

Éles Csaba

A progresszív polgárság pedagóguseszménye. A pozitív ethosz hosszú reneszánsza

Miért vagyunk, mi dolgunk a világon? Az emberi létezésnek erre a – az egzisztencialista filozófusokhoz képest kevésbé elvontan megfogalmazott – kérdésére a magyar olvasók először és legtöbbször Tamási Áron – viszonylag széles körben (el)jismert – mondatával válaszolnak. Tudnunk kell(ene) azonban, hogy ez a kérdés más írók fejében is fölvetődött. „Az ember azért van a világon, hogy gyönyörködjék a szépben és a jóban, és derűre-borúra azt tegye, amit a fejébe vesz, ha ezek az elképzelések nemesek, értelmesek és nagylelkűek.” Azért idéztük most Anatole France szavait, mert az ő 1881-ben közzétett válasza közvetlenül kapcsolódik témánkhoz. „Az a nevelés – folytatja gondolatmenetét a *Bonnard Szilveszter vétke* című regény szerzője –, mely nem pallérozza az akaratot, a vágyakat, elzülleszt a lelket. A nevelőnek meg kell tanítania arra is, hogy helyesen akarjunk.”¹

A szép, az igaz és a jó klasszikus hármasának jegyében fogant akaratot azonban csak az a pedagógus képes formálni és fejleszteni, aki maga is hívője és gyakorlója ezen alapvető és szoros összefüggésbe hozható esztétikai, intellektuális és etikai értékeknek. Az emberiség olyan kincsei és lényegi jellemzői ezek, amelyek elkerülhetetlenül visszavezetnek bennünket az antikvitás és a kereszténység nagy szintéziséhez: a klasszikus reneszánsz kori humanizmushoz.

Rotterdami Erasmus 1529-ben nyomattatta ki *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése* című értekezését. Erasmus ebben a munkájában tulajdonképpen közvetve, a tehetősebb szülőknek gyermekeik nevelésével kapcsolatos felületességét és felelőtlenségét bírálva, jut el a nevelői szolgálatra alkalmatlan emberek ostromozásáig. Erasmus elengedhetetlennek tartja a nevelői szerepre kiválasztandó személyek szigorú szelekcióját, azaz a műveltség és a jellemesség értékszempontjának együttes érvényesítését.

„Szolgáidra nem megválogatás nélkül bízod tisztüket; utánajársz, hogy kit állíts a gazdaság élére, kit bízz meg konyhád vezetésével, ki legyen a jószágigazgató. Ha pedig valamelyik teljességgel semmiféle foglalkozásra sem alkalmas, ha hanyag, lomha, együgyű és eldurvult lelkű, annak a kezébe adják a gyermeket, hogy nevelje, és így az a feladat, amely a legnagyobb művészt kívánná, a legsemmirekellőbbre marad. [...] Hogyha senki sem volna a háznál, aki a tudományokban jártas, akkor azonnal egy szakembert kellene megkérni, aki mind erkölcsileg, mind pedig a tudományosságban kifogástalan. Dőreség volna gyerme-

1 France, Anatole: *Bonnard Szilveszter vétke*. Európa Kiadó, Budapest, 1987, 100.

künkkel szemben, mintha valami kariairól volna szó, amint mondani szokás, megkockáztatni, hogy vajon az alkalmazott nevelő jártas-e a tudományokban és hogy jellemes ember-e.”²

Fél évszázad múltán Montaigne – immár a manierista korszak humanizmusának reprezentatív képviselőjeként – ugyanazon a véleményen van, mint az általa is nagy tisztelettel emlegetett elődje. „A gyermek mellé rendelendő nevelő megválasztásától függ az általa adott oktatás egész eredményessége.” Esszéjében (*A gyermekek neveléséről*, 1580–1588) Montaigne nemcsak megkülönbözteti az értelmet (értelmesség, logikus gondolkodás, intelligencia) a tudománytól (tudományos jellegű ismeretek memorizált halmaza), hanem az erkölccsel együtt az előbbit hangsúlyosabbnak is tartja.

Meggyőződéssel vallotta, hogy „inkább volna kedvem ügyes embert, mint tudós embert alkalmazni, és szeretném azt is, ha nagy gonddal olyan vezetőt választanának, akinek a feje nem tele van, hanem a helyén van, és megkövetelnék tőle mind az erkölcsöt és az értelmet, mind a tudományt, ám az előbbieket jobban; és új módon járna el ezen hivatalában.”³

A 17. századi Comenius a klasszikus neveléstörténet legátfogóbb és legrészletesebb, legmegalapozottabb és legelőremutatóbb gondolkodója. (Életművének eredményeit majd csak a 19. században kifejlődő modern neveléstudomány fő képviselői haladták meg, illetőleg mélyítették el.) Ebből következik, hogy Comenius komoly figyelmet fordított a pedagógusok személyiségére is: erkölcsi arculatuktól kezdve módszertani fölkészültségükig.

Comenius emlékezetes magyarországi működésének éveiben – konkrétan szólva: Sárospatakon, 1650. november 24. és 1654. június 2. között – meghatározó erkölcsi jellemzőként a szorgalmat emelte ki. Ezért nyúl vissza 1652-ben két németalföldi humanista: a flamand Fortius Ringelbergius és Rotterdami Erasmus pedagógiai gondolataihoz; s ezért illeszkedik hozzájuk céltudatosan *Az új életre kelt Fortius avagy a lustaság kiűzése az iskolából* című szenvedélyes hangvételű röpiratával. A restség, a középkor óta kárhozzátott úgynevezett hét főbűn egyike: és sehol sem okoz annyi kárt, sehol sem veszedelmesebb ez a bennünk lakozó „vadállat”, mint éppen az iskolákban. A tanulók többsége lusta a tanulás terén; s feltétlenül az is marad, amennyiben „a tanítóknak nehezükre esik, hogy buzgón tanítsanak, addig a tanulók is restek lesznek arra, hogy szorgalmasan tanuljanak. Mindnyájukat egyformán hatalmában tartja a lustaság, de a tanítók bűne nagyobb, mert mint forrásból belőlük fakadnak a rossz példa káros patakjai.”⁴

A tanító hivatásának lényegével és szellemével kerül meghasonlott ellentmondásba, ha maga nem tanul szorgalmasan, és nem keresi lankadatlanul az alkalmat, hogy minél több embert minél jobban megtanítsa. (Ha a metaforákat kedvelő Comenius járt volna Rómában, akkor a tanítók imponálás szilárdságát és áradó igyekezetét minden bizonnyal Bernini barokk kútjaihoz hasonlította volna.)

2 Erasmus: *A gyermekek nevelése. A tanulmányok módszere*. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1913. 63–64. és 77.

3 Montaigne, Michel De: *Esszé*. Első könyv. Jelenkor, Pécs, 2001, 196. és 197.

4 Comenius *Magyarországon. Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Összeállította: Kovács Endre. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970, 275–276.

„Jó tanító az, aki azzá igyekszik lenni, ami a neve: tanító s nem annak az árnyékképe. A tanítás munkáját tehát nem kerüli, hanem keresi; nem a látszat kedvéért dolgozik teljes igyekezettel, hanem komolyan; nem felületesen, hanem a tanulók biztos és folytonos előhaladásáért. Saját magára vonatkoztatja, és saját példájával idézi tanítványai elé Seneca nevezetes intelmét: »A nemes lelkeket a munka élteni. Nem elegendő, hogy ne vonakodj a munkától. Keresd azt! A fáradalmaktól való félelem nem férfiúi tulajdonság.« A jó tanító keresi, hogy kit tanítson. (Minden jó tanító örvend a nagyszámú hallgatóságnak – mondja Fabius.) Keresi, hogy mit tanítson, mert mindenkit mindenre meg akar tanítani. Keresi, hogyan tanítson, hogy a tanulók verés, kiabálás, erőszak és csömör nélkül, kellemesen és jóízűen kortyolgassák a tudományokat.”⁵ (A fegyelmezés problémája olyan összetett és olyan gazdag irodalmú kérdés, hogy azzal nem itt, hanem egy másik tanulmányban fogunk foglalkozni.)

Amikor Comenius később, immár Amszterdamban élve, 1656-tól kezdve megírja és megjelenteti nagy, összefoglaló jellegű és egyetemesen rendszerező igényű műveit, akkor a tanító személyiségével kapcsolatos elvárásait is részletesebben kifejti. Ha az iskolának és az oktatásnak, a nevelésnek és a műveltségnek olyan mindenre kiterjedő és eredendően meghatározó szerepét látja a világ sorsának alakulásában, az emberi létezés gyökeres jobbrafordulásában, akkor a tanítók testülete sem lehet kevesebb, mint az emberiség erkölcsi és szellemi elitje. Comenius fokozhatatlan maximalizmusát jelzi, hogy az ő eszményi tanítói a pedagógiai optimizmus és optimalizmus európai misszionáriusai. Sőt olyan „szentjei”, akik még a „szörnyalakokat” is képesek megszelídíteni és átszellemiesíteni.

„Az emberek nevelőinek tehát a legválogatottabb, istenfélő, becsületes, komoly, szorgalmas, dolgos, okos embereknek kell lenniük; röviden: olyanoknak, amilyenné kívánjuk hogy válják e végső korszak egész népessége: felvilágosulttá, békességessé, vallásossá és szentté. Ezért, mint mondtam, kell, hogy: istenfélők legyenek, testben-lélemben odaadó hívei ISTENNEK, hogy ISTEN a munkatársuk legyen; becsületesek, az emberek előtt minden szempontból szeplőtelenek; komolyak, hogy mindent szelíd szigorral intézzenek; serények, akik sohasem unják foglalkozásukat, sohasem fásulnak bele, és a fáradalmak sem törnek meg egykönnyen őket; s végül okosak, mivel az emberi egyéniségek (különösen a nyugtalanabbak) proteusok, akik sokféle szörnyalakká képesek átváltozni, ha nem ejtik foglyul és a fegyelem kötelékeivel a leghatározottabban nem kötözik meg őket.”⁶ Akik ilyen csodákra képesek, azok valóban megérdemlik, hogy a pedagógia szentjeinek neveztessenek.

A minden vonatkozásban gyakorlatias gondolkodású Locke – a 17. század legvégén – úgy látta, hogy a „nemes emberek” a tudás, a tudomány mélyebb rétegeihez a „maguk erejéből s tehetségéből”, tehát önkéntes és kitartó önképzés révén juthatnak csak el. A nevelők szerepe ebből következően igazából és leginkább az, hogy ennek a későbbi sikeres önképzésnek készségét, attitűdbeli feltételeit kialakítsák növendékeikben. Ezek a kondíciók viszont lényegében erkölcsi és szellemi természetűek. „A nevelőnek fontos feladata növendékének

5 Uo. 269–270. (A szerző *A jól rendezett iskola törvényei* című, 1653-ban megkomponált tanügyi szabályzatában külön fejezetet szentelt A tanítók törvényei címen a pedagógusok kötelességének. Lásd: Uo. 317–321.)

6 Comenius, Johannes Amos: *Pampaedia*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 1992, 51.

magatartását alakítani, lelkét kiképezni, jó szokásokat, az erénynek, bölcsességnek elveit megalapozni benne, lassanként megismertetni vele az embereket igaz mivoltukban, megszerettetni, utánoztatni vele mindazt, ami kiváló, dicséretreméltó és e célok követésében elélyt, tevékenységet, szorgalmat sugalmazni neki.”⁷

Az eszményi pedagógusok humanizmusának egyik alapeleme, hogy magasztos erkölcsi értékeket testesítenek meg, illetve képviselnek. A másik alapelem pedig az, hogy ezeket a főemelő etikai jellemzőket közvetítik, terjesztik is. Az eddig idézett teoretikusok mindkét alapelemnek a tudatával bírtak, az értékek demonstrációja azonban érezhetően dominánsabban mutatkozott; hiszen – az egy Comenius kivételével – nem az iskolai, hanem a magántanítóról értekeztek. A kopernikuszi fordulat e tekintetben igazából csak Rousseau korszaka után, a 19. század elejétől következik be. Patetikus hangvételű példája ennek a hangsúlyeltolódásnak az orosz Usinszkij egyik munkája, aki 1857-ben tette közzé dolgozatát *A pedagógiai irodalom hasznáról* címmel.

„A nevelő, aki lépést tart a nevelés mai haladásával, eleven, tevékeny tagnak érzi magát abban a nagy szervezetben, amely a tudatlanság és az emberiség bűnei ellen küzd; közvetítő lesz az emberiség eddigi történelmének nemes és magasztos vívmányai, valamint az új nemzedék között, letéteményese lesz az igazságért és a jogért küzdő emberek szent végrendeletének. A múlt és a jövő között eleven láncszemnek, az igazság és a jó győzhetetlen bajnokának tekinti magát, és felismeri, hogy látszólag szerény munkája a történelem legnagyobb tettei sorába tartozik, hogy ezen a munkán egész birodalmak alapulnak és egész nemzedékek merítenek életet belőle.”⁸

Ennek a legnemesebb közvetítői pedagógusszerepnek feltétele, de tartós és következtetés végzésének folyamánya, eredménye is a pedagógus belülről fakadó meggyőződése, sőt hite: tehát a tanulók meggyőzésére képes egyénisége. Usinszkij pedagógiai gondolkodásának egyik legmarkánsabb és megmaradandóbb vonása az egyéniség, a jellem szerepének és jelentőségének (többszöri) magyarázata.

„Az ember nevelésének legfőbb útja a meggyőzés; márpedig a meggyőzésre csak meggyőzéssel hathatunk. Minden tanterv, minden nevelési rendszer, bármily jó legyen is, ha nem vált meggyőzéssé, holt betű marad, amelynek a valóságban semmi ereje sincs. E téren még a legéberebb ellenőrzés sem segít. A nevelő sohasem lehet utasítások vak végrehajtója: ha egyéni meggyőződése nem hevítette át ezeket, erőtlenné maradnak. Semmi kétség, hogy sok függ a tanintézet általános belső rendjétől; de a legtöbb mindig a közvetlen nevelő egyéniségétől függ, aki szemtől szemben áll növendékeivel. A nevelő egyéniségének az ifjú lélekre gyakorolt hatásából fakad az a nevelőerő, amely nem pótolható sem tankönyvekkel, sem erkölcsi prédikációkkal, sem a büntetések és buzdítások rendszerével. Persze az intézmény szelleme is sokat nyom a latban; de ez a szellem nem a falakban lakozik, nem papíron létezik, hanem a nevelők többségének jellemében, s onnan megy át a növendékek jellemébe.”⁹

7 Locke, John: *Gondolatok a nevelésről*. Katolikus Középiszkolai Tanáregyesület, Budapest, 1914, 109.

8 Usinszkij, Konsztantyin Dmitrijevics: *A nevelés kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957, 136.

9 Uo.: 133. (Lásd még: 235–236.)

A 15–19. századot kitöltő korszakoknak természetesen nincs, és nem is lehet egyetlen márványtömbből kifaragott pedagóguseszménye. Annál is inkább nem lehetséges ez, mert az a négy évszázad nemcsak időben, hanem térben is kiterül: Bázeltől Bordeaux-ig, Sárospaktól Amszterdamig, Oxfordtól Oroszorszáig. A reneszánsz és a barokk kori humanizmusban, majd a korai és a kései felvilágosodásban az eszményi pedagógus erkölcsi habitusának más-más mozaikja vagy mozzanata kerül előtérbe; ahogyan azt Erasmus és Montaigne, Comenius, Locke és Usinszkij konkrétan is kifejtették vagy megpendítették.

Úgy tűnik, mintha az idézett szemelvényekben dominálna a naivitás, az idealizmus? Igen, valószínűleg; de ez a naivitás egyfelől erkölcsi nemességgel és méltósággal – másfelől mély intelligenciával és logikus okfejtéssel párosul. Ami pedig az idealizmust és az illúziókat, az eszményeket és a „szép reményeket”, az utópizmust és a vágyakat illeti, azok mindig szervesen hozzátartoznak egy korszak valóságához, teljesebb és hitelesebb összképéhez; sőt, mi több: sajátosan jellemzik is azt. Végül ne feledjük, hogy az ideák, a remények és az utópiák csaknem halhatatlanok. Ezek – és nem az ellentéteik – üzennek igazán a jövőnek. A mi jövőnknek is: örök szellemi és lelki táplálékul.