

AZ ANTIFASISZTA ELLENÁLLÁS ÉS PARTIZÁNHCARC TÖRTÉNETE TANÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI AZ ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁBAN*

Az antifasiszta ellenállás és partizánharc hagyományai felhasználásának jelentősége az ifjúság nevelésében vitathatatlan. A felhasználás hatása iskolai nevelésünkben azonban sajnos annál inkább vitatható. Arról van tehát szó, hogy történelmünk egyik legdicsebb része óriási lehetőséget ad a kezünkbe az iskola személyiségformáló munkájához, s úgy tűnik, nem élünk eléggé ezzel a lehetőséggel. Azt hiszem, ez a tény már önmagában is önvizsgálatra, az okok felkutatására, vagy legalább a szimptómák megjelölésére kötelez, akkor is, ha nem minden esetben tudjuk rögtön az optimális megoldásokat megtalálni.

Nem tudom egzakt mérési adatokkal bizonyítani, hogy a magyar antifasiszta ellenállási és partizánharc történetének tanítása közel sem éri el az iskolai tanulók között azt a nevelési hatást, ami a dolog önnön lényegében rejlik. Állításom csupán személyes tapasztalataimon alapul, de talán hasonlóról számolhatnak be tanár kollégáim is. S mivel nincsenek átfogó, országos, vagy legalább reprezentatív mérési adataink, azt hiszem, sokunk személyes tapasztalatainak a summázása és együttes szintetizálása segíthet hozzá az okok megtalálásához és bizonyos általánosabb érvényű következtetések levonásához.

Annál inkább szükség van erre az önvizsgálatra, mert az antifasiszta ellenállás és partizánharc hagyományai az ifjúság személyiségfejlesztésében nálunk, Magyarországon, különös jelentőséggel bírnak. Egyrészt azért, mert nálunk a történelmi gondolkodásnak, vagy inkább a történelemben való gondolkodásnak túlságosan is nagy hagyományai vannak. Egy olyan országban, ahol két tehetetel még mindig befolyásolja a közgondolkodást: egyrészt a néhai történelmi nagyság tudata, illúziója, másrészt az utóbbi évszázadban a mindig a rossz oldalra való állás szégyene. Ne kergessünk illúziókat arról, hogy ez a történelmi örökség nem nehezedik — Marx kifejezésével élve — „ólomsúlyként” a jelen generációk tudatára. Az előbbi, a néhai nagyság illúziója miatt aztán sokkal inkább a múlthoz, a történelemhez nyúlunk, mint más népek, s a jelen gondjait, problémáit is a gyakran rövidre kapcsolva a múltban gyökereztetjük, vagy a „nagy múltban” keressük a történelmi példát, gyakran a csalóka analógiát. Irodalmunk, művészetünk is tele van ezzel a problémával; oly sokszor a múlttal kívánnak szólni a jelenhez.

Ezt a nagy múlthoz való visszafordulást csak erősíti a múltban rossz oldalra állás jobb esetben utólagos lelkiismeretfurdalása, rosszabb esetben utólagos magyarázata, kimagyarázási szándéka. Ez érthető minden olyan országban, ahol sok a fasiszta propagandától befolyásolt ember, és még több eltérő volt. Ha más nem, de a „cinkosok között néma” önvádja, s önmegmagyarázási szándéka elvezet a történelem nagy hagyományai segítségül hívásáig. Hiszen az ifjúság megkérdezi apáit és nagyapáit, hogy „te is fasiszta voltál”, vagy „miért turtétek” s így tovább. Az apáknak és nagyapáknak minden törvényszéknél szigorúbb bírák előtt, saját gyermekeik-unokáik előtt kell számot adni tetteikről, vagy arról, hogy miért nem tettek. Miért hallgattak, lapultak, vagy csendben kiszolgáltak, kivártak akkor, amikor mások sikoltottak, s bőrüket vitték a vásárra. Az

* „A magyar antifasiszta ellenállás és partizánmozgalom a második világháborúban” című tudományos konferencián elhangzott előadás. (Salgótarján, 1978. december 1–2.)

ifjúság pedig még tiszta és igaz, de ugyanakkor ítéleteiben könyörtelen. Az apáknak, nagyapáknak tehát kielégítő választ kell adniok. A nevelők generációjától kér és követel választ a neveltek generációja. Így van ez egyénileg, s így van ez nemzeti méretekben. A válasz pedig nem is mindig könnyű, de kitérni nem lehet előle. Ilyenkor azután gyakran nemzeti méretekben felvonul a történelmi múlt, egyéni méretekben a személyes, vagy környezeti múlt manipulálása. Közel sem szeretném azt állítani, hogy általában meghamisítjuk, és tudatosan meghamisítjuk a múltat. Azonban nemegyszer szinte öntudatlanul a válogatással, egyes aspektusok kiemelésével, a dolgok egymásutániságából származó csalóka látszatok keltésével aktualizálunk, magyaráztkodunk. Nem mindig, de gyakran. Így válnak haladó hagyományaink még gazdagabbá és egyértelműbbé, nemzeti hagyományaink még élenjáróbbá, mert olyannak látjuk a múlt egy-egy darabját, egyik-másik vonatkozását, amilyennek szeretttük volna, hogy legyen. Ilyenkor vágyaink nemcsak a jelenre és jövőre, hanem a múltra is átvetődnek. Hőseink még tisztábbá, teljesebbé, ellenfeleink még gonoszabbá, ostobábbá válnak. A tükör nem torzít így sem, csak nagyságrendeket növel, s árnyalatokat változtat. A színpék azonban már nem tiszta, nem valós!

Nemzeti haladó hagyományaink a történelmen keresztül való nevelés kiemelt eszközei. De gyakran mintha egy optikai csalódás délibábja kergetne bennünket: nem az egész történelemmel akarunk nevelni, hanem főként a történelem egy kiemelt részével; a haladó nemzeti hagyományokkal.

De ha már ezt a történelmi örökséget is hordozzuk akarva-akaratlan, legalább jól hordoznánk! Hiszen minden rendszer sajátja volt hazánkban, hogy igyekezett haladó, vagy annak vélt múltunkat magának kisajátítani, s politikai — közötté nevelési — céljai szolgálatába állítani. Ezért nem a múlt egész valóságát mutatta be saját összefüggésrendszerében, hanem önkényesen kiemelte belőle a neki tetszőt, egészen az egyes történelmi személyiségek valódi szándékainak, tetteinek az eltorzításáig. A nagy nemzeti hagyományok, személyiségek mindig szerves és hatékony részét alkották az ifjúság nevelésének. A nemzeti haladó múlt nevelésre való felhasználásának roppant nagy tradíciói vannak. Sokkal kisebbek a tradíciói az ugyancsak nemzeti múlt még haladóbb, még progresszívabb örökségének: a munkásmozgalom történetének, a 20. századi forradalmak történetének és különösen az antifasiszta ellenállás és partizánharc hagyományainak.

Az antifasiszta ellenállás és partizánharcok hagyományai közel sem élnek úgy a köztudatban, mint kellene, s közel sem kapták meg azt a szerepet az ifjúság szocialista személyisége formálásában, amely megilletné őket, különösen nem olyan mértékben, mint a régebbi történelem nagy nemzeti hagyományai. A szimptóma tehát: eltolódott az arány a nemzeti történelem haladó hagyományai nevelési felhasználásában a régebbi, kizárólagosan nemzeti jellegű hagyományok javára, szemben a későbbi, elsősorban osztályharcos és nemzetközi érvénnyel bíró hagyományokkal, elsősorban az antifasiszta ellenállás és partizánharc hagyományaival szemben. Ha ezt a szimptomát elfogadjuk valósnak — s aki saját tapasztalataiból ismeri az oktatás helyzetét, nehezen mondhat ennek ellent —, akkor át lehet térni az okok keresésére.

Azt eleve szeretném kizárni, hogy az okok magukban a hagyományokban rejlenek. Azt hiszem, az mindenki számára világos, hogy az antifasiszta küzdelem, tartalmát tekintve, legalább olyan jelentős nemzeti létünk, s az emberi haladás szempontjából, mint bármelyik korábbi nagy nemzeti küzdelem. A német fasizmus nem kevésbé fenyegetett elnyeléssel, nemzeti habitusunk megsemmisítésével, mint az osztrák, vagy török expanzió. Európai és általános

emberi jelentősége sem kisebb. Nem csak hazánkat, hanem Európát, sőt az egész emberiséget fenyegette, a humanizmus, az emberi jogok minden korábbi vívmánya megsemmisítésével és egy modern barbárság, vagy ha úgy tetszik rabszolgaság megszervezésével.

A fasizmus a történelem kerekét évezredekkel akarta visszaforgatni, s ehhez épp a modern technikát és szervezéstudományt hívta segítségül. Az ellene való küzdelem nevelési lehetőségeit tekintve sem kevesebb semmi más hagyomány-nál. Az antifasiszta harcosok példája, emberi nagysága és önfeláldozása semmi-vel sem kisebb, mint Rákóczié, vagy az 1848-as katonáké és bujdosóké, küzdel-mük emberi tartalma pedig még világosabb, tisztább. Nevelési hatásuk elég-telensége, háttérbe szorulása tehát nem magukban, a dolgokban rejlik. Az okokat másutt kell keresnünk.

Talán először a tradíciókban. Objektíve és szubjektíve egyaránt. Objektíve, hogy az antifasiszta ellenállás és partizánharc anyaga — minden törekvés és elért eredmény ellenére — közel sem olyan feltárt és nem oly mértékben, s különösen nem olyan minőségben feldolgozott, mint, hogy az eddigi példával éljek, a Rákóczi-szabadságharcé, vagy az 1848—49-es forradalomé és szabad-ságharcé. S bár a szakbibliográfiában a téma több mint kétszáz kötettel, önálló tanulmánnyal szerepel, sem átfogó szintézist, sem nagyhatású történetírói és szépírói munkát nem igen találunk, nem is szólva a Jókai, vagy Németh László történelmi regényei és drámái hatását megközelítő művekről. Az oktatás pedig csak azt veheti át, azt adaptálhatja, amit a tudomány feltárt, s az irodalom feldolgozott. Az oktatás e téren sohasem előzheti meg a tudományt és az irodal-mat.

Nem arról van szó, hogy a kutatókat, írókat akarjuk vádolni, hogy nem tettek eleget, hanem arról, hogy a különböző okok miatt a tudomány és az irodalom nem adott elég segítséget az oktatásnak ahhoz, hogy az antifasiszta és partizán hagyományok betölthessék az őket megillető szerepet az iskolai nevelésben. Talán ez részben egy olyan korszak hibáinak következménye is, amikor ezeknek a hagyományoknak a körét leszűkítették, s ezzel nem csak azt érték el, hogy magának az ellenállásnak a mérete tűnt kisebbnek a valóságnál, hanem egyrészt nem született meg a kutatás megfelelő személyi bázisa, másrészt veszendőbe ment az ellenállás oly sok akkor még élő, de azóta már elpusztult tárgyi emléke és személyes visszaemlékezője, no meg ez a leszűkített és lefojtott közszellem az írókat, művészeket sem inspirálta nagy alkotások létrehozására. — S itt állok meg egy pillanatra, mielőtt az okokat tovább próbálom feltárni. Mert itt kerül felszínre egy, az ifjúság nevelése szempontjából is rendkívül fontos és kényes kérdés: ha úgy tetszik a mennyiség és minőség problémája. Látszólag ez az okoknál is közrejátszik, bár ebből a szempontból inkább optikai csalódás jellegű. Arról van ugyanis szó, hogy mindig, s önkén-telen feltevődik a fiatalságban a kérdés, hogy miért volt Magyarországon olyan kis méretű az aktív antifasiszta ellenállás, amikor más népek — különösen a szovjet, jugoszláv, francia nép, de Európa más nemzetei is — óriási, a miénk-hez nem mérhető ellenállást folytattak. S jól érzékelik, hogy itt a mennyiségek már minőségbe csapnak át, ezt nem lehet egyszerűen a minőség azonosságával magyarázni. S amikor ilyen nevelői gondokkal kell küzdenünk, még tetézzük bajainkat azzal is, hogy a korábbi évtizedekben leszűkült kutatásokkal a magyar antifasiszta ellenállást és partizánharcot még kisebbnek és szűkörűbbnek lát-tatjuk, mint amilyen a valóságban volt. Hiszen a tanulók a kommunista ellen-állókön kívül csak Bajcsy-Zsilinszkyék szervezkedéséről és legfeljebb a Budai Önkéntes Ezred létéről tudhatnak, az ellenállás más formáiról semmit. Így

aztán úgy tűnhet a szemükben, hogy amíg Rákóczi küzdelme százezrek, Kossuthék milliók ügye volt e honban, addig az antifasiszta harc százaké, legfeljebb ezreké.

Érdemes lenne ezt a kérdést tovább vizsgálni és elemezni, de vissza kell térnem az okokhoz. Az első ok tehát a kutatás, a feltárás helyzetében rejlik. Ezzel függ össze a második, az interpretálás különbsége. S ez annyira nyilvánvalónak tűnik, hogy itt nem is érdemes sokat időzni. Hol van olyan érdekesen feldolgozott, színesen, élően és megkapóan bemutatott tudományos, ismeretterjesztő, publicisztikai, szépirodalmi termése az antifasiszta ellenállásnak, mint a már említett 18—19. századi nagy nemzeti hagyományoknak? Az irodalom milyensége pedig természetszerűen nem csak egyszerűen adott oktatási alap, ún. információhordozó, hanem hat a tanulóra és a tanárra egyaránt, mondhatni beivódik tudatukba és érzelmvilágukba, személyiségük részévé válik. Az irodalom szerepe tehát e téren is sokkal nagyobb, mint egyszerű oktatási eszköze, oktatási alapanyagé.

Épp ezzel van kapcsolatban a következő ok: a tradíciók hiánya, vagy legalábbis elégtelensége. A tanítás-nevelés évszázados gyakorlatába a nagy nemzeti hagyományok szinte beivódtak, szinte öntudatlanul is szubjektívizálódtak a nevelő és az egész nép tudatában. Nem lehet ezt elmondani — az előbb már említettem — az antifasiszta ellenállási és partizánharc megcsonkított hagyományairól. Ennek a beivódásnak csak az elején vagyunk, s épp ezt nem segíti eléggé az irodalom és a művészet. Közel sem akarom a nevelés gyengéért a felelősséget a tudósokra és írókra hárítani, hiszen a tanítás rossz beidegződései, kialakulatlan hagyományai hatnak közvetlenebbül az iskolában. Azonban a valóságban a kettő szorosan összefügg, s a tanári beidegződés és gyakorlat hiánya inkább következmény, mint ok ebben a különben kölcsönösséget feltételező láncolatban. Persze az okozat is befolyásolhatja az okot, azonban nem tekinthet el tőle. Korábban objektív és szubjektív tradíciókról szoltam. A kutatás hiánya jórészt az objektív tradíciók, a tanítása a szubjektív tradíciók körébe tartozik.

Annál inkább nem, mert a tradíció erejét nem mindig az évek száma egymagában, hanem az évek száma és az élmény ereje együtt határozza meg. A közvetlen élményé és az átvett élményé, amelyek közel sem függetlenek egymástól. Azé az élményé, amely tovább él átélőjének nem csak tudatában, hanem egyre mélyebbre süllyedve, idegrendszerében is, amely, tudva-tudatlan, gondolkodásának, érzelmvilágának motiváló, ha nem meghatározó tényezőjévé válik. Az az élményalap esetleg az egyén, vagy az egyénekből összetevődő különböző meghatározható és meg nem határozható közösségek lelki karakterét formálja, vagy deformálja, s önmegvalósítását, önkifejtését is meghatározza. Ez a „nagy élmény” azonban az idők folyamán nem csupán önmagában, mint pusztá emlékképp él tovább, hanem — rossz szóhasználattal élve — aktualizálódik; a később kapott élményekkel különös együttest alkotva egyrészt a múltat vetíti előre a jelenre, másrészt a jelent kapcsolja a múlthoz. A múlt kifejtése azután így válik a jelenhez való viszony kifejezőjévé, a jelen a múlt értelmezőjévé. S mivel a múlt személyes és kollektív nagy élménye befolyásolja, ha épp meg nem határozza egy nemzedék írói-művészi önkifejtését, ezért nem csodálandó, hogy a „befogadók”, a fiatalság másodlagosan ugyanazokat az élményeket is megkapja saját elsődleges közvetlen élményei mellett, mint amit apáik, nagyapáik átéltek, illetve utólag átértékeltek. Így akarva-akaratlan hagyományozódik tovább a múlt generáció élményanyaga a jelen és jövő generáció tudatában és érzelmvilágában, nem annyira az időtényezőtől, mint inkább, az élmény

erejétől befolyásoltan. Az új generációnál pedig, bármennyire szépen és megragadóan közvetíti a művészet, s bármilyen meggyőzően hallja szüleitől és az előtte járó generációtól, ez a másodlagos élmény, erejét tekintve, nem lebecsülendő hatása ellenére sem azonos erejű a közvetlen élménnyel. Nem csodálandó tehát, hogy a saját közvetlen élmény a domináló, az előző generációké a közvetett, a kiegészítő, a motiváló tényező. Ez azután még erősebbé teszi azt a tendenciát, hogy a fiatalság, saját korát élve, elsődlegesen annak közvetlen élményanyagától formálódva, kétszeres áttételként teszi habitusa részévé a múltat. Egyszer ahogy már az előző generáció a későbbi, az önkifejtési időszakára átértékelte, látni, elhinni és elhitetni akarja önmagával és utódaival, másodszer ahogy a fiatalság — saját tapasztalataival ütköztetve — érteni akarja, vagy tudja, öntudatlan megegyeszer átértékeli. Az élményerő és az időtényező itt találkozik; az egyik — az élményerő — a közvetlen megélő, az átélő generációk önkifejtése szempontjából erősebb; az időtényező a későbbi generáció szempontjából lényegesebb, bár mindkettő együtt hat.

Most már csak az a kérdés, hogy ebbe az alapvetően minőségeket meghatározó, illetve minőségek által meghatározott folyamatba hogy kerül a mennyiségi tényező. Úgy, hogy nem mindegy, a társadalom milyen széles rétegeiben találkozott a konkrét személyes élmény, s milyen érzelmi effektussal a közvetett élménnyel. Talán a kérdés jobban érthető, ha egy-két példán vizsgáljuk. A Szovjetunió Nagy Honvédő Háborújának az akkori generációk szinte minden tagja részese volt. Döntő többsége egyértelmű részese, mint elszenvető, s így vagy úgy aktív részese a fasizmus elleni harcnak. Ez a szörnyű, területabló és néppusztító háború majd minden szovjet polgárt, jellegét tekintve, egyformán érintett, amelyre a nagy többség, jellegét tekintve, egyformán reagált; gyűlölettel és aktív antifasiszta tettel, a frontokon, a partizáncsoportokban, a gyárak termelésében és így tovább! Az akkor élő generációk számára nem egyszerűen a háború, hanem az antifasiszta háború, a háborúnak az antifasiszta küzdelemmel való együttese volt a „nagy élménye”. Olyan elemi erejű élmény, hogy a szovjet irodalom és művészet jelenleg is élő akkori generációja művészi önkifejtésében még ma is dominál az akkori élmény, szinte többet alkotnak irodalomban, filmben, színdarabban a háborúról, s az antifasiszta ellenállásról, mint a máról. S mivel az élmény akkor a társadalom nagy többségét egyforma jellegűen érte, ma is ez a közös, szinte nemzeti összefogó alkotói termés, az ifjúságnak átadandó élményanyag. S mivel azóta minden az akkori generációk nagy többsége akkori küzdelmének igazát és igazságosságát — s tegyük hozzá heroizmusát — igazolta, ezért a mai befogadók jelenlegi élményanyaga, jellegét tekintve, harmonizál a múltból átörököltetett másodlagos élménnyel. Így kamatoznak a minőségek és így válik a mennyiségi tényező ebben az értelemben minőségivé. Még akkor is, ha más értelemben nem árt vigyázni a mennyiséggel, az ismétlődések sokaságának unalomba fullasztó hatásával, az igazságok állandó hangoztatásával való sablonizálódás, „a könyökömön jön már ki” ellenérzést kiváltó sztereotipizálásaival.

Most azonban másról van szó, nem valami élmény elmondása sokszoriságának mennyiségéről, hanem arról, hogy hány embert ért jellegében hasonló előjelűen az élmény, s mennyi rezonált rá hasonlóan akkor, s mennyi a láncszem a múlt és a jelen generáció között. Nem a szétszakadó, hanem az összekötő láncszem. A kívánatos összekötő láncszem. Így azután valóban nemcsak a múlt tudata, hanem a múlt élménye is „ólomsúlyként nehezedik” a következő generációra.

Közel sem szeretném azonban azt állítani, hogy csupán a tradíciókban kell az okokat keresnünk. Az okok bizonyos mértékben magában az oktatás

lehetőségeiben és koncepcionális problémáiban is rejlenek. Már önmagában abban a pusztán tényben is, hogy mennyi időt szentelhetünk az iskolában az antifasiszta ellenállás és partizánharc tanórai tanítására. Természetesen ez a téma előkerül az irodalomtanításban, az osztályfőnöki órán, a világnézetünk alapjai elnevezésű tantárgyban, én most mégis főhelyén, s a maga történetiségében való tárgyalási helyén, a történelemtanításnál vizsgálom.

Oly sokszor hangzott el a történelemtanítás korszerűsítése előmunkálatai során tudósok, pedagógusok, kultúrpolitikusok szájából, hogy mi az ifjúságot nem a történelem egyik, vagy másik részével, korszakával, ágazatával, eseménysorozatával, hanem egészével, lényegével neveljük. Ezzel végül mindannyian egyet értettünk, s egyet értek ma is. A történelem egésze alakítja ki a fiatal-ság történelmi megismerési képességét, történelmi gondolkodását, marxista—leninista történelmi szemléletét. A különböző korok és civilizációk történelmi valóságának minél több oldalú elemzése közben érik azok az egymást indukáló értelmi és érzelmi hatások az alakuló és kialakuló fiatal személyiséget, amelyek, beépülve habitusukba, gondolkodásuk, magatartásuk, cselekvésük fontos részei, rugói lesznek, esetleg maradandóan, egész életükön keresztül. Mindent tehát saját történelmi helyén, jelentőségének megfelelően, s az egész részeként, saját összefüggésrendszerében kell tanítanunk. S épp itt bontakozik ki az első problémacsoport az antifasiszta ellenállás és partizánharc tanításának tartalmi összetevőiben.

Arról van ugyanis szó, hogy az antifasiszta ellenállás és partizánharc egy történelmi kornak, s ezen belül egy időszaknak a döntő politikai történelmi tartalma, amely nem mentes hadtörténelmi jelentőségtől sem. Azonban ezt a korszakot, a 20. század történetét, 1 évig tanítjuk az általános iskolában a 8. osztályban, majd ismét egy évig a középiskolák utolsó osztályában. Ezen belül van a fasizmus időszaka. Egy év alatt kell tehát — iskolatípusonként váltakozó heti 2—3—4 órában — megtanítani a szocializmus történetét a Nagy Októberi Szocialista Forradalomtól napjainkig Magyarországon és a világban, az imperializmus történetét; az egész világtörténetet. Egyszerre kell megmutatni és megértetni a gazdasági alapokat, a politikát, az ideológiát, a kultúrát, pontosabban a kultúrákat és civilizációkat, az emberek életviszonyait, gazdasági, politikai, társadalmi küzdelmeiket, s így sorolhatnám tovább. Ebben az óriási anyagban, még az eddiginél a jövőben lényegesen nagyobb lehetőséget kapott gimnáziumban is, az egész magyarországi ellenforradalmi rendszer tárgyalására, tehát az 1919—45 közötti időszakra 11 óra, a második világháború egyetemes és magyar történetére 10 óra jut. Ez a lehetőség tehát már önmagában is körülhatárolja a tanórán az antifasiszta hagyományokra szánható időt és energiát. Ha a többi iskolatípust nézzük, a lehetőségek még szorosabbak, hiszen a gimnázium jelenlegi heti 3 és a jövőben 4 órájával szemben az általános iskolában jelenleg heti 2 óra, a korszerűsített tantervben 3 óra áll a teljes legújabbkori történelem és állampolgári ismeretek feldolgozásához a tanár rendelkezésére. Még kisebbek a lehetőségek a tanulók mintegy 80 százalékát tömörítő szakközépiskolákban és szakmunkásképző iskolákban, ahol a 20. századot heti 2 órában kell és kell majd a jövőben is megtanítani.

Nem az óraszámokra panaszkodom, hiszen a történelem azon ritka tantárgyak közé tartozik, amelyek a jelenlegi korszerűsítés kapcsán tért nyertek az iskolában. Csupán a tanórai lehetőségek kereteit akartam bemutatni, hogy eleve megóvjam magukat az irreális várakozásoktól.

Már tehát a mennyiségi tényező is igen körülhatárolja az antifasiszta és partizán hagyományokkal való foglalkozás tanórai kereteit. Ami nem fér bele eb-

be a mennyiségi keretbe, azt két módon lehet pótolni. Egyrészt új mennyiségek keresésével, a tanórán kívüli, szakköri, klubfoglalkozási, mozgalmi lehetőségek jobb kihasználásával, másrészt minőséggel, a megadott keretek leghatékonyabb felhasználásával. Ezekről a kérdésekről később majd szólok, most csak a keretet akartam felvázolni, ami eleve meghatározza a tanári munka tanórai mennyiségét. Azonban mielőtt erről a kérdéstről szólnék, szeretnék először még a tartalom kérdésénél maradni.

Amint már az előbbieken említettem, a történelem eseményeit, vonulatait, mozgalmait, s minden vonatkozását saját összefüggésrendszerében, a kor társadalmi mozgásának egészében akarjuk bemutatni. Ez pedig nem csak azért van így, mert így lehet legjobban megértetni a dolgokat és formálni a történelmi gondolkodást, hanem mert szeretnénk a történelmi valóság megértésére, helyünk, szerepünk megértésére, s egyben minden dolog helye, szerepe, jelentősége megértésére nevelni a fiatalokat. Azt hiszem ennek a történelmi realitásérzéknek a tudatos alakítása nálunk egyáltalán nem lebecsülendő pedagógiai feladat.

Megjelenik egyszer tehát a kor, az imperializmus kora sokoldalúan: külső és belső ellentmondásaival és ellentéteivel. Ezen belül az imperializmus válságjelensége, a fasizmus. Tulajdonképpen a válságból való kibontakozásért folyó küzdelem, s ennek két tőkés koncepciója: a fasizmus és a polgári demokrácia, és az igazi alternatíva, a szocializmus. Minden tényszerűen, történelmileg, saját összetettségében és belső mozgásában. Ezen belül jelenik meg az antifasiszta ellenállás, mint ennek a küzdelemnek sajátos terméke. Az egész és a rész viszonyáról van itt szó az oktatásban, egyszer az egészről kronológikus folyamatában, másrészt az egészről egyidejű strukturális teljességében. Csak az a kérdés marad ezután, hogy ezen az összefüggő, gondolkodásfejlesztő, a dolog összefüggésrendszerét adó egészen belül mennyire lehet eltolni a belső arányokat a rész javára. Ha valamelyik összetevőit kihagyjuk, vagy túlzottan rövidítjük — az egész összefüggésrendszer szenved csorbát, ugyanúgy, mintha valamely összetevőt az egyensúlyt veszélyeztetően növeljük. Mindkettőre nem egy példát találunk a gyakorlatban. Vannak, akik a magyarországi antifasiszta ellenállás és partizánharc jelentőségét épp formális mennyiségi tényezői miatt alábecsülik, s így természetesen lemondanak óriási iskolai nevelőhatásáról. Mások viszont, épp ezeknek a hagyományoknak nevelőereje miatt, túlságosan eltolják a belső arányokat. Ennek a következménye, hogy pl. egyik iskolában a tanulók annyit és oly jóindulatú nevelőszándékkal hallottak az antifasiszta ellenállásról, hogy azt hitték, Magyarország volt a fasiszta rendszer egyik legnagyobb ellensége, s a Szovjetunió oldalán vívta harcát a fasizmus ellen. Ez pedig nem egyszerűen csak tárgyi tévedés az iskolai nevelésben, hanem veszélyes csalódás, kiábrándulás forrása a jövőre, ugyanis amikor majd később találkozik a tanuló a dolgok valóságos történetével, azt hiszi, az iskolában akarattal csapták be. Előbb-utóbb ez a találkozás pedig szükségszerűen megtörténik.

Óvakodni kell tehát mindenféle túlzástól, s gondosan ügyelni kell a valóságos összefüggések megértésére — s ennek aránybeli szabályait is be kell tartani. Azonban, mivel roppant kevés az idő a lényegileg teljes történelem tanítására, valamennyi belső arányeltolást mégis végre kell hajtani a nevelési minőségek tekintetében, pl. az antifasiszta hagyományok esetében. Azonban arra vigyázni kell, hogy ez, nevelői hatását tekintve, ne csapjon át ellentétébe, ne maradjon a tények felszínes ismeretének fokán, hanem betagozódjon a dolgok összefüggésrendszerébe.

A dolgoknak saját szoros összefüggésrendszerükben való bemutatása nevelési szempontból is kulcskérdés a történelemtanításban általában, témánknál, az

antifasiszta küzdelemnél talán különösen is. Arról van ugyanis szó, hogy a tanultak, akarva és akaratlanul, a tanuló társas érintkezése során, előbb-utóbb szembesítődnek a valósággal, vagy az arról szerzett személyes élménnyel, emlékképpel, gyakran az arról alkotott fantazmagóriával. Ez az ütközés pedig óriási veszélyeket rejt magában a fiatal gondolkodására, személyiségére nézve. Az iskolában az antifasiszta küzdelemről tanult kép mindig, még egyediségében is, jellemző és általános. Az antifasiszta harcnak azokat a jelenségeit ismeri meg még legjobb esetben is áttételes, másodlagos élményként, amelyek a legjelentősebbek és legjellemzőbbek voltak, igazán azonban csak az a viszonylag szűkebb kör élte át, aki aktívan bekapcsolódott az antifasiszta harcba. Ez az élményanyag a dolog lényegét tekintve hiteles, azonban csak szűk körben átélte, az iskolában megelevenítendő, s így megismerendő, megtanítandó tananyag. Ebből kell azután elemzés alapján általánosítani, s levonni az antifasiszta ellenállásra és partizánharcra vonatkozó következtetéseket, törvényszerűségeket, s ezek alapján kell ítéletet alkotni. A családi, baráti, ismerősi körben azonban gyakran más személyes, vagy közvetlenebb forrásból nyert élmény alapján más emlékképek élnek a korszakról, a fasizmusról és az antifasiszta küzdelemről, s ezek a másféle élmények más képet rajzoltak az azóta már „a megszépítő meszesedésig”, vagy a berögződött előítéletekig hosszú utat megtett tudatba és érzelmvilágba. Itt tulajdonképpen az egyedi, a sajátos és az általános egy olyan találkozásának lehetünk tanúi, amely gyakran eltorzítja a dolgokat az egyén számára, téveszméket alakíthat ki. Az az élmény ugyanis, amely a szülők, a megélő és átélő generáció sajátja, szükségszerűen egyedi, vagy sajátos. Hiszen nem mint iskolai anyagot tanulta a fasizmust, hanem „csinálta” így vagy úgy, s akarva-akaratlan valahol állnia kellett a fasiszta rendszer saktábláján. Ha fasiszta volt, lehetett neki ez az élmény szép és felemelő éppúgy, mint szegényletes és megalázó. Lehetett olyan helyzetben, ahol küzdenie kellett az antifasiszták ellen, de lehetett olyan helyzetben is, ahol nem is találkozott akkori ellenfelével. Lehet, hogy túllátott irodai szobája, vagy kaszárnyája ablakán, lehet, hogy nem. Lehet, hogy elhiszi mindazt, amit azóta a fasizmus általa közvetlen át nem élt szörnyűségeiről hallott, lehet, hogy lelkében már rég visszavonult saját kis köre emlékeinek a dolgok valóságával való szembenézésétől megóvó elefántcsontketrecébe, vagy sündisznóállásába.

Akár így, akár úgy, a korabeli szereplők tömegeinek élményei jellegüket tekintve mindig túlnyomóan egyediek voltak, s ez az egyedi kép befolyásolja utólagos, rendszerint vagy megszépítő, vagy önigazoló nézeteiket. S ezek a valóságosan hitt, vagy kreált nézetek azután visszahatnak az emlékekre is — formálják, formálgatják, gyakran egyszerűen átformálják. S ezt a konstruált, vagy legalábbis deformált egyedi élményt kapja a tanuló a kor ma még élő szereplőtől, de nem az egyedi, különös, hanem az általánosítás igényével. Így találkozik gyakran szembe egymással mint objektívnek vélt tényező, a társadalmi érintkezés kapcsán nyert általános igényével fellépő egyedi információ, élmény az iskolában kapott az általános érvényű egyedien keresztül általánosított információval, élménnyel. Ennek a találkozásnak a konfliktusai azután kiábránduláshoz, csalódáshoz, torzulásokhoz vezethetnek és vezetnek az egyénben, ha a tanítás nem képes erre felkészíteni, preventív módon elhárítani, vagy legalább csökkenteni a veszélyt. Ennek pedig elsősorban az a módja, ha a tanulók viszonylag lényegében teljes összefüggésrendszerében ismerik és értik meg a kor történetét, másodsorban, ha a jelenségek belső arányaiban és valóságában való elemzése alapján jutnak el a megfelelő felismerésekig, következtetésekig, ítéletalkotásig.

S éppen itt kell áttérnünk az okok második csoportjára, a „mit”-ről most már a „hogyan”-ra, az ábrázolás kérdésére. Ugyanis nemcsak az a kérdés számunkra, s nem ott van csak a bajok gyökere, hogy mit és milyen arányban adunk, hanem legalább annyira abban is: hogyan adjuk.

Közismert pedagógiai tapasztalat, hogy bárminek az oktatása csak akkor lehet hatékony, ha a tanuló szellemileg részt vesz a megismerés folyamatában, ha maga jut el a megfelelő következtetésekre. Ennek pedig előfeltétele az élmény nyújtása, az érdeklődés felkeltése és ébren tartása. Nem elég tehát jót és jó arányban nyújtani, hanem érdekesen, élményszerűen kell azt tenni. Az élményszerűség persze magukban a dolgokban rejlik — mint ahogy a kőben a szobor —, csak ki kell bontani belőle. Az antifasiszta ellenállás és partizánharc nem szűkölködött heves fordulatokban, izgalmakban, változatosságban, nagy emberi élményekben és konfliktusokban, minden olyan elemben, ami a drámai ábrázolás tartalmát adja. Az ellenállás és a partizánharc története a legizgalmasabb krimi, ha megfelelően a tanulók elé tárjuk. Miért van az mégis, hogy amíg az előadásomban már többször említett múlt századi nagy nemzeti hagyományokat az életteli izgalom visszfénye, sőt néha túlzó álromantikája lengi körül és így elevenednek meg a történelemórán, addig az önmagában nem kevésbé színes, sokrétű, nagy emberi érzéseket mozgató és drámai konfliktusokban bővelkedő antifasiszta ellenállás és partizánharc oly gyakran az unalom szürkéségébe, vagy a frázissá satnyulás ürességébe vész? A történelemtanítás itt is tükörképe a tudománynak és az irodalomnak, sőt torz tükre. Mert ki vonhatná kétségbe, hogy nemcsak kisebb, hanem a népszerűsítés szempontjából és művésziileg is sokkal kevésbé feldolgozott az ellenállás története, mint Rákóczi vagy Kossuth hagyománya? Hol találunk itt olyan színes, érdekesítő, tömegek fantáziáját megragadó irodalmat, mint ott? Ez a viszonylagos szürkéség pedig azután hatványozódik az oktatásban, különösen ha a pedagógus nem tudja érzelmi erővel pótolni, vagy csupán azzal akarja pótolni azt, ami olvasmányáiból, élményeiből hiányzik. Történelemtanításunk egyik alapkérdése a kormegelevenítés. A történelem jelenségeit, amelyek csak egyszer, egy helyen és egykor voltak, nem tudjuk az iskolában demonstrálni. Helyette reprodukálni kell, megéleveníteni, ha nem akarjuk elveszteni a jelenséggel való találkozás és a következtetésekhez való induktív eljutás pótolhatatlan pedagógiai erejét. A reprodukáláshoz pedig a szakirodalom adja az alapot, ezért amilyen a szakirodalom, valószínűleg olyan lesz a reprodukció is.

Az oktatás eredményeiért azonban nem háríthatjuk át a felelősséget teljesen a szakirodalomra. Hisz a reprodukálásnak mindig legalább két tényezője van, egyik a reprodukálandó anyag, a másik a reprodukáló tanár, s reméljük ehhez jön a harmadik, a megismerő tanuló. Az bizonyos, hogy a pedagógus nincs könnyű helyzetben, amikor sem elég sokrétű, sem elég érdekesen, izgalmasan tált anyagot nem talál, sem megszokott gyakorlati hagyományokra, pedagógiai sztereotípiákra nem támaszkodhatik. S különösen akkor következik be a baj, ha mindezt nem próbálja pedagógiai alkotó munkájával pótolni, beleenyugszik abba, hogy ilyen anyaggal csak így lehet dolgozni, szürkén, sablonosan, unalmasan.

Nem arról van szó, hogy az antifasiszta ellenállás történetét westernszerűen dolgozzuk fel, s Bors Mátékat teremtsünk, hanem arról, hogy saját tartalmának és jellegének megfelelően tárjuk fel a szakirodalomban, mutassuk be és dolgozzuk fel az iskolában. Csak így érheti el azt a nevelőhatást, amire joggal igényt tarthat, így válik a jövő generáció tetteiket is befolyásoló személyiség-elemévé.

Épp ez itt a kérdés, hogyan lehet pótolni a tanításmódszertani tradíciókat, vagy legalább csökkenteni az ezek hiányából folyó következményeket, illetve hogyan lehet tradíciót teremteni a tanításban. Ez a legnehezebb kérdés. A tanítás — és a tanításon keresztül nevelés — ugyanis a legtöbb ismeretlenes és épp ezért a legnehezebben megoldható képlet. Egyik ismeretlen — ezt már érintettük — a tudományos anyag minősége (s kissé mennyisége is), a másik a pedagógiai feldolgozásának a módja a tankönyvekben, a segédkönyvekben és más taneszközökben, a harmadik a tanuló, a társadalmi érintkezési hatásai-
val, a negyedik a tanár, ismereteivel, világnézetével, politikai és emberi hozzáállásával, egész pedagógusi habitusával. Mindennek sokvariációs találkozásában valósul meg az antifasiszta ellenállás és partizánharcok valós és eredményes tanítása, s a sok variáció közül, ha más-más helyzetben különböző is a hatás, egyazon helyen bizonyára egy variáció a legeredményesebb. Megpróbáljuk felvillantani az optimális eredményhez vezető út feltételeit és tényezőit.

A sikeres tanítás feltétele az egyenlet különböző ismert és ismeretlen tényezőinek olyan találkoztatása, ahol együttes hatásuk juttat el a megfelelő végeredményhez. Első feltétel, hogy az ismert tényezők a birtokunkba legyenek, hogy az ismerteket alkalmazzuk az ismeretlenre, mint egy matematikai képletben. Ezt a képletet is csak így lehet megoldani. Nézzük konkrétan miről van szó, a tanítás gyakorlata hogyan vázolja fel a különböző tényezőket, s milyen összefüggések vannak az egyes tényezők között. Egyik biztos variáció: ismert tényező a kérdés szakirodalmi, ismeretlen tényező az adott tanulók társadalmi információi a kérdéssel kapcsolatban. A tanítás folyamata a kettő közötti viszonyrendszerben játszódik le. Egyrészt információkat kell adni az antifasiszta ellenállásról és partizánharcokról, azokat elemezve, elemeztetve el kell juttatni a tanulókat a megfelelő következtetésekig és ítéletekig, másrészt ezzel párhuzamosan felszínre kell hozni az iskolán kívüli információkat és az ezeken alapuló előzetes ítéleteiket, s ehhez mérten kell újabb információkat adni, ütköztetni, együtt elemezni stb. A tanítás folyamatában alkalmazkodni kell a tanuló előismereteihez, iskolán kívüli szerzett információihoz, élményeihez. Mivel ezek az előinformációk roppant sokfélék és sokrétűek lehetnek, a tanár, érthetően, csak akkor tud alkalmazkodni ehhez a pedagógiai szituációhoz, ha maga is sokrétű információval rendelkezik. Hogy ismét matematikai nyelven fejezzem ki magam: legalább annyival, mint az egész tanulóközösség információnak nem egyszerű summázata, hanem hatványa.

Első feltétel tehát a meglevő szakirodalom és szélesebben értve információhordozó anyag (filmek, diák, képeskönyvek és sorozatok, hanganyag stb.) alapos tárgyi ismerete. Így rendelkezhet csak a tanítás a pedagógiai szituációhoz való szükségszerű alkalmazkodáshoz nélkülözhetetlen tényanyaggal. A téves vagy torzító tényanyaggal, vagy ténynek vett hamis emlékkép-információval szemben pedagógiai sikert csak felsorakoztatott és elemzett tényekkel érhetünk el, semmiképpen sem szavakkal, bármennyire is lelkesek azok.

A másik lehetséges képlet a tananyag jellege, s a tanulók más irányú érdeklődése. Amíg előbb épp az érdeklődés meglétét, s a tartalomról nyert információk tévességét feltételeztük, most az érdeklődés hiányát, az előítéletek, előinformációk hiányát vetjük fel, mint egy másik, nem ritka pedagógiai helyzetet. Itt nem azért kell a szakirodalom alapos ismerete, hogy legyen tényszerű anyag a vitához, bármilyen aspektusból vetődne az fel, hanem azért, hogy a tanár tanulói hangulatára érzékenyen reagálva találja meg azt az anyagot, amellyel fel tudja ébreszteni az osztályt Csipkerózsika-álmából, fel tudja kelteni a fantáziát és ébren tudja tartani azt. Itt már nem egyszerűen az irodalom, az in-

formációhordozók ismeretéről, hanem pedagógiailag funkcionált feldolgozásáról, felhasználásáról van szó. Ez a második képletvariáció szempontja. A szakirodalmat ismerni kell, mégpedig felhasználásképesen, pedagógiailag kiértelt formában.

A harmadik képlet — természetesen az adott egyenleten belül — a tanórai rohanás, hogy a tankönyvben levő anyagot hiánytalanul megtanítsuk, s az elemzések szüksége, hogy a tanulók maguk jussanak el a megfelelő következtetéseikig, az önálló ítélethez. Talán ez a legnehezebben megoldható egyenlet. A tanítási anyag mai mennyisége és a rendelkezésre álló idő közötti feszültséget kell feloldani. Eleve számolni kell azzal, hogy nem lehet minden anyaghoz és minden ítélethez önálló elemzés alapján eljutni, van ahol az információval, a „kész igazságként” való megtanulással kell megelégedni. Ez a kérdés épp az antifasiszta ellenállás és partizánharcok tanítása témakörénél kerül különös éles reflektorfénybe. Természetesen vannak alapvető tények, amelyeket annak kell venni ami: „így volt”, „megtörtént” stb. Eddig rendben van a dolog. A következtetések, ítéletek azonban ezeknek a tényeknek — s más, kívülről hozott valós, vagy valótlan információknak — a szövevényéből, összefüggésrendszerében való vizsgálatából alakulnak ki. S bármilyen furcsán hangzik pedagógiai szempontból, ugyanolyan fontos a jelenségek, tények közötti összefüggésrendszer szisztematikus vizsgálata, elemző folyamata, mint maguk a tények. A súly egyik oldalon tehát a tények alapos ismeretén — ehhez kell a szakirodalom ismerete —, másik oldalon a feldolgozás folyamatán — ehhez kell az alapos pedagógiai kultúra — van. Itt lép tehát be az irodalom és az információhordozók ismerete, ezek anyagának pedagógiai adaptációja mellé harmadik feltételként a feldolgozás, a vele való iskolai bánás pedagógiai kultúrája. Csak ez tudhatja a gyakorlatban lefékezni a tanóráknak a valóságos eredményeket fékező ütemét, s kialakítani azokat a módszereket és fogásokat, amelyekkel az adott keretek között is megismerhető és megérthető a magyarországi antifasiszta küzdelem és a magyarok részvétele más népek partizánharcaiban.

Közel sem gondolom, hogy jelen tanulmányban a kérdésnek akár kisebb részét is kimerítettem volna. Csupán néhány jellemző szimptómára igyekeztem rámutatni, s ezek okát keresni, csupán diagnosztikus igénnyel. Azt hiszem azonban, ahhoz, hogy egy bajon segíthessünk, először a jó diagnózis megállapítása a fontos.

Azt sem akartam állítani, hogy történelmünk e becses és minden másnál heroikusabb hagyományának tanításakor nem értünk el becsülendő eredményeket. Ma az antifasiszta ellenállásról és partizánharcról sokkal többet tud az ifjúság, mint bármikor korábban. Kiemelkedő tanári személyiségek pedig minden itt felsorolt objektív és szubjektív nehézség ellenére fel tudják villantani ennek a mozgalomnak valóságát, csodálatra méltó, tiszteletet parancsoló, lelket megkapó és erősítő emberi heroizmusát. Egyes kollégák pedig szinte bűvös erővel át tudják éltetni tanulóikkal az antifasiszta küzdelem társadalmi és személyi konfliktusait, a fasizmus nyomasztó miliójét és az önfeláldozó antifasiszta ellenállók felemelő emberi tisztaságát, hétköznapi nagyságát. Az iskolai nevelés-oktatás mindennapi általános gyakorlata azonban még közel sem tudta követni a legjobbak példáját. Az antifasiszta ellenállás és partizánharc története iskolai felhasználásában rejlő nevelőerőt még közel sem tudtuk kiaknázni. Ezért kell keresnünk az okokat, s az eddiginél jobb, hatékonyabb megoldásokat. Keresni kell a tudományban, a népszerűsítésben, a művészetben és az oktatásban dolgozóknak külön-külön és együtt.

A közoktatás igyekezett az utóbbi években növelni erőfeszítéseit. Két filmet készítettünk az iskolák számára, az egyiket az antifasiszta partizánmozgalomról, harcokról Európában, a másikat „Embernek maradni” címmel a magyar antifasiszta ellenállásról. Iskolai olvasókönyveinkben részleteket közöltünk az antifasiszta ellenállás dokumentumaiból. Országos tanulmányi versenyeken, vetélkedőkön, szakmai versenyeken ösztönöztük a tanulókat az antifasiszta hagyományok kutatásában való részvételre, inspiratív buzdítást adva a helytörténeti iskolai, tanári, tanulói munkához.

Amit tettünk, az azonban közel sem elég, közel sem oldotta meg a magyar antifasiszta ellenállás és partizánharcok iskolai tanításában rejlő nevelési lehetőség kiaknázását. Nagyon elfoglalt s gyakran szakmailag eléggé elszigetelt tanárainknak a legkülönböző formákban kell segítséget adnunk anyag- és eszköznyújtással, informálással. Legfontosabb feladatnak mégsem a tananyag és a tanítás eszközeinek mennyiségi növelése, hanem a tanítás gyakorlatának minőségi emelése, az értelmet és érzelmeket egyaránt megmozgató elemző, élményteli tanítás tűnik. Ehhez kell megtalálnunk a megfelelő anyagokat, eszközöket, módszereket.