

MUNKAI SKOLAI TÖREKVÉSEK MAGYAR-
ORSZÁGON A HUSZADIK SZÁZAD ELEJÉN

A kapitalista társadalom a század elejére nálunk is fejlődésének magasabb, monopolista szakaszába lépett. A mezőgazdasági és ipari termelés egyaránt jele-tős átalakuláson ment keresztül. A mezőgazdaságba áramló tőke hatékonyan serkentette a mezőgazdaság technikai fejlődését és tőkés jellegű átalakulását. Ez az átalakulás a közép- és kelet európai viszonyok között jelentős volt, noha változatlanul továbbéltek a feudális maradványok is. A modern gyáripar kialakulásának folyamata a világháború előtti években tetőződött. Ebben az időszakban az ipartelepek száma megkétszereződött, az ipar, bányászat és közlekedés energetikai bázisa háromszorosára, a villamosenergia termelés hatszorosára emelkedett.

A gazdasági integrációt nem követte a politikai integráció, sőt a soknemzetiségű Magyarországon a gazdasági integrációt előmozdító kapitalista fejlődés a nemzeti törekvések gazdasági erősítésével elősegítette a politikai dezintegrációt. Megerősödtek a nemzetiségek politikai és társadalmi mozgalmai, éleződtek a nemzetiségi ellentétek.

A kapitalista fejlődés következtében a lakosság relatív gyors szaporodása, erős sodrású mobilitással járt együtt (1910-ben a lakosság 30%-a hagyta el szülőhelyét). A belső vándorlás elsősorban a városokba, főként a fővárosba irányult, vagyis a mobilitás meghatározó jegye az urbanizáció volt. Ebben a korszakban is jelentős mértékű volt a kivándorlás is.

A társadalom mozgását alapvetően a polgári átalakulás jellemezte, amelyre azonban a korábbi feudális struktúra rányomta a bélyegét. A modern kapitalista fejlődés lassacskán felbontotta a társadalmi szerkezet feudális zártságát, új elemekkel kapcsolta össze a régi osztályokat, anélkül, hogy a társadalmi elkülönülés régi kereteit, tudati formáit ténylegesen feloldotta volna. A polgárság gazdaságilag jelentősen megerősödött, de politikai súlya, tekintélye, befolyása ezzel nem volt arányban. A parasztság differenciálódása érzékelhető volt, de a tőkés fejlődés sajátosságai következtében felül sem jutott túl a polgárosodás kezdetein s alul is megrekedett a proletárrá válás átmeneti fokozatain. Az ipari munkásság száma gyors ütemben növekedett (1910-ben elérte az egymilliót) s összetétele, az iparfejlődés struktúrájának megfelelően átalakult. 1913-ban a nagyipari munkásság az összmunkásság 60%-át alkotta, s ezek csaknem egyharmada a fővárosi és környéki nagyüzemekben dolgozott. Ebben az időszakban a megerősödött munkásosztály egyre inkább meghatározó politikai tényezővé vált.¹

A kiegyezéstől kezdve szembetűnő volt a civilizáció általános terjedése, az egészségügyi ellátás fejlődése, az iskolahálózat növekedése, az általános műveltség színvonalának emelkedése is. A kapitalista fejlődés új igényeinek jelentkezése folytán azonban egyre világosabban kiütköztek az iskolarendszer fogyatékosai, gyenge oldalai. Az iskolarendszer kettős jellege, az oktatás tartalmának korszerűtlensége, a népiskolák számának elégtelensége, az iskolák felszerelésének silány-sága, a tankötelezettség végrehajtásának elhanyagolása mind jobban nyugtalanította a társadalom haladó erőit. Az oktatás tartalma és módszere egyre nyilvánvalóbban ellentmondásba került a polgári fejlődés következtében jelentkező társadalmi igényekkel és szükségletekkel.

¹ Az ország gazdasági, társadalmi fejlődéséről részletesebben: Magyarország története 1849—1918. Az abszolutizmus és a dualizmus kora. Egyetemi tankönyv. Bp. 1972. Szerk.: *Hanák Péter, Erényi Tibor és Szabad György* közreműködésével.

A polgári átalakulás — ha feudális maradványok gátolták is kibontakozását — új igényeket és követelményeket állított az iskolával, a közoktatással szemben. Az oktatás és nevelés alapvetően konzervatív-klerikális szelleme, az ismeretanyag korszerűtlensége, egyre világosabban ellentmondásba került nemcsak a társadalom szükségleteivel, de a tudományok fejlődésével is. Fokozatosan terebélyesedett és élesedett a közoktatáspolitikának, az iskolarendszer egészének és az egyes iskolatípusok munkájának bírálata. A radikális polgárság, a szocialista munkásmozgalom és a haladó pedagógusok új terveket és javaslatokat is kidolgoztak.²

A századforduló után a nálunk is uralkodó herbartiánus pedagógia tekintélye alapjaiban megingott. Egyre jobban tért hódított a korszerű tudományosság igényeinek megfelelő, a modern pszichológia eredményeire épülő pedagógia kidolgozásának igénye. Az új pedagógia, a reformgondolatok iránti érdeklődés komolyságát mutatja, hogy a herbartiánus pedagógia egyik, nagytekintélyű képviselője, FINÁCZY Ernő a következőket mondta a Magyar Pedagógiai Társaság 1914. évi közgyűlésén az elnöki megnyitóban. „A herbarti pedagógia fölött akár mesterének szabadabb fogalmazásában, akár a tanítványok aprólékosságig menő kidolgozásában tekintjük, eljárt az idő. Csupán herbarti alapon nyugvó pedagógia ma már lehetetlen”.³

Nem kevésbé jellemző és sokatmondó IMRE Sándor állásfoglalása sem. Sajátos pedagógiai koncepciójának megfelelően úgy vélekedett, hogy mivel a nevelés a jövő előkészítője a pedagógiának mindig a haladást kell szolgálnia. „A pedagógiai gondolkodásnak folytonosan fel kell dolgoznia az új eredményeket minden téren; állandóan készen kell lennie arra, hogy a nevelés munkáját a korhoz alkalmazza”.⁴ Ezért kíséri figyelemmel a különböző nyugati pedagógiai irányzatokat. Az új pedagógia valóságos értékeinek felismeréséhez felfogása szerint a neveléstörténeti tanulmányok nélkülözhetetlenek.

Az új pedagógiai törekvések iránti érdeklődés egyre inkább behatolt a legjobb gyakorlatú pedagógusok soraiba is. Jellemzősül idézzük a VKM hivatalos orgánumnak, a Néptanítók Lapjának megállapítását: „Az iskola szempontjából öröndetes tapasztalás, hogy a tanítóság nagy része éberen érdeklődik az újabb pedagógiai mozgalmak iránt”.⁵

Ezek az évek nyugodtan nevezhetők a modern pedagógiai törekvésekkel való ismerkedés éveinek. Ezt a megállapítást a hazai pedagógiai sajtó számos cikkével lehet alátámasztani. A modern törekvések megismertetésében fontos szerepet játszott a korszak egyik jelentős pedagógusa, WESZELY Ödön.⁶ Az új pedagógiai gondolkodásmód formálásában nagy szerepük volt a népszerű nyugati pedagógusok magyarrá fordított műveinek.⁷ A folyóiratok cikkei, a lefordított munkák

² Részletesebben: Kőte Sándor: Közoktatásügyi reformtörekvések az első világháború előtti években. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960. 607—642.

³ Magyar Paedagogia (= MP.), 1914. 73.

⁴ Imre Sándor: Pedagógiai gondolkodás és haladás. Huszadik Század, 1910. 60.

⁵ Jelszavak a nevelésben. Néptanítók Lapja (= NL.), 1913. 13. sz. 2.

⁶ Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. Bp. 1909. — Weszely Ödön (1867—1935) neves elméleti pedagógus, egyetemi tanár, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója. A modern pedagógiai törekvések — köztük a munkaiskola — iránt élénken érdeklődik, de az a meggyőződése, hogy azok nem vezethetnek az iskola tradicionális rendjének megbontásához. Kortársai ezért indokoltan tartják „eklektikus irányú” pedagógusnak. (A Gyermekek, 1911. 48.) A forradalmak után jelentős elméleti munkásságot fejtett ki. Munkásságának marxista értékelésével mindmáig adós a neveléstörténeti irodalom.

⁷ A következő művek jelentek meg: J. Dewey: Az iskola és a társadalom. Bp. 1912; Angelo

és a neves külföldi pedagógusok előadásai — tájékoztatták a hazai érdeklődő szakembereket a modern törekvésekről, köztük a munkaiskola különböző elméleteiről és az ún. reformiskolák munkájáról, eredményeiről.⁸

De kísérlet történt az új követelményeknek megfelelő hazai pedagógia kidolgozására is. Említést érdemel PAULER Ákosnak,⁹ a budapesti egyetem pedagógia professzorának „pozitív pedagógia” néven ismert elmélete, amely H. SPENCER gondolataira támaszkodva igyekszik a pszichológia, etika, logika mellett a fiziológia és szociológia eredményeit is gyümölcsöztetni. Törekvése azonban nem hozott időtálló tudományos eredményt, így érdeme a figyelem felkeltésében jelölhető meg. PEKÁR Károly¹⁰ a pszichológia deduktív és introspektív jellegét kívánta felszámolni, s a kísérleti pedagógia útjait egyengetve megismerteti a modern pszichológia újabb eredményeit, köztük A. BINET kutatásait.

Ebben az időszakban, nagy jelentőségű tudományos eredmények születtek a pszichológia területén. RANSCHBURG Pál¹¹ és RÉVÉSZ Géza¹² kutatásai jelentős nemzetközi érdeklődést is kiváltottak. Pedagógiai szempontból különösen Ranschburg munkássága volt jelentős. Erre az időszakra esik VÉRTESS Ö. József¹³ tevékenysége is, aki a hazai gyógypedagógia megteremtése területén szerzett jelentős érdemeket.

A hazai pedagógia tudományos rangját mutatja, hogy ebben az időben nyerte el végleges formáját két önálló hazai pedagógiai koncepció. Az egyik IMRE Sándornak, a köznevelés radikális kritikáját és reformját is magában foglaló nemzetnevelési elmélete. A másik NAGY Lászlónak európai mértékkel mérhető gyermektanulmányi szempontú pedagógiája. Mindkét koncepció felhasználta a modern pedagógia és társtudományai (fiziológia, pszichológia, szociológia, stb.) eredményeit, de mindkettő önálló, szuverén elmélet, több mindmáig érvényes, de sajnos nem eléggé közismert és felhasznált eredménnyel. Ez annak ellenére így van, hogy munkásságukról, elemző és értékelő tanulmányok jelentek meg.¹⁴

A századforduló utáni gazdasági és társadalmi fejlődés életrevalóságot, szellemi rugalmasságot, kezdeményezőkézséget és gyakorlati ügyességet kíván az egyéntől. Ez az új társadalmi igény táplálta az iskolai reformtörekvéseket, a tanulóiskolával kapcsolatos elégedetlenséget, a munkaiskolai koncepciókat, a gyakorlati képzés gondolatát.¹⁵

Mosso: A nevelés reformja. Bp. 1911.; W. James: Lélektani előadások tanítók számára, Bp. 1909.; E. Claparède: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia, Bp. 1915.

⁸ Előadást tartott William Stern és Georg Kerschensteiner is.

⁹ Pauler Ákos: A pozitív pedagógia alapelveiről. MP. 1902. 1–22.

¹⁰ Pekár Károly: A kísérleti pszichológia és pedagógia szolgálatában. c. cikksorozata. MP. 1903.

¹¹ Ranschburg Pál (1870–1945) orvos, pszichológus, egyetemi tanár, az első hazai pszihofizikai laboratórium megszervezője. Az emlékezettel és az asszociációval kapcsolatos vizsgálatai jelentősek. Nevéhez fűződik az ún. homogén gátlás törvénye. Művei: A gyermeki elme fejlődése és működése (1908), Pszichológiai tanulmányok I. II. 1913.

¹² Révész Géza (1878–1955) 1908-ban a budapesti egyetemen a kísérleti lélektan magántanára, 1919-ben egyetemi tanári kinevezést kapott, a fehér terror elől külföldre távozott. Ezekben az években a tanulás és a tehetség problémáival foglalkozott.

¹³ Vértess Ö. József (1881–1953) pszichológus, gyógypedagógus, egy ideig Ranschburg asszisztense volt.

¹⁴ S. Heusch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Bp. 1969. — Nagy László munkásságának elemzésével és értékelésével Nagy Sándor foglalkozott több tanulmányában. Nagy Sándor: Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. Pedagógiai Szemle, 1960. 412–431. Az ő szerkesztésében és bevezető tanulmányával jelent meg: Nagy László válogatott pedagógiai művei. Bp. 1972.

¹⁵ A tanulóiskola munkaiskolává történő átalakításával kapcsolatos probléma részletes kifejtését lásd N. K. Krupszkaja: Közoktatás és demokrácia. Bp. 1957.

A gyakorlati képzés igénye korábban is felmerült a hazai pedagógiai irodalomban. A gyakorlati oktatás gondolata jelentős helyet kapott a kiemelkedő hazai pedagógusok munkáiban (Tessedik, Váradi Szabó János, Tavasi Lajos stb.) és az oktatás kérdéseivel foglalkozó írók műveiben is. (Fáy András, Eötvös József.) A gyakorlati-gazdasági képzés helyet kapott az első Ratio Educationisban és az 1869-es népiskolai tantervben. Ebben az időben Eötvös volt az, aki a gyakorlati nevelés gondolatát széleskörűen indokolta és munkatársa Gönczy Pál, aki a gyakorlati-gazdasági képzés érdekében igen fontos terveket és javaslatokat dolgozott ki.¹⁶ Ezekkel a törekvésekkel az újabb neveléstörténeti irodalom jelentőségüknek megfelelően foglalkozott. A századforduló kézimunkaoktatási törekvéseit, a különböző kézimunka tanterveket bemutatja és sommásan értékeli Bori István.¹⁷ Mindez nem teszi szükségtelemmé a kézimunkaoktatási fel-fogások, különösen pedig a munkaiskolai koncepciók általános, pedagógiai lényegükre vonatkozó elemzését és értékelését.

A gyakorlati képzés, a munkaoktatás területén a századforduló idején nálunk is jellemző és lényeges fordulat következett be. A korábban szereplő, túlnyomórészt gazdasági-kertészeti, ill. mezőgazdasági munkát felváltotta az ipari jellegű munka. Az ipari jellegű kézimunkaoktatás igénye szélesebbkörűen a múlt század végén jelentkezik nyugaton is és összefüggésben van az ipari termelés igen gyors átalakulásaival, a mezőgazdasági termelés korszerűsödésével. Ennek következménye, hogy a szakoktatási-ipari képzés (tanoncoktatás) problémái is előtérbe kerülnek, s ezzel összefüggésben az általánosan képző alsófokú iskolától is jobb, tartalmasabb, korszerűbb képzést várnak. Ezt az igényt igyekeznek kielégíteni az Észak-Európából elindult szlőjd-oktatás, amelynek különböző változatai (svéd, dán stb.) elég gyorsan elterjedtek az iparilag fejlett országokban. Igaz, hogy a szlőjd a skandináv államokban általában iskolán kívüli munkát jelent és népművészeti-házipari kiindulású, de Európában, főként a német nyelvterületen egyre szorosabban kapcsolódott az iskolai oktatáshoz.¹⁸

Nálunk a kézimunka oktatás igénye széleskörűen a századfordulón merült fel a gazdasági-társadalmi életben bekövetkezett — már jelzett — átalakulás következtében. De a szlőjddoktatásnak korábban is voltak lelkes apostolai, akik a múlt század hetvenes éveitől kezdve látogatták a külföldi, főleg svéd és német-tanfolyamokat és idehaza nagyon jelentős irodalmi és gyakorlati szervező tevékenységet végeztek. Jelentős érdemeket szereztek a kézimunkaoktatás hazai elterjesztésében. Közülük munkásságuk alapján kiemelkednek GUTTENBERG Pál, SUPPÁN Vilmos, SCHRANTZ Mihály, KRAMMER József, LANG Mihály.¹⁹ Szóbeli és írásbeli propaganda tevékenységükkel jelentős mértékben hozzájárultak a szlőjddoktatás hazai elterjedéséhez. Írásaik, könyveik, beszámolóik sok hívet szereztek a kézimunka oktatásnak. Értékes és hasznos munkát végzett a GUTTENBERG Pál által megszervezett Kézimunkára Nevelők Országos Egyesülete, amely számos tanfolyamot szervezett.

Ennek a lelkes és hasznos tevékenységnek is minden bizonnyal szerepe volt abban, hogy az 1905-ös népiskolai tantervben rendes tárgy lett a kézimunka, és pedig annak *szlőjd változata*. A tanterv jelentőségét BORI abban látja, hogy

¹⁶ Felkai László: Eötvös József művelődéspolitikai munkássága. Bevezetés Eötvös József Válogatott pedagógiai művei c. kötethez. (Különösen a Pedagógiai nézetei c. rész.) Bp. 1957. 49—66.; Kóte Sándor: Eötvös József közoktatáspolitikai és pedagógiai nézetei. MTA II. oszt. Közleményei, 20. 1971. 23—30.; — Balogh István: A mezőgazdasági ismeretek tanítása az elemi iskolában. 1840—1945 között. A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 284—290.; — Juhász Imre: Gönczy Pál a munkára nevelésről. Pedagógiai Szemle, 1961. 1023—1031.

¹⁷ Bori István: A munkaoktatás hazai előzményei. Tanulmányok a politechnikai oktatás köréből. Bp. 1964. 7—120.

¹⁸ Vö. i. m. 15—18.

¹⁹ Tevékenységüket röviden jellemzi és értékeli Bori i. m. 19—20.

vele „hazánkban is megindult a széleskörű és rendszeres ipari előképzés”. „A tantervek kialakításában a német, a svéd és a dán hatás mutatkozott legerősebben, a módszeres utasításokban a dán rendszer érvényesült legjobban, bár a svéd rendszerű egyéni oktatásra is találunk néhol utalást”.²⁰

A szakembernek e tömör és helytálló jellemzése nem teszi feleslegessé a Tanterv részletes elemzését és értékelését. Erre annál inkább szükség van, mert újabb neveléstörténeti irodalmunk nem méltányolja eléggé ennek a tantervnek pedagógiai értékeit és jelentőségét. Igaz, a tantárgytörténeti tanulmányokban az egyes tárgyak tantervi értéküknek és jelentőségüknek megfelelő figyelmet és elismerést kaptak.²¹ Viszont a Tanterv és főleg az Utasítás általános pedagógiai elemzésével és értékelésével mindmáig adós neveléstörténeti irodalmunk. Ezért látszik indokoltnak, hogy a tantárgytörténeti tanulmányokra is támaszkodva és korábbi kutatásainkat felhasználva röviden foglalkozzunk ezzel a pedagógiai dokumentummal.

Korábban bemutattuk, hogy azok a kezdeményezések, amelyek a század elején a népoktatás korszerűsítésére és nagyobb arányú fejlesztésére irányultak, nem jutottak révbé.²² A változatlan keretek között egyedül a népiskolai tanterv igyekezett az oktatás színvonalát emelni, a népoktatást korszerűsíteni. Az új tanterv szembeötlő törekvése, hogy a tanulókat a gyakorlati életre felkészítse. Ez a törekvés világosan kifejezésre jutott a népiskola céljának meghatározásában. „A népiskolára, mint a nemzet millióinak egyedüli és a nemzet minden tagjának első iskolájára az a feladat hármlik, hogy növendékeit válláserkölcsi alapon nevelje, az élet gyakorlati munkájára előkészítse és nemzeti műveltséget adjon nekik. Lássá el tehát őket a legszükségesebb elemi ismeretekkel, ügyességekkel, készségekkel, fejlessze értelmüket, irányozza akaratukat, szoktassa őket munkásságra és nemesítse erkölseiket és ízlésüket”.²³ A gyakorlati életre való felkészítést új tantárgy, a *kézimunka* bevezetésével és a gyakorlati ismereteknek az egyes tárgyakon belüli kiemelésével kívánta elérni a tanterv.

Pedagógiai szempontból a legfontosabbak az Utasításban foglalt instrukciók. Az Utasítás első része az *általános elveket* fejtette ki, azt határozta meg, „milyen legyen a magyar nemzeti népiskola”. Erőteljesen hangsúlyozta a miniszteri rendelet is, hogy az Utasítás nem akar kész elméleti rendszert adni a tanítóknak, „inkább kipróbált gyakorlati útmutatást a külön részben, és a modern magyar népiskolai nevelés és tanítás főbb szempontjait az általános részben”.²⁴

Az Utasítás a népiskolai oktatás gyakorlati jellegét többször hangsúlyozza és igyekszik pontosan meghatározni, hogy mit ért gyakorlati jellegen. A gyakorlati oktatást és az iskolát mindenekelőtt elhatárolta a közvetlen „kenyérkereső munkára” neveléstől, mert az ilyen törekvés „ellenkezik a népiskolai nevelés feladatával, a tanuló természetével”. Az ilyen munkát egyébként is „igazán csak a gyakorlati élet munkakörén belül tanulhatni meg”. A gyakorlati jellegen a dokumentum három dolgot ért: *a gyermeket önmunkásságra nevelni, cselekvőké-*

²⁰ Bori i. m. 20.

²¹ Tantárgytörténeti tanulmányok I. k. Bp. 1960. (Szerk.: Faludi Szilárd.), Tantárgytörténeti tanulmányok II. k. Bp. 1963. (Szerk.: Garami Károly)

²² Köte Sándor: Az 1868-as népiskolai törvény „revíziójára” tett kísérletek a századforduló idején. Pedagógiai Szemle, 1961. 340—352.

²³ Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára Bp. 1905. Utasítás az elemi népiskolai tantervhez. 1.

²⁴ A miniszteri rendeletet közli a Tanterv.

pességét, ügyességét fejleszteni, és önmunkásságát „az ő életkörének és életfeladatainak tárgyain” gyakorolni.²⁵

Az önmunkásság gondolata az értelmi neveléssel foglalkozó részben is dominál. Az Utasítás az egész *metodika legfőbb elvének* tekinti hogy a növendéket *szellemi önmunkásságra szoktassa*. „Nem szókkal kell megtönni a gyermek elméjét, hanem szemléletekkel, tapasztalatokkal és ezek okos feldolgozásával. A gondolkodás egészséges szokásait, módjait kell meggyökereztetni a gyermek lelkében”.²⁶ Ez mindmáig korszerű követelmény, s a maga idejében igen haladó volt, még akkor is, ha az Utasítás a régi és új módszer kiegyensúlyozására is figyelmeztet. Az önmunkásság gondolata az egyes tárgyak módszeres utasításaiban is helyet kap; így a számtan és mértan tanításánál, a földrajz tanulásban, a kémia és fizika tanításában a tanterv fontos szerepet szán a kísérleteknek. Az önmunkásság elvét érvényesíti a rajz tanterve is.

Az öntevékenység nevelési jelentőségének felismerését jól mutatja, hogy az Utasítás-nak az értelmi neveléssel foglalkozó fejezetében világos megfogalmazást nyer az a követelés, hogy fontos helyet kell biztosítani a kézimunka és gazdaságtan tanításának. „Nem kézműveseket és gazdákat nevelünk ezen a fokon, de megszerettetjük ezek segítségével a gyermekkel a munkát, mert ügyesítjük hozzá, mert fogamatosságát mutatjuk neki; fejlesztjük a mélyen lelkében gyökerező, tevékenységi hajlamot, kivezetjük a szók világából, hogy tudása testet öltson, öntudatossá, biztossá tesszük az élet dolgaiban”.²⁷

Az Utasítás generális elvként fogalmazza meg azt a követelést, „hogy az elméleti tanítás, amennyire lehet cselekvéssel kapcsoltsassék össze”. Ezért a tanuló minél többet rajzoljon, minél több manuális tevékenységet fejtsen ki. A számolásnál különböző tárgyakat rakosgasson, csoportosítson, a természetre vonatkozó ismereteknél fontos a *megfigyelés* és az erre épülő *cselekvés* (rajzolás, mintázás, növényápolás, állatgondozás, egyszerű fizikai és kémiai kísérletek elvégzése stb.), mert így „sokkal inkább behatol a természetbe” mintha pusztán könyvből tanul.

A gyakorlati nevelés azonban ennél többet jelent. Feltétlenül tekintettel kell lennie a *gyermek leendő élethivatására*. Figyelembe kell venni a társadalmi igényeket, a helyi körülményeket s így az alföldi földműves ifjúságot a mezőgazdasági, a városok közelében lakókat a kertészeti, a városokban lakókat az ipari és kereskedelmi munkára kell előkészíteni. Vagyis a gyakorlati jellegű képzés egyrészt *általános gyakorlati képzést*, másrészt *konkrét gyakorlati tevékenységre* való előkészítést jelent. Igaz az Utasítás készítői látták, hogy az iskolák felszerelése különösen a második feladat megoldásához nem megfelelő, de véleményük szerint az a legfontosabb, hogy az élethivatás elemeit az iskola oktassa. „A hivatásszerű munkát legalább tipikus elemeiben maga az iskola olyképpen műveli, hogy egyenesen rászoktatja a gyermeket az iskolai műhelyekben a köznapi munkák technikai gyakorlására”.²⁸ A gyakorlati nevelés azzal készít fel az élethivatásra, hogy megtanítja a növendéket az ipari és gazdasági munka abc-jére; megtanítja a mérőeszközök, az egyszerű szerszámok kezelését, megismerteti néhány köznapi tárgy rajzát, szerkezetét stb. A gyakorlati nevelés elsősorban földműves-gazdasági legyen és csak másodsorban ipari.

²⁵ Utasítás az elemi népiskola tantervéhez. 32.

²⁶ Utasítás 24.

²⁷ Utasítás 27.

²⁸ Utasítás 34.

A gyakorlati képzés feladatát elsősorban a *kézimunka* hivatott megoldani, azért került be mint új tantárgy a tantervbe. „Új csak a kézimunka tanításának terve, a kézimunka nem fordul elő a népiskolai törvényben, a rajz sem; de kívánatos, hogy mindkettőt fokozott mértékben bevigyük a népiskolába, melynek gyakorlati jótékony hatását nagymértékben növeli” — írja a miniszteri rendelet.²⁹ A kézimunka-tanítás célja fejleszteni a tanuló cselekvőképességét, ügyességét, hozzászoktatni a munkához és megszerettetni a munkát. A tárgy tanításának módszeréről szólva az Utasítás hangsúlyosan szól a tanulók érdeklődéséről és a közösen végzett munka nevelő hatásáról, mert „az együttmunkálásnak mérhetetlen erkölcsi hatása van a gyermekekre”.

Igen jelentős az a körülmény, hogy a tanterv rámutat a kézimunka és a más tantárgyak közötti kapcsolat fontosságára. „A kézimunkatanítás megfelelőleg vezetve szemléleti tartalmat ad a reáltárgyaknak (beszéd és értelemgyakorlat, mértan, rajz, természeti tudományok, földrajz) s ez alapon a munka menete simulni fog az iskolai ismeretek egymásutánjához”.³⁰

Miután a kézimunka tanításához szükséges jól felszerelt műhelyek nem voltak, az Utasítás úgy foglalt állást, hogy „gondoskodni kell a kézimunkának olyan egyszerű módjáról, hogy a tanító azt műhely és nagyobb berendezés nélkül is a rendes tantárgyak keretében taníthassa”.³¹ A tanításban a nálunk leginkább elterjedt anyagokat: agyag, papír, karton, fa, ahol ez lehetséges gyékény, fűz, szalma stb. kell felhasználni.

A Tanterv és Utasítás vázlatos áttekintése után megállapítható, hogy magában a kézimunka tantervben a szlőjd irányzat érvényesül ugyan, de a tanterv egésze, különösen pedig az Utasítás, szélesebb pedagógiai alapozású. Itt világosan felismerhetők a munkaiskola különböző modernebb értelmezésének egyes vonásai. Az Utasítás megismétli a korabeli hivatalos közoktatáspolitikai célkitűzéseit, de azokat modernebb pedagógiai követelményekkel egészíti ki. A módszertani jellegű követelmények az uralkodó verbalizmus kiküszöbölésére, vagy legalábbis csökkentésére törekedtek. Az öntevékenység és gyakorlatiasság előtérbe állítása jelentős érdeme az Utasításnak, s megfelelt a társadalmi követelményeknek. Az aktivizáló módszerek felkarolása is azt mutatja, hogy a Tanterv és különösen az Utasítás készítői korszerű pedagógiai tájékozottsággal rendelkező szakemberek voltak. Az új módszerek bevezetésével viszont néha csupán kiegészíteni kívánták a hagyományos közlő módszert, s a gyakorlati oktatás alatt nemegyszer szűken értelmezett gyakorlatiasságot értettek, lebecsülve az elméleti ismeretek jelentőségét. Az Utasítást így eklektikus szemléletű pedagógiai dokumentumnak tekinthetjük, amelynek azonban vitathatatlan érdeme, hogy korszerű pedagógiai-módszertani elveket is megfogalmaz.

Azt mondhatjuk, hogy az Utasítás olyan jelentős pedagógiai dokumentum, amely a modern pedagógia eredményeit is felhasználva kívánta korszerűsíteni a népoktatást. A népiskolai Tanterv és Utasítás arra enged következtetni, hogy készítői nem egyszerűen a szlőjd irányzat hívei voltak, hanem ismerték az egyéb munkaiskolai törekvéseket is, főleg a német manualista irányzatot.

Az új tanterv és utasítás azonban vajmi keveset változtatott a népoktatás gyakorlatán. A népiskolai oktatás egészében megmaradt a korábbi színvonalon, tehát változatlan feladat maradt a tanulóiskolának munkaiskolává történő átalakítása.

²⁹ Lásd: Tanterv és Utasítás az elemi népiskolák számára. Bp. 1905. V. 1.

³⁰ Utasítás 260.

³¹ Utasítás 262.

A modernizálódó és dinamikusan fejlődő magyar társadalom objektív igényeként jelentkezik a hagyományos tanulóiskolának munkaiskolává történő átalakítása. Ezt az objektív igényt támasztották alá a nyugati munkaiskola-elméletek és reformiskolák. A tizes években szinte nincs is olyan hazai pedagógiai lap, amely hangot ne adna ennek a törekvésnek. „Ma már senki sem zárkozhatik el annak belátása elől, hogy a gazdasági és társadalmi viszonyok nagy átalakuláson mentek keresztül s a nevelésnek és oktatásnak hagyományos formája korszerűsítésre szorul, mert messzire elmarad a rohanó élet mögött” — írja a Magyar Pedagógia egyik cikke.³² Hasonló szellemű írások sora jelenik meg a Néptanítók Lapjában is. „A modern pedagógia gondolatállásában alig van tartalmasabb és mélyebbre ható annál a szállóigénél, hogy iskoláink nemcsak tanulóiskolák, hanem munkaiskolák kell hogy legyenek”.³³ Egy másik cikk a német munkaiskola kiemelkedő alakjának, *Seidelnek*³⁴ Budapesten tartott előadása kapcsán megállapítja: „A mai szemléltető, de nem dolgozó iskolában a tanulók passzív szereplők. Igazi nevelést pedig csak az aktivitással, munkával érhetni el. Ezért be kell vonni az iskolába a munkaoktatást”.³⁵ Hasonló szellemű megállapításokat olvashatunk a Nemzeti Iskola c. lapban is. Itt az egyik cikk az amerikai munkaiskolák ismertetése kapcsán megállapítja, hogy olyan iskolára van szükség, amely a tantárgyakat összekapcsolja a kézimunkával.³⁶

A munkaiskola meghonosításának gondolatát a különböző cikkek a gazdasági-társadalmi változásokkal indokolják. Azt fejtegetik, hogy a munka századában az iskolát munkaiskolává kell átalakítani, hogy a folytonosan fejlődő társadalomnak olyan iskola felel meg, amely szakít az oktatás hagyományos módszereivel. Az iskola és a nevelés problémái iránt érdeklődő körök álláspontjára jellemző a következő tömör megállapítás. „Az iskola nem tart lépést a szellemi és technikai kultúra haladásával, nem veszi figyelembe a pszichológia eredményeit”.³⁷

Az iskola reformjának gondolata a konzervatív pedagógiai szemléletűnek tartott Magyar Pedagógia lapjain is helyt kapott. A lap több olyan tanulmányt közölt ezekben az években, amelyek az oktatás korszerűsítését, módszertani reformot sürgettek. Tipikusan tekinthető az időszak neves író-pedagógusának, GAÁL Mózesnek egyik tanulmánya, amely a gimnáziumi oktatás gyakorlatiasságát tételezték sűrűn. „Állítsunk fel dolgozó helyiségeket az iskolában: laboratóriumokat, műhelyeket, amelyekben a felébredő hajlamok és tehetségek szerint a tanulók a maguk elhatározásából dolgozhatnak, mégpedig nem a bizonyítvány rovatai szaporításának céljából, hanem azért, hogy az élet praktikumához jobban tudjanak alkalmazkodni” — írja.³⁸

A napi sajtó és a pedagógiai lapok is melegen fogadták 1909-ben megjelent „A jövő iskolája” c. könyvét, amelyhez IGNOTUS írt meglehangú és baráti előszót. Ez a munka, amely szellemesen és vonzó formában megírt esszék gyűjteménye, magas színvonalon tárgyal aktuális nevelési kérdéseket és jelentősen tágitotta a közvélemény pedagógiai horizontját. A könyvet a Magyar Pedagógia egyébként azért üdvözölte melegen, mert „középutat tart a túlzó reformerek és a maradiak között”.

³² Nagy József: Az amerikai iskolák rendszerei. MP. 1911. 633.

³³ Székely György: A munka iskolája. NL. 1912. 15. sz. 1.

³⁴ R. Seidel svájci pedagógus, aki a kézimunkaoktatásnál fontosabbnak tartja a cselekedtetést (manualitást), a nevelő kézimunka kifejezés tőle származik.

³⁵ Pataki Béla: A jövő iskolája — munkaiskola. NL. 1909. 39. sz. 7.

³⁶ Varga Béla: Munka-népiskola. Nemzeti Iskola, 1911. aug. 5. sz.

³⁷ Jovicza Ignác: A munka iskolája. Bp. 1914. 38.

³⁸ Gaál Mózes: Az iskola életének belső reformja. MP. 1912. 143.

Az oktatás korszerűsítésének követelménye, a munkaiskola megteremtése legmarkánsabban a radikális pedagógusoknál jelentkezik. ZIGÁNY Zoltán a Polgári Radikális Párt egyik alapítója, a polgári radikális ideológia jeles képviselője számos írásában követelte, hogy a tanításban egyeduralkodó szóbeli közlés helyett az iskola biztosítson teret a cselekvésnek. „Ma már az egész világon bevonult az iskolákba a modern reális élet ismeretanyagának, a gyermek aktivitásának és materiális hasznosságának felkarolása. Nekünk magyarországi tanítóknak is tervszerű tudatossággal kell az élet eme hullámvonalába bekapcsolni a magyar népkultúra reformját. A tanterveinkben most túltengő humán tárgyak rovására sokkal nagyobb teret kell nyújtanunk a *természeti és társadalmi tanulmányoknak*, oktatási módszerünkben pedig centrális helyet kell biztosítani a *munka tanításának*”.³⁹

A Társadalomtudományi Társaság és lapja, a Huszadik Század kiemelkedő helyet szentelt a közoktatási reform kérdéseinek. Ez, a korszak szellemi, társadalmi és politikai életének kiemelkedő jelentőségű fóruma juttatta legvilágosabban kifejezésre szembenállását a régi iskolával és pedagógiával. A századforduló fiatal nemzedéke, „a második reformnemzedék” kezdettől fogva nagy figyelmet szentelt az új nevelés kérdéseinek. Tagjai előadásokban, vitákban, tanulmányokban agitáltak az oktatás és nevelés reformja mellett. Ennek a csoportnak jelentős szerepe volt a progresszív tanítómozgalom életrehívásában is.⁴⁰

A munkaiskola gondolatának elterjedése szempontjából jelentős esemény volt az 1912-ben megtartott VII. Egyetemes Tanítógyűlés. Ez a viharos hangulatú tanácskozás a tanítók anyagi megbecsülése, a nyugdíjrevízió, a szolgálati pragmatika, a népiskolák államosítása és korszerű nyolcosztályos iskolává fejlesztése mellett nagy figyelmet szentelt a munkaiskola problémájának. A gyűlés pedagógiai szakosztályának ülésén — mint a jegyzőkönyv megállapítja — „a kenyérharcban felizzgatott tanítóság” élénk érdeklődéssel figyelte a népiskola reformjával kapcsolatos kérdések tárgyalását”. A szakosztály úgy foglalt állást, hogy a népiskolának, mint önálló, s nem a középiskolai tanulmányokra előkészítő intézménynek, „szociális és gazdasági, ökonomikus gondolkodásra és cselekvésre” kell nevelnie. A vallásoktatás megszüntetését, a természettudományos oktatását fejlesztését követelte és a népiskolai képzés gyakorlati jellege mellett foglalt állást. „A gazdasági és kertészeti gyakorlatok, valamint a közügyesítő oktatás rendszeres behozatala és intenzív keresztülvitele a népiskolai oktatásban a gyakorlati irányú képzés egyik legfontosabb követelménye” — olvassuk a jegyzőkönyvből.

A jelenlevők elismerték, hogy a gyakorlati képzés követelményének a tantervek 1869-től kezdve egyre inkább igyekeznek eleget tenni, ezt azonban nem tartják kielégítőnek. Nagyon jellemző a határozati javaslat, amely ugyan megismétli a tantervekben hagyományosan szereplő célkitűzéseket is (hazafias, szilárd erkölcsű emberek nevelése), de erőteljesen követeli, hogy az iskola „a jövődő polgárt” az élet komoly munkájára készítse elő. Ébressze fel a gyermek alkotó erejét, produktív képességeit, mert „az igazi tudás mindig munkából ered és munkává lesz”. „A jó népiskolának munkaiskolává kell lennie” — fogalmazza meg szinte jelszószerűen a követelést a javaslat.⁴²

A munkaiskola értelmezése szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemel az iparoktatási szakosztály munkája. A pedagógiai közéletből jólismert agilis HÁDA József „Az iparoktatás fejlesztésének újabb irányai” címen tartott előadást. Az iparitanulóképzés történetének vázlatos bemutatása után állást foglalt amellett, hogy „az inasoktatás reformjának kérdését” nem szabad önma-

³⁹ Zigány Zoltán: Népoktatásunk reformja. Bp. 1913. 19.

⁴⁰ Munkásságukról részletesebben Horváth Zoltán: A magyar századforduló. A második reformnemzedék története (1896—1914) Bp. 1961. — A szociológia első magyar műhelye. A Huszadik Század köre. Bp. 1972. Válogatta és a bevezető tanulmányt írta Léván György és Szűcs László.

⁴¹ A Magyarországi Néptanítók VII. Egyetemes Gyűlésének Naplója. Bp. 1912. 190. (szerk.: Simon Lajos)

⁴² Uo. 195. l.

gában vizsgálni. „Az iparoktatás fejlesztésének újabb irányát megjelölni, az inasoktatás kérdését más tanügyi kérdésektől izoláltan elbírálni nem lehet”.⁴³ Javasolja, hogy műhelyekkel jól felszerelt önálló tanonciskolákat kell szervezni.

A nyolcosztályúvá fejlesztett népiskolát szerinte is munkaiskolává kell átalakítani. Ez mindenekelőtt tartalmi átalakítást jelent. A tantárgyak sokfélesége helyett a mindennapi gyakorlati élethez szükséges elemi ismereteket kell oktatni, úgy, hogy a tanulókat gondolkodásra neveljék, és megfelelő helyet kell biztosítani a természeti törvények megismerésének, mert ez az alapja az ipar fejlődésének. „A szlőjd különböző ágának, a kézügyesítő gyakorlatoknak minden vonalon, minden tárgy kapcsán való bevezetésével megteremthetjük a munkára nevelést, a munka iskoláját” — összegezi álláspontját.⁴⁴

Nem tartozik legrszorosabban a munkaiskola szűkebb problémaköréhez, de kiemelkedő jelentőségű tény, hogy a népoktatás átfogó reformjának kapcsán a gyűlésen erőteljes hangsúlyt kaptak a szocialisták követelései (ingyenes étkeztetés és tanszerellátás, az iskolaegészségügy kérdései stb.). A kérdés tárgyalása során többen hivatkoztak Heinrich SCHULZ neves német szociáldemokrata vezető Die Schulreform c. könyvére.

A század tizes éveiben nálunk is egyre inkább kiütközött a hagyományos tanulóiskola korszerűtlensége és nőtt az elégedetlenség az iskolával szemben. Ez az elégedetlenség termékeny talajt biztosított a különböző reformpedagógiai törekvések számára. „Nálunk sajnos oly sok a fogyatkozás, annyi a hiba, hogy nem csoda, ha mindenki örömmel üdvözöl minden reformeszmét, mert ettől reméli az összes bajok gyógyulását” — állapítja meg WESZELY Ödön, a korszak egyik sokirányban tájékozott pedagógusa.⁴⁵

A nyugaton felmerült reformgondolatok számára érett volt a talaj hazánkban. Ez magyarázza, hogy a különböző reformpedagógiai irányzatok, köztük a munkaiskolai törekvések kedvező fogadtatásban részesültek. Az iskolai oktatás korszerűsítése *objektív* társadalmi igényként és szükségletként merült fel nálunk is, s e feladat megoldása konkrét útjainak kereséséhez a különböző nyugati munkaiskolai koncepciók iránymutatást adtak. Jól látja ezt a munkaiskola egyik hazai képviselője, aki megállapítja, hogy szinte egyidőben jelentkeznek a munkaiskolai törekvések, mivel „a közös fájdalmak, közös szükségletek, közös vágyakat és egyforma gondolatokat váltanak ki és létrejön egy sajátos munkaközösség, melynek minden egyes tagja egymástól távol és ismeretlenül egyet gondol, egyet akar”.⁴⁶

A külföldi munkaiskolai törekvések megismertetésében és hazai elterjesztésében kiemelkedő szerepet játszott a *Népművelés* c. folyóirat.⁴⁷ A folyóirat kezdetétől fogva jelentős teret biztosított a különböző modern pedagógiai törekvéseknek. Szellemi atyja és szerkesztője BÁRCZY István⁴⁸ ezt így fogalmazta meg:

⁴³ Uo. 283. l.

⁴⁴ Uo. 285. l.

⁴⁵ *Weszely Ödön: A reformok és az iskola. Népművelés, 1911. 9.*

⁴⁶ *Lechnitzky Gyula: Az alkotó munkára való nevelés. Bp. 1912. 69.*

⁴⁷ A *Népművelés* c. folyóirat, mint a Népművelő Társaság lapja, 1906-ban indult. 1912—15 között Új Élet, 1915-től megszűnéséig (1918) ismét Népművelés címen jelent meg. A lapot Bárczy István, Wildner Ödönnel közösen szerkesztette. Kezdetétől fogva főmunkatárs *Weszely Ödön*, majd *Ozorai Frigyes*. 1913-tól *Weszely* mint társszerkesztő, *Ozorai* mint helyettes szerkesztő vesz részt a munkában.

⁴⁸ *Bárczy István* (1866—1943) liberális politikus, a század elején a főváros közoktatásügyi osztályának vezetője, majd polgármester. Működése idején átfogó városfejlesztési terv részeként

A Népművelést 1906-ban alapítottuk „azzal a programmal, hogy a nép művelésével foglalkozó semmiféle mellékcél nem szolgáló, senkinek nem hízogó, de egyszersmind személyében sem támadó komoly tudományos és reformpedagógiai folyóiratot adjunk”.⁴⁹ A folyóirat mindvégig megmaradt avantgard pedagógiai lapnak, tájékoztató és szemléletformáló hatása szinte felbecsülhetetlen volt. Elindítója később joggal állapította meg: „örömmel látjuk, hogy a fővárosban az utolsó évtized folyamán oly eleven pedagógiai élet indult meg, aminő azelőtt sohasem volt”.⁵⁰ Mindezt kiváló szerkesztőinek és szerzőgárdájának érdeme, akik között szép számmal találunk gyakorló pedagógusokat, tanítókat, tanárokat.

A lap a népművelés támogatását mint az *egész ember* tökéletesítésének eszközt tartotta feladatának. Az értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés mellett fontosnak tartotta „*a testi ügyességek és gyakorlati képességek*” fejlesztését. A Népművelés mint szélesebb értelemben vett pedagógiai-népművelő folyóirat elevenen érdeklődött a nevelés tudománya és gyakorlata iránt. Frissen reagált az új kezdeményezésekre, különösen a munkaiskolai törekvésekre. Jeles hazai szakemberek számoltak be a különböző munkaiskolák gyakorlati eredményeiről, a munkaiskola különböző elméleteiről. Szerzői között találjuk a munkaiskola olyan európai híró német szakembereit, mint *Seinig*,⁵¹ *Seidel*,⁵² *Kerschesteiner*.⁵³ Nyugodtan állíthatjuk, hogy a lapnak oroszlánrésze volt a munkaiskola különböző elméleteinek megismertetésében.

A folyóiratnak a munkaiskolával kapcsolatban jól körülhatárolt, jellegzetes álláspontja volt. A különböző cikkekből, beszámolókból kiderül, hogy elismerte a kézimunkának (szlőjd) mint külön tárgynak értékeit és jelentőségét, de azt a megoldást, amely a hagyományos tárgyakhoz mintegy kiegészítésként hozzákapcsolja a kézimunkát nem tartja elfogadhatónak, mivel ez tulajdonképpen nem változtatja meg a hagyományos tanulóiskola lényegét. Ezért az 1905-ös tanterv kiadása után is kereste a munkaiskola hatékonyabb formáját. A beszámoló, cikkek alapján azt mondhatjuk, hogy a lap a *pedagógiai munkaiskola* népszerűsítője volt. Ennek a gondolatnak hívei a tanulókat *önálló munkálkodásra kívánták nevelni*. Úgy ítélték meg, hogy az iskolában a tanuló nem dolgozik önállóan, a pedagógus *közvetlen beavatkozása* nélkül. Ezért nincs sem kellő önbizalma, sem kellő önállósága. Tehát az iskolát a növendék önálló és intenzív munkálkodásának otthonává kell tenni, s ennek két alapvető feltétele van; *az ismeretanyag csökkentése és a kézi tevékenység bevezetése*. „A tanulókat úgy kell

került sor az iskolák és kulturális intézmények fejlesztésére. Megalapítója a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumnak.

⁴⁹ Új Élet, 1912. VII. évf. 1–2. sz. 2.

⁵⁰ *Bárczy* István: Múlt és jövő. Népművelés, 1915. 1. sz. 3.

⁵¹ *Seinig* O. (1861— ?) kiváló elméleti és gyakorlati pedagógus, a charlattenburgi (Berlin) iskola igazgatója. Die Rendende Hand c. műve 1910 és 20 között 7 kiadást ért meg. Nálunk is jól ismerték. A kézimunka nála is, mint Pabstnál, Denzernél, Scherernél elsősorban az oktatás egészét meghatározó módszertani elvet jelent. Ez a felfogás a századforduló után uralkodóvá vált, szemben a 80. években elfogadott állásponttal, mikor a kézimunkát, mint külön tárgyat kívánták oktatni, vele mintegy kiegészítve az oktatást. A német munkaiskolának ezt az irányzatát, amely a *cselekedtetést* (manuális tevékenységet) állította előtérbe, a manualisták képviselték.

⁵² R. *Seidel* álláspontját A jövő iskolája a munka iskolája c. cikkében fejti ki. Népművelés, 1911. 3–4. sz.

⁵³ *Kerschesteiner* G. (1854—1932) munkaiskolai koncepciója az állampolgári nevelés reakciós elméletének részeként jelenik meg, de több értékes pedagógiai következtetést magában foglal. A munkaiskola fogalma. Bp. 1972. Felfogásának értékeléséről részletesebben *Bódi* Ferenc: *Kerschesteiner* György munkaiskolája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1963. Bp. 1964. 159—197.

vezetni, hogy ismereteit munkálkodással szerezze meg". Ez tulajdonképpen a cselekvőoktatás megvalósítását jelenti, vagyis azt, hogy a különböző tárgyak tanítását összekapcsolják a kézi tevékenységgel. Az a fontos, hogy a tanulók minden órán készítsenek valamit, a kezükkel is mindig dolgozzanak. Egyik külföldi iskoláról közölt beszámoló is azt emeli ki, hogy a különböző tárgyak tanítása során a tanulók milyen manuális tevékenységet végeznek.⁵⁴

A lap hasábjain a német munkaiskolai törekvések közül a manualisták irányzata játszik domináns szerepet. Sokat olvashatunk ennek az irányzatnak eredményeiről. Az irányzat több jeles képviselője cikket is írt a lap számára.

SEINIG cikke a munka és az iskola kapcsolatának vázlatos történetét bemutatva kifejti, hogy a munkaiskola fejlettebb a szó-tanuló iskolánál és a szemléltető iskolánál is. A szemléltetésnél is jobb módszer a *pedagógiai kézimunka*, mert a munka az ismereteknek mélyebb és gazdagabb forrása, mint a szemlélet. Ezért a munka az oktatásnak sokkal magasabb alapelve és az ismeretszerzésnek szélesebb útja. „A munka iskolája a gyermek fizikai természetével szemben igazságos, mert a pedagógiai kézimunka kielégíti a gyermek cselekvő ösztönét, azt, amely őt az építés, az alkotás, a formálás, teremtés, a tevék felé űzi, hajtja”.⁵⁵ Az ilyen iskola előkészít a munkás élet-hivatásra.

Hasonló szemléltető cikket közölt a lap SEIDEL tollából is, aki szerint a jövő iskolájának, a jövő nevelésének alap- és sarkköve a kézimunka. „A jövő iskolája a munka iskolája lesz, az, amelyben a kézimunka fogja a tanítás és tanulás elvét, módszerét, anyagát uralni, amelyben ez fog vezető szerepet játszani”.⁵⁶ Ebben a koncepcióban a kézimunka alapvetően a tanítás módszereinek reformját célozza, a *kézimunka mint általános módszertani elv* szerepel.

Egyik beszámoló ismerteti PABST Praktische Erziehung c.⁵⁷ könyvét, és a mű általános jellemzése után a következő megállapításhoz jut. „A mának megfelelő tanításmód dolgoztatja a tanulót. A munkával tanításnak két ága fejlődött ki: a műhelymunka és a foglalkoztatva tanítás. Előbbi csak külön munkateremben, csak szerszámmal folytatható ... utóbbi az osztályban a tanulás közben végezhető. A tanítás szempontjából a tanulásba szervesen bekapcsolódó ... foglalkoztatva tanítás a jelentősebb”. Ez az irányzat a Wekunterricht elnevezést kapta, szemben a korábbi Werkstättenunterricht elnevezéssel.⁵⁸

SCHERER és DENZER felfogását ismertelve is azt állapítja meg, hogy a kézimunka beiktatása még nem jelenti a munkaiskola megvalósítását. A munkaiskola *lényege*: — e felfogás szerint — az ismeretszerzés, *legfőbb principiuma az aktivitás*, ennek azonban nem mindig gyakorlati tevékenységben kell megnyilatkoznia. A kézimunkának alkotó tevékenységnek kell lennie abban az értelemben, hogy a testi (fizikai) és szellemi (értelmi) munkálkodás kapcsolódjék egybe- állapítja meg a cikk Scherrere hivatkozva.⁵⁹

A DENZER szerint — mint a lap számára írt cikkből kitűnik — a munkaiskola legfontosabb kritériuma a tanuló önálló munkája, alkotó tevékenysége. „A munkaiskolában a tanuló legyen saját maga tanítója is egyben”. Vagyis tulajdonképpen *módszertani problémáról* van szó; a munkaoktatás cselekvés általi tanítást jelent. „A cselekvés mint *képzési módszer* és a cselekvés mint *képzési anyag* eredményezik az együttes célt: a technikai intelligenciára és a technikai gondolkodásra való kiképzést”.⁶⁰

Ezekben az években Németországban a munkaiskola több felfogása élt. Denzer is megállapította hivatkozott cikkében, hogy a munkaiskola fogalma még nem alakult ki teljesen, a nézetek még nem tisztázódtak eléggé. Több elképzelés élt egymás mellett hol békésen, hol vitatkozva. Megfigyelhetők olyan kezdeményezések is, amelyek a különböző felfogásokat igyekeznek összekapcsolni. Eléggé elterjedt az a felfogás, hogy a kézimunkát mint külön tárgyat oktatni szükséges, de az oktatásban a cselekvésnek jelentős helyet kell tisztázni. Más szóval a munkaiskola megvalósítását együttesen szolgálja a kézimunkaoktatás és az oktatás módszertani reformja. A lap tájékoztatott a kérdés körül folyó vitáról s több cikke helyeselte ezt a törekvést.

⁵⁴ Balázs Béla: A modern svájci elemi népiskoláról. Népművelés, 1911. 2. sz. 156—162.

⁵⁵ Népművelés, 1911. 3—4. sz. 189.

⁵⁶ Népművelés, 1911. 3—4. sz. 129.

⁵⁷ Pabst A. (1854—1918) 1898-tól a lipcei kézimunkatanító szeminárium vezetője. Szerinte a kézimunkának elsősorban az értelem nevelésében, az akarat és jellem formálásában van szerepe.

⁵⁸ Népművelés, 1910. 26. sz. 304—306.

⁵⁹ Erős Jenő: Scherer és Denzer munkaiskolái. Népművelés, 1915. 105. — Pataki Béla: Egy charlattenburgi népiskola. Népművelés, 1910. X. k. 303—305.

⁶⁰ Denzer: A munkaiskola. Új Élet, 1914. 320.

A két irányzat „kibékítését” szorgalmazta Ozorai Frigyes, aki jelentős érdemeket szerzett I. DEWEY pedagógiájának és munkaiskolai koncepciójának megismertetésében. Nem utolsósorban Dewey felfogásának befolyása alapján ahhoz az irányzathoz csatlakozott, amelyik az *aktivitást* tekintette a munkaiskola lényegének. Ilyen értelemben tett kritikai észrevételeket a manualisták felfogásával kapcsolatban is. Szerinte a munkaiskola lényege nem a kézimunka, hanem az *alkotó szellemi munka*. A kézimunka is helyet kaphat, ha az alkotó tevékenységet táplálja, tehát első-sorban nevelő értéke miatt. Úgy látja, hogy a munkaiskola hívei között két tábort lehet megkülönböztetni, az egyikbe tartoznak a műhelyoktatás hívei (SEIDEL, PABST, KERSCHENSTEINER) a másikba azok, akik az oktatást pozitív szellemi tevékenységgé kívánják átalakítani (LINDE, GURLITT, SCHARRELMANN stb.). „Produktív szellemi munkára van szükség s olyan iskolára, mely célját az erők fejlesztésében látja”.⁶¹ A munka iskolája *szellemi aktivitást, produktív munkát*, a tananyagnak a gyermek fejlődéséhez történő alkalmazkodását jelenti. Ha az egyes tárgyak keretén belül az ismeretek megszerzését, a jellem fejlesztését mélyíti, akkor a kézimunka is helyet kaphat. Legyen kézimunka, de az iskola a szellemi tevékenységet helyezze előtérbe. Álláspontja DEWEY nézetein kívül a német munkaiskolának azzal az irányzatával van rokonságban, amely a szellemi aktivitást tekintette a munkaiskola meghatározó jegyének. (H. GAUDIG)

A munkaiskolai törekvések szerves részeként nálunk is jelentkezett a *testi nevelés megjavításának*, az iskolai tornaoktatás reformjának igénye. Különböző tanácskozáson és a pedagógiai sajtóban vita folyt a testnevelés reformjáról, és jelentős tervek és javaslatok láttak napvilágot. Ez a kezdeményezés az iskolareform szerves részeként jelentkezett. A fizikai aktivitás követelménye a munkaiskolai koncepciókban természetes módon kapott helyet. A témával később részletesebben is foglalkozunk, most csupán egy tipikusnak tekinthető álláspontot idézünk. „Praktikusabb legyen az iskola, kevesebb ismeret, több tudás, több öntevékenység lákozzék falai között. Ami a test fejlesztését illeti, ha még nem is ideálisak az állapotok, az bizonyos, hogy e téren igen sok okos és életrevaló eszme valósul meg. Az iskola a játékra, tornára, kirándulásra, általában a testi gyakorlatokra egyre több alkalmat és időt fordít” — írja OZORAI az új kezdeményezéseket szem előtt tartva.⁶²

A munkaiskola gondolatának terjesztésében és értelmezésének tisztázásában is fontos szerepet vállalt a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium*.⁶³ Az intézmény élén a modern törekvések iránt érdeklődő és fogékonytágot mutató WESZELY Ödön állott. A Szeminárium rendszeresen szervezett továbbképző tanfolyamokat a gyakorló pedagógusok részére. WESZELY 1912-ben a tanfolyamok programjával kapcsolatban a következőket írta: „... főképp az újabb irányok és eszmék megismerését, s magasabb szempontból való tárgyalását tartom kívánatosnak.”⁶⁴ A fővárosi pedagógusok jelentékeny része is az újabb törekvések iránt érdeklődött, legalább is erre utal a Népművelés közlése, amely szerint 302 megkérdezett emberből 129 „... a modern didaktika elveinek gyakorlati alkalmazása, ... a cselekvésnek a tanulásban való érvényesítése ... a kézügyességnek a többi tárgyakkal való összekapcsolása, a munkaiskola iránt érdeklődik...”⁶⁵

A Szeminárium 1913-ban renkezi meg az első előadásorozatot a munkaiskoláról WESZELYnek azzal a világos célkitűzésével, hogy a különböző álláspontok összeegyeztetését elősegítse. „A Pedagógiai Szeminárium — írja — tervbe vette, hogy a mai pedagógia legtöbbet vitatott kérdéseiről a munkaiskoláról tartson

⁶¹ Ozorai Frigyes: Az iskolareform. Új Élet, 1912. 1—2. sz. 154. l.

⁶² i. m. 148. l.

⁶³ A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium 1912-ben kezdte meg működését. Feladata a főváros pedagógusainak továbbképzése, általános és szakműveltségének fejlesztése. Állandó tanfolyamokat, továbbképző tanfolyamokat szervezett. A kézimunkatanítás előmozdítása érdekében munkaoktató tanfolyamokat is tartott. Gyakorlóiskolájában az elemi iskola tanítók továbbképzése folyt. Gyalmos János: Budapest főváros a tudományos pedagógiáért. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958; Kertész Ödön: A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium első két évtizede. Pedagógiai Szemle, 1960. 532—543.

⁶⁴ Weszely előterjesztése a továbbképző tanfolyamok programjára vonatkozóan. Fővárosi Levéltár. Bp. Szfv. Tanács, VII. ügyosztály iratai. 926/1912.

⁶⁵ Új Élet, 1913. 996—999.

előadásokat. . . A főváros tanítósa eziránt a kérdés iránt érdeklődik leginkább, de ez a kérdés egyúttal az, amely legtöbb veszélyt rejt magában” — írja előterjesztésében.⁶⁶

Az előadássorozatot a következő előadók bevonásával megtartották. WESZELY általános tájékoztatót adott, OZORAI lipcei tapasztalatait és PABST szisztémáját ismertette, ERŐS Jenő SCHERER és DENZER iskolájáról tájékoztatót, NAGY László DECROLY brüsszeli munkaiskolájában szerzett tapasztalatait összegezte, MIGRAI József SEINIG törekvéseit mondta el, OZORAI az amerikai munkaiskolákat ismertette és JOVICZA Ignác a hazai törekvésekről tájékoztatót. A tanfolyam befejező előadását neves külföldi vendég, DENZER tartotta „A munkaiskola gyakorlati kialakítása és a műhelyoktatás” címen. Feltűnő, hogy KERSCHENSTEINER neve nem szerepel. Ennek oka, hogy ő a következő évre előadássorozatot vállalt.

Az előadássorozat után a Népművelés igyekszik összegezni és rendszerezni a munkaiskolával kapcsolatos eredményeket és nézeteket. Megállapítja, hogy a munkaiskola jelszava alatt két különböző dolgot szorgalmaznak; az egyik a *kézügyesség oktatása*, a másik a tanuló cselekvő ösztöneinek megfelelő *módszer* bevezetése. Mindkét felfogáson belül két irányzat van; az elsónél az a kérdés, hogy a kézügyesség oktatása műhelyben vagy a tanteremben történjen. Úgy látszik, hogy a többség a tanterem mellett foglal állást, s a műhelyoktatást csak fejlettebb korban tartja lehetségesnek. A másik esetben az a kérdés, hogy a tanuló cselekvő hajlamát a rendes tanítás keretében kell-e igénybe venni, vagy a munkát kell a tanítás központjába állítani. A folyóirat nyitva hagyja a vitatott kérdéseket.

Az elhangzott előadások rövid ismertetésétől el kell tekintenünk, hiszen azok lényegüket tekintve a már vázolt keretek között mozogtak. Kivételt képez, NAGY László előadása, az ő *sajátos* munkaiskolai koncepciójával azonban külön tanulmányban foglalkozunk.⁶⁷

WESZELY mint a Szeminárium igazgatója fontosnak tartotta a különböző munkaiskolai elképzelések gyakorlati kipróbálását. Álláspontját egyébként sajátos kettősség jellemezte. Egyrésztől szemben állt a régi, receptív tanulóiskolával, s azt kívánta, hogy az iskola a jövőnek, produktív munkára neveljen cselekvés által. Másrésztől óvatosságra intett a különböző reformokkal kapcsolatban. Szerinte az „új reformeszméket” nem lehet rögtön bevezetni iskoláinkban. „Az iskola nem arra való, hogy ott a gyermekek gyermektanulmányi kísérleteket végezzünk, s elfelejtsük, hogy írni, olvasni is meg kell tanítani a gyermekeket”.⁶⁸ Állásfoglalása alapvetően helyes, hiszen az iskola valóban nem lehet a folytonos reformok és kísérletek műhelye és csak igazolt, gyakorlatilag kipróbált eljárásokat lehet bevezetni. Felfogásából azonban az is kitűnik, hogy az új törekvéseket és eljárásokat igyekezett összeegyeztetni a régi iskola gyakorlatával, a herbarti pedagógia tanításával. Kiegyenlítésre törekvő álláspontja tulajdonképpen fékezte, az avantgard törekvéseket.

A reformok kimunkálása érdekében már korábban sürgette a nyugati reformiskolákhoz hasonló *kísérleti iskolák* megszervezését. „Bár sikerülne hazánkban ilyen fontos pedagógiai kísérleteket megvalósítani, mely alkalmas az eszmék tisztázására, helyesebb nézetek terjesztésére, s alkalmas arra, hogy példa legyen

⁶⁶ Weszely már hivatkozott előterjesztése.

⁶⁷ Nagy László munkaiskolai felfogásáról Nagy Sándor: A tanulói aktivitás Nagy László pedagógiájában. A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 373—405.

⁶⁸ Weszely Ödön: A reformok és az iskola. Népművelés, 1911. 1. sz. 5—7.

okulásul és tanulságul”.⁶⁹ Ez az 1906-ban megfogalmazott igénye a tizes évek elején megvalósult. A Szeminárium gyakorlóiskolájában lehetőség nyílt az új tanítási eljárások kipróbálására és megismertetésére. Az iskola a hazai munkaiskola gyakorlati műhelyévé vált. Számos alkalommal tartottak bemutató tanítást. A bemutató tanításokat megbeszélések követték s ezek során alkalom nyílt a különböző tanítási módszerek és eljárások értékelésére. Így a gyakorlat fényénél lehetővé vált a munkaiskola különböző koncepcióinak jobb megismerése.

A gyakorlóiskolai mintatanítások és óravázlatok, valamint a tanításokat követő módszertani tanácskozások elemzése sok értékes következtetésre kínál lehetőséget. Ezek részletes értékelése helyett ez alkalommal meg kell elégednünk az itt folyó munka általános jellemzésével.

Már az említett előadásorozatból is kiderül, hogy SEINIG és a hozzá közel álló DENZER váltja ki a legnagyobb érdeklődést. A gyakorlóiskola munkásságában ez az irányzat került az érdeklődés középpontjába. Ami már csak azért is természetes, mert az iskola igazgatója és több tanítója, köztük JOVICZA Ignác is 1912 őszén SEINIG nyolcosztályú iskolájában tanulmányozta a munkaiskola gyakorlatát.

JOVICZA, aki a gyakorlóiskola vezető egyénisége, SEINIG-re utalva igyekszik a munkaiskola két irányzatát — a kézimunkát és a cselekvőoktatást — összeegyeztetni. „A munkaiskola a műhelymunkától nem zárkózik el, mert kitűzött kettős célját: az iskolai módszer megjavítását és a munkára nevelést csak általa érheti el. Az iskola tehát cselekvőleg oktasson és komoly kitartó munkával nevelje acélossá az akaratot”.⁷⁰ A szintézist azonban nem sikerült elérni, a két irányzat szerves összekapcsolása nem vált az iskola tevékenységének fő jellemzőjévé. A gyakorlóiskola tevékenysége megmaradt a manualista munkaiskolai koncepció keretei között, noha SEINIG elveit igyekezett nagy önállósággal alkalmazni. Ennek az iskolának kiemelkedő szerepe volt abban, hogy a fővárosi pedagógusok széles köre megismerte a német munkaiskolai törekvéseket. Az iskola bemutató tanításai, az azokat követő tanácskozások hozzájárultak egy korszerűbb pedagógiai szemléletmód elterjedéséhez elsősorban a fővárosban. Ez az erjesztő hatás azonban a főváros határain is túlterjedt, hiszen az óravázlatokat, a bemutatást követő pedagógiai lapok elég részletesen közölték.⁷¹

A Gyermektanulmányi Kiállításon látott munkák alapján az iskola munkáját igen nagyra értékelte NAGY László, aki azt állapította meg, hogy az ebben az iskolában folyó munka „habár rendszere még kiforratlan” mégis eredeti, önálló törekvése vall.⁷²

A gyakorlóiskola jeles tanítója, JOVICZA Ignác gyakorlati tevékenysége mellett figyelmet érdemlő elméleti munkát is végzett. Beszámolóí, cikkei mellett ezt bizonyítja 1914-ben megjelent A munka iskolája c. műve. Ebben a könyvében is megmarad a manualista koncepció keretei között, noha a munkaiskola gondolatát gyermektanulmányi szempontokkal is igyekszik alátámasztani. „A jövő iskolája munkaiskola lesz — az, amelyben a kézimunka fogja a tanítás és tanulás elvét, módszerét, anyagát uralni, amelyben ez fog vezető szerepet játszani”.⁷³

⁶⁹ *Weszely* Ödön: A modern reformiskolák. Népművelés, 1906. 369.

⁷⁰ *Jovicza* Ignác: A munkaiskoláról. Népművelés, 1913. 5. sz. 28.

⁷¹ A bemutató tanításokról és a megbeszélésekről a Nemzeti Iskola c. lap tájékoztat. De értékelésükre kitért a Népművelés és a Néptanítók Lapja is.

⁷² *Nagy* László: Irányok és törekvések az alkotó munka terén. A Gyermek, 1913. 172—181.

⁷³ *Jovicza* Ignác: A munka iskolája. Bp. 1914. 17.

Ennek elérését nem látja nehéz feladatnak, hiszen ott, ahol a kézimunkaoktatás megvalósult, a cselekvő oktatást is „egycsapásra” be lehet vezetni, mivel az itt felhasznált anyagok más órákon is igénybe vehetők. „Ha már most ilyen értelemben berendezkedtünk s a fakultatív tantárgyként kezelt kézimunka mellett a tanítási órák alatt, a tanítási módszer fokozataiba is megfelelő helyet biztosítottunk a cselekvő ösztön kielégítésére, előttünk áll a legtermészetesebb munkaiskola”.⁷⁴

Könyvének érdeme, hogy a munkaiskola bevezetésének szükségességét sokoldalúan, JAMES-re, FRÖBEL-re, SEIDEL-re, DEWEY-re hivatkozva indokolja, s azzal a szokásos érveléssel is alátámasztja, hogy a cselekvési vágy a gyermek veleszületett tulajdonsága. A szavak iskolájának átalakítását a tettek iskolájává, a társadalmi — gazdasági — termelési változásokkal is alátámasztja. A munkaiskola megvalósítása szerinte egyszerre társadalmi és egyéni érdek is, mert így jobban megismerhetjük a gyermek hajlamait, tehetségét, s jobban segíthetjük pályaválasztását.

JOVICZA pszichológiai jellegű fejtegetéseinek konklúziójaként arra a megállapításra jut, hogy az ismeretek közvetítése háromféleképpen történhet: szóval, szemlélettel, cselekvéssel. A cselekvés kétféle lehet: eszközjellegű — vagyis a tanítási módszer tökéletesítését s ezen keresztül az értelmi képzést szolgáló — és külön órát kívánó kézimunka, (szlőjd), technikai munka. Utal rá, hogy a kézimunka anyagát, módszerét a Tanterv és Utasítás tartalmazza. Az eszközjellegű cselekvés minden tantárgynál, minden anyagrésznél, sőt mindenórán szerepelhet. Erre konkrét gyakorlati tanácsokat is ad.

Könyvének elméleti jellegű fejtegetésein kívül nagy érdeme, hogy részletes gyakorlati útmutatást tartalmaz a munkaiskola megszervezésére, berendezésére. Úgy látja, hogy a folytonos ültő foglalkozás valóságos átka az iskolának, ezért fontos a tágas udvar és kert, ahol a tanulók játszhatnak, szórakozhatnak, felüdülhetnek, sportolhatnak. (Leírja Seinig iskolájának udvarát). Ezenkívül fontos helyet kell biztosítani a kirándulásnak, a múzeum és gyárlátogatásnak.

A tanterem berendezésével összefüggésben a leleményesség szerepét emeli ki. Egyszerűen megoldhatónak véli a korszerű berendezés előteremtését, mivel különleges dolgokra nincs is szükség „kivéve egy fizikai-kémiai laboratóriumot, mely egyúttal szertár is lehet, de rajzteremnek is használható és sötétítő függönyökkel ellátva álló és mozgóképek bemutatására is alkalmasná válnak (Edison olcsó mozgógépe)”.⁷⁵ De szerinte az osztályterem is átalakíthatók a kísérletek céljaira. Seinig példáját követve minden tanulónak rendelkeznie kell egy mindig kéznél levő és különböző anyagot és eszközöket tartalmazó dobozzal.

A könyv gyakorlati útmutatást ad a különböző anyagok (agyag, papír, plasztilin stb.) felhasználásához és nagyon instruktív leckemintákat közöl. Ezek szerzői jeles fővárosi pedagógusok, közülük többnek a neve (MIGRAY József, HORVÁTH Károly stb.) szerepel a lelkes újítók között.

A hazai munkaiskolai törekvések fejlődése szempontjából jelentős LECHNITZKY Gyula tanítóképzőintézeti tanár könyve, amely részletesen tárgyalja az iskolai reformmozgalom gazdasági-társadalmi és tudományos forrásait, valamint a tanítóképzés munkaiskolai jellegű reformjának problémáját. Azokat, akik javaslatait túlzottan radikálisnak ítélnék, könyve előszavában megnyugtatta, „hogy a jelenlegi népiskolai tanterv- és utasításban a reformeszmék részint kifejezetten, részint implicite már benne vannak, úgyhogy a nálunk is meginduló iskolai reformmozgalom a szerves folytonos fejlődés érdekében a fennálló keretben folytathat le”.⁷⁶

⁷⁴ Uo. 29.

⁷⁵ Uo. 42.

⁷⁶ Lechnitzky Gyula: Alkotó munkára való nevelés. Bp. 1912. 10.

A könyv tanúsítja LECHNITZKY igen széleskörű pedagógiai és pszichológiai tájékozottságát. Jól ismeri a modern pszichológia eredményeit, WUNDT és RANSCHBURG munkásságát, a modern pedagógia különböző irányzatait, a munkaiskolai törekvéseket. (PABST, SEIDEL, SEINIG, KERSCHENSTEINER munkáit) Szembetűnő az a törekvése, hogy a munkaiskola gondolatát összekapcsolja a magyar személyiségpedagógia tanításával. Meggyőződése, hogy a modern, viharosan változó korban csak produktív, alkotó munkára képes személyiség tudja a nemzet szükséges és a kor által kívánt fejlődését biztosítani. A személyiség csak az alkotó munkában bizonyítja folytonos fejlődését. „A személyiség legértékesebb sajátossága az öntudatos alkotó és teremtő munkaképesség, mely önmagának és a társadalomnak tökéletesítésén és fejlődése érdekében működik”.⁷⁷ Ezért a nevelési elvek között első helyen szerepel az alkotó munkára nevelés elve.

Az alkotó munka bevezetésének szükségességét sokoldalúan, szociológiai, pszichológiai és pedagógiai érveléssel támasztja alá. Abból indul ki, hogy az emberiség és az egyes ember életében és fejlődésében a munka, a kézi tevékenység meghatározó szerepet játszott. Lehetővé tette a természeti világ megismerését, az alkotó munka létrejöttét, amely biztosította a fejlődést.

A modern pszichológiai irodalom alapján bizonyítja, hogy a gyermek saját törvényszerűségei alapján és *öntevékenység* útján fejlődő szervezet, s fejlődése során nemcsak alkalmazkodik a környezethez, hanem önállósodik, vagyis személyiséggé válik. A nevelés hatékonysága tehát attól függ, hogy a pedagógus mennyire ismeri a növendéket, mennyire veszi figyelembe fejlődéstörvényeit, mennyire képes öntevékenységét a nevelés célja érdekében felhasználni, mennyire segíti elő alkotó munkáját, hiszen a személyiség „a teremtő és alkotó munkában nyilatkoztatja ki önmagát”.

Úgy látja, hogy az iskola nem veszi megfelelően figyelembe a társadalom szükségleteit és a növendék pszichikus sajátosságait. Nem alkalmazkodik elég gyorsan és rugalmasan a kor követelményeihez, pedig az ismeretek gyorsütemű növekedése „ma már tűrhetetlenné teszi az iskola helyzetét, amely főképp csak a régi reprodukivitást kiváltó módszer mellett akar megmaradni”. Az iskolának fontos, de csupán *egyik feladata*, hogy a szükséges ismereteket továbbadja, ennél fontosabb „a lélek erőinek fejlesztése”.⁷⁸ Ez a korszerű felfogás jut kifejezésre akkor is, amikor a tanulás törvényeiről és az alkotó munkára épülő munkaiskoláról beszél.

A korszak közhelyszámba menő pszichológiai megállapítása alapján kiindulópontja, hogy a gyermeket élénk tevékenységi vágy jellemzi, ami megfigyelhető a játékban és a kézi tevékenységben is. Az iskola erről alig vesz tudomást, s szinte fájdalmasan kiált fel: „*Egész kultúránk szenved amiatt, hogy a kéz nem kapja meg kellő szerepét a népiskolában*”.⁷⁹ (Kiemelésem — K. S.) Ezek szerint tehát a munkaiskola a kézi tevékenység érvényesülését, a kézimunka bevezetését jelenti? Korántsem. Hiszen Lechnitzky — mint láttuk — jól ismeri az 1905-ös népiskolai tantervet, becsüli az abban kifejeződő pedagógiai felfogást. Ő a *nevelő kézimunkáról* beszél. Mi ennek a lényege? Főleg a kísérleti pedagógiára és a manuálisták koncepciójára alapozva a következő: a kéz tevékenységét minden tárgy esetében be kell kapcsolni mindenekelőtt és elsőtörben nevelési céllal. Ezért nem is szükséges csupán egyszerű felszerelés és berendezés.

⁷⁷ Uo. 19.

⁷⁸ Uo. 68.

⁷⁹ Uo. 82.

A nevelő kézimunka tehát nem azonos a kézimunkával mint tantárggyal. Fő feladata az alkotó funkciók fejlesztése, a reprodukatív munka visszaszorítása az oktatásban.

Mit ért alkotó munka alatt? Az alkotó munka olyan munkatevékenység, amely ugyan tartalmaz régi elemeket, de ezeket önállóan, új alkotások létrehozására használja fel. A modern pszichológia kutatási eredményeire hivatkozva állítja, hogy a tanuló képes alkotni; vagyis régi elemeket saját céljának megfelelően felhasználni, új kapcsolatokat teremteni. A jövő munkaiskoláját meggyőződése szerint a *cselekvő szemléltetés* és a *nevelő kézimunka* jelenti. Ebben az iskolában a hangsúly nem az enciklopédikus tudáson, az ismereteken van, hanem a formális képzésen. A tankönyvek is főként feladat-gyűjtemények legyenek, hiszen így szolgálják legjobban az alkotó munkára nevelést. A házi feladatok is az alkotó munkát segítik.

A tanítás a jövő munkaiskolájában együttes cselekvés legyen és arra irányuljon, hogy fejlessze a tanulók gondolkodását. Ennek legjobb módja a probléma-megoldás, a tanulók önálló feladatok elé állítása, ahol szabad teret kap a tanuló önkéntes értelmi működése. Ez szemben áll az iskolákban elterjedt és divatos *közlő és kérdeve-kifejtő* módszerrel, ezért ezeket a minimumra kell csökkenteni. „*A problémákból kiinduló önkérdő s önkifejtő tanítási módszer felel meg csak az alkotó munkára való nevelési elvnek*, mert ez gyakorolja be a leleményességnek, a gondolkodási készségnek azt a mozgékonyágát, mely az *önkéntes alkotási kedv* kifejlődéséhez elengedhetetlen”.⁸⁰

Ez a munkaiskolai koncepció feltételezi az iskolai munka teljes átépítését, vagyis gyökeres reformot sürget, de figyelmet fordít a régi értékekre, kerüli az egyoldalúságot. Lechnitzky felhívja a figyelmet az ismétlés szerepére, a folytonos gyakorlásra, az automatizmusok jelentőségére. „Az alkotó munkára való nevelés nagyszerű feladatai mellett *ne feledkezzünk meg az elengedhetetlen alapról, az automatikus készségről, a biztos tudásról*, amelyet gyakran csak gépies munka segítségével lehet csak véglegesen elsajátítani”.⁸¹

Ez a munkaiskolai koncepció a *nevelő kézimunkát* és a *problémamegoldó tanítási módszert* tekinti alappilléreinek. Itt a kézi tevékenység ugyan helyet kap, de az önálló, alkotó szellemi tevékenységnek alárendelten.

A hazai munkaiskolai törekvések szempontjából figyelmet érdemlő munkásságot fejtett ki OREL Géza, aki a francia műhelyi nevelés (*travail manuel*) történetével és helyzetével ismertette meg az érdeklődőket. Franciaországban az elemi iskolai műhelyeket (*atelier*) a múlt század nyolcvanas éveitől kezdve szervezték azzal a feladattal, hogy a munka tanítását bevezessék az iskolákba. Több tanulmányában foglalkozott a kérdéssel, kifejtve, hogy a műhely feladata nem a tanoncképzés (szakipari képzés), hanem olyan tulajdonságok kialakítása, amelyek minden iparág műveléséhez szükségesek; *ügyesség, jó szemmérték, a megfigyelő és reprodukáló tehetség, elemi ismeretek a rajzban és a geometriában*.⁸²

OREL Géza egy tanulmányában a szlőjd és a *travail manuel* viszonyával foglalkozva megállapítja: „Nekünk is inkább a franciák *travail manuel*-ja felel meg, alkalmas módosulással, mert a mi természetünk az övékéhez hasonlít, kevésbé a svédekéhez. — Azt is mondhatjuk, hogy a szlőjd a házi faipart kívánja szolgálni; a *travail manuel* a munkaosztón, az ipari érzék fejlesztését. Ezért a *travail manuel* rendszer jobban megfelel számunkra”.⁸³

⁸⁰ Uo. 131—132.

⁸¹ Uo. 102.

⁸² Orel Géza: Műhelyi nevelés Párizs iskoláiban. Bp. 1914. 19.

⁸³ Uo. 131.

Több tanulmányában igen részletesen ismerteti a francia törekvéseket, többek között a tanítóképzés reformját. Munkáiban meggyőző érveléssel állítja, hogy a francia műhelynevelés hazai elterjesztése megfelel a kor szükségleteinek, s egyben elősegíti a szükséges ipari fejlődést. Lelkes apostola volt ennek az ügynek: „Amint a görög és latin nyelv lettek a klasszikus műveltséghez vivő eszközök a középkorban, úgy lesz a travail manuel az ipar megismeréséhez, becsüléséhez vezető első lépcső” — írja.⁸⁴

OREL Géza munkássága is hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorlati képzés, a kézimunka helyet kapott iskoláinkban. Úgy látszik azonban, hogy ez az irányzat nem játszott jelentős szerepet a hazai munkaiskolai törekvésekben. Inkább a szakképzésre gyakorolt hatást.

A hazai munkaiskola törekvésekről összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy azok az ún. „pedagógiai munkaiskola” útját egyengették, s jól megkülönböztethetők az „ökonómiai” munkaiskoláktól. A pedagógiai munkaiskola figyelmét nem a fizikai munkára, a termelési tevékenységre, hanem elsősorban a szellemi munkára irányítja.⁸⁵ A polgári munkaiskolai törekvések nem is tudták megoldani az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának problémáját. A különböző reformiskolák a vagyonos osztályok gyermekeit szolgáló ún. pedagógiai munkaiskolák voltak, amelyek alapvető feladatuknak a személyiség öntevékeny kibontakoztatását tekintették. A „szegény nép”, a fizikai munkát végzők számára a gyakorlati-termelési tevékenységre felkészítő iskolák (tanonc-iskolák) álltak rendelkezésre. A munkaiskola különböző koncepcióinak osztályjellege így nyilvánvaló, s ezek értékét és jelentőségét — mint Krupszkaja figyelmeztet rá — végső soron a mindenkori társadalmi rendhez viszonyítva lehet megállapítani.⁸⁶

Ezeknek a munkaiskolai törekvéseknek a pedagógiai jelentőségét hiba lenne lebecsülni. „Ezek a törekvések kedvező hatást gyakoroltak az oktatásra, fellazították az iskolák egyoldalú verbalizmusát és intellektualizmusát, hadat üzentek a túlzott memorizáltatásnak, „gyermekszerűbbé” tették az oktató és nevelőmunkát, emberibbé, közvetlenebbé alakították nevelő és növendék viszonyát”, de a munkára nevelés feladatát elvileg sem oldották meg.⁸⁷ Ezen túlmenően érdemük az is, hogy előkészítették az alapvetőbb változásokat. A hazai munkaiskola törekvéseknek fontos szerepük volt az 1919-es tantervi reformmunkálat előkészítésében, s nem egy követelmény megtalálható ezekben a tantervi javaslatokban.⁸⁸

⁸⁴ Uo. 220.

⁸⁵ Vö. Faragó László: Munka — munkára nevelés — munkaiskola. MP. 1962. 143—165.

⁸⁶ N. K. Krupszkaja: Közoktatás és demokrácia Bp. 1957. 139—140.

⁸⁷ Faragó i. m. 161.

⁸⁸ Vö. Kóte Sándor: A munkaiskola problémái a Tanácsköztársaság idején. A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 407—440.