

TÖKÉCZKI LÁSZLÓ

NEVELÉSTÖRTÉNETI RENDSZEREZÉSI KÍSÉRLETEK  
A MAI NÉMET NYELVŰ SZAKIRODALOMBAN

Mielőtt a téma részletesebb vizsgálatába fognék, szükséges a hagyományos osztályozások jellemző vonásait szemügyre venni. Korábban kétféle, látszólag nehézség nélkül megoldható besorolási rendszert találunk: egyrészt az egyetemes történelem kronologikus, általános jellegű korszakolásához kapcsolt beosztást, másrészt az egyes pedagógusok életművének időrendi egymásutánját alkalmazó módszert. Mindkettőnek jelentős nehézségei vannak – el nem hanyagolható előnyök mellett.

Az egyetemes történelem korszakolásában zömmel mindig politikai-ideologikus mozzanatok alkották a fő csomópontokat, illetve bizonyos szellemi stílusirányzatok adtak nevet az egyes fő- és alkorszakoknak. Természetesnek tűnt tehát, hogy a mindenkor filozófiával, etikával és vallással szoros kapcsolatot tartó pedagógiai irodalmat is ezzel a módszerrel rendezzék. Az ilyen mechanikus hozzárendelés azonban – s ez nemcsak a pedagógiára, hanem minden relatív önállósággal rendelkező egyéb tudományágra, sőt művészeti területre is vonatkozik – elfedi a belső, alternatív mozgások, irányzatok idő- és térbeli egyenlőtlenségeit, s azt is, hogy a politikai-ideológiai és társadalmi mozgások öntörvényűségei legtöbbször csupán segédeszköz gyanánt, pusztán alárendelt, egydimenziós formában igénylik az egyes tudományágak eredményeit. A mindenkor társadalmi összefüggésekben fő irányzattá, reprezentatívá emelt pedagógiai rendszerek – minden jelentőségük mellett is – inkább csak illusztrációi egy adott kor társadalmi harcainak, s a tudományág belső fejlődésének teljes keresztmetszetét csak részben képesek ábrázolni. Az általános történelemként felfogott jelenség aszinkron részek egységéből áll össze, s ezért nem fogadható el az az egyetemes igényű történelmi rendszerezés, amely tudomány- és gondolkodástörténetileg olyan heterogén kategóriákat teremt, mint pl. a romantika vagy a felvilágosodás pedagógiája. De ugyanígy keveset mondhat a szabadversenyos kapitalizmus (a jelzők változhatnak) pedagógiája is, hiszen ehhez a korszakokat jelölő fogalomhoz homlokegyenest eltérő pedagógiai irányzatok sorolhatók.

A szerzők időrendi sorában gondolkodó neveléstörténeti módszer finomabb megkülönböztetésekre alkalmas, amennyiben az egyes pedagógiai gondolkodók egyéni jellemzőit, jellemzőit, rendszerét önállóan vizsgálja. De eközben elmosódnak a térs időbeli beágyazódások, gyakran monadizálódnak egyes gondolatok, s egyéni posztulátumokra, egyesek vitáira esik szét a tudományág rendszere. Az egyénekre – mégoly kimagaslóak legyenek is – épített neveléstörténetnek valójában a végtelen hasonlításokra kellene összpontosítania, hiszen csak mindenkit mindenkivel és minden időben összehasonlítva lehet egy egyéni helyi értéket verifikálhatóan meghatározni. Ez a

módszer egyébként is kimondatlanul az „iskolát teremtő”, „korszakos jelentőségű” gondolkodók sorát állítja fel, hiszen máshogyan képtelen lenne a terjedelmi kérdéseket megoldani. Az ilyen értékelések azonban világnézeti-ideológiai, nemzeti, felekezeti s egyéb partikuláris szempontok nehezen egyeztethető sokféleségét vetik fel, nem szólva a hatástörténeti jelenségek ellentmondásos szövevényeiről.

A régebbi német nyelvű kézikönyvek zöme s a mai konzervatív jellegű (főleg vallási kötődésű) irodalom a két módszer valamelyikét vagy ötvözetét alkalmazta a neveléstörténet rendszerezésére.<sup>1</sup> S ez a döntő választóvonal, ha az újabb neveléstörténeti, illetve úgynevezett történeti pedagógiai (historische Pädagogik) problémákra figyelünk. Itt ugyanis – természetesen nem függetlenül más társadalomtudományok átalakuló módszertani, önértelmezési jelenségeitől – a történetiség elvesztésének vagyunk szemtanúi. A modern pedagógia önértelmezéséből majdnem teljesen hiányzik a történeti mozzanat, illetve úgynevezett problémátörténeti szempontokra szűkítve, pragmatikus formába jön számításba. Mindez annak a fordulatnak a jegyében történik, amelynek során a filozófiai-etikai kötődésű, elméleti jellegű pedagógiát s annak deduktív módszertanát felváltják a modern pedagógia analitikus-empirikus *rendszerei*: a korábbi pedagógiai elméletek homogenizáló alapelveken felépülő szerkezete helyett, amelyekben filozófiai-ideologikus felhangokkal folyt a harc, s az irányzatok egymáshoz való viszonyában is ezek a mozzanatok uralkodtak, a módszereiben empirikus, rugalmas, integrálóképes modern irányzatok sokfélesége került előtérbe: „Mind nyilvánvalóbbá válik az a rendkívüli nehézség, amely a pedagógiában tényszerűen jelentkező modern »pluralizmust« nevelélméleti, valamint didaktikai eszközökkel próbálja megfelelően elintézni, így hát lemondanak minden »elméletről« és a »technológiára« korlátozódnak”.<sup>2</sup>

A neveléstörténet, a történeti pedagógia ebben a folyamatban nagyon alárendelt szerepet játszik, lévén hogy a múlt – egyes kivételektől eltekintve – az elvont elméletek vagy a konkrét körülmények mindent meghatározó közegének kettősségében létezett. Nagyon sokszor nevezik a modern szerzők e pedagógiát „tudomány előtti-nek”, amely egyoldalúságainál fogva a modern neveléstudománynak nagyon keveset adhat. Ezért a korábbi idők, a 19. század végének pedagógiája előtti korszakoknak még csak a leírásával sem nagyon foglalkoznak.<sup>3</sup> A nevelés és pedagógia történetében csupán két, időben elválasztható irányzatot különböztetnek meg: a régi, a „tudomány előtti”, a deduktív, a filozófiai-etikai (a jelzőket még lehetne szaporítani) és az új, „tudományos”, analitikus-empirikus, technokrata pedagógiát.<sup>4</sup> S leggyakrabban az

<sup>1</sup> Lásd: *H. H. Groothaff–M. Stallmann: Pädagogisches Lexikon (evangélikus). Kreuz-Verlag, Stuttgart 1961. vagy: Hermann Schwartz: Pädagogisches Lexikon. Verlag Velhagen und Klasing 1928. Bielefeld–Leipzig (evangélikus) stb.*

<sup>2</sup> *Th. Ballauff–K. Schaller: Pädagogik (Eine Geschichte der Bildung und Erziehung). Verlag Karl Alber, Freiburg–München, 1973. 3. kötet. 45.*

<sup>3</sup> Az alábbi irodalomjegyzék zömében nincs külön címszó vagy külön tárgyalása a történeti pedagógiában. Ezen sajnálkozva említi meg a *Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik* egyik szerzője, hogy általánosan elterjedt nézet szerint a múlt kutatása legfeljebb analógiákat nyújthat.

<sup>4</sup> Jó példa erre *Dietrich Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft c. műve. De a sort folytatni lehet. Itt említhető meg Karl Odenbach Lexikon der Schulpädagogik-ja is, amely szerint az új pedagógia „a normatív (tehát régi – TL) pedagógiát megkérdőjelezi”. 179.*

előző rendszerezésével, elemzésével nem is foglalkoznak. Itt feltűnő kivételt jelentenek a világnézetileg elkötelezett felekezeti-vallásos szellemű művek, amelyek tradícióiknál és általában vett értékonzervativizmusuknál fogva nem nélkülözhetik a történelmet. A folyamatosság náluk külön értékmozzanat, amelynek „egzegézise” mindig feladat marad.

A pedagógián belül tapasztalható ilyen irányú mozgásban döntő szerepet játszik az a törekvés, hogy a pedagógia önálló tudomány rangjára emelkedjen, hogy megkíséreljék ennek a filozófiai pedagógiának a „tudományos”-ba való átalakítását, amelyhez egymás után különböző tudományokat vettek alapul. Végül is visszatértek a kiindulóponthoz, és a pedagógiát mint sui generis ügyet értik, amely egyedül a politikával összehasonlítható.<sup>5</sup> A politikával való összehasonlítás többször felbukkan, s teljesen érthető abból a helyzetből, amelyben a magát analitikus-empirikus tudománynak deklaráló pedagógia és a „nevelési valóságot” (Erziehungswirklichkeit) egyre inkább kezében tartó modern, egyetemes irányításra törvő állam között fennáll. Ennek a viszonyoknak problémáira és az ebből keletkező nehézségekre a jelzésére utalásszerűen elég talán csak annyit megemlíteni, hogy a fasiszta pedagógia magát kijelentetten politikai pedagógiának tekinti.<sup>6</sup>

A modern pedagógiai irodalomban két fő irányzatot és egy közöttük közvetíteni akaró, „középutas” csoportot különböztetnek meg leggyakrabban: a régi, de ma is elevenen élő normatív (sollen) orientációt, az empirikus (sein) irányzatot s a közöttük elhelyezkedő rendszereket. [A dialektikus-reflexív megközelítés Hegelre alapozó kísérletei (Th. Litt), a hermeneutikai-pragmatikus törekvések Diltheyre visszanyúló irányzatai (pl. W. Flittner) és az antropológiai-fenomenológiai iskolák (pl. K. Schaller).] Történetek kísérletek a kétféle alapirányzat közötti munkamegosztás kidolgozására is (L. Froese).<sup>7</sup> De gyakran előfordul az is, hogy a hermeneutikai irányzatokat a normatív oldalhoz „csapják” (hermeneutikai-spekulatív), s csak a (leíró)-fenomenológiai irányzatot tartják „középutasnak”.<sup>8</sup> Az „új neveléstudomány” – túl azon, hogy a történelemhez, s így saját előzményeihez is problematikus a viszonya – szerkezeti nehézségekkel küszködik. Az új irányzatok funkcionális viszonylatai, munkamegosztása, alapfogalmai még gyakran ellentmondásosak. „A neveléstudomány – aszerint, hogy hogyan művelik (!) – tárgyát saját alapfogalmaiban »konstruálja«. Ebben persze kevésbé fundamentális szinten rendszerint a tárgykör pragmatikus osztályozását követi, amely a nevelési rendnek intézményes tagolódásából adódik”.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> H. H. Groothoff–M. Stallmann: Pädagogisches Lexikon. Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1961. 682.

<sup>6</sup> Lásd: Wilhelm Hehlmann: Pädagogisches Wörterbuch. A. Kröner Verlag, Stuttgart, 1942. 318.

<sup>7</sup> Lásd: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik-ot.

<sup>8</sup> „Ma a német pedagógiában három elméleti típus határozza meg a vitát: a hermentikai-spekulatív, a leíró-fenomenológiai és a tapasztalati-pozitivist. Más elméleti kezdeményezések messzemenően ezekre az elméleti típusokra vezethetők vissza, ill. ezek variánsaiként foghatók fel.” Handbuch der pädagogischer Grundbegriffe, 206. Pädagogik címszó.

<sup>9</sup> Christoph Wulf: Wörterbuch der Erziehung, 201.

Amíg a modern pedagógia nem teremt világosan körülírt elképzelést tárgykörére nézve, s ennek megfelelően homogén módszertani bázist,<sup>10</sup> nem végezhető el sem a történelemhez, sem pedig az előzményekhez való konkrét viszonyának megoldása. Így egységes osztályozásról, általános egyetértésen alapuló rendszerezésről ma a német nyelvű kézikönyvek nem beszélnek, s nem is beszélhetnek.

Ebben a tekintetben leginkább előremutató módszereket a fenomenologikus-leíró irányzatnál találhatunk, ahol a jelenségek számbavételén túl kísérlet történik az egymással hadakozó irányzatok közötti elemi ellentétpárok, különbözőségek és (ön)korlátozottságok feltérképezésére is. Erre a legjobb példa Theodoer Ballauff és Klaus Schaller *Pädagogik (Eine Geschichte der Bildung und Erziehung – A nevelés és képzés története)* c. művének harmadik kötete. Ebben a munkában pontosan kirajzolódnak azok a 19. században megfogalmazódó, illetve kimondatlanul is meglevő ellentétes pedagógiai álláspontok, amelyek a 20. századi irányzatokban talán más ideológiai-„izmus”-nak a zászlói alatt, de változatlanul kifejeződnek. Nézzük a legfontosabb vitapontokat (a hagyomány „elsőbbségével”):

1. A nyelv primátusa, illetve a nyelvek fölénye a dolgok, a reáliák és a tudomány előtt;

2. A klasszicitás fölénye a modernséggel szemben;

3. A történelem elsőbbsége a jelennel szemben;

4. A megértés (hermeneutika) a tapasztalattal (empíria) szemben;

5. A szellem elsőbbsége a testivel, az anyagival szemben;

6. Az irodalmi fölénye a technikai és tudományos fölött;

7. Az általános, nem szakjellegű, kötetlen (zweckfrei) képzés primátusa a szakképzés, a kötött (zweckgerichtet) képzés ellenében;

8. A bensőség (innerlichkeit) előnye a nyilvánossággal, a politikával szemben.<sup>11</sup>

Nyilvánvaló, hogy ezek iskolai problémák „csupán”, de belőlük nőttek ki végül is azok az elméleti viták, amelyek polarizálták a gyakorlati jellegű új irányzatokat is. A 19. század iskoláinak tanterveiben, tervezeteiben ezeknek az ellentéteknek pillanatnyi erőviszonyok által megszabott lecsapódásait láthatjuk. A 20. század elejére ezek a kérdések meglehetősen megmerevedett frontvonalakon sorakoznak föl.

Természetesen az előbbi ellentétpárok nem vonatkoztathatók azokra a legújabb kísérleti pedagógiai irányzatokra, amelyekben a pusztá ténykutatásra, az értékmentesésre és minden „norma”-törekvés elutasítására helyeződik a fő hangsúly (Locher). Ugyanis a pedagógiának ez a vonulata „a nevelési gyakorlat közvetlen szabályozására nem törekszik, bár a nevelési tevékenységet tudományos ellenőrzés alá kívánja vonni (s) a kutatási tevékenységet minden funkcionális nevelési befolyásolásra (a felnőtt-nevelésre is) kiterjeszteni”.<sup>12</sup>

Ez a nevelési ténykutatás, faktológia alapjában nem tekinthető másnak, mint egy sajátos értelemben gyakorolt nevelési szociológiának, amely eredményeivel, feltáró

<sup>10</sup> (neveléstudomány =) „nem egységes módszertanú, de egységes tárgyú, önálló tudomány. Különböző ágazatokra esett szét, gyakorlatilag anélkül, hogy ezeknek belső viszonylatai egészen tisztázzottak lennének.” A. O. Scharb: *Pädagogisches Taschenlexikon*, 83.

<sup>11</sup> Ballauff–Schaller: *Pädagogik*. 28.

<sup>12</sup> K. Odenbach: *Lexikon der Schulpädagogik*, 179.

kutatásaival az irányító fórumok ellenőrzési, korrekciós munkájához kíván hozzájárulni. Természetesen közben a további lépések döntéselőkészítő fázisát is végrehajtva. Az értékmentesség jegyében másra hárítják át az értékelési és az iránymeghatározási feladatokat. Ennyiben a régi, elméleti pedagógia zömétől való távolságtartás<sup>13</sup> egyenlő a pedagógiai gondolkodás kettéhasításával, a célok és eszközök egységének felbontásával. A célok kitűzésének joga elsősorban a politika és az ideológia feladatává vált. Ezzel pedig elveszíti a neveléstudomány azt a „tudományosságot”, amit a „dezideologizálás” révén nyert. Az ilyen jellegű célkitűző – természetesen mindig hatalmi eszközökkel alátámasztott – tevékenység tudományosságára ugyanis nincs semmiféle garancia, módjában áll teljesen „tudománytalanul”, a pedagógiai eredmények és módszerek ellenében is intézkedni.

A neveléstudomány történelmi önértelmezésében mutatkozó folyamatossági hiány, illetve a Dilthey körüli megszakítottsága tehát elsőrendű akadálya annak, hogy egy konszenzuson alapuló egységes osztályozási rendszer kialakulhasson.

A Dilthey-hez kapcsolódó áramlatok döntő vonása az, hogy a „szellemtudományi” keretekben kialakított új rendszerben kimaradnak a hagyományos pedagógia nagy jelentőségű elemei – így például az etika – is. A herbarti tudományos alap, a pszichológia és etika túl keskeny bázist jelentettek a modern társadalom nevelési igényei szempontjából. A korábbi pedagógiai elméletek zöme – leszámítva természetesen a forradalmi-radikális irányzatokat – korántsem a társadalmi érdekek és szükségletek alapján állt. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy nem kötődtek ilyenekhez, pusztán azt, hogy az elméleti konstrukció inherens tendenciái, a múlthoz kötődő hagyományos gondolati és értékstruktúrák következtében olyan egyetemesre formáltak igényt, amely a gyorsan fejlődő polgári társadalmak mozgékony közegében gyorsan anakronisztikussá változ(hat)ott.

A polgári társadalom által kiélezett egyenlőtlen fejlődés – nemzeti, rétegbeli s más csoportos szinteken – szükségképpen pluralizálta a pedagógiai gondolkodást is. A társadalmi harcok ideologikus síkon „mozgatták meg” a klasszikus pedagógiát, a 19. század utolsó időszakának tudományos fejlődése pedig számos, korábban a pedagógia alapvető rétegét alkotó kategória érvényességét kezdte ki. Az ideológiai-politikai ellentmondások és a megrendült tudományos alapozás következtében a 20. század elejére kialakul az áttekinthetetlenség.

A tudományos vajudások, szakmai újjászületések – az új tudományágak stabilizálódása révén – (gyakran ez évtizedeket jelentett) lecsendesedtek. Nem így az ideologikus viták, a hatalom és „öskeresés” jegyében is folyó ellentétek. Ezért sem lehet véletlennek tekinteni, hogy a modern neveléstudomány „dezideologizálni” akar. A jelenre vonatkozóan bizonyára helyes koncepciót azonban visszamenő hatállyal, a történelemmel szemben felhasználni helytelen. Az ideologikus jellemzők önmagukban nem jelentenek értékelést, s így téves annak a feltételezése, hogy a dezideologizálás szükségképpen az értékmentesség „tudományosabb” módszereihez és egyben vitahatatlanabb alapokhoz vezet.

<sup>13</sup>(a mai állapot =) „távolságtartás az eddigi elméleti pedagógia kritikátlan, ill. tapasztalati tudományos adatokra és kérdésekre nem vonatkoztatható elemeitől.” A. O. Scharb: Pädagogisches Taschenlexikon, 81.

A mai német nyelvű összefoglaló jellegű szakirodalomnak tehát – ezzel nem áll magában – a történelmet egyáltalán figyelembe vevő részében nem találunk kidolgozottabb, rendszeresebb osztályozást, és ez az előbbieket figyelembe véve nem csoda. Ha olyan véleményeket lehet olvasni, hogy a neveléstörténet legfeljebb analógiákat produkáló lehetőség, akkor nemcsak az általános szempontok, alapelvek nehezítik, sőt teszik lehetetlenné egy tudományos osztályozás végrehajtását. Ilyen vélemények esetén a konkrét történelmi kutatások hiánya, illetve foghíjas (mint problémátörténet) művelés sem ad elegendő támpontot az osztályozás meglehetősen finom megkülönböztetéseket igénylő munkájához. Az új neveléstudomány képviselői nem óhajtanak új szempontok alapján ezzel foglalkozni, a hagyományos iskolák hűségesebb konzervativizmussal viszont megmaradnak a régi „skatulyák” mellett – korábban említett nem jelentéktelen előnyeik miatt is. A történelemmel egyáltalán foglalkozó modern neveléstudomány csak akkor lesz képes mérvadó rendszerezést végezni, ha a századfordulótól rohamos ütemben integrálódó sokféle tudományági módszertant és területet, egyáltalán a segédtudományok gyűrűjét végre lezárta, illetve lezárható történetiségben felfejezte. Csak így lehet képes arra, hogy a sokféleségek (módszerekben, forrásokban és ideológiákban) elkülönült patakjainak hasznos hozamából kiépülhessen egy tényleg önálló új tudományág, amelynek létjogát, valóságos érvényességi területét az sem teszi vitathatóvá, hogy új „állománya” jelentős részben idegen területek valódi vagy vélt tulajdona volt, vagy az ma is. Természettudományi példával élve: az új határtudományok sokféle forrásból, indítékból megteremtődő modern kutatási területén a történeti „keletkezésvizsgálat” nemcsak analógiákat adhat, ugyanúgy határkijelölő szerepe is van, amely nélkül a pedagógia tudománytörténete sem írható meg. Mert ebből következően a parttalan testvér-folyamatokat idegen mértékek, kölcsönvett kategóriák jegyében lehet csak számba venni. Ekkor döntő segítséget jelentenek itt is a más-honnan vett kész sémák, amelyeknek végül is informatív és elfogadható ismeretelméleti értékük van.

## IRODALOM

1. Pädagogisches Lexikon. (Walter Horney, Johann Peter, Ruppert Walter Schulze). Bertelsmann Fachverlag, Gütersloh 1970.
2. A. O. Scharb: Pädagogisches Taschenlexikon. Verlag F. Kamp. Bochum é. n. 5. kiadás.
3. Kleine pädagogische Enzyklopädie. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften Berlin (Ost) 1960.
4. Christoph Wulf: Wörterbuch der Erziehung. R. Piper und Co. Verlag, München–Zürich, 1974.
5. Lexikon der Schulpädagogik. (Karl Odenbach). Westermann Taschenbuch, 1974.
6. Handbuch der pädagogischer Grundbegriffe. (Joseph Speck Gerhard Wehle). Kösel-Verlag, München 1970.
7. Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. (H. Zöpfl, G. Bittner, R. Mühlbauer, H. Tschamerl). Verlag L. Auer, Donauwörth, 1970. II. kiadás.
8. Wilhelm Hehlmann: Pädagogisches Wörterbuch. A. Kröner Verlag, Stuttgart, 1942.
9. Pädagogisches Lexikon. (H. Groothoff, M. Stallmann). Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1961.
10. Wörterbuch der Pädagogik. (Wilhelm Hehlmann). Alfred Körner Verlag, Stuttgart, 1964. 7. kiadás.
11. Pädagogisches Lexikon. (Hermann Schwartz). Verlag Velhagen und Klasing 1928. (utána évenként)

12. Lexikon der Pädagogik. A. Francke Verlag, Bern, 1951.
13. Lexikon der Pädagogik. (E. M. Roloff) Freiburg im Breisgan, Herder Co. 1921.
14. Enzyklopädisches Handbuch. (dr. Josef Loos) der Erziehungskunde Wien und Leipzig, A. Pichlers Wittve und Sohn, 1908.
15. Dr. Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und Geistesgeschichtlicher Beleuchtung Leipzig, O. R. Reisland, 1911.
16. Dr. H. Weimer: Geschichte der Pädagogik. G. J. Göscherische Verlagshandlung, 1906.
17. Geschichte der Erziehung und Bildung. (J. Driesch–J. Esterhues)Schöningh, Paderborn, 1964.
18. Lexikon der Pädagogik. (dr. Josef Spieler) Herder und Comp. GmbH., Freiburg im Breisgan 1930.
19. Dietrich Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. List Verlag, München, 1973.
20. Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Klett-Verlag, Stuttgart, 1960.
21. Geschichte der Erziehung (redaktionsarbeit). Volk und Wissen, Berlin 1957. (Ost)
22. Willibald Russ: Geschichte der Pädagogik. J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1963.
23. H. H. Groothoff: Pädagogik. Fischer Taschenbuch Verlag, 1964.
24. Leo Roth: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth, 1976.
25. Wörterbuch der Pädagogik. Herder, 1977 Freiburg–Basel–Wien.
26. Pädagogik – Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. (Th. Ballauff–Klaus Schaller) Verlag Karl Alber, Freiburg–München 1973. 3. kötet.

#### SZOBOSZLAY MIKLÓS

### A NEVELÉS FELADATAI ÉS PERSPEKTÍVÁI CSEHSZLOVÁKIÁBAN a Jednotná Škola cikkei alapján

A Jednotná Škola 1981. évi számairól a Pedagógiai Szemle 1982. évfolyamának 7/8. számában jelent meg részletes beszámoló. Ez alkalommal a nevelés kérdéseivel foglalkozó három olyan cikket ismertetek részletesebben, amelyekre az említett beszámolóban éppen csak utaltam, illetve amelyeket ott csak röviden ismertettem. Ez a három elvi cikk a nevelés korszerű feladatait a szocializmus építésének újszerű körülményei között vizsgálja és határozza meg.

Ernest Sykora „A csehszlovák Kommunista Párt (a továbbiakban KSC) XVI. kongresszusa és az ifjú nemzedék nevelése” (6. szám) című cikke arról tájékoztat, hogy a kongresszus méltatta a kommunizmus építésének hősi harcát és azokat az eredményeket, amelyek az eljövendő nemzedék emlékezetében tartósan megmaradnak. Vonatkozik ez az ifjúsági nevelés területén elért eredményekre és a szocialista iskola megvalósításáért folytatott harcokra is. A KSC programjának mindig szerves része volt az új, korszerű szocialista iskola koncepciója, az oktatásügy fejlesztésére vonatkozó alapvető marxista-leninista eszmék, elgondolások kidolgozása. Jóllehet a fejlődés – akárcsak a társadalomban –, úgy az oktatásügy területén sem volt töretlen, zökkenőmentes, meg lehet állapítani, hogy a valóban szocialista iskola megvalósításának minden új mozzanata az előző időszakok pozitív eredményeihez kapcsolódott.

A szocialista pedagógiában világosan kell látni, hogy a kommunista párt az ifjúság felkészítését a jövő feladataira miért nem korlátozta és korlátozza csak az iskolára, jóllehet állandóan hangsúlyozza kulcsfontosságú szerepét az ifjú nemzedék oktatásában és nevelésében, s az iskolai nevelés-oktatás problémáit rendszeresen figyelemmel kíséri. Az