

Jegyzetek Pestalozzi-évfordulóra

A nevelési gondolkodás — százötven esztendeje meghalt — nagy klasszikusának neve, talán megbocsátható szakmai ferdülés következtében, számomra első-sorban elődök hozzá való viszonyát jelenti. Két kis felfedezés okán. Elég régecske az enyedi kollégiumi könyvtár kötetein végighaladva olyan könyvekre akadtam, amelyeket egy Tompa Ádám nevű értelmiségi vásárolt 1813—1814-ben Yverdonban, ahol a jeles pedagógus működött. Mi több, a könyvek között előfordulnak Joseph Schmidtnek, Pestalozzi közvetlen munkatársának művei is. Utóbb viszont Török Istvánnak a kolozsvári református kollégiumról szóló munkájában figyelem fel egy — neveléstörténetileg érthetetlen módon nem hasznosított — értesülésre arról, hogy Szilágyi Ferenc tanár és szerkesztő Tompa után hat évvel Yverdonban felkereste Pestalozzit. Kiderült tehát, hogy Stefan Ludwig Rothon kívül még legalább két erdélyi értelmiségi fordult meg Pestalozzi környezetében. S ha Tompa Ádám esetében hiányzanak is még a közvetlen bizonyítékok, Szilágyinál nyilvánvaló a nevelői érosz: hazatérve tanári pályája kezdetén „az iskoláknak fontos voltokról” tart előadást, s ami ennél is többet mond, ő volt az, aki első gyermeklepkunyat, a *Magyar Gyermekbarátot* megalapította.

Az olykor nyomtatásban is között neveléstörténeti forrásaink kihasználatlanságán, tartalékain túl a fenti adalékok, úgy tűnik, további tanulságokat is sugallnak. Leginkább pedig az meggondolkoztató, hogy a reformkor előtti színtelenebb évtizedekben két értelmiségi pályára készülő vándordiak szükségét érzi annak, hogy személyesen is felkeresse a pedagógiai gondolkodás fontos műhelyét. Meggondolkoztató, mert hasonló szándékról nincsen hírünk sem korábbi, sem pedig későbbiről.

A felvilágosodást megelőző korok viszonylagos pedagógiai érdektelensége az, ami könnyebben érthető. Mindenekelőtt a hagyományos gyermeki státus sem kedvezett az ilyen irányú érzékenységnek. A tartós rosszultapláltság körülményei között évtizedenként ismétlődő ínségek és járványok korában a gyermeki lét mintegy virtuális létet jelent csupán. Az életrevalóság, az életbenmaradás csak valahol az ötödik életév után kezd megmutatkozni. Ezért van az, hogy a tizennyolcadik század vége előtt a kisgyermekkorra kevés ügyet vetnek. A nevelés spon-tánul, alkalmi nevelési helyzetekben, illetve a nemzedékről nemzedékre örökölt nevelési szokások szerint valósul meg. Sajnos, néprajzunk máig is adós ezeknek a népi nevelési szokásoknak a leírásával, úgyhogy csak emlékiratok alapján sejtjük annak tekintélyelvű, erősen büntető jellegű beállítottságát egyfelől, munkára tájolt voltát másfelől. (Időszerű téma ez, mert az egykori nevelési szokások máig ható reflexeinek meghaladását megkönnyíthetné a néprajzi, illetve szociológiai feltárás.)

De nemcsak a kisgyermek esetében érvényesült a hagyományos nevelési rend. Akiket ma iskoláskorúaknak nevezünk, azoknak döntő többsége is iskolán kívül nevelődött. Azt lehetne mondani, hogy a tizennyolcadik század előtti korok a *nevelődés* korszakai voltak.

Mindez a tizennyolcadik század végén kezd megváltozni. Talán nem is annyira a gyermeki lét vált biztonságosabbá, noha a járványok pusztításait ebben az időben sikerült első ízben megfékezni, mint inkább a remények növekedtek meg, a hit egy biztonságosabb lét lehetőségében.

Másfelől ugyancsak a tizennyolcadik század végétől kezdve vált érezhetővé az iskolahálózat szélesülése. Az oktatási szerkezet hagyományos felépítése is megkérdőjeleződik. Amíg a régebbi iskola felülről, az akadémiából kiindulva építkezett, a kisiskolában nem látva mást, mint az akadémia felé vezető lépcső első fokát, az általános oktatásra törekvő társadalom számára az elemi iskola értelme módosul.

A társadalmi mozgás tüzi tehát napirendre a gyermeki lét és ezen belül a nevelhetőség kérdését a felvilágosodás évtizedeiben. Nem véletlen, hogy éppen ekkor bontakozik ki gyermekirodalmunk is, amint arra Vita Zsigmond tanulmányai emlékeztetnek, mint ahogy az sem, hogy a gyermeki higiéniát tárgyaló munkák is egyre sűrűbben követik egymást. Nem Rousseau, hanem a valóság mozgása

irányítja a figyelmet a gyermekekre, ám Rousseau, illetve korábban Locke, később pedig Pestalozzi gondolatai segítenek tudatosítani az új mentalitást.

De azokat, akik Pestalozzinál megfordultak — meg azokat, akik Pestalozzi és más gondolkodók műveiben elmerültek —, nemcsak az új gyermeki státusból fakadó érdeklődés vezethette, hanem a visszafajtott társadalmi cselekvőkészség is. A jozefinizmus és a nagy francia forradalom után vagyunk, amikor a láthatáron nincs semmi, ami kibontakozást ígérne. A társadalmi cselekvés, miután nem irányulhat a jövőre, kényszerű módon fordul a jövő alakítója, a gyermek felé. Amikor és akik felróják ennek a kornak a nevelésbe vetett illúziókat, többnyire nem számolnak azzal, hogy az illúziók bölcsőjét vaskos politikai realizmus ringatta. Azért hittek mértéken túl a nevelés társadalomformáló szerepében, azért vallották Leibnizcel, hogy a nevelés mindenre képes, mert még nem hihettek a tényleges társadalomformálás lehetőségében.

Mindez, a kompenzáló — de nem pót- — cselekvés még nyilvánvalóbbá válik a reformkor elején, amikor — európai viszonylatban is — meglepően korán és nagy társadalmi hátszéllel, súlyos nevekkel fémjelzetten bontakozik ki az óvodai mozgalom. Az utópista szocialista Owen köréből eredő ösztönzés — amelyben Marx a jövő nevelésének csíráját látta — Brunszvik Teréz közvetítésével másfél évtizedes késéssel jut el a Szamos menti városba is, hogy néhány évtizeddel később találkozzék a Froebel közvetítette pestalozziánus indítással.

A Pestalozzihoz zárandoklás és általában a felvilágosodás késői korszakának fokozott érzékenysége azonban nemcsak a korábbi századokhoz képest figyelemre méltó. Nemcsak a múlthoz mérten jelent névumot, hanem az azt követő évtizedekhez képest is példátlan. Igaz, hogy rohamosan kibontakozik a polgári iskola-hálózat, a könyvkiadás általános ütemét követően bővül a nevelési irodalom, tehát a mennyiségi növekedés nyilvánvaló, ám mintha a pedagógiai érdeklődés alábbhagyna. Amint az óvodaügy olyan figurákat tudhatott maga mögött, mint Wesselényi, Barabás, Jósika vagy P. Szathmáry Károly, a továbbiakban egyre kevesebb a nagy név. Az ügyet cserbenhagyják a nevek, és nevelésügyben nem nagyon lehet már nevet szerezni. (Jellemző ebből a szempontból a kolozsvári egyetemen működő Felméri Lajos esete: noha — többek között éppen pestalozziánus indítással — a szellem rugalmasságát gyilkoló memorizálás ellen, a gyermektanulmányozás érdekében a lapos herbartizmusból kitörve jobb pedagógiai mozgások felé tájékozódott és nyújtott tájékoztatást — neve feledésbe ment, holott nála jelentéktelenebb nevek akadtak fenn az idő rostáján.)

Pedig a század újra napirendre tűzte a kérdést — a nevelését általában, a kisgyermeknevelését különösen. Pontosan 1900-ban jelenik meg a szocialista Ellen Key írása, amely címében azt ígéri, hogy beköszöntött a *gyermek százada*. A szerző nem sejtette, hogy a kor gyermekek millióinak életét oltja ki gázzal, bombákkal, másokat pedig szüleiktől foszt majd meg. Nem tudhatta, hogy egyik kezében a tudás és szórakozás bőségszaruját tartja, ám a másikkal sok mindent elvesz: a játszóteret, a természetközeli például. Ellen Key nem láthatta előre sem azt, amit a század épít, sem azt, amit rombol, de a jobb szellemek finom érzékével felismerte: közösségnek, iskolának demokráciára, szabadságra van szüksége. Key hangja azonban csak sok évtizedes késéssel jut el tájainkra. Röviddel munkájának megjelenése után — és számos európai nyelvre való lefordítása közben —, hetven évvel ezelőtt Rómában meg is nyílik az első olyan kisgyermeknevelési intézmény, amelyben a jelszó a gyermeki személyiség, szabadság tiszteletben tartása. A *Casa dei Bambini* példája azonban ugyancsak kevésbé érdekelte pedagógusainkat. Miközben egy 1914-es iasi-i fordítással kezdetét veszi a román nyelvű Montessori-irodalom, magyar nyelven csak jóval később válik a nagy olasz pedagógus munkássága hozzáférhetővé. (Majd csak 1941-ben jelenik meg a kolozsvári egyetemen Garai József tollából egy terjedelmesebb tanulmány Montessori lélektani és didaktikai nézeteiről.)

Miközben tehát a nevelésügy rohamosan bontakozott ki a hagyományos nevelés rendszeréből, a társadalom az analfabetizmusból az írástudás korszakába volt átlépőben, miközben az információközlés addig ismeretlen eszközeit — tömegsajtó, film, gramofon, majd rádió — alkalmazó új kulturális helyzet bontakozott ki, s miközben a neveléstudomány a gyermeki személyiségről újszerű értesítéseket szerzett, s azoknak megfelelően új eljárásokat dolgozott ki a praxis számára, a nevelési érdeklődés múlt század eleji frissességéből kevés maradt.

E paradoxális jelenség feloldása nem könnyű feladat. De ha már feltevéseket kockáztatunk meg, úgy gondolhatunk mindenenekelőtt arra, hogy az immár polgáribb talajon, de dzsentri hatásra újratermelődő elitszemlélet érzékelt és ér-

zékeltette degradálónak azt, ami tömeges és gyakorlatias — így a népnevelés problematikáját is —, s egy ilyen alapállás vezetett oda, hogy a pedagógia a humaniorák hamupipókéjévé váljék. Lehet az is, hogy miután a központosított polgári állam vette kezébe a nevelésügy irányítását, a társadalom mintegy kivonult a témából, megfeledezve arról, hogy a szakirányítás keveset ér, ha társadalmasultabb erők nem támogatják. Végül gondolnunk kell arra is, hogy a népnevelés száz évvel korábbi távlatla lelkesítőbb lehetett, mint a beteljesülő valóság. Tagadhatatlan sikerei ellenére a polgári iskolázás a várakozásokhoz képest bizonyos csalódást okozhatott, s ebből a szempontból a kor irodalmának és publicisztikájának elemzése vezethetne eligazító felismerésekhez.

A kiábrándulás azonban kissé korán következett be, s feltevéssünk szerint inkább egy merev — főként herbartianus — fogantatású nevelési rendszer kiváltotta rezignációról lehetett szó. Az intézményes nevelés globális megkérdőjelezése ugyanis a jelenkor terméke. S ha nem is Ivan Illich végletes módján, de jóformán mindenkinél felmerül az az egyébként dialektikus értelmű gondolat, hogy a nevelés az intézményes iskolai nevelés kiteljesedésével új medret kezd vájni magának. Ezzel a gondolattal találkozunk Bertrand Schwartz és Jean Hasenforder nemrég román fordításban is megjelentetett munkáiban. Jellemző ebből a szempontból az is, hogy számos nevelésteoretikus — s nyomukban a Faure-jelentés is — a közismertté váló Bloom-tézisre hivatkozva figyelmét az iskola előtti, az óvodai, sőt családi nevelés, illetve a felnőttnevelés kérdéseire fordítja, s az utóbbi részben az előbbinek alárendelve. Felnőttnevelésen tehát elsősorban szülőnevelést értve. S ebben a tekintetben a piaget-i követelmény, miszerint minél kisebb gyermekről van szó, annál nagyobb nevelői felkészültség van szükség, szerencsésen találkozik azzal a megfigyeléssel, amelyről Urbanczyk nemrég megjelent munkája számol be, hogy ti. a felnőttek elsősorban szülői minőségükben igénylik a továbbképzést.

Minden természetes is. A nevelésléktan — noha nem egyhangúlag — lényegében a csökkenő nevelhetőség álláspontján áll, azaz megkülönböztetett fontosságot tulajdonít az iskoláskor előtti, tehát az óvodai és főként a családi nevelés kérdésének. Ennek a gondolatnak a nevelési és általában kulturális stratégiát illető implikációi számosak, odáig elmenően, hogy ma már az USA-ban és a Szovjetunióban egyaránt a néhányhónapos gyermek „nevelési” módozatait dolgozzák ki.

Magas fokon jutunk vissza tehát Pestalozzihoz. A kifejlett iskolahálózat előtti kor emberei számára a családi nevelés jelentette elsősorban a nevelést. Pestalozzi még tudta, hogy mi minden múlik a családon, s ezért írta a szülők okulására — felénk is olvasott — könyveket. Mi mintha újra tudomásul kezdenénk venni, immár a nyelvészociológia, a nevelésléktan és nevelésszociológia tanulságainak figyelembevételével azt, amit időnként elfelejtettünk; az iskoláskor előtti nevelési helyzet — s ezen belül a családi nevelés — megkülönböztetett fontosságát, életre szólóan döntő voltát.

A felvilágosodás és reformkor nevelési érzékenységéből indultunk ki, s a polgári fejlődés évtizedeiben tapasztalható lanyhult érdeklődésre felfigyelve jutottunk el a máig, amikor a nevelés újabb keresztútjához érkezett. Amíg Pestalozzi kortársai a hagyományos nevelési helyzetből csak újított hajlamú intézmények forradalmasító rendszerétől várhatták a megoldást, ma mintha a családi nevelés megújulása, általában pedig az iskolán kívüli nevelés ígére új távlatokat. S ha így van, akkor fel kell tételeznünk azt is, hogy korunknak újra, éppen annyira szüksége van a nevelési gondolkodásra, értesültségre és mindezek mögött érzékenységre, mint másfélszáz évvel ezelőtti őseinknek.



Pápai Éva: Ex libris