

Tary Orsolya

A reformkor pedagógiai gondolkodása

Koós Ferenc A reformkor pedagógiai monográfiái c. munkája alapján¹

■ Motiváció, esélyegyenlőség, tehetséggondozás, interaktív nevelés, érdekességcentrikusság, gyermekperspektíva, kommunikációközpontúság, kompetenciák, „lifelong-learning”, érzelmi intelligencia, differenciált nevelés, stressz – fogalmak és kifejezések napjaink pedagógiai gondolkodásából, melyekről hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy a „digitális kor” vagy legalábbis a XX. század elméleti produktumai. Írásomban e feltételezés cáfolatára törekszem: a reformkor pedagógiai monográfiáiban a felsorolt szempontok konkrétumként vagy „csak” vonulatként, de határozottan megtalálhatók.

Mielőtt részletesebben szemléltetném a monográfiák alapján általánosítható főbb elveket, előljáróban felvetnék néhány alapvető kérdést, melyek e dolgozatban sem kerülhetők meg, lévén a mindenkori pedagógia kiindulópontjai. Kiket nevelünk? Láthatjuk majd, hogy az esélyegyenlőségi törekvések kisebb-nagyobb eltolódással határozottan kimutathatók. Milyen magasabb rendű cél alapján nevelünk? A társadalmi hasznosság és az egyéni öntökéletesítés célja komplexen jellemzi a kort. Mire nevelünk? Erkölcse és életre: keresztény erkölcsös életre. Hogyan neveljük és tanítsunk? Mindenekelőtt autentikus példával és szeretettel.

A korszak meghatározó pedagógiai munkája August Hermann Niemeyeré, melyet Ángyán János fordított, magyarozott és adaptált magyar viszonyokra 1822-ben *Nevelés és Tanítás Tudomány, A' Szülék, a' Házi és Oskolai Tanítók számára* címmel. Niemeyer pontos definíciói nevelésre és tanításra fontos előzménynek tekinthetők: a nevelés „azt, a' mi a' Nevendékben van, kipallérozza, azt, a' mit a Természet adott, kifejtegeti”, ezzel szemben a tanítás „a' Tanulónak meg fogásokat, Esméreteket és Tapasztalásokat közöl”.² A legjobban tehát úgy lehetne érzékeltetni a különbséget, hogy a nevelés a meglévő lehetőségekre épít, míg a tanítás az új ismeretek átadására. A különbség ellenére – mint Szilasy János művében (hazánk első összefoglaló neveléstudományi munkája:

A' nevelés' tudománya, 1827) lényeglátóan rávilágít – nevelés és tanítás megkülönböztetése valójában felesleges, hiszen egymást feltételezik az emberformálásban. Komplementer fogalmakról beszélünk tehát, talán nem következtelenség a két fogalmat hasonló jelentésben variálni.

A magyar reformkor pedagógiai gondolkodása széles látókörű, igen gyakorlatias és meglehetősen hasonló gondolatok mentén szerveződő. Ennek oka nemcsak a külföldi szakirodalmak magas ismeretében, magyar nyelvre és helyzetekre adaptálásában keresendő, hanem a vallási felekezetek egymás felé nyitásban is. A felvilágosodás korát még jellemző egymásnak való háttat fordításon többé-kevésbé sikerült túljutnia az értelmiségnek, s így a különböző felekezetekhez tartozó magyar (egyházi és nem egyházi) szerzők munkái is ismertté váltak a hazai neveléstani érdekeltségű körökben, az akadémikusoktól a segédtanítókig. A szerzők problémaérzékenységét jól mutatja, hogy a tanítandó tárgyakon és tanítási módszereken túl igen részletesen foglalkoznak többek közt az iskolai vagy magántanulói légkör fontosságával, a tanító preferált személyiségjegyeivel és megélhetősi nehézségeivel, valamint a szükséges emberi erények kimunkálásával is. A monográfiák komoly nemzeti eszményt követnek: a magyar művelődés felvirágoztatását. A megvalósítás előfeltétele pedig – a nyelvművelés után (és mellett) – a helyzetismeret alapján való „építkezés”.

A nevelendő „masszán” kezdve a reformkori neveléstani („képző művészeti”³) koncepciók áttekintését, elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy a rousseau-i „eredendő jóság” feltételezése ellenében John Locke „tabula rasa” téziséhez nyúlnak vissza. A gyermeket nem eleve jónak született, ösztönösen önkibontakoztató, kész élőlényként, hanem adott tehetségei kibontásában segítségre szoruló, formálható lehetőségként tekintik. Senki sem születik „virtuosan”, ez a nevelés dolga – állítja Edvi Illés Pál, „a gyermek üres semmi és utánzási ingerénél fogva bevesz mindent”⁴ – hang-

súlyozza a tudatos nevelés fontosságát Karády Ignác. A nevelés során a nevelő feladata a gyermek képességeinek felismerése és kiművelése (tehetséggondozás), valamint a különféle érzelmek felébresztése és helyes irányítása (érzelmi intelligencia). Az ismeretközlés, tanítás során „a gyermeket úgy kell venni, mint van, nem miként lenni óhajtjuk”.⁵ Ez nemcsak a tanító fokozott béketűrésére szólít fel (jusson eszébe „hogyan nem érett emberekkel, hanem könnyelmű kisdedekkel van dolga, kikben férfiúi komolyságot keresni valóban nevetséges”⁶), hanem arra is, hogy tanítson gyermeki perspektívából. A tanítvány szintjének megfelelő módon adja át a tudást: legyen érdekes, érthető és könnyű, amit közvetíteni kíván. A gyermekközpontú tanítás másik sarkalatos és modern pontja az életkori sajátosságoknak megfelelő tanítás, ezt Szilasy megfogalmazásában így találjuk: „a’ gyermekekre reá parancsolok; az ifjúnak törvényt szabok; az érett korúnak tanácsot adok”.⁷ Az érettséggel nő tehát a szabadság, önállóság érzése is. Niemeier nyomán egyébként többen hangsúlyozzák a szabadságérzet fenntartását nevelés, tanítás során. Warga János például a tanításhoz nélkülözhetetlen négy kedélyhez sorolja, melyek a következők: vidámság, hiszen nem akarhatjuk, hogy a gyermek búskomor és kedvetlen legyen. Tevékenységszeretet, ha játékhoz van kedve, azt is engedni kell, a lényeg, hogy csináljon valamit! Bizalom, ezt elsősközt kell kialakítani a tanítónak, hogy hazugság és titkolózás ne üthesse fel a fejét kettejük kapcsolatában. És végül a szabadságérzés, aminek jelentősége abban áll, hogy a tanítvány ne érezze magát kényszerítve, így nem alakul ki benne ellenállás. Említésre érdemes Karády egyik – bár szülőkhöz intézett – jó tanácsa is: „Igen nagy hiba sokaknál, hogy midőn a gyermek játék közben lármát üt, rá rivalkodnak s csendességet parancsolnak. A gyermeknél a játék zaj és lármája nélkül olyan, mint a virág illat nélkül, látjuk szépségét, de nem érezzük hatását.”⁸ A tanítvány optimális lelki állapotban tartása tehát általános követelménynek minősült a kor gondolkodói szemében. Attitűdjükben igen érzéketlenül nyilvánul meg, hogy a nevelési folyamatban a gyermeket nem tárgyként, nem passzív elszennvedőként, hanem érző alanyként, cselekvőként gondolják el. Kiss Bálint helyesen látja, hogy a növendék érzéseire hatni lehet a tanulólhelyiség kellemessé varázsolásával is (legyen díszes, tiszta, világos, tágas)! Kiss egyébként a gyerekek szorongásának, rettegettségének feloldására egy első tanítási napos „fogatökönnyvet” is kitalált, mely szerint a tanító rövid beszélgetés után egyesével vezesse be a gyerekeket a tanterembe azzal a kijelentéssel, hogy „megint egy jó kis gyermeket hoztam hozzátok”.⁹ Szép és humánus gon-

dolat, de vajon, működhet-e hosszú távon? Mert Sasku Károly ultraliberális elgondolása, mely szerint minden nap akkor kellene elkezdni a tanítást, amikor a tanulóknak megjött hozzá a kedve, nyilván nem vihető át a gyakorlatba. Működhet-e a pszichológiai szempontok ilyen fokú figyelembe vétele iskolarendszerben? Talán egyedül magántanítás során lehet életképes...

Ezzel eljutunk a reformkori pedagógiai egyik nagy vitaindító kérdéséhez, tudniillik, hogy mi hatékonyabb: a magánoktatás vagy az iskolai oktatás. Élesen szembenálló vélemények és írások születtek ezzel kapcsolatban, melyek részletes kifejtésére itt nincs módunk. Annyit azonban – az „integrált” oktatásról és az iskolai szegregációról zajló viták ismeretében – meg kell jegyeznünk, hogy mindkét „tábornak” vannak ma is mérlegelhető érvei. A házi nevelés – mely költségessége miatt főúri kiváltságnak minősült – jelentősen több lehetőséget nyújt a személyiségközpontú nevelésre, hatékonyabb az időbeosztása, és az emellett kardoskodók egyik legfőbb érve, hogy nem ad esélyt az iskolatársak általi negatív impulzusoknak. Felmerül persze a kérdés, hogy létezik-e az a teljesen „steril” környezet, amelyet a pártolók emlegetnek, s hogy jót tesz-e a gyermeknek, ha a világtól elzárt „burokban” nevelik (minél később történik, annál nagyobb törést okozhat a biztonságos környezetből való kiszakadás). A szülői szerepet tekintve, házi nevelés során rájuk is nagyobb felelősség hárul, hiszen egyfelől ők választják ki a tanító személyét, másfelől amennyiben nem működnek szigorúan együtt vele, a nevelés nem lesz hathatós. Szinte nincs olyan kérdés ezzel az „örökzöld” problémával kapcsolatban, amely fel ne merült volna már másfél évszázaddal ezelőtt. Az iskolai tanítás azért pártolható, mert kevesebb anyagi teherrel jár, az iskolai pedagógus erkölcsé talán megbízhatóbb, mint egy magántanítóé, ráadásul egy azonos életkorú közösségben egészséges vetélkedés és gondolatcsere alakulhat ki a gyermekek között. Komoly szülői jelenlétről viszont ebben az esetben alig beszélhetünk...

A tanítás – otthoni vagy iskolai környezettől függetlenül – azonos elvek alapján zajlott. A főbb irányelvek: az ismeretek „lépcsőzetes” elsajátítása, a túlterhelés elkerülése, a szemléletesség és a szüntelen foglalkoztatás. Kiemelt tézise e pedagógiai írásoknak, hogy a tanító tudatosítsa a gyermekekben, hogy miért tanulnak, milyen pályára készülnek. Az iskolai rendszer a maihoz hasonlóan háromszintű volt: elemi, közép- és felső iskolákról beszélhetünk, s nem számítottak kuriózumnak a különféle szakiskolák, célirányos iskolák sem, pl. „külső szorgalmatoskodási (indusztériális)” iskolák, „A’ pallérozottabb rendűek számára” létesült iskolák, „kereskedést tanító”

iskolák, „Erdőkkel való bánást és bányászságot tanító iskolák” vagy leányiskolák. Utóbbi kapcsán megjegyzém, hogy az elemi iskolák szintjén (elsősorban falusi iskolák esetében) ekkoriban már találunk példát koedukált oktatásra, hiszen az elméletírók nem győzik felhívni a szakmát gyakorolók és érdeklődők figyelmét arra, hogy fiúk és lányok nem mehetnek együtt illemhelyre, külön padban kell, hogy üljenek, és lányokat már csak azért sem büntethetnek elfenekeléssel, mert nem viselnek alsóneműt! Egenlő bánásmódról azonban nem beszélhetünk a két nem esetében, mert a lányok a nevelődés során folyamatos „megkülönböztetésben” részesülnek: bár tanulmányaik jobbára megegyeznek a fiúkéval, kiegészülnek a jövődöbéli asszonyi teendőkkal a latin és görög nyelv (azaz a tudományos munkásság klasszikus nyelveinek) hátrányára. Egy moralitáson alapuló társadalmi eszmény természetesen nem nélkülözheti a női nemmel szembeni „gyengéd” bánásmódot sem; a fiúnövendékek már az iskolában megtanulják, hogy a lányokkal előzenyenyen, szemérmükre vigyázva kell bánni (ez a teljes emancipációval kezdett el „kimenni a divatból”). Nem célozom sem pozitívnak, sem negatívnak ítélni a nőnevelés egykori helyzetét, mindenestre érdekes, hogy ma attól vagyunk modernnek, hogy a tudatos nőnevelés helyett játékgyárak és médiumok befolyásolják tudattalanul a női és asszonyi szerepeket, nemhogy nem deklarált, de nem is evidens értékek mentén!

Milyen értékekre és képességekre kell nevelni a jövő nemzedékét? Szeretetre. Istenfélő és hazaszerető (de más nemzeteket nem lenéző) magatartásra, megbecsülésre és kötelességtudatra önmagunkkal és másokkal szemben. Az önmagunk iránt érzett kötelességtudat az életünk, az egészségünk, a hírnevünk és a művelődésünkre való odafigyelést jelenti. A korszak pedagógiai monográfiái egytől-egyig testnevelés-centrikusak, hasonlóan napjaink oktatáspolitikájához a fizikai nevelést az egészség feltételeként jelenítik meg („egészségtudatosság”), az egészséget pedig antik görög példa alapján a szellemi nevelés előfeltételének tartják. A környezetünk iránt érzett megbecsüléssel kapcsolatban Kiss Bálint tisztelettudó megközelítését szeretném megemlíteni: ő arra szólítja fel a növendékeket, hogy a gyenge fákat ne tördeljék ketté, a virágokat ne tépkedjék le, a bogarak lábait ne tépkedjék ki. Roppant érdekesek továbbá Márkli József pedagógiai tanácsai: a növendéket „óvni” kell az alacsonyabb sorsúakkal való megvető beszélgetéstől, az emberi nyomorúság szenttelen tudomásulvételétől, valamint az állatok kínzásától. A felsorolás kiemelt figyelmet érdemel, hiszen ezek a viselkedési torzulások sajnos igen aktuálisak

korunkban, ráadásul olyan párhuzamot von emberekkel és állatokkal való kegyetlenkedések között, melyek modernebbnek tűnnek napjaink gondolkodásmódjánál! Az állatkínzást elkövető ember mentális defektjének felismerése ma jobbára megreked pszichológusi körökben, az igazságszolgáltatás, a büntető törvények is tükrözik, hogy az állatellenes bűncselekmények valójában a „pitiáner” ügyek közé tartoznak – bonyolult logikai következtetésnek tűnik az, hogy aki állatot kínoz, embert is kínozhat...

A reformkori nevelésméleti gondolkodás abban is versenyképes napjaink oktatáspolitikájával, hogy komplex céltartalmú: közösségi és egyéni érdekeket egyaránt szem előtt tart. A közösségorientált irányvonalat emberi és hazai értékek szerint gondolja el, nevelési végeredményként így a „jó és hasznos embert”, a „jó honpolgárt (jó alattvalót) és keresztényt” teszi meg ideáljának, aminek a hétköznapokban főként a tevékeny életvitelben és az engedelmes magatartásban kellett realizálnia. Szeremlei Gábor szerint a nevelés célja, hogy a nevelő „növendékének erkölcsi és szellemi természetét a ’honi szükség’ ’s a kor’ igényeihez simíthassa”, s „belőle embert és polgárt idomíthasson”.¹⁰ Bár a szóhasználat kissé pejoratív, mégis alkalmazkodik a kor európai mércéjéhez (ember és polgár), valamint felhívja figyelmünket egy érdekes szempontra: a szükségekhez és igényekhez való alkalmazkodás fontosságára (ez a kompetencia ma flexibilitás és agilitás címszavakban éli virágkorát a munkaerőpiacon...). Az alkalmazkodóképesség csak egy a reformkori nevelés egyénre irányuló, önfejlesztő célkitűzései közül. A „pedagógusok” a sikeres nevelés eredményeként elsősorban az „önállást” – vagyis az önálló gondolkodási képességet, a szabad öntevékenységet, az ismeretek önkéntes megszerzési vágyát – határozzák meg. Sasku Károly (hiperliberális) pedagógiai írásának egyik alapgondolatát szeretném itt idézni, mely szerint a boldogtalanság oka a tudatlanság. Elsőre naivnak tűnik az állítás, de lássuk bele a népnevelői szándékot! Ha túllépünk az absztrakt fogalmiságon és a „boldogságot” boldogulási képességként, a „boldogtalanságot” pedig e képesség hiányaként értelmezzük, megfontolandó igazságra lelünk. Meglepően korszerű Sasku fejtegetése akkor is, amikor például – „az emberi nemnek illy nagy elszaporodása miatt” – „a’ birtokában lévő kevés természeti dolgokkal bánni és gazdálkodni tudás” fontosságáról beszél.¹¹ Warga János is a boldogulást fogalmazza meg, amikor azt írja, hogy a nevelés az az erő, „mely kimutatja azt, miként szerezze meg a’ nép anyagi jólétét, miképpen élvezze azt józanul, és használja szellemi fejlődésének is eszközéül”.¹² Innentől nem kérdés, hogy miért van szük-

ség nevelésre. És kiknek? Mindenkinék! Beke Kristóf érzékletes meglátása szerint mindenkit meg lehet nevelni, de mindenki könnyen el is romlik...

Az persze, hogy kinek milyen mértékű tudásra van szüksége, már nem evidencia. A többség álláspontja szerint rang, nem és jövőbeli rendeltetés szerint kell nevelni. Ez kissé ellentmond a tehetségbontogató, -gondozó koncepciónak, de a reformkor nevelési célkitűzései között, mint említettem, a boldogulás, az „életrevalóság” is szerepel; nem baj, hogy nem „pályaelhagyókat” neveltek! Márkli József a rendeltetés szerinti nevelés értelmét abban látja, hogy „nincs veszélyesb állapot, mintha vagy semmi, vagy egyszerre több hivatalra készül” az ifjú.¹³ Az elképzelés megszívlelendő, más ismeretekre van szüksége egy jövőbeli földművesnek és más képzettség kell egy hivatalnoki pályára készülőnek. A nőnevelés szükségességét például a korszakban legtöbbször azzal támasztották alá, hogy csak okos, kiművelt ember nevelhet okos és kiművelt embert. (Ebben persze közrejátszott az az általános közhiedelem – babona – is, hogy a gyermek az anyatejjel jó és rossz és tulajdonságokat is magába szív.) A rang szerinti képzés elsősorban az említett magántanítással, a fizetés képzések „megengedhetőségét” jelenti, továbbá az arisztokrácia felelősségvállalásának nevelését. Szeremlei Gábor véleménye, hogy a gyermeknek ismernie kell családjának anyagi viszonyait, csak így nem lesz könnyelmű. Dessewffy Aurél pedig a magyar arisztokrácia közéleti szerepvállalását írja elő: „minden kitűnő helyzetbeli honpolgár [...] minden erejével adós a hazának, s ezen adósságát lefizetni szent kötelessége”,¹⁴ mert „csak tőlük függ megvalósítani elemező évkorunk symbolumát: a mívelt nemzetiséget, s a nemzetesedett miveltiséget”.¹⁵ Fel kell ébreszteni azok lelkiismeretét, akiktől bárminemű anyagi támogatás remélhető! Dessewffynak van még egy igen érdekes felvetése, mely az esélyegyenlőség kérdéskörébe tartozik: azt javasolja, hogy a főúri nevelést lezáró „tanulmányi útra” az arisztokrata ifjú vigyen magával egy szegény, de jó erkölcsű és jó képességű tanulókat, akinek egyébként nem lenne erre lehetősége. Az alacsony sorú gyermekek taníttatásához ugyancsak említésre méltó adalék Fekete János (Kossuth pénzügyminisztériumának egyik tisztviselője) ingyenes ábécéskönyve, melyet 1846-ban osztott szét a tanulni akaró szegény gyerekek közt. Fél év alatt négyezer példány fogyott el.

A szegények iskoláztatása, vagyis az általános népnevelés ideája úgy bontakozhatott ki, hogy a XVIII. századig érvényes felfogás helyét – mely szerint a művelődés elégedetlenkedést szül, vagyis ha a „pór nép” művelődik, már nem

fogja szívesen végezni a munkáját és elviselni nyomorúságos sorsát – átvette az a gondolat, hogy a közjó elengedhetetlen tényezője a népművelés. Ennek kapcsán azonban nemcsak az analfabetizmus csökkentéséről és egy általános műveltségi szint felállításáról van szó, hanem arról is, hogy a „buta” és „szolgalelkű” népet fokozatosan öntudatra kell ébreszteni. A néppel szemben támasztott elvárások magva az, hogy ne legyen ingatag és befolyásolható, ellenben váljon szilárd erkölcsűvé és vallásúvá. Ezt pedig az olvasás-számolás-írás triászán túlmenő tanítással kell elérni. Az elemi szintű oktatás a gyakorlati ismeretek mellett a hittanra és erkölcsstanra, természettudományokra, gazdaságtudományra, törvénytana, magyar nyelvtanra épült, továbbá kifejezetten nagy hangsúlyt helyez történelemtanításra: Edvi Illés Pál szerint a történelem hasznos tudni, „mint volt sorsuk a mielőttünk élt embereknek”,¹⁶ azaz megismerkedni a követendő és kerülendő példákkal (más meghatározás szerint a történelem egyebek mellett „erkölcsi példatár” is). A nemzeti öntudat, büszkeség helyes kimunkálásában is közreműködik a történelemtanítás, azonban ezt is, mint minden érzelmeket, mértékletesre kell nevelni, vagyis ne fordulhasson át más népek, nemzetek iránt érzett gyűlöletbe. Edvi hozzáteszi azt is, hogy aki a történelmet nem ismeri, mindig gyermek marad, a magyar népet tehát meg kell ismertetni a nemzeti és a világ történelmével, hogy felnőhessen – e metaforikus látásmód is hozzájárulhatott a pedagógia XIX. századi virágzásához. A felvilágosodás korának célkitűzése tehát kiszélesedik: a nemzeti nyelv „csinosításán” túl a nemzet tagjainak „csinosítása” irányába. Példaként álljon még itt Kiss Bálint munkája, aki a családi munkaerőként nélkülözhetetlen falusi gyerekek számára releváns ismereteket adó, egy éves időintervallumú tanrendet fejlesztett ki. A hit- és erkölcsstan tantárgyak egyértelmű jelenléte mellett a pénzügyi ismeretek, a környezetismeret, a hely- és földrajzismeret, alapvető biológiai ismeretek és testnevelés is helyet kaptak ebben a rövidtávú tanmenetben. Függetlenül az iskolába járás éveitől, a mögöttes elv: mindenkinek joga van tanulni. Lesnyánszky András írja, hogy tapasztalata szerint minden rangú gyermek alkalmas a „csinosodásra”. „A’ ki pedig csinosítható, annak jussa is van a’ csinosodáshoz.”¹⁷ Az esélyegyenlőség lehetősége mellett a társadalmi mobilitás kérdése is felvetődik. Lovász Imre megfogalmazása szerint: nem kívánatos, hogy „kiki azon sorsban maradjon, melyben született”.¹⁸ Tanulás által feljebb lehet jutni a társadalmi ranglétrán, csak legyen meg hozzá a kellő tudásvágy! Ennek, mint a többi „vágyó tehetségeknek” helyes, középutas művelése a tanító feladata.

Az alkalmazkodó tanítást már említettem korábban: a jó tanítónak mindenekelőtt a gyermeket kell figyelembe vennie, több gyermek esetén pedig azt, hogy a gyerekek nem egyforma képességűek. Thomas Jefferson aforizmája illik ide: „A legnagyobb egyenlőtlenség nem egyforma embereket egyformán kezelni.” A mai „differenciált nevelésnek” is megtalálható tehát a reformkori „őse”, ahogy nem mellesleg az „értő és érthető olvasás” célkitűzésének, illetve az „újravolvasás” fontosságának is! A nevelés-tanítás során nemcsak a magas fokú tudás és tapasztalat lehetőség szerinti legjobb közvetítéséről van szó, hanem a tanító személyének „mustra példájáról” is. Szilasy János lényeglátóan állapítja meg, hogy minden nevel, ami körülöttünk van; a nevelés nem csak irányított (direkt) cselekvésként elgondolandó, hiszen vannak „szótlan”, akaratlanul is ható (indirekt) komponensei. Ilyenek a környezetbeli minták, példák. S bár a szerzők jobbára csak a pozitív példa befolyásával foglalkoznak, nyilvánvaló, hogy a negatív példa is példa a maga elretentő voltával. (Az emberben nemcsak mintakövető, de elkülönítő ösztönök is munkálnak!) A tanító azonban olyan kivételes szerepet tölt(het) be egy gyermek életében, amely korrigálhatja a rossz példákat. Igazán szolidáris felvetés Kis Pálé, mikor arról értekezik, hogy a tanítónak már csak azért is jól kell bánnia a tanítványival, mert előfordulhat, hogy azokat otthon verik, s így jó-ságot mástól nem igazán várhatnak!

A humánusan és humánussá nevelés miatt kívánják a gondolkodók megreformálni a büntetési-jutalmazási rendszert is. Akár jutalmazásra, akár büntetésre kerül sor, elsődleges szempont, hogy indokolt és fokozatos (következetes) legyen, továbbá soha ne eredmény, hanem szorgalom alapján történjen (ugyanis előfordulhat, hogy az utolsóknak több a befektetett munkájuk, mint a kiválóké)! Egy-egy tanuló szorgalmát és magatartását könnyen meg lehetett ítélni abból, hogy hol kapott helyet a padsorokban: a tanító a jókat előre, a rosszakat hátra ültette, az ülésrend módosításával pedig külön fizikai beavatkozás nélkül tudott véleményt nyilvánítani egy tanulóval. A hátrébbültetés a büntetések legemberségesebbike volt, bár Koós Ferenc gyűjteményének szerzői egytől-egyik elítélik a kegyetlen fizikai bántalmazásokat, a vesszőzést javarészt megtartják, mint végső esetre való közbenjárás. Általános vélekedés volt, hogy a büntetésnek nem szabad hátrányosan érintenie a tanulási képességet, és büntetni nem szabad olyanval, aminek megkedveltetése a célunk: pl. pluszfeladatokkal, tananyag feladásával. Az „egyszerű” bántalmazás gyakran megalázó embertelenségbe torkollt, a szerzők látják a bántalmazottsághely

pszichológiai következményeit is. Beke Kristóf érzékeny megállapítása, hogy a vessző megcsókolatásával, a verés megköszöntetésével, kezet csókolatással nem tesz mást a tanító, mint „hazugságra, tettetésre, és képmutatásra szoktattya”¹⁹ a növendéket. Nem beszélve arról, hogy bosszúvágy és félelemkeltés helyett a büntetés célja: a javulás, javítás. A tanulással kapcsolatos motivációban az egyik legnagyobb eredmény az, ha a tanuló számára nem a jutalom az ösztönzés, és nem a büntetés az elretentés. Arra kell nevelni őket, hogy meggyőződésből, önkaratukból legyenek szorgalmasak és cselekedjenek jól. A tanító és az isten iránt érzett félelem és szeretet harmonikus összjátéka vezesse őket tanulmányaikban és később tetteikben. Milyen ideális világ lenne, ha a tanulókat lehetne így „harmonikusan” ösztönözni; jó kérdés, hogy a gyakorlatban sikerült-e ezt megvalósítani. A jelenkorra vetítve az ideát: a „papírgyűjtési láz” – vagyis a minőség helyetti mennyiségi oktatás – egészen bizonyosan nem a (konstruktív értéknek tekinthető) megfelelő vágyak kedvez, hanem elsők közt a (destruktív) teljesítménykényszernek... És hiába nyomatékossítják már a reformkori pedagógia gondolkodói, hogy a leg-hatásosabb „tanalak” (vagyis tanítási módszer) a „feltaláló”, vagyis az interaktív, kommunikációs; napjaink oktatásában – leginkább a feszített tempó miatt – még mindig a „monológyszerű” előadás van túlsúlyban. Itt, az alap- és középfokú szinten elkényelmesedett „hallgatásban” kell keresni az okát annak, hogy az órák végeztével a tanulók többségének nincs kérdése!

A tanítók „minőségének” és helyzetének megítélése a monográfiák tükrében igencsak ellentmondásosnak tűnik. Egy átalakulásra szoruló és átalakulásban lévő pályamodellről van szó, így nem meglepő, hogy egyfelől sokan visszhangozzák a tanítók képzetlenségét, alkalmatlanságát, másfelől óriási elvárásokat támasztanak a jövő tanítói elé. Zsoldos Ignác szerint kompetens tanítóokra elsősorban azért van hatalmas szükség, mivel „jelenleg” olyanok nevelnek, akiknek javarészt megtört a más irányú életpályájuk, sokan közülük „Tanulást unt Deákok, henye csavargók, elaljasodott borbély legények, nyomorék katonák, szerencsevadászok, elrészegesedett Aggok, kicsapott színjatszók.”²⁰ Kis Pál szerint két probléma van a tanítói szerepvállalással: az egyik a tanítók képzetlensége, a másik, hogy megválasztásukat rendszerint „félalnfabéta községi előljárók intézik.”²¹ Ilyen tanítók esetén aligha beszélhetünk hivatástudatról, sokkal inkább kényszerpályáról. Egy félművelt, kelletlen kényszerítő pedig aligha lehet követendő példa bármely növendék számára, sőt, kifejezetten „demotiváló” és

kártékony! Hogyan lehet kilábalni ebből a helyzetből? Meg kell határozni, hogy milyen preferált erények teszik a jó és hasznos nevelőt (s nyilvánvalóan a jó és hasznos embert is!). A reformkori szakirodalom a listázással nem bánik szűkmarkúan: elhivatottság, erkölcsi feddhetetlenség, őszinte vallásosság, igazmondás, tisztességesség, tisztelet tudás, kötelességtudás, lelkiismeretesség, udvariasság, barátságosság, szelídség, szerénység, csendesség, megfontoltság, következetesség, állhatatosság, rendszerettség és pontosság. Forduljon szeretettel és bizalommal tanítványaihoz, hogy elnyerje szeretetüket és bizalmukat, legyen derűs és játékos! Tudjon jól és illőn társalogni! Szeresse a hazáját és folyamatosan képezze tovább magát! Gazdálkodjon jól az idejével és a pénzével is! Ami fizikai jegyeit illeti, legyen ép és egészséges, ápolt, jó testtartású, éles látású, finom hallású, hibátlan beszédű – hogy ne adhasson okot gúnyolódásra, mellyel elterelhetné a gyerekek figyelmét! Összefoglalva tehát, a tanítóval szemben támasztott igény nem több, mint a tökéletesség maga: hibátlan, vagyis „nem zavaró” külső, ideálisra kimunkált érzelmek és erények, magas fokú felkészültség és rátermettség! Mivel „tanult ember”, nem túlzás elvárni tőle, hogy értsen mindenhez, tudjon mindenkinek tanácsot adni. (A ma divatos tanácsadói szakmák a reformkor idején a tanítóban forrtak össze: „életvezetési” ~, „pályaválasztási” ~, „dietetikus” ~, „egészségügyi” ~ stb.). Jól láthatjuk, hogy egy reformkori ideális tanító élete milyen mértékben túlerhelt lehetett. A pedagógiai elméletírók ezt a szinte teljesíthetetlen követelményrendszert Pál apostol szeretetről szóló tanával oldották fel: a nevelő legyen „kegyes és tűrő, nem felfuvalkodó, mindent remél, mindent elszenved.”²²

Az említett elvárások dacára a tanítói pálya nem minősült kellően megbecsült, anyagilag kifizetődő szakmának. (Akár életpályaként, akár időszakos munkavállalásként gondoljuk el a tanítóságot – előbbi jobbra a katolikusok, utóbbi a protestánsok pályaválasztását jellemezte, ők többnyire tovább tanultak pappá, ügyvéddé, orvosá.) Fizetésük nagy részét természetben kapták, s előfordult, hogy azt is megalázó módon, pl. a különböző családi portákon nekik maguknak kellett összeszedniük „két rázintás szilvát”.²³ Megélhetésük házi gazdálkodási képességeiktől és kezűgyességüktől is függött: kertészkedéssel, esztergályossággal, könyvkötéssel komoly mellékjövedelemre tehetek szert. (Warga János ebből adódóan a tanítóképző intézetek – preparandiák – tananyagába is beveszi e gyakorlati ismereteket, kiegészítve pl. a selyemhernyótenyésztéssel, „barom orvoslással”) Orvoshiánnyal küzdő faluhelyen a tanító „egészségügyi szakemberként”,

de leggyakrabban jegyzőként működött mellékállásban. Nemcsak a megélhetési problémák jelentettek neki többlétszolgálatot, de az egyházi elkötelezettség is: a feljegyzések alapján többek között kántori feladatokat vállalt, de harangozásra és ostyasütésre is találunk adatokat.

A kor pedagógiai munkásságának egyik komoly, tanítókat érintő célkitűzése „illő jutalmazásuk” kiharcolása volt (pontos a megfogalmazás, nemcsak mennyiségre, módra is utal!). Pénzalapokat, bérpótlékokat javasoltak a kitűnő tanítók munkásságának elismerésére, állami segélyeket az „előregedett” tanítók vagy özvegyeik megsegítésére, ösztöndíjakat a tanítóképzőbe járók „pályához édesgetésére”. A szakirodalom másik jelentős célja e „multifunkciós” értelmiségi helyes felcímezése, az „uramozás” volt. Lesnyánszky András írása ruházta fel először e titulussal a tanítókat, s Kiss Bálintnak kitűnő javaslata volt az elterjesztésre: a gyermekek hazaérkezvén, miután üdvözölték szüleiket, adják át nekik, hogy „a’ Tanító Úr is köszönti édes szüléiket”²⁴ – e köszöntés két információt hangsúlyoz: egyfelől a tanító udvariasságát, másfelől tekintélyét, hiszen bevésődik a köztudatba, hogy a tanító „úr”! A tekintély fenntartása végett a tanítónak nemcsak a gyermekek szemében kellett modellálnia az embert, amilyenné lenni érdemes, hanem az egész közösség szemében „tükörszerepet” kellett betöltenie. Hivatásának végzése során arra is komoly figyelmet kellett fordítania, hogy semmit ne tegyen a lelkipásztor bejegyzése nélkül – ezzel ugyanis az engedelmesség erényét példázta a közösség számára! Egy tanítónak mindig autentikusnak kellett lennie, nem csak mímelnie az erkölcsösséget: nem részegeskedhetett, nem elégedetlenkedhetett, nem éreztethette felsőbbrendűségét. Magánéletében is mintaférjként és mintaapaként kellett viselkednie. Feleségnek olyan nőt kellett választania, aki egyfajta „first ladyként” állva mellette, hasonló erkölcsiséggel felvértezve nemcsak szellemi partnere lehetett a tanítónak, de segítette a leánynövendékek asszonyi teendőkre nevelésében is.

Élvezetes és roppant érett gondolkodás rajzolódik ki Koós Ferenc reformkori pedagógiai monográfiákat áttekintő kitűnő munkájából, melynek talán legizgalmasabb mozzanata a nevelés-tanításnak pszichológiai perspektívája. Nagy odaadásáról, személyes érintettségéről valának e munkák; mind elméleti indíttatásuk, mind gyakorlati alkalmazhatóságuk hasznos nemzeti és emberi célokat szolgál. A reformkori és jelenkori nevelés – mint láthattuk – sarkalatos pontokon mutat analógiákat. A társalgási ismeretek és a helyes „test illegetés” (testbeszéd)

elsajátítását például ugyanolyan fontos tudásnak tartották, mint napjaink oktatása, csak ma „kommunikációs ismereteknek” nevezik! Úgy tűnik, hiába érezzük a „rohanó világ szorongatását” a megállíthatatlan tudományos és technológiai haladás miatt (bár sokszor helyesebb csak *átalakulásról* beszélni), a humántudományokban talán nem történt jelentős előrelépés. Reformkori gondolkodóink máig helytálló megállapításaira legyünk végtelenül büszkéek! Vajon a nemzetközi szakirodalom és az „up-to-date” elméletek rengetegéből szemlélődő „új” pedagógia tisztában van-e azzal, hogy újításai megtalálhatók a hazai hagyományban?

Százötven-kétszáz év távlatából, a társadalmi átalakulások következtében természetesen akadnak lényeges különbségek, szerepváltások is. A kerettanterv és az eredményközpontú oktatás következtében a tanító szerepe jelentősen redukálódik. S bár a pálya – a politika értékrendjében – egyike lett a legmegbecsültebbeknek, ezzel arányos anyagi kompenzációról a mai napig nem beszélhetünk. Az erkölcsi mércét már nem ő állítja fel; egy tanító ma – a médiából áradó impulzusok idején – már nem is tudna akkora befolyással lenni egy gyermekre, mint a reformkorban. Végezetül érdemes felvetnünk még egy kérdést: kinek a feladata ma a nevelés? Míg a XIX. században az erkölcsi jellemformálás a nevelő feladata volt, ma ezzel kapcsolatban mintha tanácsstalanok volnánk: szülő és tanár egymásra mutogat, a gyermek pedig magától „nevelődik” valamilyenné. Innen nézve talán már nincs is semmi meglepő a „kötelező önkéntesség” oxymoronjában...

JEGYZETEK

- 1 Koós Ferenc: *A reformkor pedagógiai monográfiái*, Keszthely, Balaton Akadémia, 2011.
- 2 Niemeyer: *Nevelés és Tanítástudomány*, in: Koós, i. m., 8. oldal.
- 3 Majer István: *Népneveléstan*, in: Koós, i. m., 255. oldal.
- 4 Karády Ignác: *Elemi nevelés*, in: Koós, i. m., 232. oldal.
- 5 Uo., 233. oldal.
- 6 Beély Fidél: *Alapnézetek... a tanítóról*, in: Koós, i. m., 287. oldal.
- 7 Szilasy János: *A' nevelés tudománya*, in: Koós, i. m., 27. oldal.
- 8 Karády: i. m., in: Koós, i. m., 230. oldal.
- 9 Kiss Bálint: *Első évi oktató*, in: Koós, i. m., 212. oldal.
- 10 Szeremlei Gábor: *Neveléstan*, in: Koós, i. m., 121. oldal.
- 11 Sasku Károly: *Tanítás alaptudománya*, in: Koós, i. m., 76. oldal.
- 12 Warga János: *Sajátlagos neveléstan*, in: Koós, i. m., 108. oldal.
- 13 Márkli József: *Neveléstan*, in: Koós, i. m., 88. oldal.
- 14 Dessewffy Aurél: *A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere*, in: Koós Ferenc, *A magyar felvilágosodás pedagógiai gondolatai*, Keszthely, Balaton Akadémia, 2012, 43. oldal.
- 15 Uo., 45. oldal.
- 16 Edvi Illés Pál: *Első oktatásra szolgáló kézikönyv*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 187. oldal.
- 17 Lesnyánszky András: *Didactica és Methodik*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 53. oldal.
- 18 *A Bell-Lancaster módszer szakirodalma a reformokban*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 346. oldal.
- 19 Beke Kristóf: *Kézikönyv a' falusi iskolamesterek' számára*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 44. oldal.
- 20 Zsoldos Ignác: *Nevelésünk hiányai*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 71. oldal.
- 21 Kis Pál: *Tanítás módja*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 141. oldal.
- 22 Beke: i. m., in: Koós, *Reformkor* i. m., 39. oldal.
- 23 Warga János: *Oktatástan*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 98. oldal.
- 24 Kiss, i. m., in: Koós, *Reformkor* i. m., 218. oldal.