

A TANÁRI LÉT DIMENZIÓI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TUDÓS TANÁROKRA (PEDAGÓGIAI ARS POETICA)

BÁRDOS JENŐ

az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának
egyetemi tanára
bardos.jenoistvan@chello.hu

Számos területen tudós, az oktatásban és a nevelésben rendkívül hatékony, növendékei számára emlékezetes és generációkon át nagy hatású tanári személyiséget vizsgáltunk virtuálisan (hiszen már nincsenek velünk). A szerző a tudós tanárok személyiségét megidézve írja le a közvetítő és az alkotó tanár kompetenciáit azt bizonyítva, hogy századok jönnek, mennek, de a tudós tanári személyiség egyedisége, szellemi kisugárzása velünk marad, amíg eszmélkedni képesek vagyunk.

A magyar pedagógiában hagyománya van az emberi tényező fontosságát (és azon belül a tanár primátusát) hangsúlyozó nézeteknek (*Weszely, 1923; Tettamanti, 1932; Bárdos, 1985*). Manapság is sokan vélekednek így, ezért ez a felfogás, újabban globálisan is (*McKinsey* jelentés, *Mourshed – Chinezi – Barber, 2007* és *2010*), inkább divatjelenség, mint valódi újdonság. A tanári szerepek irodalmi, vagy filmes megjelenítései természetesen az egzotikus figurákat preferálják; a neveléstörténet és a tanárkutatás (például *TALIS, 2009*) viszont egyre részletesebben, didaktikai szempontból is átélhető módon foglalkozik kiemelkedő tanári személyiségek munkásságával, hatásával (pl.: *Tudós tanárok, tanár tudósok*; illetve *Mesterek és tanítványok* könyvsorozatok, OPKM, 2000 óta). Egyelőre úgy tűnik, hogy kimarad a még élő, jelentős tanáregyéniségek élményeinek és tapasztalatainak ízléssel és szakértelemmel irányt mutató begyűjtése, akár az 'oral history' módszerével is.

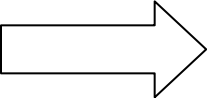
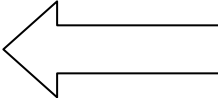
Jelen sorok szerzője (és kortársai) még jelentős számban találkozhattak fővárosi vagy vidéki gimnáziumokban olyan tudós férfiakkal és nőekkel, akik elsősorban tanárnak tekintették magukat, műveltséget hordozó és átadó értelmiséginek. Tudományos munkásságuktól függetlenül ezek a kiemelkedő személyiségek elsősorban jellemükkel neveltek, amely szintén tudatosan vállaltak tekinthető a magyar pedagógia hagyományaiban (*Fináczy, 1935; Fináczy, 1937*). Újabban olyan érzéseink támadhatnak, hogy a presztízsvesztéssel, kontraszelekcióval sújtott, sokrétű gyanakvással szemlélt „improaktív” tanári pályáról eltűntek a tudós tanárok, miközben a megkétszerezve formálódó magyar pedagógus életpálya-modell új lehetőségekkel kecsegtet. A kiválasztás szempontjaihoz kívánunk hozzájárulni, amikor javaslatainkat előterjesztjük a jelen helyzetről – és azon túl is.

A nyolc kompetencia

A tanárkutatók és a tanári minőségbiztosítás világába szinte szervesen beépült a nyolc tanári kompetencia (Kotchy, 2011). Milyen újdonságokat hozott ez a modell a tanárvizsgálatokban, esetleg a tudós tanárok beazonosításában? (Az eredeti cél természetesen nem a tudós tanárok sztenderdjeinek és indikátorainak megjelenítése volt, hanem a pedagógussá válás és továbbfejlődés lehető legpontosabb leírása). Az alábbiakban csak a kompetenciaháló fókuszpontjait mutatjuk be, némi magyarázattal a továbblépéshez (Kotchy, 2011):

1. A tanulók személyiségének fejlesztése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulás támogatása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. A kommunikáció és a szakmai együttműködés
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Nem véletlen, hogy ez a teljességre törekvő modell hamar népszerűvé, sőt elfogadottá vált szakmai körökben. A nyolc kompetencia lényegét, sajátos gyakorlati megvalósulását mutatja az 1. ábra.

<i>Individualizáció, Perszonalizáció</i>	<i>Didaktikai megvalósulás a nevelési környezetben</i>	<i>Szocializáció, Közösségi nevelés</i>
	<i>Input</i> (a kiválasztott tananyag) <i>Osztálytermi megoldások</i> (szakmetodika + tanulói stratégiák és autonómia) <i>Output</i> (mérés, értékelés, feedback: folyamatos visszacsatolás)	
<i>Személyi fejlődés</i> (differenciálás) Kommunikációban, együttműködéssel; Felelősségvállalással és elkötelezettségben	<i>A tanulási/tanítási folyamat állandó reflektálása, visszatükrözése</i> Kommunikációban, együttműködéssel; Felelősségvállalással és elkötelezettségben	<i>Közösség-kezelési kompetenciák</i> Kommunikációban, együttműködéssel; Felelősségvállalással és elkötelezettségben

1. ábra: A nyolc kompetencia mindennapi megvalósulása

Jelenleg azonban minket a tudós tanár = tanár tudós ikerfogalom izgat, különös tekintettel arra a tényre, hogy az életpálya modellben már megjelent a kutató tanár kategória. Lehet-e más szempontok szerint is elemezni a tanári habitusokat, létezik-e más nómenklatúra, amely többféle szinten képes szétválasztani a tanári sajátosságokat? Lehetséges-e a műveltséget közvetítő, megalkotó és átalakító tanárok legfontosabb tulajdonságait másként feltérképezni? Hol és hogyan képződik vagy keletkezik a tudós tanár, miféle átfogó tehetségből? A „tudós tanár” szókapcsolatból a tanárfogalom meghatározása nehezebb, ezért ezzel kezdjük. Véleményünk szerint csak kétféle tanár létezik: közvetítő tanár és alkotó tanár. Ezt a provokatív leegyszerűsítést a tanulmány további részében árnyaljuk.

Közvetítő tanár és alkotó tanár: hány kompetencia?

A tanár vagy csak közvetítő tanár, vagy alkotó tanár is, azt implikálja, hogy az alkotó tanár fogalma magában foglalja a közvetítő tanár kategóriáját is. Ezek a hivatások (mindkét esetben) csak alkotó, kreatív módon valósíthatók meg, mégis ott húzódik valahol egy demarkációs vonal a „csak” és az „is” között, egy inflexiós pont, ahonnan valaki már más minőségeket is képvisel.

<i>KÖZVETÍTŐ TANÁR</i> Csak a gyermekben (tanulóban, diákban) alkot.	<i>ALKOTÓ TANÁR</i> Tanártársai, a szaktudomány, az intézmény és a világ számára is alkot.
--	--

2. ábra: Közvetítő tanár, alkotó tanár

Furcsamód lentebb az is kiderül, hogy miként lehet a „csak” ebben az esetben sokkal bőségebb, mint az „is”... A fenti ábra ugyanis csak a címkéket mutatja be, a valós arányokat nem, bár a becslült 5-10 százalékos alkotó tanárról egyre pontosabb adatokkal rendelkezünk. Ezért szemléltethetjük is a fenti kategóriákat:

Közvetítő	Alkotó
-----------	--------

3. ábra: A közvetítő tanárok egy része alkotó tanár

A közvetítő tanár személyes, szakmai és speciális kompetenciái

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, nem feltétlenül fontossági sorrendben, *tizenegy* kategóriába sűrítve próbáljuk leírni azokat a pszichét és karaktert meghatározó tudásokat, attitűdöket, képességeket, amelyekkel helyesen sáfárkodva a bábkodó nevelő elérheti valódi célját: neveltjének már nem lesz többé szüksége rá,

(végre) megszüntetheti önmagát. (Nem állítjuk, hogy a korábban tárgyalt nyolc kompetencia számos eleme egyáltalán nem jelenik meg az alábbi leírásokban, mégis a hangsúlyok és további szempontok bevezetésével jelentősen tágitjuk a kiválóság szempontjából tekintetbe vehető kategóriákat.)

Hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció

A képekre, jelekre, szimbólumokra, de a képek mozgásból eredő egészlegességére rendkívül érzékeny új generáció számára is ezek azok a KÖZVETLENÜL érzékelhető tulajdonságok, amelyeknek a hang- és képvilága akár évtizedek múlva is felidézhető, ha valamiért élményszerűvé válik. Bár minden tanár ezekben a kiemelkedően fontos kategóriákban (a hang minősége, természetessége, ereje, változatossága, árnyaltsága, „őszintesége” (intonációs adekvátsága); a szem, száj, mimika és gesztusok összjátéka stb.) csak egyéni optimumát érheti el, a fentiek mindegyike fejleszthető. Foglalkozik-e például a tanárképzés szakszerűen a jelöltek mozgásával: hogy miként kell „közlekedni” egy osztályban, a folyosón; hogy miként „vetítse magát” abból, ami van? (Nem szerencsés, ha a tanár(nő) egy bumfordi alak, csekély mozgásintelligenciával, és ott is törtet, ahol lapjára fordulva elférne, de még ez is fejleszthető.) Ósdinak minősíthető, de mégis könnyen felfogható képpel élve: minden tanár felelős a saját *tanári színpadának* kialakításáért. Az iskolában ez a másodlagos téri, amelyet a kommunikáció stílusa, szocio-lingvisztikai érzékenysége is befolyásol, mert ez humán mozgásokkal ritmizált iskolai tér. Amennyiben a fentiek (hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció) harmonizációja nem sikeres és a tanár személyisége sem teszi hitelessé (mert az illető például kellemetlen hangú és intonációjú, vagy éppen alig hallható pedagógus), akkor a gyermekek = tanulók kritikája, amely borotvaéles és őszinte, aligha marad el.

Releváns szaktudás

Dokumentált végzettség alapján kerülnek a tanárok egy iskolához, bár jó két évtizeddel ezelőtt számos helyen tanítottak idegen nyelveket nyelvvizsgával, tanári végzettség nélkül. Remélhetőleg ma már ez nem fordulhat elő. Az igazgató, szakjától függetlenül – látogatásai során – illetve főként a szakmai munkaközösség észlelhetik, ha valakinek a releváns szaktudása nem elegendő. A tényleges szaktudás, csak úgy, mint az általános műveltség, mélységében és pontosságában aligha ellenőrizhető, ráadásul az iskolai környezetben szinte kibogozhatatlanul összegabalyodik a didaktikai, a szűkebben tantárgy-pedagógiai célok által diktált taktikával. A szaktanár megvillanthatja szaktudománya jelen csúcseit, ellentmondásait, kihívásait – de nem minden alkalommal. Az elvárás olyan ismeretek, készségek, jártasságok elsajátíttatása, amelyek tudományosak, de a leszűrt, a tanári tapasztalatok fényében, megvilágításában tanítható és tanulható elemekből állnak. Ennyiben a *releváns szaktudás* azt is jelenti, hogy a tanár közvetíteni képes a tudomány jelen

állása és az átlagember befogadóképessége között (íme, a fenti közvetítő tanár egyik konkrét jellemvonása). Ez a képesség, vagy tapasztalat a tudósokból (nem mindből) – vagy idő, vagy empátia hiányában – igen gyakran hiányzik.

Lehetne ugyan külön kategória is, de mégis inkább idetartozó – és nem csak pályaalkalmassági talány – az *intelligencia* kérdése. Jelen esetben evidensnek vesszük, hogy ennek minimális szintje eleve szükséges egy diploma megszerzéséhez és ez a szint az iskolai lét és túlélés érdekében is elegendő. Ritkábban fogalmazódik meg egy másik kognitív jelenség, a *memória* fontossága a tanár számára (miközben a memória használatának képessége lényeges eleme az IQ méréseknek). Itt most eltekintünk a memóriatípusok és az óravezetés, illetve általában a tanítás folyamatának és a nevelés hosszú távú szükségleteinek elképesztő memóriai igényeitől: a téma kimerítő nevelés-lélektani kutatás és monográfia után kiált...

Didaktikai konstruktivitás

A „foolproof” (vagyis „bolondbiztos”) tankönyvek korszakában is szükség van a saját tanulóhoz történő igazításra. A didaktikai konstruktivitás ennél jóval többet jelent: benne van a tananyag kiválasztása, elrendezése, kombinálása, variálása, amely folyamat legalább két feltétel esetén lehet sikeres: bőséges tananyagismeret és a „célközönség” sokrétű kognitív és affektív tulajdonságainak, pszichés állapotainak transzcendens, vagy ha úgy tetszik, empátiás megértése. Hányféle iskolai, tanítandó tananyagot ismer részletesen manapság egy Magyarországon diplomázott tanár? Esetleg kevesebbet, mint ahány fajtát egy asztalos? Enyhíthetünk ezen a kívánalmalmon azzal, hogy csak a már „letanított”, megtapasztalt tananyagot tekinthetjük megismertnek, vagyis az idő és a tapasztalatszerzés bővíti a választhatóságot. Minden olyan intézkedés viszont („kötelező tankönyv”), amely korlátozza ezt a választhatóságot, sérti a tanítás szabadságát (nem csak a kutatásnak van olyan!), szűkíti a tanár kreativitását, akadályozza a didaktikai konstruktivitás kibontakozását. A tanárok jelentős része viszont megélte már azt, hogy a helyzetek szükségszerűek (bár van okuk és következményük), de a viselkedés szabad...

A szakmódszertani fegyvertár gazdagsága

A téma diakrón és szinkron műveltségéről több szaktudományi monográfia látott napvilágot (például Bárdos, 2000 és 2005), arról viszont kevésbé, hogy a tanítás többszólamúságát, komplexitását mi teszi lehetővé. A legfontosabb: a megosztott figyelem képessége. (Kevés helyen olvashatunk ennek fejlesztéséről „módszeres menetet”). A rugalmassággal együtt ez teszi lehetővé, hogy fenntartsuk azt a lépéselőnyünket, amely biztosítja, hogy egyszerre fejlesszük az egyes tanulók szimultán forgatókönyveit. A viselkedések hálóját egyben, tablóként kell látni, ugyanakkor az egyének segítségével gördül tovább „az előadás”. Az eljárások, lépések, módszerek gazdagságát talán jól bemutatják a fenti (és a hasonló) tantárgy-pedagógiai művek,

azt viszont nem, hogy előrehaladás közben miként lehet váltogatni, vagy akár párhuzamosan felhasználni ezeket a módszereket vagy elemeiket: mindehhez rugalmas tanári színpad, szaktudás, szinte eidetikus memória és didaktikai konstruktivitás kell. (Tehát mégsem feleslegesen fejtettük ki korábban az első három alpontot a közvetítő tanár tudományának, illetve művészetének érzékeltetésére: elválaszthatatlannak tűnnek – és még csak a felénél tartunk a kategóriák seregszemléjének). A tanárnak tehát nemcsak észjárása, hanem cselekedetei is gyorsak ebben a folyamatban, amely sajátos ügyességet, gyorsaságot, élenkséget feltételez. Ez a különleges ügyesség gyakran tárgyiasul (vesd össze: dexterity az angolban): illusztrálás rajzokkal, pantomimmal, vagy az oktatástechnikai és az IKT eszközök automatizált, fejlett manualitású beillesztése. Egy mondatban: a jó tanárnak nem csak színpada, hanem gazdag szellemi és technikai repertoárja van, amelyből ügyesen és gyorsan válogat.

Az értékelés sokrétűsége és szakszerűsége

Kevés tanárképző intézmény rendelkezik átfogó, tudományosan megalapozott értékelési rendszerekkel: egyes hozzáértő szaktárgyakban professzionális tesztfelkészítés és validálás folyik. Más esetekben viszont laikusan szervezett szóbeli vizsgák, szeszély-alapú írásbelik uralják a terepet, és az értékelés maga esetleg úgy „ránézésre” alakul ki (ami még a face validity-nél is kevesebb...). Ne feledjük, hogy a felsőoktatásban a hallgatókat értékelők jelentős hányada nem is rendelkezik pedagógiai végzettséggel. Ezért egyáltalán nem meglepő, hogy a tanárjelöltek többsége csekély ismeretekkel rendelkezik a mérés-értékelés területén, mert még a hagyományos osztályozásban is inkább régi minták, emlékképek alapján működnek, gyakran tudat alatt. Nehezen elfogadható és súlyos etikai problémát jelent mindez egy olyan szakmában, amely naponta értékkel. A jelenleg végzettek többsége már részben ilyen képzésben, de az gyakran elméleti, és nem alapul előre felvett dokumentumok (próbagvizsgák, feleletek, írásbelik stb.) részletes elemzésén. A rendszeresen nyelvvizsgáztatók kivételével a legtöbben csak az érettségien találkoznak szakszerű vizsgaleírással és értékelési útmutatóval. Márpedig a kívánalom az, hogy a visszacsatolási folyamat legyen sokrétű, megbízható, következetes, praktikus – és főként érvényes. A megoldás az alap- és továbbképzések, illetve a mentorálás, gyakorlóév hangsúlyaitól függ.

A következetesen és folyamatosan végzett normatív és időnként szummatív mérések elfogadottá és elvárttá teszik ezt a rejtetten büntetés- vagy jutalmazás-érzést kiváltó funkciót. Bár a tanítás egészével nevelünk, mégis ez az aspektus, megfelelően alkalmazva, segít a nyesegetésben, metszésben, tetejezésben, csonkázásban, vagyis erősíthetik a tanárban a KERTÉSZ allegóriát, annak átélését, hogy felelősséggel tartozik a köznek az emberpalánták felneveléséért. (Akik rosszul viselik az ilyen ódivatú szöveget, azoknak jelzem, hogy biokertészetről van szó...)

Általános műveltség

Amennyiben folytatjuk az előző szakaszban elkezdett, átélhető allegóriákat, akkor ez a kategória lehet a tanár SÁMÁNságának forrása. A szerteágazó műveltségterenyek, nyelvtudások állandó ismételtetése amúgy szellemi toprongyosság, bema-goltság-gyanút és visszatetszést kelthet. A megfelelő, gyógyszeryszerű adagolás, a gondolatmenetbe ágyazás, a besorolás egy asszociációs rendszerbe, amely a tanu-lónak is sajátja, csodákat művelhet. A számítógépes keresők nem ismernek gondo-latmeneteket és nem értékítéletek mentén működnek: ehhez (egyelőre még?) hu-mán koponya kell. Ezért a tanár műveltségével megvilágíthat összefüggéseket, belátásra készíthet, fogódzót nyújthat a káoszban. Egy ilyen polihisztorság elen-gedhetetlen a kritikai szellem kialakításában, ugyanakkor be kell fogadnia a diák-közeli műveltségterületeket is. Gyakran egy osztály lelkiületének felismeréséhez, megértéséhez vezethet a hobbik, a sajátos nyelvezet megértése – ami távolról sem merül ki a pláza-kultusz, a márkakövetés, a divatzenék és divatfilmek ismereté-ben – sőt, számos fiatal ezeket sértő leegyszerűsítésnek tekintené. Akkor már érde-kebb az újmédiák metanyelve...

Mentális egészség és kiegyensúlyozott lelki alkat

A megtévesztően egészségügyi felvilágosítás-ízű cím mögött komor tények állnak: a pedagógiai patológia kevéssé kutatott, illetve szőnyeg alá söpört világa. Az lehet, hogy növekszik a pszichés megbetegedésekkel sújtott tanulók világa, de honnan ismerhetné fel azt a pedagógus, ha nincs gyógypedagógiai szakképzettsége? Lehet, hogy a szülő tudja, de esetleg eltitkolja. A szülők viszont azzal vádolhatják a peda-gógusokat, hogy közöttük is ritka a kiegyensúlyozott lelki alkat, helyette kiégett-ség, kimerültségből eredő közöny, túlzott pedantéria, kedélybetegség, a tárgyi világ preferálása az emberi kapcsolatokkal szemben, készületlenség és szomatikus be-tegségek jelentek meg (!). Magukról a szülőkről pedig még nem is beszéltünk... Az erőszakosság mindhárom csoportban fellelhető furcsa „gyümölcsseit” most nem is elemezzük...

Szeretném hangsúlyozni, hogy a fentiekben csak véleményeket ismertettem, a tanulmány tempóját sem lassítanám most a releváns szakirodalom ismertetésével. Maradjunk inkább az ideánál. Ez az életpálya (hivatás) elsősorban emberszeretetet feltételez, a ránk bízott gyermekek feltétlen elfogadását. Megismerés és empátia segítségével alakul ki a kölcsönös ragaszkodás, amely egy olyan közelséget tételez fel, amelyben működni kezd a humor és a szigorúság, együtt és egyszerre. Ennek a közelségnek mércéje az igényesség (követelék, mert tisztellek), amely a nevelhe-tőség érdekében távolságtartást is jelent. E furcsa dialektika kialakításában a folya-matos jó kedély, a tolerancia, a türelem, a racionalitás megnyilvánulásai állandó, bár gyakran láthatatlan elemek. Ezekből emelkedhet ki a tanár mint GYÓGYÍTÓ alle-

góriája. Ez a magatartás valósulhat meg az iskolában – híven az utaláshoz a tanulmány elején –, hogy a tanár a karakterével, a jellemével nevel.

Ez a „közreműködés” (kertész, sámán, gyógyító) nem mentes némi vajákoságtól, hiszen a pedagógia döntő mozzanatai rejtetten, indirekt módon zajlanak: a tanár nem szédülhet bele a saját varázslatába („Don’t get involved!”), a kivitelezéshez viszont szinte skizofréniára emlékeztető elvonatkoztatási képesség szükséges, mert a gyermekkel/tanulóval töltött idő a tanárt szinte családtaggá avatja.

Tűrőképesség

Ha valaki úgy véli, hogy a fentiekben meglehetősen misztikus tájakra tévedtünk, akkor hadd jöjjön a brutális valóság. Képes ön egy napig megszakítás nélkül érettségi dolgozatokat javítani? Képes ön naponta tíz tanóra után családfenntartói kötelességeit elvégezni? Képes ön éjszaka és hajnalban is dolgozatot javítani, felkészülni, mások napirendjét megszervezni, bebiztosítani, kivitelezni? Be tud-e mindent szerezni, ami legalább az oktatáshoz szükséges? Hány méterre, kilométerre képes a szemléltető eszközöket, dokumentumokat, könyveket, dolgozatokat cipelni? Mekkora toleranciával és tapintattal rendelkezik, hogy órákon, éveken át megpróbálja a szülőkkel elhíttetni, hogy a gyerekek nem olyanok, mint amilyenek ők gondolják? (Nincs tovább?) Van tovább, bármely tanártársam még órákig képes lenne folytatni ezt a felsorolást...

Magyar nyelvtudás, idegen nyelvek tudása

Ez a fejezet nem tárgyalható az első kategória fogalmai nélkül: hang és kommunikáció. Szaktárgy-független a pedagógus anyanyelvi performanciájának hatása, az anyanyelvi szókinés változatossága, a stílus (ami maga az ember). Adottnak vesszük, hogy a szókinés fejlett, a nyelvtan változatos és pontos, az intonáció pragmatikai elemeket is képes hordozni. Adottnak vesszük, hogy az anyanyelvi alapkészségeink fejlettsége (hallásértés és beszéd, olvasásértés és írás) elegendő a tanári munkánkhoz. Adottnak vesszük, hogy a vitakészségünk, a kérdéses technikánk, az érzelmeink kifejezése, a bocsánatkérés, hála kimutatása stb. megfelelnek annak a szellemi és társadalmi pozíciónak, amit a tanár mint értelmiségi elvárhatóan betölt. Az értelmiségi lét kritériuma az idegen nyelv(ek) ismerete is, amely feltétele a szakmai továbbhaladásnak, fejlődésnek, lépéstartásnak. Ezeket a területeket csak az állandó gyakorlás képes frissen tartani, többek között ezért lenne helyes minden egyes tanárszakot egy nyelvszakkal tenni kétszakossá. Milyen jól járna az iskola, a tanári közösség és a majdani új generációk...

Előadói (és művészi) képességek

Az elrugaskodásnak tűnő előző fejezetet boldogan fejelem meg egy még nehezebben végrehajthatóval. A vers és prózamondás képessége nem csak a magyartanárok kiváltsága, az ének- és hangszertudás nem csak a zenetanárok privilégiuma, a különleges tánctudás vagy sportteljesítmény nem feltűnési vágy. Az önkifejezés nyilvános formáiról beszélünk, a tanárság pedig egy nyilvános szakma. Miért választja bárki a tanárságot, ha a fenti (és az előző fejezetben felsorolt) képességekben gyenge? A gyenge fizikumú gyermeket sem adták kovácsnak. A tanításban nincs paralimpia, nincs második esély: az akkor és ott tanulók számára csak az az egyetlen, a megismételhetetlen alkalom, amint áthaladnak az iskolarendszeren: valami más jöhet utána még, de az már nem ugyanaz a folyó...

Ez az elvárás feltételezi a tanári önismeretnek azt a fokát, amikor már kívülről is látom magam: a produkció csak akkor jogosult, ha legalább tíz fokozattal jobb vagyok az osztályátlagnál, illetve, ha a dolog annyira specifikus, hogy nincs, vagy nem érdemes külső hangyi vagy képi segítséget igénybe venni. Kiút az együttes produkció, amely zenészek között igen elfogadott és kedvelt tevékenység: mindkét fél részéről kizárja a felsőbbrendűségi komplexusokat.

Fejlődőképesség, megújulás

Ebbe a kategóriába nemcsak a szakirodalom folyamatos olvasása tartozik bele, hanem olyan kevésbé tudományos jelenségek is, mint az életkori szakaszok elkerülhetetlen változásainak elfogadása, tudomásul vétele. Az utóbbival kapcsolatos tévesztések (beszédmodor, viselkedés, öltözködés stb.) direkt és könnyen észlelhető jelenségek; a szakmai lemaradás nehezebben detektálható: de mindkettő pusztító hatású lehet. A fejlődőképesség és megújulás forrásvidéke a szűkebb közösségek megtartó erejétől („a hajszálgyökerek kőharapó erejétől”) vezérelten, a nyelvtudás(ok) által elérhető, globális tájékozottságban keresendő, amely könnyen ignorálja a szándékos félretájékoztatást, a közhelyeket, a tudományos tévhiteket. Annyiban vagyok, amennyiben különbözöm? Ebbe a sznobizmus is beleférne, viszont mégis az egyén felelőssége a nyájba-sorolás elkerülése egy jobb ivóhely délibábja miatt. A döntő momentum az öntökéletesítés iránti vágy és tenni akarás (még akkor is, ha a tolsztojánus eszmék csak pislákolnak az éjszakában...).

A fentiek a belső feltételeket villantják fel, mert azok időnként túlléphetnek a külső, kaotikus viszonyokon. Mindamellet lényeges körülmény, hogy van-e továbbtanulási, továbbképzési lehetőség, van-e a továbbfejlődésre áldozható „minden hetedik év” (sabbatical). Van-e valódi társadalmi és oktatáspolitikai igény (és hozzá pénz, paripa, fegyver) a „humán erőforrás” külső-belső megújítására – gyermekeink és a saját jövőnk érdekében.

A következő táblázatban felidézzük az előzőekben tárgyalt tizenegy kategóriát:

1. táblázat: A közvetítő (és alkotó) tanárok személyes és szakmai kompetenciáinak fókuszpontjai

1. Hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció	(„A tanári színpad”)
2. Releváns szaktudás + IQ és memória	
3. Didaktikai konstruktivitás	
4. A szakmódszertani fegyvertár gazdagsága	
5. A mérés és értékelés sokrétűsége	(A „kertész”)
6. Általános műveltség	(A „sámán”)
7. Mentális egészség, kiegyensúlyozott lelki képességek	(A „gyógyító”)
8. Tűrőképesség (fizikai és szellemi állóképesség)	
9. Magyar nyelvtudás és performancia + idegen nyelv(ek) tudása	
10. Előadói és művészi képességek, sportok	
11. Fejlődőképesség és megújulás	

Az alkotó tanár személyes, szakmai és speciális kompetenciái

Nyilvánvaló, hogy az alkotó tanár esetében a korábban tárgyalt tizenegy elvárás ugyanúgy kötelező kategória. Mitől válik valaki a közvetítő tanárok között alkotó tanárrá is? Mit tartalmaz ez a sokat emlegetett „is” mint inflexiós pont a megkülönböztetésben? Ha egyetlen szóval ki lehet fejezni ezeknek a megkülönböztető jegyeknek az összességét, ennek az inflexiós pontnak a tartalmát, akkor az a SZERZŐ(SÉG) kifejezés. Az alkotó tanár tágasabb nyilvánosságot kíván, mint az osztályterem diáksága: előbb csak az intézményét, később a szakterület figyelmét próbálja megragadni és áttételeiben az országos, vagy akár a nemzetközi érdeklődést is kiválthatja ALKOTÁSAIVAL. Ezek az alkotások – a kutatást mindvégig feltételezve – lehetnek tanítás-közeli, vagy szaktudomány közeli munkák: publikációk. A legfontosabbakat a 2. táblázatban soroljuk fel.

2. táblázat: A szerzőség megnyilvánulásai és tipológiája

<i>Tanítás-közeli publikációk</i>	tankönyvek, nyelvkönyvek; tananyagok, tansegédletek; értékelés: feladatlapok, tesztek; népszerűsítő-tudományos cikkek stb.
<i>Tudományos publikációk</i>	tanulmányok (neveléstudományi, tantárgy-pedagógiai, szaktárgyi); monográfiák, tanulmánykötetek; könyvrészletek; kutatási beszámolók; szakfordítások; könyv- és folyóirat szerkesztés stb.

Tanárok tanára

Ennek a tapasztalatot megosztani kívánó váagnak olyan következményei vannak, hogy a szerző óhatatlanul más tanárok tanárává válik, a publikálás révén láthatatlanul (legfeljebb hivatkozásokból tudhatóan), szervezett formában pedig tanár-továbbképzési szakemberré. A tanárképzési szakember tágabb értelemben véve lehet *mentor*, *szakcsoport-vezető*, *szakértő*, *szakfelügyelő*, *tanártovábbképző*, *minőségbiztosítási szakember*, vagy a *felsőoktatásban működő tényleges tanárképző*, akár graduális, akár posztgraduális fokon. Ezekhez a kategóriákhoz más-más többletet, érzékenységeket, illetve szakképzettségeket képzelünk el, amely szakmai elvárások jóval „keményebbek”, mint a hivatali eljárások véletlenszerűsége, az intézményi szűklátókörűség, vagy a több évszázada kártékony nepotizmus. Amit joggal elvárhatunk – és ami hosszú távon is kifizetődő – az a szakszerűség érvényesítése.

A *mentor* (jelöltek vezetésére felkért és kiképzett személy) különleges empátiával és gyakorlati pszichológiai érzékkel megáldott tanár; a *szakcsoportvezető* menedzseri képességekkel is rendelkezik (azon felül, hogy azon a területen, abban az iskolában ő a legjobb és legeredményesebb szaktanár); a *szakértő* országos rálátással rendelkező, többszakos tanár, akinek óriási tananyagismerete, intézményismerete és az oktatáshoz kötődő jogi ismeretei is vannak. *Szakfelügyelőnek* olyan TANÁR vállalkozzon, aki az eddig felsorolt összes kategória ellátására képes – és kizárólag ezért mer erre a felelősségteljes feladatra vállalkozni. Voltaképpen a *szakfelügyelő minőségbiztosítási szakember* is, akinek lehet ilyen irányú végzettsége, illetve lehet autodidakta minőségbiztosító. A *tanártovábbképző* az összes eddigi ismerettel felsorolt, országosan elismert, köztisztelőben álló és kedvelt személy (a „*minőségbiztosítót*” nem feltétlenül kedvelik, de attól még kiválóan működhet). Nem meglepően úgy véljük – az eddigiekből következően –, hogy a *felsőfokú tanárképzésbe* bemerészkedő főiskolai és egyetemi oktatók az összes eddig felsorolt elvárások és tulajdonságok sűrítvényei.

Kutató tanár

Azok a tanárok, akik pályázattal, vagy nélküle; egyénileg vagy csoportosan; osztálytermi, intézményi, intézmények közötti (regionális vagy országos) kutatómunkát végeznek, és eredményeiket publikálják is, kutató tanárnak tekinthetők. A jelenlegi pedagógus életpálya-modell követelményével szemben (amely kritériumként előírja a PhD-t) azt állítjuk, hogy a fenti feltételeknek mind a „közvetítő”, mind az „alkotó” tanárok megfelehetnek, amennyiben ebbe tetemes munkát fektetnek és jelentős publikációkkal rendelkeznek mind „iskolaközeli” (tananyagfejlesztés, tesztfejlesztés stb.), mind kutatásaikon alapuló alkalmazott tudományi szakterületeiken. Az ilyen intenzív tevékenység mintegy melléktermékként (spin-off) meghozza az elvárt fokozatot is.

Sajnálatos, hogy nálunk, az angolszász országokban már jól ismert, „bejáratott”, iskola-közeli PhD-t, a Pedagógia Doktorának jelentőségét (EdD, Doctor of Education) eddig sem az oktatáspolitikusok, sem a Neveléstudományi Doktori Iskolák nem ismerték fel. Az EdD bevezetése megoldaná az oktatási közigazgatás, a szakfelügyelet, az igazgatók és a kutató tanárok, sőt, a Neveléstudományi Doktori Iskolák emberi erőforrás problémáit is (Bárdos, 2011). Felfrissítené az egész szakmát, eleget tenne a tehetségkutatás követelményeinek, utánpótlást jelenthetne a Neveléstudományi Doktori Iskolák diákságában és oktatógárdájában és növelhetné a neveléstudomány súlyát és elismertségét más professziók felfogásában. A legfontosabb az, hogy szellemi célképzetet és presztízst jelentene a tanári életpályán. A szervezeti keretek léteznek, elég lenne egy rendelet...

Iskolaigazgató

Létezik egy olyan tanári terület, amely nem feltétlenül kutatásaival vagy tanárközeli publikációival tündököl: ez a gyakran átmeneti időre vállalt iskolaigazgatás. Normális esetben a testület szimpátiája, tisztelete juttatja ebbe a helyzetbe tanár kollégájukat, aki csak jóval később tapasztalhatja meg, hogy muszáj-Herkules ségével, valahol, tisztesség ne essék szólván, Augiász istállóját is megkapta (még ha nem is a saját iskolájában). Igényesség, önzetlenség, önfeláldozás szükséges ehhez a munkához, ugyanakkor határozottság, ravaszság, diplomáciai érzék, speciális emberismeret, valamint stratégiai és taktikai érzék. A felsorolás távolról sem kimerítő. Ha sikeres és beletanul, néhány ciklust alighanem vállalnia kell, miközben érzékeli a kibiceket a pálya szélén, vagy az oly jellemző közömbösséget, a hála hiányát – miközben a vállán tartja ezt a kis tanári (és diák) univerzumot (kevésbé kedvező elnevezést is választhattam volna), akik azt sem fogják fel, hogy esténként mitől hajthatják (vagyis kitől vagy kinek a felelősségére) nyugodt álomra fejüket...

Innovátor

Létezik viszont a vezetői alkalmasságnak egy olyan foka, amely a fenntartáson túlmenően különleges minőségi változtatásokra képes (iskolaalapító; tagozat, vagy teljes körű programalapító, új pedagógiai rendszer feltalálója, bevezetője, menedzsere, megvalósítója, szellemi motorja (pl. Gáspártól Zsolnaiig). A pedagógiai kreativitás igazi próbaköve a működő iskola vagy iskolák rendszere, amely egészen kiemelkedő tervezői és szervezői készségeket igényel. Az innovátor erőfeszítéseit korlátozza, vagy ideiglenessé, átmenetivé teszi legnagyobb nemzeti sportunk, az irigység, amely az iskolák viszonylag zárt és kormányozott világába is betört: belekapott, beleharapott. Ebbe sápadhatnak bele módszerek és programok, mert még világszínvonalú pedagógiai újításokat is kifakíthat a tudatlanság, a szakmai hűség hiánya, vagy éppen a viszálykodás (pl. Kodály módszer, Zsolnai: ÉKP).

A fenti kategóriák (tanárok tanára, kutató tanár, iskolaigazgató, innovátor) mintegy következményei az alkotó tanár általunk bevezetett szélesebb kategóriájának. A jámbor olvasó számára úgy tűnhet, hogy a szerző el is feledkezett a tudós tanár = tanár tudós ikerfogalomról. A „tudós” utótagot még csak kikopogtathatjuk egyes kategóriákban, de a tudós tanárral mint egészes fogalommal továbbra sem sikerült megbirkóznunk. Mintha a fenti modern kategóriák csak homályosabbá tettek volna a képet. Mélyebbre kell ásunk, és ebben segítségünkre lehet a múlt: emlékezzünk tanárainkra...

Visszatérés a tudós tanárokhoz

Visszaemlékszünk hangjukra, mozdulataikra, stílusukra, az óráik tagoltságára, a feszültségteremtő képességeikre – de már nincsenek velünk. Lehet, hogy velük kihaltak a tudós tanárok, s a múlt századdal elmúlt egy korszak, amelynek szakmai értékeit senki sem viszi tovább? Ezt a feltételezést nem fogadhatjuk el (az elmúlt évszázadok köteleznek), és ott van a vallomásokban is: nekem is volt tudós tanárom... Inkább arról lehet szó, hogy a társadalom értékrendjének változása sokakat rejtőzködésre készített: szívesebben végzi munkáját úgy, hogy csak akkor érzi hogy szabad, ha az osztályterem ajtaja becsukódott mögötte... Milyen kritériumokkal bővíthetjük, vagy hangsúlyozhatjuk másként a fentebb már részletesen tárgyalt közvetítő és alkotó tanárok portréját, hogy közelebb férközhessünk a tudós tanár felismeréséhez?

Óriási általános műveltség, konkrét szakterület

Széles látószögű műveltségről van szó, amely könnyedén átlépi a régi humán és reál ismeretek elválaszthatónak gondolt tartományait, belefér zene, sport, képzőművészet, történelem és politika. Mindezek a fejükből voltak eszükkel elérhetőek, mert polihisztorok voltak – bár közben ez a szó negatív jelentéseket is felvett. Az ilyen fantasztikus tájékozottság és váratlan jelenségeket is összekapcsolni képes világlátás azonban csak egyik fele a tudásnak: a horizontális dimenzió. A vertikális összetevő egy vagy több szakterület elképesztően mély és részletes ismerete. A kettő együttes jelenléte tudós tanárra utal.

Távolságtartás a nevelhetőségért

Sokan ösztönösen érzik ennek a kategóriának a fontosságát és ezért a tanárok saját gyermeküket ritkán „tanítják”. Nevelni – először csak szoktatni – a szülőnek vagy közeli családtagoknak kell, hogy segítsék a tanár (a hivatásos) későbbi munkáját: hogy a gyermek ápolta, be tud jönni egy ajtón, köszön és ha kell, fegyelmezett, már jóval az iskolaérettség előtt eldől... Nem fegyelmezési lehetőségről van itt szó a tanár esetében, hanem tudatos pszichés magatartásról, amely nem veti alá magát a mai

társadalomban – főként a média által terjesztett – „haverkodásnak”, amely mind nyelvileg, mind szociálisan azt a hamis képzetet kelti, hogy mi már olyan „közel” vagyunk egymáshoz, hogy szinte bármit szabad. Határok kijelölése nélkül az igazi szabadság helyébe szabadosság lép. Nem kívánok ’politikailag inkorrekt’ fejtegetésekbe bocsátkozni, de a nők, fejlettebb empátiás képességeik és ösztönös otthontemtő kényszerük hatására gyakrabban válnak érintettek, elfogultakká az amúgy kívülről hatékonyabban szemlélhető, nagy terhet jelentő tanár-diák kapcsolatokban. A kései védekezésben a túlzott pedantériától a kiegészítő, vagy a végső elutasításig bármi fellelhető (természetesen férfiakkal is megeshet ez...). Csak a jelenséget kívántuk felvillantani: sokunk számára már fárasztó az örökös megítélés és megítéltetés.

Az élményteremtés képessége

A titok feltehetőleg a tanítás dramatizálásában rejlik. Hasonlatos ez ahhoz, ahogy egy dzsessz-zongorista egy ismert dallamot másként tagol, átértelmez. A tanár is újraértelmez, egyéni stílusa van. A tanár is rítusokat dolgoz ki, szellemi feszültségre épülő minidramákat, a diákokban tudat alatt is egyformán működő forgatókönyveket futtat. Katartikus hatást többnyire akkor ér el, amikor az aprólékos munkával kialakított, nyugalmat sugárzó keretjátékokat, meghitt belső szokásokat saját maga szegi meg. Ennek súlyos oka kell legyen: az így létrejött emlékkép élményszinten megmarad.

Fukarság az ígéretésben

Nem csak zenetanárok sajátossága. A pedagógiában általában támogatott örökös dicsérgetés inflációt gerjeszt. Természetesen az életkori sajátosságok ebben a tekintetben sokat nyomnak a latban, mégis a korábban már emlegetett „követelek, mert tisztellek” elve még a „jó” vagy „rendben” kifejezést is felsőfokú dicséretté avathatja. Megmarad a mozgástér, ha valami rendkívüli dolog, valami eredeti és zseniális történik, amit nem is a tanár idézett elő...

A tanulói tevékenység kiváltásának képessége

Manapság ennek sok neve van, régebben a cél elérésére elegendő volt a parancs vagy a tekintély. Mivel ezek erodálódtak, helyükbe számos rafinált csoportépítő, gyakran álszociális mimelő trükk lépett. Azt is állíthatnánk, hogy az ösztönös csoportképzés történetileg nem jellemző a magyarokra (túlzott általánosítás), az viszont érzékelhető, hogy egyre több a maga világában elmerült gyermek, akiket idegesít vagy rémiszt a közösségbe kényszerítés. A kiút a motiválás, amely szintén jóval az iskola előtt születik meg. A motiválás alapfeltétele az iskolában a tanár

autentikussága, amelyet a tanulók is elfogadnak (megéreznek; zsörtölődnek, de belátják stb.).

Kölcsönös szeretet nevelő és nevelt között

Alapfeltétele annak, hogy szellemi közösség is létrejöjjön, amelyben nincs szociális, vallási, etnikai stb. különbségtevés. Ez a közelség (ahogy azt már korábban említettük) teret nyit a humor és szigorúság együttes gyakorlásának, amely a legmagasabb rendű tanári művészet. Humorban és szigorúságban nincs középút: csak jól lehet csinálni. Ha egy tanárnak ez nem működik, akkor hagyjon fel vele, törölje a repertoárjából. A humor gyógyító alkalmazásához empátia és kívülállás, érzelmi töltöttség és racionalitás, remek előadás és befogadás egyaránt szükséges. A szigorúság mérce, amelyet rendkívül gondosan és aprólékosan építünk fel: felállítása után következetesen betartandó. Közhelyszerűség érzésünket azzal szüntethetjük, hogy kialakulása dacára ez a finom egyensúly is állandó ápolásra szoruló emberi játszma.

A tudós tanárság ismertető jelei az alábbi hat karakter:

1. Óriási általános műveltség mellett mély szakterületi ismeretek
2. Távolságtartás a nevelhetőségért
3. Az élményteremtés képessége
4. Fukarság az ígéretésben
5. A tanulói tevékenység kiváltásának képessége
6. Kölcsönös szeretet nevelő és nevelt között

A fenti hat kritérium segítségével jelentősen közelebb kerültünk a tudós tanár fogalmához: mint észlelték, legfeljebb az elsőnek lehetnek tudományművelési feltételei. Ez a tény megmagyarázza azt a számszakilag elfogadhatatlan állítást, hogy szinte mindenkinek volt 'tudós tanára'. Nyilvánvaló, hogy a fogalomnak lehetséges egy szűkebb értelmezése (van tudományos teljesítménye is) és egy tágabb ('tökéletes' nevelő). Úgy véljük, hogy ezen a ponton szükséges újabb kritériumokat szabnunk a tudós tanár relatív ritkaságának érzékeltetésére, amelyek továbbra sem a tudomány irányába mutatnak, inkább e hivatás transzcendens jellegét bizonyítják (a természettudósok homlokukat ráncolják, a teológusok mosolyognak...) Természetesen mindennek tudatában az a kérdés is jogossá válik, hogy miben tudós az a tanár?

Tudós tanárok által kiváltott állapotok

Az igazság állapotába kerülés lehetősége

Mindegy melyik életkorban fordulnak elő pillanatok, amikor a tanár – óhatatlanul, véletlenül vagy tapasztalatból eredő szándékossággal – olyan területeket pásztáz,

ahol különösen nagy bennünk a tudatlanság, még formális információk birtokában is (az utóbbi különösen gyakori manapság). Ekkor eshet meg velünk, ekkor élhetjük át azt a heuréka-szerű állapotot, amikor a tanár hatására mintegy megvilágosodásunk támad (Tényleg így van? Ez most komoly? Ez az igazság?). Tekintélyt és elismerést vált ki, ha a tanár (rutinja, tapasztalata, érzékenysége révén) gyakorta képes diákjait az igazság átélésének állapotába juttatni. (Igen, felismerték, hogy ez az, és egy pillanatra még ottmaradt velük...).

Az örömállapot átélése

A fentebb is emlegetett élmények olyan meglepőek, olyan izgatón fogva tartanak, hogy közben – és utána is – szinte nem tudunk szabadulni tőlük: minden mást mellőzünk, mint aki valami boldogság-szigetre költözött, és már nem is akar visszatérni az unalmas valóságba. (Egy zenész, amikor új darabot tanul és fogva ejti egy melódia vagy a téma taglalása, addig nem nyugszik, amíg olyan szinten nem képes reprodukálni e felismert ideát, ami találkozik az erről alkotott saját elképzelésének ideális képével: szembe jöttem velem...) Az örömnnek és az elvonatkoztatottságnak ezt a szubjektív idejét manapság flow-nak is nevezik...

A tanár kisugárzása: az események, szereplők megörökítésének állapota

Az iskolai évek alatt a tanórák úgy peregnek le, mint a virág szirmai: mind egyforma, mind elmúlik. Mitől válik mégis egy-egy örökre emlékezetessé? A tudós tanár a személyiségéből származó erőt mint kisugárzást másokra, történésekre, nem látható lélektani változásokra irányítja, és ezzel kiragadja a sok ezer szokványos közül. MEGÖRÖKÍTI. A szereplők, az események, a körülmények, a hely szelleme és asszociációs világa fennmarad, mint üvegfiolában a különleges illat. Évek múltán is ugyanaz, pedig amiből nyerték, akik megalkották, már nincsenek jelen. A mi tudós tanáraink sincsenek már velünk, de amit megörökítettek, az igen. Kisugárzásuk kiemelt és megörökített valamit, ami ma is fontos.

A közösséggé válás állapotának átélése

Amikor végigfuttatom a pillantásomat azokon a közösségeken, amelyeknek szerencsémre tagja lehettem, egymásban hívő, egymásért küzdő, egymásért áldozatot hozó, a szeretetet megtartó és megóvó embercsoportokat látok. Ebből a századból visszatekintve úgy lehetne ezt megértetni, hogy nem selfie-kről van szó, hanem csoportképekről és panorámázásról. Csakhogy, szemben az internetre feltöltött képekkel, a tanári kisugárzásban megörökített képek nem illúzióromboló lenyomatok, hanem a tényleges történések égi mása [„Nem a való hát: annak égi mássa lesz, amitől függ az ének varázsa:...” (Arany, 1861)]. Az ilyen típusú képalkotásra, amelynek nem akárhány pixelje (!), hanem lelki vetülete van, csak az emberi agy

Igen, az évszám végén legyen a záró, de az Arany előtt is van egy nyitó zárójel. Legyen így?

képes. A legtökéletesebb kamera sem tud szublimálni. Az így megmaradt közösségek kettős térben élnek: a valóságban és az elméjük által alkotott lelki térben is. Hasonlíthatnak az ilyen közösségek egymásra, mégis egyedinek érezzük őket: az animálás nem változtat egyszeri és megismételhetetlen lényegükön. Az illat az üvegfiolában...

A tanári tehetség munkálkodásának lényege: a tudományosság és a tanítás művészetének néhány metszete. A tudós tanárok által kiváltott állapotok az alábbiak:

1. Az igazság állapotába kerülés lehetősége
2. Az örömállapot átélése
3. A tanár kisugárzása: a megörökítés állapotának átélése
4. A közösséggé válás állapotának átélése

Változnak az idők...

Tempora mutantur... (Változnak az idők...)

Mi van most? Csak az mint korábban: megváltozott a világ, hiába kiáltozunk, hogy cseréptörés, nem ér a nevem. Véget ért a huszadik század. Mi van ma? Ma van ma! Felértékelődött a „jelenlét” és a „csinálás”. Pillanatnyi hősök és utána filmszakadás... (bár éppen ez a szó is csak szájalmas retró!). Ma már mindenhez és mindenkihez azonnali és állandó hozzáférésünk van. Ma van ma, de ez nem Horatius: Carpe diem-je, hanem hálózatiság és véletlen ma még áttekinthetetlen összjátéka. Oszd meg és uralkodj – vélhetik az elektronikus divatok diktátorai és észre sem vesszük, milyen vékony jégen járnak: tudatuk és a Nirvána között nincs már semmi más, csak egy okostelefon... A ma emberét nem zavarja a dekonstrukció, a szilánkokra hasított lét („minden egész eltörött”) és a párhuzamos történések: mindent megold a virtuóz eszközközelés (hiszen minden tény egy mozdulat – ezért elveszett tény nincs, csak fel nem ismert mozdulat). Az informális tanulás esélye közelíti a végtelent az egyszemélyes közösségekben; közben érzelmileg „lepattintalak”, mert nincs szükségem rád: szülő, testvér, tanár, jóbarát... Valahol kint, ahol én is lehetnék, vagy akárki más, a mélyrepülésben lévő lelkiismeretességhez szinte nem is létező önszabályozás társul: ezt dobta ki a gép?

Elismerjük, hogy a fenti sztoboszkóp-szerű kép provokatív és szándékosan túl sötét. Nem mindenkire vonatkozik a nyelvi infláció (mert így csetelünk!); nem mindenki folytat önpusztító életmódot (mert internet-függő), van rá más mód is; nem mindenkiből hiányzik az idők tisztelete, a kötődés vagy az altruista hajlam; nem mindenkire érvényes a mentálhigiénias állapotok romlása. Lehet, hogy csak az orvosi vagy a tudományos diagnosztika fejlettsége miatt látunk egyre több tökéletlenséget?

Et nos mutamur in illis? (És mi is változunk bennük?)

Dehogy. Végül is az agyunk százezer éve ugyanaz. A velünk született képességeink, az agyi huzalozás mint nyelvi előkészület, az agy plaszticitása, a cselekvés-központú önfejlődés talán nem ugyanazok? A ma kompetens csecsemője ugyanazokkal a gyermekkori és tinédzserkori érzékeny szakaszokkal válik felnőtté. Más évszázadokban is előfordult, hogy a tanulás újabban 'utcai' ismeretszerzésnek nevezett (Pléh, 2013. 27. o.) akkori formái (piaci, kikötői) erősebbek voltak, mint az iskolai. Akkor tehát az egyed nem sokat változott, így a latin szolás téves megállapításnak minősül? Az kétségtelen tény, hogy a körülmények megváltoztak: a technikai fejlődés beleszól a tudat formálódásába (a lét határozza meg a tudatot, viszont a tudat dönti el, hogy cselekszik-e vagy sem). A biológiai feltételek relatív változatlansága mellett más és más igények fogalmazódtak meg a tanulás és tanítás résztvevőivel szemben. Anélkül hogy sutba kellene vetnünk korábbi elemzéseinken alapuló követelményrendszerünket, tudomásul kell venni a (részben) új szempontokat, amelyek mindegyike a közös létet, az együttlét mikéntjét és az érte érzett felelősséget állítja a középpontba. A tanárképzésben egyelőre csak szerényen érzékelhető változások iránti igény inkább a vágy és óhajtság kategóriáit sorjázza (wishful thinking), az így kialakult mozaik valamit lefed, de koncepció, strukturált modell, gondolati ív még nem állt össze belőle, vagy nem sikerült kifejteni. Ugyanakkor, e kategóriák – mint elérhető célok – a fókuszpontok változásait egyértelművé teszik.

Tanárképzési következmények: a praxis hívó szava

Az alábbiakban felsoroljuk a hívószavakat a pedagógusképzés „szófelhőiből”:

- Fejlődés, felelősségvállalás, együttműködés
- Pozitív légkör, tapasztalatcsere, példamutatás, eredmények megosztása
- Kooperáció, reflexió, autonómia
- Esélyegyenlőség, fegyelmezett munka, tehetség gondozás
- Kezdeményezés, egymásra figyelés, elkötelezettség, kollegialitás
- Hitelesség, tolerancia, nyitottság, kreativitás
- Önismeret, önbizalom, érzelmi fegyelem, flexibilitás
- Szakmai szerep elfogadása, önreflexió, lelki egészség

A változás és változtatás, kreativitás és innováció kétségkívül a pedagógiában is az érdeklődés homlokterébe került (NOIR, 2011). A tervezésnek ez az absztrakt szintje azonban olyan nagymértékben stratégiai, hogy az átmeneti oktatáspolitikai taktikák a legszebb elképzeléseket is megalkuvásra kényszeríthetik. A jelen tanárképzés legnagyobb hiányossága az, hogy nem tudatosítja a „Nil nocere!” („Ne árts!”) szakmai és erkölcsi fogantatású parancsát, amely például az orvosi képzést a kez-

detektől fogva jellemzi. Kevés kutatás foglalkozik a „humán tényezők” egymást veszélyeztető ártalmasságával: a vizsgálatok nem csak azonosíthatnák a kiváltó okokat, hanem valószínűleg azt is kiderítenék, hogy gyakran a szaktudás hiánya és nem valami pszichés elhajlás a magyarázat...

A plebejusi türelmetlenség azt kívánja, hogy a változások diktálta tempóban radikális javaslatokat tegyünk. Ezek közé tartozik a tanárképzés többirányú reformja, amely a tartalomra koncentrálna és nem a kivitelezés évszám-taglalásaiba gabalyodik bele (Bárdos, 2009). Jelen tanulmányunkban azt a provokatív javaslatot tesszük, hogy a modern tanárképzésben elegendő lenne mindössze *HAT tantárgy*, amely elméleti és gyakorlati kontaktórák rendszerében valósul meg. Ez az elrendezés megkérdőjelezi a jelenleg érvényes képzési és kimeneti követelmények (KKK-k) adekvátságát a kortárs tanárképzésben.

3. táblázat: A tanárképzés fő tantárgyai (a hat elkerülhetetlen)

A főszak <i>pedagógiai</i> lag érvényesíthető tartalma	30%
Alkalmazott pszichológiai és <i>gyógy</i> pedagógiai képzés	20%
Didaktikai és <i>tantárgy</i> -pedagógiai képzés	20%
Nyelvi kommunikáció: <i>felsőbb szintű</i> anya- és idegen nyelvi képzés	10%
Informatikai képzés: megértése és a <i>manualitás</i> fejlesztése	10%
<i>Nem nyelvi kommunikáció</i> : mozgásművészeti, előadói, zenei stb. képzés	10%

A százalékos felsorolás egyfajta fontossági sorrendet szab, hiszen a rendelkezésre álló idő (és kredit) adott. Az új KKK-k (képzési és kimeneti követelmények) gondosan megtervezett tartalmában feltárulhatnak a főcímekben rejtőző tantárgyrendszerek. Az úgynevezett tantárgyi koncentrációt egy ilyen képzésben sokkal könnyebb biztosítani, mint a humboldti modellekre visszavezethető mostani KKK-öslényeknél. Hiányolni természetesen sok mindent lehet (pl. filozófia, etika stb.): ezek az ismeretek (és alkalmazásaik) a fenti tantárgyakban jelennek meg, mint értelmezések. Néhány kiegészítő megjegyzés a fő tantárgy-területekről:

- *Ad 1*: a tanári absztrakció és praxis által a tanításban (és a tanulásban) *megszűrt ismereteken* alapuló tudások, képességek és attitűdök formálása;
- *Ad 2*: tömör és szelektált, (orvosi jellegű) elméleti alapokon nyugvó, gyakorlati képzés, nem csak „finomhangolás”;
- *Ad 3*: a képzés neveléstudományi veleje, amely a didaktikai alapelveket a szaktárgy gyakorlati interdiszciplinaritásában, szakmethodikai konkrétsággal értelmezi;
- *Ad 4*: a családi vagy környezeti jegyeket is hordozó egyéni beszédet fel-emeli a *hatékony értelmiségi nyelvhasználat* szintjére, ahol a bonyolultabb nyelvi feladatok megoldása is biztonságos (pl. szemrehányás sértés nélkül,

hálálkodás zavarba hozás nélkül stb.). A bárhol értelmiségi ezt más nyelveken is képes bárhol érvényesíteni (ha van hasonló partnere). Különösen gyenge lábakon áll a nyelv(nem)tudásban a szaknyelvhasználat, szembesítése más nációk nyelvtudásával alkalmasint megalázó;

- *Ad 5:* nem árt az emberi elme bevehetetlenségének tudatosítása, mielőtt a gépagyúság fogságába esnénk; a saját életünkhöz ragaszkodjunk és ne egy kényszeres életvitelhez, amely csak az újmédiák elvárása;
- *Ad 6:* ez a terület a legnehezebben elérhető, ennek ellenére eredményei még akkor is működőképeseek, amikor a fentiek már nem.

Kitekintés

Vannak híres költők, írók, akik apoteózis helyett a mű végén meghallgatásért és megbocsátásért fohászkodnak. Profán imaként én is tanári mandalám mormolom:

- tanárnak születni kell, de annyi nem születik, mint amennyire szükség van;
- a nagy művészek egyediek, de a nagy művészeket is képzik;
- az eredményes tanárt nem mindig lehet felismerni, mert sokféle karakterben mutatkozik, ugyanakkor tanári munkájának gyümölcse évtizedekig érik;
- a gyermekek szerint a hatásos, népszerű tanárt a hangja, a mozgása, az őszintesége, a beleélő és mágikus élményteremtő képessége teszi azzá;
- a tanár tudománya a gyakorlatból származik, de csak akkor képes ezt a tudást folyamatosan és megbízhatóan átadni, ha cselekedetei tudatosulnak és absztrahálódhatnak;
- a tantárgy-pedagógia kreatív kapocs a szaktudás, a műveltség és az osztálytermi megvalósulás között;
- a tanárság mint hivatás egy életforma, életvitel és nem egyszerűen kompetenciák halmaza;
- a tanár a tanításban lehet ösztönös laikus, lehet tudós tanár, lehet előadó-művész vagy kisiparos. Az a szerencsés, ha mind a négyet tudja, de mind a négytől egy kicsit távol tartja magát...

Epilógus

Sok éves késéssel érkezett meg hozzánk az igény, hogy a tanári hivatást a szellemi grádicsok és az európaihoz hasonló elvárások, anyagi és szellemi megbecsülés kísérje. Némi skizofréniával megállapíthatjuk, hogy az életpálya-modell kialakítása nem belülről, a jelenlegi tanári lét mélyéről indult el mint folyamat, hanem felülről, és máris időhiánnyal és pénztelenséggel küzd. Az sem meglepő, hogy a változtatások lendületében bürokrata és értelmiségi, vagy akár kutató és gyakorló tanár nem

mindig értik meg egymást; hogy a jogalkotás ellentmondásos és a bal kéz gyakran nem tudja, hogy mit is tesz a jobb. Csak idő kérdése, hogy ki-ki a maga életében rájőjön, hogy mindig is így volt. Megalázó vagy alpári az a marakodás, amely kísérelheti a változásokat errefelé. Márpedig a megújulás elkerülhetetlen, a problémák fölé emelkedés létérdek. A napi feladatok szorongató teljesítése közben nehéz észrevenni, hogy az egész pedagógus szakmának gyökeresen meg kell változnia ahhoz, hogy valóban hatni tudjon az új generációkra. A tanárság jelentős részének vissza kell nyerni azt az értelmiségi státuszt, amely egy évszázaddal ezelőtt olyan világos volt, és amely sokaknak mára már csak írott malaszt. A megoldás főként a tanárképzésben rejlik, amelynek nem földrajzilag, vagy a képzés éveinek számában, hanem tartalmilag kell megújulnia, lelkileg feltámadnia.

Hogy hová tűntek a tudós tanárok? Nem tűntek el, csak éltek, amíg meg nem haltak, de...*FUIMUS!* A szerző ezt a tanulmányát szeretve tisztelt tudós tanárának, a múlt század egyik leginkább integrált elméjének ajánlja: aeternum vale, *Hankiss Elemér!*

Irodalom

- Arany János (1861; 1983): Vojtina Ars poétikája. In: *Arany János költeményei*. Helikon Kiadó, Budapest, 321–327.
- Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 753–758.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2009): Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Tinta Kiadó, Budapest, 33–49.
- Bárdos Jenő (2011): Miért nincs Magyarországon pedagógia doktora (Ed.D.) fokozat? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 39–46.
- Fináczy Ernő (1935): *Didaktika*. Studium, Budapest.
- Fináczy Ernő (1937): *Elméleti pedagógia*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Halász Gábor (és munkatársai) (2011): *NOIR. Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Jáki László (szerk.) (2000–): *Tudós tanárok, tanár tudósok*. Könyvsorozat, OPKM, Budapest.
- Kotchy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Mourshed, M. – Chinezi, Ch. – Barber, M. (2007): *How the world's best performing school systems come out on top?* McKinsey and Co.
- Mourshed, M. – Chinezi, Ch. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better?* McKinsey and Co.

- Pléh Csaba (2014): A nevelés biológiai és pszichológiai alapjairól. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. 2013. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 9–28.
- TALIS (Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia) (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. OFI, Budapest.
- Tettamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete. (Schneller István rendszere.)* Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó, Szeged.
- Weszely Ödön (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Rényi Károly, Budapest.