

TANÁRKÉPZÉS—EMBERKÉPZÉS*

Írta: HEGEDŰS ANDRÁS

Igen tisztelt Főiskolai Tanács! Kedves Vendégeink! Kedves Tanártársaim!

A debreceni egyetemi évek óta a pedagógusképzés kérdései foglalkoztatnak.

Hadd használjam fel ezt az alkalmat is arra, hogy ez előtt a tiszteletet parancsoló testület előtt a tanárképzés engem izgató, aktuális kérdéseiről szóljak. Nem mindegyikről, és amiről vallok, nem teljességre törekvően, mégis úgy, hogy megfogalmazott gondolataimból következtetni lehessen arra is: mi a véleményem a tanárképzés ama problémáiról, amelyekről most nincs lehetőségem gondolataimat kifejtteni!

Mindig időszerű probléma, ma meg különösképpen az: mit tanítsunk, hogyan és milyen szemlélettel tanítsunk.

Foglalkoztat az oktatásban *a tudományos ismeret, a pedagógiai kulturáltság és a világnézeti elkötelezettség harmóniája.*

Először szeretnék szólni *a tudományos ismeret fontosságáról* a tanárképzésben.

Arról nem is kellene még említést sem tennem, hogy mennyivel többet kell tudnia az előírt tananyagnál annak, aki az előírt tananyagot jól meg akarja tanítani. Azt azonban már hangsúlyoznom kell, hogy a tanítás, az előadás szerkezetének logikája, stílusának formássága nemcsak a tanár tehetségén múlik, hanem a nagy tudásanyagokon elvégzett rendszerező munkán, az elmélyült tárgyszereteten, a társadalmi felelősségérzetten! Az összefüggések, a logikai rend szépségét láttatni s vele a tudás megszerzésének nyugtalanító feszültségét a hallgatókban felkelteni — erre csak nagy tudású tanárok képesek!

A másik problémám: a nagy tudást tükröző előadás, a gazdag tudományos ismerettel vezetett szeminárium elsősorban arra inspirálja a hallgatókat, hogy kiváló általános iskolai tanárok legyenek! Mert a nagy tudással sokféle inspirációt lehet adni. Lehet a legveszedelmesebbet is, azt, hogy a tanárjelölt viszolygással gondoljon a tanári katedrára, a megélhetés kényszerét és lehetőségét lássa csupán benne, és méltatlannak tartsa önmagához. Azt érezze a nagy tudással, gazdag tudományos ismerettel nevelt tanárjelölt, hogy az általános iskolai katedra nem tehetséghamvasztó hely, hanem tudományos ismeretet igénylő munkahely.

A harmadik problémám: a tudományos ismeret nem muzeális értékű ismeret, nem agy-gyötrő és agyterhelő tudásanyag; nem úgy klasszikus, hogy közben ódon. Juhász Gyulát idézem — többször fogok hivatkozni rá —: „Neveljen a tanárképzés teljesen mai lelkű, minden új szépség, jóság, igazság iránt fogékony elméjű és érzésű tanárságot: ez első és legfőbb kötelességei közé tartozik.” Egy másik helyen pedig ezt hangsúlyozta: csak „a modern műveltségű, erős intelligenciájú tanárok adhatnak irányt a szomjas lelkű fiatalságnak.” — Nem lehet eléggé hangsúlyozni: a korszerű tudományos ismeret a formáló erejű, mára, mai feladatainkra nevelő ismeret.

* Székfoglaló beszédként elhangzott 1969. szeptember 13-án a Szegedi Tanárképző Főiskola oktatói értekezletén.

Aztán a szakismeret, a szaktudás — a tanárképzésben — nem lehet csak begyűjtött, fölhalmozott, regisztrált ismeret, párosulnia kell az alkalmazás képességével, szenvedélyével.

Ezzel már a *pedagógiai műveltség, pedagógiai szemlélet kérdése*hez jutottam el!

Közismert, hogy volt idő a magyar tanárképzés történetében, amikor a szakismeret és a pedagógiai műveltség különváltan élt; amikor a tanárképzésben úgy misztifikálták a szakismeret fontosságát, hogy a köztudatban, a tanárjelöltek köztudatában is perifériára szorult a pedagógiai műveltség fontossága. Volt idő a nevelőképző intézetek életében, amikor a pedagógiai órák látogatása időrablás, a pedagógiai vizsgára való készülés kellemetlen teher lett. A tanárképzősök szemlélete úgy alakult, hogy akkor már jó tanárok lesznek, ha minél több történelmi, földrajzi, fizikai, kémiai, irodalmi ismeretet sajátítanak el, és nem itatódott beléjük az a gondolat, hogy nekik a magasszintű tudás pedagógiai, didaktikai, pszichológiai indokoltságú átszarmaztatásának képességével, a nevelés feszítő, szorongató gondolatával, vágyával kell elhagyniok a tanárképző főiskolát. Ismét emlékeztetek Juhász Gyulára, aki a többi között már azért is bírálta kora tanárképzését, mert a pedagógiai tanulmányok a tanárképzés perifériájára szorultak, s ennek az iett a súlyos következménye — idézem —, hogy „a nevelés és a tanítás elsődrendű, véresen komoly és életbevágó gyakorlati módszereit” nem tárták fel a leendő tanárnemzedék előtt. Ennek a következményeit Juhász Gyula súlyosan érezte tanárévei kezdetén, pedig ő elsősorban költő akart lenni, de ha már kenyérkeresete a tanárság lett, munkáját nem a hivatalnok szintelen robotjával, hanem — ehhez a foglalkozáshoz kötelezően illő — felelősségtudattal és komolysággal végezte. Utalhatok Kemény Gáborra, a Horthy-korszak egyik legnagyobb marxista kultúrpolitikai, pedagógiai gondolkodójára, a felszabadulás utáni időszakban az úttörő szocialista didaktai nézetek megfogalmazójára, aki *Demokratikus iskolareform* című, 1945-ben megjelentetett tervezetében nyomatékkal azt hangsúlyozta, hogy minden iskolai reform előtt „szervezzük újra a tanárképzést”, s azt sürgette a többi között, hogy a tanárképzésben biztosítani kell „az állandó színvonalemelést és a tanári érület állandó emelkedtségét”, „a tanulásban és a hivatásban való elmélyedés” lehetőségét.

Ma már érzékelhető a javulás ezen a téren, de az igényes nevelőképzés érdekében még számos tennivaló, megoldandó feladat van. A tudatos hivatásra nevelésnek, a pedagógiai, pszichológiai kulturáltságnak, a tanítás és nevelés elsődrendű, komoly és életbevágó gyakorlati módszereinek az elhanyagolása, mellékesként, teherként kezelése nem eredményezhet jó tanárképzést.

Azt is tudom, hogy az 50-es évek didaktikai gyakorlatának torzító emléke még ma is sokakat akadályoz abban, hogy ezzel az alapvetően fontos elvvel egységre lépjenek. Köztudottan akkor volt a legfőbb tendencia, hogy egy-egy konkrét tanítási óra anyagának percről-percre, „lépésről-lépésre” történő feldolgozását nyújtsák a pedagógusoknak. Ez a szűk és merev szemlélet csak séma szerint tanítani tudó, lényegében epigon igényű pedagógusokat tételezett fel, és nem akart tudomást venni az alkotó pedagógus létéről; csak instrukciókat, egy-egy alkalommal hasznosítható prakticista tanácsokat adott, és nem gondolatot mozgó, új törekvésekre inspiráló szemléletformálásra törekedett. — Az a pedagógiai szemlélet, amelynek a méltó helyéért és az őt megillető funkciójáért emelek szót, friss, életes, tartalmas, gazdag és alkotó gyakorlati munkára sarkall. S éppen ezért elítélem azokat, akik alapos készütség nélkül nyúlnak a pedagógia gyakorlati kérdéseire, s éppen ezért nem érthetek egyet azokkal, akik a szaktudomány magaslatáról lekicsinylően tekintenek a pedagógiai gyakorlat mestereire, érdemes művelőire. Ezekből a gondolatokból már kiviláglik, hogy milyen igénnyel és milyen szemlélettel nézem a mi főiskolán-

kon a Neveléstudományi Tanszék munkáját, a szaktanszékek metodikai kérdésekben tanúsított állásfoglalását, gyakorlóiskoláink nevelőmunkáját, a külső szakmai gyakorlat helyzetét, s minden oktató törekvését, hogy hogyan szervezi tantárggyá a szaktudományt!? Ezt a gondolatsort hadd zárjam Bóka Lászlónak, a tudós egyetemi tanárnak vallomásával, 1945 után különböző szabadegyetemen, alkalmi tanfolyamokon tanított. „S annyira szégyelltem, hogy csak úgy cigányfültre tanítok — írja —, hogy nekiveselkedtem a nevelélméletnek, a didaktikának, neveléstörténetnek, és könyvtáram kereteit újabb polckövetelésekkel feszítette szét az elszaporodó pedagógiai szakirodalom.”

A pedagógia műveltséggel átszarmaztatott tudományos ismeret *nevelő erejű ismeret!* Nemcsak általában emberformáló erejű, hanem szocialista emberré formáló is, marxista világnézetre nevelő is.

Erről a világnézetre nevelésről két gondolatot szeretnék elmondani.

Minden törekvésünk arra irányuljon, hogy a világnézetre nevelést szabadítsuk meg a *frázistól, a szólamoktól, a szavak áradatától*. Még mindig van nyoma és gyakorlata annak, hogy a tudományra húzzuk rá a marxizmus tételeit és ne a tudomány logikájának útján jussunk el a marxizmus eszmeiségéig. *A tudományos világnézetre a tudomány erejével neveljünk!*

Aztán szabadítsuk meg a világnézetre nevelést a *sémáktól, a tételes formalitásoktól, a summázó megállapításoktól*. A mai ifjúság nem elégszik meg azzal, hogy mit mond például a marxizmus az egzisztencializmusról, hanem ismerni akarja az egzisztencializmust, differenciáltan akarja látni, s ha ebben a feltárt eszmében érzékeli a marxizmus rendszerező, differenciáltan elemző értékelését, akkor figyel fel a marxizmus tudományos értékére, alkotó jellegére és erejére.

Szakismeret, pedagógiai műveltség, világnézeti elkötelezettség egy emberben összpontosul, rendeződik, *a tanárképzés tanárában, oktatójában*.

Eddig is szó volt már a tanárról, most egyértelműen azt szeretném kifejtetni: *milyen tanáreszmény felé törekszem, milyen tanáreszményt szeretnék magamban is megvalósítani?*

Eszményem az *alkotó tanár*, aki újra teremti előadásait, óráit, szemináriumait, akinek a tanítását az emberformáló ihletettség inspirálja, s aki éppen ezért harcban áll a kényelmességgel, beszűküléssel, gépiességgel, aki viszolyog a monoton tényközléstől, az imamormoló szürkeséggel eldarált óráktól, aki tudatában van annak, hogy a sztereotip oktatás sivár lelkeket teremt.

Aztán a legigazibb tanári erény, hogy *elsősorban tanárok, egészen tanárok* akarjunk lenni. Mit jelentsen ez?

Azt, amire én Arany János tanári munkásságának megismerése során döbbentem rá. Amikor 1851 és 1860 között a nagykőrösi református gimnázium katedráján tanította a honszeretet tudományát, az irodalmat, tanítványai számára írta meg esztétikai, irodalomtörténeti nézeteit összegező munkáját, a *Széptani jegyzeteket*, tanítványainak készítette el a magyar irodalomtörténetet rendszerező kéziratos művét, tanítványai dolgozatainak javításakor a lapszélre és lapaljra írta, fejtette ki irodalomelméleti gondolatait. Arra törekedett, hogy értékes tudását elsősorban a padban ülő diákoknak adja.

Egészen tanárnak lenni azt jelenti, amire Tersánszky Józsi Jenő figyelt fel Németh László apjában, a történelemtanárban, akinek az volt a legalapvetőbb becsvágya, hogy jó órákat tartson!

Juhász Gyula azért rajongott egyetemi tanáráért, Riedl Frigyesért, mert amikor belépett az előadóterembe „a szívét és elméjét tette ki mintegy az asztalra.”

Egészen tanárnak lenni — nem azt értem ezen, hogy elfordulni a közéletiségtől, hanem azt, hogy nem félkézzel dobni oda valamit a diákoknak, nem futni, sietni közülük. *Egészen tanárnak lenni* azt jelenti, hogy az életem azért szakadatlan tanulás, hogy minél több értékkel ajándékozhassem meg a tanárjelölteket. Az *egészen tanár* modelljével azok ellen a tanárok ellen hadakozom, akik mindig elfoglaltak akkor, amikor a tanárjelöltek keresik őket, akiknek mindig sietős dolguk van akkor, amikor a diákok hozzájuk fordulnak.

Aztán eszményem a *tudós tanár*. A mi intézményeinkben nem lehet valaki úgy tudós, hogy közben erőtlenül tanár, és nem lehet úgy tanár, hogy tudományos kérdésekkel, tudományos tevékenységgel ne foglalkozzék. Hangsúlyozni szeretném, hogy a tudományos, alkotó munkában nincs rangbeli különbség a szaktudományi, pedagógia-didaktikai, világnézeti témák között. A különbséget nem a téma, hanem a feldolgozás, a kimunkálás, a megvalósítás szintje, módja adja. A tudományos tevékenységnek legyen közoktatáspolitikai, társadalmi érdeke, fontossága. A tanári és tudósi munka úgy fonódjék össze, ahogy az Bóka László e megállapításából kicsendül: „Amivel úgy foglalkozom tudományosan, hogy azt elő is fogom adni, a tananyaggá váló tudományos probléma el is mélyül, jobban is vonz, alaposabb kutató és rendszerező munkára kényszerít. A tudományos munkának a pedagógiai munka adja meg a végső társadalmi-etikai értékét.”

Jogos igény a tanárral szemben az is, hogy *a tanár legyen ember!* Legyen meg a tanárban a lélek és az értelem csodálatosan egyesült fogékonysága az ifjúság vágyai és álmai iránt. Ha a nevelés célja az emberré nevelés, akkor ehhez Juhász Gyula szerint az kell, hogy a nevelő is a gerincesek közé tartozzék.

A tanár emberségéhez az is hozzátartozik, hogy rádöbbenjen: tanítani igazán közösségben, testületben könnyebb is, szebb is, mint egyedül! Az ilyen tanításnak van igazán átütő erejű pedagógikus lendülete. A tanszék problémájáról van szó — a tanszék atmoszférájára, moráljára, igényességére gondolok. Mi csapja meg a hallgatót a tanszék levegőjéből? Magamutogatás, izgatóság, földhözragadság, összeférhetetlenség, suta dohogás — vagy az egészséges viták heve; az olyan szellemi csaták atmoszférája, amelyben a jobbat, tökéletesebbet akarót nem különcknek, nagyképűnek tartják, hanem értéknek, aki után menni kell, akire hallgatni kell!?

Sok feladata van a tanszékvezetésnek, de a legfontosabbak egyike, amire most utaltam: annak az atmoszférának szivós, következetes megvalósítása, amelyik feltétele és biztosítéka az átütő erejű pedagógikus lendületű nevelőmunkának!

Szükséges ez a nemes értelmű tanári összefogás, mert csak így valósíthatjuk meg a velünk szemben támasztott alapvető igényeket.

Jogos igény, hogy legyen egyértelműen ez a főiskola *a tanárképzés tisztelt és megbecsült műhelye!* Van a múltjában és a jelenében annyi nemes érték, van benne annyi tisztító szándék, szenvedély, hogy a tanárképzés nagyhatású fórumává válhat.

Legyen ez a főiskola *a társadalmi tevékenység példamutató bázisa.* Tartsuk meg-tiszteltetésnek, hogy társadalmunknak vannak velünk szemben támasztott igényei, s érezzük megbecsültetésünknek, hogy alkalmasoknak tartatunk a társadalom ideológiai, politikai, tudományos, művészeti életének gazdagítására.

Mit adhatok én, akire most az igazgatói feladatok felelősségteljes elvégzése bízott, ehhez a munkához?

Hozzáadhatom először is *az emberértékelő törekvésemet.* A hitemet, hogy értékek élnek azokban, akik itt tanítanak és azokban is, akik itt tanulnak. Azt vallom, amit Gorkij klasszikus tömörséggel így fogalmazott meg egy vörös katonához írt levelében: „A munka és az alkotás hőjét, az élet új, szabad formáinak megteremtőjét — mindig ezt akartam és most is ezt akarom látni minden emberben.”

Aztán hozzáadhatom ehhez a munkához *az igényességre való törekvésemet*. Először is az önmagammal szembeni igényességet, s aztán azoknak a munkájával szembeni igényességet, akik rámbizáltak. Az igénytelenség, a mindent elfogadás és a tudomásulvétel tespedést, stagnálást eredményez!

Aztán hozzáadhatom *az ügyel azonosulni igyekvő törekvésemet*. Lenni kell bennem annyi emberségnek és olyan erős pedagógiai lelkiületnek, hogy minden értéket, szép eredményt, sikert, amit ez a pedagógus-testület létrehoz, úgy tudjam becsülni, mint a magamét, sőt magasabbra tudjam tartani, jobban fel tudjam ragyogtatni, mint a magamét. Nőttetni szeretném magamban a mások eredményei felett örülni tudó képességet! De lenni kell bennem annyi erőnek és moralitásnak, hogy nemet tudjak mondani mindazoknak, akik a mi nagy ügyünket, a tanárképzést zavarják, hatékonyságát tompítják.

Hozzáadhatom *a lelkiismeretességre való törekvésemet*.

A lelkiismeretesség arra inspirál, hogy éljek benne a főiskola életében, legyenek személyes élményeim és tapasztalataim; a lelkiismeretesség arra sarkall, hogy ítéleteimet, elhatározásaimat sokoldalú tájékozódás előzze meg, hogy döntéseimmel a jó ügyet szolgáljam!

Az igazgatói funkció kötelező formáit: a szervezést, irányítást, ellenőrzést ezekkel a törekvésekkel és szándékokkal igyekszem gazdagítani. Nagy mesterem, Apáczai Csere János szemléletével, útmutatásának követésével szeretném igazgatói tevékenységem idején szolgálni a Szegedi Tanárképző Főiskola ügyét, érdekét: „Én azok közül, akik a magyar ifjúságnak ügyét a tanulásban előbbre viszik, a legkisebb vagyok, de szándékomra nézve, mellyel e cél elérésére törekszem, nincs, aki rajtam kifogjon.”