

## A TÁRSADALMI SZÜKSÉGLETEK ÉS A TÁRSADALMI VISZONYOK SZEREPE AZ ÁLTALÁNOSAN KÉPZŐ ISKOLA ELTERJEDÉSÉBEN

Napjainkban, a 20. század harmadik harmadában, a gyermekek iskoláztatása lényegében valamennyi országban (a fejlődőben levő országokat is beleértve) természetes jelenséggé vált, ha a tankötelezettség mértéke és a törvényes rendelkezések megvalósulási foka terén az egyes országok között jelentős eltérések is vannak. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a 20. század az általánosan képző iskolázás világméretű megvalósulásának és kiterjeszkedésének időszaka.

Az *általánosan képző iskola elterjedése* azonban a mai fejlett országokban is egy történelmi folyamat eredménye. E folyamat elemzése nemcsak azért indokolt, mert a nevelés egész eddigi történetének egyik hatásában legjelentősebb folyamatáról van szó, hanem azért is, mert lehetőséget ad azoknak a tényezőknek a feltárására, amelyek a pedagógiai elmélet (pedagógiai elgondolások) anyagi erővé válásában közrejátszanak. A széles körű, mindenkire kiterjedő oktatási rendszer gondolata — mint ismeretes — igen régi keletű (a 17. századra nyúlik vissza), a pedagógiai eszmétől a pedagógiai valósághoz azonban bonyolult áttételeken keresztül vezet az út.

Az alapfokú általánosan képző iskola (tömeges népoktatás) elterjedése a tőkés társadalomban megy végbe, s lényegében azt a történelmileg merőben új jelenséget jelzi, hogy az iskoláztatás, bármily kezdetleges formában, kiterjed az elnyomott osztályok gyermekeinek tömegeire is. Az általános képzés kiterjedése nem feltételezi okvetlenül a tankötelezettség bevezetését, bár a tankötelezettség törvénybe iktatása és megvalósítása fejlődésének alapvetően új fázisát jelenti.

A mindenkire kiterjedő általános képzés *eszméje* konkrét formában először COMENIUSnál fogalmazódott meg. *Nagy oktatástana* IX. fejezetében („Az egész ifjúságot, nemre való tekintet nélkül, iskolába kell járatni”) kifejti, hogy „nemcsak a gazdag és nemes emberek gyermekeit kell iskoláztatni, hanem nemeseket, jobbágyokat, gazdagokat vagy szegényeket, fiúkat és lányokat, városban és községben, falun és tanyákon egyaránt.”<sup>1</sup>

COMENIUS korában azonban az iskolázás általánossá tételének gondolata csak *perspektívikus igényként* jelentkezhetett. A tömegoktatás megvalósulása csak az ipari forradalommal, a 18. és 19. században vált társadalmi szükségletté.

Melyek azok a fő tényezők, amelyek az általános képzés tömegessé tételének *társadalmi szükségletté* válásában közrejátszottak?

Angliában az ipari forradalmat megelőzően a kizsákmányolt osztály gyermekeinek nevelése a mezőgazdasági termelést folytató patriarchális családi háztartás keretei között zajlott le. Ez az életforma lehetőséget adott arra, hogy a gyermekek megtanulják mindazt, amire szükségük lesz a jövőben, hiszen a család tevékeny-

<sup>1</sup> Comenius Ámos János Nagy oktatástana. Ford.: Geréb György. Bp. 1953. 194.

sege az élet minden területére kiterjedt. DUGALD STEWARD skót filozófus és közgazdász<sup>2</sup> így jellemzi az ilyen (még saját korában, a 18. és 19. század fordulóján is fellelhető) családokat: „A skót felföld egyes részein . . . sok juhásztor és cottar [zsellér], asszonyával és gyerekeivel együtt . . . olyan cipőkben jelent meg, amelyeket maguk készítettek maguk cseréjével bőrből, olyan ruhákban, amelyeket semmilyen kéz a sajátjukon kívül nem érintett, amelynek anyagát maguk nyírták a juhokról, vagy amelyekhez a lent maguk természetették. A ruhák elkészítésébe alig került bele valamilyen vásárolt cikk, kivéve az árt, tűt, gyűszűt és a szövésnél alkalmazott vasfelszerelés igen kevés részét. A festékeket az asszonyok maguk nyerték fákából, cserjékből és füvekből stb.”<sup>3</sup> Ilyen körülmények között az egyén fokról fokra elsajátította mindazt, amire az általa végzett munkatevékenységekhez szüksége volt és ez az életforma iskolai tanulást aligha igényelt. Erre utal egy modern amerikai kutató, WILLIAM F. OGBURN is. „A korábbi mezőgazdasági körülmények között — írja — a család, ahogyan általában elfogadott volt, kielégítően igazodott az adott (kulturális) feltételekhez. . . . Azt a nevelést, amely az élethez és az üzleti élethez szükséges volt, nagyrészt otthon el lehetett sajátítani, az olyan elemi ismeretek [book knowledge] kivételével, mint amilyen a három R.<sup>4</sup> A család kiváló intézmény volt a gyermekek tevékenységének irányítására, hiszen a gyermek eljövendő felnőttét is a gazdaságban élte le.”<sup>5</sup> Ez az életforma azonban nemcsak a mezőgazdaságban dolgozó parasztok, hanem a kézműipari munkások jelentős része, pl. a takácsok családjaira is jellemző volt. ENGELS írja: „A gépek bevezetése előtt a munkás otthonában fonták és szőtték a nyersanyagot. Az asszony és leányai fonták a fonalat, s ezt a férfi megszőtte, vagy ha nem dolgozta fel maga a családapa, eladták. Ezek a takácscsaládok többnyire falun éltek, a városok közelében; és egészen jól megélték kerestetükből. . . . A munkások ily módon egészen jól elvegetáltak, jóra való és nyugodalmas életet éltek teljes istenfélelemmel és tisztességgel, s anyagi helyzetük sokkal jobb volt, mint utódaiké. . . . Legtöbbnyire erős, jókötésű emberek voltak, akiknek testalkata alig vagy egyáltalán nem különbözött paraszt szomszédaiktól. Gyermekeik szabad falusi levegőn nőttek fel, és ha segítettek is szüleik munkájában, az csak néha-néha történt. . . . Gyermekeiket egész nap otthon tartották, engedelmességre és istenfélelemre nevelték; a patriarchális családi viszony zavartalan maradt, amíg a gyerekek meg nem házasodtak; az ifjú emberek idilli egyszerűségben nőttek fel, meghittségben játszótársaikkal, amíg egybe nem keltek. . . . Kevesen tudtak olvasni és még kevesebben írni, rendszeresen jártak templomba, nem politizáltak; nem konspiráltak, nem gondolkoztak, testgyakorlatokban lelték örömeiket, beljük oltott áhítattal hallgatták a Bibliát, s igénytelen alázatosságukban kitűnően megférték a társadalom tekintélyesebb osztályaival. . . . Jól érezték magukat| ebben a csöndes, vegetatív életben, és ha nem lett volna ipari forradalom, sohasem változtattak volna ezen a kétségtelenül igen romantikus és kedélyes, de emberhez nem méltó életmódjukon.”<sup>6</sup>

<sup>2</sup> 1753—1828.

<sup>3</sup> *Steward, Dugald: Lectures on Political Economy. Collected Works*, 8. köt. Edinburgh, 1855. 327—328. Idézi: *Marx Károly: A tőke*. 1. köt. Bp. 1955. 453.

<sup>4</sup> Jelentését lásd alább a 107—108. lapon.

<sup>5</sup> *Ogburn, William F.: Social Change*. New York, 1923. 241. Idézi: *Forest, Ilse: Preschool Education. A Historical and Critical Study*. New York 1927. 41.

<sup>6</sup> *Engels, Friedrich: A munkásosztály helyzete Angliában. Marx, Karl és Engels, Friedrich Művei*, 2. köt. Bp. 1958. 223—225.

De jött az ipari forradalom. Az emberi tevékenység az előbbieken leírt, bár elszigetelt, de bizonyos értelemben sokrétű jellegét szétrombolta a munka manufaktúraszzerű megosztása, majd a gépi nagyipar a résztevékenységeket is elemi műveletekre bontotta szét. A korábbi parasztból, falusi kézművesből városlakó proletár lett, nemcsak ő, hanem felesége és gyermekei is 10—12—14 órán át dolgoztak naponta, a család gyakorlatilag felbomlott, nevelőhatása eltűnt, s a gyermekek kikerültek a vallásos áhítat hatóköréből. A gyermekek neveltetése, amely a patriarchális családi háztartás keretei között korábban az akkori igényeknek megfelelően megoldottnak látszott, megoldatlanná vált. A gyermekmunka a tőkés gyáripárban egyre nagyobb méreteket öltött. Egy századunk elején megjelent tanulmány szerzőjének, G. H. WOODnak a becslése szerint 1835-ben a textilipárban foglalkoztatott munkások 13<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a 13 éven aluli lány és fiú volt.<sup>7</sup> EDWARD BAINES az angol pamutipar történetéről írott munkájában közölt táblázata szerint ugyanebben az évben a Lancashire-i pamutipar munkásainak közel 6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a 11 éven aluli, és több mint 38<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a 16 éven aluli volt.<sup>8</sup> Egy 1843-ban kelt angol parlamenti jelentés szerint a Lancashire-i, cheshire-i és derbyshire-i vászonnymódotokban dolgozó gyermekek 13<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a 7 éves, közel 37<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a pedig 8 éves kora előtt kezdett dolgozni.<sup>9</sup> Az adatok azt mutatják, hogy Nagy-Britannia ipari vidékeire egyaránt vonatkozatható, amit ENGELS a staffordshire-i helyzettel kapcsolatban ír: „A gyermekeket 7—10 éves korukban, tehát éppen akkor, amikor alkalmassá válnak arra, hogy haszonnal látogassák az iskolát, munkára fogják.”<sup>10</sup>

Azok a változások, amelyek az ipari forradalom nyomán a munkásosztály gyermekeinek életében végbementek, szétfeszítették a gyermekek nevelése hagyományosnak tekintett formáit és új, immár intézményes formákat követeltek. A társadalmi változások nyomán alapvetően megváltozott a gyermekek tapasztalati bázisa, amit azelőtt a mindennapi élet folyamatában spontán módon elsajátítottak, azt most már csak szervezett tanulás keretében ismerhették volna meg. Ráadásul a gépi termelés az elemi műveltség tekintetében is nagyobb igényekkel lépett fel, az olvasás, az írás, az elemi számolás ismerete most már nem volt nélkülözhető. Objektíve megjelent tehát a tömegek szervezett oktatásának társadalmi szükséglete.

A társadalmi szükséglet megjelenése azonban csak azt jelenti, hogy az élet felvetett bizonyos problémákat, amelyek megoldásra várnak, de e szükséglet objektív jelentkezése még korántsem jár együtt e problémák megoldásával. A burzsoázia, amely kiutat találhatott volna az adott helyzetből, nem volt kellőképpen érdekelve a munkásosztály gyermekeinek iskoláztatásában. S ha a tőkésék egy része fel is ismerte, hogy a munkások elemi műveltsége a fejlődő gyáripari termelésnek is egyre erőteljesebben jelentkező szükséglete, a gyermekmunka kizsákmányolásán alapuló profitérdekeik visszatartották őket a gyakorlati cselekvéstől. JÜRGEN KUCZYNSKI német gazdaságtörténész írja: „Voltak vállalkozók, akik egyenesen azt mondták, hogy jó volna, ha a munkások általános műveltséggel rendelkeznének, de — mondták ők — sajnos, az általános

<sup>7</sup> Wood, Georg Henry: The Course of Women's Wages During the Nineteenth Century. Függlék B. L. Hutchins és A. Harrison: A History of Factory Legislation c. művéhez. London 1903. Idézi: Kuczynski, Jürgen: A munkásosztály helyzete Angliában 1750-től napjainkig. Bp. 1951. 37.

<sup>8</sup> Baines, Edward: History of the Cotton Manufacture in Great Britain, London 1835. 473. lap. Közli: Alt, Robert: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. 2. köt. Berlin 1965. 368.

<sup>9</sup> House of Commons. Parliamentary Papers. 14. köt., 1843. 79. lap. Idézi: Kuczynski i. m. 37.

<sup>10</sup> Engels i. m. 391.

kultúrshívonalat ezen az úton nem lehet emelni, mert a gyermekek munkaidejének egy vagy két órával való megrövidítése a vállalkozók pénzügyi katasztrófáját, minden nyereségük elvesztését jelentené.<sup>11</sup> Tekintélyes angol burzsoák azonban nagyon határozottan ellenezték a kizsákmányolt osztályok intézményes nevelését, sőt, azt a műveltséget is sokallották, amellyel a munkásosztály egyes rétegei rendelkeztek. Íme, GIDDYnek, a Royal Society elnökének érvelése: „Amennyire meggyőző első pillanatra az az érv, hogy a dolgozó szegényeket művelnünk kellene — írja —, annyira bizonyos, hogy ez károsan hatna erkölcsükre és boldogságukra. A műveltség ugyanis megtanítaná a szegényeket arra, hogy meggyűlöljék helyzetüket, ahelyett, hogy jó alkalmazottakká tenné őket a mezőgazdaságban vagy más foglalkozásban, amire társadalmi helyzetük kijelölte őket. A műveltség ahelyett, hogy engedelmességre tanítaná, kedvetlenülé és dacossá tenné őket, ahogy azt a gyárvárosokban láttuk. A műveltség lehetővé tenné számukra, hogy lázító broszúrákat, veszedelmes könyveket és a kereszténység ellen irányuló iratokat olvassanak. Szemtelenekké tenné őket feljebbvalóikkal szemben, s az volna az eredmény, hogy a parlament néhány év múlva kénytelen lenne erőszakkal eljárni velük szemben, és a hatóságoknak még a jelenleg érvényben levőknél is szigorúbb törvényekkel segítségére sietni.”<sup>12</sup> Joggal írta tehát ENGELS: „Ha a burzsoázia csak annyit hagy meg az életből a munkásoknak, amennyi elengedhetetlenül szükséges, akkor nem csodálkozhatunk azon sem, hogy csak annyi képzettséget nyújt nekik, amennyit a burzsoázia érdeke megkíván.”<sup>13</sup>

Hiába áll tehát fenn objektíve a munkásosztály iskoláztatásának szükséglete, a burzsoázia mint osztály még nem igényli ennek a problémának a megoldását. Ebben a helyzetben szó sem lehet osztálytársadalmi intézkedésről, a tankötelezettség kimondásáról. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy ne lennének a társadalomban olyan erők, amelyek a tömegek oktatásának *igényével* lépnek fel. Ezek az erők több formában jelentkeznek.

Bár a burzsoázia egészében elveti a munkásosztály művelődésének gondolatát, a burzsoázia egyes rétegei mégsem zárkóznak el a megoldás elől. Mindenekelőtt a liberális burzsoázia azon elemeiről van szó, akik nemcsak pillanatnyi profitérdekeiket tartják szem előtt, hanem távlatokban gondolkodtak és gondoltak a jövődő felnőtt munkásnemzedék testi és szellemi felkészültségére, illetve ezzel összefüggésben az angol burzsoázia leendő profitjára is. A tőkés körök felfigyeltek arra, hogy Nagy-Britanniában az extenzív kizsákmányolás módszerei váltsága jutottak, hogy a gyermekmunka elterjedésének következtében esökken az átlagos életkor, hogy a munkásosztály gyermekeinek elhanyagolt helyzete, következtében mértéktelenül fokozódik a gyermekhalandóság, hogy a munkásosztály rossz egészségi állapota miatt egyre kevesebben alkalmasak katonai szolgálatra, hogy a munkások iskolázatlansága miatt ezek híján vannak az elemi műveltségnek is, hogy a társadalomban hatalmas bűnözési hullám ütötte fel a fejét stb.<sup>14</sup> E figyelmeztető jelek figyelmissé tették a burzsoázia említett köreit mind a tömegek akciói, mind pedig egyes pedagógiai kezdeményezések iránt.

A 19. század elején a munkásmozgáalom még kezdeti lépéseit tette. A munkás-

<sup>11</sup> Kuczynski i. m. 43—44.

<sup>12</sup> Uo. 42.

<sup>13</sup> Engels i. m. 313—314.

<sup>14</sup> Vö. Vág Ottó: Az óvodai nevelés kialakulása. Az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése. Bp. 1969. 139—147.

osztály harca mindenekelőtt arra irányult, hogy csökkentse a kíméletlen kizsákmányolás terhét, s legalább a legelemibb létfeltételeket biztosítsa a maga számára. E harc bizonyos eredményei többek között azokban a gyári törvényekben mutatkoztak meg, amelyek a gyermekek gyári munkáját korlátozták, s számukra — legalábbis papíron — egészen minimális iskoláztatást írtak elő. E törvények kivívásában jelentős szerepük volt ROBERT OWENnek és követőinek. 1819-ben a Cotton Factories Regulation Act megtiltotta a pamutipari gyárakban a 9 évesnél fiatalabb gyermekek alkalmazását, s a 9—16 évesek számára a munkaidőt 13 és fél órára „korlátozta”. E törvény azonban lényegében írott malaszt maradt, s az első némileg hatékonynak mondható törvény — a munkásosztály igen erőteljes fellépésének hatására — csak 1833-ban született meg. Ez a Reform Bill számos iparágban eltiltotta a 9 évesnél fiatalabb gyermekek alkalmazását, szabályozta a nagyobb gyermekek munkaidejét, előírt némi iskoláztatást, s ugyanakkor megbízta a gyári felügyelőket a törvény rendelkezéseinek ellenőrzésével. Anglia eme „gyárfelügyelői, a »public health« (közegészség) ügyében kiküldött orvosi tudósítói, a nők és gyermekek kizsákmányolását, a lakás- és ételmezési viszonyokat stb. vizsgáló biztosai” — miként MARX később jellemzi őket — „szakértő, pártatlan és tántoríthatatlan férfiak” voltak, és sokat tettek annak érdekében, hogy napvilágra kerüljenek azoknak a visszaéléseknek a tizezrei, amelyeket a tőkésék a törvény ellen elkövettek, hogy felhívták a figyelmet Anglia munkásosztályának helyzetére, nem utolsósorban a proletariátus gyermekeinek életkörülményeire. A gyári felügyelők jelentései újabb érveket szolgáltatottak az angol munkásosztály szervezetei számára, s 1842-ben sikerült kivívni azt a törvényt, amely szabályozta a bányákban dolgozó nők és gyermekek munkáját, majd 1847-ben az ún. tízórás törvényt (Ten Hours' Bill), mely a legtöbb férfi számára is biztosította a tízórás munkaidőt. A munkásosztály erőit tehát mindenekelőtt a munkaidő csökkentéséért és a munkások elemi életfeltételeinek biztosításáért folyó harc kötötte le. Harcuk némi eredményeket hozott, amennyiben az államhatalom bizonyos intézkedésekre kényszerült, amelyeket ugyan a tőkésék nem tartottak be, de a végrehajtás ellenőrzésére kirendelt szervek újabb adatokat szolgáltatottak azoknak az előbbre látó burzsoá köröknek a számára, amelyek valami megoldást kerestek a gyermekek kizsákmányolásának csökkentése és legalábbis elemi szintű iskoláztatásuk érdekében.<sup>16</sup>

A gyermekek tömeges iskoláztatásának megvalósítását azonban a filantróp gondolkodású burzsoá személyiségek is csak addig a határig támogatták, amíg az nem sértette a tőkésék alapvető profitérdekeit. Ezért figyeltek fel olyan pedagógiai próbálkozásokra, amelyek a „szegény néposztályok” intézményes nevelésének megoldására irányultak, anélkül, hogy megfosztaná őket az olesó gyermekmunkaerőtől. A tőkés társadalom fejlődése során létrejöttek egyes sajátos iskolatípusok, amelyek kielégítették ezeket a feltételeket.

Az alsó néposztályok gyermekei iskoláztatásának első formái közé tartoztak az ún. *indusztriális iskolák*, amelyekben a tanulók valamilyen kézműipari tevékenységet végeztek, ennek jövedelme képezte a tanító keresetét, és a tanulók a munka mellett némi elemi fokú oktatásban (olvasás, vallás tan stb.) részesültek. Az indusztriális iskolák gyakran valamely manufaktúra számára termeltek az otthonmunka rendszerében, a közvetítő kereskedő szerepét pedig a tanító töl-

<sup>15</sup> Marx: A 16ke. 13.

<sup>16</sup> Vö. *Vág Ottó*: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században. Bp. 1962.

tötte be. Az ilyenfajta iskolák ötletét WILLIAM PETTY 17. századi angol közgazdásznak tulajdonítják, elméletét először JOHN BELLERS ugyancsak 17. századi angol közgazdász fejtette ki,<sup>17</sup> megjelenése a 17. és 18. századra tehető, előbb Angliában, majd más európai országokban is elterjedt. Fejlődésére hatással volt PESTALOZZI, FELLEBERG, OBERLIN tevékenysége, akikre egyébként a 19. századi angol liberális burzsoázia vezetői nemegyszer hivatkoznak is e kérdésben.

Míg az ipari iskolák a gyermekeknek úgy adnak némi elemi ismereteket, hogy azok közben dolgoznak, az iskolák egy másik válfaja, a *vasárnapi iskola* a munkaszüneti napot használja fel arra, hogy a munkásosztály gyermekeit holmi kezdetleges ismeretekben részesítse. Ezeknek az iskoláknak a léte összefügg azzal a jelenséggel, hogy a faluról városi körülmények közé került munkáscsaládok körében lényegesen csökkent a vallás ideológiai befolyása s azok a vallási szervezetek, amelyek a vasárnapi iskolákat fenntartják, éppen ezt akarják ellensúlyozni. Az elemi vallási nevelésen túlmenő valóságos elemi oktatásra ezek az iskolák szinte teljesen alkalmatlanok, hiszen általában vonatkoztatható rájuk, amit ENGELS a staffordshire-i helyzettel kapcsolatban megjegyez: „A vasárnapi iskolák tanítói — kovácsok vagy bányászok — gyakran maguk is alig tudnak olvasni és még a nevüket sem tudják leírni.”<sup>18</sup> És hogy milyen volt ezeknek az iskoláknak a hatékonysága, azt ismét ENGELS jellemzi egy másik iparvidékről szólva: „Gyermekek, akik éveken át vasárnapi iskolába jártak, nem tudták megkülönböztetni a betűket; az egész kerületben nemcsak a szellemi, hanem az erkölcsi és a vallási nevelés is igen alacsony színvonalú.”<sup>19</sup>

Találkozunk a 19. század első évtizedeitől kezdve egy olyan intézménnyel is, amely úgy kíván változtatni az adott helyzeten, hogy abban az életkorban akarja a gyermekekkel elsajátíttatni a szükséges alapismereteket, amikor azok munkára még alkalmatlanok. Ez az intézmény az *infant school*, az óvoda első formája. Az *infant school*okba a gyermekek 2—3 éves kortól 6—7 éves korig jártak, ott töltötték majd egész napjukat és a korabeli színvonalhoz képest meglehetősen intenzív, de életkorukhoz viszonyítva túlzott elemi képzésben részesültek. Ennek az intézménytípusnak az elterjesztésében különösen filantróp beállítottságú quaker üzletemberek és a liberális burzsoázia egyes vezető körei játszottak szerepet. Az itt nevelődő gyermekek jelentős része az *infant school* elhagyva munkába állt, tehát iskolázását is gyakorlatilag befejezte.<sup>20</sup>

Az angol kapitalizmus persze a kezdetleges iskolák sok más válfaját is kitermelte, mint pl. a *ragged school* (rongyosiskola), a *charity school* (szegényiskola), az *adult school* (felnőttiskola), *free school* ( ingyenes iskola) stb., amelyek közül egyesek a nappali órákban, mások munkaidőn kívül igyekeztek némi elemi műveltséget adni a munkásosztálynak.

A felsorolt iskolatípusokra egyaránt jellemző, hogy azok a műveltségből igen keveset nyújtottak tanítványaiknak. Jelentős részük csak némi vallási ismeret nyújtására törekedett, de a maximális tudásanyag is általában csak az elemi ismereteknek az a köre volt, amit *the three R's* (három R) néven foglaltak össze,

<sup>17</sup> *Bellers, John*: Javaslatok az összes hasznos mesterségeket és a paraszti gazdálkodást felölelő munkakollégium felállítására. Az „*Owen, Robert*: Nevelés és társadalom” című kötetben. Összeállította: *Ladányi Péter*. Bp. 1957. függelék.

<sup>18</sup> *Engels* i. m. 391.

<sup>19</sup> *Uo.* 395.

<sup>20</sup> *Vö. Vág*: Az óvodai nevelés kialakulása. Bp. 1969.

vagyis az alapismeretek: olvasás, írás, számolás (reading, writing, arithmetic, angol kiejtés szerint: ridzing, rájtzing, 'riszmetik).

Bár az előbbieken felsorolt különféle iskolák meglehetősen elterjedtek voltak, egyre kevésbé lehetett elzárkózni az elől, hogy a munkásosztály gyermekei némi rendes (vagyis: nappali) iskolai oktatásban részesüljenek. Tekintettel azonban arra, hogy az iskolák fenntartása költséges, az iskolafenntartó egyházi szervezetek, jótékonyági egyesületek stb. pedig aligha akartak és tudtak e célra sokat áldozni, felkarolták az oktatás megszervezésének azt a rendszerét, amely lehetővé tette, hogy akár több száz tanulót is oktathassanak egyetlen nagy teremben egyetlen tanító vezetése alatt. Ez a rendszer a *monitor-rendszer*, amely mint Bell-Lancaster rendszer is ismeretes. Bár a monitor-rendszernek vannak különböző változatai, lényege az, hogy a tanító csak a tanulók egy részével (a nagyobb, fejlettebb gyermekekkel), az ún. monitorokkal foglalkozik közvetlenül, s azok az elsajátított ismereteket továbbadják a rájuk bízott gyermekek kis (általában tíz főnyi) csoportjának. Ez az eljárás, bármilyen szervezés esetén is, csak egészen elemi fokú ismeretek bemagoltatására, gyakoroltatására volt alkalmas. Az a körülmény azonban, hogy ezt az oktatási rendszert két igen jelentős iskolai mozgalom magáévá tette és terjesztette, nevezetesen az ANDREW BELL vezette *national schoolok* (nemzeti iskolák) az anglikán egyház fennhatósága alatt működő hálózata és a JOSEPH LANCASTER irányításával működő *british schoolok* (brit iskolák) az anglikán egyháztól független hálózata, a tömeges oktatás egy sajátos rendszerének elterjedéséhez járult hozzá. Ez az oktatási rendszer Nagy-Britannián kívül is elterjedt, főleg Franciaországban, a skandináv országokban, az Egyesült Államokban, részben Olaszországban és Spanyolországban is.

Azt láthatjuk tehát, hogy a tömegek elemi fokú iskoláztatásának társadalmi szükséglete, amely az ipari forradalom nyomán alakult ki, egyre inkább párosult a megoldás *társadalmi igényével*. A társadalmi igény jelentkezése azt jelenti, hogy a társadalom számottevő rétegeiben *tudatosult* a társadalmi szükséglet. A társadalmi igény kialakulását jelzi, hogy a burzsoázia mértékadó körei támogatják a munkásgyermekek iskoláztatására irányuló különböző kezdeményezéseket, a tömegoktatás elterjesztésének folyamatát.

A társadalmi igény jelenléte fontos tényező a tömegoktatás megvalósulási folyamatában. Önmagában azonban ez nem elég. A társadalmi igény megléte fontos intézkedéseket ösztönözhet, az elemi fokú oktatás általánossá válása azonban csak akkor valósulhat meg, ha ennek társadalmi lehetősége is fennáll. E társadalmi lehetőség megteremtése terén fontos lépés lenne a köznevelésügyi törvényes rendezése. MARX világosan felismerte, hogy a felismert társadalmi szükségletnek társadalmi igény formájában való jelentkezése, vagyis a „társadalmi ésszerűség” csak akkor juthat érvényre, ha azt az államhatalom biztosítja: 1866-ban, a Nemzetközi Munkásszövetség genfi kongresszusa küldöttei számára írt *Instrukciókban* a következőket írja:

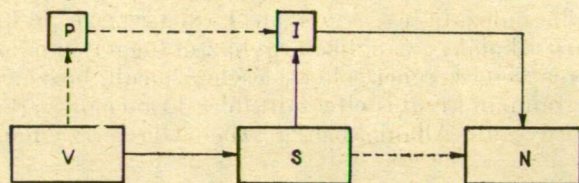
„A munkásosztály felvilágosultabb része teljes mértékben megérti, hogy osztályának és ennél fogva az emberiségnek a jövője teljességgel a felnövekvő munkásnemzedék képzésétől függ. Tudják, hogy a gyermekeket és fiatal munkásokat mindenekelőtt meg kell menteni a jelenlegi rendszer megsemmisítő hatásától. Ez csak a *társadalmi ésszerűségnek társadalmi erővé* változtatásával vihető véghez, ennek pedig az adott körülmények között nincs más módszere, mint *általános törvények*, amelyeket az állam hatalmával kényszerítenek ki. A munkásosztály ilyen törvények kikényszerítésével nem erősíti a kormányhatalmat.

Ellenkezőleg, ezt a hatalmat, amelyet most ellene használnak fel, saját hatóerejévé alakítja át. Egy általános törvénnyel véghezviszi azt, amire számos elszigetelt egyéni erőfeszítéssel hiába törekedett volna.”<sup>21</sup>

A sokfelől jelentkező társadalmi igény, a köznevelésügy rendezésére irányuló követelések, a korábbi pedagógiai próbálkozások tapasztalatai végül oda vezettek, hogy sor kerülhetett Nagy-Britanniában a köznevelésügy törvényes rendezésére. 1870-ben az angol liberális burzsoázia, parlamenti többségére támaszkodva, létrehozta az elemi oktatási törvényt (Elementary Education Bill), amely megvetette a népoktatási rendszer alapjait és állami segílyt biztosított az állami felügyelet alatt álló iskoláknak (amelyek egyébként a községek, egyházak, szervezetek stb. tulajdonában voltak).<sup>22</sup> Az 1870-es törvény lényeges lépés volt abban az irányban, hogy az általános képzés rendszere kialakuljon.

Ezzel olyan mérföldköhöz értünk, amely megállásra készlet gondolatmenetünkben. Az általánosan képző iskola elterjedésének folyamata a *pedagógiai eszme* megszületésétől a *társadalmi szükséglet* és a *társadalmi igény* létrejöttén keresztül eljutott az *új nevelési rendszer* megteremtésének fázisához.

Megkíséreljük e folyamat szemléletes modelljének felvázolását:



A társadalmi valóságban (V) olyan új tendenciák jelentkeznek, amelyek a nevelési intézményrendszer vonatkozásában új szükségletek (S) felé mutatnak. Ezek a tendenciák tükröződnek a pedagógiai elméletben (P), amely felismeri azokat az objektív folyamatokat, amelyek a valóság szférájában végbemennek és előre látja azokat az új igényeket (I), amelyek majd a kialakuló szükségleteket nyomom követik. Az új szükségletek (S) kialakulása után azok tudatosulása új igények (I) kialakulásához vezet, amely igényeket támogatja az a pedagógiai elmélet (P) is, amely megjelenésüket előre látta. Az objektív szükségletek tudatosulásaként kialakult igények realizálásaként új nevelési rendszert (N) hoznak létre, amely a jelentkező szükségletek (S) kielégítését szolgálja.

A leírt folyamat lényegében a *pedagógiai eszmék (pedagógiai elgondolások) a nevelési intézményrendszerben való realizálásának modellje*.

A folyamat, amelyet elemeztünk, az angol nevelésügy fejlődésének folyamata. Az európai kontinens országában a fejlődés nem teljesen azonos módon ment végbe, mint Nagy-Britanniában. A 17—19. században Európában a nevelési intézményrendszer fejlődésének három csomópontja alakult ki: az *angol*, a *francia* és a *német* iskolarendszer. A különböző európai országokban ezek vala-

<sup>21</sup> *Marx, Karl*: Instrukciók az Ideiglenes Központi Tanács küldöttei számára. A marxista pedagógia története dokumentumokban, 1. köt. Összeállította: *Vág Ottó*. Bp. 1967. 105.

<sup>22</sup> *Medinszkij*: A nevelés története. Bp. 1951. 204—205.

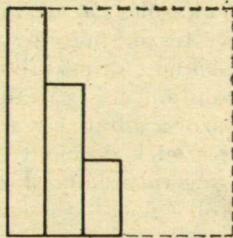


melyikének hatása érvényesült elsősorban, így például az egykori Habsburg-birodalom területén mindenekelőtt a német iskolarendszer hatása. A jelzett három jellegzetes iskolarendszer és az azok hatósugarába tartozó iskolarendszerek között azonban kisebb-nagyobb mértékben kölcsönhatások is kialakultak. Ha azonban azt a folyamatot akarjuk vizsgálni, amely a polgári nevelési rendszer kialakulásához vezetett, akkor ezt a legtisztább formában Nagy-Britannia esetében tehetjük meg, ott jelentkeztek a legpregnánsabb formában mind a gazdasági-társadalmi, mind pedig az iskolarendszeri vonatkozásban a polgári fejlődés folyamatai.

Az a fejlődési folyamat ugyanis, amely az általános iskolázás comeniusi gondolatától a tömeges általános képzés rendszerének kialakulásához vezet, lényegében a polgári társadalomra jellemző nevelési rendszer kialakulásának folyamata.

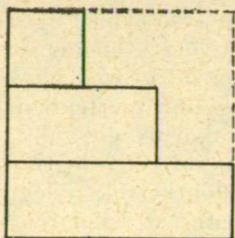
Az újkori nevelés történetében tulajdonképpen a *nevelési intézményrendszer struktúrájának három különféle alapmodelljével* találkozhatunk. Ezek az alapmodellek egy-egy *társadalmi-gazdasági formációhoz* kötődnek, és az általános képzés megvalósításának három különböző *koncepcióját* tükrözik.

Közülük az *első* a nevelési intézményrendszer *feudális-rendi* modellje. Ennek jellemzője, hogy az iskolázás csak a népesség egy részére terjed ki, és azok, akik az iskolázásban részt vesznek, a társadalom rendi tagozódásának megfelelően tagozódnak az iskolázás rendszerében is. A feudális-rendi nevelési intézményrendszer tehát rendi hovatartozásuk, illetve leendő hivatásuk szerint különböző, egymás mellett létező iskolarendszeri struktúrákban oldja meg a gyermekek nevelését. Ez a modell tehát a nevelési intézményrendszer megszervezésének *párhuzamos* modellje. E modell a következőképpen ábrázolható:



Az ábrából látható, hogy a nevelési intézményrendszer feudális-rendi (párhuzamos) modelljére jellemző, hogy az a potenciálisan iskoláskorú népességnek csak egy részére terjed ki és az iskolázásban részt vevők leendő hivatásuknak megfelelően egymástól elkülönülten nevelődnek. Ez tehát azt is jelenti, hogy az iskolázásnak ebben a rendszerében az általános képzés alárendelődik a hivatásra való előkészítésnek.

A *második* modell a nevelési intézményrendszer *polgári* modellje. Ennek jellemzője, hogy az iskolázás alsó fokon kiterjed a népesség egészére, az alsófokú oktatásra azonban az intézményrendszer további fokozatai épülnek, amelyekben — a társadalom osztálytagozódásának, rétegződésének megfelelően — egyre kevesebben vesznek részt. Ez a modell tehát a nevelési intézményrendszer megszervezésének *fokozatos* (lépcsőzetes) modellje. Ábrája:



Ha ezt a modellt szemügyre vesszük, azt látjuk, hogy az alapvetően különbözik a feudális rendi modelltől. Itt már valóban érvényesül az általános képzés és nem rendelődik alá a hivatásra nevelésnek. A két modellt összehasonlítva érthetjük meg, hogy a haladó polgári pedagógia olyan jelentős gondolkodója, mint PESTALOZZI, miért hangsúlyozza a feudális nevelési rendszer ellen, a polgári nevelési rendszerért folytatott harcában, hogy a hivatásra való felkészítést alá kell rendelni az általános emberképzésnek.<sup>23</sup> A két modell közötti különbségre mindenekelőtt LENINnek az az elemzése hívta fel a figyelmet, amelyet *A narodnyik terkövácsolás gyöngyszemei* című tanulmányában adott, 1898-ban. LENIN ebben a munkájában szembeállítja egymással a „rendi iskolát” és az „osztályiskolát”, utóbbin természetesen burzsoá (rendi kötöttségektől mentes) osztályiskolát ért. „A rendi iskola — írja — bizonyos rendhez való tartozást követel meg a tanuló-tól. Az osztályiskola nem ismer rendeket, csak állampolgárokat ismer. Bármely tanuló-tól *csak egyet* követel: azt, hogy megfizesse a tandíját. Az osztályiskolának egyáltalán nincs szüksége arra, hogy különböző tanterve legyen a gazdagok és a szegények számára, mert az osztályiskola egyszerűen elzárja a középiskolai oktatást azok elől, akiknek nincsen pénzük a tandíjra, a tanszerekre és a tanuló-ellátására az egész tanulási időszak alatt. Az osztályiskola egyáltalán nem feltételezi az osztályelzárkózást: ellenkezőleg, az osztályok, a rendekkel ellentétben, mindig teljes mértékben lehetővé teszik, hogy egyes személyek az egyik osztályból szabadon átmenjenek a másikba. Az osztályiskola nincs elzárva senki elől, akinek pénze van arra, hogy tanuljon. . . . Mindenki tudja, hogy lényegében a középiskola, Nyugaton és Oroszországban egyaránt, osztályiskola, és hogy a lakosság csupán igen-igen kis részének érdekeit szolgálja. . . . A mai társadalomban még az a középiskola is osztályiskola, amely nem szed semmiféle tandíjat, mert a tanuló ellátásának költségei 7—8 éven át hasonlíthatatlanul nagyobbak, mint a tandíj, s ezeket a költségeket csak egy elenyésző kisebbség tudja viselni.”<sup>24</sup>

Az a folyamat, amelyet fejtegetéseink első részében leírtunk, lényegében a nevelési intézményrendszer feudális-rendi (párhuzamos) modelljétől a polgári (fokozatos) modell felé vezető fejlődés folyamata. COMENIUS zsenialitása többek között abban rejlik, hogy korában, amelyben a polgári fejlődésnek csak csirái voltak kitapinthatók, felismerte a polgári fejlődés perspektivikus igényeit. *Nagy oktatástana* X. fejezetének már címében is kifejezésre juttatja azt az elképzelését, hogy „az iskolai oktatásnak általánosnak kell lennie”<sup>25</sup> és a XXVII. fejezetben

<sup>23</sup> Vö. Zibolen Endre: Johann Heinrich Pestalozzi. *Pestalozzi válogatott művei*. I. köt. Bp. 1959. 28., 31., 53., 64.

<sup>24</sup> Lenin, V. I.: *A narodnyik terkövácsolás gyöngyszemei*. A marxista pedagógia története dokumentumokban, I. köt. id. kiadás, 180.

<sup>25</sup> Comenius i. m. 198—202.

kifejti a nevelési intézményrendszer fokozataival kapcsolatos elképzelését,<sup>26</sup> amelyet joggal tekinthetünk a nevelési rendszer polgári modellje elővételezésének. Ahogyan az elnyomott osztályok gyermekei intézményes oktatásának társadalmi szükséglete a tőkés fejlődés során kialakul és — a korábbiakban kifejttet — szervezett formákat ölti, egyre nagyobb átalakulás megy végbe a feudális-rendi iskolarendszerben. Az ipari iskolák, vasárnapi iskolák, infant schoolok, és a többi említett intézménytípus még csak az elnyomott osztályok gyermekei számára szolgál, és így még beleilleszkedik a feudális-rendi nevelési rendszer — a tőkés termelési viszonyok fennállása mellett is tovább érvényesülő — kereteibe, de a leírt folyamat végére mégis eljutunk a nevelési rendszer alapvetően polgári modelljéhez, ha az még erősen terhes is a feudális-rendi maradványoktól. Az általános elemi oktatásnak, mint az általános képzés alsó fokának megvalósulása, már a polgári nevelési modell tipikus jele. LENIN, már említett tanulmányában, kifejti: „Az osztályiskola — ha következetesen valósították meg, vagyis megszabadult a rendiség minden néven nevezendő maradványától — feltétlenül egyetlen általános iskolatípust feltételez.”<sup>27</sup> A nevelési intézményrendszer polgári modelljének tiszta formája persze sok országban igen lassan alakul ki. (Tulajdonképpen tiszta formáról — vagyis a modell és a valóság teljes megegyezéséről — sohasem beszélhetünk, csupán a modellt jellemző lényeges jegyek meglétéről.) Az iskolarendszer még egyes fejlett tőkésországokban sem mentes teljesen bizonyos rendi maradványoktól; például Angliában sem (lásd a public schoolokat). A két világháború közötti Magyarország iskolarendszere, alapvetően polgári jellege mellett, nagyon erősen magán viselte a feudális-rendi modell maradványait, amit a korszak egyes kultúrpolitikusai (pl. KORNIS GYULA<sup>28</sup>) megkíséreltek teoretikusan is alátámasztani. A tőkésországokban napjainkban végbemenő iskolareformok egyrészt a polgári modell egyértelműbb érvényesítésére törekednek, másrészt a polgári (fokozatos) modell keretein belül változtatják meg az egyes fokozatok egymáshoz viszonyított arányait és az egyes fokozatok kiterjedésének mértékét: A marxista munkásmozgalom mindig lényeges szempontnak tekintette a polgári társadalomban jelentkező különböző neveléspolitikai törekvések megítélése során, hogy azok a polgári modell fejlődése vagy pedig a rendi maradványok erősítése irányában hatnak-e. MARXnak PROUDHON és a proudhonizmus elleni kritikája neveléspolitikai viszonylatban többek között abból eredt, hogy a proudhonisták az általános képzést a szakképzés rendszerében igyekeztek feloldani.<sup>29</sup> LENIN többek között azért bírálja oly élesen a narodnyik JÜZSAKOV, a kötelező középiskolai oktatást „ledolgozáson” alapuló, csak az elnyomott osztályok számára létesítendő „földműves-gimnáziumok” keretében megvalósítani akaró tervét, mert az éppen az iskolarendszer rendi vonásait erősítené.<sup>30</sup> Bár a nevelési intézményrendszer jellege mindig lényeges fáziseltolódást mutat a termelési viszonyok alakulásához viszonyítva, a nevelési intézményrendszer változásai megítélésének alapja csak az lehet, hogy az adott intézményrendszer hogyan viszonylik a különböző alapmodellekhez. A polgári modell kétségtelenül haladást jelent a feudális-rendi modellhez viszonyítva, a polgárit viszont a szocialista modell haladja meg.

<sup>26</sup> Uo. 344—347.

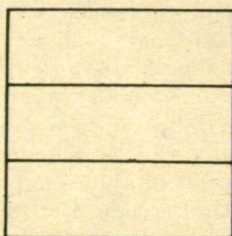
<sup>27</sup> Lenin i. m. id. kiadás, 189—190.

<sup>28</sup> Kornis Gyula: Iskolarendszerünk reformja. Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919—1931). Összeállította: Simon Gyula. Bp. 1959. 120—121.

<sup>29</sup> Vág: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században, 64—67, 74.

<sup>30</sup> Vö. Lenin i. m.

A nevelési intézményrendszer *harmadik* alapmodellje, a *szocialista* modell. Ennek jellemzője, hogy az iskolálatogatás az általános képzés egész rendszerében kiterjed az iskoláskorú népesség egészére. Ez következik abból a tényből, hogy a társadalomban megszűntek az osztálykülönbségek. Ez a modell tehát a nevelési intézményrendszer megszervezésének *egységes* modellje. Ábrája:



A nevelési intézményrendszer egységes modellje hasonló folyamat során alakul ki, mint ahogyan a párhuzamos modellnek fokozatos modellé való átalakulása végbement. *Teoretikus formában* először MARX és ENGELS írásaiban, a 19. századi munkásmozgalom egyes dokumentumaiban jelent meg az egységes iskolarendszer gondolata, azoknak az *objektív folyamatoknak* az elemzése alapján, amelyek a tőkés társadalomban végbemennek, felismerve azokat a tendenciákat, amelyek a tőkés társadalomnak szocialista társadalommal való felváltása felé vezetnek. Az imperializmus korabeli kapitalizmus — hasonlóan egyéb társadalmi jelenségekhez — már kitermeli a nevelési intézményrendszer szocialista jellegű átalakításának (tehát az egységes iskoláztatás az általános képzés egész rendszerére való kiterjesztésének) *társadalmi szükségletét*, ez a társadalmi szükséglet minde nélkülött a korabeli munkásmozgalomban tudatosan és elsősorban munkásmozgalmi dokumentumokban jelentkezik *társadalmi igényként*. E társadalmi igény realizálásához, az új *nevelési rendszer* megteremtéséhez a szocialista forradalommal nyílik meg a lehetőség.

Indokolt lenne persze ennek a folyamatnak a részletes elemzése, annak feltárása, hogy a nevelési intézményrendszer polgári modelljéről a szocialista modellre való átalakulás miben azonos és miben tér el a feudális-rendi modelltől a polgári modellre való átalakulás folyamatától, milyen specifikus új vonásai vannak ennek a folyamatnak stb., e helyütt azonban erre nincs lehetőségünk. Az azonos és eltérő vonások feltárása azért lehet jelentős, mert míg a polgári nevelési intézményrendszer kialakulása befejezett folyamatnak tekinthető, a szocialista nevelési intézményrendszer kialakulása még befejezetlen folyamat, és a korábbi (párhuzamos, fokozatos) modellek kialakulási folyamatának elemzése elősegítheti az egységes modell kiterjedési folyamatának megértését és az új modell tudatos tervezését.

A nevelési alapmodellek megkülönböztetése, kialakulási folyamatuk elemzése lehetőséget ad arra, hogy a társadalmi haladás szempontjából tudjuk értékelni a nevelésügy terén napjainkban a világ különböző országaiban tapasztalható jelenségeket, és meg tudjuk különböztetni a szocialista és a tőkésországokban jelentkező, látszólag egymáshoz hasonló, de éppen az alapmodell különbözősége folytán a lényegét illetően mégis eltérő törekvéseket. Az ilyen, talán elvontnak tűnő történeti vizsgálatok tehát, mint a nevelési intézményrendszer struktúrája alapmodelljeinek feltárása, a nevelési intézményrendszerre vonatkozó új pedagógiai elgondolások realizálódási folyamatának elemzése, a jelenkori helyzet felméréséhez és a jelenkori feladatok megoldásához szolgáltathatnak szempontokat.