

TÖRTÉNETISÉG ÉS KORSZERŰSÍTÉS PEDAGÓGIA-OKTATÁSUNKBAN

(Megjegyzések a „Bevezetés a pedagógiába”, a Didaktika,
a Neveléstudomány és a Neveléstörténet reformjához.)

Dr. BERENCZ JÁNOS

A Tanárképző Főiskolákon történő pedagógusképzésünk reformját — mint ismeretes — a szocialista pedagógusképzés megjavításának célkitűzése hatja át. Korszerűbbé, létszerűbbé, gyakorlatiasabbá kell tennünk tananyagunkat, egész oktató-nevelőmunkánkat minden tekintetben. Ezzel együtt meg kell szilárdítanunk, el kell mélyítenünk hallgatóink szocialista világnézeti nevelését. Mindezen célokat pedig úgy kell munkálnunk, hogy hallgatóink túlterhelését kiküszöböljük.

A különböző reformvitákon eddig is sokszor bebizonyosodott, milyen nehéz a gyakorlatban összeegyeztetni, együttesen érvényre juttatni az említett reform-elveket. Ezért van gyakorlati jelentősége annak, hogy az egyes elvi követelményeket és azok összefüggését konkrétan, az egyes tárgyak oktatásával kapcsolatban igyekezzünk megragadni.

Jelen tanulmány a főiskolai pedagógia-oktatásnak csupán egyik konkrét problémáját igyekszik felvázolni: azt, hogy a marxista történetiség — mint a korszerű szocialista világnézeti nevelés egyik (nem kizárólagos!) tényezője — hogyan érvényesíthető pedagógia-oktatásunkban, hogyan lehet és kell a pedagógiai tárgyak oktatását fokozott mértékben korszerűvé és gyakorlatiasá tenni.

Az eddigiek alapján talán nem kétséges, hogy cikkünk témaválasztása főiskolai reformunk két alapelvének: a korszerű, szocialista világnézeti nevelésre törekvésnek (marxista történetiség) és a gyakorlatiaságnak (aktualizálás) szoros tartozéka, függvénye, konkretizálása meghatározott vonatkozásban.

Hozzátehetjük még témaválasztásunkhoz, hogy az nem kis mértékben a reform elveinek harmonikus, célszerű egybehangolására törekvéséből is sarjadt: a viták során ugyanis nem egyszer egyik vagy másik alapelv kerül *egyoldalúan* — és ezért torzítóan — előtérbe. Amint feltétlenül hibáztatnunk kell a hallgatókat túlterhelő, lexikális adattömegben megnyilvánuló, öncélú historizálást — éppúgy helytelenítjük viszont az ellenkező végletet is: a szocialista pedagógiai műveltség szempontjá-

ból nélkülözhetetlen marxista társadalmi-történeti alapok elhanyagolását, a felszínes, egyoldalú gyakorlatiasságot, praktícizmust.

Nem kétséges tehát, hogy a marxista történetiség és a korszerűség, a gyakorlatiasság szempontjainak reális, együttes érvényesítése egyúttal szintézisbe, harmonikus egységbe hozza reformunk elvi és gyakorlatias célkitűzését is.

Témánkat a következő két részben fejtjük ki:

I. Hogyan érvényesíthetjük a marxista történetiség elvét a pedagógiai tárgyokban, a „Bevezetés a pedagógiába”, — a neveléstudomány és a didaktika oktatásában?

II. Mit jelent és hogyan érvényesíthető a korszerűség, gyakorlatiasság szempontja a főiskolai neveléstörténet oktatásában?

I.

Hogyan és mennyiben érvényesíthető a történetiség marxista elve a „Bevezetés a pedagógiába”, a neveléstudomány és a didaktika anyagában, az előadásokon és a szemináriumi órákon?

Mielőtt a történetiség érvényesítésére legfontosabb anyagrészeket megjelölnénk, előre kell bocsátanunk, hogy az anyag nagysága és a közvetlen gyakorlati szükségletek szempontja nem engedi meg, hogy a pedagógiai előadásokban hosszabb problémátörténeti fejtegetések helyet kapjanak, — annál kevésbé, mert a rendszeres fejlődési vonal megrajzolása a neveléstörténet oktatásának feladata. Viszont éppen a szűk, metafizikus tárgyalásmód elkerülése, a dialektikus módszer érvényesítése megkívánja, hogy — órakeretünkhöz igazodó terjedelemben — *problématörténeti utalások*, rövid neveléstörténeti magyarázó megjegyzések is helyet kapjanak mind a neveléstudomány, mind a didaktika oktatásában.

Hogyan érvényesülhet mármost a történeti szemléletmód egyes pedagógiai tárgyak legfontosabb anyagrészeinél?

A „Bevezetés a pedagógiába” című tárgy oktatásakor a nevelés, mint társadalmi tevékenység fogalmának meghatározásakor, valamint a nevelés történeti és osztályjellegének, felépítményi jellegének megvilágítása elképzelhetetlen a marxista történetiség érvényesítése nélkül. Emellett bizonyos, szűkebbre szabott történeti utalások szükségesek a neveléstudomány és a nevelés tényezőivel [1], valamint a „neveléstudomány” című anyagrésszel kapcsolatosan [2].

A *neveléstudomány* anyagában — mint arra már 1955-ben rámutattunk — szintén kívánatos bizonyos problémátörténeti utalásokat, magyarázatokat beleszólnünk anyagunkba [3].

A neveléstudomány problémátörténeti utalásaival, a marxista történetiség érvényesítésével kapcsolatban az előadónak fokozott gondot kell ügyelnie arra, hogy a történeti megalapozás az anyag terjedelméhez méretezett legyen, és elsősorban a jelen gyakorlati nevelési problémái-

nak jobb, ideológiailag megalapozott megértését szolgálja. Ezért történeti utalásainkban rendszerint a XX. század keretei között maradunk, a régebbi korok rendszeresebb problémátörténeti bemutatását feltétlenül a neveléstörténet-oktatásra, vagy fakultatív kollégiumra kell utalnunk. Nem felejthetjük el, hogy az állandó és kevésbé indokolt historizálás sablonossá, túlrészletezővé teheti előadásainkat és gátolja a jelen gyakorlati szükségleteinek kellő érvényesítését.

Melyek azok a témák, melyeknél rövid történeti utalások indokoltak, hasznosaknak látszanak?

a) Az erkölcsi nevelés folyamatát hogyan értelmezte a vallásos-konzervatív pedagógia, a polgári reformpedagógia — és milyen lényeges különbség van ezek és a marxista nevelés álláspontja között?

b) A szocialista közösségi nevelés lényegének megértését elősegíti, ha röviden, kritikailag bemutatjuk a liberális-individualista, a konzervatív-nacionalista törekvéseket, valamint a fasiszta pedagógia szélsőségesen reakciós univerzalizmusát. Ugyanez vonatkozik a szocialista fegyelem öntudatosságának és aktív jellegének megvilágítására is [4].

c) Hazafias nevelésünk jelenlegi helyzetét, a gyakorlatban megmutató fogyatékosságokat hallgatóink csak akkor érthetik meg világosan, ha röviden bemutatjuk az ellenforradalmi rendszer reakciós álhazafiságát és a törekvéseket az igaz hazafiságra, szocialista hazafiságra hazánkban a felszabadulás után [5].

d) A nevelés módszereinél utalnunk kell azokra a különbségekre, amelyek a konzervatív neveléstől és a polgári reformpedagógiától elválasztanak.

e) Noha a történetiség érvényesítésének szükségessége talán leginkább az erkölcsi nevelés témáinál merül fel, bizonyos történeti utalások indokoltak a többi nevelési területnél is (esztétikai nevelés, politechnikai képzés) [6].

**

A didaktika anyagában — a tankönyvekben és a programokban — szinte hagyományosan szoktak szerepelni történeti anyagrészek egyes témáknál.

Az új reformprogramok szűkebb térre szorítják a történeti részeket. Ez helyeselhető is, mert a részletesebb és rendszeres problémátörténeti áttekintés feltétlenül a neveléstörténetbe tartozik. Egyes témáknál (pl. az osztály-órarendszer történeti kialakulása) a programok és tankönyvek adatszerű részletezése talán az indokoltnál nagyobb mértékű historizálásra csábíthatta a didaktika előadóit.

Bizonyos, szűkebb térre szorítókozó és a jelen jobb megértését szolgáló történeti utalások azonban helyet kaphatnak a didaktika oktatásában. (Nem feltétlenül az előadásokban, hanem a szemináriumi munkában is, bizonyos munkamegosztással élve.) Konkrétan a következő mozzanatoknál jönnek szóba rövid történeti utalások:

a) Mit tanított a klasszikus polgári didaktika az oktatás alapelveiről, — mennyiben fogadhatjuk el és milyen irányban fejlesztjük tovább a didaktikai alapelvekről szóló tanításokat?

b) Milyen haladó és reakciós törekvések jellemzők a XX. századi modern didaktikára? Hogyan mutatkozik meg a modern pedagógiában a korszerűsítésre törekvés, a túlterhelés leküzdése?

d) Az oktatás rendjére, szervezetére vonatkozó koncepció lényeges vonásai a klasszikus polgári didaktikában, a XX. századi polgári reformpedagógiában és a szocialista iskolában;

e) Esetleg felhasználható — szerény mértékben — bizonyos történeti anyag az „oktatás eszközei és módszerei” című témakörben is, annak illusztrálására, hogy mennyit tökéletesedtek eszközeink és mit jelent a korszerű metodikai szemlélet.

Nem kívánjuk itt ismételni, amit már a neveléstudományban is hangsúlyoztunk: a történeti szemlélet indokoltan és arányosan szerepeljen az előadás tematikájában, konkrét anyagában, semmiképpen ne menjen a jelen gyakorlati didaktikai szükségleteinek rovására.

A történeti részek itt sem lehetnek lexikális jellegűek és rendszeres problémátörténeti igényűek, hanem éppen a didaktika mai problémáinak színvonalas, mélyebb megértését kell szolgálniuk.

A tematika elkészítésénél nem felejtethetjük el, hogy a történeti szemlélet konkrét érvényesítése nem csupán előadásokon történhet, hanem a *szemináriumi munkában* is. Konkretizálva: különösen a fenti c), d) és e) pontokban megjelölt mozzanatok olyanok, melyeket az előadások helyett jól kidolgozhatunk a szemináriumokban beszámolók, viták, a hospitálisokhoz kapcsolódó rövid referátumok formájában.

*

**

Az eddigiekben a marxista történetiség érvényesítését *közvetlenül* az oktatás (Bevezetés a pedagógiába, neveléstudomány, didaktika) anyaga (program, tematika, konkrét előadási és szemináriumi anyag) szemszögéből vizsgáltuk. Ez azonban csupán a kérdés egyik oldala: a hallgatókat közvetlenül érintő tananyag problémája. Van a kérdésnek egy másik, nem kevésbé fontos oldala is: *milyen problémátörténeti tájékozottság szükséges az előadó számára?* Ezért érdemes felvetni és foglalkozni a problémátörténeti kiadványok, a problémátörténeti kutatás néhány olyan mozzanatával, amely közvetlenül érdekli a pedagógiai tárgyak főiskolai előadóit —, hiszen színvonalas, megalapozott előadásokat, szemináriumokat csak kellő problémátörténeti tájékozottság, műveltség alapján tarthatunk.

Ezért talán nem felesleges, ha a mai pedagógia-oktatásban való felhasználhatóság szempontjából röviden jellemezzük a hazai pedagógiai kiadványok problémátörténeti értékeit és fogyatékosságait:

a) Az 1950—56. közötti években megjelent hazai pedagógiai tanulmányok vagy teljesen nélkülözik a problémátörténeti adatközlést, megalapozást, vagy csupán felszínes, lexikális adatközlésekre szorítkoznak. Gyakran előfordult a szemantikus, egyoldalúan negatív, torzító kritika a polgári pedagógia egészével szemben,

b) Az 1957 óta megjelent művekben több értékes, pedagógia-oktatásunkban is jól felhasználható problémátörténeti anyagot találhatunk.

Így pl. a hazai művek közül Borbély András—Durkó Mátyás: „Jutalmazás a szocialista fegyver megteremtésében” (1957. Tankönyvkiadó, 5—52. old.) Horváth Lajos: „A világnézet nevelés időszerű kérdései” (Bp. 1961., Tankönyvkiadó). Hasz-

nos problémátörténeti szöveggyűjtemény — jegyzetekkel és bevezetővel ellátva — „A magyar nevelés úttörői” című kiadvány. (Bp. 1963., Tankönyvkiadó.)

Akadnak azonban a legutóbbi években is nem eléggé a tárgyhoz kapcsolódó, felszines történeti fejtegetések is egyes művekben.

A problémátörténet iránti fokozott érdeklődés, a pedagógiai elmélet és történet szerves közelebbszűzésére törekvés bizonyossága, hogy egyes mai kérdések tárgyalását feldolgozó művek viszonylag igen terjedelmes problémátörténeti anyagot tartalmaznak. Ez a tendencia található NACY SÁNDOR-nak „Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete” című akadémiai doktori disszertációjában. (Bp. 1962. MTA kiadása, 19—174. oldal.) — Értékes történeti áttekintés olvasható a hazai munkaoktatás előzményeiről a „Tanulmányok a politéchnikai oktatás köréből” című gyűjteményes kötetben. (Tankönyvkiadó, Bp. 1963. 7—119. oldal.)

*

**

Ahhoz, hogy a problémátörténeti feldolgozás céljaira, szerepére, jelentőségére konkrétan rámutassunk, hasznos lesz, ha egy-egy neveléseméleti és didaktikai példán röviden illusztráljuk: mire terjeszkedjen ki a problémátörténeti tudományos kutatás és mennyiben nyújthat segítséget a pedagógusképzés gyakorlati feladatai, célkitűzései szempontjából?

A *neveléseméletből* vegyük illusztrálásul az „erkölcsi nevelés” témájának a „Közösségi nevelés” című fejezetét.

Ezzel kapcsolatban a következő kérdések problémátörténeti feltárását tarthatjuk a neveléseméleti oktatás szempontjából gyümölcsözőnek:

a) Milyen gyökerei vannak a közösségi nevelésnek a klasszikus polgári pedagógiában (Comenius, Pestalozzi) és az utópista szocialista gondolkodóknál? (Korai utópisták: Morus, Campanella [7], XIX. sz. elejének utópistái: Fourier, Owen stb [8])

b) Hogyan torzult egyoldalúvá a múlt században az egyén és a közösség viszonya az individualista-liberális polgári pedagógiában? Hogyan alakult ki a másik véglet, a konzervatív-soviniszta univerzalizmus, melynek legreakciósbabb képviselője a fasiszta és „nemzeti szocialista” pedagógia? Miben különbözik mindezekről a polgári törekvésektől, irányzatoktól a szocialista pedagógia közösségi elve és gyakorlata?

c) Hogyan fejlődött ki a tudományos szocializmus tanításai nyomán a szocialista közösségi nevelés elmélete és gyakorlata? (Az „Egységes Munkaiskolai Törvény” a Szovjetunióban, 1918-ban, — Krupszkája működése, főleg a „Közösségi nevelés” című cikke (1922), — Makarenko gyakorlati és elméleti működésének mai jelentősége a közösségi nevelés szempontjából.)

d) Milyen történeti gyökerei vannak a szocialista közösségi nevelés egyes tényezőinek, különösen a *perspektívának* (vö. Hans BERGER: „Die Freude, als Mittel der Erziehung”, Volk u. Wissen, VEB, Berlin, 1957. 16—26. lap történeti összefoglalását és adatközlését), a szervezetségnek, közösségi tevékenységnek és a hagyományoknak? Ugyanígy bizonyos történeti magyarázatot kíván a „pedagógiai hagyomány” szocialista értelmezése is — megkülönböztetésül a *konzervatív* értelmezésű „hagyomány”-tól. (Pl. Imre Sándor, Prohászka Lajos koncepciója.)

Talán nem is szorul külön, hosszas bizonyításra, hogy az említett

problématörténeti kutatások mennyire időszerűek és gyakorlatiasak napjainkban, amikor az SZKP XXII. kongresszusának szellemében megnőtt a közösségi aktivitás fejlesztésének, a szocialista demokratizmusra nevelésnek elvi és gyakorlati jelentősége.

Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni szükséges, hogy az előző tematika nem azt jelenti, mintha e problémákat a nevelélméleti előadásokon vagy szemináriumok anyagában fel kellene dolgozni. Ez nyilván túlterhelés lenne és a jelenlegi keretek közt megoldhatatlan. Itt csupán az előadó számára — és esetleg a hallgatók számára, pl. fakultatív kollégiumi vagy szakköri keretben — felvetődő tájékoztató, elmélyítési, kutatási lehetőségekről, illetve szükségletekről van szó.

*

**

A *didaktika* keretéből felvetődő problématörténeti elmélyítésre említsük példaként az oktatási folyamattal kapcsolatos történeti kutatást. E téma feldolgozása ugyan már folyik — idevonatkozó anyag közlése azonban azért nem felesleges, mert szempontjaink nem kis mértékű eltérést mutatnak az eddigi feldolgozással egybevetve.

Mit lenne hasznos tehát az oktatás folyamatával kapcsolatban neveléstörténetileg vizsgálni?

a) Milyen világnézeti alapokon és milyen összefüggésekben merül fel az oktatás folyamatszerűsége a klasszikus polgári didaktikában, különösen Comenius és Pestalozzi műveiben? (A rendszerességre törekvés általában és a panszofikus oktatás tartalmához, valamint a didaktikai alapelvekhez való viszony Comeniusnál; az oktatás elemi pontjai, a fokozatosság elve és az oktatás folyamatszerűsége Pestalozsinál.)

b) Milyen új vonások jelennek meg az oktatás folyamatszerűségével szemben a felvilágosodás naturalista (Rousseau) és materialista gondolkodóinál (Diderot)?

Érdeemes lenne alaposan kritikailag foglalkozni egy „elfelejtett szerző”, JACOTOT 1818-ban kialakított álláspontjával. Az ő „*globális*” módszere az oktatási folyamat tengelyébe a sajátosan bővülő, mélyülő *ismétlést* teszi. (Összefoglalása olvasható J. Jacotot: „*La méthode universelle*” című művében.)

c) A differenciált szemlélet kezdetei a herbarti „nevelőoktatás”-ban: az oktatás lefolyásának, menetének különválasztása a „módszer”-től; a herbartiánus didaktika e felfogásának kritikája a formalizmus szemszögéből;

d) Az oktatási folyamatra vonatkozó korszerű, differenciált szemlélet kidolgozása a modern didaktikában: az oktatás „folyamatszerűség”-ének többféle értelme; az oktatási folyamat pszichológiai, fejlődés- és oktatáslélektani, tárgyi és logikai (formális és dialektikus logikai) vonatkozásai. A korszerű szemlélet alapjai a modern szaktudományban, szakdidaktikában, a pszichológiában és a korszerű (formális és dialektikus) logikában.

*

**

Talán e két példa is szemlélteti, hogy a problématörténeti kutatásból nyert anyag szélesebb és mélyebb tájékoztatót eredményez az egyes didaktikai elvek, problémák (mint esetünkben: az oktatási folyamat

mozzanatai) és a nevelési területek, követelmények (esetünkben: a közösségi nevelés) lényegére, gyökereire, társadalmi összefüggéseire vonatkozóan. E történeti anyag alapján kristályosodik ki a „logikai” és a „történeti” szempont egysége, illetve dialektikája, kölcsönhatása, — ennek alapján vonhatók le szélesebb, megalapozottabb konzekvenciák a mai gyakorlatra nézve is.

Egyszóval: talán nem is nehéz e példákból kiolvasni, hogy a „történeti” szempont egyúttal a „logikai” szempont (fogalomalkotás, felosztás, irányzatok) tisztázásához is elvezet és segíti a „gyakorlati” didaktikai, nevelési problémák tisztánlátását, célszerű megoldását is.

II.

Aligha lehet kétséges, hogy a helyes, marxista értelemben vett aktualizálás — az időszerű, korszerű pedagógiai mozzanatok kidomborítása — neveléstörténeti oktatásunknak egyik lényeges célkitűzése. Ez biztosítja alapvetően a neveléstörténet oktatásának *gyakorlatiasságát* és *eszmei színvonalát*, ugyanakkor *koncentrációját*, szerves összefüggését a pedagógiai elméleti és gyakorlati tanulmányokkal.

Az aktualizálás jelentősége nem csökkent azzal, hogy a reform során a neveléstörténet oktatása heti 3 órától 2 órára csökken. Ellenkezőleg, az aktualitás, mint anyagkiválasztó szempont jelentősége növekszik az óraszám csökkenésével. A következőkben lényegében a neveléstörténet eddigi nagyobb keretei között mozogva vizsgáljuk az aktualizálás kérdéseit, de fejtegetéseink végén utalunk az óraszám-csökkenés által megoldandó problémákra is.

Annak ellenére, hogy az aktualizálás a marxista neveléstörténet-oktatás egyik központi kérdése, önálló problémaként mégis viszonylag kevésbé került beható megvitatásra, kutatásra. Az utóbbi évek neveléstörténeti vitáin (pl. 1953-ban és 1956-ban, a balatonfüredi Pedagógus Konferencián) eléggé a háttérben maradt az aktualizálás kérdése [9].

Az említett körülmény teszi indokolttá, hogy megkíséreljük röviden összefoglalni, miben láthatjuk az aktualizálás legfontosabb ismérveit:

Az aktualizálás — nem teljesen azonos egyszerűen a neveléstörténet tényeinek marxista „értékelésével”, bár szorosan összefügg vele. Nem jelenthet az aktualizálás valami felszínes, formalista „modernizálás”-t sem; nem jelenti azt, hogy egyszerűen „pozitívnek” vagy „negatívnek” minősítünk egyes neveléstörténeti tényeket.

Miben láthatjuk tehát az aktualizálás lényeges ismérveit?

Az aktualizálás — a neveléstörténet anyagának *marxista értékelése mai, szocialista pedagógiánk szemszögéből*.

Felbontva meghatározásunk második felét: az értékelésnek ki kell dolgoznia a kapcsolatot mai pedagógiánk gyakorlatával, a gyakorlat jelenlegi állásával és továbbfejlődésünk szükségleteivel —, de egyúttal a pedagógia mai lényeges elvi, tudományos, kutatási problémáival is.

Más szóval, az aktualizálás nem csupán a jelennel kapcsol össze (ez szűkkörű prezentizmus lenne), nem is csupán a mindennapos gyakorlat egyszerű fényeivel, feladataival, — ez, szűkkörűen értelmezve, felszínes praktícizmus lenne —, hanem a helyes aktualizálás egybekapcsol a *jövő fejlődésével, a gyakorlattal és elmélettel egyaránt.*

Az előzőkből következik, hogy az aktualizálás helyes érvényesítése nem kevés elméleti ismeretet (tudományos, neveléstörténeti tájékozottság, megalapozott marxista értékelés) és gyakorlati tapasztalatot, pedagógiai tájékozottságot, műveltséget kíván a neveléstörténet főiskolai oktatójától, előadójától.

*

**

Kétségtelen, hogy a helyes aktualizálás elsődlegesen a neveléstörténet anyagával kapcsolatos probléma.

Nem szorul ugyanis hosszas bizonyításra, hogy az anyag kiszemelése, kiválogatása már nagymértékben kiszabja az aktualizálás kereteit és hatással van annak tartalmára, terjedelmére, minőségére is.

Hiba lenne azonban ebből arra következtetni, hogy az aktualizálás egyszerűen a főiskolai programviták lezajlásával eldőlt, teljesen vagy akárcsak nagymértékben, lényegében megoldott probléma lenne.

Melyek azok a tényezők, amelyek miatt a programviták, az új programok elfogadása után is szükséges, hasznos az aktualizálással foglalkoznunk?

a) Az aktualizálás kétségkívül elsősorban a tananyag-kiszemelések kérdése, *a programokban megadott tananyagban realizálódik* első fokon és kifejezetten. Ezzel azonban még nem oldottuk meg az aktualizálás hogyanjának, mikéntjének kérdését;

b) A neveléstörténet programjában az anyag megjelölése nem részletes. (Ez a tematika elkészítőjének feladata.) Az óraszámra és a programra is szükségszerűen kiható anyagcsökkentéssel kapcsolatban viszont élesen vethető fel az a kérdés, hogy vajon a heti kétórás terjedelem és az aktualizálás szempontjából mennyiben indokolt az anyag megjelölése, konkrét kiválasztása;

c) A program nem oldja meg az egyes szervezeti formákra (előadás, szeminárium) vonatkozó konkrét, pontos megoldást általánosságban. Ezért az aktualizálásról szólva e konkrét szervezési kérdés is kidolgozásra szorul.

*

**

E szükséges előrebocsátás után vizsgáljuk meg először, *mit* lehet, ajánlatos különösképpen kiemelni az aktualizálás szempontjából — a neveléstörténet teljes (heti 3 órára méretezett, „hagyományos”) anyagát véve alapul:

A) *Az ösközösség* anyagában a következő mozzanatok emelhetők ki:

Az osztály nélküli társadalom kezdeti szakaszának homogén nevelése és az oktatás, nevelés későbbi differenciálódása (nemek szerinti első munkamegosztás) — mint kulturális tünet.

Az oktatás *közvetlen jellege* (utánzás, szoktatás, munkára nevelés közvetlen-

sége) — egybevetve a mai differenciált szervezeti formákkal és módszerekkel. Mi az oka, magyarázata a szervezeti és metodikai téren végbemenő későbbi differenciálódási folyamatnak [10]?

A *babona és a vallás* szerepe az ősközösségi nevelésben, az egyes szertartások (pl. avatás) és a világszemlélet problémái.

B) A *rabszolgatartó* társadalom nevelésével kapcsolatban az alábbi fontos mozzanatok aktualizálása érdemel különös figyelmet:

A nevelés osztályjellegűvé válása (osztálynevelés-osztály nélküli nevelés a kommunista társadalom perspektívájában);

Az iskola, mint társadalmi intézmény kialakulása;

A spártai nevelés egyoldalúsága, kegyetlensége (nem ok nélkül hivatkozott a XX. századi reakciós nevelés, a fasizmus is, igen dicsérőleg, a spártai nevelésre);

Az athéni nevelés sokoldalúsága — egybevetve a szocialista sokoldalú nevelés eszményével;

Gyakorlatias, társadalmi szempontok érvényesülése a római nevelésben.

C) A *feudalizmus* tárgyalásakor kiemelhető fontosabb aktualizálási csomópontok:

A nevelés osztályjellegének bonyolódása, a rendi nevelés — ennek maradványai a közelmúlt magyar nevelésügyében (ellenforradalmi rendszer);

A reakciós vallásos világnézet gyermek- és embertyomorító hatása: a túlvilágra irányuló szemlélet, az önmegtágadás hirdetése, mint a kiszákmányoltak megtévesztése, becsapása, — a „felebaráti szeretet” hamis, a gyakorlatban nem érvényesülő és képmutató jelszava;

A tananyag spekulatív-teológiai jellege, egyoldalúsága — szembeállítva az életszerűség, gyakorlatiasság mai jelszavával;

A gyermek sajátosságait figyelmen kívül hagyó oktatási és nevelési módszerek (verbalizmus, testi fenyték stb.) —, egybevetve mai módszeres törekvéseinkkel.

D) A *hanyagló feudalizmus, a renaissance-kor* oktatásakor főképp a következő aktualizálási lehetőségek érdemelnek különös figyelmet:

A tananyag *életszerűsége, sokoldalúsága és korszerűsítése* érdekében ekkor történik meg az első lényeges lépés;

Törekvések a gyermek megismerésére és helyes megértésére, a humanus bánásmódra a gyermekkel szemben;

Haladó didaktikai törekvések a gyakorlatiasságra, szemléletességre, aktivizálásra — főleg Rabelais-nál és Montaigne-nél [11];

A munkára nevelés, mint az egyetemes embernevelés lényeges összetevője, megjelenik a korai utópisták (Morus) elképzeléseiben;

E) A *kapitalista* korszak neveléstörténetében emeljük ki a következő aktualizálási csomópontokat:

A polgárság és a 4. rend, a munkásosztály művelődési igényeinek,

érdekeinek jelentkezése, az általános tankötelezettség törvénybeiktatása és a helyzet valóságos alakulása;

Az állam, mint az iskolaügy rendezője; a különböző iskolafajták és iskolafokok differenciálódása; a középfokú és felsőfokú szakoktatás ki-fejlődése;

A világnézeti nevelés helyzete és problémái; a vallásos világnézet funkciója; a liberalizmus, pozitívizmus álláspontja;

A neveléstudomány, a klasszikus polgári pedagógia rendszeres ki-dolgozása Comenius, Rousseau, Pestalozzi működése nyomán;

Külön kiemelésre érdemes a kapitalista korszakon belül az a ha-ladó, sőt bizonyos értelemben forradalmi vonal, melyet a francia mate-rialisták, az orosz forradalmi demokraták betöltöttek. Szocialista kultúr-politikánk, nevelésügyünk számára alapvetőek napjainkban is Marxnak és Engelsnek kultúrpolitikai, nevelési vonatkozású megnyilatkozásai [12].

F) *Az imperializmus korát* tárgyalva, aktualizálás szempontjából fő-képp a következőket emelhetjük ki:

A reakciós iskolapolitikai törekvések, kettős iskolarendszer bírálata, iskoláztatás a gyarmatok bennszülött dolgozó népe és az anyaország számára;

A konzervatív és a reformpedagógiai szemlélet küzdelme, milyen értékes elemeket tartalmazott a polgári reformpedagógia;

A munkásmozgalom kultúrpolitikai, nevelésügyi törekvései és ezek mai tanulsága;

Hogyan merült fel a „munkaiskola” gondolata a burzsoá pedagó-gián belül, ennek osztályjellege és egyes értékes elemek a polgári „mun-kaiskolai” koncepción belül.

G) *A szovjet nevelés* egyes korszakainak jellemzésén belül napjaink égető problémáinak felvetődése és megoldása, a szocialista iskolareform alapelveinek felbukkanása és kidolgozása szempontjából kell tárgyal-nunk ezt az egész korszakot.

*

**

A magyar nevelés történetében

igyekeznünk kell bemutatni azokat a szálakat, amelyek mai törekvé-seinknek is alapját, lényeges elemeit mutatják. Nevezetesen: a munkára nevelést (Tessedik óta), a tananyag korszerűsítésének törekvéseit az er-délyi presbiteriánusok, Tolnai Dali János és Apáczai működése óta, — a haladó módszeres törekvéseket — különösen az önállóságra, aktivi-tásra nevelés tekintetében. *A pedagógiai hivatástudatra nevelést* szol-gáljuk, ha — elsősorban a magyar nevelés történetében foglalkozunk a pedagógusok múltbeli, kiszolgáltatott és kedvezőtlen társadalmi hely-zetével, valamint a nevelőképzés intézménytörténetével, ennek haladó és reakciós törekvéseivel.

Az előzőkben illusztrálásként felsorolt „aktualizálási gócpontok” nem jelent-hetnek továbbá sem általánosan kötelező normát, sem kizárólagosságot. Csupán az aktualizálással kapcsolatos eddigi tanszéki gyakorlatot próbáltuk konkretizálni ezzel.

Ismét hangsúlyozni kell továbbá, hogy példáink a neveléstörténet eddigi, heti 3 órás terjedelmű anyagához szabottak voltak.

*
**

Minthogy eddig a főiskolákon szokásos, teljesebb, rendszeresebb, heti 3 órás oktatást vettük alapul — ezen anyagban illusztrálva az aktualizálás főbb gócpontjait, felvetődik a kérdés: hogyan történjék az aktualizálás a csökkentett, heti 2 órás (1 óra előadás, 1 óra szeminárium) neveléstörténet oktatásán?

Jelen cikknek nem lehet feladata, hogy közvetlen és pontos gyakorlati javaslatokat dolgozzon ki az új neveléstörténeti oktatás számára. Mégis célszerű talán néhány elvi szempontot említeni arra vonatkozólag, hogy a csökkentett anyagban hogyan és mennyiben történhet az aktualizálás?

a) Kétségtelen, hogy a csökkentett programokban a régebbi nevelésről szóló részeket — a kapitalizmus előtti nevelést — erősen lecsökkentve kell tárgyalnunk. Sőt, esetleg teljesen kihagyandó lesz az előadásban az ősközösség, a rabszolgatartó és feudális kor neveléstörténete. (Ezért az idevonatkozó aktualizálási gócpontok az újrendszerű oktatásban esetleg elmaradhatnak.)

b) Problémaként vetődik fel, hogy mennyiben szerepeljen intézménytörténet az új anyagban. Célszerű lenne fokozott mértékben csak egyes gyakorlatilag fontos, időszerű problémák történetére korlátozódni. (Ilyen fontos problémátörténeti rész lehetne például az iskola tananyagának korszerűsége és gyakorlatiassága, a nevelő és a tanulók közti viszony alakulása, a tanulók aktivitása stb.)

c) A tananyag-csökkentéskor fontos szempont, hogy a lexikális és eddigi sokágú anyagot — egyes anyagrészek teljes elhagyásával, más részek leegyszerűsítésével — tegyünk intenzívebbé. Ezzel talán azt is elérhetjük, hogy a legidőszerűbb, gyakorlatilag legfontosabb problémákra korlátozzuk, szűkítjük le az oktatást — viszont le kell mondanunk az anyag eddigi viszonylagos teljességéről, rendszerességéről is. Az eddigiekből következik, hogy főtémaként lenne kezelhető: melyek mai, szocialista nevelésünk történeti előzményei, gyökerei?

E kérdésfeltevés alapján a mai marxista pedagógia gyökereiként a következő pedagógiai törekvéseket, irányzatokat kellene a lehetőség szerint alaposan tárgyalni:

1. A klasszikus polgári pedagógia értékes hagyatéka: renaissance-pedagógia, Comenius, Rousseau, Pestalozzi.

2. Az utópista szocialisták (korai és XIX. századi utópisták) pedagógiai törekvései, gondolatai.

3. Marx, Engels és a forradalmi munkásmozgalom kultúrpolitikai, pedagógiai törekvései.

4. A nevelés elmélete és gyakorlata a Szovjetunióban és a szocialista országokban.

Természetes, hogy az anyagcsökkentés, és különösen a teljesség és rendszeresség nagymértékű kényszerű feladása pedagógiai szempontból vitatható. Nem fel-

adatunk itt sem a régi órakeret megvédése, sem a csökkentés kritikája, és csupán az aktualizáláshoz adtunk néhány konkrét szempontot.

Ennyit az aktualizálás tartalmi vonatkozásairól.

*
**

Fontos további problémánk: a korszerűség, gyakorlatiasság szervezési és metodikai kérdései. Milyen munkamegosztást valósítunk meg az aktualizálás szempontjából az előadások és a szemináriumok között?

Erre vonatkozólag általános elvként azt állapíthatjuk meg: az előadások áttekintést, vezérfonalat adjanak a neveléstörténet korszerű, élő problémáinak alakulásáról, emeljék ki határozottan a fejlődés fő vonalait, lényeges vonásait. A szemináriumi munkában viszont célszerű kiemelten feldolgoznunk olyan „aktualizálási gócpontokat”, amelyek részletesebb elemzést, problematikus, aktív, vita-jellegű megbeszélést igényelnek.

Másik szempontként adódik a szemináriumok számára: *a szakok szerinti differenciálás*. Ezért célszerűtlen valamennyi szemináriumi csoportban ugyanazt az anyagot feldolgoznunk, ehelyett a különböző humán- és reálszakok érdeklődéséhez is igazítanunk ajánlatos a szeminárium tematikáját. Ez a hallgatók számára nagyobb konkrétséget, érdekességet biztosít, jobban érvényesíthetjük az aktivitást előmozdító feltevételeket.

Eddigi tapasztalataink alapján még két szempontot emelhetünk ki a neveléstörténeti szemináriumi munkára vonatkozóan:

a) Célszerű a félév folyamán kevés, de gondosan kiválasztott és alaposan, több szemináriumi órán keresztül folytatott szemináriumi megbeszélést szervezni;

b) A szövegszerűség, a források tanulmányozása mellett helyes ügyelnünk a szemléletességre is. Ilyen szempontból rendkívül jó szolgálatot tett Robert ALT professzor neveléstörténeti atlasza [13]. Célszerű lenne magyar nyelven, kellő példányszámban hasonló segédkönyvet megjelentetni.

Említsünk néhány példát az említett elveknek a neveléstörténeti szeminárium tematikájában való alkalmazására — az utóbbi évek gyakorlatából:

A szemináriumi munkában az 1962/63. tanévben a következő súlyponti feladatokat érvényesítettük:

a) Egyes klasszikus polgári pedagógusok törekvéseinek műveiken keresztül való, alaposabb bemutatása. A humán szakokon inkább Comenius (a *Didactica Magna*, az *Orbis Pictus* és a *Szemelvények Magyarországon írt műveiből* című gyűjtemény alapján) — a reál szakokon pedig Rousseau-val foglalkoztunk alaposabban.

b) Az utópista szocialisták pedagógiai törekvései — elsősorban Pataki Ferenc monográfiája alapján.

c) A magyar neveléstörténet anyagából a reál szakokon Apáczai Csere Jánossal és Tessedik Sámuellel, — humán szakokon Táncsics Mihállyal és Gárdonyi Gézával foglalkoztunk.

d) Végül szerepelt tematikánkban az iskolareform történelmi gyökereinek problémája és az iskolareformok a különböző szocialista országokban.

A Béke-Világtanács megemlékezéséhez kapcsolódva, az 1963/64. tanévben DIDEROT-val foglalkozunk részletesebben a szemináriumi foglalkozásokon.

**
*

Következő, szorosán metodikai kérdésünk: hogyan történjék az aktualizálás a neveléstörténet oktatásában?

Abból a szempontból, hogy az aktualizálás logikailag, a végzendő műveleteket tekintve mennyire bonyolult és mennyire részletező, alapos, — a következő tipikus eseteket különböztethetjük meg:

a) Történhet az aktualizálás egyszerű *azonosító utalással*, úgy, hogy a neveléstörténeti anyag oktatásakor kiválasztunk bizonyos, ma is időszzerű fontos vonásokat, és ezekre határozottan rámutatunk. (Ebben az esetben tehát a végzendő logikai művelet: analízis-absztrakció. Pl. mindenütt, ahol a fizikai munka, mint nevelési feladat szerepel, erre, mint időszzerű vonásra utalunk, rámutatunk: így a korai utópista Morus Tamásnál, Comeniusnál stb.)

b) Az előbbinél bonyolultabb eset, amikor nem csupán a maival azonos jegyeket mutatjuk be, hanem a különbségeket is. Ilyen esetekben is a lényegesebb természetesen a hasonló vonások kiemelése, de nem hanyagoljuk el a különbségeket sem. Ezt az esetet nevezhetjük *összehasonlító aktualizálásnak*. Ebben az esetben a logikai műveletek: analízis — több irányú absztrakció — állítások és tagadások sorozata — szintézis. Ilyen eset szerepelhet pl. a pedagógiai naturalizmus, Rousseau tárgyalásakor. Rámutatunk arra, hogy a „természetesség” elve gyermeklélektani és társadalmi szempontból mennyiben helyes, ugyanakkor viszont nem hanyagoljuk el ennek az elvnek az egyoldalúságát, primitívségét sem. Ugyanígy járunk el a gyermek önállósága, aktivitása Rousseau-i elvének tárgyalásakor: egybevetjük Rousseau elvét az aktivitás korszerű, marxista értelmezésével.

c) Az előzőknél bonyolultabb az aktualizálás akkor, amikor nem elégszünk meg a formális logikai (esetleg bizonyos mértékig dialektikusan „kijavított”) összehasonlítással, hanem igyekszünk feltárni a hasonlóságok és különbségek *mélyebb társadalmi okait*, hatásait is. Így pl. az utópista szocialisták pedagógiai törekvéseinél nem elégszünk meg időszzerű gondolataik, törekvéseik kiemelésével, de még az egyszerű összehasonlításával sem, hanem kutatjuk azokat a társadalmi okokat, amelyek miatt az utópisták pedagógiai törekvései az ismert módon alakultak.

Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni szükséges, hogy a társadalmi alapokra építés, ezekből való megértetés az aktualizálás minden esetében fenn kell, hogy álljon a marxista neveléstörténet oktatásában. Tehát az egyszerű azonosító utalás sem nélkülözheti teljesen a társadalmi alapokra való rámutatást.

A különbség az a) és a c) pontban említettek között abban van, hogy az utóbbi esetben a társadalmi alapok, tényezők kimunkálása magasabb szinten, többoldalúan, dialektikusan történik, — míg az a) pontban megelégszünk a társadalmi alapok *előzetes* tárgyalása után az *egyszerű azonosítással*, rámutatással.

d) Még színvonalasabb, bonyolultabb az aktualizálás, ha nem csupán egyetlen múltbeli pedagógiai problémát kapcsol egy maihoz, hanem *összefüggésben mutat be több múltbeli problémát — több mai problémánk előzményeként*. Így pl. vezérfonalként vonulhat végig az előadásokon, hogy mai iskolareformunk alapelveinek (korszerűség, gyakorlatiasság, aktivitás) melyek voltak a történelmi előzményei, gyökerei.

— Az aktualizálás e különböző szintű eseteit, típusait a neveléstörténet oktatója a tárgy fő céljainak és a rendelkezésre álló időnek, a hallgatóság színvonalának és igényeinek megfelelően választja meg, alkalmazza. Nyilvánvaló, hogy legmagasabb szintű, legigényesebb a d) pontban említett típus, — de megvan az indokoltsága és gyakorlati jelentősége az egyszerű utalásnak is, ha ez kellő következetességgel, céltudatossággal történik.

Hiba lenne tehát feltétlenül bizonyosfajta aktualizálási típushoz ragaszkodnunk. Ha célszerűtlenül sok az egyszerű azonosító utalás, — ez oktatásunkat felszínessé, deklaratívvá tenné. Viszont a bonyolultabb aktualizáláshoz való állandó ragaszkodás túlságosan bonyolítaná az oktatásunk, sablonossá tenné munkánkat, igen megterhelné a hallgatókat. Ezért körültekintően válasszuk meg az aktualizálás típusát: emeljük ki a lényeges, időszerű vonásokat, de úgy, hogy ez ne legyen sablonos, megfelelő változatosságot és színvonalat biztosítson.

*

**

A neveléstörténet oktatója az aktualizálás fő csomópontjai tekintetében jó tájékozódást szerezhet a marxista neveléstörténeti kézikönyvekben, így MEDINSZKIJ neveléstörténetében és „A magyar neveléstörténet a feudális és kapitalizmus korában” című tömör, összefoglaló művében. (Bp. 1960. Tankönyvkiadó, szerk.: Ravasz János.)

E mű általában vezérkönyvként, segédanyagként jól felhasználható. Különösen értékes oktatók számára nagy gonddal készült bibliográfiája.

Az aktualizáláshoz viszonylag mégis kevés közvetlen segítséget, támpontot nyújt. Kevésbé törekszik a mai nevelés gyakorlatával és elméletével való kapcsolatok kidomborítására. Negatívumként említhető továbbá egyes értékeléseinek belső ellentmondásossága, homályossága, vagy kevésbé megalapozottsága is. Így pl. FINÁNCZY Ernő munkásságával kapcsolatban. (I. m. 131. oldal) [14]

*

**

A tankönyveken kívül az aktualizálásra feltétlenül felhasználandó anyagot rejtenek a neveléstörténeti monográfiák.

Ha mármost a magyar neveléstörténeti monográfiákat vesszük tekintetbe, ezeknek sorában két periódust (illetve két tipikus tendenciát) figyelhetünk meg:

a) 1950—56-ig a magyar neveléstörténeti kiadványokat egyes haladó pedagógus-személyek kiragadására való törekvés („mazsolaszerűség”) [15] jellemezte. Kétségtelen továbbá, hogy sok esetben az értékelésre nyomot hagyott a dogmatikus, sematizáló szemlélet is. Mégis, pozitívumként említhető, hogy némelyik kiadvány határozottan törekedett a marxista aktualizálásnak, rendkívül erőteljesen érvényesített időszerű és gyakorlatias szempontokat a történeti anyagban. Ez a tendencia jellemezte pl. a Magyar Tanácsköztársasággal, Tessedik Sámuellel és Tánácsics Mihállyal foglalkozó műveket [16]. Egy másik, szintén hasznos —, de az aktualizálás, az oktatás szempontjából kevésbé gyümölcsözteshető — törekvés volt a filológiai pontosságra, alapos tényfeltárássra törekvés, mint pl. az Apáczai Csere Jánosról, Tavasi Lajosról szóló monográfiákban. Sajnos, e művek viszont az aktualizálás, a gyakorlati pedagógiai szempontok tekintetében hagynak sok kívánnivalót [17]. Szem elől té-

vesztik azt, hogy a neveléstörténetnek lényeges és nélkülözhetetlen vonása a filológiai kutatás, az adatgyűjtés, — viszont nem hagyagolhatja el a gyakorlati és elméleti pedagógiai szempontok érvényesítését sem. Egészében a neveléstörténet *se nem filológia, se nem „történettudomány”*, (— általában!)

b) 1957 óta a neveléstörténeti tanulmányokat, kiadványokat az adatokban való nagyobb elmélyülés, differenciáltabb értékelésre törekvés jellemzi kétségkívül. Sajnos azonban ezek az önmagukban véve egészséges tendenciák más oldalon fogyatékosságokkal, hibákkal jártak együtt. Sok esetben a teljes adatközlés bizonyos egyoldalú filologizáláshoz vezetett; a szerzők nem dolgozták fel és nem szűrték át, nem tömörítették kellőképpen az anyagot, ami a műveket terjedelmessé és egyszersmind nehezen áttekinthetővé, nehezen érthetővé tette. A szükséges eszméletörténelmi materialista átgondolás, a tudományos értékelés fogyatékos-sága azután az értékelés elmosódottságához is vezetett. Nem ritka az értékelés belső ellentmondásossága sem. Emellett e monográfiákban bizonyos szűkreszabottság, szűkkörűség is tapasztalható — a korbaágyazás és a külföldi törekvésekkel, irányzatokkal való kapcsolat szélesebb alapokon nyugvó, tudományos feltárása is csorbát szenved. Ilyenféle tendenciákra példaképpen az IMRE SÁNDOR-ral és KARÁCSONY SÁNDOR-ral foglalkozó monográfiákat említhetjük meg. („Magyar neveléstörténeti tanulmányok.” Bp. 1959. Tankönyvkiadó. 45—123. oldal és 205—247. oldal.) Mindezek a nagy vonásokban, tendenciaképp jellemzett fogyatékosságok szükségszerűen gátolják a jelzett művek felhasználását a neveléstörténet oktatásában, a marxista aktualizálásban.

*

**

Az itt jelzett, 1957 óta erősödésben levő, az aktualizálást elhanyagoló tendenciára azért is érdemes felfigyelni, mert a neveléstörténettel szoros kapcsolatban levő művekben — pl. az irodalomtörténetben — is jelentkezik. Példaképp említhetjük Hegedűs Andrásnak („Gárdonyi, a néptanító” című művét. Bp. 1962. Tankönyvkiadó.)

Ebben erősen túlteng a lexikális részletezés, az értékelés és az aktualizálás minimális térre zsugorodik össze. Elmarad pl. Gárdonyi gyermekszeretetének, a konzervatív-reakciós kultúrpolitika és pedagógiai szemlélet elleni harcának mai időszerűségére való utalás. Amikor a szerző Gárdonyi babonaellenességéről és ennek vallásos korlátairól szól (132. oldal), nem említi a kérdés mai időszerű vetületét, mely jelentkezik mind az iskolában (osztályfőnöki órák egyes beszélgetéseiben például), mind a népművelésben. Ma is akadnak, akik világnézetileg nem kellően tisztázott, szilárd alapról harcolnak a babona ellen —, miközben megfelelnek arról, hogy mindenféle vallás tartalmaz babonás elemeket, — viszont hirdeti is minden olyan „babona” elleni harcot, amely nem fér meg hittételeivel, vagy amely sérti érdekeit.

*

**

Amikor az előzőkben a marxista történetiség és az aktualizálás szükségét és megvalósításának egyes lehetőségeit, néhány metodikai

kérdését felvázoltuk, talán nem kerülhettünk el bizonyos félreértési lehetőségeket. Ezért, összegezésül hangsúlyozni szükséges a következőket:

a) A történetiség és aktualizálás nem abszolút, a főiskolai reformelvectől független elv; tehát érvényesítését összhangba kell hoznunk reformunk többi elvével az óraterv és a programok-adta keretek között;

b) A történetiség és aktualizálás létesítsen szerves kapcsolatot a gyakorlati képzés, valamint az egyes pedagógiai tárgyak között —, anélkül azonban, hogy határaikat elmosná és nemkívánatos „határtúllépésekhez” vezetne;

c) Az aktualizálás nem jelentheti évről évre a szempontok önkényes változtatását, nem jelenthet bizonyos *napi feladatokhoz szolgálisan hozzáigazodó kapkodást*. Ellenkezőleg, a helyes aktualizálás a szocialista pedagógia *időtálló* követelményeihez, problémáihoz kapcsolódják — és ezzel is biztosítsa pedagógia-oktatásunk *stabilitását* és *gyakorlatiasságát*, életszerűségét és elvi-történeti megalapozottságát.

J E G Y Z E T E K, I R O D A L O M

- [1] A nevelhetőségről és a nevelés társadalmi jellegéről szólva a pedagógia tankönyvei gyakran illesztnek be történeti részeket anyagukba, így pl. KALROV—GONCSÁROV—JESZIPOV—ZANKOV tankönyvében (Pedagógia, Bp. 1960. Tankönyvkiadó) is található ilyen rész a 10—17. oldalon. A bevezető jellegű munkák a nevelés történeti és osztályjellegére vonatkozóan, mind a nevelhetőséggel kapcsolatban gyakran iktatnak be hosszú történeti anyagrészeket, mint pl. ÁGOSTON György egyetemi tankönyvében is. (Ágoston György: Pedagógia I. A nevelés elmélete, Tankönyvkiadó, Bp. 1959. 5—32. és 111—127. oldal.) Vö. még BÚZÁS László: „Bevezetés a pedagógiába” c. egyetemi jegyzetének (Bp. 1958. Felsőokt. Jegyzetellátó V.) 16—36. és 45—48., 57—62. oldalig terjedő részeit, továbbá BERENCZ János: „Bevezetés a pedagógiába” c. jegyzetét (Bp. 1959. Felsőokt. Jegyzetellátó V., 23—30. oldal) idevonatkozó fejtegetéseit.
- [2] A neveléstudományról szólva, főleg az elavult, egyoldalúan spekulatív szemléletmód kritikájával és a modern kutatómódszerekkel kapcsolatban tehetünk néhány történeti utalást. (Vö. Berencz János: „A pedagógia tudományelméletének alapvető kérdései.” Egri Ped. Főisk. Évk. 1959.)
- [3] Vö. „Felsőoktatási Szemle” 1955. évf. 3. sz.: Berencz János: „A történeti szemlélet érvényesítése a neveléstan felsőfokú oktatásában.”
- [4] A közösségi nevelés, a fegyelemre nevelés újabb problémátörténeti irodalmából idézzük a következő műveket: „Tanulmányok a szocialista erkölcsi nevelés köréből” c. kiadvány (Bp. 1956. Felsőokt. Jegyzetellátó V., PTI. Kézirat) tanulmányaiból JUHÁSZ Ferenc írását: „A szocialista közösségi nevelés fogalma és elhatárolása a burzsoá szociálpedagógiától” (i. m. 217—291. oldal). — BORBÉLY András—DURKÓ Máttyás: „Jutalmazás és büntetés a szocialista fegyelem megteremtésében.” (Bp. 1957. Tankönyvkiadó, 5—52. oldal.) — A „Tanulmányok a magyar nevelés történetéből” c. kötetben (Bp. 1957. Tankönyvkiadó) ZIBOLEN Endre cikke: „Felfogások az iskolai közösségről az ellenforradalmi korszak magyar pedagógiájában” (i. m. 281—314. oldal).
- [5] Vö. „Hazafiasságra nevelés” (cikkgyűjtemény szovjet pedagógusok műveiből, Bp. 1950. Közokt. Kiadó V.) — Darvas József: „Hazafias nevelés iskoláinkban” című cikke (Pedagógiai Szemle, 1952. évf. 4—5. sz. 289—305. oldal.) — Vita a „Pedagógiai Szemlé”-ben a hazafias nevelésről, MÓD Aladár tanulmányához kapcsolódva. (Pedagógiai Szemle, 1955. évf. 3. szám: Berencz János:

- „A szocialista hazafisi nevelésről.”) — Mód Aladár: Marxizmus és hazafiság. Bp. 1956. (Művelt Nép Kiadó, 221—232. oldal.) — ÁGOSTON György: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. (Bp. 1961. Tankönyvkiadó, 64—77. oldal.) — „A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése” c. kiadvány néhány részlete. (Bp. 1962. Tankönyvkiadó. Írták: Dobos László, Juhász Ferenc, Komár Károly, dr. Majzik Lászlóné, Nagy Jánosné. Főleg a 32—70., 159—188. és 261—283. oldal.)
- [6] Az esztétikai nevelésnél főleg az apolitikussággal, formalizmussal és a reakciós világnézeti tartalommal kapcsolatosan tehető történeti utalások. — A politéchnikai képzésnél a fogalom, a koncepció megvilágítására tehető néhány történeti utalás: mit értett Owen, Marx „technikai képzés”-en, nevelésen? — Lenin, Krupszkájá és a politéchnikai képzés korszerű fogalma.
- [7] Vö. MORUS: Utópia. (Bp. Franklin Társ. kiad., é. n. 113—118. oldal.) — T. CAMPANELLA: Napváros. (Bp. 1959. Gondolat kiad. 48—49. old.) — Idevonatkozóan vö. FÖLDES Éva: „A korai utópista szocialisták pedagógiai nézetei” c. tanulmányát a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” c. kötet 1958. évi első kötetéből. (Bp. 1958. MTA kiad. 383—406. oldal.)
- [8] Vö. OWEN: Nevelés és társadalom. (Bp. 1957. Tankönyvkiadó, szemelvénygyűjtemény.) — Charles FOURIER: Die harmonische Erziehung. (Szemelvények, német ford. és bevezető tanulmánnyal. Volk u. Wissen Verlag, VEB., Berlin, 1958. Walter APELT bevezető értékelése.) — FÖLDES Éva: Valóság és utópia Charles Fourier pedagógiai nézeteiben. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. MTA kiadvány 1959. évi kötetéből, 581—605. oldal.) — Összefoglaló magyar tanulmányként idézzük végül PATAKI Ferenc: „Az utópista szocializmus pedagógiája” c. tanulmánykötetét. (Bp. 1961. Tankönyvkiadó.)
- [9] Vö. a Pedagógiai Szemle 1953. évf. 5—6. számában írt beszámolót a tanítóképzés neveléstörténeti tankönyv vitájáról JAUSZ Béla tollából (548—563. oldal.) Balatonfüredi Pedagógus Konferencia rövidített jegyzőkönyvi anyagából (megjelent PTI kiad. 1957-ben, a 348—364. oldalon). A hivatkozott neveléstörténeti referátumban szó volt a forráskutatásról, a pártosság és objektivitás viszonyáról, a rendszeres irodalmi bírálat szükségéről. Az aktualizálásról, korszerűségről külön nem esett szó, de némileg súrolta tárgyunkat az elméleti és történeti kutatás szorosabb együttműködéséről kifejtett vélemény.
- [10] Idevonatkozóan jól felhasználható a régészet és néprajz által szolgáltatott anyag és a belőle levonható tanulságok. Vö. legújabban, BODROGI Tibor rövid összefoglaló művében, a „Társadalmak születése” c. tanulmányban (Bp. 1962. Gondolat kiad.) a 170—175. oldalon írottakat.
- [11] Mindketten, Rabelais is, Montaigne is, — a gyakorlatias, szemléletességen és cselekvő aktivitáson alapuló, tehát korszerű pedagógia hívei. Nem kevésbé tanulságosak azonban különbségeik is, pl. az, hogy Montaigne határozottan a túlterhelés és az emlékezet túlfeszítése ellen foglal állást, míg Rabelais inkább a renaissance-pedagógia enciklopédizmusa alapján áll.
- [12] Vö. az 1955-ben megjelent szemelvénygyűjteményt: „Marx—Engels—Lenin—Sztálin a nevelésről.” (Bp. 1955. Tankönyvkiadó)
- [13] Vö. Robert ALT: „Bildetatlas zur Schul- und Erziehungs-Geschichte” (Volk u. Wissen VEB., Berlin, 1960. 1—103. oldalon az ósköziség és rabszolgatartó társadalom neveléséről szemléltető anyag).
- [14] Az idézett részlet belső ellentmondásossága abban rejlik, hogy az értékelés első felének túlzott dicsérete Finánczy műveiről („európai viszonylatban is számottevő”-nek nevezi Finánczy ötkötetes neveléstörténetét, kiemeli alapos forrástanulmányát és azt, hogy a politikai történettel, filozófiával, irodalommal való összefüggéseket érvényesíti) — nehezen egyeztethető össze az értékelés második felének lényegében helytálló kritikai megállapításaival.
- [15] Vö. a Balatonfüredi Pedagógus Konferencián (1956. október elején) elhangzott neveléstörténeti referátummal. (Ennek rövidített jegyzőkönyvére fentebb, a [9] számú jegyzetben is hivatkoztunk.)
- [16] Vö. VINCZE László: A Magyar Tanácsköztársaság közoktatási politikája. (Bp. 1951. Közokt. Kiadó.) — Vincze László: (összeáll. és bevezetésével) „Tessedik

- Sámuel Válogatott Pedagógiai Művei. (Bp. 1956. Tankönyvkiadó.) — Vincze László: Táncsics Mihály pedagógiai nézetei. (Bp. 1953. Tankönyvkiadó.)
- [17] Vö. Apáczai Csere János Válogatott Pedagógiai Művei. (Bp. 1956. Tankönyvkiadó. Összeállította, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta: Orosz Lajos.) — Tavasi Lajos Vál. Ped. Művei. (Bp. 1955. Tankönyvkiadó. Összeállította, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta Oroszné Murvai Margit.)

HISTORICAL ASPECT AND ACTUALISATION AT THE PEDAGOGICAL STUDIES

Dr. JÁNOS BERENCZ

SUMMARY

Our article is an attempt to contribute some thoughts to the reform of the Pedagogical High School concerning the pedagogical subjects. The article consists of two Parts the first one deals with the problem how we can succeed in realising the marxist historical principle by teaching the subjects „Introduction to Pedagogy”. — „Didactic”, — „Theory of Education”. The author touches also upon the historical investigations of pedagogical problems, and analyses 2 examples: the historical roots of socialist collective education and the historical formation of ideas related to the didactical process.

The Second Part deals with the subject of „History of Pedagogy”. How can the teaching of „History of Pedagogy” be made more actual and practical? — that is the principal question posed by the author. The article examines the subject of History of Pedagogy — endeavouring to show the principal possibilities of actualisation. The author analyses the different levels and methods of actualisation emphasizing the role of seminaries and also he characterises briefly the publications of History of Pedagogy from the point of view of scientific actualisation and practical value.