

FARAGÓ LÁSZLÓ

MUNKA — MUNKÁRA NEVELÉS — MUNKAISKOLA

(Gondolatok a problémá történeti vizsgálatához)

Ma, amikor a szocialista, illetve a szocializmust építő országok olyan iskola-, illetve nevelési rendszer kialakításán munkálkodnak, amely a bontakozó új társadalom igényeinek óhajt megfelelni, és a helyesen felismert jövő távlatait tükrözi, amikor iskola és élet szakadékát a *munkás életre* a *munka* segítségével való neveléssel akarják áthidalni, különösen időszerűvé váltak azok a vizsgálatok, amelyek annak tisztázására irányulnak, hogy a nevelés elméletének és gyakorlatának történetében, *mikor, hogyan, milyen összefüggésben, milyen funkcióval és miért* jelentkeztek a munka nevelő jelentőségének felismerésén alapuló és a munkával való nevelés gondolatának hasznosítására irányuló törekvések.

Hogy az ilyenfajta mai törekvések régi és értékes hagyományokra támaszkodnak, az ma már közismert tény.¹ De az is nyilvánvaló, hogy történeti vizsgálatuk még igen sok kérdést nyitvahagyott. Tanulmányomban a rendelkezésemre álló hely keretei között ezek közül a kérdések közül szeretnék — a teljesség igénye nélkül — néhányra rámutatni, egyes esetekben megkísérelvén a megoldás felé vezető út vázolását is.

I.

N. N. KRUPSZKAJA a politechnikai nevelés, illetve a munkaiskola múltját vizsgáló híres munkáját a következő fontos megállapítással fejezi be: „Míg az iskolaügyet a burzsoázia tartja kezében, a munkaiskola is a munkásosztály érdekei ellen irányul. Csak a munkásosztály teheti a munkaiskolát a mai társadalom átalakításának eszközévé.”²

KRUPSZKAJA ezzel a gazdag történeti anyagot felölelő tanulmányából levont következtetéssel világosan rámutat többek között arra, hogy a munkaiskola és általában a munkára való nevelés eszméje is mindenkor magán viselte a termelő erők és a termelési viszonyok jellegének, illetve fejlettségének történeti bélyegét. Ez természetes is. Nyilvánvaló, hogy pl. LOCKE, ROUSSEAU, PESTALOZZI vagy OWEN nem ismerhette még fel a *munkával* vagy *munkára* (illetve *munkával munkára*) való nevelés társadalmi funkcióját olyan értelemben, mint ahogy azt ma mi az osztálykiváltságok felszámolása után és a termelőerők fejlettségének jelenlegi szakaszában — az egyre tökéletesebben

¹ L. erre nézve FÖLDES ÉVA tanulmányát: A fizikai munka emberformáló szerepe az újkori neveléstörténetben. Ped. Szemle, X. 1960. 792—892. oldalak.

² N. K. KRUPSZKAJA: Közoktatás és demokrácia. Bpest, 1957. Tankönyvkiadó. 140. o.

gépesített, mindinkább automatizált és új energiaforrások felhasználásának küszöbén álló szocialista nagyüzemi termelés korszakában — látjuk. De nemcsak arról van szó, hogy a munka pedagógiai funkciójának, a munkával való nevelés jelentőségének felismerése változott a történelem folyamán, hanem magának a *munkának* a fogalma és társadalmi jelentősége is mélyreható átalakuláson ment át.

Ma a szocialista társadalomban munkán a társadalom szempontjából értékes, hasznos anyagi vagy szellemi javak termelését, illetve a társadalom kiegyensúlyozott életének és fejlődésének feltételeit biztosító közhasznú tevékenységet értünk. A munkát, mint a *társadalom szolgálatát* teljes egészében a társadalom szervezi, és az a szocialista *tervezőgazdálkodás* korszakában a társadalmi szervezettségnek oly magas fokára emelkedett, mint amilyen fokon a múltban vagy a jelenlegi kapitalista társadalmakban soha sem állhat. Megváltozott azonban a munkának az egyén számára való jelentősége, *pszichológiai funkciója* is. A munka a dolgozó ember számára már nem jelent kint vagy gyötrelmet: a munkás-erény — az „areté” — felé vezető utat *döntő módon* nem az jellemzi, hogy az csak kín-keservesen, izzadsággal járható (miként Héziadosz hirdette), és az egyéni létfenntartásnak sem az adja lényegét, hogy ezt „arcunk verejtékével” kell biztosítanunk. Magától értetődik, hogy a munka ma sem játék és nem pusztá szórakozás, hanem a dolgozó ember komoly erőfeszítését, teljes odaadását, egyes esetekben önfeláldozását igényli; olyan tevékenység azonban, amely egyrészt épp az egyéni erőfeszítések, másrészt a közösség szolgálata révén a szocialista személyiség alakításának, humanizálásának, teljessé tételének döntő eszköze, társadalmi aspektusában tekintve pedig a közösség jobb jövőjének, boldogabb életének formálója, s mint ilyen — „becsület és dicsőség dolga”. A szocialista társadalom a munka értékességét döntő módon éppen társadalmi „hozama” szempontjából ítéli meg, és ezért nem ismerhet el alapvető különbséget *fizikai* és *szellemi* munka között. Nem ismeri el azt a „burzsoá legendát, amely szerint állítólag az emberiség elkerülhetetlen és örök végzete, hogy szemben álljanak egyrészt a szürke néptömegek, amelyek sorsa az engedelmességek és a nehéz fizikai munka, másrészt az a maroknyi ember, akiket állítólag a természet tett hivatottá a gondolkodásra, a vezetésre, a tudomány, a technika, az irodalom és a művészet fejlesztésére”.³ Hiszen a modern gépesített, automatizált és távvezérelt termelés, amely egyre szélesebbkörűen felhasználja az elektronika vívmányait, az elektronikus számoló és problémamegoldó gépeket stb., alapvetően megváltoztatja a *fizikai munka* jellegét is, és ezt mindinkább a mérnökök, technikusok és agronómusok munkájához közelíti.⁴

Nyilvánvaló már most, hogy ez a munka-szemlélet és munka-fogalom csak a termelőerők fejlettségének mai szintjén és csak egy olyan társadalomban születhetett meg, amely ember ember által való kizsákmányolását megszüntette, és ezzel együtt a munkát — a dolgozó osztályok bilincsbe verésének egykori eszközét — a társadalmi szolgálat legfőbb és legnemesebb eszközévé avatta. De ha ezt a felismerést kellőképpen tudatosítjuk, akkor tüstént fel-

³ Törvény az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről. Megjelent „A nevelés és az iskolarendszer problémái néhány szocialista országban. (Dokumentumok és tanulmányok)” c. sokszorosított PTI kiadványban. 1959. Bpest, 4. o.

⁴ Ugyanott.

merül a kérdés: *igazi embernevelő eszközzé válhatik-e a munka egy olyan társadalomban, amely ember ember által való kizsákmányolásán alapul, amely alapvető különbséget tételez fizikai és szellemi munka között, s amelynek kizsákmányoló osztálya a kizsákmányoltakkal együtt szükségképpen azok munkáját is lebecsüli?*

A felelet erre a kérdésre, illetve a kérdés ilyen módon való megfogalmazására nyilvánvalóan és egyértelműen: *nem*. Ma már szinte közhelyszerűen hat ebből a szempontból a görögök rabszolgatartó társadalmára hivatkozni, akik „hasonlóan az összes rabszolgamunkát felhasználó közösségekhez azon a nézeten voltak, hogy minden kézi munka közönséges”, akiknek gondolkodásában „uralkodó volt az a felfogás, hogy az anyaggal való mindenféle kézi tevékenység méltatlan egy szabad emberhez . . .”⁵ A közhelyek azonban, amelyek sokszor valóban lapos, triviális igazságokat fejeznek ki, egyes esetekben megérdemlik a behatóbb és a dolgokat a maguk bonyolultságában feltáró elemzést. Így, ha a munkára nevelés történetével kapcsolatban problémaként kell felvetnünk magának a munka-koncepciónak történeti útját is, akkor nyilván a görög rabszolgatartó társadalommal kapcsolatban sem elégedhetünk meg ezzel a sommás szemléleti móddal. Anélkül, hogy e kérdés részletes elemzésébe belebocsátkozhatnánk, most csak utalunk J. P. VERNANT idevágó és rendkívül mélyreható kutatómunkájának eredményeire.⁶ VERNANT mindenekelőtt arra hívja fel a figyelmet, hogy a görögség még nem is rendelkezett a mai általános értelemben vett és a legkülönbözőbb munkatevékenységeket magába foglaló munka-fogalommal, — mivel nem is rendelkezett ilyenfajta szóval. Így a *πόνος* szó mindazokat a tevékenységeket magában foglalta, amelyek kinnal, sok fáradtsággal, izzadtsággal, küzdelemmel jártak: a mezőgazdasági munkát csakúgy, mint például HÉRAKLÉSZ maga választotta, küzdelmes életútját. Ami a mezőgazdasági munkát (*τὰ ἔργα*) illeti, ez HÉZIODOSZ eposzában a boiotiai *szabad parasztok* tevékenységeként jelenik meg, és ez a munka jelenti az „areté” felé vezető izzadságos utat.⁷ Ha pedig ez az areté derekaságot, az ember vagy bármely dolog, illetve mű számára a maga specifikus önértékének kiteljesedését jelenti, akkor nem kétséges, hogy *a munka az európai emberiség történetében itt nyer először az „erényhez vezető”, vagyis nevelő funkciót*. Ebből viszont nyilvánvaló, hogy nem lehet a „görögségre” ilyen általánosan, helytől, időtől és társadalmi osztálytól függetlenül ráhúzni azt a felfogást, amely szerint „az anyaggal való mindenféle kézi tevékenység méltatlan egy szabad emberhez”. Nagyon jellemző ebből a szempontból magának ARISZTÓTELESZnek ellentmondásos állásfoglalása a mezőgazdasági munkával szemben. Míg a Politikában a mezőgazdasági munkát kizárólag rabszolgatevékenységnek minősíti,⁸ ökonómiai művében az emberi természetnek meg-

⁵ B. RUSSEL: Education and the social order. London, 1932. 153. o.

⁶ L. Travail et nature dans la Grèce ancienne c. tanulmányát a Journal de Psychologie 1955. (52) évfolyamának 18—38. oldalain.

⁷ Vö. erre nézve W. JAEGER: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen (Berlin, 1934. Gruyter) c. munkájának I. kötetében a „Hesiodos und das Bauerntum” c. fejezetet.

⁸ „ . . . A földműveselem pedig . . . leghelyesebb, ha rabszolgákból áll; s ne legyenek se mind egytörzsbeliek, se pedig bátor jelleműek (így a munkára is legalkalmasabbak s legmegbízhatóbbak abból a szempontból is, hogy semmiféle újítást nem keresnek) . . .” Politika. Szabó Miklós fordítása. A Magyar Filozófiai Társaság Könyvtára. 4. sz. 1923. 203. o.

felelő (vagyis szabad emberhez méltó) tevékenységnek nevezi, amely lehetővé teszi, hogy az ember az „aretét” gyakorolja.⁹ Ez az ellenmondás nyilván abból fakad, hogy a mezőgazdasági munka a görög társadalomban — miként az a fentebb kifejtettekből is következik — nem volt egyértelműen, mindig, illetve minden törzs vagy állam esetében rabszolgatevékenység. Ebből mindjárt egy rendkívül lényeges felismerés fakad: *a fizikai munka megbecsülését vagy lebecsülését már eleve, történelmünk előideiben nem magának-ennek a munkának a jellege és a szellemi munkával való szembeállítás határozta meg, hanem a fizikai munkának a társadalom osztálytagozódásában elfoglalt helyzete.* Ha azt teljes jogú polgárok üzték, akkor „emberhez méltó” foglalkozás volt, ha pedig rabszolgák vagy perioikoszok (mint Spártában), akkor lebecsült tevékenység.

Ami mármost magának ennek a munkának a jellegét illeti, azt semmi esetre sem szabad a mezőgazdasági munkáról alkotott mai fogalmaink alapján megítélni. Rendkívül jellemző ebből a szempontból a 8. jegyzetben közölt ARISZTOTELÉSZ-idézetnek az a kitétele, amely szerint ezzel a munkával kapcsolatban semmiképpen sem szabad valamiféle „újítást” keresni. A földművelés a Héziadosz-i eposz gondolatvilágában (és úgy látszik még Arisztotelész korában is) semmi esetre sem jelent a mai értelemben vett termelőmunkát, nem jelenti a föld egyre fejlettebb technika alkalmazására törekvő megművelését, a természet átalakítására irányuló emberi hatalom érvényesítését. Nem jelent szakmát és nem célja az „árutermelés” sem.¹⁰ Nem termelőmunka, hanem az istenekkel kötött sajátos „ügylet”, melynek „jogszabályait” vallásos ritusok alkotják. A föld hozama nem tudás, szakértelem, „korszerű” eljárások alkalmazásának eredménye, hanem az ember szorgalmának, kinos, kemény, férfias munkájának, areté-jének terméke. Eredménye vagy eredménytelensége az istenek akaratától függ.

A mezőgazdasági munkával, mégpedig annak éppen nevelői jelentőségével kapcsolatban még egy igen jellemző mozzanatra szeretnék rámutatni. Míg a földet művelő rabszolgáknak a fenti arisztotelészi idézet szerint nem szabad „bátor jelleműeknek” lenniük, és a bátorság erényét gazdáik korbácsa nyilván távol is tartja tőlük, bármilyen kemény, fáradságos munkát végezzenek is, addig ugyanez a kemény, fáradságos munka a szabad parasztokat harciasakká, férfiasakká edzi, és a „demokratikus” poliszokban épp ezeknek a kemény kisbirtokos parasztoknak a köréből kerülnek ki a harcosok.¹¹ Ez azt jelenti, hogy már itt, az antik társadalomban is világosan megmutatkozik, hogy *ugyanannak a munkának egészen más pedagógiai funkciója lehet* aszerint, hogy milyen társadalmi osztály tagjai milyen viszonyok és milyen feltételek között foglalkoznak vele. Ugyanaz a munka, amely keménnyé, bátorrá, harcosná érlelheti, valóban férfivé neveli a férfit, állati sorba taszíthatja, elaljasíthatja, valóban rabszolgává formálhatja a rabszolgát.

Ami most már magát a kézművesek ipari tevékenységét (a τέχνη-t) illeti, az antik forrásokból nyilvánvaló, hogy a már fejlettebb görög társa-

⁹ Oeconomica, 1343 a.

¹⁰ Erre nézve I. J. P. VERNANT: Id. tanulmányát a 20. és köv. oldalakon.

¹¹ Xenophón, — amint erre J. P. VERNANT rámutat, szembe is állítja egymással a földművesek harcosná edző, férfias tevékenységét és a kézművesek elpuhító, ülő, házbeli és tűz melletti foglalatosságát. — Ezzel kapcsolatban az is eszünkbe juthat, hogy még a rómaiak is az eke mellől hívták el Cincinnatust az államválságos órájában a diktátori hatalom gyakorlására!

dalom felismerte a munkamegosztás szükségességét, azonban még nem jutott el odáig, hogy a társadalom, a városállam életét a munkamegosztásra építette volna;¹² másrészt ezt a munkamegosztást a klasszikus görög *gondolkodás* világában nem a társadalom szükségletei, nem az okszerűbb és ésszerűbb termelés érdekei igénylik, hanem az egyéni képességek közti különbségek hozzák létre. A kézműves munkája nem is „része a társadalmi termelésnek” a szó mai értelmében, hanem a megrendelő egyéni szükségleteit elégíti ki: személyes szolgálat, kényszer, szolgaság. A fáradságos munkának, a *πόνος*-nak itt már semmi köze sincs az aretéhez. A mesteremberek tevékenysége, a *ποίησις* szigorúan megszabott szabályok között folyó munka, melynek eredményeként bármilyen tökéletes mű jöjjön is létre (ne feledjük, a költők és a képzőművészek tevékenysége is *ποίησις*), a mű aretéje nem válik egyszersmind a művet alkotó „mesterember” „areté”-jének is forrásává. Mint ahogyan a politikai erény is teljesen elválik a szakmabeli kiválóságtól,¹³ ugyanúgy és ebből fakadóan az ipari jellegű fizikai munka sem járulhat hozzá semmivel az ember emberiségének, derekasságának kialakításához.

*

Ez a vázlatos áttekintés a munkára nevelés történetében különben oly sommásan elintézett görög felfogásról világosan megmutatja számunkra egyrészt, hogy a munka és a munkára nevelés koncepcióját a termelési viszonyokhoz, a mindenkori társadalmi rendszerhez viszonyítva kell vizsgálnunk, másrészt pedig, hogy a múlt differenciáltabb vizsgálata még az ún. közhelyekre is képes új fényt deríteni. Ebből a szempontból meg kell még jegyeznem, hogy fizikai és szellemi munka olyan értelemben való szétválasztása, mint ahogy az a kapitalista társadalomban vált általánossá, a görög felfogás számára még ismeretlen. Azoknak a foglalatosságoknak egy részét, amelyeket ma *par excellence* szellemi tevékenységeknek tartunk, PLATON még a „techné” kategóriájába sorolja (pl. a költő vagy az orvos tevékenységét csakúgy, mint az építőmesterét és a hajóácsát); ezzel szemben a tudós vagy a filozófus szellemi tevékenysége nem jelentett „munkát”, hanem filo-szofiát, vagyis a bölcselkedés kedvelését, „diagógikus” *életformát*. Lényegében véve tehát nem fizikai és szellemi munka állnak itt egymással szemben, hanem szemlélődő és munkás életformák. Ezt a szembenállást azonban helytelen lenne elmélet és gyakorlat ellentétével azonosítani. Hiszen a filozófus számára korántsem idegen az, hogy a politikai élet gyakorlati küzdőterére lépjen és ott megkísérelje az általa felismert elméleti igazságokat (PLATONnál: a jó ideáját) a gyakorlatba átültetni. Az ellentét tehát a politikai areté gyakorlása (a *παράξις*) és a technikai

¹² Hogy az állam szervezetének az antik *felfogásban* még korántsem a munka az alapja, azt egész szemléletesen mutatják Arisztotelész következő szavai: „... szintűgy, ha pl. mások egymástól bizonyos távolságban, de mégsem oly messze laknának, hogy ne érintkezhetnének, sőt volna nekik közös törvényeik is, melyek egymásnak az adás-vételben való megkárosítását tiltanák, ami pl. abból a helyzetből következne, hogy az egyikük adás, a másikuk földművelés, megint másik cipész vagy más hasonló foglalkozású volna, — és számszerint tízezer nyien volnának, ... így se keletkezhetne állam.” Politika, id. fordítás. 84—85. o. (A kiemelés tőlem.)

¹³ Jellegetesebben tükrözi ezt a felfogást a híres Prométheusz mítosz, abban a formában, ahogyan azt Platon Protagorasz című dialógusában a címben megnevezett szofista előadja.

tevékenységnek minősített gyakorlati tevékenység (a *ποιήσεις*) között feszül.¹⁴

Munka, munkára nevelés és társadalmi rendszer viszonyának problémája olyan kérdés tehát, amely a nevelés történetében még mélyreható elemzést, beható vizsgálatot igényel. Erre ezen a helyen és ebben a pillanatban nem vállalkozhatom, csupán annyit teszek még, hogy a problematika illusztrálása céljából az emberiség történetének egy másik fontos mozzanatára irányítom rá a reflektort: Ismeretes, hogy a francia forradalomban született — de meg nem valósított — számos köznevelési reformtervben mindenütt középponti szerep jutott a munkára nevelés gondolatának.¹⁵ LEPELETIER tervezete minden fiút 12 és minden leányt 11 éves koráig azonos nevelésben kívánt részesíteni, melynek szerves alkotórészét jelentette volna a földművelés oktatása; LAKANAL tervezetének 10. pontja szerint „az iskolai idő egy részét mindenféle hasznos és közönségesen alkalmazott testi munkának fogják szentelni”. LAVOISIER tervezete — miként KRUPSZKAJA mondja — lényegében véve már „arról szól, hogyan kell megszervezni a kisgyermekkortól kezdve a széles alapokon nyugvó politechnikai képzést, és hogyan kell összekapcsolni az iparral, a társadalomtudománnyal.”¹⁶ Ezekben a javaslatokban és tervezetekben már megcsillan a munka nevelő jelentőségének felismerése,¹⁷ a nemzet gazdasági életének a munkára nevelés segítségével való fellendítését célzó törekvés¹⁸ és egyben a szegények sorsának javítására irányuló szándék. Amikor mindezt elismerjük és értékeljük, ugyanakkor azonban arra is fel kell hívnunk a figyelmet, hogy ez a munka-fogalom sem azonos még a munka mai értelemben vett fogalmával. N. K. KRUPSZKAJA rámutat arra, hogy a *Konvent* reformtörekvései abban az időben miért nem valósultak meg, és ezzel kapcsolatban idézi a BUISSON-féle pedagógiai lexikonnak a kézi munkával foglalkozó cikkét is.¹⁹ Ebben többek között a következők olvashatók: „A fizikai munka kötelezettsége . . . , melyet a forradalom törvénybe iktatott, egészen más társadalmi rendnek felelt meg, mint amilyen akkor Franciaországban uralkodott. Az ilyen felfogásban gyökerező nevelési program teljes alkalmazására csak annak a gazdasági fejlődésnek a befejezése után kerülhetett sor, amely akkoriban még csak megindulóban volt.” Ez helyes is, csak annyit kell még hozzátennünk, hogy a francia

¹⁴ E két terminus megkülönböztetésére nézve l. ugyancsak J. P. Vernant tanulmányát. — Itt jegyzem még meg, hogy a fizikai munka rabszolga munkával és a „szellemi” munka szabad ember munkájával való azonosítása sem helyes — hiszen például Athénben számos rabszolga végzett különféle szellemi munkát — a kézművesek viszont általában nem voltak rabszolgák.

¹⁵ L. erre nézve N. K. KRUPSZKAJA id. könyvének „A konvent” c. fejezetét a 77. és köv. oldalakon. A kérdést FÖLDES ÉVA is érinti az 1. jegyzetben id. tanulmányában.

¹⁶ U. itt, 84. old.

¹⁷ „Az erőn és egészségen kívül van még egy nagy érték, melyet az alapvető köznevelésnek mindenki számára biztosítania kell: ez a munkakészség elsajátítása. Nem a különböző iparágakra való kiképzésről beszélek itt, hanem általában a nehéz feladat bátor vállalásáról, lendületes végrehajtásáról, a kitűzött célhoz való ragaszkodásról, a megkezdett munka véghezviteléről, ami a munkaszerető embert jellemzi.” LEPELETIER tervezetéből. Id. KRUPSZKAJA: i. m. 80—81. o.

¹⁸ „A legszebb ünnepség, amelyet a köztársaság javára rendezhetünk, a mesterségek és szakismeretek tanításának megszervezése, mert ez fellendíti a nemzeti ipart, fokozza a gyárak tevékenységét, fejleszti kereskedelmünket, és egyszer s mindenkorra megsemmisíti a zsarnokságot . . . ” HASSENFRATZ: Általános elgondolások a köznevelésről c. brosurájából. Id. KRUPSZKAJA: i. m. 82. o.

¹⁹ A 87—88. oldalon.

forradalom még nem ismerte fel a munka igazi társadalmi funkcióját,²⁰ a *sans-culotte*-okat még nem hatotta át igazi munkásöntudat. Az alapvető társadalmi ellentétet itt nem a *termelő eszközökhöz*, hanem a *vagyonhoz* való viszony szabta meg. Ezért érthető, hogy tervezetében LEPELETIER is a következőképpen tette fel a kérdést: „De mi a helyzet a *vagyontalannal osztályal?*” (A kiemelés tőlem, F. L.) Ebből következik azután, hogy ő a *szegényember* gyermekének ajánl oktatást, és a *polgárokkal* — akik „gyermekük révén bőségesen élvezhetik a művelődés gyümölcseit” — a szegényeket állítja szembe, „akiknek csak morzsák jutnak”. Ebben a szemléletben a munka terméke még nem (vagy nem elsődlegesen) társadalmi érték, hanem a *vagyonszerzés* vagy legalábbis a *megélhetés* eszköze. (Gondoljunk csak *Rousseau* mesterlegényére, aki mint állítólag minden társadalmi kötöttségtől mentes, teljesen független ember könnyedén éli világát, és ha megéhezik, hát beáll egy műhelybe, ahol egy félnap alatt megkeresi az ebédjét és egy hét alatt akár a jövő heti megélhetését, akinek munkája tehát nem társadalmi funkció, hanem állítólagos „függetlensége” biztosításának eszköze.) Éppen ezért még a *sans-culotte*-ok sem álltak szemben a magántulajdonnal, hanem csak a nagy vagyonokkal — melyek korlátozását követelték —, az arisztokratikus kiváltságokkal és a vagyonuk kamataiból élő, munkátlan emberekkel.

Azoknak a vizsgálatoknak, amelyek a francia forradalom munkárenevelő törekvéseit szándékoznak majd részletekbe menően, behatóan elemezni, nyilvánvaló módon figyelembe kell venniük azt a funkciót, amelyet a munka ebben a társadalomban és ennek a társadalomnak leghaladóbb ideológiájában betöltött.

II.

Az „újkori” nevelés történetében, a reneszánsz-kori elmélkedőktől kezdve DEWEY-ig hosszú a sora azoknak a pedagógiai gondolkodóknak, akik a hagyományos, skolasztikus tradíciókra utaló, egyoldalúan verbális és memorizáltató iskola ellen emelik fel szavukat, és az „élet” nevében, „iskola és élet szakadéka” áthidalása érdekében gyakorlatiasabb, életszerűbb, valóban társadalmi funkcióval rendelkező, a „szavak” helyett a „dolgokat” tanító és az emlékezet helyett elsősorban az értelemre apelláló iskolát követelnek. Korántsem véletlen az, hogy ezeknek a „humanista”, „realista”, „utopista”, „racionalista”, „pragmatista” stb. gondolkodóknak jelentős része ilyen vagy amolyan formában *eljut a munka nevelő jelentőségének felismeréséhez is*, függetlenül attól, hogy hogyan értékeli a munka társadalmi funkcióját.

A XX. századi polgári neveléstudományban szokásossá vált a „pedagógiai munkaiskolának” az „ökonómiai” munkaiskolától való megkülönböztetése.²¹ Ennek a megkülönböztetésnek társadalmi gyökereire az alábbiakban még visszatérünk; tisztán eszmeileg tekintve az előbbin a személyiség öntevékeny kibontakozását biztosító iskolát szokták érteni, míg az utóbbi a „szegény nép” munkával és munkára való nevelését célozza megélhetésük, sőt jólétük biztosítása, valamint a nemzet vagyonosodása érdekében. Az előbbi gon-

²⁰ Erre nézve I. A. SOBOUL: Problèmes de travail en l'an II. Journal de Psychologie, 1955 (52) évf. 39—58. oldalak.

²¹ L. erre nézve A. WOLFF: Arbeitspädagogik. I. Teil: Wesen und Werden der Arbeitsschulen. Langensalza, 1925. 2. és köv. oldalak.

dolátvilágában és intézményeiben a munka (hogy durván tipizáljunk) szellemi munkává „nemesül”, az utóbbi középpontjában mindig megmarad a fizikai munka. Anélkül, hogy e kétféle munkaiskolai koncepció különbségének további elemzésébe most behatolhatnánk, csak arra az érdekes jelenségre szeretném felhívni a figyelmet, hogy az imént megfogalmazott „tétel” megfordítása is érvényes: azok az újkori pedagógiai gondolkodók és nagy reformerek, akik a „szegények” sorsának javítására, a társadalmi bajok orvoslására irányuló törekvéseikből kiindulva elmélkedésük, illetve gyakorlati nevelő munkájuk középpontjába a munkát állították, egyúttal és éppen ezért józan, előremutató pedagógiai eszméket képviselnek. Ez természetes is, hiszen úgyszólván a dolgok lényegéből fakad; fizikai munkával fizikai munkára nyilván nem lehet a verbális skolasztikus nevelőintézmények eljárásaival nevelni. Bármennyire természetes azonban ez, a nevelés történetének kutatói mégsem tudatosították kellő mértékben, sőt egyes polgári elmélkedők még a PESTALOZZI életművében is iparkodtak az ő „általános” pedagógiai nézeteit a munkára neveléssel kapcsolatos tanításaitól és gyakorlati kísérleteitől elszakítva vizsgálni és értékelni.²² Márpedig ZIBOLEN ENDRE idevágó vizsgálatai meggyőzően tanúsítják, hogy a gyermekek munkája nemcsak a neuhofi kísérlet idején állt PESTALOZZI nevelői gondolkodásának középpontjában — és ekkor sem jelentett pusztán gazdasági kérdést, hiszen a „nevelés közegével” volt számára azonos²³ — hanem embernevelés és ipari képzés összefüggése gondolkodásának későbbi korszakában is lényeges volt: az egyszerű kézi munka a megismerés és akarás kiművelésének legalkalmasabb közegét jelentette számára.²⁴ Érdekes feladat lenne behatóbban megvizsgálni, hogy PESTALOZZI-nak az emberneveléssel kapcsolatos haladó gondolatai általában hogyan függenek össze az alsó néposztályok gyermekeinek munkára nevelését célzó törekvéseivel.

Egyes könnyebben áttekinthető „életművek”, illetve pedagógiai törekvések esetében ez az összefüggés egészen nyilvánvaló. Így például JOHN BELLERS, aki a 17. század legvégén javasolja a szegények gyermekeit „szorgalomra és mértékletességre” szoktató munkakollégiumok felállítását,²⁵ és aki

²² Rendkívül jellemző ebből a szempontból az imént idézett A. WOLFF munkája. Ebben a *munkaiskola* történeti kialakulását vizsgáló műben a munkával munkára nevelés gondolata egyik legkiemelkedőbb történeti képviselőjének életművét a következő címen megfogalmazott fejezet foglalja össze (a 88. és köv. oldalakon): Pestalozzi und das Anschauungsprinzip.

²³ ZIBOLEN ENDRE: A neuhofi kísérlet. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akad. kiadó. Bpest, 1958. 353. o.

²⁴ U. ott, 372. o. — Azt különben, hogy a munka és a munkán épülő politechnikai nevelés mennyire középponti helyet foglalt el PESTALOZZI pedagógiai gondolkodásában, s hogy azt nemcsak az alsóbb néposztályok számára tartotta fontosnak, az yverdoni intézet helyzetéről és nevelési eljárásáról a *polgári osztályhoz tartozó szülők* számára 1808-ban készített beszámolójának következő szavai is mutatják: „... a módszerem által vezetett növendékben olyan testi, szellemi és technikai képességek bontakoznak ki, amelyek alapján bármely szakmában, amelybe beleveti magát, önállóan fog tudni dolgozni. S bármennyire lehetetlen is, hogy intézetem bele vesszen egyes meghatározott ipari szakmába, mindazonáltal ... általában felkelti a növendékekben az iparnak valamennyi iparág alapjául szolgáló közös szellemét, és a tevékeny főként tömegével alakít ki olyan nézeteket, összefüggéseket és eszméket, melyeknek a polgári élet hivatásaira és szükségleteire való alkalmazása az ilyen dolgokban járatos megfigyelőnek tüstént a szemébe ötlik...” PESTALOZZI válogatott művei. Bpest, 1959. II. kötet, 412. o.

²⁵ JOHN BELLERS: Javaslatok az összes hasznos mesterségeket és a paraszti gazdálkodást felölelő munkakollégium felállítására, amely hasznot hajt a gazdagoknak,

bölcs realizmussal nem a gazdagok jószívéhez és könyörületességéhez folyamodik, hanem a zsebüket legközvetlenebbül érintő anyagi érdekekre apellál, rövid propaganda munkájában úgyszólván ontja magából a józan pedagógiai felismeréseket. Mindenekelőtt világosan látja a munka nevelő jelentőségét. „Hasznos ugyan a tudomány — írja —, de az erkölcsös munkás nevelés többet tesz az emberi boldogság érdekében.” Nem helyes az — folytatja —, ha a gyermekeket magukra hagyjuk, hogy minden irányítás nélkül foglalják el magukat. Ez nemcsak testi egészségükre káros, hanem megrontja lelküket és jövőjüket is. „Négyéves korukban az olvasás mellett megtaníthatnók a fiúkat és leányokat kötni és fonni stb., a nagyobbacska fiúkat esztergályozásra foghatjuk stb. Ha korán tanulják a mesterséget, a legjobb mesterekké válnak majd felnőtt korukra, és bár könnyű a munka, mégis, ha foglalkoztatjuk őket, a bemutatott példákön érzéseikkel felfoghatóan fejlesztjük értelmi képességüket. A gyakorlatból könnyebb tanulni, mint akár a legértelmesebb magyarázat után... Ha gyermekes, ostoba dolgokkal foglalkoztatjuk a gyermekeket, akkor a gondolkodásuk is ostoba marad... Így a kéz, amelyet foglalkoztatunk, hasznot fog hajtani, az értelem, amelyet a munka élesít, bölcsé érik, és az alávetett önakarát derék és jó emberre tesz.”²⁶

BELLERS tehát sokkal mélyebbrehatóan látja a munka embernevelő jelentőségét, mint nagy kortársa, JOHN LOCKE. Éppen ezért javasolja, hogy a munkakollégiumba vagyonos szülők is adják be gyermekeiket bentlakóként, hiszen ezek is „mindenféle hasznos tudást sajátíthatnának el” itt. „Körültünk mindenki munkájában foglalatoskodik, úgy hogy ők is szabad idejükben játék helyett valamilyen mesterséget sajátíthatnának el, hiszen a munka sem megérőltetőbb foglalkozás, mint a játék. Ha látják, hogy mások dolgoznak, majd utánozzák őket, és ez éppen olyan szórakozás lenne számukra, mint maga a játék, és így felnőtt korukra annál jobban hozzászoknának a munkához. Ennek hiánya sok reményteljes ifjú csemetét tett már tönkre, aki, ha jót nem cselekedhet, hát gonoszságban tölti el életét, mert a rest tanulás nem sokkal jobb a restség tanulásánál.”²⁷

JOHN BELLERS, akit MARX „valóságos fenoménnek” nevezett a politikai gazdaságtan történetében, kétségkívül meteorként felvillanó jelenség a pedagógiai gondolkodás történetében is. Így kortársaival, LOCKE-kal és a majdnem 100 esztendővel későbbi ROUSSEAU-val szemben világosan felismeri az egyéni neveléssel szemben a közösségi nevelés hasonlíthatatlan előnyeit. „Azt hiszem — írja —, hogy a magánoktatással szemben, az ilyen kollégiumi nevelés helyes rendszabályok mellett sok tekintetben felette fog állni annak, amit az egyéni nevelés adhat.” A kollégiumban ugyanis mindenféle mesterség és szerszám rendelkezésre fog állni a gyermekek foglalkoztatására; ott mindenféle nyelvet meg lehet majd tanulni, mert különböző nemzetiségű mesterek fognak ott dolgozni, akik úgy megtanítják a növendékeiket a maguk anyanyelvére, akár a saját gyermeküket; „férfiak és gyermekek is könnyebben alávetik magukat olyan rendszabályoknak, melyeket mások is megtartanak. A gyermekek az iskolában, a katonák a hadseregben sokkal rendesebben viselkednek, mintha

bőséges megélhetést biztosít a szegényeknek és jó nevelést nyújt az ifjúságnak. 1696. — Magyar nyelven megjelent ROBERT OWEN: Nevelés és társadalom (Bpest, 1957.) c. válogatás függelékében a 323—353. oldalakon.

²⁶ I. m. 343. o.

²⁷ U. o. 338. o.

szétszórtan, magányosan élnek”, a növendékek a kollégiumi mesterek társaságában jobban szem előtt lesznek, mint otthon, „s ezért kevesebb ostobaságot fognak elkövetni”; végül a kollégiumban megfelelő, helyesen irányított társaságra lelnek, és így nem lesz szükségük arra, hogy azt másutt keressék, tehát nem is „sajátíthatnak el rossz szokásokat, mint a kollégium falain kívül.”²⁸

A tanulást BELLERS szerint azért is össze kell kötni munkával, mert nem lehet a gyermekeket délelőtt és délután is 4—4 órán át a könyvekhez láncolni. „A sok tanulás árt a lelküknek, megúnják könyveiket . . . A gyermekeket hasznosabban kell foglalkoztatni . . . A testi munka olajat tölt az élet lámpájába, viszont a gondolkodás ezt az olajat égeti fel.”²⁹

Mintegy 100 esztendővel később a mi TESSEDIK SÁMUELünk, aki hazánkban a paraszti nép korszerű munkára, okszerű gazdálkodásra nevelését első ízben hirdeti, és nemcsak hirdeti, hanem meg is valósítja, úgyszólván azonos gondolatokat fejt ki, amikor felpanaszolja, hogy „falusi emberek gyerekei, kiket az Isten, az állam, az emberi társadalom s a saját osztályhelyzetük mindig tevékeny életre szánt, még mindig arra vannak kényszerítve, hogy 3, 4, 5, 6, 8—12 órát üljenek a padokban, vagy arra, hogy semmit sem tegyenek, vagy hogy az iskolában illetlenségeket kövessenek el . . .”³⁰

A munkára nevelés középpontba állítása TESSEDIKNél éppoly józan, bölcs, haladó pedagógiai nézetekkel és gyakorlattal párosul, mint a fizikai munka pedagógiai szószólójának általában. Világosan felismeri például *elmélet és gyakorlat* összekapcsolásának alapvető fontosságát. „Ugy tapasztaltam — írja egyik munkájában,³¹ hogy mindaz, ami nem párosul gyakorlattal és tapasztalattal, csupán üres szócséplés, és csupán fecsegő gépeket képez . . .” Ezért növendékeinek a gyakorlat útján való oktatására alapozta egész nevelő munkáját. „A selyemtermelésre vonatkozó királyi parancsot — írja Önéletírásában — én a gyermekek által úgy hajtottam végre, hogy az egész selyemkészítési munka, kezdve az eperfának való föld elkészítésétől, a mag elvetésétől, kapálásától és a csemeték átültetésén, tisztoztatásán és locsolásán — a selyembogarak kiköltésén, felnevelésén, begubózásán, osztályozásán keresztül, egész a selyem legombolyításáig és felhasználásáig — mindez a gyermekek kezén ment keresztül. Ezáltal az egész eljárást könnyen felfogták és gyakorlatilag elsajátították.”³²

TESSEDIK — éppen mert munkával és munkára akar nevelni — döntő fontosságúnak tekinti annak az egyáltalán nem könnyű feladatnak a megoldását, hogy az iskola valóban *foglalkoztassa* növendékeit. „A legnagyobb pedagógusok is bevallják — írja —, hogy egyike a legnehezebben megoldható nevelési feladatoknak, egy nehezen megoldható csomó: gyermekek részére foglalkozást találni és őket az iskolában is foglalkoztatni, s ezt a csomót az én tervszerűen berendezett gazdasági ipariskolám oly módon oldja meg, hogy a gyermekmunkák legnagyobb sokfélesége mellett is a gyermekeknek módjukban van azt a munkát választani, amely az ő természetes hajlamuknak, szükségleteiknek és körülményeiknek, testi-lelki erőiknek, képességeiknek és kedvüknek legjobban megfelel.”³³ TESSEDIK ily módon természetesen jut el a

²⁸ U. o. 344. o.

²⁹ U. o. 342. o.

³⁰ TESSEDIK SÁMUEL: Válogatott pedagógiai művei. Összeállította, stb. Vincze László. Bpest, 1956. 80. o.

³¹ Idézi Vincze László a 30. jegyzetben id. munkában a 35. oldalon.

³² U. o.

³³ I. m. 81. o.

tanulói öntevékenység elvének megfogalmazásához és egyben gyakorlati megvalósításához: „Ilyen gyakorlati gazdasági tanítással — mondja — nemcsak az eddigi normáltanításnak hiányait lehet tervszerűen és realisan eltüntetni, de általa a gyermeki erőt *saját tevékenysége felkeltésével* a legjobban ösztönözzük, felélesztjük, tágitjuk, gyarapítjuk, erősítjük, irányítjuk és korai foglalkoztatások által eljövendő hivatásokra előkészítjük, a nagyközönség szolgálatára edzetté tesszük és a fejlődő nemzeti ipar szolgálatába állítjuk.”³⁴

TESSEDIK haladó pedagógiai elgondolásaiból még hosszasan idézhetnénk, de annak a „tételnek” illusztrálására, amely szerint munkára nevelés és haladó pedagógiai gondolkodás szorosan összefüggenek egymással, talán ennyi is elég. Ezen a ponton mutathatunk rá különben arra is, hogy a 18. század közepétől kezdve egyre sűrűbben keletkező polgári iskolák (reáliskolák, ipariskolák stb.) melyek a gyakorlatiasabb igényű városi polgárság gyermekeinek nevelésére vállalkoznak, egyszersmind a korszerű pedagógiai gondolatok és törekvések megvalósításának szándékával jelentkeznék, szemben a hagyományos klasszikus középiskolákkal, amelyek ebben az időben — és jelentős részben később is — mereven elzárkóztak az ilyenfajta pedagógiai törekvések elől. „Ezek az iskolák vezetik be először az *anyanyelvi* oktatást; először érvényesítik tudatosan és elvszerűen a *szemléltetés* elvét, először vetnek nagyobb súlyt a *természettudományokra* és a *matematikára* s valósítják meg a *munkaiskolai* programot.”³⁵

III.

A munkaiskolai gondolat azonban nemcsak a városi kézműves polgárság, hanem a „szegény” néposztályok gyermekeinek iskoláztatása szempontjából is egyre szélesebb körben kezdett elterjedni a 18. század második felében és a 19. század legelején. A szegények gyermekeire irányuló gondoskodás a „*Kunstfleiss — Wohlstand*” gondolat jegyében történik: az iparosok, munkások, parasztok és nincstelenek gyermekeinek „szorgalmatosságra” való nevelése³⁶ saját megélhetésüknek és egyben a nemzet jólétének is biztosítóka. Angliában már VIII. Henrik és Erzsébet idején jelentek meg olyan rendeletek, amelyek az árva és kolduló gyermekeknek (vagyis az eredeti tőkefelhalmozódás korában a földjükről kiűzött, földönfutóvá tett parasztok és városi „alja nép” gyermekeinek) dologházakba (*working houses, working schools*) való telepítését követelik, ahol azokat megismertetik az olvasás, írás és számolás elemeivel és egyben munkára is nevelik. Ezeket a rendeleteket azonban aligha hajthatták végre, hiszen egy évszázaddal később LOCKE³⁷ olyan hangon javasolja munkaiskolák felállítását a 3—14 éves gyermekek számára — ahol kisgyermekkoruktól

³⁴ U. o. 81—82. o. — A kiemelés tőlem.

³⁵ KÖRNIS GYULA: A magyar művelődés eszményei 1777—1848. Bpest, 1927. II. kötet, 369. o.

³⁶ Az *Industrie-Schulen* (vagy a *Bellers-féle College of Industry*) stb. kifejezésekben az „indusztria” még nem jelent a szó mai értelmében vett „ipart” (hiszen ezeknek az iskoláknak egy része határozottan mezőgazdasági jellegű), hanem szorgalmat, buzgalmat, serény munkáséletet. Ebben az értelemben nevezte a Magyar Hirmondó is 1792-ben Tessedik nevelő intézményét „Szarvasi Szorgalmatosság Oskolá”-nak. Világosan mutatja a szó értelmét a pestalozziánus Váradi Szabó János 1817-ben megjelent könyvének címe is: „A hazabeli kisebb oskolák jobb lábraállításokról, nevezetesen, hogy kellene azokat szorgalom (industrialis) iskolákkal egybekötöni” stb.

³⁷ Idézi FÖLDES ÉVA: id. tanulmánya, 795. o.

kezdvé hozzászoktatnák őket a rendszeres munkához és elérnék, hogy „meg gondoltak és serények (*industrious*) lennének egész életükben” — mintha eddig ennek érdekében semmi sem történt volna (s ugyanerre utalnak JOHN BELLERS 1696-ból származó javaslatai is).

Németországban legelőször az árvaházakban nevelt gyermekeket fogták munkára, hogy ennek jövedelméből csökkentsek eltartásuk terheit. A munka-oktatásnak a *népiskolákba* való bevezetése különösen nagy lendülettel történt Csehország németajkú vidékein, ahol e mozgalom megindítása FERDINAND KINDERMANN kaplitzai plébános (később leimeritzi püspök, 1740—1801) nevé-hez fűződik.³⁸ KINDERMANN az első szorgalmatosság-iskolát a népiskolával szerves egységben 1773-ban létesítette; a 80-as évek végén Csehországban máris több mint 200 iskola foglalkozott a gyermekek munkaoktatásával (fonásra, csipkeverésre, kötésre, selyem- és gyapottermesztésre és kertész-kedésre stb. való nevelésével). A század végén a szorgalmatossági iskolák gyorsan elterjedtek Németország egyes — főleg evangélikusok lakta — vidé-kein. A lippei hercegségben — ahol különösen Paulina hercegasszony buzgól-kodott ilyen iskolák állításában — 1810 táján már 26 munkaiskola működött; ennek növendékei végzett munkájukért díjazásban is részesültek. A drezdai szorgalmatossági iskoláról a dillingeni RÖCKL professzor a Németországban végzett „pedagógiai utazásáról” beszámoló munkájában (1808) a következőket írja: „A leányok és a fiúk — túlnyomó részükben rendkívül szegény családok gyermekei — a szokásos tárgyakból tartott néhány tanítási órán kívül majd-nem az egész napot gyapjúfonással töltik. Ebből a célból az épület több fonó-teremmel rendelkezik, és valóban megható látvány, amint a 6—7 éves lányok már ilyen serényen hajtják a rokkákat, úgy hogy ezek a szegény kicsinyek már ilyen zseni korokban arcuk verejtékével keresik kenyerüket, melyet napi munkájuk közben — néhány krajcáron kívül — erőfeszítéseik jutalmaként kapnak. Ez a kenyér a sok szegény ártatlan közül többek számára gyakran az egész napon át egyetlen étkezésüket jelenti.”³⁹

A szorgalmatossági iskolák elterjedésében kétségkívül jelentős hatása volt a PESTALOZZI által végzett neuhofi „*kísérletnek*” és PESTALOZZI írói tevé-kenységének is. Azok az iskolák viszont, amelyek a szegények gyermekeinek elsősorban *mezőgazdasági* munkára való nevelését tűzték ki feladatukul, a FELLEBERG intézetében működött derék WEHRLI munkálkodását tekin-tették mintájuknak (*Wehrli-Schulen*),⁴⁰ végső soron tehát szintén PESTALOZZI működésének köszönhatték létüket. PESTALOZZI általános hatásának illusztrá-lására álljon itt egy részlet a bajor választófejedelemség tanügyigazgatóságá-nak 1803-ból származó és a helyi iskolabizottságokhoz intézett rendeletéből (melyben még *rousseau*-i gondolatok is megcsillannak):⁴¹ „Bizonyos műszaki készségekre többé-kevésbé minden embernek szüksége van. Ezért *fiúk és*

³⁸ Erre és a következőkre nézve l. A. WOLFF: id. műve, 58. és köv. oldalak.

³⁹ Idézi: A. WOLFF: id. műve, 61. o.

⁴⁰ Jellemző ebből a szempontból, hogy TAVASI LAJOS, aki „... a népnomornak enyhítése körüli nézeteket a nevelés szempontjából felfogva” Pestelozzitól tanulta, „az ő élte eszméjéről vonta le”, és aki a falusi nép gyermekeinek munkára nevelése cél-jából szorgalom iskolák felállítását sürgeti, a probléma megoldását a WEHRLI-lelkületű tanítók „termelésétől” várja. (Eszmetőredék a népnomor és népnevelésről, 1847) TAVASI LAJOS válogatott pedagógiai művei. Összeállította, stb. Oroszné Mörvai Margit. Bpest, 1955. 97. és köv. oldalak.

⁴¹ Id. G. KERSCHENSTEINER: Begriff der Arbeitsschule. 7. kiad. 1928. 32. old.

lányok számára mindenütt *munkaiskolákat* kell szervezni és ezeket a tanulóiskolákkal össze kell kapcsolni. Ezeknek az iskoláknak a látogatása alól azokat a gyermekeket sem kell felmenteni, akiknek előreláthatólag nem lesz szükségük arra, hogy létfenntartásuk érdekében majd dolgozniuk kelljen; mert ha nem tekintjük is a szerencse forgandóságát, minek következtében örökölt vagyonukat sokan elveszítik, mindig jó, ha mindenki megtanulja megbecsülni annak előnyeit, hogy a létfenntartásához szükséges eszközöket maga is elő tudja teremteni, és kellő tiszteletben részesíti azokat, akik szorgalmas és hozzáértő munkájuk révén jólétet tudnak a maguk számára biztosítani.”

Közismert tény mármost, hogy ha magának a munkaiskolának és általában a munkára nevelésnek a *gondolata* nem enyészett is el, de maga a munkaadás mint általános elv vagy mint „tantárgy” a 19. század iskolarendszerében nem tudott gyökeret verni (a lányok „kézimunka”-oktatását nem tekintve), és a szorgalmatossági iskolákkal kapcsolatos törekvések is elenyésztek. A szorgalmatossági iskolák helyébe a század második felében az *ipari tanuló* (tanonc) *iskolák* léptek, és a századeleji polgári és reáliskolák helyét (melyek célkitűzései és jellege eredetileg más volt, mint amit ma polgári, illetve reáliskolán értünk) mindinkább a *szakiskolák* foglalták el. Ez a jelenség kétségkívül a kapitalista nagyüzemi termelés kibontakozásának következménye. „A PESTALOZZI-féle iskola által nyújtott politechnikai ismeretek köre mai szemmel nézve természetesen igen szűk, *rajta van annak a kistermelésnek a bélyege*, mely főleg a termelő saját szükségleteinek kielégítésére szolgál”, — írja N. K. KRUPSZKAJA.⁴² Jellegzetes tény mármost, hogy a kézműipari termelés és a kisparaszti gazdálkodás eszmekörében mozgó ipusztériális iskolák létesítésére irányuló törekvéseket és ezek részleges elterjedését a kapitalista termelési rend kibontakozása tette szükségessé, ám ugyanennek a termelési rendnek a továbbfejlődése tette mihamarabb — fölöslegessé is. A kapitalista termelés a családot mint *termelőközösséget* szétbomlasztotta. Amikor a termelés már manufaktúrákban, majd nagyüzemi keretek között folyik, akkor a családi élet színtere már nem színtere egyszersmind a munkának, és a gyermekek meg vannak fosztva annak lehetőségétől, hogy a család és a „szomszédság” életében való természetes részvételük révén úgyszólván spontán módon, „funkcionálisan” növekedjenek bele a szülők munkájába, foglalkozásába. Ha az apa, sőt az anya is gyárba jár dolgozni, akkor a gyermekeket — ott, ahol őket még nem kényszerítette munkára a nagyüzem — csak úgy lehet „a bűnre csábító semmittevéstől” megmenteni, ha az iskola köti le és neveli őket szorgalmas munkára. Nagyon jellemző ebből a szempontból WEERTH generálszuperintendensnek arra vonatkozó megállapítása, hogy az ipusztériális iskolák miért terjedtek el viszonylag oly jelentős mértékben éppen a lippei hercegségben: „Ahol a gyermekeket szüleik otthon hasznos kézi munkára szorítják, mivel ezek mindenki előtt ismeretesek és különösen minden nő számára életszükségletté váltak, továbbá ahol a gyári munka az alsóbb osztályok számára jövedelmezőbb, mint a kötés és a varrás . . . , ott az ipusztériális iskolák kevésbé hasznosak és szükségesek, mint a lippei hercegségben, ahol ezek az előnyök nem találhatók meg.”⁴³

⁴² I. m. 50. o.

⁴³ WEERTH: Über die Elementarschulen im Fürstentum Lippe. 1810. Id. A. WOLFF: i. m. 61. o.

Ez az idézet közvetve magában foglalja az ipari iskolák létrejöttének és fölöslegessé válásának okát is. Természetesen nem arról van szó, hogy ott, ahol a gyáripari termelés kibontakozása a gyárakba kényszerítette a gyermekeket, *elvéleg* ne lett volna indokolt, sőt rendkívül fontos elméleti oktatásuknak munkára nevelésükkel, politechnikai képzésükkel való összekapcsolása. Hiszen — mint ismeretes — MARX OWENnek ilyen irányú törekvéseit korszakalkotó jelentőségűeknek tartotta, és bennük pillantotta meg a csíráját „a jövő nevelésnek, amely minden gyermek számára egy bizonyos koron túl összekapcsolja majd a termelőmunkát az oktatással és a tornával, nemcsak egyik módszerként a társadalmi termelés fokozására, hanem egyetlen módszerként mindenoldalúan fejlett emberek termelésére.”⁴⁴ A helyzet azonban az, hogy a gyáripar fejlődése a 19. században az emberi munkát különösebb képzettséget nem igénylő részletműveletekre bontotta szét, a munkást — MARX szavaival szólva — „részegyéné”, egy „társadalmi részletfunkció-pusztá hordozójává” silányította. Tehát „nem ügyes, a folyamat egészét áttekintő, ötletes, önálló munkásra volt szüksége, hanem engedelmes, megbízható, tanulatlan emberre, akitől nem kívánt sem különleges testi erőt, sem leleményességet, sem mesterségbeli tudást, csak pontosságot, kitartást, türelmet, munkabírást,”⁴⁵ olyan tulajdonságokat tehát, amelyeket a hagyományos tekintélyelvű, a gondolkodás nevelésével nem törődő „tanulóiskola” is ki tudott alakítani növendékeiben. A 19. századi üzem- és munkaszervezést a 20. század első évtizedeiben „tudományos” színvonalra fejlesztő hirhették. TAYLOR szerint az emberi gondolkodást egyenesen száműzni kell a munkából, lévén a munkás számára „a gondolkodás kényszere büntetés”!⁴⁶

A kérdés ma már — az automatika, telemechanika stb., egyszóval az új „ipari forradalom” korszakában — még a kapitalista országokban is egészen más aspektusban jelenik meg. Az automatizált termelésnek ma már egészen másfajta munkástípusra van szüksége: alapvető tulajdonságokként „koncentrált és felelősségtől áthatott nagyfokú figyelmet, műszaki hozzáértést és közbelépésre kész ügyességet” követel meg a munkástól.⁴⁷ *Az iskolának* — mondja az imént idézett szerző — *az első két ipari forradalom által teremtett helyzetben nem volt a munkára neveléssel kapcsolatban semmi tennivalója*, hiszen a gyáripari termelés az embernek csak töredékképességeire tartott igényt. Most viszont — úgy mond — olyan embereket kellene nevelnie, akik munkahelyükre nem szűkkörűen körülhatárolt, hanem magas színvonalú alapvető ismereteket és készségeket, továbbá egyszerű szakmai ismereteket is magukkal visznek. S bár a polgári pedagógiai és társadalomtudományi írók egy része keservesen panaszolja a munka modern világának az iskolába való betörését,⁴⁸ másik részük meg pesszimiztikusan várja azokat a társadalmi megújítási törekvéseket, amelyeket az automatizálás általánossá tétele fog maga után vonni,⁴⁹ tény az, hogy a munkára nevelés kérdésével előbb vagy utóbb

⁴⁴ MARX: A tőke. Bpest, 1955. I. kötet, 450—451. o.

⁴⁵ KRUPSZKAJA: I. m. 105. o.

⁴⁶ L. HENRY FORD: Mein Leben und Werk. Leipzig, 1923. 120. o.

⁴⁷ H. SCHELSKY: Die sozialen Folgen der Automatisierung. Düsseldorf-Köln, 1957. 15. old.

⁴⁸ V. Ö. JAKOB MUTH: Über das Verhältnis von moderner Arbeitswelt und Schule. Bildung und Erziehung, 1959. (12) évf. 151. old.

⁴⁹ L. FR. POLLACK: L'automation. Ses conséquences économiques et sociales. Paris, 1957.

a kapitalista országok iskolapolitikájának is szembe kell néznie. A *statisztikai tények* azt mutatják, hogy a termelés automatizálása nemcsak, hogy nem jár együtt a magasabb képzettségű munkások iránti kereslet csökkenésével, hanem azt határozottan megnöveli. FR. POLLACK imént idézett könyvében egy statisztikát közöl, amelyből kiderül, hogy míg az Egyesült Államok kereső-lakosságának 1910-ben 11,8%-a volt szakmunkás, ez a számarány 1955-re 13,4%-ra emelkedett, 1965-re pedig becslés alapján várt értéke 14% lesz; ugyanakkor a betanított munkások számarányának változását a 14,1%, 20,8%, 21,3% értékek fejezik ki; végül a tanulatlan munkások számaránya határozottan csökkenő tendenciát mutat: 11,5%-ról 6%-ra esett és állítólag: 5%-ra fog csökkenni.

IV.

Ha mármost világos előttünk, hogy az iskolarendszer miért nem fejlődött a 19. században és századunk első felében azon az úton, „melyet PESTALOZZI, OWEN, LAVOISIER, HASSENFRATZ és mások mutattak, hanem a BELL—LANCASTER-féle rendszer útján: az olvasás, írás és egyéb elemi ismeretek mechanikus tanítása útján”,⁵⁰ akkor önkéntelenül is felmerül a kérdés, hogy miként értékelték azokat a századforduló táján világszerte jelentkező törekvéseket, amelyek a munkaiskola gondolatát írták zászlajukra?

Mindenekelőtt arra kell rámutatnunk, hogy azok a törekvések, amelyek a múlt század utolsó három évtizedében Európa északi országaiban jelentkeztek, és a közügyesség („szlőjd”) fejlesztésének előmozdítására irányultak, részben „népjóléti” indokokból fakadtak, részben a családi életközösségnek a háziipari munka segítségével való visszaállítását szerették volna elérni, részben a nagyipari termelés által parlagon hagyott kisipari-manuális készségek fejlesztését tekintették feladatuknak; hiszen az igényesebb fogyasztók minőségi igényeit a nagyüzemi termelés a ruházkodási, háztartási, lakberendezési stb. cikkek tekintetében nem minden téren tudta kielégíteni. Egyre inkább elterjedt az a nézet — mint ahogy azt a népiskolai kézimunkaoktatásért síkra szálló svéd pedagógus, O. SALOMON 1883-ban kifejtette —, hogy „ha a lehanyaglott háziiparból (HAUSEFLEISS) tartós hasznót akarunk teremteni, akkor elsősorban a felnövekedő nemzedék felé kell fordulnunk, és általa kell megkísérelnünk a felnőttekből már hiányzó készség új életre keltését és kialakítását...”⁵¹ A szabadidő értelmes kihasználása és a dolgozó családok mellékjövedelmének biztosítása érdekében folytatta a kézimunka (famunkák, kartonmunkák, könyvkötés, kosárfonás, kefekötés stb.) dániai és részben németországi propagandáját CLAUSEN-CAAS nyugalmazott lovaskapitány is; a mozgalom egyik németországi vezéralakja, VON SCHNECKENDORFF a német ipar termékeinek minőségi javulását és a világpiacon való versenyképességének növekedését várta a közügyesség tanításának általános bevezetésétől. „Ha az állam ... iskoláinkba általánosan bevezetné a közügyesség oktatását (mint.

⁵⁰ N. K. KRUPSZKAJA: id. műve. 104. o. — Itt jegyzem meg, hogy a dolgozó nép gyermekei munkára nevelésének megvannak az értékes magyar hagyományai is: elegendő a fentiek során már említett TESSEDIK SÁMUEL, VÁRADI SZABÓ JÁNOS, TAVASI LAJOS, azután FÁY ANDRÁS stb. nevére utalni. Ennek a ma sok vonatkozásában feledésbe merült hagyománynak a feltárásával még adós neveléstörténeti kutatásunk.

⁵¹ A. WOLFF: I. m. 198. o.

ahogy a lányok esetében a női kézimunka tanulását tekintve ez már kötelező módon meg is valósult), akkor a közönséges munkás is ügyesebb, használhatóbb és jobb teljesítőképességgel dolgozó ember lenne, mint amilyen jelenleg; ez pedig az ipar érdekeit és ezzel összefüggésben a nemzet jólétének fokozását szolgálná”, — írja VON SCHNECKENDORFF „*Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule*” című 1880-ban megjelent munkájában.⁵² Azt természetesen ő is magától értetődőnek tartotta, hogy a kézimunka-tanítás bevezetése az elhanyagolt háziipar fellendítését is jótékonyan szolgálná.

Jól tudjuk, hogy a munkásosztály gyermekei neveltetésének a kapitalista termelési rend következtében felmerült problémáit maga a munkásosztály nem ezeken az uralkodó osztályok által elképzelt utakon kívánta megoldani. MARX és ENGELS már világosan meglátták, hogy a kistermelésen alapuló családi életformát az új termelési viszonyok túlhaladottá tették, és azt mesterséges eszközökkel új életre éleszteni lehetetlen. Hiszen a nagyipari termelés „azzal a döntő szereppel, melyet a nőknek, fiatal személyeknek és mindkét nembeli gyermekeknek a háztartás területén túl, társadalmilag szervezett termelési folyamatokban kiutal, megteremti az új gazdasági alapot a családnak és a két nem viszonyának egy magasabb formája számára.”⁵³ A marxizmus klasszikusai épp ezért tartották haladónak a mindkét nembeli gyermekeknek a termelő munkába való bevonását — természetesen nem abban az embertelen formában, mint ahogy az például az angliai gyárakban történt —, és követelték a termelő munkának oktatással, széleskörű politechnikai képzéssel és testneveléssel való összekapcsolását, hogy a munkás sokoldalú műszaki képzettségével és mozgékonyásával képessé váljék arra, hogy a munkamegosztás forradalmasított változásához, a termelés úgyszólván cseppfolyóssá tett feltételeihez alkalmazkodjék. Az a termelőmunka azonban, amely valóban a jövő irányába mutat, s amely a leghaladóbb osztály, a munkásosztály öntudatának kialakításában és általában gyermekeinek nevelésében is döntő szerepet játszik, nem lehet mostmár a „házi buzgalom” (*Hausfleiss*), a kisipari munka vagy a kézműves tevékenység, hanem csakis az egyre magasabbfokú szervezettséget mutató és egyben a munkásosztály szervezkedése számára is nagyszerű lehetőséget nyújtó nagyüzemi, gyáripari munka.

A múlt század végén és a jelen század elején széleskörűen megindult kézimunkatanítási, műhelyoktatási (*Werkunterricht*), munkaiskolai stb. mozgalmak a termelő erők (kisipari termelés) és a termelési viszonyok (a család mint termelőközösség) olyan koncepcióját kísérelték meg a gyakorlatba átültetni, amelyeken a termelőerők fejlődése és a társadalmi munkamegosztás folyamata már régen túlhaladtak. Nem kétséges, hogy ezek a törekvések pozitív, haladó csírákat is tartalmaztak. A kézimunkatanítás, műhelyoktatás propagálói között alig akadtak olyanok, akik pusztán a várt gazdasági előnyök és a nehéz körülmények között élő munkásosztály életszínvonalának (többletmunka árán történő) megjavítása és ezzel egyben „megnyugtató”, vagyis a forradalmi szelek kifogása érdekében javasolták volna a manuális készségeknek a népiskolában történő fejlesztését: legtöbbször közülük felismerték, sőt tudatosan hangsúlyozták a kézimunka általános embernevelő jelentőségét is. Tudjuk, hogy a századforduló táján meginduló polgári pedagógiai reform-

⁵² Idézi A. WOLFF: I. m. 201. o.

⁵³ MARX: A tőke. Id. kiad. 456—457. o.

mozgalmak a tanulói aktivitás biztosítását célzó különféle tevékenységek sorában széles teret juttatnak a tanulók manuális tevékenységeinek, különféle műhelymunkáinak is, a nyugati államokban egészen napjainkig. Ez utóbbi törekvések azonban természetesen már nem a „szegény nép” munkával és munkára nevelésének hagyományaiból táplálkoznak, hanem közvetlenül a *rousseau-i* pedagógiai hagyatékot kamatoztatják. A manuális tevékenységeknek az „önzetlen”, „liberális” művelődési koncepcióba való beiktatása, a közvetlen gyakorlati szempontoknak „kézügyességgé”, „szakmai szemponttá”, utilitarizmussá stb. való bélyegzése már a művelődési kiváltságait és így az osztályuralmát védő burzsoázia pedagógiai ideológiájának sajátos megnyilvánulása.

A polgári neveléstudomány képviselői ennek az ideológiának a jegyében fogalmazták meg és hegyezték élesre a „műszaki-ökonómiai” és a „pedagógiai” munkaiskola ellentétét is. Az előbbi — úgymond — pusztán gazdasági célokat szolgál és a szakma (tehát a közvetlen gyakorlati életre való előkészítés) szempontjait állítja előtérbe, *tehát* nem nevelőintézmény, míg az utóbbi *nem követ gyakorlati célokat*, a munkát az általános emberalkítás szolgálatába állítja, tehát mint ilyen, megérdemli a nevelőintézmény nevet.⁵⁴ A munkaiskolai (műhelyoktatási stb.) mozgalom megindulásának kezdete óta heves ellenzést váltott ki a hagyományos „tanulóliskola” hívei részéről, és ez az ellenállás a legkülönbözőbb formákban nyilvánult meg. A német tanítóság — amint erről KERSCHENSTEINER munkájából értesülünk — a kézi munkát mint önálló tantárgyat 1857-ben, 1882-ben és 1900-ban, tehát három „szent zsinatán” is kiátkozta.⁵⁵ Ebből a szempontból nagyon jellemző az elutasításnak az 1882-ben Kassalban tartott tanító-kongresszus által adott indokolása. Eszerint a német ifjúság számára a munkaiskola intézményének nincs olyan jelentősége, mint amilyent annak az északi országokban az ottani rendkívül kedvezőtlen viszonyokra való tekintettel tulajdonítanak (itt nyilván a mezőgazdasági termelés kedvezőtlenebb körülményeire és a hosszú, kiaknázatlan téli éjszakákra gondolhattak). A német iskolák igenis tanulóliskolák (*Lernschulen*), a szellemi munka műhelyei, s ha teljesíteni akarják a mai élet által eléjük állított magas követelményeket, akkor újabb, nem odaváló (*fernliegende*) diszciplinák számára nem adhatnak helyet.⁵⁶ Világosan láthatjuk itt, hogy az

⁵⁴ Jellegzetesen tükrözi ezt a felfogást az a válasz, amely a Pedagógiai Tudományos Intézetnek egy — a munkára nevelés kérdéseivel kapcsolatos — kérdőívére Angliából érkezett. „Semmiképpen sem törekszünk arra — olvasható ebben az anyagban —, hogy iskoláink a mezőgazdasági *termelésre* képezzék növendékeiket. Az angol iskolák célja a *nevelés*, nem pedig a *szakképzés*. (The purpose of the English school is to *educate* and not to *train*.) Bár igaz, hogy itt igen finom megkülönböztetésről van szó. Ha például egy fiú gyalulni vagy fejni tanul, mindkét műveletet kétféle célkitűzéssel taníthatjuk neki: vagy azzal a szándékkal, hogy

a) közvetlen elhelyezkedést biztosító szakképzést nyújtsunk számára; vagy azért, hogy

b) egy új készséget szerezzen, amellyel meglévő képességeit és érdeklődési irányait gyarapítja.

Mi minden esetben arra törekszünk, hogy a gyakorlati képzés (practical training) *célkitűzését* ez az utóbbi szempont határozza meg.” L. FARAGÓ LÁSZLÓ: A természettudományos oktatás szerepének, a munkára nevelés helyzetének és a népművelés funkciójának egyes kérdései a világ néhány országában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960. 540. o.

⁵⁵ Begriff der Arbeitsschule: Id. kiad. 118. o.

⁵⁶ A. WOLFF: I. m. 203. o.

uralkodó osztályok hagyományos arisztokratikus művelődési eszménye, a szellemi és fizikai munkának a kapitalista társadalomban egyre élesebben mutató szétkülönülése miként befolyásolta azoknak a pedagógusoknak a gondolkodását is, akiknek a széles néptömegek nevelésére irányuló munkájában a dolgozó osztályok gyermekeinek a gyakorlati életre való előkészítése jelentős szerephez kellett volna, hogy jusson. Ez az állásfoglalás jellegzetesen nyilvánul meg az ún. modern pedagógiai törekvéseket képviselő elméletírók munkáiban is, kezdve LAYtól — aki tiltakozik az ellen, hogy a „nevelőiskola” belekontárkodjék a kézműves mesterségekbe („... a kézművesség oktatásának nincs jogosultsága a ... népiskolában, amelynek feladata *általános* műveltség és neveltség közvetítése”) ⁵⁷ — egészen GAUDIGig, akinek állásfoglalása a következőképpen szemléltethető: „A manuális tevékenység, a kézügyesség, az alakítás, modellezés és a természettudományos tárgyaknak műszaki munkával való erősebb átalakítása is nagyon fontos dolog, csak arra kell vigyáznunk, hogy ki ne kézműveskedjük a szellemiséget az iskolából (*falls man nicht den Geist aus der Schule heraushandwerkert*).” A rajzolásnak és a műszaki munkának a formák és színek világa megragadása szempontjából vett jelentőségét sem szabad túlbecsülnünk, és ha egyesek egyenest azt állítják, hogy a manuális tevékenységeknek természetükből fakadóan az egész iskolai munkamódszer reformjához kell vezetniük, és ez az intellektuális munkára is érvényes, akkor ez az álláspont a tapasztalatok tanúbizonysága szerint helytelen. „Felszabadító ereje, erőket kiváltó ereje csak az öntevékenység eszméjének van, és az iskolareform feladatát épp az adja, hogy az iskolai munkafolyamatokat ennek az eszmének alapján kell megszervezni.” ⁵⁸

Kétségtelen, hogy GAUDIGNak bizonyos értelemben igaza van; ha ti. szavainak élét az *elszánt iskolareform*eknek (néhány évvel később, a húszas évek elején jelentkező) törekvései vagy BLONSKIJnak 1921-ben németre fordított munkája ellen irányítjuk. Ezek ugyanis az iskola, a tantárgyak és a tanóra kereteit teljesen szét akarták bomlasztani, és az egész oktató nevelőmunkát a tanulóknak a felnőtt társadalom életébe beleszórt, „életszerű” termelő munkájára akarták alapozni. LAYnak, a „Tatschule” meghirdetőjének, és GAUDIGNak, a „*freie geistige Arbeit*” apostolának állásfoglalása azonban számunkra most abból a szempontból jellegzetes, hogy szemléletesen mutatja, hogyan alakult át a munkára nevelés vagy munkaoktatás elve a fizikai és szellemi munkát mereven szétválasztó szemlélet hatására a szellemi munka kiváltságaihoz mereven ragaszkodó uralkodó osztályok pedagógiai ideológiáját. Kifejtő elméletírók teóriájában a *belső*, egyoldalúan *szellemi öntevékenység* elvévé. „Az általunk követelt jövő iskolájának metodikájában a mottó az *öntevékenység*”, írja GAUDIG. „Az *öntevékenység* révén válik majd az iskola munkaiskolává” — fejezi be gondolatát. ⁵⁹ Természetesen megint csak nem arról van szó, mintha a „szellemi öntevékenység” elvének a szocialista iskolában és különösen annak jelenlegi szakaszában nem tulajdonítanánk döntő jelentőséget, mint az önálló és tudatos ismeretszerzés valójában egyedül hatékony forrásának. Csupán nem tételezünk alapvető különbséget fizikai és szellemi

⁵⁷ W. A. LAY: Die Tatschule, Eine natur- und kulturgemässe Schulreform. 1911. 30. old.

⁵⁸ H. GAUDIG: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1917. I. kötet, 10. old.

⁵⁹ Uo. I. kötet, 89. old.

munka között, és az öntevékenység elvét — többek között — azért is hangsúlyozzuk, nehogy szakadék támadjon a tanulók egyre nagyobb aktivitással végzett termelő munkája és a hagyományos módszerek alkalmazásában netalán megrekedő, a tanulókat passzivitásra kárhóztató iskolai munka között.⁶⁰ Azt is tagadjuk természetesen, hogy a „munkaiskola” név megilleti az egyoldalúan a szellemi öntevékenység elvén alapuló iskolát.

Nagy vonásaiban tehát világosan áll előttünk az az út, amelyen (a polgári pedagógia terminológiáját használva) a „szegények” sorsán javítani iparkodó „műszaki-ökonómiai munkaiskolával” kapcsolatban jelentkező fizikai munka gondolata a reformpedagógiai mozgalmakban a szellemi munka elvévé, az öntevékenység elvévé „finomodott”, és a „pedagógiai” munkaiskola ideológiájához vezetett. Természetesen nem állítható az, mintha a „pedagógiai” munkaiskola magát a manuális munkát számúzta volna falai közül, sőt annak az új iskolai mozgalmak egyes képviselői nagyon is jelentős helyet iparkodtak kísérleti iskoláikban biztosítani. „Iskola és élet szakadékának áthidalása”, — ez a mottó lépten-nyomon jelentkezik a polgári reformtörekvésekben is; ezt a feladatot azonban a polgári pedagógia sohasem tudta megoldani, és elvileg nem is oldhatta meg, mert egyrészt az „élet” fogalmát az uralkodó osztályok életkörülményeire szűkítette le (a *Landeserziehungsheim*ekben és az egyéb — vagyis polgárok gyermekeit oktató — magániskolákban), másrészt az a fizikai munka, amelyet az embernevelés céljainak szolgálatába iparkodott állítani, sohasem vált és nem is válhatott azonossá az „élet” tényleges munkájával, a társadalmilag szervezett, nagyüzemi keretek között végzett termelő munkával. A reformpedagógiai törekvések, amelyek eredeti formájukban mindig csak szűk körben, gyakran csak egy-egy iskolában érvényesültek, tagadhatatlanul kedvező hatást gyakoroltak a világ igen sok államában a köznevelés intézményeire, elsősorban az *alsófokú iskolákra*: fellazították ezek egyoldalú verbalizmusát és intellektualizmusát, hadat üzentek a túlzott memorizáltságának, „gyermekszerűbbé” tették az oktató és nevelőmunkát, emberibbé, közvetlenebbé alakították nevelő és növendék viszonyát; a munkát, ha nem is mindig önálló „tantárgy” formájában, de legalábbis mint a manuális foglalkoztatások (*Werkunterricht*) elvét és gyakorlatát sok helyen bevezették stb. Magának a munkára nevelésnek a feladatát azonban *elvileg* nem oldhatták meg. Az uralkodó osztályok gyermekeit oktató nevelőiskolák esetében azért nem, mert ezek növendékeik számára eleve szükségtelennek tartották a fizikai munkát, és így itt — mint láttuk — a munka gondolata csak mint a szellemi öntevékenység elve jelentkezhett; a dolgozó osztályok gyermekeit nevelő népiskolák stb. esetében pedig azért nem, mert az uralkodó osztályok érdekei ellen való lett volna pl. a munkásosztály gyermekeit olyan munkára nevelésben részesíteni, amely valóban az ő érdekeiket és igényeiket szolgálta volna.

Azok a félmegoldások és sok esetben ellentmondások, amelyek a most vázolt helyzetből szükségszerűen fakadnak, jellegzetesen tükröződnek a polgári munkaiskolai gondolat egyik vezéralakjának, KERSCHENSTEINERnek elméleti elgondolásaiban.

KERSCHENSTEINER lényegében véve helyesen hangsúlyozta, hogy fizikai és szellemi munka között nem lehet alapvető, lényegbevágó különbséget

⁶⁰ L. erre nézve: NAGY SÁNDOR: Köznevelésügyünk és hazai pedagógiánk új feladatai előtt. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959. Bpest, (1960) 53. és köv. oldalak.

tételezni. „Nincs fizikai munka a szellemi munka bizonyos minimuma nélkül, és nincs szellemi munka a fizikai munka minimuma nélkül. Minden munka fizikai és szellemi munka egyszerre. A munkaformák folytonos sorozatba rendezhetők. A sorozat egyik végén a maximális fizikai munkát igénylő célra irányozott tevékenység, a másik végén a maximális szellemi munkát feltételező szellemi tevékenység áll”, írja KERSCHENSTEINER.⁶¹ Ezzel a helyes felfogással — amely tehát csak *menyiségi*, nem pedig *minőségi különbséget* ismer el fizikai és szellemi munka között — gyökeres ellentmondásban mégis *minőségileg* különböző munkafajták révén kívánja a népiskolába és a középiskolába járó gyermekeket, tehát a dolgozó és az uralkodó osztályok gyermekeit nevelni. A nagy tömegeket nevelő népiskolának — mondja KERSCHENSTEINER — feltétlenül be kell vezetnie növendékeit a fizikai munkába, hogy ezzel bizonyos előkészítést adjon számukra jövőendő élethivatásukra. A nevelés célja ugyanis szerinte *hasznos* állampolgárok kialakítása, hasznos állampolgárnak pedig csak az az ember tekinthető, aki bizonyos társadalmi funkciót teljesít, vagyis dolgozik; így az az utcaseprő, aki a közösség iránti kötelezettségétől áthatva, tudatosan, hivatásként végzi munkáját, valóban hasznos állampolgárnak tekinthető, szemben a csupán vagyona hozadékából élő és semmiféle hasznos társadalmi munkát nem végző emberrel.⁶²

A helyzet mármost az — mondja KERSCHENSTEINER — hogy az emberek többsége a társadalomban pusztán fizikai munkát végez, és ez mindig is így lesz: a társadalomnak aránytalanul több fizikai, mint szellemi munkásra van szüksége. A tömegek nevelését tehát éppen ezért kell a fizikai munka alapjaira helyezni. Emellett szólnak a lélektani szempontok is. Egyrészt a 3 és 14 éves kor között a gyermekek testi és manuális fejlődése megelőzi a szellemi fejlődést,⁶³ másrészt a széles néptömegek a szellemi aktivitás fokára teljes egészükben nem is juttathatók el.⁶⁴ Az előbbi érv még a ROUSSEAU-féle pszichológiai szemléletre utal, amely „emeletesen” képzelte el Emil fejlődését; az utóbbin a dolgozó tömegek arisztokratikus lebecsülése csendül át.

Ekként támogatja tehát a pszichológiai „ideológia” is azt a szemléletet, amely a kapitalista osztálytársadalmat örökkévalóvá tételezi, és amelyben a kétkezi dolgozóknak örökké béketűréssel kell viselniük sorsukat, hogy kiérdemelhessék a „hasznos állampolgár” megtisztelő címét. KERSCHENSTEINER szerint a népiskolának azért kell kifejlesztenie a tanulók manuális képességeit, hogy korán hozzászokjanak „az alaposan megfontolt, mintaszerű, szolid, becsületes, ... tárgyhiú (*sachlich*) manuális munkához.”⁶⁵ A népiskola feladata — mondja egy másik helyen —, hogy „mechanikus készségeket, de a célszerűségük belátásán épülő mechanikus készségeket alakítson ki, amelyek az életet adó termelő munka számára mindig *készséges, hűséges és lelkiismeretes szolgálkat* szolgáltatnak az alkotó szellem által diktált művek végrehajtá-

⁶¹ Begriff der Arbeitsschule. Id. kiad. 78. old.

⁶² Ugyanott, 19. old.

⁶³ Uo. 29. o.

⁶⁴ KERSCHENSTEINER ezt ilyen nyíltan óvakodik kijelenteni, közvetve azonban munkájának nem egy helyén utal arra, hogy a „szellemi tevékenységre” csak a kevesek alkalmasak. Pl. id. munkájában a 40. oldalon. Egy másik helyen (149. old.) egyik legfőbb kíváncsolomnak jelenti ki, hogy a népiskola a jellemképzés eszközévé váljék, „a szellemileg leggyengébb képességűek túlnyomó többségének esetében is” (auch für die überwiegend grosse Zahl der geistig schwacher Veranlagten) stb.

⁶⁵ Id. műve, 30. o.

sára . . .”⁶⁶ Ilyen nyíltan talán a burzsoá pedagógia egyetlen képviselője sem fejezte ki azt a nézetét, hogy a népiskola feladata készséges, becsületes és hűséges, tehát a társadalmi rend megváltoztatására nem törekvő *szolgák* nevelése, másrészt, hogy a fizikai munka a *szolgák* dolga.

Ebből a felfogásból pedig egészen természetesen következik, hogy az uralkodó osztályok gyermekeit nevelő középiskoláknak a *munkaiskola* eszméjének megvalósítása céljából egyáltalán nem szükséges fizikai *munkával* nevelniük növendékeiket, hiszen nem is feladatuk fizikai *munkára* nevelni őket. „Az olyan iskolák számára — írja KERSCHENSTEINER⁶⁷ —, amelyek *csak* tisztán szellemi hivatásokra készítik elő növendékeiket, mint ahogy ez az eset áll fenn a középiskoláknak egy régi hagyományokra támaszkodó csoportját tekintve, . . . manuális tevékenységek célját szolgáló nevelési rendszabályok foganatosítását . . . semmiképpen sem tartom szükségesnek. Mivel vannak ilyen emberek, és olyan hivatások is, amelyek felé azok önmaguktól törekednek, ezért elképzelhetőnek tartok olyan jólszervezett munkaiskolákat is, amelyek semmiféle *manuális* foglalatosságokat sem alkalmaznak valamilyen speciális műhelyekben . . .” Sőt — mondja egy másik helyen KERSCHENSTEINER⁶⁸ — „az önálló szellemi munka még inkább ismerve a munkaiskolának, mint az önálló manuális munka.” A szellemi munka lényege itt a művelődési javakba behatoló (*erarbeiten*) és azok immanens művelődési értékét kiváltó és ezzel az egyént alakító tevékenység. Erre a munkára a tárgyban való feloldódás (a „*Sachlichkeit*”) jellemző, és ez a tudatos fizikai munkának is lényeges kelléke. A munka végül mindig feltételezi az *önellenőrzést* (*Selbstprüfung*), amely a szellemi munkaiskolában döntő módon *értelmi* tevékenységet jelent, a népiskolában viszont, a széles tömegek számára — akik ehhez az értelmi tevékenységhez részben fiatalok, részben pedig arra alkalmatlanok — *empirikus* úton válik lehetővé.

Az a tény, hogy KERSCHENSTEINER a manuális tevékenységek nevelő jelentőségét nemcsak felismerte, hanem a fizikai munkát a müncheni népiskolákba a kézimunka és műhelygyakorlati foglalkozások formájában be is vezette, továbbá, hogy nagy nyomattal hangsúlyozta az *értelmes* manuális tevékenységeknek a gondolkodással és így a gondolkodás fejlesztésével való szoros kapcsolatát, önmagában tekintve és a pedagógiai ideológia alapjában reakciós összefüggéséből kiemelve, kétségkívül pozitívumnak tekinthető. Ebben a vonatkozásban nincs igaza BLONSKIJ-nak, aki a KERSCHENSTEINER-féle munkaiskolát kézműves-munkaiskolának (*Handwerks-Arbeitsschule*) nevezi, és aki ennek az iskolának „manualizmusával” a „gépi munkát” (*Maschinismus*) állítja szembe.⁶⁹ Mert igaz ugyan, hogy a népiskolai műhelygyakorlatok keretében a tanulók karton-, fa- stb. munkákkal foglalkoznak, és az anyagokat kéziszerszámokkal munkálják meg, ámde ezen a szinten és ebben az életkorban még aligha lehet szó a gyermekeknek közvetlenül nagyüzemi munkásokká való neveléséről; és ezen a fokon maga BLONSKIJ sem tudja másként elképzelni a munkaiskolát! A KERSCHENSTEINER-féle munkaiskolai koncepció — függetlenül a már említett egyoldalúságaitól — ebben a vonatkozásában ott fogyatékos még, hogy a munkára való előkészítést népiskolai és

⁶⁶ Uo. 149–150. o. (A kiemelés tőlem)

⁶⁷ Uo. 29–30. old.

⁶⁸ Uo. 153. old.

⁶⁹ P. P. BLONSKIJ: Die Arbeitsschule. Berlin, 1921. 12–13. old.

kisipari szinten lezárja, tehát nem mutat tovább a nagyüzemi termelés felé, továbbá, hogy a polgári pedagógia hagyományainak megfelelően a materiális és formális képzést a manuális munkára nevelés vonatkozásában is elszakítja egymástól, és a fizikai munkával kapcsolatban is *egyoldalúan a formális képzés szempontjait hangsúlyozza*.⁷⁰ KERSCHENSTEINER érdemének tüntethetnénk még fel — szintén formálisan — munkára nevelés és jellemformálás, valamint munkára nevelés és közösségi nevelés („állampolgári nevelés”) szoros összefüggésének felismerését; ezek az összefüggések azonban olyan *tartalmi* keretekben — az osztálytársadalom védelmét szolgáló pedagógiai célkitűzések rendszerében — jelentkeznek, amelyek eleve lehetetlenné teszik, hogy ezek az összefüggések a dolgozó tömegek nevelésének érdekében nyilvánulhassanak meg. Sőt, mivel KERSCHENSTEINER felfogása szerint a közösségi nevelés valóban hatékonyan csak akkor érvényesülhet, ha az iskola életét munkaközösség formájában, a tanulói önkormányzatra építve lehet megszervezni, ezért a közösségi nevelés céljai a népiskolában, melynek növendékei az ilyenfajta szervezeti forma bevezetésére még alkalmatlanok, lényegében véve el sem érhetők.

A munkaiskolai gondolat, illetve a munkára nevelés polgári koncepcióinak tárgyalását nem fejezhetjük be anélkül — még akkor sem, ha teljességre egyáltalán nem tartunk igényt —, hogy röviden rá ne mutassunk arra a szerepre, amelyet a munka és a *munkával* való nevelés gondolata DEWEY pedagógiájában játszott. Ez a pedagógiai koncepció ugyanis rendkívül nagy hatást gyakorolt századunk polgári pedagógiájára, mégpedig nemcsak az Egyesült Államokban — ahol még ma is őt tekintik a modern pedagógiai gondolkodás atyjának —, hanem szinte az egész világon. DEWEY is azt vallja, miként KERSCHENSTEINER, hogy „az emberek nagy többségénél nem az intellektuális érdekek, hanem gyakorlati hajlamaik és képességeik állnak előtérben”;⁷¹ a „lépcsőzetes fejlődés” gondolata nála is kísért („A gyermek annak legnagyobb részét, amit szerez, testi tevékenysége útján éri el addig, amíg megtanul értelmével rendszeresen dolgozni.”⁷²) A fizikai és szellemi munkát azonban nem választja szét olyan értelemben, hogy az előbbinek a népiskola, míg az utóbbinak döntő módon a középiskola a színtere, hanem a fizikai munkát mint az iskola és az élet szakadékanak áthidalására szolgáló eszközt akarja az iskolai nevelőmunka középpontjába állítani. Míg KERSCHENSTEINER felfogása szerint a népiskolába bevezetett fizikai munka a hivatásra való előkészítésnek is eszköze, DEWEY szemléletében a munkának *csak* „pedagógiai” funkciója van. „Az iskolai foglalkozásokat — mondja — semmiképp sem szabad . . . gazdasági tekintetben kiaknázni. A cél nem a termékek gazdasági értékében rejlik, hanem a szociális erők s belátás kifejlesztésében.”⁷³

De hogyan értelmezi DEWEY iskola és élet szakadékát? Régebben — mondja — a háztartás (tehát a család) és a szomszédság „rendszerében” a gyermekek természetesen kapcsolódtak bele a közösség életébe és munkájába, és így úgyszólván spontán módon, tevékenyen és aktívan növekedtek bele a felnőtt életformákba. Már pedig nincs annál sikeresebb nevelői hatás, mint amely „az igazi reális céllal bíró s pozitív eredményekre vezető dolgokkal való

⁷⁰ KERSCHENSTEINER: I. m. 35. és 137. old.

⁷¹ J. DEWEY: Az iskola és a társadalom. Fordította Ozorai Frigyes, Bpest, 1912. 30. old.

⁷² Uo. 71. old.

⁷³ Uo. 23. old.

foglalkozásból ered.”⁷⁴ Ezt az életformát azonban a gyáripari termelés, az ipar központosítása és munkamegosztása szétbomlasztotta; ennek „előnyeit” tehát az iskolába kell belevinni. Iskola és élet szakadéka csak úgy hidalható át, ha a gyermekek az iskolában is életszerűen, aktívan viselkednek, ha ott is alkalmuk nyílik konkrét megfigyelések végzésére, tapasztalatok szerzésére, ha tehát „azok a tényezők, amelyek következtében a gyermek otthon tevékeny s amelyek értelmileg öregbülését mozdítják előbbre”, az iskolában is helyet nyernek.⁷⁵ Ezek a tényezők pedig mind a gyermekek konkrét manuális tevékenységeire, fizikai munkájára utalnak.

A koncepció (melyre különben nagy vonásokban már a fentiekben is utaltunk) belső ellentmondásai könnyen felismerhetők. DEWEY a mai társadalom életére akar nevelni, egy olyan életformára való hivatkozással, amelyen a társadalom fejlődése visszavonhatatlanul túljutott. A gyermeket ebben a régi társadalomban a család és a szomszédság életében való közvetlen részvétele és hasznos, a „produktum, a termék céljából” végzett munkája nevelte; neveljük tehát most is fizikai munkával, de ne közvetlenül fizikai munkára: a munka eredményével, termékeivel, gazdaságosságával stb. ne törődjünk. Iskola és élet kapcsolatát nyilván úgy lehetne helyreállítani, ha az iskola munkáját a modern élet viszonyaihoz, a modern termelőmunka műszaki és szervezeti formáihoz próbálnánk közelíteni. Ezzel szemben DEWEY a konyhai munkát, a kisipari famunkát és a gyermekeknek a textiltfeldolgozás kultúrtörténetileg kialakult formáin való végigvezetését állítja a középpontba, olyan munkanemeket tehát, amelyek a gyermekek életre nevelésének hasznos *kiindulópontjai* lehetnek ugyan, de a *modern* életre való nevelést egymagukban még nem biztosíthatják. A manuális foglalkozások tehát, amelyeknek semmi esetre sem céljuk valamilyen szakma elsajátításába való bevezetés, DEWEY-nál olyan „érdeklődési középpontokká”, olyan „projektek” centrumaivá válnak, amelyek alkalmat adnak bizonyos természettudományos és történelmi ismeretek megszerzésére. Az Egyesült Államokban a múlt század kilencvenes éveinek pedagógiai gondolkodására — mint ismeretes — jelentékeny hatást gyakorolt a herbartianizmus, és amikor DEWEY pl. a textiltfeldolgozás kialakulásának történeti útján végig akarja vezetni a gyermekeket, lényegében véve a ZILLER-féle kultúrhistoriai fokozatok elméletét travesztálja olyan értelemben, hogy „érzületi középponttá” a gyermekek manuális tevékenységét teszi. Ebben a pedagógiában tehát — bármennyire hozzájárult is a hagyományos verbális és formális tanítási rezsim fellazításához — mind az „élet”, mind a „munka” fogalmai absztrakt fogalmak, melyek még a kapitalista társadalom „életére” (termelési viszonyaira) és „munkájára” (termelési eljárásaira, szervezetére stb.) sem utalnak.

*

A munka, munkára nevelés és munkaiskola gondolata, történeti kialakulását és a pedagógiai koncepciókban betöltött szerepét tekintve, alapvető módon függ azoktól a társadalmi szükségletektől és érdekektől, amelyek ki-elégítését a vizsgált pedagógiai rendszer vagy nevelési gyakorlat szolgálja. A munka egymagában véve, pusztán formálisan tekintve még nem feltétlenül

⁷⁴ Uo. 19. old.

⁷⁵ Uo. 68. old.

nevelőeszköz. „Dolgoztathatjuk az embert — írja egy helyen MAKARENKO⁷⁶ —, amennyit csak akarjuk, de ha ezzel egyidejűleg nem neveljük politikailag és erkölcsileg, ha nem vesz részt a társadalmi és politikai életben, akkor munkája tisztára semleges folyamat marad, amely semmiféle pozitív eredménnyel nem fog járni. A munka csak mint egész rendszerünk része lehet nevelési eszköz.” Ezért azoknak a vizsgálódásoknak is, amelyek a fizikai munka emberformáló szerepének történeti útját kutatják, a munka segítségével végzett nevelési kísérleteket és a munka pedagógiai funkciójára építő elgondolásokat, ebbe az átfogóbb perspektívába állítva kell értékelniük.

ЛАСЛО ФАРАГО: ТРУД — ВОСПИТАНИЕ НА ТРУД — ТРУДОВАЯ ШКОЛА

Автор анализирует условия, при которых воспитание трудом и на труд появилось в истории педагогической практики и теории. Он устанавливает, что оценка труда основательно зависит от общественных потребностей и интересов, удовлетворению которых служит данная педагогическая система. Труд является средством воспитания лишь постольку, поскольку он состоит частью педагогической системы. Только в такой всеобъемлющей перспективе можно правильно оценить педагогические направления, которые считают воспитание трудом важным.

LÁSZLÓ FARAGÓ: LABOUR — LABOUR EDUCATION — LABOUR SCHOOL

The author investigates the circumstances in which education by and for labour appeared in the history of pedagogical theory and practice. The pedagogical assessment of labour relies on the social needs and interests which the investigated pedagogical system is to satisfy. Labour is an educational means inasmuch as it is part of a pedagogical system. This is the only comprehensive perspective that permits the correct evaluation trends attributing importance to education through labour.

⁷⁶ MAKARENKO: Művei. Bpest, 1955. V. kötet 103. old.