

A TÖRTÉNETI SZEMPONT A PEDAGÓGIÁBAN

Ahhoz, hogy az oktatás tartalmát tudományos vizsgálatnak vessük alá, elsődünek látszik az oktatás céljainak és az egyes tárgyak feladatainak a tisztázása. Mit akarunk mi egyáltalán az iskolától? Mit akarunk elérni a különböző tantárgyak oktatása által? Hogyan illeszkednek ez utóbbiak az előbbiekhöz; hogyan vállalnak sajátos részt az iskola előtt álló közös célok egészéből? Ilyen kérdések merülnek fel először — értelemszerűen —, ilyen kérdések elővételezése nélkül a kutatást többé-kevésbé vaknak, iránytű nélkülinek kellene tekintenünk. Végre is: minek lehet szabályozó szerepe a tananyag kiválasztásában, ha nem az iskola előtt álló céloknak és feladatoknak?

Voltak, akik annak idején azt mondták, hogy ezek spekulatív kérdések, amelyek spekulatív válaszokra vezetnek. Vagyis, hogy a célok felől való közelítés minden dogmatizmus kútfeje, és szükségképp a pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalatok iránti figyelmetlenségre vezet. Mondták, hogy a pedagógiában sokat foglalkoztunk a célok kérdésével, és sokkal fontosabb lenne a „hogyan” kérdéseire összpontosítani figyelmünket. Végül hozzátették, hogy sorozatosan elvész az, aminek a leginkább kellene szabályoznia a tananyag kiválasztását és elrendezését: a gyermek.

Már egy tizenöt esztendővel ezelőtt megírt tanulmányunkban (Tantárgy-történeti tanulmányok. Budapest, 1960. Bevezetés) azt írtuk, hogy véleményünk szerint a gyermeket a valóságban nem a nevelés céljai, hanem a mértéktelenül felduzzadt tananyag nyomja el. Ez a tananyag pedig nem a célokból, hanem az egyes szaktudományokból folyóan duzzad, ami által a nevelés céljai legalább annyira „elnyomódnak”, mint maga a gyermek. Következésképpen: a frontokat helyesen kell felvenni — nem utolsósorban a gyermek érdekében is.

Ha sikerül a tananyag meghatározásában a szaktudományi aspirációk nyomásával szemben kellő érvényt szerezni a nevelés *céljainak, feladatainak és feltételeinek*, akkor ez sokkal igényesebben és hatékonyabban fogja csökkenteni a tananyagot, mint bármely direkt (vagyis pusztán az anyag mennyiségében gondolkodó) tananyagcsökkentés; sokkal megnyugtatóbban fogja egyszersmind a társadalom igényeit (benne a tananyag korszerűsítését) a gyermek lehetőségeivel, érdeklődésével és aktivitásával egyeztetni, mint bármely „gyermekközpontú” pedagógia. Ehhez persze oda kell nyúlnunk, ahonnan kiindultunk: a célok és feladatok kérdéséhez.

Az az állítás, hogy ezzel a kérdéscsoporttal túlságosan sokat foglalkoztak volna a pedagógiában, még ma sem állja meg a helyét. Ha eltekintünk államférfiak és ünnepi alkalmak előadóinak megnyilatkozásaitól, továbbá a legutóbbi évek egyes kutatóinak e téren jelentkező részeredményeitől, és ténylegesen a „pedagógiában” keressük a célokkal való „foglalkozást”, nyomait is alig leljük.

Különösen a korábbi években. Azt ugyanis nem tekinthetjük a célokkal való „foglalkozásnak”, hogy bizonyos évek pedagógiája hemzsegett a normatív kitételektől, az „el kell érni”, „meg kell világítani” s más hasonló „parancsszavaktól”. Ezek a „kell-ek” jórészt azért születtek oly nagy tömegben és oly nagy könnyedséggel, mert csak elvéve foglalkozott velük valaki komolyan. A feladatot lényegében hátrahagyták, nevezetesen a *célrendszer objektív vizsgálatát, kutatásokra támaszkodó — az iskolatípus, az életkor és a tantárgyi rendszer viszonylatában differenciált — konkrét kimunkálását.*

Ezt a munkát — éppen a „pedagógiában” — nem helyettesítheti a kultúrpolitika irányító szerepe, noha jelentőségét elismerjük. Minden korban, minden iskolában hatott a kultúrpolitika: optimális esetben a neki legjobban megfelelő pedagógián keresztül. Éppen ez a láncszem hiányzik: az általános, a társadalmi, az állami síkon megfogalmazott célok átültetése a nevelés elméletének és gyakorlatának sajátos viszonyai, feltételei és törvényszerűségei közé. Ezeknek az általános céloknak nem sok haszna van ugyanis abból, ha ezt az áttételt „megtakarítják”, ha őket közvetlenül vonatkoztatják oktatás és nevelés tartalmi és metodikai kérdéseire. Így állt elő mindenkor a *voluntarista elméleti pedagógia* és a *prakticista pedagógiai gyakorlat*, az elmélet és gyakorlat egymás iránti kölcsönös meg nem értése.

De ugyanitt támad a fő nehézség: lehet-e a célok és feladatok kérdését neveléstudományi kérdésként értelmezni, kutatási témaként felfogni? S vajon minő módszerekkel lehet kimunkálni? Hogyan vizsgálható objektíven az, amit mégis csak „el kell érni”, tehát ami jellegénél fogva *normatív* mozzanat a pedagógiában, s nem egyszerűen tapasztalati?

Mindenekelőtt abban szükséges egyetértenünk, hogy a célokból való kiindulás valóban nem jelenthet — ne jelentsen — egyet a célok spekulatív megközelítésével, hogy e célok nem rögzíthetők a pedagógiai tapasztalatoktól függetlenül, és „végső” megfogalmazásukra csak egy kísérleti periódus tapasztalatai után, a tapasztalatok figyelembevételével kerülhet sor.

A „megfogható” pontok a cél- és feladatrendszerben a *társadalmi igények*, amelyek eléggé *objektív* módon közelíthetők meg.

Ha a *világnézeti nevelést* mint társadalmi igényt tekintjük, abban mindenekelőtt benne van a tudományok alapjaiból, legújabb eredményeiből mindaz, ami világnézetünk tudományosságát jelenti, ami szemléletet ad a kérdések értelmezéséhez, alapot a további tanuláshoz és nem utolsósorban a döntő társadalmi kérdésekben való állásfoglaláshoz. Ha a világnézet tudományos alapjait mint az oktatás tartalmának alapvető meghatározóját úgy vesszük, amint azt venniünk szükséges — ti. a fejlődő tudományok konkrét tartalmában leginkább korszerű és alapvető, világnézeti konzekvenciák levonása szempontjából is elsőrendű általánosítások összefüggő rendszerének —, akkor a világnézeti nevelés (mint alapvető cél-kategória) tartalmi követelményei máris „megfoghatókká” váltak. Ha pedig más oldalról — de ugyancsak céljaink és feladataink látószögéből — megvizsgáljuk társadalmi termelésünk szerkezetét, népgazdaságunk jellemző vonásait és fejlődési perspektíváit, s ebből a konkrét termelési kultúrából elvonjuk azt, ami a különböző termelési ágakban és fejlődésükben leginkább közös és alapvető, vagyis a *modern termelés tudományos alapjait*, akkor ezzel a konkrét „elvonó” munkával megint csak megragadhatóvá tettünk valamit, ami pedagógiánk egészében cél jellegű is.

Ha tehát a célokat és feladatokat általában nem egyszerűen „filozófiai” kérdésként, hanem *társadalmilag determinált* kérdésként tekintjük — s ez vonatkozik

természetesen az erkölcsi vagy az esztétikai, vagy éppenséggel a testi nevelésre is —, akkor (nem utolsósorban a *korszerű filozófia* segítségével is, de legalább annyira *felmérésekkel*, sőt *statisztikai módszerekkel* is) kielemezhetővé válik azoknak a követelményeknek az összefüggő, bensőleg is tagolt struktúrája, amelyek ma nálunk társadalmilag hatnak, objektíven jelentkeznek a felnövekvő ifjúsággal szemben, s amelyek most már valamivel hitelesebben képezhetik a pedagógiában megjelölt célok és feladatok alapját, a nevelés és oktatás stratégiai pontjait. Így már valóban nem találomra és nem kinyilatkoztatásszerűen, hanem bizonyos kutatási eredmények alapján szabályozhatjuk a tananyag célszerű kiválasztását és elosztását.

Ugyanakkor — mint már említettük — a célok és feladatok végleges rögzítése nem történhet meg *pusztán* ilyen *társadalmi igényfelmérés* alapján, bármilyen komplex legyen az magában véve is, mert így csak követelményrendszereket nyerünk amelyek alapján az *első következtetéseket* a tananyag tartalmára, jellegére és arányaira — a társadalmi (és még nem pedagógiai) értelemben vett „kell” oldaláról — levonhatjuk. A következő periódusban az így kialakított hipotetikus anyagot nyilvánvalóan *kísérleti tantervvé* kell formálni, kísérletre kell bocsátani, és most már a tanulók *kapacitása és fejlődése* szempontjából értékelni. Csak ezek után, tehát kísérleti-tantervi tapasztalatok leszűrése után mehetünk vissza a cél- és feladatrendszer finomabb rajzára, a korszerűség mellett egyúttal a realitás biztosítására, a társadalmi igényeknek megfelelő sajátos *pedagógiai-didaktikai koncepció* végleges kialakítására, ezen belül, az ún. cél-, illetve tantárgyi taxonómiák pontos kimunkálására.

Természetesen a két jelzett periódus — *társadalmi igényfelmérés és kísérleti didaktikai alakítás* — nem tisztán időrendi kérdés, ezek át is szövik egymást. Nyilvánvalóan sok pedagógiai tapasztalattal rendelkezünk már abban a pillanatban is, amikor a nevelés céljait, azon belül az oktatás feladatait kezdjük el vizsgálni. Ezeket a tapasztalatokat egy alakítandó koncepció már a társadalmi igényfelmérés periódusában is „beépíti” magába, asszimilálja, annál is inkább, mivel vannak pozitív tantervi hagyományok, nemzetközileg kiforrott tapasztalatok is. A fontos csak az, hogy a régi ne nyűgözze le az iskolát a tehetetlenség erejével, s a tantervi hagyományok bizonyos fetisizmusa ne állja útját a szükséges útnak. Fontos az, hogy merjük észrevenni az elévülőt, a feleslegessé váló ballasztot, és a megszokás ne legyen nagyobb úr, mint korunk, társadalmunk aktuális és perspektivikus szükségletei.

A korszerűsítés követelményei több vonatkozásban is jelentkeznek. Jelentkeznek abban is, amit a különböző szaktudományok képviselői maguk is felvetnek, és szívesen hangoztatnak, hogy ti. miközben a tanulók túl vannak terhelve, az őket túlterhelő tantárgyak esetenként nem is a *jelenlegi* tudomány színvonalát tükrözik, hanem a *tudománytörténet egy régebbi fokát*. A tantárgyak sajátos tehetetlenségüknél fogva, újabb és újabb tudományos ismeretek felvétele útján — inkább csak a tudományfejlődés mennyiségi oldalára érzékenyen — szoktak „fejlődni”. A tudományok fejlődése azonban jóval gazdagabb folyamat, és nemcsak mennyiségi jellegű. E fejlődés során időnként megváltozik az egyes tudományok módszere, szemlélete, logikája, szerkezete, más tudományokhoz való viszonya. Bizonyos, régebben fontosnak tartott összefüggések jelentéktelenné lesznek, más, jelentéktelenné látszó problémák meghatározókká válnak. A fejlődés e minőségi oldalának figyelembevétele által legalább annyi válhat *fölöslegessé* a tantárgyban, mint amennyi *újat* kell abba bevinni. A tudományfejlődés egészének érvényesítése az adott tantárgyban azt jelenti, hogy a fejlődés nem egyszerűen az ismeretmennyiség nyomásával jelentkezik, hanem a *fejlettebb szemlélet*,

a magasabb és *megalapozottabb áttekintés* nyújtotta egyszerűsítésekkel és összevonásokkal is.

Ehhez járul a tananyag korszerűsítésének *sajátosan pedagógiai* értelme. Az hogy a különböző tantárgyaknak nem a különböző szaktudományokat, hanem az iskola nevelési céljait és feladatait kell szolgálniuk. Az, hogy a tantárgyak tervezése nem mehett végbe a szaktudomány szakszempontjainak és szakembereinek nyomása alatt, hanem nevelésügyünknek kell „nyomást” gyakorolnia a szakemberekre. Mindenkivel meg kell értetni, hogy az egyoldalúan szakszempon-
tunk lől determinált tanterv *nemcsak túlterhelő, hanem azonkívül műveletlenségre vezet. Az általános műveltség ugyanis nem egyenlő az egymás mellé rakott és külön-külön is túldimenzionált — enciklopedikus értelemben vett — szakműveltségek mechanikus összegével.* Mindenekelőtt közös *princípiumokat* kell megállapítani, amelyek a *korszerű műveltség legfőbb követelményeit* állítják előtérbe (tudományos világnézet kialakítása, politechnikai képzés stb.), amelyek *impliciten* tartalmaz-
zák a korszerű tudomány legjavát is, *de nem a tudósképzés megannyi latens iskolai letéteményeseként, hanem valóban egy korszerű műveltség szerves részeként.* Ezeket a *princípiumokat*, amelyek társadalmi igényeink nevelési célokká és feladatokká való átdolgozásának termékei, az egész munka tengelyébe kell állítani, a különböző tantárgyakat (azok sajátosságának megsértése nélkül) ezeknek alárendelni, mert nem a tantárgyak *sui generis* természetére tartozik annak megállapítása, hogy mit kell tanítani, hanem a korra, a társadalomra, amely tantárgyak „fölött” áll, tantárgyakat közösen kötelező oktatási-nevelési irányelveket állapít meg, sőt: bizonyos tantárgyakat megszüntet, beépít más, már meglévő tantárgyakba, és új tantárgyat alkot, ha az szükséges. Ha ez nem így lett volna minden más korban is, akkor ma nem állnánk szemben a „közismert” tantárgyak jelenlegi sorával, melyek közül egyesek a XVIII—XIX. századra, mások régebbre viszik vissza a „családfájukat”; közös vonásuk azonban, hogy egy ideig nem léteztek, azután megszülettek, illetve fokozatosan polgárjogot nyertek.

Ezzel már benne is vagyunk egy érdeméhez mérten elhanyagolt nagyobb kérdésben, amely sajátosan adódik az iskola korszerűsítésének feladatából. Ez pedig az *iskola történeti múltjához való viszony* kérdése, a történeti szempont problémája a neveléstudományi kutatásban, az oktatásügy gyakorlati továbbfejlesztésében.

Talán ellentmondónak is látszik a tananyag-korszerűsítés úgyszólván permanenssé válása idején a történeti szempontot elővenni, de — úgy érezzük — nem minden ok nélkül tesszük. Hogyan fejthető meg a jelzett ellentmondás? Mit ér a „múltba tekintés” az iskolák és a tantervek csaknem permanens reformja idején?

Ha oktatásügyünk és neveléstudományunk korábbi időszakának gyakorlatát vesszük alapul (elsősorban az 50-es évekre gondolunk), nem találjuk benne a történetiségnek valaminő nagyobb arányú igénybevételét a különböző kérdések elemzésében és megoldásában. Hosszú évek oktatásügyi és neveléstudományi gyakorlata megvolt a történeti szempont rendszeresebb alkalmazása nélkül, és nem is érezte annak hiányát. Közben az oktatás napi gyakorlatában különböző időpontokban különböző hibákat — mondjuk így: problémákat — tártak fel, és megannyiszor megkísérelték azokat a mindenkori „következő tanévben” kiküszöbölni. Egyidejűleg a neveléstudomány azt a feladatot kapta, hogy a fel-lelhető legjobbj, azaz élenjáró gyakorlatot általánosítsa.

Mindebben a gyakorlatiasság egy neme uralkodott, mely részben az egészséges fejlődés jele, részben pedig egy kényszerhelyzet folyománya volt. E gyakorlatias-

ság jegyében megszokottá és természetessé vált a *közvetlen* előzményekre való támaszkodás, a gyors és többé-kevésbé *elszigetelt* reagálás az alkalmilag külön-külön jelentkező problémákra — az összefüggések teljesebb számbavétele és a problémák mélyebb, genetikus elemzése nélkül.

Érthetővé válik ez a gyakorlatiasság — és benne a viszonylagos „ahistorizmus” —, ha figyelembe vesszük, hogy kultúrforradalmunkban annak idején a régi oktatásügy és a pedagógia helyére új, szocialista jellegű oktatásügyet és pedagógiát kellett állítani. Az erre irányuló aktuális — és tegyük hozzá: harci jellegű — erőfeszítések nehezen eshettek egybe azon korszak elmélyült, részletekbe menő vizsgálatával, amely ellen irányultak. A forradalom rombolva építő dinamikája történelmet csinált, de a megelőző korszak történelme ellen, a múlt káros örökségével szembeállva. Harc volt ez, amellel sürgető harc, amelynek ütemét nem a tudomány „immanens” logikája, hanem a rohamos léptekkel haladó társadalmi fejlődés diktálta. E harc parancsoló szükségként vetette fel mindannak erőteljes hangsúlyozását, ami a régiben rossz és túllünk idegen volt.

A nacionalizmus és a klerikalizmus szellemének az oktatás tartalmából való kiűzése, az antidemokratikus iskolaszervezeti és pedagógiai hagyományok felszámolása rányomta bélyegét a múlthoz s benne a kulturális örökséghez való viszonyunk egészére. Nemezszer kiterjesztette a bizalmatlanságot a régi rosszról általában a régire, sőt ezeken keresztül a régivel való foglalkozásra is. A múlttal szemben nemcsak uralkodóvá, hanem részben kizárólagossá is tette az elutasítás, a tagadás gesztusát, sőt velejárában sok esetben magát a kritikai feldolgozást helyettesítette ezzel.

Sajnálni lehet, hogy mindez így történt, hogy a régi rossz eltakarítása nem mindig a leg-szerencsésebb formában ment végbe, hogy a fürdővízzel néha a gyermeket is kiöntöttük, azonban az adott örökségben a rossz objektíve oly vastok, azoknak „serege” pedig, akik mint pedagógiai szakemberek és egyszersmind mint forradalmárok, képesek voltak azonnal bekapcsolódni a progresszió munkájába, oly elenyészően kicsiny volt, hogy a nagy feladatok és a nagy „kader-szükségletek” eme hőskorában mindez aligha történhetett másként.

Az iskolarendszeri és világnézeti frontáttörés, a partokat bontó nagy sodrás első lendülete tehát azt is magával ragadta, amit egyébként nem kellett volna. Átmenetileg elejtette a *történeti folytonosság többrendbeli tanulságait*, sőt egyáltalán az igényt a *történeti szempont rendszeres alkalmazására* a pedagógiai kutatómunkában.

Ha mindez az elmúlt évek valamilyen utólagos „kioktatása” akarna lenni, úgy magunk is abba a hibába esnénk, amelyet itt lényegében elmarasztalunk: az ahistorizmus hibájába. De nem ezért vetettük fel a kérdést, hanem azért, hogy egy valóságos hőskor valóságos *erényeit* megkülönböztessük többé-kevésbé szükségszülte *fogyatkozásaitól*, hogy kikerüljük a veszélyt, amely akkor áll elő, ha érdemül tudjuk be azt is, ami hiányosság.

Volt is, van is ilyen veszély. Nemcsak arról van szó, hogy a történeti szempont kiesett a látókörből, éppen egy minden eddiginél hatalmasabb történelemcsinálás első nagy lendületében, hanem egy kissé arról is, hogy ami ott mulasztás volt, az emitt már dogmává kövült; amit az akkori időkre vonatkoztatva megértéssel lehet, sőt kell elkönyvelni, az később szinte követendő szabállyá nőtte ki magát.

Él ma is olyan hiedelem, hogy a történeti szempont, a történeti jellegű kutatás szükségképp „elfordulást jelent a valóságtól”, „menekülést az aktuális problémák elől”. Olykor tartanak tőle, hogy alkalmazása eleve hűvös tárgyilagosságra, pártok felett álló pozitívizmusra vezet. De még ha megbékélnének is a gondolat-tal, hogy mindez nem szükségképpen, hogy nem magából a történeti szempontból, hanem esetenként a kutató álláspontjából, a kérdés kezelésének adott módjából következik, akkor sem látják értelmét ilyen „rээрős historizálgatásnak” egyszerűen azért, mert „nem érünk rá”. Egyszóval a történeti szempont köztudatunk egy részében még ma is úgy él, mint valami szubjektív kutatói allűr, amely-

nek — ideális helyzetekben — talán engedni lehet, de akkor is számolva azzal, hogy természeténél fogva elvon a jelenvalóságtól, hogy fékez, hogy érvényesülése csakis az aktuális érdekek rovására történhet. *Aktualitásnak és történetiségnek* ez az immár hagyományossá vált szembeállításra olyan kolonc, amelyet részben önkénytelenül, mindenesetre kritikátlanul cipelünk magunkkal évről évre.

Ismert dolog azonban — és a marxista oktatás minden fokozatán ezerszeresen megrágott valami —, hogy a dolgokat *keletkezésükben és fejlődésükben* kell vizsgálni. Ebben az értelemben mondhatták a marxizmus klasszikusai, hogy „csak egy tudományt ismerünk, a történet tudományát”. Nem kevésbé ismert, hogy maga Marx a tőke elleni *aktuális harc* leglényegesebb fegyvereit a tőkés termelés *történelmi tendenciáinak* zseniális elemzésével kovácsolta ki.

Ha így nézzük a kérdést, ha figyelembe vesszük a valóság *állandó mozgó és mozgásában történelmi* jellegét, azt, hogy az előttünk zajló *jelen* akármennyire is *aktualitás*, egyben *történelmi termék* is, akkor egyszerre kiderül, hogy nem az fordul el a valóságtól, aki azt keletkezésében és fejlődésében (bizonyos történelmi aspektussal) óhajtja vizsgálni, hanem az, aki ezt nem óhajtja. Kiderül, hogy a tájékozódás a dolgok genezise irányában nem valami egyéni passzió, és *nem is valami minő specifikus történelmi érdeklődés* megnyilvánulása, hanem *a dolgok megismerésének követelménye*. S megfordítva: ilyenszerű tájékozódás mellőzése nem a gyakorlatiasság, hanem a praktikizmus jele, amelynek mélyén (az oly sokat hangoztatott „valóság-igény” helyett) olykor voluntarizmus lappang.

A dolgok fejlődéstörténetének vizsgálata tehát a dialektika egyik oldalának alkalmazása a kutatásban, minden kutatásban. Mint módszer, a megismerésnek egyik általánosan kötelező oldala. Mértékét, mélységét különböző körülmények különféle módon szabályozhatják, rendkívüli viszonyok elnapolhatják, de jelentősége — éppen elvileg — vitán felül áll. Valahogyan azt lehet mondani, hogy az lát mélyebben a dolgokba, az látja jobban az előre vezető utat, akinek mélyebb, alaposabb betekintése van az „előzményekbe”, aki mélyebben, komolyabban ismeri az eddigi történeteket. *A történelmi szempont ebben a vonatkozásban nem egyéb, mint azon feltételek vizsgálata, amelyek közt élünk és mozgunk, de amelyek történelmileg alakultak ki.*

Azon feltételek vizsgálata egyszeresrű, amelyeket meg akarunk változtatni, de amelyeket *nem változathatunk meg szubjektív óhajaink szerint — legfeljebb ideig-óráig, de akkor is vargabetűkkel fizetve érte —, hanem csakis a történelmi szükségességeknek megfelelően.*

Tantervi kutatások esetében a tantárgyak történelmi alakulásának feltárása egyik módszere a tantárgy funkciói tisztázásának. A tantárgyi koncepció kialakításának van alárendelve, annak egyik eszköze. Az a legfontosabb, hogy a tantárgy elé kitűzött *célokat, feladatokat*, ezek *történelmi mozgását*, e mozgások *rugóit és következményeit* a művelődési anyag kiválasztására és elrendezésére, vagyis a tantárgy legfontosabb koncepcióbeli változásait áttekintjük, a tantárgy *fő problémáinak fejlődéstörténetét* feltárjuk. Akármennyire igényes feladat is ez, magában foglalja korlátozását. A *fő problémák* története jóval szűkebb, mint egy teljes tantárgyi tanítástörténet, a *fő problémák fejlődéstörténete* pedig ismét jóval szűkebb, mint egy teljes történet. A tantárgyi problémafejlődés *legjellegzetesebb* — a tantárgy mai helyzetére leginkább kiható vagy ma leginkább tanulságosnak mutakozó — történelmi eseteiről van szó, mint egy mához vezető fejlődéstörténet kiugró láncszemeiről.

Az így értelmezett tantárgytörténelmi kutatások nemcsak a tanterv készítőit, de azok realizálóit, a gyakorlati pedagógusokat is joggal érdekelhetik.

Véleményünk szerint a tantárgy „természetének” megértése nem lehet teljes a tantárgy „történetének” valamilyen fokú ismerete nélkül. Ezen belül a hivatalos tantervekben meghaladott (elévült vagy éppen elvetett, rossz) hagyományok *igazi elvetése* nem mehet végbe a pedagógusok gyakorlatában is addig, amíg ezek konkrét elemzésével nem rendelkezünk. Enélkül ugyanúgy ki vagyunk téve a trogloditizmus túlzásainak, áradikalizmusának, mint más esetben a megszüpítő emlékezetnek. Nem lehet kielégítőnek tartani egy olyan helyzetet, amelyben a pedagógia történeti és osztály jellegét csak a „pedagógia általános alapjai”-ban demonstrálják, de a *pedagógusok által tanított konkrét tantárgyakban* nem. A pedagógusok különböző rétegeinek felzárkózása a legjobbakhoz azt is feltételezi, hogy a múlt hagyományait — jókat és rosszakat — meggyőzően, a szaktárgyi történet viszonylatában is dolgozzák fel, a maguk kiérdemelt helyére tegyék.

Érdekes módon senki sem vonja kétségbe, hogy a „társadalmi formák fejlődése” — ez a történeti jellegű stúdium — előnyösen befolyásolja az ember történeti öntudatán keresztül aktuális magatartását is, de a nevelési problémák „történetét” legfeljebb egy tág — sőt igen tág — értelemben vett pedagógiai „műveltség” részeként szokták értékelni. Ritkábban hozzák szoros összefüggésbe a *marxista nevelői tudatossággal*, amelyet egyébként más oldalról igenis megkövetelnek. De hogyan lehet megkövetelni a tudatosságot a marxista nevelőmunkában, a tantárgyak marxi—lenini világnézetet építő s egyéb vonatkozásokban is a mi mai nevelési céljainkra és feladatainkra jól rátartó tanításában, ha mind-ebben csak a „közvetlen előzményekre” utaljuk a pedagógust, s a „tegnap” bizonyos hibáira, valamint a mindenkori „következő tanév” feladataira hívjuk fel a figyelmét? Van-e a jelen tudatos építésének reális lehetősége történeti tudat nélkül? Lehet-e látni azt, ami a legfontosabb: a fejlődés tendenciáit? Vajon mindezt megteszi-e „a társadalmi formák fejlődésének” ismerete? Nem kell-e azt a nevelők esetében „a nevelési formák fejlődésének” ismeretével társítani, a pedagógiai múlt feltárásával, fejlődési tendenciáinak konkrét kitapintásával kiegészíteni, a szaktárgyi problémák történeti elemzéséig „levinni”, pontosan azért, hogy társadalmunk mai feladatainak pedagógiai vetületét a maguk tárgyában biztosabban ragadhatták meg?

Nem kevesebről van szó, mint a tantárgy alapvető kérdéseinek helyes — azaz jelen céljainkhoz hangolt — értelmezéséről, annak megmutatásáról, hogy az adott tantárgy milyen meghatározottságokat hordoz pedagógiai múltjából és minőket a jelen követelményeiből következően, hogy objektív „sajátosságai” maguk is *történeti mozgásban vannak, függően a tantárgy mögött álló tudomány és az egész iskola mögött álló társadalom történeti fejlődésétől és aktuális fejlődési igényeitől*. Kiderül, hogy egy ilyen stúdium jobban felszabadít az idejét múlt, értelmüket vesztett hagyományok nyúge alól, mint bármely történetietlen radikalizmus. Merészebben nyúl ma a tantárgyhoz az, aki ismeri annak tegnapiját, s következetesebben tudja azt a mai társadalmi igényekhez hangolni, mint az, aki ilyen látókörrel nem rendelkezik.

Az, hogy nem ismerjük eléggé pedagógiánk múltját — még közelmúltját sem —, egy kissé azt is jelenti, hogy nem ismerjük eléggé igazi ellenfeleinket és igazi szövetségeseinket. Nem ismerjük eléggé azt a retrográd hagyatékot, amelyen túl kell lépnünk és azt a haladó hagyományanyagot, amelyre ebben a tekintetben is támaszkodnunk lehet.

Nem nehéz rátalálnunk olyan összefüggésekre, hogy a pedagógia polgári, de még haladó vagy éppen forradalmi, demokratikus klasszikusai már a múltban is feltárták az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának szükségességét, legfeljebb az akkor adott társadalom

közgondolkodásának korlátai között, s főként: a megvalósítás reménye nélkül. A legszerényebb történeti kitekintés is rámutat olyan összefüggésre, mint például az irodalmi műveknek az irodalomoktatás központjába való állítása, amely régi haladó gondolat, amelynek úttörői hazai viszonylatban is a múlt századig vezetik vissza családfájukat. Itt is más kérdés az, hogy ez a haladó gondolat a múltban nem juthatott kellő érvényre, mert bizonyos klasszikus művek haladó tartalma, továbbá az akkori irodalomtudomány formalizmusa s egyéb okok ezt nem engedték meg.

Az, hogy mi sem állunk hagyományok nélkül, hanem a reakció hagyományai-val szemben a haladás hagyományaira támaszkodhatunk, hogy nem egy évezre-des kulturális fejlődés „kívülről jött” antagonistáiként tagadjuk ezt az egész fejlődést, hanem éppen annak talaján állva vonjuk le annak legkorszerűbb kon-zekvenciáit — hogy ez a pedagógiában is így van —, mindez sokat lendíthet ügyünkön, mérhetetlen jelentőségű nevelői köztudatunk formálása, oktatás-ügyünk gyakorlati előrevitele és e gyakorlati előrevitel eszmei, erkölcsi, politikai feltételei szempontjából.

Ezzel tulajdonképpen előttünk is áll a történeti szempont — nem mint amely elvon a „jelenvalóságtól”, hanem mint amely ehhez részben kulcsul szolgál — mint olyan, amely jelen törekvéseink kimenetelét kedvezően befolyásoló erővé nővi ki magát.