

## 2. Veszprémi Attila: Egy élhető forradalom filozófiájáról

### BEVEZETÉS

A Madách Gimnázium angoltanárának öt év paradigmaváltó gyakorlatát bemutató iskolai kézikönyve mellett nem volna szabad elmenünk közös szó, szavak nélkül. A lapokon ugyanis a jelenkorban *mindenki* hasznára váltható, 21. századi módon emberközpontú (és nem *képzet*-központú), cselekvő pedagógia körvonalazódik, olyan, amely elsősorban nem a komplex módszertanok hagyományrendszerében igyekszik megtalálni a helyét, hanem abban a közös valóságban, amit az élő iskola – élő diákokkal, tanárokkal, illetve szülőkkel – állít, mutat, üzen magáról nap mint nap. Legitimitása sem felettes erkölcsiségből (szakmai múltból vagy normatív világképből) adódik; a legitimitás mindenkori alapja a diákok (illetve a pedagógusok és egy s más tekintetben a szülők) lehetséges és szükséges nyugalma, önbizalma, önállósága, munkaképessége és az ezekben való fejlődési lehetősége – háttérben a jelen gazdasági normatíváival, az előtérben pedig annak tudatával, hogy ha *bármilyen* módon felelőtlenek vagyunk tanárként, ezek a gazdasági normatívák éppenséggel „halálra stresszelt” (azaz megfelelni nem, vagy csak az életük árán tudó) vagy „zombivá vált” (azaz megfelelni csak a robotvá válás árán tudó) emberek százazreit is kitermelhetik. Mindez egyútt tulajdonképpen egy nagyon egyszerű pedagógusi alapállás *tudatosságát* tükrözi: „segíteni, ha akarok, akkor *valóban* akarok neked, ártani pedig *valóban nem*.” Ugyan-

akkor így tenni, így dolgozni nap mint nap: óriási munka. (Sokan nem *ehhez* a tudatosságához szoktunk hozzá.)

A 21. századi tanár alapállásának megfelelően nem tudományos nyelven beszél, hanem a figyelem nyelvén. Ez utóbbit valahogy úgy lehetne definiálni: *figyelem, amely nem elsősorban ügyekre (vagy küldetésre) irányul, hanem diákokra, akiknek viszont figyelme saját érdekükben saját ügyükre kell hogy irányuljon*. Ez a pedagógiai önzonosság szerkezetét is átalakítja. Ez az önzonosság már nemcsak a gyerekekről, a világról és önmagáról szerzett, rendszeres és reflektív tudással való azonosulásból, hanem önmaga részleges visszavonásából és a másik ember önzonosságának így biztosított térből épül.

A könyv három nagy feladatot végez el. Először is kísérletet tesz az iskola és az információs társadalmi valóság kibékítésére. Aztán töviről-hegyire elmeséli egy új szemléletű, megvalósult és működő iskolai munkaszervezési-értékelési rendszer folyamatos kifejlődésének történetét. Közöl hét különböző adaptációs beszámolót is, illetve egy erős és impulzív hangvételű utószót a barát és kolléga Nádori Gergelytől. Mindeközben pedig a tanárság új, a *tisztességességén* és a *hasznosságán* alapuló filozófiáját vázolja föl.

Kétségtelen, hogy a könyv legnagyobb ajándéka a pedagógusoknak az az adaptálható, továbbgondolható értékelési (és munkaszervezési) rendszer, amely a meglévő iskolai kereteken *belül* képes biztosítani egy pedagógiai forradalom „hasznosíthatóságát”. Írásomban azonban elsősorban nem

segíteni, ha akarok, akkor valóban akarok neked, ártani pedig valóban nem

erre az – egyébként önmagát is kiválóan bemutató – rendszerre, hanem a könyvben körvonalazódó 21. századi pedagógia emberi arcára igyekszem felhívni a figyelmet.

## 21. SZÁZADI ALAPKÉPESSÉGEK ÉS AZ ISKOLA

Az első öt rövid fejezetben a szerző mai iskolai kihívásokat vesz sorra öt „21. századi alapképesség” mentén. Közben és utána is fontos tévhiteket oszlat, gyakori közhelyeket árnyal diákokról, szülőkről, pedagógusok IKT-használatáról. Mielőtt pedig belefogna saját felforgatott gyakorlatának Nagy Történetébe,<sup>1</sup> kijelöli a tanulói autonómiát mint pedagógiai alapvetést, illetve felsorolja az annak gyakorlásához nélkülözhetetlen eszközöket.

Mindezt röviden, egyszerűen teszi, csökkentve ezzel a pedagógiai zajt az olvasó fejében. Másfelől pedig: az iskola, a diákok valóságától egy pillanatra el nem szakad. Az új kihívásokból nem gyárt iskolán túli, „felettes” narrációt. Az alapképességekről szóló szövegek témájuknak kritikai expozíciói: mindent *azonnal* az iskolai valóság – a tantervi teljesítés, az óraszervezés, a diák-tanár kapcsolat, a fanyalgások és lehetőségek, az idő és az eszközök – fényébe vonnak. (19–29. o.)

A felsorolt 21. századi alapképességek közül az első az együttműködés. Ahelyett azonban, hogy az együttműködést *elváránánk* (és természetesen mindig csak *a diákokét* – egymással és velünk), legyen maga a rendszer együttműködő – sugallja

a szerző. Ne feltétlenül tevékenységként gondoljunk az együttműködésre, hanem mint a munkaszervezés és az értékelés *terére*. A kollaboratív munka maga sem arra való, hogy osztályozható produktum szülessen belőle, hanem arra, hogy hibák, sikerek, felfedezések kontextusa legyen, amelyben *az egyéni sikerek, felfedezések és hibajavítások* értékelhetők. Ez nemcsak a szerző pedagógiájának alapvető szemlélete; a kötetben leírt tanári tevékenység maga, az új rendszer gondos építése-átalakítása is folyamatos *kollaboráció*.

Aztán: *tudásépítésre* kell kondicionálódni? Igen, de ez akkor válik hasznunkra,

ha nem akadályozza (főleg mennyisége által) a tantervi haladás követelményének teljesítését, hiszen ma még jelentős részben ennek kimenete is meghatározza az érvényesülést. Továbbá: közös otthonra kell lenni

a kötetben leírt tanári tevékenység maga, az új rendszer gondos építése-átalakítása is folyamatos kollaboráció

az *IKT-használatban* – de ahhoz először le kell számolni a digitalizálódó társadalmat körülengő mítoszokkal. *Valós problémák megoldására és innovációra* kell fókuszálnunk – de ahhoz, hogy ne megint „iskolását játsszunk” (a szerző kifejezése), ezek lassú, organikus szemléletű bevezetése szükséges. (Csak én teszem hozzá, de az, *ahogy* Prievara Tibor a gyerekek más tantárgyi orientációját beépíti az angoltanításba, lényegében a diákok iskolai előmenetelének *valós* problémáját hozza be a tanulási folyamatba. Ez fontos, hiszen talán ugyanolyan készségek kelleneek saját, egyéni valós feladataink megvalósításához, mint általában az emberi közösségekéhez a „külvilágban”.) Végül: *önszabályozást* tanulunk? Mindenképp, ám a tanulá-

<sup>1</sup> A kifejezést még véletlenül sem ironikusnak szánom. A történet valóban nagy, mert arról szól, hogy néhány osztályteremnyi helyen hogyan lehet a lehető legtágasabb pedagógiai teret megteremteni.

si utak egyéni tervezhetőségéhez (mert erről van szó) olyan értékelési rendszert kell kidolgozni, amely képes *értékként tekinteni* a diákok *egyéni* teljesítményeire és önmagukhoz viszonyított fejlődésére.

## HIEDELMEK OSZLATÁSA ÉS ÁRNYALÁSA

A tévhitekből és a közhelyek szorításából való kivergődés elemi érdek. „Nem olyanok a [diákok], mint amilyenek gyakran saját maguk hiszik magukat. [...] Rossznak, iszákosnak, felelőtlennek gondolják saját generációjukat.”

Ugyanakkor: „Szeretnék, ha tanítanák őket, értik és érzik, hogy miért fontos a tudás számukra, és néha már akkor türelmetlenebbek, ha ezt nem kapják meg, és csak elbeszélgettük az órát.” (35–36. o.) Arról persze, hogy „milyenek is”

a diákok, összehasonlíthatatlanul árnyaltabb képet kapunk *az egész könyvből*. A pedagógusi figyelmet szinte fizikailag leképező narrációnak és annak, hogy a diákok véleményeiből is nagy mennyiséget mutat be a kötet, valódi tudásárnyaló ereje van e tekintetben is. A szerző ezen túl számba veszi „a jelen munkaerőpiacának szorításában” (37. o.) tapasztalatokat szerzett szülők elvárásait és az információs technológiák által (is) átalakult munkaerőpiac jellemzőit. Mindennek mérlege pedig a következő: „[...] a 21. századi képességeket komolyan veszem, és megpróbálok a fentebb leírtak alapján integrálni az osztálytermi gyakorlatba” (40. o.).

Kulcsfontosságú, hogy észrevegyük: könyvének tanúsága szerint Prievara Tibor, noha deklarált célja a 21. századi mun-

kaerőpiacon majdani munkavállalóként sikerre segíteni a fiatalokat, *korántsem a tanulásra és a tanításra, hanem az ezek tartalmát és kereteit meghatározni kívánó gazdasági rendszerre tekint normatív mechanizmusként*. A megkülönböztetés fontos. A gazdaság normatív (vagy inkább: preskriptív) rendszere nem kollaboratív, csupán *elvárja* azokat a képességeket a leendő munkavállalóktól, amelyek számára hasznosak. Az önismeretet és az emberi kapcsolatokat lehetővé tevő képességeket, nyitottságokat is csupán saját működése érdekében kéri tőlünk. (Mondhatni *mi magunk* nem érdekünk a rendszert.) Ezen a ponton válik kétségbeesítően fontosá a

korántsem a tanulásra és a tanításra, hanem az ezek tartalmát és kereteit meghatározni kívánó gazdasági rendszerre tekint normatív mechanizmusként

munkaerő-piaci elvárások mentén dolgozni kívánó tanár döntése: mosolygó, esetleg mosolytalan komisszár (az elvárások propagátora) lesz, vagy annak az iskolai helyzetnek a megteremtője, amelyben az elvárások teljesítéséhez a diákokban

olyan képességek, rutinok fejlődhetnek ki, amelyek anélkül teszik lehetővé a megfélemlést, hogy *túlságosan* igénybe vennék a személyt magát. Azaz: megmaradhat-e az ember az iskolában és azon túl önmagának – esetleg még a gazdasági rendszer formálójává is válhat-e, ahelyett, hogy ez fordítva történne. A szerzőt az általa emlegetett és fel is vállalt lehetséges vád – a haszonelvűség – véleményem szerint nem érné jogosan. Prievara Tibor mint tanár tudatában van az elvárásoknak, tudatosítja őket másokban, de tanulásszervező és értékelő rendszerével nem az elvárások szerint *formálja* a diákokat, hanem önmagukhoz – saját erejük, lehetőségeik, sőt, tévútjaik vagy lázadási lehetőségeik felfedezéséhez – *engedi oda* őket, miközben az iskolai munka szervezésével a munkaerőpiacon

elvárt képességeket igyekszik fejleszteni. Rendszerében nem a diák szolgálja a mechanizmust, hanem a mechanizmus a diákot. Épp ez – a modern kori elvárások és a diákok közé helyezkedő szerep – teszi a pedagógust *tisztességes* pedagógussá. A szerző következtetései a 21. század kibernetikus valóságából indulnak ki, mégis sokkal inkább szolgálják az élő iskola érdekét. Hiába tűnik elsőre algoritmizáló eljárásai miatt programozottnak ez a pedagógia, valójában a *módszer* az, ami programozott, a módszer állandó (!) kontrolljaként pedig olyasféle szeretetteljes pedagógiát látunk, amelyben nem az iskolát fordítják le a gazdasági rend algoritmusaira (és tüntetik el benne), hanem épp fordítva: a rend algoritmusait az iskola nyelvére. Mégpedig egy olyan iskolára, amelynek nyelve diákok és tanárok közös kódjára épül. Ez a kód igazodik a gazdasági renدهz, de nem rendelődik alá annak.

Ezt támasztja alá az is, hogy a digitális iskolakultúra jeles narrátora és alakítója IKT-ügyben hangsúlyos kritikai felvetéseket sorakoztat, amelyek konkrét tévedéseket és veszélyes azonosulási lehetőségeket igyekeznek leleplezni.

Elsőként: az IKT és a tanár viszonyát, az *innovatív eszközhasználatot* a szerző felmérése szerint nem befolyásolja sem a hozzáférés, sem a tapasztalat foka, sem más, csupán egyetlen faktor: a pedagógiai hit. Az a tanár, aki inkább a tanulás (a diák), és nem a tanítás felől közelíti meg a tanárságot, figyelmének ilyen természete miatt „[...] érzi, hogy ezek az eszközök hogyan tehetik sikeresebbé a munkáját” (47. o.). Az IKT-től idegenkedő tanár nagy valószínűséggel idegenkedik (tudatosan

vagy sem) a tanárközpontúságot nemigen tűrő kollaborációtól is. Ez a megállapítás azonban nem korparancsként hangzik a könyvben, csupán felismerésként.

Másodszor: A Prenskeyhez köthető, *digitális bennszülöttek és bevándorlók* közti szakadéknarratíva érvényességét ma már nem lehet nem vitatni. Prievara Tibor is elmondja, hogy a „bevándorlók” ugyan „akcentus nélkül” használják a digitális nyelvet, átlagukban azonban szűk-körűen (nem innovatívan) és szokáskövető (nem kreatív) módon. Jellemzően nem kooperatívak, elsősorban csetelnek, játszanak és közösségi életet

élnék (79. o.). A netes tevékenységformáik „ritkán egészülnek ki a tanulást támogató elemekkel” (80. o.). Mondhatni, a diákok nem használják digitális anyanyelvüket *ar-ra, amire alkalmas*. Ki tudja, miért, csupán szűkebb szeletét látják az online világnak. Ezért kártékony a pedagógusok kialakuló digitálisbevándorló-öntudata; mert elhazudja, hogy a digitális kompetenciák fejlesztésében a diák segítségre szorulhat. (Az már egy újabb kérdés, hogy aki lelkes segítő, az képes-e félretenni saját segíteni akarásának tartalmát, azaz saját szokáskövető mintázatait, és *tényleg* a diákra koncentrálni. De persze, képes, és erre – nem digitális fókusszal – bőséges bizonyítékok találunk a könyvben.)

Harmadszor: A szerző oszlatni próbálja az *IKT-használat mindenhatóságát* övező hiedelmeket is: „Előfordul, hogy ha belegondolunk, arra kell rádöbennünk, hogy az óra célját IKT nélkül hatékonyabban valósíthatjuk meg (mint amikor egy tanár azt gondolja, hogy az órán a cset hasznos és izgalmas, pedig meny-

következtetései a 21. század kibernetikus valóságából indulnak ki, mégis sokkal inkább szolgálják az élő iskola érdekét

...arra kell rádöbennünk, hogy az óra célját IKT nélkül hatékonyabban valósíthatjuk meg”

nyivel gyorsabb és hatékonyabb a gépeket kikapcsolni, és beszélgetni.” (24–25. o.) Előbb azonban érzékletesen leírja, hogy a tanulás szempontjából mennyire értelmetlen lehet egy diák és tanár számára is „fantasztikusan sikerült” IKT-s nyelvóra (24. o.).

Negyedszer: én a legfontosabbnak az új információs világrend pedagógiai mítoszának *kritikáját* tartom, illetve azt, hogy ez a kritika – a mai iskola alkalmazatlanságának felmutatása *mellett* – ilyen markánsan megjelenik egy módszertani paradigmát váltó könyvben: „Nem lehet, hogy az iskolákban a digitális forradalom újratermeli az ipari forradalom által létrehozott osztályokat a szó mindkét értelmében?” (77. o.) A szerző az iskola meg-nem újulása nyomán új típusú társadalmi polarizációt, e-learning anyagokon, online kurzusokon nevelkedett digitális munkásosztályt vizionál, amelynek tagjai még nehezebben szabadulnak majd társadalmi kereteik közül:

Egyrészt ellentétben az offline munkásosztállyal, nem érzik magukat kizsákmányolva – ki az, aki szakszervezeti tüntetésre megy, ha éppen elért egy játékban a negyedik szintre?! Másrészt az internet bősége sokkal jobban elszigetelhet, bármilyen furcsa is. Nem nehéz bármilyen marginális témáról annyit új információt találni nap mint nap, ami akár két-három óra elfoglaltságot is biztosít. Ha valaki például Arsenal-szurkoló, akkor is találhat naponta legalább tíz cikket, közösségi oldalakon csoportokat, elemzéseket, statisztikákat, videókat, blogokat és fórumokat, ha nyár van és egyetlen meccset sem játszik a csapat. [...] [A digitális munkás] valószínűleg öltönyt hord majd, számítógép mögött ül és a folyosón kávégépet várja, de a lényeg ugyanaz. Egy virtuális futószalag mellett kell egy jól körülhatárolt

munkafázist elvégeznie. Ugyanakkor nem lesz osztályöntudata, nem érzi magát kizsákmányolva, és boldogan végzi a munkáját. Mindez persze kissé túlzó, de egy dolog világosan látszik: gépet bámuló, egy digitális szép új világban élő tömegtermelt e-learning zombik helyett lehetne egy, az internet lehetőségeit a végletekig kihasználó, önmagát fejlesztő, kreatív, sokoldalú, digitálisan is művelt, valóban egymással sokban vagy majdnem mindenben egyenlő generáció nevelni. És itt kell feltennünk a kérdést: hol vannak ehhez a tanárok, akiket ilyen tudás-forradalom sikere múlik? Nézzünk körül a saját iskolánkban. Látjuk őket? (78–79.)

A mai munkaerőpiac tehát, ha „satuba szorítja” is a diákot, a tanárt és a szülőt, semmiképp sem teszi értelmetlenné az oktatást. A modern technológiai és világrend kritikai szemlélete egyben azt is jelenti: nem megfelelni és megfeleletetni akarunk, hanem (újra és újra) az ember boldogulásáért cselekszünk, folyton változó körülmények között.

## AZ ÚJ ÉRTÉKELÉSI RENDSZER JELENTŐSÉGE

Az ötödik fejezetben az új értékelési rendszer alapvető elemeként szó esik a tanulói autonómia támogatásáról, illetve ezt megsegítő informatikai háttéréről. A tanulói autonómia a szerző értelmezésében nem más, mint a tanulási folyamat *tartalmáért* való tanulói felelősségvállalás. A virtuális osztályterem, a fájlmegosztás és az új értékelési rendszernek szerkezetet építő gamifikáció pedig az így folyó munka technikai segédeszközei, illetve értékelő alapkontextusa. A szerző itt kérdőjelezi

meg a gamifikáció alkalmazását illető (sejthetően a digitális bevándorló-öntudat felől jövő) korlátozó hiedelmeket is, illetve világossá teszi, hogy a játékosítás miért *nem* egyszerűsítő-automatizáló, hanem felszabadító eljárás. Mindhárom rendszerképző szempontja az embert helyezi a középpontba. Ezek szerint a gamifikált értékelési rendszerben ezek érvényesülése szükséges:

1. Váljon el az értékelés az osztályozástól (azaz utóbbi mint külső motiváció *ne keveredjen* a diák önértékelésével);
2. Legyenek a gyerekek önmagukhoz mérhetőek;
3. A rendszer legyen elfogadható és élhető *különféle helyzetekben* (lustaság, időhiány, különböző hátráltató életállapotok).

A hatodiktól a tizenharmadikig tartó fejezetek tartalmazzák a már említett Nagy Történetet. A szerző gyakorlatilag *elbeszéli* gimnáziumi angoltanársága teljes megújulásának történetét, egy új értékelési rendszer (pontrendszer) lassú és organikus kifejlődésével a középvo-nalban. A 13. fejezetben (*Pontrendszer lépésről lépésre*) rövid útmutatót is kapunk a rendszer bevezetéséhez. „Nem kínos itt elkezdenni olvasni a könyvet” – mondja józanul az alcím (145. o.). Pedagógusként *tanulni* azonban igazán a sűrű pedagógiai figyelemkoncentrációval teli elbeszélésből, e pedagógiai figyelemben való alámerülésből lehet. A recenzenek sem akarózik vázlatolni ezt a mellébeszélés nélküli történetet, amely leginkább egy iskolai környezetben játszódó fejlődési (vagy kaland-) regényre hasonlít, s a rendszer kezdeti, látványos bukásától a diákok által összeállított dolgozatok és az önszabályozó rutinok egyéni utakból összeálló többé-kevésbé

finoman dohogó gépezetének munkába állásáig tart. Itt eltanulhatóvá válik a valódi figyelem a diákokra, tanári önmagunkra és a köztünk, velünk zajló folyamatokra. *Maga a könyv is ezzel a figyelemmel íródik – következképp olvasható is így.*

A könyvben körvonalazódó pedagógiai filozófia keresetlen (mert minden társadalmi igazodása ellenére *intuitív*), a leírt gyakorlat viszont elhivatottan „keresett”. Az elbeszélés tulajdonképpen egy éven át tartó *keresés* – az osztályban, a gyerekekkel együtt *értelmes* rendszert kialakítani kívánó közösségi kutatómunka – folyamatának, eredményeinek,

kudarainak és az általa katalizált változásoknak a története. A könyv épp ezért kiváló kézikönyv: a történet elsősorban *a konkrét tervező és cselekvő munka* elbeszélése egy olyan iskolatörténeti korszakban, amikor a tanári munka mibenléte kérdésessé vált. És az, *ami le van írva*, olyannyira kézzel fogható összefüggéseket, ismerős és kevésbé ismerős pedagógiai helyzeteket és feladatokat sző történetté, hogy a szöveg ritkán látott közelségbe hozza olvasóját az iskolai valósággal.

Prievára Tibor pedagógiája a központi szabályozású iskolarendszerbe csak annyiban illeszti magát, amennyiben felméri annak kereteit és igényeit. A könyvben *nincs* válságelemzés. A szerző – pedagógusszerpét tudatosan keresve és alakítva – nem visszatekintő módon viszonyul az iskolarendszerhez; nem *mond le* róla, nem *száll ki* belőle, és nem akarja *igazolni* vagy *meggyógyítani* sem. Ehelyett benne marad, és minden figyelmét, erejét arra fordítja, hogy azt a lehetőség-halmazt, amely bizonyos *értelmes* feladatok elvégzéséért közös fedél alá költöző, egymást alapvetően bán-



talmazni vagy kontrollálni nem akaró emberek rendelkezésére áll a munkához, úgy tudja *elrendezni*, hogy a munka átlagában eredményes, a munkamenet tervezhető, a kritériumrendszer kiismerhető, a kommunikáció partneri és az egyéni akarat szabad lehessen minden érintett számára.

## TISZTESSÉGES ÉS HASZNOS PEDAGÓGIA

*A tisztességes és a hasznos* jelzők az iskolával kapcsolatban hagyományosan óvatosan kezelendők. Egy korábbi recenzióban egy hasonló célkitűzésű, de igencsak más eredményt produkáló kötet lehetséges olvasóit igyekeztem türelmes kitekintésre – az önmagába szerelmes tanár fakasztotta mitikus ködből való kitekintésre – ösztönözni.<sup>2</sup> Erre szerintem nagyszerű lehetőséget nyújt Prievara Tibor könyve. A könyvet bevezető anekdota – a bajokat soroló ausztrál oktatáskutató és a szerző találkozásánál – nem csupán hangulatos történet (15–16. o.). A kutató először ellenszenvesnek tűnő válasza (a megoldás „nem az én dolgom, hanem a tiéd”) és a szerző pár óra alatt lezajló, különös hangulatváltozása jelzi, hogy az utazás kezdetét a saját ragaszkodásunk terhéől való megszabadulás élménye jelenti. Ez a tanárság félelmetes szabadságára ébreszt rá, amely ugyan adott, mégis tudatosan *választani* kell ahhoz, hogy jól tehesünk vele.

Ez a pedagógia tisztességes, mert benne a *döntés* jut vezető szerephez egy olyan világban és oktatási rendszerben, ahol ennek – legalábbis ennyi – tere nincsen.

Tisztességes a *teljesítmény*, a *csalás* vagy a *kihasználás* átruházott felelősségétől és a felelősségérzet fejlődésének teret adó *javítási lehetőségek* állandó szélesítésétől a megosztott tudástartalmak *használhatóságán* át az egyszerű „békén hagyás” szükségességének felismeréséig. A családi lehetőségek felfedezésének „díjazásától” az elvárások helyett lehetőségeket megfogalmazó segítségig. Az elvárás jelen van, persze, de az nem a tanárré, hanem a világré. Tudatában vagyunk, eleget teszünk neki, de nem *képviseljük*. A tisztesség alapvetően az őszinteségben rejlik. Egyfelől tudatosítjuk, hogy diákok, tanárok többé-kevésbé ugyanannak az elvárásrendszernek a szorításában dolgozunk, másfelől ebben a pedagógiában nem

*eljátsszuk* (modelláljuk) azt, hogy együttműködünk, hanem mindenkit *hagyunk működni*. Az értékelési rendszert pedig úgy kell ehhez fölépíteni, hogy abból jöjjön ki az „együtt”. Ezt pedig a ha-

gyományos pedagógusszerep rendszerszintű, konkrét visszahúzódása eredményezheti. A tanárnak nem célja többé a diák fejlesztése, inkább egy olyan tér képzése, ahol a diák választhatja célul a fejlődést, és ehhez megkap minden segítséget.

És ez a pedagógia hasznos, mert a pedagógiai cselekvés nem a kontrollált átadás és ellenőrzés, hanem egy magas színvonalú, dinamikus önkontrolláló rendszer kidolgozása és működtetése. A fent idézett kitétel ellenében, miszerint a diákok „értik és érzik, hogy miért fontos a tudás számukra”, lépten-nyomon kiderül a könyvben, hogy a hús-vér diákok egyfelől sokszor nem tudják, *mit tegyenek* saját érdekükben (sőt, azt sem, hogy mi a saját érdekük, vagy hogy mi az, hogy „saját”),

egy magas színvonalú, dinamikus önkontrolláló rendszer kidolgozása és működtetése

<sup>2</sup> Veszprémi Attila (2013): A mindent átható normativitás – Sebő József: A katedra túloldalán – Fiatal pedagógusok füveskönyve. *Új Pedagógiai Szemle*. 63. 11-12. sz., 105-109.

ezzel egy időben viszont szeretnék saját magukat érvényesíteni, és képesek is rá. Különös 21. századi helyzet, amire a pedagógia gyakran válaszol úgy, hogy *eszközöket* (gépeket, könyveket, tanulási technikákat, jótanácsokat) ad a diáknak. Az eszköz azonban béníthat is. Ha nem derítettem fel (vagy nem én derítettem fel), hogy *mit* kell tennem, akkor az eszköztől sem tudom (vagy nem akarom tudni), hogy *mire* kell szolgálnia. Akkor az eszköz csak matatóra, megúsásra, illetve kudarcok és esetleges önmagamról alkotott tévhitek összeszedésére jó. Prievara Tibor eszköze viszont, az új értékelési rendszer nem a diákok kezébe kerül, hanem, mondhatni, köréjük: arra való, hogy olyan teret képezzen, ahol a diákok végre fel tudják deríteni: iskolai életük egy-egy szakaszában épp *mit kell tenniük*, hogy a képességük önálló cselekvésben érvényesülhessen. Megint jelzem: facilitátor-szerepről és kooperatív

iskoláról sokat és régóta hallunk, ám a *mit* felderítésével mégis nagyon gyakran foglalkoznak a diákok helyett a tantervek, pedagógiai programok, a pedagógiai hitek – vagy ellenkezőleg: a tanár olyannyira visszahúzódik a folyamatból, hogy a tanulási tartalom meghatározójának szerepére azonnal és erőszakosan bejelentkezik a munkaerőpiac.

A pedagógiai tisztességesség jele az érzelmek tudatos szelektálása is. A tanár igyekszik kontrollálni azokat az indulatait és érzelmeit, amelyek lelkes tanár-szerepéből indulnak. „Sokat gondolkodtam, beszélgettem velük erről (kicsit sértődötten, hogy ha már én otthon három órát készülök egy órára, ugyan lehetne bennük annyi, hogy rendesen dolgoznak, és nem fintoognak, főleg így, hogy éppen paradigmaváltunk), aztán rájöttem, hogy nekik

van igazuk. Nem tehetem, hogy folyamatos kreatív erőfeszítést várok tőlük, nyitott feladatokból áll az óra, a tankönyvet elhanyagoljuk és bizonytalanává válik a tanulási folyamat.” (26. o.) Önmagával ellentétben azonban a diákok érzelmeit nem akarja felülbírálni, sokkal inkább segíteni egy olyan pedagógia létrejöttét, amely *nem tesz hozzá* a bajokhoz, és belátja, hogy nem lehet egy érzelmi együttathót intellektuális vagy pragmatikus eszközökkel kiiktatni. El kell fogadni jelenlétüket, és akkor *nem feltétlenül okoznak konfliktust*. Még akkor is így kell tenni, ha ez módszertani dilemmák karjaiba sodor. „Annyi minden van, ami miatt egy 15–17 éves tanuló szomor-

kodik és sír – én nem szeretnék ezen a listán egy újabb elem lenni. Az sem jó, hogy ’ez nem az, hogy hülye vagy, hanem gondok vannak az esszé-írással’. Mert erre a válasz: ezt tessék elmondani az anyukámnak is. Az sem

járja viszont, hogy mindenkinek ötöst adok, mert akkor teljesen megelégedve önmagukkal, azt gondolhatják a diákok, hogy ők kiválóan teljesítettek, és minden a legnagyobb rendben van. Pedig nem!” (55. o.)

Persze nem akarom elhallgatni, hogy olvasás közben több helyütt megakadtam vagy egyenesen megörökönyödtem. Ezzel együtt azonban mindig észrevettem, hogy azzal, amit a szerző mond, vagy épp azzal, amit *nem* mond, a legsajátabb dilemmákat, legszemélyesebb problémákat vagy kérdéseket hozták elő belőlem. Azt gondolom, mindenki bele fog akadni saját bogáncsaiba a szövegben, a diákokat jellemzően „csak nyűgöző szabadság”-tól a durva barátját kipoztoló lány reflektálatlan igazáig. A legfeltűnőbb a könyvben az okok keresésének hiánya. A szerző szinte soha

a diákok érzelmeit nem akarja felülbírálni, sokkal inkább segíteni egy olyan pedagógia létrejöttét, amely nem tesz hozzá a bajokhoz



nem keres okokat a jelenségek mögött, sokkal inkább elfogadja a jelenségeket, és azok figyelembevételével kíván pedagógiát művelni.

Úgy érzem azonban, hogy a szerző nem azért nem kérdez rá az okokra, mert ne érdekelnék a válaszok, hanem mert ennek a pedagógiának a *figyelő segítség* a konkrét gyakorlata. Egyszerűen sokszor *nincs szüksége* az okok firtatására, hogy az legyen, ami: tisztességes és hasznos. (Ebből következik, hogy a könyvnek sem ez a kérdésfeltevés a dolga.) A diákokon itt elsősorban nem *változtatni* akarunk egy bennünk interiorizálódott kultúra nevében, hanem felelősséggel választott fejlődési útjukon segíteni őket (illetve az út felelősségteljes választására lehetőséget adni). Ez pedig egyben a bizalom. Prievara Tibor legalább annyira elfogadja kultúrájának azt, amiben a gyerekek élnek, mint amennyivel „haszonelvi” okokból szélesíti a gyerekek kulturális horizontját. Ilyen értelemben ez a pedagógia tartalmaz egy lehetőséget (talán többet is) annak a zen mesternek a tudásából is, aki, mikor a szomszéd lány szülei annak újszülött gyermekét áthozták neki, és őt az apasággal megvédolták, így szólt: „Valóban?” Majd a csecsemőt átvette, és egy évig szeretettel gondját viselte, míg az igazság ki nem derült, és a gyermeket pironkodva vissza nem kérte a család.

## ÖSSZEFOGLALÁS

*A 21. századi tanár* minden bizonnyal a modern pedagógiai tudásmegosztás egyik legértékesebb dokumentuma. Olvasása közben a szemünk előtt áll össze egy meg-

valósítható (és meg is valósított), adaptálható (és adaptált) őszinte, hibáit és képlékenységet titkolni nem akaró iskolai együttműködési rutin képe, amelyben a diákok a *teljesítés* helyett *tervezni és dolgozni* kezdhetnek, a *megfelelés* helyett terük nyílik az *önérzetre*, az *önismeretre* és az *önálló fejlődésre*, és amely – közösen és állandóan kontrollált tartalmánál és szerkezeténél fogva – *többé-kevésbé fel van vértézve az ellen, hogy pedagógiai hiedelmek uralkodhassanak el benne.*

A történetbe szövődő pedagógiai

elemek természetesen más szakirodalmakban, diskurzusokban is előkerülnek. Prievara Tibor ugyan nem találta fel a spanyolviaszt, inkább egy kicsit többet tett: *nekiállt dolgozni vele*, és ennek történetét le is írta.

*A 21. századi tanár* egy szükségesnek mutatkozó, „itt és most” külső legitimációk nélkül megvalósítható iskolai (ezen belül: tanári) forradalom szerény *kiáltványa és kézikönyve*. A cím nem vezet félre paradigmaváltó sugallatával. A forradalom megvalósítható, mert a tanári attitűdváltásban keresendő, és nem a tartalomban. A tartalom – amit a könyv felkínál – *egy olyan rendszer, amelyben élhető a forradalom, amelyben az a bizonyos attitűdváltás mindenki hasznára válik*. Van olyan, hogy valaki szeretetteljes pedagógiát emleget, de a gyakorlatban eltéved, aki meg nem emlegeti, talán valóban azt gyakorolja. *A 21. századi tanár* kiváló tisztázó, kreativitást ébresztő kézikönyv és „beszélgetőkönyv” is egyben: egyéni szembenézéshez és közös megbeszéléshez is. Sokszempontú vitaindítóként, katalizátorként – értelmes, hasznos tananyagként – a tanárképzés is használhatná.

Prievara Tibor ugyan nem találta fel a spanyolviaszt, inkább egy kicsit többet tett: *nekiállt dolgozni vele*, és ennek történetét le is írta