

Komlóssy Ákos

A MUNKÁRA NEVELÉS NÉHÁNY NEVELÉSELMÉLETI KÉRDÉSE

Korunkban - részben a gazdasági reformpolitika, részben az iskolából érkező jelzések következtében - a munkára nevelés kérdései a hazai marxista pedagógiában ismét előtérbe kerültek. Tanulmányunkban a kérdés nevelésfilozófiai-neveléseméleti megközelítésére vállalkozunk. Ugy véljük, hogy a munkára nevelés elméleti alapjainak feltárása nemcsak a témáról mondhat újat, hanem a marxista pedagógián belüli viták tisztázásához is hozzásegíthet, ugyanakkor kétségtelenül vállalnunk kell azt a veszélyt, hogy a konkrét gyakorlati-iskolai megvalósítás számára viszonylag keveset tudunk mondani, még akkor is, ha elemzésünkben a gyakorlat tényeit nem tévesztjük szem elől.

I.

A munka fogalmának legkiérleltebb definícióját Marxnál a tőkében találhatjuk meg: "A munka mindenekelőtt olyan folyamat, amely ember és természet között megy végbe, amelyben az ember saját tetteivel közvetíti, szabályozza és ellenőrzi a természettel való anyagcseréjét." /1/ Ez a klasszikus meghatározás az alapja azoknak a marxista filozófiai és közgazdasági elemzéseknek, melyek következtetéseikben a munka folyamatának három mozzanatát emelik ki: /1/ a munka az ember céltudatos tevékenysége; /2/ a munka tárgyára irányul, /3/ termelési eszközökkel végzett tevékenység. Véleményünk szerint ez a fajta meg-

közelítés a definíció gazdagságának elég sematikus leegyszerősítése, emellett a nevelési folyamatban viszonylag kevésbé használható, illetve csak a nevelő tevékenységére alkalmazható. Számunkra használhatóbb Fukász György elemzése, amikor a következőket írja: "... a munka meghatározásából mindenekelőtt a következő elemeket kell kiemelnünk;

1. a munkafolyamat kölcsönhatás az ember és a természet között;
2. a munka céltudatos emberi tevékenység, a fej és a kéz tevékenysége;
3. a munka használati értékek előállítására irányuló céltudatos emberi tevékenység;
4. a munka a természet átalakítására irányul." /2/

Mint később látni fogjuk, ez az analízis már témánk szempontjából is jelentős, hiszen olyan elemeket tartalmaz, melyek az iskolai nevelőmunkában is tettenérhetők a meghatározók lehetnek.

Itt most szükségtelen, hogy a munkának az ember életében betöltött szerepére, az emberré válás folyamatában játszott funkciójára utaljunk. Közismert, hogy a marxizmus felfogása szerint nemcsak az emberréválásban volt meghatározó szerepe /"Az embereket az állatoktól megkülönböztethetjük a tudattal, a vallással, vagy amivel akarjuk. Ők maguk akkor kezdik magukat az állatoktól megkülönböztetni, amikor termelni kezdik létfenntartási eszközeiket; olyan lépés ez, amelyet testi szervezetük szab meg. Azzal, hogy létfenntartási eszközeiket termelik, az emberek közvetve magát az anyagi életüket termelik." /3//, hanem épp ezáltal az ember lényege munkavégző képessége, munkája, a munkafolyamat során létrejött viszonyok határozzák meg az ember helyét, helyzetét a társadalomban, a munka hozza létre a társadalmi viszonyokat. Ezért a munkafolyamatban az emberek nemcsak "anyagi életüket" termelik meg, hanem társadalmi életüket is. Minél tudatosabbá válik ez a folyamat az egyes emberben, minél tudatosabban termeli meg saját társadalmi-emberi viszonyait, annál inkább válik szabaddá, lép át a "szabadság birodalmába", s ebben az értelemben kezdődik az emberiség "igazi történelme" a kommunizmusban, abban a magas technikai színvonalon alapuló gazdasági-társadalmi rendszerben, melyben minden embernek lehetősége lesz a "szabadság-

ra", képességeinek legteljesebb és legsokoldalubb kibontakoztatására, ahol megvalósul a munkaidő és a szabadidő egysége.

Témánk szempontjából azonban sokkal fontosabb, hogy a távoli jövő helyett az emberiség "előtörténetére", a múltra és a jelenre /esetleg a közeli jövőre/ koncentráljunk, s azt nézzük, hogyan szakadt meg a munka és ember egysége, hogyan idegenedett el az ember lényegétől, a munkától, hiszen nyilvánvaló, hogy a munkára nevelés - legalábbis jelenlegi pedagógiai értelmében - éppen emiatt vált szükségessé.

A történelmi elemzés nyilvánvalóvá teszi, hogy a munkára nevelés problémája a teljes egyenlőségen alapuló ösközöségi-törzsi időszakban fel sem merülhetett, nemcsak a nevelés "primitív" volta miatt, hanem mert egyszerűen a természeti népek létformája magától értetődőnek találta a munkát, ez volt az ember természetes létformája. A munkamegosztás fejlődése, s ennek révén az osztálytársadalmak kialakulása eredményezi a munkától való elidegenedést. Minél fejlettebb a munkamegosztás, illetve az ehhez kapcsolódó kizsákmányolás, annál erőteljesebben jelentkezik, annál szélesebb emberi réteget érint a munkától való elidegenedés, s annál inkább fogalmazódik meg a munkára nevelés igénye a pedagógiai elméletben és nevelési gyakorlatban.

Az elidegenedés lényegét Marx már a Gazdasági-filozófiai kéziratokban megfogalmazza: "Miben áll mármost a munka külsővé-idegenné válása? Először abban, hogy a munka a munkás számára külsőleges, azaz nem tartozik lényegéhez, hogy tehát munkájában nem igenli, hanem tagadja, nem jól, hanem boldogtalannak érzi magát, nem fejt ki szabad fizikai és szellemi energiát, hanem fizikumát sanyargatja, és szellemét tönkreteszi. Ezért a munkás csak a munkán kívül érzi magát magánál levőnek, a munkánál pedig magán kívül levőnek... Munkája ennél fogva nem önkéntes, hanem "kényszerű, kényszerszermunka." /4/ Ugyanitt találjuk meg a munka elidegenülésének következményeit: "Azáltal, hogy az elidegenült a munka az embertől 1. elidegeníti a természetet, 2. önmagát, saját tevékeny funkcióját, élettévékenységét, azáltal elidegeníti az embertől a nemet, a nembeli életet számára az egyéni élet eszközzé teszi ... Merthogy először is az embernek a munka, az élettévékenység, a termelő élet maga csak eszközként jelenik meg, egy szükséglet, a fizikai egzisztencia fenntartása szükségletének kielégítésére." /5/

Az elidegenülési folyamatnak pedagógiai-nevelési következménye, hogy a nevelési célban, illetve a nevelési gyakorlatban megjelenik a munkára nevelés követelménye. Ezt találjuk meg már az ókorban, akár Arisztotelészre gondolunk⁴, aki csak a szellemi tevékenységet tartja emberhez méltó munkának, s logikusan tekinti a rabszolgát "beszélő szerszámnak", akár Platon kasztrendszerű utópisztikus társadalomképére, melyben az emberek egy részét csak egyoldaluan dolgozónak kell kiképezni. De ez az alapja a keresztény középkor "Ora et labora" parancsának is. Emiatt keresik az utópista szocialisták a munkára nevelés különböző módjait, kerül társadalomfilozófiájuk középpontjába a munka humanizálásának keresése, a munka és ember egységének helyreállítása. A folyamat polgári "megoldásaként" épül be a munkára nevelés fogalmába az erkölcsi tulajdonságok rendszere, mint pl. a megbízhatóság, kötelességtudat, pontosság, lelkiismeretesség stb., másrészt ezzel párhuzamosan megkezdődik a munkafolyamat "humanizálása": az anyagi érdekeltség fokozása, a munkás "tulajdonosi érzésének" fokozására kísértékű részvények kibocsájtása, a nemzeti büszkeségre való hivatkozás stb.

II.

Az a tény, hogy a szocializmust építő, a kizsákmányolást megszüntető társadalmakban is centrális kérdésként jelentkezik a munkára nevelés feladata, csak látszólag mond ellent eddigi gondolatmenetünknek. Ugyanis a kizsákmányolás megszüntetése, a termelési eszközök társadalmi tulajdonba vétele nem hozza automatikusan magával a munka külsővé-idegenné válásának megszüntét, csupán ennek a lehetőségét teremti meg. Továbbra is fennmaradnak olyan tényezők, mint a rendkívül szélsőséges munkamegcsúszás, a szellemi és fizikai munka esetenkénti erőteljes szétválása, a technikai-technológiai fejletlenségből adódó - viszonylag kevés szellemi-emberi képességet igénylő - un. segédmunka megléte, a szalagrendszerű termelés, a tudat viszonylagos elmaradottsága a léthez képest, a szocialista demokrácia kibontakozásának akadozása stb., melyek nyilvánvalóvá teszik, hogy az elidegenülési folyamat megszűnése is hosszú időt vesz igénybe, csak fokozatosan valósulhat meg az ember és munka egységének helyreállítása. Emiatt nyilvánvaló,

hogy a munkára nevelés kérdéseivel, feladatával még hosszú ideig számolnunk kell, a nevelési intézmények /iskola, család/ tevékenységéből nem iktathatjuk ki ezt a szocializációs feladatot. A neveléelméleti-nevelésfilozófiai kutató számára pedig magától értetődő feladat, hogy keresse ennek a legjobb megoldási lehetőségeit, illetve vizsgálja az eredménytelenség okait.

A magyar marxista pedagógiai elméleti irodalom egyik áramlata a munkára nevelés feladatát az erkölcsi nevelés problémakörébe sorolja be. Ehhez alapot ad egyrészt az, hogy a szocialista erkölcs egyik alapelve - a marxista etika szerint - a munkához való szocialista viszony, másrészt az, hogy az ideológiai megfogalmazások is általában erkölcsi kérdésként kezelik a munkavégzést. /Az 50-es évek "A munka becsület és dicsőség dolga" slogenjétől a "mindenki képességei szerint" elvégig a hivatalos ideológiai jellegű megfogalmazások előszeretettel kezelik a munkához való viszonyt, a munkavégzés milyenségét erkölcsi-etikai kérdésként./

Ez a megközelítés kétségkívül tartalmaz reális mozzanato-
kat, azonban miután nem történt meg - etikai szinten sem - a munkához való szocialista viszony tartalmának az elemzése, feltárása, ez az út szükségszerűen vezetett el az erkölcsi tulajdonságok számbavételéhez, tételes felsorolásához, s ezen keresztül a tanuláshoz mint a munkára nevelés legfontosabb - esetenként egyedüli - módszeréhez. Ugyanakkor amilyen mértékben romlott a hazai munkamorál társadalmi méretekben /de legalábbis amilyen arányban felszínre kerültek a munkafegyelem problémái, azaz véleményünk szerint nem egyértelműen tisztázott, hogy tényleges romlási folyamatról van szó az elmúlt 1-2 évtizedben, vagy csupán ma már nyiltabban beszélünk, irunk róla, mint korábban/, olyan mértékben lazult az iskolai tanulási fegyelem. Ehhez kétségtelenül hozzájárultak bizonyos oktatáspolitikai döntések, irányelvek, illetve hangulatkeltesek az iskolai szigorúság, követelmények ellen, de alapjában az iskola nem lehet jobb, mint az őt körülvevő társadalmi közeg. Ebben a légkörben szükségszerűen jelentkeztek újra azok a reformpedagógiai elképzelésekben gyökerező "ujítások", melyek a tanulmányi fegyelem bomlásáért az iskolai pedagógiai munkát tették felelőssé, az unalmas tanórákat: a diák érdeklődésének

kiiktatásában, illetve az életidegen, gyakorlatiatlan, túlterhelő tananyagban látták a hiba okát. Következtek a sorozatos tantervi reformok, melyek lassan az iskolai munka minimális stabilizálását is aláásták, a pedagógusokat elbizonytalanították, s végeredményben a mai iskolai-pedagógiai-nevelési helyzethez vezettek el. /6/

A másik vonulat, mely főleg az utóbbi évtizedben hallatja erőteljesen a hangját a munkára nevelést nevelési fő feladatként, kiemelten kezeli. E megközelítési mód kiindulópontja: a nevelési cél a társadalmi gyakorlatra való felkészítés. Ezért felfogásuk szerint a nevelésnek azokat a tevékenységi módokat kell közvetítenie, melyek a társadalom reprodukciójához szükségesek. Véleményük szerint a szocializáció megelőzi az intézményes nevelést, mintegy előfeltétele annak. Fogalmi strukturájuk szerint a szocializáció "a mindennapi élet követelményeinek, tárgyainak, nyelvének, szokásainak, szerepeinek közvetlen, tapasztalati elsajátítása", s mint ilyen, előfeltétele az intézményes nevelésnek, mely a társadalmi gyakorlat tevékenységi formáit közvetíti, míg a művelődés tulajdonképp öntevékeny, önként vállalt, érdeklődésen alapuló elsajátítási forma. /7/ E koncepció szerint az intézményes /iskolai/ nevelésnek négy fő területe van: tanítás-tanulás, munka-termelés, közéleti-politikai tevékenység és szabadidős művelődési formák. Az iskolának szükségszerűen a tanuló, a gyerek, a fiatal egész életét át kell fognia, szabályoznia kell, s ez igazán csak az egész napos iskoláztatás körében valósítható meg. Ha ebben a folyamatban a család részt vesz, azt csak az iskolán belül, illetve az iskola által szabályozott keretekben teheti; de nem is lényeges a család, mert szocializációs funkcióját már az iskolai nevelés megkezdése előtt el kellett látnia. /Kétségtelen, hogy mindezt így nem fogalmazza meg Gáspár László, a vonulat egyik legjelentősebb elméleti képviselője, de gondolatmenetét következetesen - ad absurdum - végigvive csak ezek a következtetések vonhatók le./

A koncepciónak arra a hiányosságára, hogy intézményes nevelésnek csak az iskolai nevelést tekinti, itt most nem kívánunk kitérni, azért sem, mert témánkat mi is döntő módon a munkára nevelés iskolai megvalósítására kívánjuk korlátozni. Fontosabbnak tartjuk annak kiemelését, hogy Gáspár László vé-

leménye szerint az iskolai tanítás-tanulás folyamata nem tartozik a művelődés fogalmába. A vita e területen a két koncepció között abban van, hogy míg az előbbi vonulat Ágoston György művelés-művelődés dialektikus fogalompárját a nevelés objektív illetve szubjektív oldalának tekinti, s így megteremti az általános és konkrét, a társadalom és az egyén dialektikus egységének a lehetőségét. Ezzel a felnövekvő nemzedék társadalmi feladatokra való felkészítésében az egyes intézményeknek hangsúlyosabb és körülhatároltabb feladatokat ad /az iskolának elsősorban az oktatást/. Az utóbbi koncepció nem az intézmények közötti munkamegosztásra helyezi a hangsúlyt, hanem a társadalmi érettség eléréséig inkább életkori szakaszokat különböztet meg, s ennek megfelelően alakít ki funkciókat és feladatokat: először a család szocializál, azután az iskola nevel /természetesen mindezt a Gáspár László által használt értelemben/. Mivel ez az iskola "szocialista nyitott iskola", bizonyos társadalmi hatásokat beenged az iskolába, de inkább megteremti, szimulálja a társadalmat az iskolában. Azaz Gáspár László véleménye szerint az iskolának az a funkciója, hogy mindazokat a szerepeket, melyeket a felnőttek a társadalomban be kell töltenie, az iskolában gyakoroltassa: vagyis egy kis társadalmat szimuláljon, ahol a gyerekek eljátszhatják /s ezáltal megtanulhatják/ a társadalmi szerepeket. Kis településen, mint Szentlőrinc, ez azt kívánja, hogy az iskola maga teremtsen meg ennek az összes feltételét, másutt - pl. a pécsi Nevelési Központban - ennek csupán egy részét valósítja meg maga az iskola, a többi tevékenységi részt az iskola irányítása alatt/mellett a kulturcentrum realizálhatja.

A fogalmaknak ez az értelmezése még egy - témánk szempontjából már közvetlenül is fontos - következménnyel jár. Nevezetesen: abból, hogy az intézményes nevelésben csupán a művelődés alapul az érdeklődésen, az öntevékenységen, szükségszerűen következik, hogy az iskolai nevelésben csupán ez a "szabadság birodalma", egyedül itt van lehetősége az egyénnek önmaga megvalósítására, a többi területre a kényszer nyomja rá a bélyegét, azaz az iskolai életben is mereven kettéválasztja a munkaidőtől a szabadidőt, s óhatatlanul azok a sokat támadott erkölcsi tulajdonságok kapnak vezető szerepet, melyeket szavakban elítél a hagyományos iskolai nevelésben. /Hangsúlyozni ki-

vánjuk, hogy itt nem a szentlőrinci iskolakísérlet kritikáját kívánjuk adni, hanem kizárólag Gáspár László elméleti koncepciójának néhány - témánk szempontjából fontos - kérdésére hívjuk fel a figyelmet./

Gáspár Lászlónál a tanítás-tanulás és a munka-termelés még egyenrangú tevékenységi területként jelennek meg, melyek a másik két területtel rendszert alkotnak. Ugyanakkor az ehhez a koncepcióhoz csatlakozó Mihály Ottó - Loránd Ferenc szerzőpárosnak a közelmúltban - a szocialista pedagógiai megújulás igényével - megjelent könyve már szélsőségesen fogalmaz ebben a kérdésben: "Az egész történelemre az a jellemző, hogy akik tanultak, azok nem termeltek; akik viszont termeltek, azok nem tanultak elemi /napjainkban alapozó-kötelező/ szinten túl. A szocialista társadalomra vár az a feladat, hogy a szellemi és fizikai munka, valamint a szellemi és fizikai munkára való felkészítés között lévő szakadékot megszüntesse." /8/ Az idézett gondolat több szempontból is hibás, vitatható. Nem értünk egyet a termelésnek ilyen vulgáris leszűkítésével. Véleményünk szerint nem csupán a közvetlen anyagi előállítás tekinthető termelésnek, hanem az ezt megelőző tervező, illetve az irányító-vezetői munka is a termelés szerves része. A közvetlen termelő munka sem egyforma, s már régóta nem elegendő az alapiskolázás a termelőmunkához, ez legfeljebb a korakapitalizmus időszakában volt érvényes, azóta - a technikai-technológiai fejlődésnek megfelelően - egyre magasabb szintű iskolázottság szükséges, legalábbis a termelői folyamatok bizonyos színvonalán. Másrészt véleményünk szerint a szellemi és fizikai munka közötti szakadék megszüntetése nem a szocialista társadalom feladata, ezt a megosztottságot a technikai fejlődés hozta létre, s fogja megszüntetni. Kétségekivül a munkától való elidegenülés egyik oka a szellemi és a fizikai munka közötti megosztottság, de ez nem elsősorban a társadalmi tényezők függvénye, hanem a technikai fejlődésé. Adott technikai-technológiai szinten szükségszerűen szétválik a szellemi tevékenység a konkrét anyagi munkától, de mindkettő a termelési folyamat szerves része. /Az épület tervezője és kivitelezője egyaránt termelő tevékenységet folytat, vagy a középkori céhes mester még maga tervezi és hozza létre a kész terméket, de a manufaktúrában már valaki megtervezi a kész terméket, míg többek a munkafolyamat mozzanatait végre-

hajtják a ezáltal előállítják, ha úgy tetszik megtermelik az árut. De a folyamat két mozzanata szétválaszthatatlan abban az értelemben, hogy mindkettőre szükség van./ Minél fejlettebb technológiával dolgozik napjainkban egy vállalat, annál inkább igényli a magas műveltségű /tanult/ munkásokat. Ebben a folyamatban válik a tudomány is termelő erővé. A szocialista társadalom feladata a munkától való elidegenedés megszüntetésében a munka termékétől való elidegenülés megszüntetésében rejlik a kizsákmányolás megszüntetésével. Ha a /szellemi és fizikai/ termelő átlátja a munkafolyamat egészét, a terméket sajátjának látja, önmaga tárgyiasításának-tárgyiasulásának, az önmegvalósítás egyik lehetőségének, akkor szűnik meg a munka kényszerjellege, az elidegenülés. Ennek megvalósulásához két feltétel szükséges: egyrészt a kizsákmányolás megszüntetése /szocialista-kommunista társadalom/, másrészt technikai-technológiai fejlődés /a szellemi és fizikai munka egységének helyreállítása/. Véleményünk szerint ez utóbbi mozzanat - legalábbis bizonyos mértékig - független a szocialista társadalomtól. Miként a tan kötelezettség bevezetése, az alapiskolázás megvalósítása is a technikai fejlődés követelménye volt a 19. században, ugyanúgy a középfokú iskolázottság általánossá válása századunk második felében sem a szocialista társadalom humanizmusának, hanem a technikai-technológiai fejlődésnek az eredménye. Véleményünk szerint ez a technikai-technológiai fejlődés /ha úgy tetszik tudományos-technikai forradalom/ fogja visszaállítani a munkafolyamatban a szellemi és fizikai munka egységét, a munka totalitását, azaz a munkának azt a sajátosságát, melyet a korábban idézett Fukász György a "kéz és a fej együttes tevékenységének" nevez, s ebben az egységben biztosan jelentősebb szerephez fog jutni a fej, az ember szellemi képessége, ez a speciálisan emberi sajátosság.

III.

Gondolatmenetünkben most jutottunk oda, hogy állást kell foglalnunk a munkára nevelés kérdésében. Elméleti kiinduló pontnak fogadjuk el a Pedagógiai Lexikon meghatározását: "a munkára nevelés a nevelési folyamat egészére kiterjedő s egészét átható komplex tevékenység, melynek eredménye az aktív, kezdeményező, alkotó ember, aki tud és szeret dolgozni, akiben

kialakult a munkához való szocialista viszony. A korszerű értelemben vett munkára nevelés alapvető feltétele az iskola egész tevékenységének olyanná alakítása, hogy abban az elmélet és gyakorlat egységében megvalósuló szellemi és fizikai munka sokféle változata s a szűkebb értelemben vett iskolai /tanulási/ tevékenységet körülvevő munkaformák egész rendszerre álljon a gyermekek, serdülők és ifjak rendelkezésére, s amelynek vonzó légköre tegye lehetővé a legkülönbözőbb munkafeladatok alkotó jellegű végzését."/9/ A definíciót azért érezzük elfogadhatónak, mert tartalmazza a cél-tartalom/feladat/-módszer egységét, s mindhárom mozzanat megfelel mind a jelen, mind a jövő igényének. Ugy véljük, hogy már ma is csak egyetlen cél lehetséges a nevelés előtt: az aktív, alkotó ember kialakítása, még akkor is, ha napjainkban a termelési-technológiai folyamatban még nem mindenki végezhet ilyen jellegű munkát. Egyértelműen az a véleményünk, hogy e cél érdekében feladatunk a munkához való szocialista viszony kialakítása: ezen kettős feladatot értünk, egyrészt a megfelelő munkakultúrának a kialakítását, beleértve a szaktudás szellemi és fizikai részét, valamint a munkaesztétikát, másrészt a munka-erkölcsöt azokkal a mozzanataival, amelyek meghaladják a polgári felfogásból eredő egyébként fontos összetevőket, azaz a kötelességtudat, pontosság, fegyelmezetttség stb. mellett az aktív kezdeményező-készséget, a felelősségérzetet, a kreatív részvételt az egész folyamatban, vagy másképp fogalmazva: a tanuló se csak kötelességtudatból, fegyelmezettségből végezze el feladatait az iskolában, hanem tudatosan, aktívan vegyen részt a nevelési folyamatban, az egész iskolát hassa át a munkaöröm, az önmegvalósítás lehetőségének élménye.

A kérdés az, milyen munkaformákkal tudja az iskola feladatát megvalósítani, vagy még inkább sarkítva a kérdést: a hagyományos tanítási-tanulási tevékenység elegendő-e ehhez, alakítható-e úgy, hogy elérjük vele a kívánt célt, vagy szükséges valamilyen egyéb fizikai munkatevékenység beiktatása is az iskolai nevelési folyamatba. Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ tudjunk adni, érdemes figyelembe venni Fukász György megállapításait: "... nem minden emberi tevékenység, mégcsak nem is minden céltudatos emberi tevékenység minősíthető munkának -, hanem csupán az a céltudatos emberi tevékenység, amely érték,

termék előállítására irányul, s így része az összmunkának."/11/ Ha mindezt elfogadjuk, akkor megállapítható, hogy a tanítási-tanulási folyamat a pedagógus oldaláról egyértelműen munkaként kezelhető, de hogyan értékelhető mindez a tanuló oldaláról, illetve mennyiben tekinthető a tanulás munkának?

Meggyőződésünk, hogy a klasszikus tanulási folyamat önmagában képes lenne kialakítani azokat az erkölcsi tulajdonságokat, melyeket már többször felsoroltunk. De az is, hogy ez lényegében csak a polgári munkaerkölcs kialakításához elegendő. Ahhoz, hogy ezen túlmenően a szocialista munkaerkölcs kialakításában is előrelépjünk valami más is kell. Számunkra nyilvánvaló, hogy ez a valami más nem szükségszerűen valamilyen manu-fakturális-manuális fizikai munka szervetlen beépítését jelenti az iskolai nevelési folyamatba, hanem egyrészt a tanítási-tanulási folyamatba kell beépíteni azokat a motivációs tényezőket, melyek a tanuló számára is lényegi tevékenységgé teszik a tanulást, másrészt meg kell keresni azokat a lehetőségeket, melyek a fizikai munka gyakorlatát jelenthetik a diákok számára. /Meg kell jegyeznünk, hogy ez utóbbi feladat csupán az általánosan képző iskolákban jelentkezik, hiszen a középfokú szakképzés már régen megoldotta ezt, s miután ott a munkaoktatás a tanítási-tanulási folyamat szerves része, a munkára nevelésnek totális komplex rendszere adott. Más kérdés ennek hatékonysága és eredményessége, ezzel itt és most nem kívánunk foglalkozni./

A tanítási-tanulási folyamat "megjavításának" útja - véleményünk szerint - semmiképp nem e folyamat háttérbe szorítását jelenti /mint azt Mihály Ottóék felfogása sugallja/, s végképp nem a reformpedagógiában gyökerező érdeklődésen alapuló megoldásokban keresendő, hanem a tanulói érdekeltség felkeltése; az a nevelői magatartás, mely a tanuló számára is világgossá teszi, hogy a tanórán /és az otthoni tanulás során/ oeltudatos emberi tevékenység folyik, mely értéket állít elő. Azaz a tanuló is érezze, tudja, hogy miért tanul, művelődése által milyen értéket állít elő, s ne kényszer, külső fenyegetés és egyéb körülmények kényszerítsék egyéni képességei kibontakoztatására. Ennek megvalósulásához nyilván számtalan feltétel szükséges, melyekkel itt nem kívánunk foglalkozni, mert ezek elsősorban gyakorlati, oktatáspolitikai feladatok,

s nem a neveléstudományi elemzésnek kell megoldania. Hasonlóan másodlagosak e tekintetben a didaktikai-módszertani kérdések; hogyan kell a tanítási-tanulási folyamatot szervezni, milyen tanulói gyakorlatokra van szükség, hogyan kell aktivizálni a diákokat, milyen munkáltató eszközökre van szükség stb.

Bonyolultabb és izgalmasabb kérdés, hogy lehetséges-e valamilyen effektív munkafolyamat beépítése az iskolai életbe. Mint egy zárójeltes megjegyzés erejéig utaltunk már rá, ez az általánosan képző iskolák problémája, különösen, ha olyan szerves megoldást keresünk, mint az a szakképzésben megvalósult. A szocialista neveléstörténet során már több kísérlet is történt erre, azonban ezek bevallott vagy nem bevallott kudarchoz vezettek. Elég itt Lunacsarszkij munkaiskolájára, vagy a hazai politechnikai oktatás különböző kísérleteire utaltunk. Számunkra nem megnyugtató ebből a szempontból Gáspár László szentlőrinci kísérlete sem. Mind a megjelent tanulmányok, mind a személyes tapasztalataink azt jelzik, hogy lényegét tekintve ő sem tudott túllépni a Kerschesteiner-féle munkaoktatáson, s alapjában elég szervesen, inkább a kényszeren alapuló, elidegenítő hatású munkát iktatott be, semmint valamilyen szerves, az iskolai életbe hozzátartozó, személyiségfejlesztő, képességeket kibontakoztató munkát. Arra gondolunk, hogy a tanulók döntő többsége számára az adott munkalehetőségek nem értéktelentő-bőnmegvalósító munkaként jelennek meg, így mind a munka termékétől, mind magától a munkától elidegenülnek. Lényegében hasonló gondot jelentenek a minden iskolában hagyományos őszi mezőgazdasági munkák, s ezért nincs igazán nevelő értékük legtöbbször a különböző társadalmi munkáknak sem.

A problémát nyilván az jelenti, hogy lehetséges-e ma az iskolákban olyan fizikai munkát szervezni, mely tényleges termelő munka, lehetőleg szimulálja a nagyüzemi /ipari vagy mezőgazdasági/ termelést, ez a munka beépíthető-e az iskola értékrendjébe, a nevelési folyamatba. Véleményünk szerint csak az olyan munkának van személyiségformáló hatása, mely értékteremtő, s ez az értékteremtési folyamat a tanuló számára is átélhető, pozitív hatású; ha úgy tetszik, szükségletként jelentkezik. A mai nagyüzemi ipari és mezőgazdasági termelés, a szigorú technológiai rend, a bonyolult és egyre bonyolultabbá váló termelési folyamat nyilvánvalóan nem tud /és nem is akar/ mit

kezdeni a szakképzetlen gyermekmunkával. Az iskolai tanmühelyek /gyakorló kertek/ pedig csupán a korszerűtlen, a mai termeléstől elég távol eső manuális munkát tudják csak nyújtani. Ezt nevezhetjük bármilyen tantárgynak, a tanulók többségének döntően nem pozitív, hanem inkább negatív hatású élményt ad. A probléma megoldására - véleményünk szerint - két megoldás kínálkozik, de legalábbis mai ismereteink szerint két megoldást látunk. Az egyik lehetőség olyan tantárgyi struktúra kialakítása, melynek szerves részét képezi az általános műszaki műveltség s az ehhez kapcsolódó fizikai-manuális tevékenység. Ugy véljük, nem szükségszerű, hogy ennek oktatása már az általános iskola 1. osztályában elkezdődjék, hanem valamikor a felsőbb évfolyamokon kellene indítani. Természetesen ennek kialakítása elvileg a könnyebb feladat, elfogadtatása, természetessé válása a nehezebb és hosszabb időt igénylő feladat. /Arra gondolunk, hogy mindmáig nem épült be az általános műveltségképünkbe a műszaki kultúra, ez óhatatlanul megnehezíti minden fentebb említett törekvés megvalósulását./ Egy ilyen "tantárgy" az elmélet és gyakorlat egységében, az elméletre épülő gyakorlat alapján jól szimulálhatná a szellemi és fizikai munka egységét, a munkafolyamat értékteremtő jellegét és megala-
pozhatná a szakképzést.

A másik lehetőség az NDK-beli gyakorlat. Az NDK-ban minden vállalatnak létre kell hoznia a maga "tanmühelyét", melyben általában a vállalat jellegének megfelelő termelő munkát végeznek a tanulók a 7. osztálytól kezdődően. Ezekben a Polytechnische Schulékban a tanulók egyrészt közvetlenül kapcsolatba kerülnek az ipari termeléssel, másrészt tényleges produktív munkát végeznek, termékeiket az állami szabványok szerint minősítik, megfelelő normában dolgoznak, s ezáltal a tényleges termelési folyamatot élhetik át. /Az, hogy ez a módszer hogyan valósítható meg, hogyan adaptálható a magyar viszonyokra, milyen érdekeltségi rendszert kell beépíteni stb. nyilván hosszabb és részletesebb elemzést igényelne, itt csupán annak lehetőségére kívántuk felhívni a figyelmet, hogy elvileg van lehetőség az oktatás és a termelés összekapcsolására napjainkban is./

IV.

Eddigi elemzésünkben nyilvánvaló, hogy a munkára nevelést a szocializációs folyamat centrális kérdésének tekintjük. Ugyanakkor neveléseméleti szempontból nevelési fő feladatként való kiemelését nem tartjuk szükségszerűnek. Számunkra a művelés-művelődés fogalompár mint a nevelés két oldala meggyőzőnek tűnik, s e két oldal Ágoston György által felvázolt feladatrendszere, úgy véljük, átfogja a személyiségformálás egészét. /12/ Más kérdés, hogy e feladatrendszer részletezésében hol milyen hangsúlyt teszünk a munkára nevelés összetevőire /nyilvánvaló, hogy ebben az osztályozásban a munkára nevelés tartalma több feladatban is megjelenik/, illetve, hogy erre a feladatrendszerre milyen iskolai gyakorlat épül. Ugyanígy elfogadhatónak tartjuk a Mihály Ottóék által felvázolt több dimenziós feladatrendszert is. /13/ A kérdés csupán az, hogy melyik feladatrendszer hogyan tud funkcionálni az iskolai-nevelői gyakorlatban. Ez utóbbi rendszernek kétségtelenül léteznek olyan veszélyei, hogy a személyiségalakítást túlzottan szétparcellázza, s ebből adódóan egy-egy tevékenységi forma egy-egy nevelő /tanár/ feladatként jelenik meg, s elveszik az iskolában a tanulói személyiség teljessége, totalitása.

Ez a veszély azért is reális, mert - véleményünk szerint - az iskolai nevelés jelenlegi gondjai, bizonyos kudarcai döntő módon összefüggenek a munkától való elidegenedés iskolai jelentkezésével. Különböző okok miatt az iskolában is egyre élesebben jelentkeznek az elidegenülés jelei. Ugy tűnik, hogy kicsit megkésve, vagy legalábbis utoljára az iskolát is elérte az elidegenülés folyamata. Marx írja a Gazdasági-filozófiai kéziratokban, hogy "... egyik következménye annak, hogy az ember elidegenült munkája termékétől, élettevékenységétől, nembeli lényétől, az embernek az embertől való elidegenülése..." /14/ Ez jelentkezik ma iskoláinkban, az egész nevelési folyamat elszemélytelenedett, felbomlott a tantestület közösségi jellege, egysége, tanár és tanár kapcsolat nélkül, idegenként tekint egymásra, ennek szükségszerű következménye, hogy elidegenült tanítványaitól is, s a nevelés az a munka, mely közvetlen személyes kapcsolat nélkül sem lehet eredményes, a szocializáció egész folyamat megköveteli a közvetlen emberi kommunikációt, a

személyes érzelmi kapcsolatot. Ennek hiánya még a legszebb célokat is hű ábrándokká változtatja. Így az egész nevelési folyamatban /ezen belül a munkára nevelésben/ csak akkor várhatunk eredményeket, ha ezt az "elszemélytelenülési" folyamatot sikerül megállítanunk, illetve visszaállítani az emberi kapcsolatokat az iskolában.

J e g y z e t e k

1. MARX: A tőke, I. köt. Kossuth Kk. Bp. 1961. 170-171. old.
2. FUKÁSZ György: A munka filozófiája. Kossuth Kk. Bp. 1965. 19-20. old.
3. MARX-ENGELS Művei, 3. köt. Kossuth Kk. Bp. 1960. 23. old.
4. MARX: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth Kk. Bp. 1962. 47-48. old.
5. i.m. 49. old.
6. Általában ezt a felfogást képviseli valamennyi egyetemi-főiskolai neveléstudományi tankönyv. Részletesen: ÁGOSTON György: A munkára nevelés. Acta Univ. Szegediensis de Attila József Nom. Sectio Paed. et Psych. 23.
7. GÁSPÁR László: A szentlőrinci iskolakísérlet. Tankönyvkiadó, Bp. 1983. 26-27. old. "Korszerű nevelés" sorozat
8. MIHÁLY Ottó - LÓRÁND Ferenc: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. OPI, Bp. 1983. 64. old.
9. Pedagógiai Lexikon III. köt. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 187. old.
10. Vö.: KOMLÓSSY Ákos: A munkára nevelés; a szakképzés és a pályaválasztás a Pedagógiai Lexikonban, OPI, 1979. Kézirat
11. FUKÁSZ György: id. mű 46. old.
12. ÁGOSTON György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelés célja. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976.
13. MIHÁLY Ottó - LÓRÁND Ferenc: id. mű 58-81. old.
14. MARX: Gazd. fil. kéziratok. id. kiadás 51. old.

Акош Комлоши:

Некоторые теоретические вопросы трудового воспитания

На основе анализа понятия труда, данного К. Марксом, понятно, что педагогическая проблема трудового воспитания является следствием превращения труда во внешне-отчужденный труд. До тех пор пока отчуждение труда или его возможность - исторический факт, нам необходимо считаться с трудовым воспитанием. Чем сильнее основывается общество на труд, тем более центральное место занимает в нем задачи воспитания.

Современная венгерская педагогическая литература по этому вопросу имеет разные точки зрения. Задача современности заключается в том, чтобы вслед за выяснением теоретических вопросов приступить к реорганизации школьной жизни таким образом, чтобы она стала органической частью разумного труда.

Komlóssy Ákos 0

Einige erziehungstheoretische Fragen der Erziehung zur Arbeit

Das pädagogische Problem der Erziehung zur Arbeit ist ausgehend von der Analyse des marxistischen Arbeitsbegriffes eindeutig Folge der Verselbständigung, der Entfremdung der Arbeit. Solange die Entfremdung der Arbeit oder deren Möglichkeit eine historische Tatsache ist, müssen wir mit der Erziehung zur Arbeit rechnen. Diese Erziehungsaufgabe steht um so mehr im Mittelpunkt, je stärker eine Gesellschaft auf der Arbeit beruht.

Die zeitgemäße ungarische pädagogische Literatur nimmt in dieser Frage verschiedene Standpunkte ein. Aufgabe unserer Tage ist es, im Anschluss an die Klärung der theoretischen Fragen das Schulleben so umzugestalten, dass die sinnvolle Arbeit zum organischen Bestandteil dieses Lebens wird.