

A „néma tragikum”, avagy a „nevelés boldog kényszere”?

Ma még távol vagyunk attól, hogy az „ismeretátadó”, a „tananyagközpontú” pedagógiai paradigmától a „gyermekközpontú” tanításon át eljussunk a „pedagógus-központú” rendszer tömeges megvalósításáig. Ahhoz a hiteles és autonóm pedagógus-ideálhoz, amelyről Németh László (1980, 768. o.), a kiváló magyar író és tanár lenyűgözően írja: „nincs olyan király, mint az az igazi tanár, aki fiatal szívekben szemtől szembe és napról napra tud uralkodni”. Az ilyen szint elérése érdekében legalább három súlyos kihívásnak szükséges és kívánatos megfelelni: 1. Érzékelhető módon növelni a pedagógus társadalmi-anyagi megbecsülését. 2. Csökkenteni a mindenkori politikai s ideológiai uralom befolyásolási törekvéseit. 3. Végül, s talán legfőképpen, erősíteni a pedagógus saját felelősségét a jóra valósság magasrendű erényének képviselésében. (1)

Csaknem megvalósíthatatlan, legalábbis göcsörtös, végtelen türelmet, mély kötelezettséget feltételező út vezet az úgynevezett „ismeretátadó” és „tananyagközpontú” pedagógiai paradigmától a „gyermekközpontú” iskolán át a hiteles és autonóm „pedagógus-központú” paradigma tömegméretű kialakulásáig. (2) Elvi szempontból egyetért, hogy ideje lenne végleg elszakadnunk a porosz utas, tekintélyelvű oktatástól, a merev és életidegen tanügyi rendszertől, továbbá a politikai és ideológiai csatározások összütésében ide-oda csapódó tanártípustól. S milyen üdvös lenne a nyitott és kritikai gondolkodásra kész s képes, hiteles és autonóm tanárok sokaságát létrehozni: azt a pedagógusideált, akiről azt állítja Németh László (1980, 768. o.), hogy „nincs olyan király, mint az az igazi tanár, aki fiatal szívekben szemtől szembe és napról napra tud uralkodni.” Az ilyen tanáregyeniségek tömeges előfordulásától azonban ma még meglehetősen távol vagyunk, és gyors, látványos sikereket ez ügyben nem igen várhatunk – sajnos. Ugyanis ahhoz csak akkor juthatnánk el, ha roppant súlyos társadalmi kihívásnak és rendkívül magas szintű egyéni kritériumnak megfelelénk. Az alábbiakban három, számomra evidensnek tűnő, kritikai szempontra, követelményre hívnám fel a figyelmet, illetőleg próbálok azokat vázlatosan vizsgálni. Az egyik a tanárok társadalmi-anyagi megbecsülésének elégtelensége, a másik a mindenkori politikai s ideológiai uralom erőteljes – olykor kizárólagos – befolyásolási törekvése. Végül a pedagógus személyiségének szembevető megkopása, munkájának nagyfokú sekélyesedése.

Nem mintha nem tudnánk bővíteni a pedagógia helyzetével és a pedagógus megítélés-évek kapcsolatos problémák számát, mégis e három területen válik leginkább akuttá a helyzet. S az a furcsa, hogy nem ismeretlen s új problémákról van szó, így érthető, hogy sokan, sokféleképpen foglalkoztak már azokkal, azonban máig nem tudtuk megoldani. Ezért újból és újból át kell gondolnunk valamennyit, s megkísérelve az összefüggések s tanulságok még pontosabb s meggyőzőbb megragadását.

A pénzforrások szűkössége és az idegi vergődés teherképe

A pedagógus és a tanári pálya közmegítélése során gyakran találkozhatunk ama babonával, ahogyan Jay P. Greene amerikai nevelésfilozófus nevezi: mítosszal, miszerint az

oktatás világában a tanító-tanár munkáját s magatartását a hivatástudat és nem a anyagi-pénzügyi helyzete s lehetősége határozza meg. „Ha oktatásról van szó, az emberek azt hiszik, az anyagi ösztönzések nem működnek. [...] Az iskolák, a tanárok, az adminisztrátorok úgyszólván semmi jutalmat nem kapnak a jól végzett munkáért, a rossz teljesítményért pedig nem jár büntetés.” (Greene, 2005, 218. o.)

Azt hiszem, igaza van a szerzőnek: a társadalom mintha eleve föltételezné a hivatástudat kizárólagosságát és varázslatosságát, a pedagógusok pedig szégyenlősen hallgatnak a „piszkos” anyagiakról. Ám a kritikai vizsgálódásban, sajnos, tovább is kell lépünk Greene látókörén. Ugyanis ha csupán a tanárok reális léthelyzetét, megélhetési körülményeit nézzük, bizony rendkívül negatív kép rajzolódik ki. A szociológiai vizsgálatok egyértelműen rávilágítanak a végtelen elszomorító adatokra. (Tekintsünk itt el azok akár-csak vázlatos jelzésétől, más forrásokból bőven lehet lehetőségünk nyomon követni a különféle mutatókat. És a közvélemény is többé-kevésbé tisztában van azokkal.) Ám itt nem kívánok reagálni a mai ezzel kapcsolatos fejleményekre, helyette pillantsunk ki a múlt egyik szembetűnő s fölöttébb ismerős mozzanatára.

Közhely, hogy nincs új a nap alatt. Például már a 19. század utolsó harmadában az író-pedagógus Gárdonyi Géza (szerencsére a magyar kultúratörténet bővelkedik ilyen, kettős funkciójú értelmiségiből!) a népoktatás, a néptanítók igen sanyarú helyzete miatt háborodik fel. Elfogadhatatlannak és méltatlannak tartja „azt a gyakran ismételt kijelentést, hogy az ország pénzügyi helyzete nem engedi meg, hogy a népoktatás, a néptanítók sorsa komolyabban megjavuljon” (idézi Hegedűs András, 1976, 153–154. o.). Mintha csak ma fogalmazódna meg – főként politikusok szájából – ez az érvelés. De nézzük tovább Gárdonyi fricskáját! Mondanivalója, sajnos, napjainkban sem vesztített érvényességéből: „törvényekkel, rendeletekkel, szabályokkal el vagyunk látva, a tanügyi hatóságok is nagyobb figyelmet mutatnak ügyünk iránt, s anyagi körülményeink, társadalmi helyzetünk mégis alig javultak valami keveset, [...] mégis ott vagyunk, ahol – magyarosan: a mádi zsidó.” (Gárdonyi, 1965, 193. o.) Vagyis sehol. Látható tehát, a néptanítók sorsa már Gárdonyi idejében sem javult érzékelhető módon.

Gárdonyi keservét, többek között, a szegedi érdekltségű Juhász Gyula folytatja. A *Délmagyarország* napilap egyik, 1920-as évfjártatú számában közöl egy figyelemfelhívó glosszát *Tanár úr kérem...* címmel. A költő-pedagógus megállapítása sem tekinthető szívdertőnek: „a diplomával hogy lehet protekció nélkül állást kapni, kenyeret keresni, arra nem tanítja meg se a lektor, se a dékán, se a rektor. Ide ideg kell, bőr kell, esetleg pofa, ellenkező esetben marad a nyomorúság. [...] A tanár [...] az agyát, az idegeit áldozza föl egy reménytelennek látszó küzdelemben.” (Juhász, 1920. 05. 20.) E sorok magukért beszélnek. S hogy még világosabb legyen kritikája, hadd idézzek egy korábbi, ugyancsak Szegeden publikált írásából. Itt már a tanári pálya tragikumáról (ez Juhász Gyula minősítése) cikkezik. Mint minden igazi tragédia, a tanáré is „könnytelen és néma, [...] az idegeket egészen kihasználja az állandó lelki éberséggel. [...] Ha látok öreg tanárt elnyűtt idegekkel, [...] ő csak a munka és a vergődés tudatát viszi sírba.” (Juhász, 1910. 10. 25.)

Fölöttébb borúlátó és pesszimizisztikus megállapítás ez, nyilvánvalóan nem vagyunk kötelesek azonosulni Juhász Gyula értékelésével, hogy tudniillik a tanárnak csupán a fizikai-idegi munka, no meg a vergődés jut osztályrészül. Azt gondolom, bármilyen nehéz, a költő szóhasználatával élve: tragikus is a pedagógus pálya, Grecsó Krisztiánnal (2008, 136. o.), kortárs írónkkal együtt vallhatjuk: „A pedagógusnak élő életműve van.” S elsősorban ennek megnyugtató tudatát és kellemes érzését viszi magával a sírba. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanársággal kapcsolatban régtől fogva létezik itt egy sajátos ellentmondás: a pedagógus szerény életfeltételek, anyagi források közepette kénytelen fokozottan működtetni szellemi, lelki és fizikai energiáit.

A tanárok szűkös anyagi helyzete capsán továbbá szükséges látnunk, hogy nem magyar sajátosságról, hanem nemzetközi tendenciáról van szó. Erre vonatkozóan érde-

mes lenne számba vennünk az oktatásszociológia megállapításait. Itt csupán egyetlen „beszédese” nemzetközi adatra hivatkoznék. Egy amerikai tanácsadó cég vizsgálta a pedagógus-jövedelem kérdését nemzetközi (USA, Finnország, Dél-Korea, Szingapúr) összehasonlításban: „Vásárlóerő-parításban számolva, Dél-Koreában egy pedagógus jövedelme átlagosan számolva 250 százaléka, vagyis két és félszerese amerikai kollégájának.” (Eggen és Calegari, 2011, 116. o.) A fenti adat csak megerősíti azt az általános tapasztalatot, hogy a gazdaság és politika igazán akkor remélhet sikerességet a versenyképesség elérésében s megtartásában, ha többet is áldoz az oktatásra és a kutatásra. Azok a kormányzatok, amelyek nem ismerik fel ezt az összefüggést, vagy csak elviekben ismerik el, ám a gyakorlati konzekvenciáit nem akarják, nem tudják levonni, mondván, a rendelkezésre álló nemzeti erőforrásuk, szűkös pénzügyi keretük nem tesz lehetővé nagyobb és jól érzékelhető anyagi támogatást, előbbutóbb könnyűnek találtnak a nemzetközi piaci küzdelmekben.

A nemzetközi példák azt is jól mutatják, hogy a hosszabb távon gondolkodni tudó, felelős és bátor politikai és gazdasági vezetés végül is megtalálja az utat s a módot arra, hogyan lehet nagyságrenddel jobb anyagi helyzetbe hozni az oktatást és a pedagógustársadalmat (például a nemzeti jövedelem újrafelosztásának kidolgozásával, az erőforrások átcsoportosításával, az oktatási rendszer működtetésének racionalizálásával, az oktatási szférában zajló pályázati s pályázati rend tisztább s átláthatóbb biztosításával, stb.). Ne feledjük, például Finnország néhány évtizeddel korábban, gazdasági vonatkozásban csupán az európai országok fejlődésének átlagszintjéhez tartozott. Vagy gondoljunk Dél-Korea esetére: másfél évtizeddel ezelőtt rendkívül súlyos pénzügyi válságon ment keresztül. Majd – nem utolsósorban – az oktatás- és kutatásszféra radikális anyagi megerősítésével sikerült kilábalnia a válságból, és újból sikereket mutat az ország gazdasága s kultúrája.

Visszatérve a hazai állapotokra, nálunk nemcsak az a gond, hogy a tanárok létfeltételeinek alakulásában nem mutatható ki számottevő javulás az elmúlt száz, másfél száz esztendőben, hanem a pedagógusok társadalmi tekintélyének erőteljes megcsappanása is. Nálunk ha a pedagógus valamilyen oknál fogva (általában különféle botrányok kapcsán) a társadalmi érdeklődés középpontjába kerül, akkor az mindig problémaként, s nem a probléma megoldásaként merül fel. Továbbá ha a televízióban vitaműsor zajlik bármilyen fontos társadalmi kérdésről, a szerkesztők véletlenül sem hívnak meg pedagógiakutatót (viszont szép számban hallhatjuk a politológusok, a szociológusok, a közgazdászok, a közvélemény-kutatók és a politikusok fennkölt gondolataikat), ugyan fejtsé már ki ő is érveit vagy ütköztesse azokat a politikai és a más tudományos szempontokkal. Sajnálattal írom le, s számomra elfogadhatatlan, hogy például az egyébiránt joggal népszerű *Mindentudás Egyeteme* sorozatban sem élvezhetjük a pedagógiakutató előadását. Mintha az

Ma már tudjuk, hogy a politika, az ideológia – nyílt és/vagy rejtett – erőszakos befolyásolási törekvésének veszélyétől nem könnyű szabadulnunk. A rendszerváltó pártok s kormányok két évtizedes története figyelmeztet erre a veszélyforrásra. Tünetértékűnek tartom Heltai Miklós nyugalmazott gimnáziumi igazgató kritikai észrevételét. A rendszerváltás utáni időszak témánkkal kapcsolatos viszonyát így jellemzi: a politika „sajnálatos módon pedagógiai kérdésekre nagyrészt politikai válaszokat adott, elfeledkezve arról, hogy az oktatáspolitikai fogalmában nem a politika a döntő, hanem az oktatás.”

oktatás és a nevelés mai kihívásai különösebben nem számíthatnak fontosnak! Azután itt van a Magyar Tudományos Akadémia mellett működő Akadémiai Könyvkiadó új sorozata, a *Magyarország az ezredfordulón* című kiadvány kísérlete. Ki ne érthetne egyet azzal a nemes céllal, hogy a kiadó felkéri az egyes tudományok jeles képviselőit, foglalja össze tudománya legújabb eredményeit, és azok kiadásával közkinccsé teszi ezeket a munkálatokat?! Szomorúan konstataálhatjuk, az első húsz kötet szerzői között nem találjuk a pedagógia-tudomány semmilyen képviselőjét. Egyszerűen nem akarom elhinni, hogy az oktatás és a nevelés mai dilemmáinak bemutatása nem olyan fontos társadalmi kérdés, hogy bekerülhet az első húsz kiadványba.

A fenti példák szaporíthatók, de talán ennyiből is már levonhatjuk azt a fájdalmas következtetést, hogy nálunk az értelmiségi tudatban, de általában a közvélemény szemében sincs azon a helyen az oktatás és a nevelés ügye, illetőleg a hivatalosan azt képviselő pedagógus elismertsége s megbecsülése, amely azt és őt joggal megilletné. Elmondhatjuk tehát: a nem megfelelő anyagi megbecsülés hiánya mellé odatehetjük a pedagógus elfogyó társadalmi tekintélyének tehertételét is.

Miközben a politika, a tudomány, a gazdaság szereplői a „tudásalapú társadalom” és az úgynevezett „élethosszig tartó tanulás” fontosságáról zengedeznek. Már a vízcsapból is ez a beszéd (téma) folyik. Azt gondolom, ha a politika és maga az egész társadalom nem tudja nagyságrenddel, de legalább jól érzékelhető módon javítani a tanárok élet- és munkakörülményeit, ha nem sikerül viszonylag gyorsan felülbírálni, majd radikálisan és pozitívan megváltoztatni a pedagógusok társadalmi megítélésének-fogadtatásának kérdését, akkor irreális az a feltételezés és várakozás, hogy a magyar társadalom ki tud lépni a mai megrekedt állapotából. A politikai és gazdasági élet vezetői s valamennyi résztvevője ismerje fel s fogadja el végre, hogy az oktatásba, a nevelőmunkába investált nagyobb figyelem, energia és tőke nemcsak önmagáért szükséges és kívánatos dolog, hanem azért (is), mivel az végső soron a gazdasági előrehaladásunk, egyúttal politikai kultúránk elsődleges feltételévé s motorjává válik.

Amikor a politika beteszi lábát...

A magyar pedagógiában nagy visszhangot váltott ki az 1980-as évtized közepén megjelent, a Zsolnai József és Zsolnai László által közösen írt, *Mi a baj a pedagógiával?* című könyv. Zsolnai József közelmúltbeli halála után Farkas András emlékezik az életműre. Ennek kapcsán jegyzi meg, hogy „Eltelt huszonhat év, s a kérdés továbbra is megválaszolatlan: mi a baj a pedagógiával?” (Farkas, 2010, 10. o.). Úgy tűnik tehát, nem sokat haladtunk előre a fölmerülő problémák megoldásában. Ezért változatlanul szükséges újragondolnunk ugyanazokat a kérdéseket, s még fontosabb levonnunk a többnyire kellemetlen tanulságokat.

Láttuk az előző pontban, hogy a problémák gyökere visszanyúlik a pedagógusok méltatlan anyagi helyzetére, illetőleg csekély társadalmi megbecsülésére. Létezik azonban egy – részben – más természetű fejlemény is, amely ugyan összefügg az előbb tárgyalt dologgal, mégis viszonylag önálló s elkülönülő mozzanattal bír. Ezért indokolt külön is vizsgálódnunk. Röviden megnevezve: amikor a politika beteszi lábát a konkrét gyakorló pedagógiai tevékenységbe.

Jól tudjuk, a mindenkori oktató- és nevelőmunka nem függetlenül zajlik az aktuális politikai és ideológiai kurzustól. A politika (azon belül is az oktatáspolitikai) határozza meg az iskolarendszer egészét, az oktatás szervezeti keretét, a tananyag elveit, irányítja s ellenőrzi az oktatómunka működését, és biztosítja a szükséges pénzügyi feltételeket.

Azt a szempontot is készséggel elfogadhatjuk, amire Éric Dubreueq (2004, 61., 63–64. o.) kortárs francia nevelésfilozófus mutat rá egyértelműen, miszerint „a pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem ’leírja’ és magyarázza azt, ami van vagy volt,

hanem [...] meghatározza azt, aminek lennie kell. S így elkerülhetetlen, hogy ideológiai-ákhoz, spekulációkhoz vezet. [...] A pedagógia az elméletből halad a dolgok felé, s nem fordítva: a dolgokból az elmélet irányába.” Indokolt és érthető tehát, ha az uralkodó politikai hatalom s annak ideológiája valamilyen szinten beleszól az oktatómunka és a nevelő tevékenység egészének az alakításába. Az aktuális politikai hatalom minden korban és minden társadalomban érvényesíti ideológiai akaratát is.

Az alapkérdés azonban az, hogy a konkrét pedagógiai szakkérdések eldöntésében közvetlenül és kizárólagos jelleggel érződik-e az éppen aktuális politikai és ideológiai irányvonal hatása, avagy ellenkezőleg: hagyja-e érvényesülni az iskola mint intézmény, továbbá az iskolaigazgató, és legfőképpen a gyakorló pedagógus viszonylagos autonómiáját? A politika elég bátor- s nagyvonalú-e ahhoz, hogy igényelje s a maga módján-eszközeivel segítse az iskolák, az iskolaigazgatók és a gyakorló pedagógusok részbeni önállóságát, kezdeményező képességét, alkotó s fantáziadús erőit, kritikai gondolkodásmódját? Avagy elvárja az oktatás és nevelés főszereplőitől az automatikus alkalmazkodást, azt, hogy kiszolgálják a feljebbvaló (állam, kormányzat, párt) minden akaratát és hatalmi játszmáit? (3) A politika legnagyobb kihívása ez ügyben éppen az, hogy akarja-, meri- és tudja-e preferálni a pedagógusi autonómiát avagy csupán egy arctalan, szolgai módon igazodó, ezért számára fölöttébb kényelmes szavazóbázist lát a tanároknak.

Még ha nem is gyűri maga alá mindig s mindenben a politika a mindennapi oktató- és nevelőmunkát, legalább a kísértés lehetősége fennáll. Ha pedig bekövetkezik a szolgai alárendelés, akkor maga az oktatás és nevelés hosszú távon – hogy stílszerűen fogalmazzak – bukásra van ítélve. Legfőképpen azért, mivel az ilyen törekvés s gyakorlat csakis a valóságtól elrugaszkodott, súlyosabb formájában teljességgel életidegen tudatállapothoz, illetőleg a személyiségalakítás deformálásához vezet. Gondoljunk például az 1990 előtti évtizedek magyar (és a szovjet érdekeltségű szféra) gyakorlatára: az oktató- és nevelőmunka minden idegszálával a „szocialista embertípus” ideálját erőltette. Az eredmény lesújtó: a Kádár-rendszernek „*alattvalói voltak és nem állampolgárai.* [...] A Kádár-korszakban jó lelkiismerettel lehettek az emberek csirkefogók, [...] mindig többet és többet szerezzél, ám ezt azon az áron vásárolhatod meg, hogy a politikában befogod a szádat.” (*Hazug istenekben...*, 1989) A pedagógia világát a „szocialista embereszmény” mindenáron történő propagálása vezérelte, viszont a valóságban az autonómia feladásának kényelmes és jól kifizető gyakorlatára készítette fel az ifjú nemzedékeket.

Ma már tudjuk, hogy a politika, az ideológia – nyílt és/vagy rejtett – erőszakos befolyásolási törekvésének veszélyétől nem könnyű szabadulnunk. A rendszerváltó pártok s kormányok két évtizedes története figyelmeztet erre a veszélyforrásra. Tünetértékűnek tartom Heltai Miklós nyugalmazott gimnáziumi igazgató kritikai észrevételét. A rendszerváltás utáni időszak, témánkkal kapcsolatos viszonyát így jellemzi: a politika „sajnálatos módon pedagógiai kérdésekre nagyrészt politikai válaszokat adott, elfeledkezve arról, hogy az oktatáspolitikai fogalmában nem a politika a döntő, hanem az oktatás.” (*Heltai*, 2010, 48. o.)

Nem kívánok itt foglalkozni a legutóbbi két-három évben zajló oktatáspolitikai csatározások kérdésével, csupán jelezni szeretném: jó lenne, ha tanulnánk a múlt és a közelmúlt vonatkozó tapasztalatából. Az oktatásban és a nevelésben az érintettek (oktatáspolitikusok, tudósok, gyakorló pedagógusok, szülők, önkormányzati képviselők, egyházak, iskolaigazgatók, alapítványi társaságok, diák-önkormányzati vezetők) bevonásával a pedagógiai szakkérdések kerüljenek előtérbe, ne pedig egy hektikusan változó, egyedüli üdvözítőként tetszelgő politikai akarat s törekvés. A mindenkorai politika (és oktatáspolitikai) akkor teszi jól a dolgát, ha sikerül túllépni mindenféle türelmetlenségen és hatalmi arrogancián, s minden rendelkezésére álló eszközzel s erőforrással támogatja a pedagógusok és a diákok (!) bátor és kifejtett autonómiájának, a tényeken alapuló egészséges kritikai gondolkodásmódjának tömeges kialakítását (*Lannert*, 2010). Ha nem így tesz, akkor csak azt éri el, hogy a

pedagógia hatástalanná, a pedagógus hiteltelenné válik. Az pedig magát a politikát is minősíti. Vagy még pontosabban: a személyiségformálás torzításáért elsősorban a politikusok lesznek a felelősek, s csak másodsorban maguk a pedagógusok.

Amikor a „paradicsom valósággá lesz”

Nyilvánvaló, ha a pedagógus számára méltatlan anyagi helyzetben és megtépzott tekintély nyomán kénytelen tevékenykedni, továbbá ha még ki is van téve a politika lehetséges önkényének, ideológiai uralmának, akkor nem sok jó várható sem a munkájától, sem az egész emberi megnyilvánulásától. A pedagógus ilyen körülmények s hatások között könnyen elveszitheti önbecsülését, hivatástudatát, kreativitását, és beleszürkül a hétköznapi monotonijába, vagy egyszerűen belefárad a napi küzdelmekbe.

Am akármilyen méltatlan és kritizálható körülmények között dolgozik és él is a pedagógus, minden felelősséget másra (egzisztenciális helyzetre, politikára, kormányzatra, pártra, közéletre stb.) hárítani, nem kielégítő s meggyőző dolog. Az, hogy milyen színvonalú s hatású az oktató- és nevelőmunka, azért maguk a gyakorló pedagógusok és a kutató-oktató tanárok is felelősséggel tartoznak, ez alól nem kapnak felmentést azon az alapon, hogy a társadalmi és politikai hatások – alapként – már meghatározzák tevékenységüket, illetve kijelölik boldogulásukat. Ezért az alábbiakban, kissé részletesebben, a pedagógus saját felelősségének kérdését vizsgálom.

Abból indulok ki, hogy ha a *konkrét* oktatás és nevelés folyamatát tekintjük, mégis csak az a döntő kérdés: mi történik az osztályteremben? Akkor, amikor becsukódik a terem ajtaja? Talán naiv és utópisztikus a feltételezésem, de legalább szeretnék abban hinni, hogy a pedagógus, miután becsukja azt az ajtót, elfelejti minden bűját-bajját. S maga mögött hagyja az adott anyagi problémák és/vagy a – hol nyíltabb, hol rejtettebb formában jelentkező – politikai-ideológiai akaratok s érdekek által kiváltott kellemetlen hatásokat. Előállhat az a sajátos s mindenképpen üdvözlendő helyzet, hogy a pedagógus bizonyos értelemben függetleníteni tudja magát a külső körülményektől (a fogyó társadalmi megbecsüléstől, a politika olykor hibás döntéseitől), mi több, még a magánéleti problémáitól is, és teljes mivoltával koncentrálni az órai munkájára, átadva magát a személyiségformálás felelős és szent feladatának, egyúttal varázslának. Minden, munkáját s életét megnehezítő – nem ritkán megkeserítő – fejleményért kárpótolja őt az a magasztos érzület és tudat, amelyet oly pontosan, szívet melengetően ragadott meg a már idézett Németh László (gondolatát mottóul is választottam). Igen, az ízig-vérig pedagógus vénával rendelkező ember mindenkinél gazdagabb, mert ő a másik ember(palánta) legbensőbb világát uralja. Nincs ennél izgalmasabb és szebb dolog a világon! Közismert, hogy Németh László kiváló író volt, azonban már kevesebben tudják, hogy nagy hatású gyakorló pedagógusként is dolgozott. Azzal meg még kevesebben vannak tisztában, hogy miképpen nyilatkozott nagy ívű pedagógiai programjáról s gyakorlati megvalósításáról: tudniillik az végső soron „fontosabb, mint összes műveim együttvéve.”¹⁶ (Németh László, 1980)

Azt hiszem, a pedagógia fontosságát ilyen egyértelműen senki más nem fogalmazta meg. Bárcsak általánossá válna társadalmunkban a pedagógia s a pedagógus személyiség ilyen magasra értékelése! De nyomban felmerül a kérdés: az ilyen s hasonló kívánalom nem a valóságtól való teljes elszakadását, afféle délibáb kergetését jelenti-e? Nem gondolom. S nemcsak reménykedek abban, hanem tudom s tapasztalom is, hogy minden gyötrelme és keserűsége ellenére sem vész ki körünkből a nagyhatású pedagógus-egyéniség. Ha szabad ez ügyben egy konkrét példára hivatkoznom, mindenekelőtt a szegedi Hegedűs András kutató-pedagógus neve jut eszembe. (Ez a konferencia Szegeden zajlik, talán ennyi elfoglaltság megengedhető.) Hegedűs András a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán volt tanszékvezető főiskolai tanár, majd főigazgató. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az 1970-es évtized elején tanítványa lehettem. Negyven év távlatá-

ból is fel tudom idézni szakmai szempontból lenyűgöző óráit, mely humanizmusát, varázslatos személyiségét. Egyik tudományos munkája Előszavában Simon Gyula (1976, 5. o.) következőképpen méltatta a szerzőt: „Számára pedagógusnak lenni nemcsak szakmai felkészültséget, hivatást, hanem teljes és legszebb ’életformát’, egész életet jelentett, [...] ő a nevelés boldog kényszerében élt.”

Simon Gyula megtalálta a legmegfelelőbb és általános pedagógusi például szolgáló formulát: Hegedűs András, és most hadd tegyem hozzá: minden igazi pedagógusszemélyiség a „nevelés boldog kényszerében” él s alkot. Ez számomra azt jelenti, hogy a pedagógus munkáját s minden emberi megnyilvánulását a nevelés édes terhe hatja át, pontosabban: kell, hogy áthassa, függetlenül attól, hogy hol s milyen tárgyat tanít. A pedagógus nemcsak oktat, hanem a személyiségformálás céljából is fáradozik, ami semmi más tevékenységgel össze nem hasonlítható és pótolható. Ha ez utóbbi feladatot, mondjuk így: szent küldetést, szakszerűen s magas szinten végzi, akkor az – kölcsönvéve egy Németh László-i formulát – „kedves lázálomként” jelenik meg, amely egyúttal intellektuális és lelki gyönyört okoz számára.

A nevelési kritériumnak megfelelni – mindez közel sem tűnik olyan automatikusnak, természetesnek, vagy könnyűnek, mint azt az első pillanatra gondolnánk. Ellenkezőleg: roppant mély és szilárd elkötelezettséget, nagy erőfeszítést, igazi kihívást (immár az előző két pontban tárgyalt szempont s követelmény mellett egy újabb kihívást) jelent, amely készség s képesség kialakulása, sajnos, ma még nem vált általános és egyöntetű tendenciává. Ez ügyben jól érzékelhető lemaradásban vagyunk, amely egyáltalán nem meglepő, ugyanis – meglátásom szerint – legalább két sajátlagos szakmai és emberi nehézséggel áll szemben minden pedagógus:

1. A pedagógusok egy része hajlamos munkáját úgy felfogni, hogy az csupán az ismeretek, tények, törvények minél magasabb szintű átadása, megértetése. Tehát csak a tanítás. Persze ez is tiszteletre méltó feladat, különösen, ha tekintetbe vesszük a tudományos ismeretek mai, roham léptékű fejlődését. Kétségtelen, napjaink iskolájának egyik nagy problémája éppen annak gyors követése. Ám persze sem gondolhatjuk komolyan, hogy az ismeretek, akár a legkorszerűbb tudásanyag, tanítása már egyszerűen nevelés is (noha oktatás és nevelés nyilvánvalóan összefügg egymással). Például erős túlzás lenne, azt feltételezni, hogy a magas szintű oktatás már önmagában garantálja a kiváló nevelőmunkát. Az a tanító, aki sokat tud, és szakszerűen s jól érthetően adja át a tananyagot, nem biztos, hogy kifogástalan ember is, aki tehát valamennyi megnyilvánulásában a humánus értékeket képviseli.

A fenti összefüggést elfogadva, több kutató, nevelési szakértő mutat rá arra, hogy nagyon is indokolt különbséget tennünk „a ’tanult embernek lenni’ és a ’jól nevelt személynek lenni’ kifejezések között. [...] Az előbbivel kapcsolatban azt kérdezzük, ’járt-e iskolába?’, az utóbbi viszont sokkal többet és speciálisabb tartalmakat jelent. (...) A ’jól nevelt’ személy (well-educated person) nem azonos a tanult, a képzett személlyel. (...)”

A társadalom joggal várja el, hogy a jóra valószínűség eszméje s erénye jobb és hálásabb talajra leljen a pedagógusok táborában, mint más rétegekben, csoportokban. A nevelőnek azután nagyon is tudnia kell, hogy a jóra valószínűség önmagában is pedagógiai érték. Ha pedig az előző két pontban vázolt kihíváshoz viszonyítjuk, akkor még abban is reménykedhet, hogy az ilyen erény valamelyest tompítani tudja a társadalom (gazdaság és politika) felől érkező – hol súlyosabb, hol enyhébb – káros hatásokat.

Figyeljünk Szókratész javaslatára: a nevelés a lélek ápolását fejezi ki.” (Hodgson, 2010, 110., 120. o.) Azt gondolom, a lélekkel, a lelki világgal, általában a jellemformálás kérdésével sokkal bonyolultabb foglalkozni, egyszersmind magasabb kihívás is, mint mondjuk, megtanítani a háromszögre vonatkozó geometriai törvényeket, az emberi test részeit vagy egy ország hegy- s vízrajzát. Az igazi pedagógust – függetlenül attól, hogy milyen tárgyat tanít – fölöttébb izgatják a világra, az emberre vonatkozó úgynevezett nagy kérdések, és a konkrét tananyagon túlmenően, vagy éppenséggel a mindenkori tananyag, lecke kifejtésében talál módot arra, hogy valamilyen szinten érintse s elemezze azokat, mi több, amikor csak tud, személyesen is állást foglal azokkal kapcsolatban. „Mi az élet? Mi a sors? Hogyan kell élnem? A mindenkori életünkben aligha teszünk fel ilyen kérdéseket. Azok általában balesetek kapcsán bukkannak fel, amikor a sors fájdalmas áldozatait vagyunk, különösen nagy művészek, filozófusok, tudósok esetei szembesítenek azokkal. [...] Lukács azt súgja nekünk: [...] élj erényesen! [...] A nevelés az önmegértés folyamatát szolgálja, azt tudniillik, hogy a nevelés segítségével megtaláljuk saját belső világunkat, hangunkat, ’én’-ünket.” (Kwak, 2010, 74–75. o.)

A fenti szövegrész csak erősíthet bennünket abban a felismerésben, hogy mennyire fontos az elméleti tudásanyag elsajátításán túl az önmagunk birtoklása, az önbecsülés és a saját hitelességünk megszerzése. Viszont ez utóbbiak már az erények világához tartoznak, amelyek kialakítása s művelése rendszeres és magas szintű, viszonylag elkülönülő nevelői tevékenységet, a pedagógustól külön koncentrációt s fáradozást igényelnek.

2. Már Herbart (2003) óta tudjuk, hogy a nevelésben „minden erénynek összefoglalva kell lenni”. Nyilvánvaló, sokféle erényről beszélhetünk, de mind közül – álláspontom szerint – a leginkább természetes, magas rendű, s ezért talán nehezen megvalósítható formája a jóra való hajlandóság. Jó emberré válni – kell-e magasabb, nemesebb erény ettől, ami végső soron az egész nevelőmunkát mozgatja, vezérli, kontrollálja és megítéli? Ami az igazi nevelőt folyamatosan lázba hozza, az egy sajátos ember-utópia, ahogyan Németh László (1980, 766. o.) kérdez s válaszol: mit lehet kihozni a gyerekekből? Azt, ami az emberséget (emberiességet) még teljesebbé változtatja. A nevelés legértékesebb tartalma, ahogyan Richard Pring (2004, 22. o.) kortárs angol nevelésfilozófus fogalmaz (tudtán kívül mintegy folytatva a magyar író-pedagógus gondolatát): „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, illetőleg miként formálható még jobb emberré.”

A jóra való hajlandóságot a legfőbb erénynek tartom, amely roppant magas nevelési követelményt állít fel. Tanítani muszáj, és a magas szintű oktatást is sokan elvárják a pedagógustól. De jóra való emberként létezni – ez már, bizony, nem kötelező. A pedagógusok között (is) szép számmal fordulnak elő gyarló, az emberi humánus szempontjából megkérdőjelezhető, hogy azt ne mondjam: emberségből megbukó tanárok.

A jóra való hajlandóság erénye kapcsán hadd idézzem fel röviden Lukács György egyik ifjúkori gondolatát. Hogy nem erőszakolt dolog egy pedagógiai jellegű kötetben a megtagadott marxista Lukácsra hivatkozni, azt formailag magyarázhatjuk azzal a ténnyel, hogy a már fentebb idézett dél-koreai nevelésfilozófus nagymértékben támaszkodik a magyar filozófusra (őt aztán nem vádolhatjuk kommunista elvakultsággal!). Ám nézzük a bizonyítást tartalmi szempontból. Lukács (1977, 540–541., 543. o.) *A lelki szegénységről* című esszéjében írja: „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] a jóság csoda és kegyelem. [...] A jóság ’megszállottság’. [...] Annak lelkében, aki jó, megszűnt minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.”

Látható tehát, a jóság erénye nem általános, egyetemes, mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény. Különleges kegyelmi állapotról, a sors tünetényes adományáról van szó, amely megmagyarázhatatlan erejénél s hatásánál fogva egyaránt rabul ejti a megajándékozottat és a szűkebb-tágabb környezetét. S mint ilyen, valóban túl van az erkölcs szféráján, amely – mint köztudott – az emberi együttélés íratlan szabályainak

foglalata, s amely szabályokat mindenkinek be kell tartani a társadalom normális (azaz: egészséges) működése érdekében. Viszont a 'jó ember' ideálját nem mindenki kész és képes elfogadni, mert az egy olyan – általam a legmagasztosabbnak felállított – erény, amely különleges jellemzőságot és a humánus iránti feltétlen elkötelezettséget kíván. De olyan, amely minden magas rendűsége mellett sem megvalósíthatatlan.

Összegzés

A társadalom joggal várja el, hogy a jóra valószínűség eszméje s erénye jobb és hálásabb talajra leljen a pedagógusok táborában, mint más rétegekben, csoportokban. A nevelőnek azután nagyon is tudnia kell, hogy a jóra valószínűség önmagában is pedagógiai érték. Ha pedig az előző két pontban vázolt kihíváshoz viszonyítjuk, akkor még abban is reménykedhet, hogy az ilyen erény valamelyest tompítani tudja a társadalom (gazdaság és politika) felől érkező – hol súlyosabb, hol enyhébb – káros hatásokat.

Jegyzet

(1) Ez a tanulmány a „Középpontban a pedagógus” című, a SZAB Pedagógiai és Pszichológiai Szakbizottsága által rendezett konferencián elhangzott előadás bővített változata.

(2) A fiatalok gondolkodásmódját is inkább az ismeretek és a tudásvágy dominálja, nem pedig az erköl-

csi-nevelési elvek, értékek, lásd: *Köcséné*, 2007; *Klein*, 2000, 9. o. Utóbbi írás részletesen elemzi Carl Rogers elméletét is.

(3) Léteznek olyan országok, térségek, ahol semmilyen vonatkozásban nem beszélhetünk az oktatás autonómiájáról, lásd például: *Radó*, 2010, 584. o.

Irodalom

Dubreueq, E. (2004): *Une éducation républicaine. Philosophie de l'éducation.*

Eggen, D. és Calegari, N. C. (2011): Az alacsony pedagógusbérek magas ára. *Valóság*, 6. sz.

Farkas András (2010): Mi a baj a pedagógiával? *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz.

Gárdonyi Géza (1965): *Tükörképeim*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Grecsó Krisztián (2008): *Tánciskola*. Magvető, Budapest.

Greene, J. P. (2005): *Education Myths*. Rowman and Littlefield Publishers, INC., Lanham – Boulder – New York – Toronto – Oxford.

Hazug istenekben hittünk. Interjú Heller Ágnessel. (1989. 05. 20.) *Magyar Hírlap*. Melléklet. 8.

Hegedűs András (1976): *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Heltai Miklós (2010): Oktatáspolitikai, iskolapolitika. *Mester és Tanítvány*, február.

Herbart (2003): Pedagógiai előadások vázlata. In: Mészáros István és Heltai Miklós (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. Hodgson, N. (2010): What Does It Mean to Be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education*.

Juhász Gyula (1920. 05. 20.): Tanár úr kérem... *Délmagyarország*, Főoldal.

Juhász Gyula (1910. 10. 25.): A tanárok. *Szeged és Vidéke*, 2.

Klein Sándor (2000): *A gyermekközpontú iskola*. Edge Kft.

Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kwak, Duck-Joo (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 74–75.

Lannert Judit (2010): Az oktatáskutatás és -fejlesztés helyzete napjainkban. *Educatio*, Tél, 535–547.

Lukács György (1977): A lelki szegénységről. In: uő: *Ifjúkori művek*. Magvető Kiadó, Budapest.

Németh László (1980): Egy elvetélt pedagógus – az el nem vetéltekhez. In: uő: *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York.

Radó Péter: Oktatásirányítás és oktatáspolitikai a Balkánon. *Educatio*, 2010. Tél. 4. sz. 584. o.

Simon Gyula (1976): Előszó. In: Hegedűs András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Virágh Szabolcs (2011): Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban. *Iskolakultúra*, 21. 2-3. sz. 149–156.

Karikó Sándor

SZTE, JGYPK, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék