közé sorolja még a szimbólumokat, melyek általánosabban érthetők — pl. 1514: kiegyenesített kasza; 1945: vörös csillag, stb. — Az időbeli tájékozódást véleménye szerint jobban szolgálják a másik csoportba tartozó sémák. Ezekben kevéssé jelentkezik konkrét tartalom — a kvalitatív komponens — inkább formálisak, sztereotipak. Rendszerint geometriai elemekből tevődnek össze (korong, négyszögek, egyenesek-görbék, spirálisok, de szalagok, folt, lépcsők, egyes esetekben cső, henger, bot stb. is). E sémák éppúgy, mint a képzetek, sokfélék, interperszonálisan nehezen hozhatók közös nevezőre. A szerző több pontban sorolja azokat a tényezőket, melyek a sémákkal való műveletvégzést zavarják, rendszerint lehetetlenné teszik.

FÁBIÁN tudósítása magasabb életkorok szemléleti elemeiről szól. Kísérletet tettem annak megállapítására, hogy a 10—14 évesek milyen képzetekkel rendelkeznek. Módszerűl a szóbeli és írásbeli explorációt választottam. Első, sémákra vonatkozó kérdésem mind a négy évfolyamnál azonos volt: „Rajzolj le 10 évet!”. Választ 140 tanulótól vártam. Az 5.-ben a tanulók 34, a 6.-ban 3, a 7.-ben 0, a 8.-ban 30%-a nem adott választ. Mint fentebb említettem, igen eredeti ábrázolásokat adtak az 5.-esek. 180% pólyás csecsemőt rajzol, majd mellette kb. 10 éves forma gyermekalakot — esetleg a közbenső életkorból is egy figurát (1. sz. rajz.). 150% species szerint össze nem illő, értelmileg össze nem függő dolgok rajzát adja (pl. 2. sz. rajz.). 150% indifferens dolgok növekvő rajzaival

szemlélteti a 10 évet (3. sz. rajz). 13⁰/₀ tartalomhoz nem kötött, geometriai vagy figurális ábrával jelöl 1 évet és azt tízszer lerajzolja (4. sz. rajz). 6⁰/₀ évszámokat ír sorozatban (1957, 1958 . . . 1966. Jellemzően születésük évével kezdik mind a sort).

A 6.-ban egészen más a kép. A fentiekben hasonló ábrázolásokat csak 27⁰/₀ ad (5. a és b rajz). A többiek — 60⁰/₀! — az 5. osztályban a tanév végén megismert idővonalat használják. Sokan megadják az egységet is — feltehetően a mértan hatására —, s azt mérik fel tízszer az idővonalra (6. sz. rajz).

A 7.-ben elhalványul az idővonal emléke, csak 38⁰/₀ használja fel ábrázolásra, a többiek — 62⁰/₀ — a már közölt rajzokhoz hasonló ábrákat adnak. Az osztályban nem gyakorolták az idővonal használatát. Eredeti rajz csak egy van, mely a vizsgált 140 tanuló összes produktuma közül egyedül fogható fel sémának (7. sz. rajz).

A 8.-ban tovább csökken az idővonalat felhasználók száma, 25⁰/₀-ra (8. sz. rajz). Majd ekkora arányban — 21⁰/₀ — írnak számokat valamilyen keretben vagy keret alá (9. sz. rajz). 15⁰/₀ hozza a növekvő fa, 12⁰/₀ a csecsemő — tíz éves gyermek rajzát — még fiúk is! 12⁰/₀ valamilyen indifferens ábrát ad (10. a, és b, rajzok). Új ábrázolásmód a grafikonszerű, melyet ugyancsak 12⁰/₀ alkalmaz (11. rajz). Ennél a korcsoportnál minőségi változás állapítható meg: az ábrák egyre jobban elszakadnak a szemléleti képtől, elvontabbak lesznek, értékes összefüggések meglétét fejezik ki. Bizonyítja ezt, hogy konkrét tárgytól, alaktól függetlenné vált rajzot a tanulók 53—65⁰/₀-a ad, s ebben az idővonal csak 25⁰/₀-ot tesz ki. Tanulságos a 10. b rajz, mely a lakóterület fejlődését asszociálja a 10 év fogalmához. Változik az idővonalas ábrázolás módja is. Míg az alsó 3 évfolyamban ezzel a képzetel kizárólag egyféleképp ábrázolták a 10 évet: az idővonal az első évnél kezdődik és a 10.-nél ér véget, itt — mint az ábra mutatja — az idő metrikus kontinuitásának a kivetítése is megjelenik: a 10 év nagyobb időszak részévé válik s — jellemzően az énközpontúságtól való eltávolodásra — az évszámok nem a tanulók életkorához, születéséhez kapcsolódnak, hanem régi korok évszámai.

Feltételezhetjük azt is, hogy nagyobb időegységekre való kérdés esetén is a kapott ábrákhoz hasonlókat kaptunk volna.

Az eredmények azt mutatják, hogy ebben a korban sémászerű ábrázolásokat — az egy véletlennek minősíthető előfordulás kivételével — nem találunk. Az időábrázolás eltávolodása az egyéni kvalitású szemlélettől a 6. osztályban kezdődik az idővonal használatával. Ez az ismeret megelőzi az érési folyamatot, a 7.-ben csökken az absztrakt alakzatot használók száma. A tulajdonképpeni asztrahálási folyamat csak a 8.-ban kezdődik, a 13—14 éves korban, hogy 17—19 éves korra a FÁBIÁN ZOLTÁN felderítette képig jussanak a tanulók. Erről az átmenetről nincs képünk.

Vizsgálatom ugyan nem hozott sémákat felszínre, de több olyan alakzatot igen, melyek nagyobb számú alanynál közösek. Nagyobb számú vizsgálati alany produktumának elemzése révén a szakdidaktika fegyvertárának bővítése válnék lehetővé gyermekekhez közelálló időábrázolási módok kidolgozásával.

A szemléleti elemek másik csoportjának, a képzeteknek a vizsgálatát beszélgetésekkel vezettem be, tájékozódásul a számszerűen is értékelhető vizsgálat megtervezéséhez. E beszélgetések során a megkérdezett 18 6—8 osztályos tanuló válaszaiból a következő megállapítások szűrhetők le:

A tanulók zöme (50—70⁰/₀) erősen állította, hogy valamely évszám említésekor sok esetben csemények képei bukkannak fel bennük. Ez hasonló ahhoz,

amit elmerengéseik, álmaik során észlelnek. Az események belső képeikben — elmondásuk szerint — olyanok, amilyeneknek az órán leírták őket, amilyeneknek olvasmányaik alapján képzelik, ill. amilyeneknek a moziban, a tv-ben látták. Ezek a képek sokuknál dinamikusak, szereplőik mintha mozognának, beszél-nének. A képek nem állandók, egy évszám kapcsán azonos tanuló igen gyorsan átvált egyik képzetről a másikra, ha erre elegendő ismerete van (mint pl. 1848, Mohács stb. esetében). A szereplők ruházata, a millió a tanulók leírása szerint ismereteik mértékében korhű — helyesebben: régies, a maitól eltérő.

Az előzetes beszélgetés eredményeként célszerűnek tartottam először a képzetek tartalmára, majd formájukra kérdezni. Kérdéseim mindhárom kor-csoportnál azonosak voltak — hogy az esetleges változásokat megállapíthassam —, továbbá jólismert eseményekre vonatkoztak, hogy az ismerethiány ne gátolja a tanulókat választásukban.

A „*Mi jut az eszedbe, ha ezt az évszámot hallod: 1848?*” — kérdéssel ese-ményre vonatkozóan igyekeztem anyagot szerezni. Eredmények (az osztályok alatt levő számok az említések számát mutatják):

	6. o.	7. o.	8. o.
csata, ütközet	19	21	19
alakok (Petőfi, Kossuth, Bem stb.)	21	17	19
a pesti forradalom	19	22	16
a 12 pont kihirdetése	1	4	1
Petőfi felolvassa a Nemzeti dalt	9	10	1
a bécsi felkelés	0	4	0
a Kommunista Kiáltvány	0	7	3
nem válaszolt	0	0	0

Összesen 18 féle válaszelem fordult elő a 105 tanuló 217 említésében. Mint látható a főbb említésekből, elsősorban személyhez, eseményhez, romantikus élmény potenciális forrásaihoz kötődik az évszám. Mindezek vizuálisan is jól elképzelhető momentumok. A 7.-ben, ahol frissiben tanulták a kort, nagyobb az említések száma, mint másutt.

„*Mi jut eszedbe, ha hallod, hogy a II. Világháború 6 évig tartott?*” E kér-déssel tartam esetén felmerülő képzetekre kérdeztem. Eredmények:

	6. o.	7. o.	8. o.
éhség, inség	16	19	18
a németek kegyetlenségei	9	10	16
Gestapo, koncentrációs tábor	1	4	17
ellenállás, partizánok, harcok	2	1	9
apa a fronton	9	6	4
Hitler	2	3	3
a Szovjetunió győzelme	1	3	9
filmek, szülők történetei	7	6	7
nem válaszolt	0	0	0

A tanulók 211 említésben 19 féle elemet adtak válaszaikban.

A tartam esetében eseményhez alig kötődik az idő, inkább történésoro-zatokhoz, állapotokhoz, ami a fogalomnak jobban megfelel. Más kérdésre

(a 150 éves török megszállásra vonatkozóan) hasonló természetű válaszokat kaptam. Ezek között az elemek között is sok a vizuálisan kivetíthető, dramatikusan is elképzelhető, képzetalkotásra alkalmas elem.

A „*Mi jut eszedbe, ha ezt az évszámot hallod: 1747?*” — kérdés olyan évszámra vonatkozott, mellyel kapcsolatban a tanulók nem tanultak semmit, melynél valószínű, hogy nem kötődik hozzá tartalom. Valóban, csak egy válasz nem volt negatív, egy tanuló említette az évszám kapcsán, hogy akkor uralkodott Mária Terézia. A negatív eredmény bizonyítéka, hogy tartalom nélkül nem alakulhat ki képzet.

A vizsgálatnak ez a része megerősítette a feltevést — nehéz lenne másként elképzelni — hogy a tanulók a „szokásos” vonásokkal ruházzák fel az időadatokot, azokkal, melyekkel az órán mi is jellemezzük őket, melyek nagyjából a történelemtől kialakult köztudat elemei.

Megállapítható az is, hogy minőségben alig, mennyiségben csak annyiban változik a kép egyes évfolyamok között, hogy abban az évfolyamban, mely a tanév folyamán tanulta a kort, több az említés.

A következő kérdések a képzetek formáira irányultak.

„*Mit látsz magad előtt, ha 1514-et említik?*” — Ennél és a következő kérdésnél a válaszok sokféle megfogalmazása miatt nehéz lenne statisztikai összeítést adni. Az évfolyamok között alig lehet minőségi különbséget tenni, tán annyiban, hogy a 8.-osok könnyebben és pontosabban fogalmazzanak. A gyakrabban előforduló képzetelemek között ilyenek vannak — gyakoriságuk sorrendjében: Kínzás; karóba húzás; kaszás parasztok rohannak az urak seregére; sírás-rívás; csata; halottak a csatatéren; embereket akasztanak fel; parasztok keresztrel a ruhájukon; Dózsa beszél a parasztokhoz; várostrom stb. A feleletek természetesen nem ilyen rövidek, a válaszselelmeket lényegüket jelezve adtam meg. Példa teljes válaszokra: 6. o.: Dózsa György nagy vasszékbén ül, és amikor meggyújtják alatta a máglyát, feljajdulnak a társai, akik bilincsbé vannak verve. Sok nép veszi körül. 7. o.: Előttem az évszám hallatára mindig egy kép lebeg. Dózsánál az, amit még második koromban láttam egy képen, hogy Dózsa izzó trónon ül, fején korona, kezében pálca, előtte ülnek társait körülveve gúnyosan a katonák. 8. o.: Dózsa tüzes trónuson ül, fején korona, szörnyű kínok torzítják az arcát, vére és verejtéke csurog. Kínzói gúnyolják, leköpiik, én meg szánom szegényt, agyon kéne verni azokat az embereket. — Az utóbbinál az érzelmi állásfoglalás is odatolakszik a képzet leírásába.

„*Mit látsz magad előtt, ha 1492-t említik?*” Az előző esetben feltehető volt, hogy a legmegragadóbbra, Dózsa személyére koncentrálnak, ennek az anyagrésznek a hatása feltehetően nem Kolumbusz-súlypontú, így más feleleteket várhattam.

A válaszokban 27 elem fordul elő, ilyenek: hajók a tengeren; hajók viharban; bennszülöttek fogadják a hajósokat; csata páncélosok és indiánok között; megrakott hajók zsákmánnyal indulnak; indiánokat munkára kényszerítenek; hajót kormányoznak; matróz az árbockosárban stb. — Példák a teljes válaszokra: 6. o.: burgonyaföldet látok, arrább kukoricást meg dús növényzetet. Európaiak nézik a vidéket, hajóik hátul, az öbölben. — (A tanulók tudták, mely növényeink származnak Amerikából.) — Másik 6.-os: A matróz fent ül az árbockosárban, előre figyel, most elkiáltja magát: Föld!! — 7. o.: A kikötőből kifut Kolumbusz három hajója, nagy ünnepség, mindenki díszes ruhában van. Sokan sírnak, a nők. Erősen süt a nap, csillognak a fegyverek, az emberek újjonganak. — 8. o.: Kolumbusz Kristóf a hajó orrában áll, távesővel (sic!) szemléli a vidé-

ket, amit felfedezett. Biztos benne, hogy nem oda érkeztek, ahová indultak; hogy új földrészt fedeztek fel (sic!). — Egy másik előtt fekete alapon cifra fehér betűkkel jelenik meg az évszám: 1492.

„Mit látsz magad előtt, ha 1884-et említik?” — kérdésre a 105 tanuló közül csak 5 válaszolt, közöttük 3 8-os. Válaszok: „Nem látok semmit, köd van.” — „A II. Internacionálé.” — „Bárónő, akiről nem tudom, ki.” — „Nagyapám 3 éves volt ekkor.” — „Nagyanyám ekkor született.” — Ismét bizonyíték arra, hogy amiről nincs ismeret, képzet sem lehet.

Az utolsó kérdés tartamra vonatkozott: „Mit látsz magad előtt, ha említik, hogy a Szovjetunió 49. éve áll fenn?”

23 féle képzetelem szerepel a válaszokban; gyakoriságuk sorrendjében a többször említettek: a Kreml; gyárak; a Vörös Tér; a Lenin-mauzóleum; az októberi forradalom; Lenin; Lenin beszédet mond; november 7-e; békés család kisgyermekkel; a Honvédő Háború; Szputnyik stb.

Szimbólum egy esetben fordul elő: egy tanuló vörös csillagot lát.

Ennél a kérdésnél sok válasz nem képszerű elemekből áll, a válaszelemek tartalma sem annyira találó, adekvát, mint volt az eseményekre vonatkozó kérdéseknél.

Összefoglalva a képzetek formáira vonatkozó válaszok tanulságát, megállapítható, hogy — ha ugyan más témákon mutattuk is be — a tanulóknak azok a vonások válnak belső szemléleti képet alkotó elemekké, melyek a „*Mi jut eszedbe . . . ?*” — kérdéseknél is jelentkeztek. Más szóval, a tartalom bontakozott itt formává, az ismeretek alkotják a belső képeket és azok manifesztálódnak. Úgy tűnik, hogy az ismeretek kevésbé átéltek, egy részük inkább verbális síkon jelentkezik. Mutatja ezt a sok vizuálissá nem tehető válaszelem, az emóciók nem ritka említése stb. A tananyag mélyebb átélése, több ismeret, érettebb kor bizonyára gazdagabb eredményt adott volna. A válaszok tartalmi minőségében, a formák fejlődésében a 6. és a 8. osztály között különösebb fejlődést nem lehetett megállapítani. A képzetek manifesztálódásának és vizuálissá válásának a mechanizmusára a vizsgálat nem szolgáltatott adatokat, az alkalmazott módszer erre nem alkalmas.

IRODALOM

- ANNÁSI FERENC: A kronológia tanítása. Bp., 1957.
- EBELING, H.: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemässen Geschichtsunterrichts. Hannover, 1965.
- FÁBIÁN ZOLTÁN: A képzetek és sémák a tanulók időszemléletében. Pszichol. tanulmányok III. 183—197. Bp., 1961.
- HAHN ISTVÁN: Az időszámítás története. Bp., 1960.
- KARCOV: Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin, 1955.
- KENYERES ELEMÉR: Időismeret a gyermek- és ifjúkorban. (Adalékok az iskolai történelemtanításhoz.) Bp., 1931.
- KENYERES ELEMÉR: Időismeret a 10 éves kor után. Bp., 1932.
- KISS THAMÉR: A történeti időszemlélet kialakulása. Tanítás és értelmi fejlődés, p. 57—67. Bp., 1947.
- KÜPPERS, W.: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Bern-Stuttgart, 1961.
- OPATRIČ, ST.: Az évszámok szerepe a történelemtanításban. Dejepis v Skole, 1957. 8. 349—357
- PIAGET, J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich, 1955.
- PODMELE, L.: Az évszámok tanításának a módszertana. Dejepis v. Skole 1955. 1. 19—22.
- RUBINSTEIN, SZ. L.: Az általános pszichológia alapjai I—II. Bp., 1964.
- SZYBKA, C.: Az időrend megértetése a tanulókkal, Historia i Nauka o Konstytucji 1955. V—VI. 3. kk.
- VAS KÁROLY: A történelemtanítás módszertana. Bp., 1964.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КО ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ 10—14 ЛЕТ

На основе краткого анализа научной литературы, посвященной вопросам формирования подхода ко времени у детей, автор-излагает требования, которые систематическое преподавание истории предъявляет к детям, а также перечисляет те скрывающиеся в самой истории трудности, из-за которых понимание исторических периодов лишь очень медленно способствует созданию у детей причинных рядов. В Венгрии преподавание истории начинается в 10-летнем возрасте, и в течение четырех лет, то есть, до 14-летнего возраста заканчивается первый этап. Автор с помощью разных видов письменных и устных вопросов (Почему это произошло раньше...?, что тебя напоминает этот год? Что ты видишь перед собой при упоминании такого-то события? Нарисуй десять лет! (т. д. пытался установить, какие изменения происходят в мышлении учеников в отношении понимания исторического времени и в отношении качественного содержания знаний. Обращает внимание главным образом на то, что у учеников 6 и 8 классов он не наблюдал существенных расхождений в отношении качественного содержания знаний.

Ervin Vladár

THE PERCEPTION OF HISTORICAL TIME OF 10 TO 14 YEARS OLD CHILDREN

After a brief analysis of the literature on the development of the time-perception of children the author outlines the demands on children, set by the systematic instruction of history, and presents the difficulties inherent in history itself, on account of which the development of causal sequences will be promoted but very slowly by the perception of historical time. Pupils in Hungarian general schools begin learning history at the age of 10, and instruction in history reaches its finishing stage in four years, i. e. by the time the pupils are 14. The author strove to find out by means of several written and oral questions ("Why did... happen earlier?" "What comes to your mind when such and a date is mentioned?" "What do you picture to yourself if such and such an event is mentioned?" "Draw a picture of ten years!", etc.) the changes taking place in the pupils' perception of historical time and in the quality of the content of their knowledge. He calls special attention to the circumstance, that with 6th- and 8th-form pupils he did not find notable difference in the quality of content of knowledge.