

SEGÍTŐ NEVELÉS A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉBEN

Pukánszky Béla

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A pedagógiatörténeti szakirodalomban az elmúlt korok filozófusainak, pedagógusainak nevelésre, tanításra vonatkozó gondolatait sokféle szempont szerint vizsgálták már. A nevelés céljára, módszereire, az oktatás tartalmára és eljárásaira vonatkozó elemzések mellett viszonylag keveset foglalkoztak a gyermek szempontjának megjelenésével a pedagógiai tárgyú korai művekben. Ezért úgy gondoljuk, hogy tovább színesítheti a pedagógiatörténeti összképünket, ha megkíséreljük ezeknek a gondolatoknak egy új szempont szerint való csokorba kötését.

Ebben a dolgozatban, amely *Nagy József* (1995) elméleti tanulmányával párhuzamosan készült, a gyermek fejlődését, önkibontakozását segítő nevelői magatartás (nevelői attitűd) megjelenésére utaló kijelentéseket keresünk pedagógiatörténeti szövegekben ókori szerzőktől kezdve *Herbart*-ig. Teljességre nem vállalkozhatunk, inkább a jellemző, de az eddigi kutatásokban jórészt háttérben maradó részletek felvillantása a célunk.

A korszakhatárok meghúzását nem csupán terjedelmi okok indokolták. Azt is szeretnénk egyúttal illusztrálni, hogy ezekből a történeti korokból olyan pedagógiai gondolatok származnak, amelyekre a ma olvasójának figyelmét is felkeltő tartalmi gazdagság, frissesség jellemző. Olyannyira, hogy ezek közül sok a mai pedagógiai elméletek előfutáraként is értelmezhető.

Segítő jellegű nevelés görögöknél, rómaiaknál

A segítő nevelés klasszikus példáját *Szókratész* nyújtja a híres maieutiké (bábáskodás) művészetével. A görög bölcs anyja mestersége után bábáskodásnak nevezi azt a kifinomult, művészi szintre emelt tanítási módszert, amelynek lényege a virtuóz kérdezőtechnikában rejlik. *Szókratész* szándéka az, hogy beszélgetőpartnerét ügyes kérdések segítségével ráébressze arra a tudásra, amelynek csírái már – a görög bölcs felfogása szerint – benne szunnyadnak a lelkében.

Platón Menón című dialógusában érzékletesen e módszer sajátosságait: *Szókratész* arra vállalkozik, hogy *Menón* fiatal rabszolgáját „ráébreszti” egy matematikai tétel alkalmazásának technikájára. A fiú feladata az, hogy egy adott oldalhosszúságú négyzet területét kettőzze meg. A megoldást a *Pithagorasz*-tétel alkalmazása adja: az adott oldalhosszúságú négyzet területének kétszeresét az átlóra, mint új oldalra szerkesztett négyzet adja. *Szókratész* a mesterien megfogalmazott kérdések segítségével először rádöbbenti a

gyereket arra, hogy felületes tudása mennyire hamis (a fiú ugyanis a négyzet oldalhosszúságának megkétszerezésétől reméli a probléma megoldását), majd lépésről-lépésre haladva, kérdésekbe csomagolt információk adagolásával juttatja el az igazi tudáshoz. Teszi ezt úgy, hogy minden lépés után meggyőződik arról, hogy a gyerek valóban megértette-e azt, amit tanult (lásd: *Platón*, 1984. I. 634-724. o.).

Szókratész maieutikája – a későbbi „kérdve kifejtő” vagy beszélgető módszer őse – a gyermek tanulását elősegítő tanári magatartás szép példája. A következő évszázadok pedagógusainak többsége figyelmen kívül hagyta ezt a tanítási módszert: a gondolkodtató tanítás helyett inkább az erőltetett, mechanikus emlékezetbevésést választották. Az utánzás, magoláson alapuló verbális tanulás módszere szokáshagyományként örökítődött át évszázadokon keresztül. A jószándékú pedagógus-újítók kísérletei többnyire hatástalanok maradtak: nem befolyásolták döntő mértékben az iskolai gyakorlatot. Ezen a helyzeten csak az újkorban megfogalmazódó új didaktikai elképzelések változtattak.

Ha az oktatásban nem is, a szűkebb értelemben vett nevelés terén már korábban is több példát találunk a segítő jelleg előtérbe kerülésére.

A szókratészi módszer kapcsán előbb már említett másik görög bölc, *Platón* nagy fontosságot tulajdonított a gyerekek gondozásának, nevelésének. Ez államelméletéből is kitűnik (*Platón*, 1983. 311–494 o.). A *Protagorasban* pedig érzékletesen ábrázolja a görögök korabeli nevelési gyakorlatát: „Valójában kicsiny koruktól kezdve oktatgatják és buzdítják gyermekeiket, és ameddig csak élnek, törődnek velük. Attól kezdve, hogy a gyermek érti a szót, a dajka, az anya, a nevelő és maga az atya is azon versengenek, hogy a lehető legderekkabbá tegyék a kisdedeket. Ezért minden tetténél és szavánál figyelmeztetik és rámutatnak: íme, ez helyes cselekedet volt, az helytelen; az szép; az rút; ez istennek tetsző, az bűnös; ezt tedd, azt kerüld. Azt szeretnék elérni, hogy önként engedelmeskedjék; de ha nem engedelmeskedik, fenyegetésekkel és verésekkel térítik az egyenes útra, éppen úgy, mint ahogyan az ember egy meghajlított és meggörbített fadarabot kiegyenesít.” (*Platón*, 1983. 30–31. o.)

Platón a gyerekekkel való törődést ábrázolja (s ez a gondoskodás nem zárja ki a „fenyegetést és a verést” sem), más források viszont a gyermekek elhanyagolásáról, kiszolgáltatottságáról írnak (például *deMause*, 1989. 82-83. o.). Feltehetően mindkettőre volt példa az ókori népek nevelési gyakorlatában. A gyerek ebben a korban apja tulajdonának számított, nem rendelkezett önálló jogokkal. Ha torz testtel, fogyatékosan jött a világra, nem haboztak sorsára hagyni, kitenni. Apja belátásán múlt, hogy fölneveli-e vagy sem. Ez nem jelentette azt, hogy a gyerekek (mindenekelőtt a fiúk) nevelésére ne fordítottak volna nagy gondot.

A pedagógiai szakírók az ókori Róma pedagógiai gondolkodói közül a legtöbbször *Quintilianust* idézik, akinek a szónokképzéséről írt könyvei valóban bővelkednek ma is érvényes pedagógiai gondolatokban. A gyermekkor iránti érdeklődése, szemléletes képei, természetből, a hétköznapokból vett hasonlatai már a reneszánsz humanistáinak felfogását előlegzik meg. (Nem véletlen, hogy például *Erasmus* és *Vivő*s sokszor hivatkoznak rá.)

Quintilianus – ritka kivétel ez a nevelés történetében – a nyilvános, iskolai nevelést részesíti előnyben a magánneveléssel szemben. A jövőbeni állami tisztségviselő számára az iskola jó közeg, alkalmas „gyakorlótere”: lehetővé teszi a közösségi érzés, a társas kapcsolatok kialakítására való képesség kibontakozását. Ha pedig a tanítás mikéntjét, a tanítóval szemben támasztott követelményeket nézzük, *Quintilianus* kifejezetten a segítő nevelés képviselőjeként áll előttünk. Metaforikus gondolatai a gyermek lelkének alakítására-formálására vonatkoznak: „Azt akarom – írja Szónoklattanában –, hogy mindenekelőtt legyen formálni való anyag és pedig bőven, sőt fölösleges mértékben; úgyszólván sok salakot kiolvaszt majd belőle az idő, sokat lecsiszol a tisztult ízlés, maga a mindennapi használat is folyton koptat le valamit...” (*Quintilianus*, 1913. 145–146. o.) Hogy ez a „formálás” nála nem erőszakos behatást, a gyermektől idegen hatások elszívására való kényszerítést jelenti, az kitűnik abból, amit tanítványától elvár: „... jobban szeretem az élénk természetű gyermeket, kiben nemes nagyravágyás van, sőt még azt sem bánom, ha néha egy kicsit többet képzel magáról. Azon sem ütközöm meg soha, ha a tanuló ezen éveiben némi fölösleg mutatkozik.” (*Quintilianus*, 1913. 145. o.) Természetesen túlzás lenne ezekben a sorokban a huszadik századi reformpedagógiák gyermekközpontú felfogásához hasonlatos attitűdöt keresni, mégis benne rejlik – implicit módon – saját kora tanítási metódusainak kritikája, és emellett jól érzékelhető egy újszerű, a gyermekkor sajátosságaira felfigyelő megközelítési mód. Egy olyan attitűd, amely majd csak évszázadok múlva, a reneszánsz teoretikusainál lesz ilyen tisztán látható.

Az egyházatyák és a gyermeki lélek

Mintegy háromszáz év telt el azóta, hogy *Quintilianus* megírta híres könyvét a szónoknevelésről, s már teljesen más gyermekképet kifejező gondolatokat vetettek papírra a nevelésről is szívesen értekező egyházatyák. *Aranyászájú Szent János* – mintegy ellenpontozva *Quintilianus* felfogását – határozottan szembeszállt a nyilvános iskolák erkölcsromboló hatásaival: „Mit használ az ifjakat iskolába küldeni, ahol nem annyira ékesszólást, mint inkább erkölcstelenséget tanulnak, s ahol keveset nyernek és sokat vesztenek; elvesztik lelkük minden erejét és egészségét.” (idézi *Fináczy*, 1914. 33. o.) Abban, hogy *Khrüszosztomosznak* az iskoláról alkotott véleménye ilyen lesújtó volt, feltehetően saját személyes tapasztalatai is közrejátszottak. Mindenesetre a korábbi évszázadokhoz képest hatalmas előrelépést jelentettek újszerű pedagógiai gondolatai. A későrómai időszak és kora középkor évszázadaiban ugyanis gyakori volt a nem kívánt gyerekek áruba bocsajtása, kitevése, sőt a gyermekgyilkosság sem számított főbenjáró bűnnek. (Az első világi törvények ezt illetően a VII–VIII. században születtek.) *Aranyászájú Szent János* sorai viszont azt fejezik ki, hogy a gyermek bontakozó lelke felbecsülhetetlen érték, amellyel jól kell sáfárkodni. S egyáltalán: a gyermekek gondozása-nevelése minden szülő elsőrendű kötelessége. „Használj ki a kisgyermek zsenge életkorát – tanácsolja a szülőknek a gyermeknevelésről 388-ban írt művében –, hiszen ekkor még azt tehetsz vele, amit akarsz.” A durva büntetést elveti, többre becsüli a gyermek lelkére ható kifinomultabb eszközöket: „... inkább szigorú pillantással és

szemrehányó szavakkal büntess, barátságos ígéretekkel nyerd meg magadnak a gyermek bizalmát.” (idézi: *Lyman*, in: *deMause*, 1989. 128. o.)

Ugyanez a törődés nyilvánul meg *Szent Jeromos* 401 körül kelt, *Laetához* írott közismert levelében is, amely a korabeli keresztény leánynevelés eszményeit tükrözi. Az írástanítás segítségét a következőképpen képzei el *Hieronymus*: „Miután aztán remegő kézzel kezdi stílusát a viaszon végighúzni, akkor vagy más valakinek kell őt kezénél fognia és gyenge ujjacskáit irányítania, vagy pedig az írotáblába kell bevésni a betűket, hogy kezenyoma ugyanazokban a barázdákban haladhasson végig széltől szélíg s kifelé kalandozni ne bírjon.” (közli *Fináczy*, 1914. 302. o.) A törődés rendkívül szigorú felügyelettel párosult. *Hieronymus* eszményített leányneveltje a világtól elvonuló szerzetesi életre készül, éppen ezért „nem szabad mást hallania és beszélnie, mint ami isteni félelmet lehel. A tisztességtelen szót meg ne értse; világi énekekről ne is legyen tudomása, s már kicsi korában szokják nyelve édesen szóló zsoltárenekéhez.” Tömören fogalmazva: a leány dolga az, hogy „éljen angyali tisztaságban; legyen testben test nélkül”. (közli *Fináczy*, 1914. 302. o.) Ez a természetes gyermeki hajlamokat háttérbe szorító, represszív nevelési eszmény érvényesült a keresztény nőnevelésben évszázadokon át. Még *VivŐs* és *Fénelon* több mint ezer évvel később keletkezett, leánynevelésről írt könyveiben is hasonló gondolatokat olvashatunk.

Az mindenesetre figyelemre méltó tény, hogy a korai kereszténység egyházatyái fontos szerepet tölthettek be a gyermekkel kapcsolatos korábbi közömbös attitűd fokozatos átférfálásában. Munkáikban lépten-nyomon felhívták a figyelmet arra, hogy a gyermek Isten halhatatlan lélekkel megáldott értékes teremtménye. Éppen ezért figyelmet, együttérzést, gondoskodást, oktatást-nevelést érdemel.

A humanisták véleménye a gyermekkor értékéről

Fontos állomás a gyermekkor „empancipálódása” felé vezető úton a humanizmus. *Erasmus*, *Vives*, *Montaigne* és *Rabelais* műveiből már egy a korábnál plasztikusabb gyermekkép rajzolódik ki. Olyan gyermeké, akinek jól megismerhető sajátosságai vannak, amelyeket oktatásánál, nevelésénél célszerű figyelembe venni. A gyerekekkel való törődés igénye éppúgy megfogalmazódik értekezéseikben, mint a gyerek spontán fejlődését segítő nevelésre való buzdítás. Gyakran alkalmaznak természetből vett képeket, hasonlatokat, metaforákat a gyermek nevelhetőségének, a segítő formálás szükségességének érzékeltetésére. *Erasmus* például következőket írja: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és a csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban az egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (*Erasmus*, 1913. 61. o.)

A szülők felelőssége a gyermeknevelésben másra át nem ruházható. *Erasmus* keményen kritizálja azokat, akik gyerekeiket rosszul megválasztott házitanítóra bízzák:

„Minthogy az emberiség a rosszra hajlik, [a szülők] kényelemszeretetből rávétették magukat, hogy a nevelést házi nevelőre bízzák és a szabad származású gyermek nevelés végett a szolga kezébe került.” (Erasmus, 1913. 75. o.) De a durva iskolamestereket is célba veszi egy-két vitriolos megjegyzéssel: „Mily kitűnőleg gondoskodnak tehát a szülők azon gyermekekről, akiket alig négyéves korukban elküldenek olyan iskolába, amely egy tudatlan, durva, erkölcstelen, néha gyenge elméjű, gyakran holdkóros, nehézkóros vagy rühösségben ... szenvedő ember vezetése alatt áll.” (Erasmus, 1913. 80. o.) Sokkal célszerűbb volna – mondja Erasmus –, „ha maguk a szülők foglalkoznának a tudományokkal abból a célból, hogy gyermekeiket taníthassák /.../ Nagyon kevésbé szereti az a fiát, akinek unalmára van, hogy oktassa.” (Erasmus, 1913. 75–76. o.) A humanistáknak a nevelés fontosságába és hatékonyságába vetett hitét példázza a következő Erasmus-idézet is: „Azt tartják, hogy a háborúban ugyanazon hibát kétszer elkövetni nem szabad, de a nevelésben még egyetlenegyszer sem.” (Erasmus, 1913. 77. o.)

Iskolákra azonban – a fenti kritika ellenére – szükség van, az otthoni tanítás általában nem pótolhatja az iskolai képzést: „Az iskola legyen nyilvános, mivel másként nem tekinthető iskolának” – hangoztatja a humanista, *Quintilianusra* emlékeztető indoklással: „Gyorsabban elérjük a célunkat, ha valamit közösen végzünk.” (Erasmus, 1913. 81. o.)

Az igazi tanító nem durvasággal, veréssel teremti meg a tanítás feltételeit, hanem emberi, szeretetteljes bánásmóddal: „A nevelő első gondja legyen, hogy magát szerettesse meg; lassanként beáll helyette nem ugyan a félelem, hanem bizonyos önkénytelen tisztelet, melynek nagyobb nyomóssága van, mint a félelemnek. /.../ Majd elkövetkezik az az idő is, hogy a gyermek, aki azelőtt tanítója kedvéért szerette meg a tudományokat, azután tanítóját fogja a tudományokért szeretni.” (Erasmus, 1913. 79. o.)

Talán még *Erasmusnál* is érzékletesebb szavakkal szól a szeretet pedagógiai fontosságáról Michel *Montaigne*: „...ezt a nevelést szeretetteljes szigor kell hogy irányítsa – nem úgy, ahogy most csinálják. Ahelyett, hogy a gyermeket hozzáédesgetnék a tudományokhoz, igazából csak irtózást és utálatot ébresztenek irántuk. Hagyjunk fel végre a kegyetlenkedéssel és az erőszakkal: nincs semmi, amitől jobban elkorcsosulna s eltompulna a születésileg jó és nemes természet!” (Montaigne, 1983. 86–87. o.)

Ha a tanító szeretni tudja tanítványait, akkor arra is képes lesz, hogy a tudnivalókat, lépésről-lépésre, a gyermek felfogóképességéhez alkalmazkodva, a tanulást állandóan segítve adagolja. Ezt fejezi ki az az életszerű Erasmus-hasonlat, amelyben a kisgyermek gondozását hozza példának a nagyobbacska gyerekek tanítgatásához: „Az igazi tanító azt az eljárást fogja követni a lélek képzésénél, amelyet a szülők és a dajkák alkalmaznak a test ápolásában. /.../ Hogyan tanítják jární? Lehajolnak és lépéseiket a gyermek apró lépteihez igazítják. Akárminő ételt nem adnak a kicsinek, nem tesznek többet szájacskájába, mint amennyi elegendő ... Amiképpen tehát a fejlődésben levő gyenge testet kevés, de gyakorta megismételt adagokkal tápláljuk, úgy az elme is, ha a megfelelő ismereteket sietség nélkül és mintegy játszva csepegtetjük bele, lassanként a nehezebbek befogadására is alkalmassá válik...” (Erasmus, 1913. 93. o.)

A gyermek sajátosságainak ilyesfajta kipuhatólása és figyelembe vétele az, ami a *Montaigne* által is megkövetelt bánásmódról jellemző: „Jó az – írja az *Esszé*ben –, ha

elől üget a gyermek: vezetője így könnyebben meg tudja ítélni a járását, tartását, s ki tudja számítani, mennyire engedje a kantárszíjat, hogy erejéhez igazodjék. E távlat hiányában mindent elrontunk; helyes felmérése-betartása viszont egyike a legnehezebb dolgoknak, amiket ismerek: csak valóban emelkedett, szilárd lélek képes leguggolni a gyermek mellé, hogy ingatag lépteit irányítsa.” (*Montaigne*. 1983. 75. o.) Talán ez az érzéketes kép: a gyermekhez lehajló, mellé leguggoló pedagógus képe az, ami legérzékletesebben kifejezi a humanisták gyermekfelfogásának a korábbiakhoz képest új vonásait: A gyermekkor nem a nyomorúság kora, a gyermek lelke érték, amelyet gondozni és nevelni, tanítani és taníttatni minden szülő elsőrendű kötelessége. S talán nem tűnik belemagyarázásnak, ha a segítség attitűdjét is kiérezni véljük ebből a képből. A lehajlás gesztusa (ami nem egyenlő a leereszkedéssel) kifejezi a saját szempontjait és érdekeit háttérbe szorító felnőtt önatadását; a gyermeket elfogadó, annak sajátosságaihoz alkalmazkodó pedagógus fejlődést elősegítő szándékát.

Segítő pedagógia az újkorban

A gyerek szükségleteire fölfigyelő, a gyerek igényeihez igazodó pedagógiai attitűd megjelenésére utaló helyeket bőségesen találhatunk *Comenius* műveiben is. A *Didactica magna* lapjain érzéketesen ábrázolja saját kora pedagógiai gyakorlatát. Az iskolák valóságos „kínzókamrák” voltak, ahol émeledésig és ájulásig elhalmozták /a gyerekeket/ másolásokkal, gyakorlatok készítésével és az emlékezet minél nagyobb megterhelésével...” (*Comenius*, 1992. 139. o.) A hibás, rossz módszerek kártékonyásra irányítja a figyelmet akkor is, amikor a korabeli tanítókat jellemzi: „Kegyetlen is az a tanító, aki a növendékére a munkát úgy bízta, hogy nem magyarázza meg eléggé, mi legyen az, sőt meg sem mutatja, milyennek kellene lennie, még kevésbé segíti a kísérletezőket, hanem engedi őket fáradozni, gyötrődni, és tajtékzik, ha valamit helytelenül csinálnak. Mi más ez, mint az ifjúság kínpadra vonása? Olyan ez, mintha a dajka az ingadozó lábakkal felállni készülő gyermeket gyors járásra kényszerítené, és ha ez nem sikerülne ütlegekkel akarna rátörni.” (*Comenius*, 1992. 141–142. o.)

A láttató erejű sorok arra utalnak, hogy *Comenius* jól ismerte a korabeli iskolák belső életét. Pedagógiai-didaktikai erőfeszítéseinek középpontjában a „mindenkít mindenre megtanítása művészete” áll. Az a módszer, amelynek segítségével az ifjúság könnyen, szinte játékosan sajátíthatja el az egyetemes tudományt, a pánszófiát. Más szóval: minden ember tanulja meg „felismerni minden fontos, létező és keletkező dolognak alapjait, okait és céljait...” (*Comenius*, 1992. 81. o.), tehát legyen birtokában az egyetemes tudás átfogó rendszerét strukturáló alapvető fogalmak. A pánszófikus tudás elsajátítását kisgyermekkorban kell elkezdeni, mert akkor a gyermek lelke még fogékony és alakítható. Élete utolsó, nagy összegző művében, az Egyetemes Tanácskozásban *Comenius* már nemcsak a gyermekkorról ír. Egész életen átívelő tanulási programmá tágítja az iskolázást, megszabva minden egyes életkori szakasz osztályainak számát és a tanítandó tartalmakat. Az alapelv azonban itt is azonos: a tanítás nem lehet erőszakos, léleknyomorító tevékenység. Ahogyan jelmondata is hangzik: „Minden szabadon folyjék – legyen távol a dolgoktól az erőszak.”

A gyermekkor emancipálódása és a segítő jellegű pedagógiai attitűd általánossá válása felé vezető úton mérföldkő *Rousseau* pedagógiája. A francia filozófus új pedagógiát alkotott: a gyermeket helyezte a nevelésről való gondolkodás középpontjába. Ötleinek többsége – ha szó szerint értelmezzük őket – megvalósíthatatlan. Hatása mégis elementáris erejű: kései követői, a XX. század reformpedagógusai továbbfejlesztették elképzeléseit, pedagógiai rendszerekké teljesítették ki ötleteit.

Pedagógiai regénye, az „Emil” valódi „kincsesbányája” a gyereknevelésre vonatkozó új ötleteknek, sziporkázó eszme-futtatásoknak. Szakítva a korábbi „tananyagközpontú” pedagógiákkal *Rousseau* elsősorban az életre akarja felkészíteni fiktív regényhősét, Emilt: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” (*Rousseau*, 1978. 16. o.) Az emberré nevelés nála csak természetes úton mehet végbe. „Hadd fejtsse ki bőséges hatását a természet, mielőtt beleárthatatok magatokat, s helyette cselekednétek...” – írja, amikor a gyermekkor tiszteletére inti a nevelőket. (*Rousseau*, 1978. 79. o.) A gyermek természetének a tisztelete nála értelemszerűen következik a segítő jellegű pedagógiai módszerek alkalmazása: „Segíteni kell őt – írja a kisgyermeknevelésről szólva -, és pótolni mindazt, ami hiányzik akár értelem, akár erő dolgában, a testi szükségletek valamennyi területén.” (*Rousseau*, 1978. 42. o.) Ez a segítő attitűd *Rousseau*-nál sohasem válik dédelgetéssé, babusgatássá, öncélú „gyermek-kultusz-üzésé”. Amit már a korábbi évszázadok pedagógusai is (például *Erasmus*, *Montaigne* vagy *Comenius*) rossz néven vettek a szülőktől és a tanároktól, azt ő sem engedi: „A segítség tekintetében, amit megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az okatlan kívánságnak, mert a szeszély csak olykor kínozza, ha felébresztik...” (*Rousseau*, 1978. 42. o.)

A segítő, fejlesztő jellegű tanítás igazán újszerű megközelítését tartalmazzák azok a szituációk, amelyeket *Rousseau* az „Emil”-ben megismerteti olvasóit. Ezek a szituációk általában a természetbe tett kirándulással kezdődnek. Például a Montmorency erdőben tett séta, amelynek során nevelő és tanítványa eltévednek, jó alkalmat ad – az időközben elfáradt, farkaséhes – Emilnek arra, hogy saját bőrén megtapasztalja: a Nap állása segíthet a tájékozódásban. „Mégiscsak jó valamire a csillagászat!” – ujjong Emil, amikor végre megleli az erdőből hazafelé vezető utat. Ujjong és közben nem is sejti, hogy nevelője szándékosan vezette tévútra, előre eltervezte azt a szituációt (ma így mondanánk: „pedagógiai helyzetet”), amelybe került.

Rousseau tehát szituációt teremt, alkalmat ad növendékének arra, hogy magában a természetben élje át a tapasztalatszerzés örömét és kínját, ott tegyen szert „élményekkel gazdagon átszőtt” ismeretekre. Ez a tudás tehát nem könyv-tudás, s ez jelenti gyenge pontját is: az ilyen ismeretek – noha nagyon mélyen rögzülhetnek – mégiscsak elszigetelt ismeretmorzsák maradnak, nem szereződnek összefüggő rendszerbe. *Rousseau* erre talán nem is törekedett. Célját mindenestre elérte: fölvázolt egy olyan gondolkodást-segítő, felfedeztető, természetközeli tanítási módszert, amelyet majd a XX. század reformpedagógusai fejlesztenek tovább.

Érdemes elgondolkozni azon, hogy vajon miért nem volt *Rousseau* pedagógiájának átütőbb erejű kihatása saját kora nevelési gyakorlatára. Gondolatait félreértették, vagy

csak a felszínig jutva el, divattá silányították kortársai. Egy német történész korai, megalapozatlan kitörési kísérletként értelmezi *Rousseau* naturalista pedagógiáját. Kudarcra ítelt kitörési kísérletnek saját kora társadalmi viszonyai közül. (Ld.: *Plake*, 64. o.)

A segítő pedagógia *Rousseau*-nál rövid életű illúzió, az örömelvű, hedonisztikus pedagógiák ideje még nem jött el. A rokokó társadalom számára a szigorúbb vonalvezetés, a polgári társadalom erényeinek gyakorlása volt kívánatos.

A felvilágosodás rövid ideig tartó boldogságeszménye és naturalizmusa után ismét a polgári erények szellemében folyó nevelés ideje következett. Olyan nevelésé, amely sokkal inkább méltányolja a kiszámítható, statikus erkölcsi eszmények jegyében folyó nevelést, mint *Rousseau* deisztikus elemekkel átszótt természetelvű pedagógiáját a maga rögtönzésszerű, rapszódikus vonásaival együtt.

Ennek az egyre markánsabban megfogalmazódó igénynek *Johann Friedrich Herbart* pedagógiai rendszere felelt meg. Pedagógiáját protestans „e világi aszkézi jellemzi. (Weber, 1982. 117. o.)

Játékosság helyett példamutató felnőtt-magatartást, kívánt meg a nevelőtől. Nem „lehajolni” kell a gyermekhez – vélte -, hanem formálni a lelkét. „Olyan férfiakat mutatnak a fiúnak, amilyené formálni akarjátok” – hangzott jelszava. Nevelői attitűdjére – a tulajdonképpeni oktatást előkészítő, fegyelmező szakaszban – a kemény szigor jellemző. A tanár „rövid, hideg, száraz” stílusban beszéljen tanítványával, s adott esetben ne riadjon vissza a fizikai büntetéstől sem: „A testi fenytéket, melyhez akkor szoktunk folyamodni, mikor a dorgálás már nem használ, hiába igyekeznénk teljesen száműzni, azonban olyan ritkának kell lennie, hogy inkább csak messziről féljenek tőle, semhogy a valóságban alkalmazzuk.” (*Herbart*, 1932. 39. o.) *Herbart* szerint a kicsiny gyermeknek „folyton éreznie kell a felnőtt felsőbbtségét és gyakran saját gyámoltalanságát is” (*Herbart*, 1932. 99. o.) De a nagyobb (4–8 éves) gyerekekkel szemben sem engedékenyebb: „Minél jobban tud a gyermek már magán segíteni, annál jobban háttérbe kell szorulnia a külső segítségnek. Egyszersmind a fegyelmezésnek erősebbé s némely egyénnel szemben szigorúbbá is kell válnia mindaddig, míg csak minden nyoma el nem tűnik annak a makacsságnak, amelyet eddig többnyire nem lehetett egészen elkerülni.” (*Herbart*, 1932. 99. o.)

Ez a segítő jelleget nélkülöző pedagógia a tanár feltétlen tekintélyére épít. Megköveteli a gyerek teljes, feltétel nélküli együttműködését a pedagógussal. Megengedi, sőt igényli a gyerek tevékenykedését, aktivitását, de ez csak belső, szellemi természetű aktivitás lehet.

A nevelés célja nála nem az evilági boldogság, hanem az erős erkölcsös jellem kialakítása. Ennek érdekében olyan erényeket plántál a tanulók lelkébe, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarát, a jog és a méltányosság.

Herbart pedagógiája teljes egészében megfelelt saját kora elvárásainak a „kapitalizmus szellemének”. Jó realitásérzékről tett tanúbizonyságot, amikor újra a korai protestantizmus emberideálját, az evilági hivatásvégzésében fáradhatatlanul szorgalmas, megbízható, állandó erkölcsi öntökéletesedésre törekvő embert állította a nevelés középpontjába. Ezzel megtalálta a kapcsolatot a praktikum és az etikum között: hidat vert a polgári szerzési vágy és a magasrendű erkölcsi erények között.

Eszménypedagógiája széles körben elterjedt: A herbartizmus hatása nemcsak Európában, hanem az Egyesült Államokban, sőt a távol-keleti országokban (Japánban) is kimutatható.

A múlt század végén lezajló társadalmi változások hatására azonban már más igények kerültek előtérbe: A fogyasztói társadalom embertípusa már nemcsak a munka megszállottja, hanem emellett konzumálni is akar. Gyermekei iskoláztatására is több pénzt költ. Ezért elvárja, hogy az iskola ne a lélekölő drill, hanem az örömmel végzett munka, a cselekvő, felfedező tanulás színtere legyen. A „gyermek évszázadá”-nak programjával újra megfogalmazódott a segítő pedagógia iránti igény is.

Irodalom

- Comenius (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- DeMause, L. (1989): *Hört ihr die Kinder weinen?* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Kath. Középisk. Tanáregyesület. Budapest.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Herbart (1932): *Pedagógiai előadások vázlata*. A „Kisdednevelés” kiadása. Budapest.
- Lyman, Jr. L. B. (1989): *Barbarei und Religion: Kindheit in spätrömischer und frühmittelalterlicher Zeit*. In: DeMause, Lloyd: *Hört ihr die Kinder weinen?* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Montaigne (1983): *Esszék*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Nagy, J. (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3–4. sz. 155–198. o.
- Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Wachsmann, Münster-New York.
- Platón (1983): *Válogatott művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Platón (1984): *Összes művei*. I. kötet. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Quintilianus (1913): *Szónoklattana*. Franklin Társulat, Budapest.
- Rousseau (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Weber, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.

Pukánszky Béla

ABSTRACT

BÉLA PUKÁNSZKY: HELPING PEDAGOGY IN THE HISTORY OF EDUCATION

The author studies the historical appearance of helping pedagogic attitude. In pedagogic texts dating from different periods, he tries to find the emergence of pedagogic attitudes that promote children's development. According to the analysis concerning the history of education from Socrat to Herbart, the texts referring to helping pedagogic attitude emerged (in pedagogic essays) in early times. Nevertheless, parallel with the establishment of bourgeois societies, this helping attitude was beginning to mean preparing children for the social practice of the age, also passing the strict norms regulating the mode of life. Only in pedagogic utopias expressing an extreme „wish to get away” (e. g. Emile by Rousseau) is the promotion of children's auto-creation focused on. The pedagogies of the Enlightenment (e. g. Herbart) are rather more interested in preparing children for everyday life. To ideologize all this, Herbart formulates some dignified moral ideas, like „Good Will”, „Law” and „Inner Freedom”. Reform pedagogies which entirely take children's points of view into account appeared only the turning of the 20th century.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3–4. 333–342. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Béla Pukánszky, Department of Education
Attila József University, H – 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.