

KÖTE SÁNDOR: A SZOCIALISTA MUNKAIKOLA KEZDETEI. 1917–1920.

Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó. 207 oldal

A munka iskolai programja sok pedagógiai gondolkodót foglalkoztatott. A neveléstörténet utolsó évszázadának aligha volt többen vitatott kérdése. A magyarázat nagyon egyszerűnek tűnik: a társadalom egyre többet követelt az iskolától, a felnövekvő nemzedék társadalmi és termelési tevékenységre való felkészítésében. *A munka nevelési tényezővé, az alkalmazás hogyanja pedig pedagógiai problémává vált.* Munkaiskolák alakultak ki. A magyar elméleti és gyakorlati pedagógiára különösen nagy hatást gyakorolt a német munkaiskola és Dewey koncepciója.

Új helyzet alakult ki a Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után, amely minőségileg más követelményeket támasztott. Ennek a követelménynek a talpköve pedig *a szocialista munkaiskola* lett. A történeti fonal eddig világos. A valóság azonban mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógiában lényegesen bonyolultabb volt és sok buktatóval járt.

A neveléstörténet sok kérdést vetett fel a szocialista munkaiskolával kapcsolatosan. De igen sok, köztük nagyon sok lényeges kérdés megválaszolatlan. Nem kismértékben azért, mert *a gyors ütemben változó társadalmi követelményekkel nem tudott lépést tartani az iskola és a pedagógiai kutatás*, beleértve a neveléstörténetet is. E megállapítás különösen érvényes magyar vonatkozásban. A rohanó élettel, a változó társadalmi követelményekkel egyre halmozódnak a problémák. Gyakran azt nem tudjuk megmondani, hogy melyik a legfontosabb és ezért azt vesszük előre, ami a legsürgősebbnek látszik. Valahol az elején kell kezdeni, amely a mi számunkra a szocialista munkaiskola kezdetét jelenti. Hidat kell képezni a történeti problematika feldolgozásában. A híd fő az 1917–1920 közötti időszak. A szocialista munkaiskola történelmi gyökereinek ismerete *nemcsak neveléstörténetileg* érdekes és jelentős. A mai elméleti és gyakorlati koncepció tervezésében és megvalósításában legalább annyira fontos, ha biztonságosan akarjuk járni a jövő évtizedek útját és a cikcakkokat el akarjuk kerülni. A gyorsan változó társadalmi követelményekre csak ennek ismeretében tudjuk a helyes pedagógiai választ megadni.

Köte Sándor a témának nemcsak ismert, hanem elismert szakértője. Tudományos tevékenységének jelentős részét fordította a munkaiskola történeti problematikájának felderítésére. Elsősorban a magyar vonatkozások érdekelték. Számos jelentős, értékrendet alakító dolgozatot publikált e témakörben. Akadémiai doktori értekezése, illetőleg a lényegében erre épülő szóban forgó könyve kutatásainak utolsó két évtizedére cső eredményeit foglalta össze, önmaga értékrendjében új szintézist állítva fel. A jelenlegi magyar pedagógiai irodalomban *alapvető műnek* tekinthetjük, amely a szocialista nevelőiskolát megalapozó munkaiskola tanulmányozásának és további kutatásának jelenleg egyedülálló és minden bizonnyal a jövőben is nélkülözhetetlen eszköze. A munkára nevelésről a hazai irodalomban aránylag kevés publikáció jelenik meg, és azok is elsősorban a tapasztalatok ismertetésére, összegezésére irányulnak és kevésbé törekszenek elméleti feldolgozásra és új tudományos megállapításokra. Köte Sándor munkássága és e könyv ezért is különösen figyelemreméltó.

Ez a szegénység a nemzetközi szakirodalomra is jellemző. A munkaiskola történeti gyökereinek kutatására egyes szocialista országok különös figyelmet fordítottak. A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája és az NDK Neveléstudományi Akadémiája behatóan foglalkozott a szocialista munkaiskola németországi előzményeivel, eszméinek gyökereivel. A kutatási eredményeket jó néhány európai publikálták. A. I. Piszkunov „*A munkaiskola elmélete és gyakorlata Németországban*” című elődegesen német anyagokat feldolgozó munkája 1963-ban látott napvilágot; az NDK Pedagógiai Akadémiájának

Monumenta Paedagogica sorozatában „*A munkára nevelés története Németországban 1900-ig*” című kétkötetes mű pedig 1970-ben jelent meg. Köte Sándor ismertetett könyve hasonló szerepet tölt be a magyar neveléstörténetben, és értékrendileg is hasonlóképpen sorolható azzal a sajátossággal, hogy a német, a szovjet és a magyar források feldolgozásával más minőségű szintézist produkált. Köte Sándor egyébként a német munkaiskola értékelésében támaszkodik Piszkunov megállapításaira.

Valamit azért még el kell mondanom a *téma aktualitását* illetően. A szerző a téma és könyve aktualitását az MSZMP 1972. június 15-i határozatának végrehajtásával indokolja. Valóban az elmúlt évtized igazolja, hogy a pedagógiai kutatások soha nem látozt mértékben fellendültek. Tíz évről beszéltek, mert már a határozat megjelenése előtt is érezhető volt a fellendülés. Hiszen az a felmérés, elemzés, tendencia-kidolgozás, amelyet a határozat előkészítésével több mint 500 szakember végzett el, önmagában véve is jelentős kutatási eredménynek tudható be. A magyar iskolarendszer fejlesztését szolgáló határozatok, törvények előkészítésében ez szinte példa nélkül áll. Ebben a nagy számvetésben azonban a munkára nevelés nem kellő súllyal szerepelt.

Korábban, az 1961. évi III. törvény végrehajtását országos felmérés követte 1964–65-ben az általános iskolai és a gimnáziumi munkára nevelés vonatkozásában. A felmérés anyaga kétségtelenül nem került alapos elemzésre, de az 1961-es reform elképzeléseinek *realitásait* jelezte. A következő eredmény ismert: a gimnáziumi 5 + 1-et megszüntették.

Nem vitatom, hogy az 5 + 1 elvi koncepciója és áttekinthetetlen gyakorlata helyes volt-e vagy sem. Azzal viszont hibát követtünk el, hogy a felmérési anyag elemzését elmulasztottuk s ózdkodtunk az átfogó következtetésektől. Tény, hogy évekig tartott a bizonytalankodás. A gimnáziumokban megszaktak, beszűkütek a munkára nevelés lehetőségei. S most is fennáll az a kérdés, hogy az új *tantervekben kodifikált munkaiskolai koncepciót* (nemcsak a technika tantárgyról van szó) *nem haladták-e meg máris a társadalmi követelmények?* Ezért tartom indokoltnak Köte Sándor könyvének bevezető gondolatait, különösen aláhúzza a következőket: „az oktatás és a termelőmunka összekapcsolására indult kezdeményezések, nyilván több sikert hoztak volna, ha legalább vázlatosan, de megbízhatóan, elfogultságtól és torzítástól mentesen ismerjük azokat a kezdeményezéseket, a sikereket és hibákat, amelyeket a szocialista közoktatás és a pedagógia a maga félévszázados története során felmutatott. Annak ismerete is segítségünkre lehetett volna, amit a modern polgári pedagógia maradandó értéként kínál” (8. o.).

*

A tudományos publikációk értékét – azon túlmenően, hogy tényei, megállapításai tudományosan helytállóak – növeli, ha minél szélesebb spektrumot kínál, ha további kutatásokra, továbbolvasásra ösztönöz, illetve gondolatébresztő jellegénél fogva vitára készítet, ha az adott tudományterület jövőre irányuló mozgásában hajtóerőnek bizonyul. Nem értékelném kellően e könyvet, ha csupán az ismertetésére szorítkoznék. Az ismertetések sohasem lehetnek elég pontosak, esetleg önkényes kiemeléssel torzíthatnak is. A mű önmagáért beszél, el kell olvasni.

A szerző mondanivalóját négy fejezetre tagolta, és a fejezet címeiből mindjárt kiderül, hogy a címben jelölt *1917–1920* a munkaoktatás történetének nemcsak hároméves fragmentumát tartalmazza. A súlypont kétségtelenül ez a három év, de a probléma történeti kutatásának bemutatásával, az *Összegezés és a Következtetések* című rövid fejezetekkel és a bibliográfiával a legújabbkori neveléstörténet munkára nevelési problematikáját főbb vonásaiban szinte napjainkig átfogja.

Az első fejezet a szocialista munkaiskola történeti előzményeinek keretében a *haladó polgári pedagógia koncepcióit* értékeli. Kimutatja, hogy *Krupszkaja, Blonszkij, Sackij, Pinkevics* és mások munkásságának alakításában ezek milyen mértékben játszottak szerepet. Nyomon követi a polgári munkaiskolai elméletek osztályozási rendszerét, értékeli az osztályozási elméleteket. Az elméletek, az egyes pedagógiai gondolkodók értékrendjének felállítását alapvetően helyesnek tartom. Erre annál is inkább felhívom a figyelmet, mert Köte Sándor ebben úttörő munkát végzett.

Aláhúzza az előbbi megállapításomat, úgy látom, hogy ezt a képet pontosítani kell. Nemcsak a neveléstörténeti szempontok miatt tartom ezt fontosnak, hanem a mai pedagógiai gyakorlatunkban rejtetten megnyilvánuló pragmatizmus miatt is. Köte Sándor tulajdonképpen *jelzi a pragmatizmus mai veszélyeit*. Úgy gondolom, hogy a polgári pedagógia egyes kiemelkedő személyiségeinek pontosabb

értékelésével méginkább rávilágíthatnak a mai pragmatista megnyilvánulásokra és tudatosabbá tehetjük a szocialista munkaiskola filozófiai elkötelezettségét.

A pontosság és az esetleg ennek nyomán keletkező vita az alapkérdés nem kellő tisztázottságával van összefüggésben. A pedagógiai irodalomban nem tartom eléggé körülhatároltnak a *munkaiskola koncepcióját* (munkakultúra, munkáltató módszer, a munka mint nevelési eszköz, munkaoktatás, munkára nevelés, politechnikai képzés-nevelés stb.). Természetesen ezért mindnyájan felelősséget kell hogy érezzünk, akik ezzel a témával foglalkozunk.

A könyv olvasása közben jogosan támadhatnak a következő kérdéseink: Melyek a munkaiskola nevelési-oktatási összetevői? A szellemi és fizikai munka milyen formában kapcsolódik össze a munkaiskola programjában? Milyen különbséget látunk és érvényesítünk a munka és a tevékenységi formák között? A munkaiskola csak az általános alapképzés pillére-e, vagy átterjed a szakképzésre? Mit értünk a termelési ismeret fogalmán? Ha a munkaiskola szakoktatási probléma is, mi a különbség az általános képzés és a szakképzés programjában szereplő termelési ismeretek között? Elfogadjuk-e azt, hogy mivel a termelés mindig térben, időben, technikailag és technológiailag meghatározott társadalmi szféra, a termelési ismeret is ezzel adekvát. Tehát amikor *Lenin* azt a széljegyzetet írta *Krupszkaja* téziseinek szélére, hogy „Mindenkinek asztalossá, lakatossá stb. kell lennie, de az általános műveltség és a politechnikai ismeretek bizonyos minimumával is rendelkezni kell” (N. K. Krupszkaja: A munkára nevelésről és a politechnikai képzésről. Bp. 1966. 34.), akkor ezen a húszas évek koncepciójába foglalt termelési ismeretek konkrétságát kell értenünk. Azt, ami az akkori idők általános képzésére vonatkozik, de ez nem szakképzés, viszont előkészíti azt.

E kérdések felvetéséből érthető meg, hogy miért tartom vitathatónak a szerző egyes megállapításait Kerschensteinerrel, Gaudiggal és Deweyvel kapcsolatban. A velük kapcsolatos általános értékeléssel és a végső értékrendbe sorolással egyetértek.

Szerzőnk *Kerschensteiner* munkaiskolai koncepcióját *szakoktatási koncepció* címszó alá sorolja. Megjegyzi azonban, hogy Kerschensteiner „munkája polemikus”. Az igaz, hogy a nevelés három célja közül *első* helyre a szakmai képzést, vagy legalábbis a szakmára való előkészítést teszi. De *második* és *harmadik* feladatként nevelési feladatokat jelöl meg a szakmai képzés erkölcsi alapokra való helyezésével és a munka közösségi szervezetének erkölcsi fejlesztésével. (Kerschensteiner: A munkaiskola fogalma, Bp. 1972. 22.) Néhány lappal később pedig a népiskola feladatát kifejtve azt írja, hogy „a kézművesség nemcsak minden igazi művészet alapja, de alapja az igazi tudománynak is. Ezért az olyan nyilvános iskola, amelynek a szellemi és a kétkezi szakmákra egyaránt elő kell készítenie, rosszul van megszervezve akkor, ha nincs semmiféle felszerelése arra, hogy a gyermek gyakorlati hajlamait és képességeit fejlessze”. (26. o.) *A tantárgyi koncentrációra épült manualitásról s a műhelyoktatásról, a műhelyoktatásnak a kézügyességi oktatással szembeni előnyben részesítéséről van itt szó, nem pedig szakmai képzésről.* A népiskolai szakmai előkészítés nemcsak a kétkezi munkára vonatkozik, hanem a szellemi munkára is. De azzal, hogy a kiinduló pontot Kerschensteiner a kétkezi munkára teszi, az *arányt* változtatja meg. Ezért szerencsésebbnek tartom, ha a polgári munkaiskola *manuális irányzat*hoz sorolják. Így nyilvánvalóbb az összefüggés a reakciós állampolgári nevelés pragmatikus jellegével.

Gaudigot Köte Sándor a „*cselekvés iskolája*” csoportba sorolta azzal a megjegyzéssel, hogy személyiségpedagógiájában sajátos munkaiskolai koncepció. *Walter Hackel* az NDK Neveléstudományi Akadémiája fent említett kiadványában ellentétes álláspontot képviselt. Arról van szó, hogy az önálló szellemi tevékenység (frei geistige Tätigkeit) és az, amit a „*cselekvés iskolája*” képvisel, lényegében *módszertani elv, és nem kapcsolódik szorosan a konkrét társadalmi munkához.* A munkaoktatás módszereinek a gondolkodásfejlesztő tantárgyakban való alkalmazása és ennek a végterméke – az önállóságra, a szellemileg önproduktív tevékenységre való nevelés – bár cselekedtetéssel, tevékenységgel jár együtt, mégsem ad kitekintést a termelő munkára. Pedig ez a munkaiskola lényeges eleme. A *Hackel-féle* felfogásban a munkaiskola *szűkebb* pedagógiai kör, amelyet egyértelműben határol be a konkrét munka, a termelés. Ezért az interiorizált tevékenység, a „*cselekedtető oktatás*” önmagában *nem* munkaiskolai koncepció.

En *Hackel* álláspontját *Gaudig* besorolását illetően merevnek látom, mert nincs tekintettel az életmű fejlődésére. Az, amit *Gaudig* 1917-ben még mereven *ellenzett* a kerschensteineri iskola manualitásában, 1920-ban már jórészt egészében *átvette* és magáénak vallotta. A szász kultusz-miniszteri konferencia irányelveinek kidolgozásában részt vett és ajánlotta az általános képzésben a manuális készség szisztematikus fejlesztését, a szellemi tudományok „kézművesítését”, s a természet-

tudományi tárgyak tanításában az ábrázolást, a rajzot. A kézügyesség fejlesztése érdekében javasolta, hogy iktassák a tantervbe a technikát tantárgyként is, alapelveként is.

Az a társadalmi mozgás, amely a vesztett háború után Németországban kialakult, minden bizonnyal Gaudigra is hatott. Az ország talpraállításában minden erőforrást mozgósítani kívántak, és ebből az iskola sem maradhatott ki. S a munkaiskola manuális elemeit ilyesfajta hozzájárulásként értékelhette. Élete utolsó évében a munkaoktatás már az osztálytermi cselekedtető oktatás mellett a műhelymunkát és az iskolakertben való munkát is jelentette.

Gaudig munkaiskola koncepciójának arnyaltabb értékelése magyar neveléstörténeti besorolást is érint. Az 1928-tól indult, a harmincas években kiterebélyesedett *szegedi* „cselekvés iskolájának” egyik gyökere Gaudigig nyúlik vissza. Ha tehát Gaudigot értékeljük, akkor bizonyos értelemben a *szegedi* „cselekvés iskoláját” is soroljuk.

A pragmatikus pedagógia munkaiskola-elméletét a szerző sokoldalúan, pedagógiailag és nevelés-filozófiailag egyaránt értékelte. Dewey a polgári pedagógia nagy rendszeralkotójaként vonult be a neveléstörténelembe, életművének marxista feltárása, elemzése és értékelése nagyon fontos feladat. Erre hazánkban is és más szocialista országban is többen vállalkoztak. Kőte Sándor helyesen értékelt, nem hosszan, de annál lényegretörőbben (40–45. o.), a könyv szerkesztési arányait betartva. Nagy erénye, hogy minden felesleges szót kerül, tömören fogalmaz. Különösen értékes a *nevelésfilozófiái, összefüggések* kiemelése. Megállapításai nevelésügyünk ideológiai pártosságáért folytatott harcban *elgazdítóak és mértékadóak*.

Az első lényegtelen, de mégis az értékelést pontosító megjegyzésem a *Pinkevics-féle táblázatra* vonatkozik (23–24. o.). Mivel szerzőnk Pinkevics osztályozását lényegében elfogadja és megjegyzést nem fűz hozzá, ki kell egészítenem. Dewey munkaiskolai koncepciójában a tanulókkal szemben nem támasztott olyan követelményt, hogy termelőmunkát végezzenek. Nem is végeztek, és éppen ezért ebbe a rubrikába nem is sorolható. Ebből következően *Medinszkij* megállapítását is korrigálni kell. Dewey nem kapcsolja közvetlenül a tevékenység elvét a termelőmunka gondolatával, hanem csak közvetve és csak ezen keresztül hoz létre szintézist.

Vitakozom Kőtének azzal a megállapításával, hogy Dewey koncepciója *mennyiben volt középutas és utilitarista*. A középutas koncepció beállítását Suchodolskitól vette át. Egyáltalán lehet-e szó Dewey pedagógiai rendszerében olyan középutáról, amely az autokratikus és az expresszionista rendszerek között valamiféle szintézis lenne? A tanulói szabadság expresszionista értelmezése teljesen idegen volt tőle, akárcsak az autokrata felfogás, sem hogy valamiféle szintézisre törekedett volna. Viszont nagyra tartotta a tanulók önkifejezési folyamatát. Ez az az út, amelynek kiindulópontja a tanulói tapasztalás volt. Rendszerének utilitarisztikus jellegét abból a szempontból kell értékelnünk, hogy ezen az úton meddig jutott el, *mennyire kívánta megközelíteni a tudományos rendszert*. Minél közelebb, minél jobban, annál kevésbé akasztható pedagógiai rendszerére az utilitarisztikus jelző.

Véleményem szerint túlzás Deweyt *szélsőségesen* utilitarisztikusnak tartani. Idézzük őt magát: „El kell vetnünk a változatlan, önmagában értékes, a gyermek tapasztalata körén kívül eső tanterv gondolatát; nem szabad a gyermek tapasztalatát merevnek, befejezettnek gondolnunk . . . a gyermek és a tanterv tulajdonképpen két vége egy és ugyanazon folyamatnak . . . A tanulás (instrukció) folytonos rekonstrukció, mely a gyermek állandóan változó tapasztalásától a tantárgyakat alkotó szervezett igazságok felé halad. A tanítás különböző tárgyai, a számtan, a földrajz, a nyelvek, a növénytan stb. maguk is tapasztalatok, a faj tapasztalatai. Nem egyszerű ismerethalmazok . . . hanem elrendezett, rendszerbe foglalt tudás, melynek létrejöttében a gondolkodás tekintélyes szerepet játszott” (Dewey: A gondolkodás nevelése. A gyermek és a tanterv. Budapest, 1931. 50–51.; továbbá: A nevelés jellege és folyamata, Bp. 1976. 103–104.).

Dewey szintézisének lényegét akkor értelmezzük helyesen – mint ahogy ezt Kőte Sándor is teszi – ha világosan látjuk, hogy *szubjektív idealista*. Ha pragmatizmusát abból vezetjük le, hogy nem ismeri el a nevelés céljának társadalmi meghatározottságát, a célt és a folyamatot egybeeső pedagógiai jelenségnek minősíti. Persze, ahogy ez a szubjektív idealista filozófiai rendszereknél általában lenni szokott, Dewey önmagának is ellentmond.

A második fejezet: „*Munkaiskolai törekvések Magyarországon a 20. század elején*” címet viseli. Őj feltárást tartalmaz. Összesíti a század eleji pedagógiai törekvésekbe ágyazott munkaiskolára vonatkozó forrásműveket. Minden fontos vagy fontosnak vélt területet számbavett. Ehhez nehéz hozzátenni valami újat, ha a probléma fő fejlődési vonalát követjük és nem akarunk elveszni a részletekben.

Szeretném felhívni az olvasó figyelmét arra a szemléletre és módszerre, amely Kötét általában is és ennek a fejezetnek a kidolgozásában jellemzi. A pedagógiai jelenségeket szélesebb összefüggésben vizsgálja, elemzi és értékeli. Következésképpen kutatja a pedagógiát, az iskolapolitikát közvetve vagy közvetlenül befolyásoló társadalmi tényezőket. Ezért teljesebb a munkaiskoláról alkotott kép a (nem hivatalos) pedagógiai propagandával való kölcsönhatásos kapcsolat feltárása által. Ugyanis a *Huszadik Század és a Népművelés* című folyóirat pedagógiai programja nemcsak a társadalom felfogását alakította, hanem befolyásolta az oktatáspolitikát, és méginkább bizonyos területeken a gyakorlati pedagógiát is.

A *Tanácsköztársaság munkaiskolai koncepciója* című fejezet lényegében a szerző a korábban és más tanulmányaiban is kifejtett gondolatait, kutatási eredményeit fogalmazza újra, és helyezi más megvilágításba azzal, hogy a szocialista pedagógia munkaiskolai rendszerébe helyezi. A szerző nem önmagát ismételte vele, hanem a rendszerbe helyezéssel új szintézist is adott.

Számomra a könyv IV. fejezete volt a legérdekesebb. Ebben a kb. 50 oldalnyi részben olvashatunk arról, hogy a *munkaiskola szovjet koncepciója hogyan alakult és hogyan valósult meg a Nagy Októberi Szocialista Forradalom vívmányainak a keretében*. A szocialista pedagógia egyik legfontosabb problémája megvalósulásának kezdeti szakaszát történelmi keresztmetszetben első ízben láthatjuk. A tömör mondatokból kiérződik, hogy a szerző igen nagy ismeretanyaggal birkózott, s a könyv szerkesztési arányai miatt erősen tömörített. A tömör fogalmazás kritikus értékeléssel párosult. A súlyos szöveg mégsem fárasztja az olvasót, sőt bizonyos értelemben intellektuális izgalmat is kelt. A szövegből és a sorok közül kiérződik, hogy *Krupszkaja, Lunacsarszkij, Blonszkij, Kalasnyikov* és mások milyen elvi vitát folytattak és milyen gyakorlati intézkedéseket tettek *Lenin* útmutatásainak érvényesítésében. A polgári pedagógia korszerű elemeit igyekeztek összeötvözni a szocialista elvekkel.

A marxista pedagógusok között ekkor két álláspont alakult ki: az egyik csoport az adott időszak nehézségeit megértve az erősen gyakorlati munkaiskola elveit képviselte és valósította meg, míg a másik csoport a munka sokoldalú, embereszményt formáló koncepciója és szerepe mellett tört lándzsát. Kőte *Koroljov* álláspontját elfogadva rámutat arra, hogy az átmenetek képzése és a régi iskola pozitív tapasztalatainak és hagyományainak a feldolgozása ebben a történelmileg igen bonyolult időszakban (polgárháború és az azt követő időszokról van szó) bonyolult és megoldhatatlan feladatnak bizonyult. Bátor kritikai értékelésével kimutatja, hogy mindezek ellenére ezek az évek olyan tapasztalatokat hoztak, amelyekre mi is mint tartópillérré tudunk támaszkodni a hazai szocialista munkaiskola kialakításában.

A könyv zárófejezete (*Összegezesek és Következtetések*) a hetvenes évek szocialista munkaiskolájának időszerű problémáihoz vezet el. Történelmileg három didaktikai modell volt. Az első modell 1917–1932 között élt a Szovjetunióban; a második modell 1938–1952 között, most már a Szovjetunió mellett a többi szocialista ország is rálépett a szocialista munkaiskola megvalósításának útjára; a harmadik didaktikai modell 1958 után alakult ki, amely a leginkább teljes mind az általános és a szakmai képzés, mind pedig a tanulók aktivitásának biztosításában. Ennek a nem egészen egy év terjedelmű zárófejezetnek a szerző szerint az a célja, hogy a szovjet munkaiskola egész történetének a feltárása nyomán kimutatható *törvényszerűségeket* jelezze mindazok számára, akik a mai feladatokat meghatározzák és megvalósítják.

Kőte itt felveti azt a kérdést, hogy az *ötvenes-hatvanas években az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása miért nem járt átütő sikerrel*. Szembeszáll mindazokkal, akik egyrészt e kérdést le akarják szűkíteni, másrészt a szocialista munkaiskola koncepcióján kívülre akarják helyezni. A szerzőnek azzal a magyarázatával, hogy a sikertelenség az elméleti kérdések kidolgozatlanságára vezethető vissza, egyet lehet érteni. Viszont mindazt, amit a mai problematikáról vázlatosan, jelzőszerűen mond, csak *egyik* lehetséges válaszként fogadhatjuk el. Talán az olvasó nem is vár többet a szerzőtől.

Belátom, hogy ismertetésem a könyv egyes részeit illetően aránytalan, s némileg műfajilag is eltér a jelenlegi gyakorlattól. Nem akartam Kőte Sándor könyvének ismertetése ürügyén a magam gondolatait előtérbe tolni. Az egyes részek, gondolatok kiemelésével, hiányérzetem jelzésével a könyv *értékeit* szerettem volna még jobban bemutatni. A könyv elolvasására és továbbgondolására buzdítom mindazokat, akiknek tanulmányaikhoz ajánlották e könyvet. Azoknak is, akik a pedagógia alkotó műhelyében dolgoznak. Egyetemi, főiskolai hallgatók, gyakorló pedagógusok, kutatók, vezetők számára egyaránt hasznos, érdekes, olvasmányos, új ismereteket nyújtó könyv.

A lábjegyzetek (értékesek a szovjet levéltári anyagra utalók és a korabeli orosz nyelvű irodalomra való hivatkozások), a bibliográfia és az útmutató nemcsak a könyv mondanivalóját támasztja alá és segít benne jobban eligazodni, hanem a kutatási programokban is jól használható.

ARATÓ FERENC

MARIO ALIGHIERO MANACORDA:
MOMENTI
DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

A neveléstörténet történelmi percei
Torino, 1977. Editore Loescher. 273 oldal

M. A. Manacorda a marxista pedagógia egyik legkiválóbb (ha nem a legkiválóbb) nyugati teoretikusa, aki a nevelésemletről, a nevelésfilozófiától a nevelés történetéig eljutva, számos úttörő jelentőségű művet alkotott (melyek közül kettő magyarul is megjelent.) Több évtizede egyetemi oktató, jelenleg a Római Egyetem irodalmi és filozófiai fakultásán a pedagógia, a neveléstörténet tanára. Akik eddig Manacordát mint a marxista nevelésfilozófia kiemelkedő kutatóját, Gramsci pedagógiai nézeteinek elemzőjét ismertük meg elsősorban, most – saját ismereteinket is széleskörűen gazdagítva – új oldaláról: *mint marxista kultúrtörténész, neveléstörténész ismerhettünk meg legutóbbi, 1977-ben megjelent munkájából.*

Ez a munkája nem összefüggő egész, hanem terjedelmes tanulmányok gyűjteménye, amelyek azonban az ősi Egyiptom kultúrájától napjainkig terjedve mégis nagyívű áttekintést nyújtanak a neveléstörténetről, illetve napjaink pedagógiai problémáiról. S e gazdag problémakört Manacorda olyan történeti-erudícióval, de ugyanakkor olyan a jelen kérdéseit átfogó oktatáspolitikai koncepcióval elemzi, aminőkkel – ezek együttesével – az utóbbi években igencsak ritkán találkozhattunk. A marxizmus sokoldalú, alapos ismerete és példamutató alkalmazása már eddig ismert műveiből is kitűnt, széles és mély történeti analízis-szintetizáló képességét azonban ebből a munkájából ismerhettük meg elsősorban.

Ez az írása egyszersmind arra is példát mutat, hogyan kell és lehet tudományos ismeretterjesztő munkát írni úgy, hogy az valóban tudományos és a szó szoros értelmében ismeretterjesztő legyen, s valamennyiünk ismeretkörét és látókörét – érdekes és olvasmányos módon – egyúttal a legszakszerűbben gyarapítsa.

Manacorda e munkájában foglalt tanulmányai két vonulatot alkotnak, ezek azonban nem különülnek el egymástól, hanem kristálytisztan marxista logikával felépített szoros egységet alkotnak. Forrásai filozófiaiak, történetiek, irodalomtörténetiek, művészettörténetiek, pedagógiaiak s egészen az oktatáspolitikai rendelkezésekig terjednek. (Aláhúzva azt, hogy a neveléstörténetet, annak akárcsak egy korszakát vagy egy-egy nagy egyéniségét kutatni csupán e széles körű forrásbázison lehet.)

Munkájának első vonulata két fejezetből áll. I. *Az ókor világában* (Nel mondo antico); II. *A modern világban*. (Nel mondo moderno).

A második vonulat, a munka harmadik fejezete, a következő címet viseli: *Napjaink problémái a marxizmus fényében*. (Problemi contemporanei alla luce del marxismo.) Az első olvasásra talán mesterségesnek tűnő cezúra tökéletesen meggyőzi az olvasót a szerző sajátos tagolási logikájának helyességéről, a történetiség elve alkalmazásának fontosságáról a neveléstudományban s a közoktatáspolitikában egyaránt.

Manacorda nem mutatja be a teljes történeti folyamatot – nem is törekszik erre –, hanem olyan korokat, gondolkodókat emel ki, amelyek és akik ezen a területen is méltóképpen reprezentálják „az emberiség történelmi gyermekkorát”, majd a fejlődés néhány további jelentős állomását.