

Dr. Fábrián Gyöngyi (PhD)

A tanárszerep aspektusai

különös tekintettel a
nyelvtanárszerepre

Eger, 2015.

**A kötet az
Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori
Iskolájához
benyújtott**

HABILITÁCIÓS PÁLYÁZAT

melléklete

Eger, 2015.

TARTALOM

BEVEZETÉS	4
A TANÁRKUTATÁSOK XX. SZÁZADI GYÖKEREI	7
AZ INTEGRÁLT TANÁRSZEREPE ÉS NYELVTANÁRSZEREPE	17
A TUDOMÁNY TANÁRKÉPE	40
A HAZAI NYELVTANÁRSZEREPE JELENKORI VÁLTOZÁSÁNAK IRÁNYAI	50
A METAFORAELEMZÉS MINT A LEKÉPEZETT NYELVTANÁRSZEREPE FELTÁRÁSÁNAK ESZKÖZE	63
MENTÁLIS TEREK ÉS KOGNITÍV MECHANIZMUSOK TANÁRJELÖLTEK METAFORA-KONSTRUKCIÓIBAN	76
AZ UTAK, HA TALÁLKOZNAK ...	84
FELHASZNÁLT IRODALOM	92
FÜGGELÉK	102

BEVEZETÉS

„There are three reasons for having theories in science. Firstly, they integrate diverse findings in a coherent and economical form. Secondly, they provide a frame of reference for looking at the phenomena, suggest the variables to be studied and they make concrete predictions for further research. Thirdly, they give a satisfying feeling of 'explanation' which makes the phenomena seem less perplexing.”

(Argyle, M. *Social Interaction*, 1968:23)

A formális oktatás megjelenése óta a tanulási folyamatot az erre a célra életre hívott pedagógus professzió hivatott elősegíteni. Időtől, kortól és kultúrától függetlenül ez az egyszerű, pragmatikus elvárás az egyre tudatosabban képzett szakemberrel szemben is változatlanoknak tűnik. A nyelvtanítás tudatosulásának¹ kezdetétől fogva a nyelvtanár tanórai feladatával és mindennapi tevékenységével kapcsolatos alapvető elképzelés, azaz az idegen nyelv tanítása is, állandónak tűnik. Azonban a kultúrák történetében egyetlen állandó elemként jelen lévő változás azt is sugallja, hogy a nyelvtanárral szemben támasztott elvárások tartalmi és főképpen módszertani elemei koronként és kultúránként eltérést mutathatnak. Ebben a megközelítésben a nyelvtanár feladata a jelenben is új. Egyfelől azért, mert a nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai tudományos ismeretek gazdagodása napjainkban is egyre gyorsuló ütemben tovább folytatódik, ami mind az általános értelemben vett oktatás folyamatára, mind pedig az idegen nyelv tanítására nézve a tanítással szembeni elvárások módosulásával jár. Másfelől pedig azért, mert a szüntelenül megújuló idegen kultúrák nyelvi és kulturális változásai is szakadatlanul újrafogalmazzák az adott nyelv szövetét, a tanítás anyagát, az oktatás tartalmát és céljait. A módosuló társadalmi célok kisebb-nagyobb mértékben eltérő oktatási célokat fogalmazznak meg, amelyre válaszképpen a nyelvpedagógia különféle megközelítéseket és módszereket támogat².

Figyelmünket mégsem a nyelvpedagógiai módszerek sokasága, hanem sokkal inkább a tanár és nyelvtanár működésének keretei kötik le, mert, noha a tanár és nyelvtanár munkája nem új keletű tárgya a kutatásoknak³, mégis indokoltnak látszik, hogy ezen szűkebb területet közelebbről megvizsgáljuk.

Mi motiválhatja a kutatót egy téma vizsgálatában, ha ezt már többen megtették előtte? Akár a válsággal küszködő neveléstudomány (Zsolnai és Zsolnai, 1987; Nagy, 2000) és a társadalmi értékválságnak a hatására a pedagógia egyes részterületein megjelenő zavarokban (Gönczi, 2006; Komenczi, 2009; Lappints, 1998; Medgyes, 1984), akár a

¹ A nyelvtanítás tudatosulásának történetéről bővebben Bárdos (1988, 1997a, 1997b, 2005) munkáiban olvashatunk.

² A téma részletesebb kifejtését szakmódszertani történeti áttekintésekben (Larsen-Freeman 1986; Bárdos 1997a, 2005), illetve több nyelvpedagógiai monográfia egyes fejezeteiben (Zerkovitz 1988; Medgyes 1994, 1995, 1997) követhetjük nyomon.

³ A tanárral foglalkozó hazai kutatások leginkább Falus Iván munkásságához, a nyelvtanár vizsgálata pedig Medgyes Péter nevéhez fűződnek.

posztmodern nyelvpedagógiai valóság kuszaságában kézenfekvő lenne azoknak a változásoknak az átgondolása, amelyek idevezettek. Ezzel reménykedhetnénk abban, hogy a megoldás felé megtesszük az első lépést. Tehetnénk ezt azzal az indokkal is, mely szerint új elméletekkel, tudással, ismeretekkel kell az eddigieket felcserélnünk, hogy eléggé korszerűek, célravezetőek, pontosak legyünk, vagy hűen tükrözzük a valóságot. Mégsem ez a célunk, így csalódást kell okoznunk azoknak, akik ezt várják. Munkánkat nem áttekinthető jellegű irodalomnak szánjuk, nem foglaljuk össze az eddig elvégzett kutatásokat és összegezzük az elért eredményeket.

Ehelyett az eddigi szemléleten kívánunk fordítani, amikor arra vállalkozunk, hogy a tanári, és szűkebb értelemben a nyelvtanári professzió egy új megközelítésének működésébe vezetjük be az olvasót. Újra szemléljük azt, amit eddig is láthattunk, de kicsit másképpen. Azzal, hogy visszaidézzük azokat a gondolatokat, amelyek többségével már másutt találkozhatott az olvasó, valamint azzal, hogy ezeket saját látásmódunkkal és eredményeinkkel egészítjük ki, lehetőséget szeretnénk találni arra, hogy ismereteinket új keretbe helyezzük el. Reményeink szerint azzal, hogy a megszokottól eltérő gondolkodásmódot követünk, megerősítjük a mások által elért eddigi eredményeket, lehetővé tesszük azok átgondolását, újraértelmezését és rendszerben történő elhelyezését, amellelt, hogy igyekezzünk új ismereteket feltárni.

Munkánk címe azt a gondolatot sugallhatja, hogy a tanárszerep vizsgálata a neveléstudomány területén történő kalandozásban merül majd ki. Ugyanakkor a tanárszerep fogalom utalhat arra, hogy a téma több tudományág találkozásában foglal helyet, amelyek jelentik egyrészt a tanítási tevékenységgel kapcsolatba hozható diszciplínákat, másrészt olyan elméletekre utal, amelyek a társadalomtudományoknak a tanítással közvetlenül összefüggésben nem álló szerepfogalmaival kapcsolatosak. Ezen oknál fogva a kutatás tárgyának pontosabb feltárása érdekében segítségül fogunk hívni a tanítás iránt érdeklődők számára talán szokatlan, a neveléstudomány határainak megszegésén feltűnő, vagy azon kívüli gondolkodásmódokat is. Emellett azonban más okunk is van a tudományágak közötti kalandozásra.

Tesszük ezt azért is, mert csatlakozni szeretnénk azokhoz, akik az egyes diszciplínák által feltárt új ismeretek integrálásán keresztül megújuló neveléstudomány gondolatát támogatják (Zsolnai 1996; Nagy 2000). Meggyőződésünk szerint a tanárszerep vizsgálatának elméleti síkon történő megközelítése az interdiszciplináris térben hajtható végre sikeresen.

Mivel azonban az empiria valósága is fontos számunkra, ki kell választanunk a tanárszerepnek egy a praktikum mezején megfigyelhető arcát, amely célra a tanárszerep fogalmához viszonyítva szűkebb nyelvtanárszerep fogalom több oknál fogva különösen alkalmasnak látszik. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtanár az idegen nyelven keresztül a nyelv mögötti egy vagy több kultúrával kialakított szoros kapcsolata folytán gyakran másképpen működik a tanítási folyamatban, ebből következően a nyelvtanárszerep a generikus tanárszerep jellemzők mellett sajátos jellemzőket is hordoz. Bizonyított tény, hogy a nyelvtanári munka rendkívül összetett, az egyes tudományok határain átnyúló tevékenység (Bárdos 2000, 2001). Meggyőződésünk, hogy helyesen gondolkodunk akkor, amikor azt állítjuk, hogy a nyelvtanárszerep rendszertani elhelyezése megkívánja a komplex tudományos gondolkodásmódot, és a nyelvtanárszerep fogalom vizsgálata, a viselkedéssel kapcsolatos megfigyelések tovább tágíthatja a tanárszerep vizsgálatához egyébként szükséges interdiszciplináris teret.

Sajnálatos tény, hogy a tanárszerep „szakági szerepmozzanatain” (Zrinszky, 1997:136) elhanyagolt tárgya a szakirodalmi kutatásoknak, a szaktanárság sajátosságai, és a kontextus

tanítást és tanulást befolyásoló ereje kevésbé jelenik meg a tanárkutatókban (Kálmán, 2013). Munkánkkal így leendő kutatók számára is inspirációt kívánunk nyújtani azzal, hogy a nyelvtanári szerep általunk releváns sajátosságaira nyitunk kaput, ezzel is megpróbálva orvosolni a hazai tanárszerep-kutatások esetleges hiányosságait.

Célunk tehát az, hogy a pedagógiával határos és rokon tudományok elméleteire támaszkodva mind a neveléstudomány számára, mind pedig a nyelvpedagógia számára olyan megközelítési modellt hozunk létre, amely általában véve a tanár, szűkebb értelemben a nyelvtanár szerepét pontosítja, további elméleti és empirikus kutatások számára a fogalmat alkalmazhatóvá teszi. Egy rendszerező, interdiszciplináris, komplex megközelítést alkalmazunk. Ennek során több tudományág által leírt ismeretekre építünk, amelyek között kiindulópontként lényeges, de nem kizárólagos szerepet tölt be a szociálpszichológia szerepfelfogása. Széles körben támaszkodunk majd a neveléstudomány és pedagógia eredményeire, a határtudományok egyes ismereteire, és különösen a nyelvpedagógiai kutatások eredményeire.

Végezetül magunk is kísérletet teszünk a nyelvtanárszerep egy igen jelentős aspektusának a tanári nézetekben megjelenő, általunk 'leképezett szerep' néven jelzett entitásnak a feltárására.

Bízunk benne, hogy munkánk egésze közelebb viszi a neveléstudományi gondolkodásmódot általában a pedagógus-, és konkrétan a nyelvtanárszerep változásának egy dialogikusabb, sokféle társadalmi és oktatáspolitikai, valamint szakmaspecifikus kontextusban folyó vizsgálatának sikeréhez.

A szerző

A TANÁRKUTATÁSOK XX. SZÁZADI GYÖKEREI

Bár a tanár tevékenységének kutatása hosszú időre tekint vissza, fejezetünkben pusztán arra vállalkozunk, hogy a közelmúltnak a jelenhez vezető nyomait tárjuk fel az itt következő vázlatos áttekintésben. A tanárkutatások témakörében a XX. század második felében zajló vizsgálatok sajátosságaira, az azokban tükröződő szemléletmódok különbözőségeire, valamint azok eredményeinek témánk szempontjából fontos összefüggéseire összpontosítjuk figyelmünket. Azt igyekszünk megvizsgálni, hogy a tanári tevékenységgel, és különösen a tanárszereppel kapcsolatos különféle elméletek milyen módon hatottak a kutatások irányaira. Pszichológiai indíttatású, a személyiség felől közelítő elméletekkel, a pedagógiai hatékonyság érvrendszerével, a szociológiai vagy szociálpszichológiai szerepelméletekre épülő, valamint a tanár és környezete közötti viszony felől közelítő kutatásokkal ismerkedünk meg, miközben rövid kitérőt teszünk a tanári szerepviselkedés nyelvi jelenségeit célzó vizsgálatokra is.

Az ideális tanár

Az az elképzelés, mely szerint a tanár tulajdonságai és a tanítás eredményessége között szoros összefüggés áll fenn, világszerte kellő alapot szolgáltatott a jó tanár leírására törekvő kutatások számára.

A század végén ezzel a témával foglalkozó kutatások eredményei (Báthory, 2000; Falus, 2001; Kelemen, 1986;) meglehetősen konzekvenseknek bizonyulnak. Legtöbb esetben az ideális tanárt kedves, barátságos, türelmes, segítőkész, korrekt, jó humorú, a gyerekek problémáit tekintve megértő személyiségjegyekkel írják le, aki munkáltat és ugyanakkor képes fegyelmet tartani.

Szakirodalmi gyűjtés alapján a legfontosabb tanári személyiségjegyekből állította össze felsorolását tanulmányában Figula (2000), amely szerint a kívánatos jellemzők az alábbiak:

- reális énkép, reális önismeret,
- önbizalom, önbecsülés,
- hitelesség, kongruencia,
- magas fokú elkötelezettség és felelősségtudat,
- nyitottság, nyíltság mások iránt,
- emberszeretet, gyermekszeretet,
- tolerancia,
- szociális érzékenység,
- szuggesztivitás,
- fegyelem, önfegyelem,
- kritikai, önkritikai érzék.

A tanulmány szerzője azonban egyúttal bírálatot is megfogalmaz a pedagógiai irodalomra általánosan jellemző problémával kapcsolatban, amely szerint ezek a tulajdonságok, tulajdonságlisták vagy túl általánosak, vagy pedig nehezen értelmezhetők.

Valóban, a számos kutatás ellenére, az eredmények szintetizálásával foglalkozó pedautológiának a mai napig nem sikerült egy olyan hiánytalan leírást kidolgozni, amely támpontot nyújthatna azt illetően, milyen a jó tanár, melyek az eredményes pedagógiai munka személyi feltételei, s ily módon az a kérdés máig is megválaszolatlan maradt, hogy milyen a jó nyelvtanár.

Ennek oka többféleképpen magyarázható. Egyrészt a tiszta pszichés tulajdonságok kiválasztásával a kutatók normatívákat írnak le, és alig hasznosítható megállapításokhoz jutnak (Veczkó, 1986; Sallai, 1996). Olyan elvárásrendszert fogalmazznak meg, amely a normatív paradigma elméleteinek merevségét idézve a tanári, s ezzel együtt a nyelvtanári pozícióban működő egyén túlidealizált pszichikus világára, és kevésbé a szerepmegvalósítás mikéntjére vonatkoznak, azaz inkább önmagában a személyiség, nem pedig a tevékenység szabályozása tükröződik az elvárásokban. Másrészt a pedagógus tulajdonságai és a tanulási eredmények között a legtöbb esetben nem sikerül szignifikáns összefüggéseket kimutatni (Falus, 2001). Az a felismerés, hogy egy tanár anélkül is jó pedagógus lehet, hogy pusztán tulajdonságai alapján a tanulók számára modellként szolgálna (Adelson, 1976), megkérdőjelezi az ilyen irányú kutatások szükségességét is.

A tanári személyiségjegyek hiánytalan azonosítása egyelőre késlekedik, miközben egyet kell értenünk azzal a megállapítással, mely szerint a „*megfelelő pedagógusszemélyiség diszpozíció, mely több-kevesebb mozgásteret biztosít a pedagógusszerepekre és tevékenységekre való tudatos felkészüléshez*” (Báthory, 2000:210). Nem véletlen tehát, hogy több kutatás a hatvanas évektől éppen a tanári személyiség és a tanulócsoporthatásában vizsgálható tanári tevékenységet helyezi középpontba, miközben a hatékonyság növelése iránti igény megerősödik. Megszaporodnak a pozitívizmus filozófiájára épülő kutatások⁴, amelyek a gyakorlati pedagógiai készségek kutatásával a 'jó tanár' személyisége helyett a 'hatékony tanár' viselkedésének vizsgálatát tűzik ki célul. A téma iránti szüntelen érdeklődést jelzi az is, hogy a hazai szakirodalomban megjelenő megelőző kutatásokat áttekintő jellegű munkák száma is jelentős mind a tanári hatékonyság, mind pedig a hatékonysággal összefüggésben a tanári döntéshozatal gyakorisága, tudatossága és fontossága, valamint annak a tanári hatékonysággal való összefüggése terén (Hercz, 2005; Falus 1998, 2001a; Somogyvári, 2013; Szivák, 2002; Zétényi, 1997, 2004).

Kezdetben a tanári hatékonyság iránti érdeklődés háttérben az operacionalizált formában közölhető leírás, kritériumrendszer megalkotásának igénye állt. A kutatások leginkább a hatékonyság külső ágensek által megszabott kritériumait keresték, mint például a képzés során elért teljesítmény, külső elégedettség vagy a tanulói teljesítmény, amelyek leginkább az oktatási intézménynek a tanuló kognitív fejlődésével kapcsolatos elvárásait tükrözik vissza, miközben viszonylagos kevés számú tényezőt vettek tekintetbe, és számos olyan fontos tényező, mint például az oktatás kontextusa, a tanulók egyéni különbségei, a tanárok osztálytermi és osztálytermen kívüli viselkedésének összefüggései, vagy a tanulói fejlődés különböző dimenziói nem kaptak figyelmet.

Továbblépést a kognitív pszichológiai megközelítés hozott, amelynek hatására a tanári gondolkodást kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a tanári tevékenység és a tanári gondolkodás között összefüggés fedezhető fel. Fontos felfedezés, hogy a pedagógiai gyakorlat során gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyekre támaszkodva a tanár csaknem

⁴ A tudás mint ismerethalmaz elméletére támaszkodó kutatások alapelveként azt feltételezték, hogy az ismeretek és tények feltárhatók olyan kísérletek segítségével, amelyek körülményeit, feltételeit gondosan megtervezve a felállított hipotézist ellenőrizzük. Az emberi viselkedést igen, a gondolatokat és érzelmeket nem tartották vizsgálható területeknek, hisz nem feleltek meg annak a kíváncsúnak, hogy mérhetők legyenek.

automatikusan hozza meg döntéseit. A tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől. Ezen sémák működésének megismerése vezetett a jelenleg is izgalmas tanári képességek, tudás és gondolkodás vizsgálatához.

A pedagógus tevékenység készségeken keresztül történő megközelítése megmutathatja, hogy milyen módon válnak a tanár mesterségbeli tudásának komponenseivé a tervezéshez kapcsolódó készségek, a motivációs készségek, a kérdezés tevékenysége mögött feltételezett készségek, a tanár és a tanuló között zajló interakció és kommunikáció készségei, az osztálymunka szervezésének készségei, a csoport- illetve egyéni munka irányítására szolgáló készségek, a megfigyelési és elemzési készségek, az értékelési készségek valamint a speciális pedagógiai készségek (Falus, 1986, 1998).

Sallai (1996) a pályára való felkészítés tartalmi elemeit írja körül, miközben képességek, ismeretek formájában a tanári tudás elemeiként írja le a teoretikus háttér, bizalomteli légkör megteremtésének képessége, tanítástechnikai készségek, szerepviselkedés biztonság, együttműködés igénye és képessége, pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége valamint a mentális egészség sajátosságait. Eszerint a megfelelő tanári felkészültséghez a jelölt az alábbi hét területen igényel fejlesztést:

1. teoretikus háttér (önismeret, emberismeret és szakmaismeret ötvöződéseképpen sajátos ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról);
2. bizalomteli légkör megteremtésének képessége (elfogadás, empátia, kongruencia);
3. szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai) tudás, tanítástechnikai készségek;
4. szerepviselkedés biztonság (kommunikációs ügyesség, rugalmas, gazdag viselkedérepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás, erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás);
5. együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal;
6. pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetencia határok biztos felismerése;
7. valamint mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).

A munka azt is bizonyítja, hogy az általános, elsősorban emberi kapcsolatok hatékony működtetéséhez szükséges humán képességek különösen nagy jelentőséggel bírnak a tanári professzió gyakorlásában (Falus, 2001), így az is feltételezhető, hogy a tanári és nyelvtanári szerepviselkedés képességbeli alapjaiként is felfoghatók, amely megfelelő tudás megszerzése mellett megfelelő eredményre vezet.

Ebből az elgondolásból léphetünk át a pedagógus tevékenységét újabban kompetenciaként értelmező szemléletbe, amely nemzetközi hatásra a hazai szakmai körökben is teret nyert. Hazai érvényesülése részben a Kimeneti Képesítési Követelmények megalkotásában (Falus, 1997, 2005, 2011a; Kotschy 2011), részben a tanári kompetenciamérések eszközeként alkalmazott portfólió köré épülő szakirodalomban (Falus, 2011b; Falus és Kimmel, 2003; Kotschy, 2011, 2012) válik a jelen számára megfoghatóvá. Mára ez a szemlélet a hazai pedagógusképzés és –értékelés rendszerének meghatározó jelenségévé vált, így részletesebb bemutatást érdemel, amelyre a *Tudomány tanárképe* című fejezetben fogunk sort keríteni.

Hasonlóan átütő erejű hatást figyelhetünk meg Korthagen (2004) tanári személyiség modellje esetén. A hagyományok az egyes rétegek megállapításakor a kompetenciát a viselkedések, cselekvések, tevékenységek, valamint a nézetek, hitek, meggyőződések szintje

között helyezi el. Ez a modell felkeltette a kutatók érdeklődését az iránt is, vajmi befolyásolja a pedagógust a megszerzett tudásának gyakorlati hasznosításában. A pedagógustudás feltárásának egy másik útjává a gondolkodás megismerése vált, amelyben a nézeteknek kitüntetett szerep jutott.

A nézetek vizsgálata a tanári döntéshozatallal és reflexióval egyidejűleg a nyolcvanas években kezdődött, ám a nézetekkel kapcsolatos kezdetben eltérő értelmezések csak a század végére mutattak a konszenzus irányába (Borg, 2001; Kálmán, 2013).

A különféle elnevezésekből kiforrott fogalom olyan mentális állapotként kerül értelmezésre, amelynek proposíciós tartalmát az egyén igaznak véli, amellet, hogy egyéb egyéni nézetek létezését sem veti el. Ez a nézeteket alapvetően különíti el a tudástól, amely valós tényeket feltételez, miközben adott nézet vélt igazságtartalmánál fogva értéktartalommal bír, ezáltal meghatározza és érzelmi színezettel látja el a megtapasztalt vagy létrehozott jelenségeket. Általános egyetértés alakult ki abban a tekintetben is, hogy a nézetek szoros összefüggésben állnak a gondolkodással és az egyén cselekedeteivel. A nézetek tudatosságát illetően azonban még nincs egyetértés. A legelfogadhatóbb álláspont szerint a nézetrendszerben mind tudatos, mind pedig kevésbé, vagy egyáltalán nem tudatos elemek egyaránt fellelhetők.

A tanári nézetek vizsgálatát számos kritikai is érte az elmúlt évtizedekben (Kálmán, 2013). A kritika egyik célpontja az a megközelítés, amely a nézeteket stabil, statikus és koherens rendszerként tételezi fel. Másrészt a tanárrá válás folyamatának lineáris, kumulatív tanulási folyamatként kezelése problematikus azok szerint, akik egy dinamikusabb, dialogikus identitáselméletben látják a megoldást, amelyben éppen a nézetek változásának, és inkoherenciájának van fontos szerepe.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a nézetek a világról alkotott olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, amelyeket igaznak vélünk. Befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, és ezzel együtt döntéseinket is. Ennélfogva a nézetek a pedagógus mesterségnek olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponensei, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét.

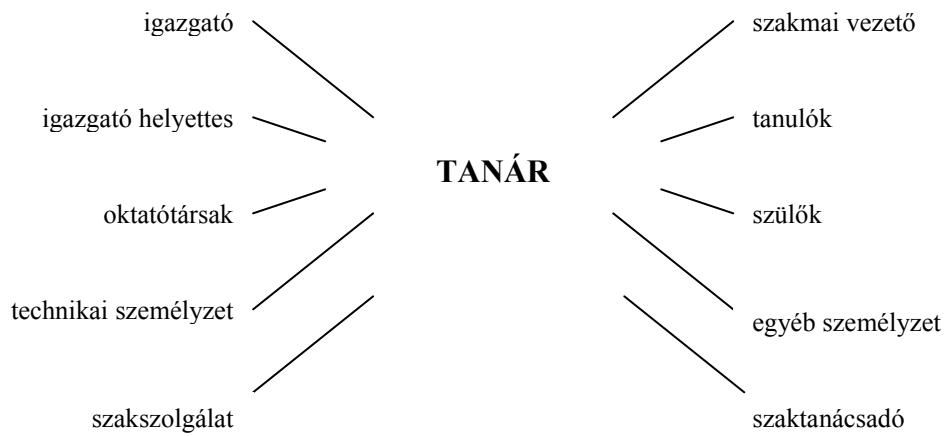
Amellet, hogy a nézetkutatások számos problémát hordozhatnak magukkal (Kálmán, 2013), összességében megállapítható, hogy a tanárrá válás folyamatában a nézetek kiemelt jelentőséggel bírnak. Mivel a nézetek vizsgálata a mai napig élénken tartja a hazai tanárkutatásokat, s ezzel együtt a mi érdeklődésünket is, munkánk utolsó fejezeteiben ismételten visszatérünk a témához, amikor a tanári nézetvizsgálatok gyakorlatát néhány példán keresztül megismerjük, és azok kutatómódszertani sajátosságainak kisebb módosításával metodikai fejlesztést hajtunk végre.

Elvárások és tanárszerep: a teória világa

A szerep fogalmának szociológiai megjelenésével a figyelem a társadalmi struktúrák és intézmények rendszerének felépítésére irányult. Az iskolai intézmény szerkezetére vonatkozó kutatások a tanár pozíciójára, szerepére és szerepviselkedésére vonatkoztatva is újabb elméleti megfontolásokhoz vezettek, amelyek eredményeképpen általánosan elfogadottá vált a szerepkészlet és szerepháló fogalma.

A szerepkészlet mindazon interakciós kapcsolatokat összesíti, amelyeken keresztül egy adott egyén egy adott csoporton belül szerepeit gyakorolja. A tanár iskolán belüli szerepkészletének egy korántsem teljes, ám lehetséges változatát az 1. ábra példázza.

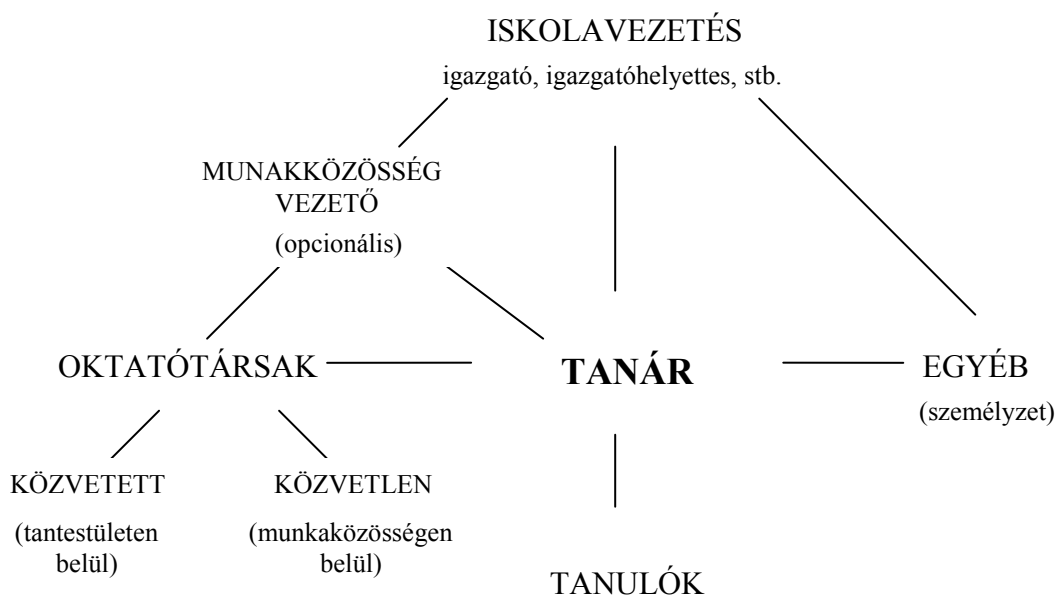
1. ábra: Példa a tanár intézményi szerepkészletére



Az egyedi szerepkészlet feltárása adott tanár szerepének vagy szerepviselkedésének vizsgálata során jó kiindulási alapot jelenthet a kutató számára. Ez érvényes a szerepháló megismerésére is.

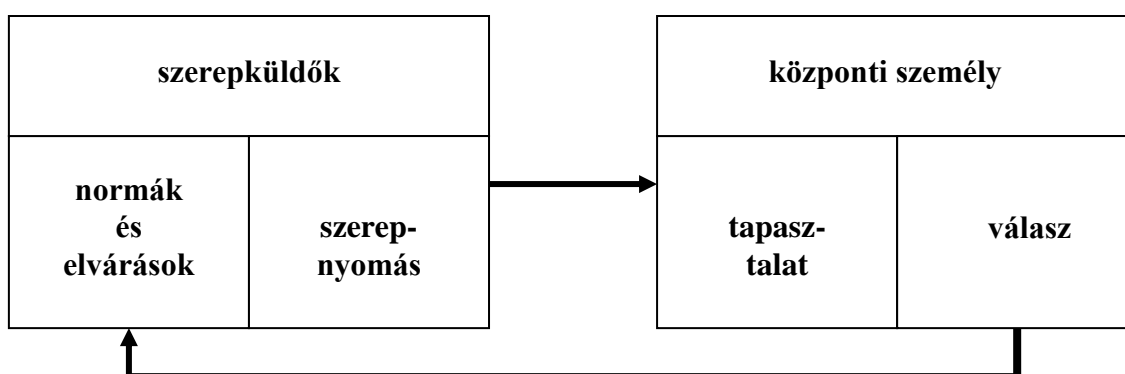
Amikor egy hierarchikus rendszerű csoporton belül az egyének egymással interakcióba lépnek, a közöttük kialakuló kapcsolat a csoportszerkezet egészének része. A kapcsolat az egész rendszer elemzése nélkül nem értelmezhető, amiből az következik, hogy a szerepek végső kialakításában nagy jelentőséggel bír az egyént körülvevő szerepháló. A tanár szerepének pontosabb megértése szükségessé teszi a tanár szerephálójának megértését is. A tanár szerephálójának egy lehetséges változatát a 2. ábra példázza, amely ugyancsak további részletekkel egészíthető ki az adott egyént körülvevő egyedi kontextusnak megfelelően.

2. ábra: Példa a tanár intézményi szerephálójára



A fenti kapcsolati rendszer pontos ismeretének jelentősége akkor válik világossá, amikor a szerep működését próbáljuk megérteni, amit egy meglehetősen korai, ám lényegét tekintve máig is időtálló elmélet segítségével teszünk meg (3. ábra). Kahn és munkatársainak elmélete (1964, in: Morrison és McIntyre, 1969:36) szerint a szereppartnerek vagy szerepküldők, azaz az egyén szerepkörnyezetének tagjai, normákat határoznak meg és elvárásokat közvetítenek, s ezzel egyidejűleg nyomást gyakorolnak az egyénre, aki központi személyként tapasztalja meg ezeket a hatásokat, és azzal a szándékkal, hogy megfeleljen az elvárásoknak, válaszként sajátos szerepviselkedést valósít meg.

3. ábra: A szerep és szerepviselkedés ciklusa



Kahn és mtsai (1964, idézi: Morrison és McIntyre, 1969:36) alapján

A későbbiekben a szerepviselkedést befolyásoló tényezők három további elemmel egészültek ki. Az egyik a szervezeti tényezők, mint amilyen például a munkaelosztás, a hierarchikus szerkezet és az intézményi politika, amelyek az elvárásokkal és normákkal azonos módon meghatározó tényezőként fejtik ki hatásukat az egyénre. További elemként az egyén személyiségbeli tényezői is befolyásolják a ciklus működését. Egyrészt befolyásolják a központi személynek a szereppartnerek korábbi viselkedésére adott válaszait, másrészt ezeknek a válaszoknak az értelmezését, harmadrészt pedig az újonnan adott viselkedésbeli válasz jellegét. Harmadikként a személyiségbeli tényezőkkel együtt hatnak az egyén és a szereppartnerek közötti interperszonális viszony jellemzői, mint például a hatalmi viszony, kölcsönös függőség vagy a kommunikációs stílus.

A modell legfőbb értéke a sokoldalú megközelítés, amely a tanárszerep további kutatásának többféle irányát tette és teszi lehetővé a szerepelvárások jellegének elemzésétől azok percepcióján keresztül a szerepkonfliktusok különféle változatáig, valamint a konfliktuskezelési technikákig bezárólag. Ennek köszönhető többek között az, hogy az elvárások felől közelítő további kutatások ráirányítják a figyelmet a tanárszerepben rejtőző szerepkonfliktus jelenségére, és az ahhoz kapcsolódó olyan zavarokra, mint például a szerepambiguitás, szerep túlterheltség, értelmezési zavarok, amelyek számunkra is fontos tényezőkként jelennek meg egy későbbi fejezetben az elvárások hazai valóságának bemutatása során.

A pedagógusszerepek azonosítása a hazai szakirodalomban gyakran túllép az intézmény keretein. A leggyakrabban idézett intézményi és intézményen kívüli tanári szerepek (Zrinszky, 1994) a pedagógiai szerep, amelyben a tanár - tanuló viszony kerül középpontba; a

kolléga szerep, amely a hasonló státust birtoklók viszonyára terjed ki; a hivatalnok szerep, amely a struktúrában adminisztrátori szerepet ellátó pedagógust jelöli; a szülők nevelőpartnerének szerepe, amely jellemzően valamelyik fél számára aszimmetrikus, valamint a nyilvános szerep, amely a demokratikus társadalomban magától értetődő közéleti szerepvállalást jelent. A pedagógia tágabb, tanítási folyamatot körülvevő világában Zsolnai (1996), a szerepet mint pozíciók és szerepelvárások együttes kifejeződéseit kezeli. Ennek megfelelően a praxis és a cselekvő alany közötti összefüggés alapján tizenhárom szerepet különböztet meg⁵. Ezen túl a tanár funkcióinak tanulmányozása alapján a reális énkép birtoklóját, a tanuló irányítóját, családpedagógiai és pályapedagógiai szaktanácsadót, döntések meghozóját, tantárgyi tanulás tervezőjét, szabadidő-szervezőt, valamint a pedagóguspálya professzionalizálódási törekvései során megjelenő politizálót, jogértelmezőt, tanterv- és taneszköz fejlesztőt, szakírókat különíti el (Zsolnai, 1996:103)

Az elméleti kutatások mellett az empirikus kutatások terén a téma iránti tudományos érdeklődés elenyészőnek mondható a századvég nemzetközi szakirodalma alapján (Biddle, 1997). Miközben a tanár környezete által támasztott elvárások egymáshoz való viszonyára, esetleges konszenzusos vagy harmóniát nélkülöző jellemzőire vonatkozó eredményekről nem tud beszámolni a szakirodalom, a tanárok önmagával szemben támasztott elvárásainak vizsgálata, valamint annak kutatása, hogy a tanárok hogyan érzékelik a külső elvárásokat, szerepkonfliktusról, a szerepigények tisztázatlanságából fakadó szerepambiguitásról, valamint az új funkciók megjelenéséből eredő szerepnövekedésről számolnak be hazai és nemzetközi téren egyaránt (Biddle, 1997; Ferenczi, 1998; Varga, 1998).

A szerepvitelkedés és beszédmagatartás vizsgálata

A század vége felé a tanári szerepkutatások a tanórai folyamatok szűkebb keretében megfigyelhető tanári tevékenységből, az egyes tevékenységelemek megvalósításához szükséges tudásból vagy készségekből indulnak ki a komplexitásukat tekintve meglehetősen összetett elméletek.

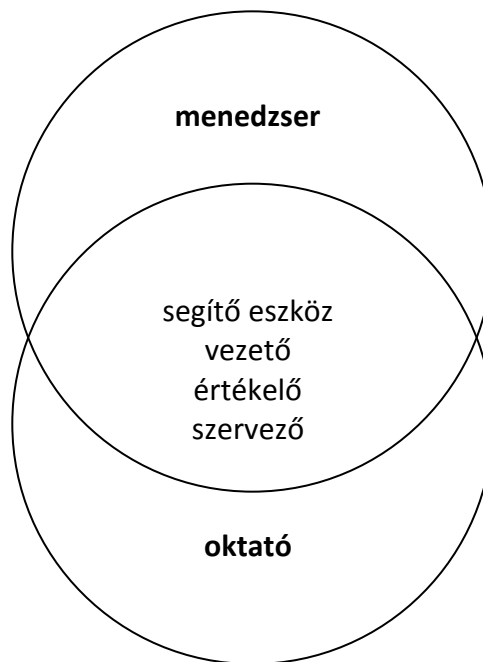
Részben ide sorolható Wright (1987) két megközelítést egyesítő elmélete, amelynek központi helyén a tanórai tevékenység áll. Interperszonális, személyközi aspektusból a státusz, pozíció, hatalom, attitűd, személyiség, motiváció hatásmechanizmusát hangsúlyozza, a tevékenység felől megközelítve pedig a cél, a feladat, a téma összefüggéseit helyezi előtérbe. A fenti tényezők kombinációi eredményeképpen két nagy csoportba különíti el a tanár számára hozzáférhető szerepeket (4. ábra). Az egyik szerep fő funkciója a tanulás megfelelő körülményeinek biztosítása, amely elsősorban társadalmi jelentőségű. Ezt a szerző irányítói, menedzseri (management) szerepnek nevezi. A másik szerep lényegi feladata a tudás közvetítéséhez kapcsolódik változatos eszközök felhasználásán keresztül, amelyet instruáló, oktató (instructional) funkciónak jelöl. A két szerep kiegészíti egymást, gyakran egyszerre vannak jelen az osztálytermi munka során. Az átfedési pontokat a szerző alszerepek formájában nevezi meg, amelyek a tudásforrás (resource), a vezető (guide), az értékelő (evaluator) valamint a szervező (organizer).

Harmer (1991) a tanulási tevékenységben érvényesülő tanári irányítás, kontroll mértéke alapján egyrészt az irányító, azaz erős szabályozást gyakorló egyén, másrészt a szolgáltató,

⁵ Ezek a következők: praxist működtetők, kreátor, megismerő, információ feldolgozó-rendszerező, fogyasztó, innovátor, kommunikátor, minősítő, rehabilitáló, jogalkotó, jogalkalmazó, érdekképviselő, döntéshozó (Zsolnai 1996:86-87)

azaz a tanuló által igényelt segítő formájában a legcsekélyebb mértékben szabályozó funkciót betöltő tanári viselkedés két végpontját helyezi el egy skálán, amely két végpont között további hat szerepet különböztet meg. Ezeken belül a kontroll mértéke fokozatosan változik, s ezzel együtt a tanár szerepe egyre inkább a tanulási folyamatból visszahúzódó, azt segítő jellegűvé válik. A skálán mozogva az értékelés tevékenységét hibajavításra és visszajelzésre bontva két további szerepet különít el. A legbonyolultabb és legfontosabb szerepnek a tanár szervezői tevékenységében megmutatkozó viselkedést tekinti. A sűgő tevékenységére a tanuló bizonytalansága esetén, bátorítás formájában van szükség. Más esetben a tanár társként vesz részt bizonyos feladatok megoldásában, mint például amilyen egy szimulációs gyakorlat. A tanár maga is beavatkozhat a tanulás folyamatába tanácsokkal, ha azt szükségesnek látja a feladat céljainak tisztázása, a végrehajtás helyes ütemezése érdekében, mint ahogyan egy edző, segítő tanácsadó tenné. A szerző mindezen szerepek elméleti kiegészítőjeként a tanári tevékenység tudatosabbá válása érdekében munkálkodó kutató szerepet hangsúlyozza, amely a tanár és a tanuló közötti interakció magasabb síkon való elemzésekor válik erőteljessé.

4. ábra: A tanár szerepkörei



Wright (1987) alapján

Miközben a tanár osztálytermi viselkedésének vizsgálata közel került a szociálpszichológiához, a kutatás alapfogalmi és módszerei megváltoztak. Többek között az osztálytermi irányított megfigyelések technikái is nagy lendülettel indultak fejlődésnek. A megfigyelések egy része az interakció jeleire, más része nagyobb kategóriákban megragadható mozzanataira koncentrálva von le következtetéseket a tanári viselkedés jellegzetességeire vonatkozóan. Az osztálytermi megfigyelés irányított módszerei a későbbiekben a nem irányított megfigyelések elméletével bővült ki. A gazdagnak mondható osztálytermi megfigyelésekkel foglalkozó irodalom bőséges ismeretekkel szolgál részben az eddigi tudásunk összegzésén keresztül (Allwright, 1998; Bárdos, 2000; Wajnryb, 1992),

részben pedig állandóan bővülő tárházával további lehetőségeket mutat be a kísérletezni vágyóknak.

Ami a megfigyelés tárgyát illeti, a tanári beszédmagatartás egyre nagyobb érdeklődést vált ki a kutatók körében, amely során a vizsgálatok a konverzációelemzés elméleteit hasznosítják. A nyelvészeti konverzációelemzés vizsgálati tárgya azoknak a szabályszerűségeknek az azonosítása, amely alapján leírható az interakcióban részt vevő egyének beszédmagatartása a beszélőváltás, a szekvenciális rendezettség valamint a hibajavítás szabályszerűségei viszonylatában (Boronkai, 2009). A pedagógiában is egyre nagyobb teret hódító konverzációelemzés újabb és újabb eredményeivel a hazai kutatók figyelmét is a tanórai beszédviselkedésre, és ezen belül a tanári beszédmagatartásra irányította (Antalné, 2005a, 2005b; 2006; Herbszt, 2008). Újabban a tanári beszédmagatartás vizsgálatából származó eredmények áttekintése (Herbszt, 2010) adhat további lendületet a kutatásoknak.

A metaforikus megközelítés

Jól láthatóan szakadatlan küzdelem folyik annak érdekében, hogy a nehezen megfogható, rendkívül összetett jelenséget, a tanárszerepet, megfoghatóvá tegyük. Ebben az erőfeszítésben a metaforák különleges szerepet töltenek be. A metaforák hatékony eszközként működnek közre olyan absztrakt entitások megragadásában, amelyek egyszerű verbális eszközökkel csak körülményes, részletező és hosszadalmas módon írhatók körül. Varázslatos erejük folytán képesek a megfoghatatlant is megfoghatóvá tenni. Érthető tehát, hogy a tanárszerep komplexitása gyakran találkozott a metaforák értékgazdag világával a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt.

Egy korai próbálkozás (Hoyle, 1969; idézi: Zerkowitz, 1988:39–40; Medgyes, 1994:21) a társadalom képviselőjétől a szeretettárgyig bezárólag 13 metaforában⁶ helyezi el a tanári szerepeket. Mivel a kör a megragadott jellemzőtől és a fantáziától függően tovább bővíthető, Zerkowitz (1988) meg is teszi ezt, de akár további bővítés is elképzelhető aszerint, hogy a sokrétű pedagógiai tevékenység mely sajátosságát helyezük előtérbe.

A hivatás részben új vonásait a századvég társadalmi változásai rajzolták meg. Mai megváltozott környezetünkben gyakran új módon kell a tanároknak megfelelniük. A nevelő ma egyéb mellett a következő szerepeket is betölti (Hoffmann, 2002):

- a társadalom képviselője (fontos, hogy a társadalom jobbik felét képviselje, a pozitív morális értékeket közvetítse);

⁶ Hoyle az alábbi tanári szerepeket különíti el:

a társadalom képviselője - erkölcsi értékeket hirdet
mérce – értékelő forrás - tudással és készségekkel rendelkezik
támasz - segít, tanácsot ad
bíró - igazságot oszt a tanulók között
nyomozó - a szabálysértőket leplezi
modell - utánozható vonásai vannak
nyugtató - a gyermeki indulatokat nyugodt mederbe tereli
erősítő - önbizalmat növel
csoportvezető - hangulatot irányít
szülőhelyettes - apai és anyai figyelmet tanúsít
cél tábla - frusztrációk kiélhetők rajta
barát - bizalmas kapcsolatot teremt a tanulóval

- bíró (ítéleteket alkot, ami által értékítéletek kialakulását befolyásolja);
- forrás (az ismeretek és az értékek felmutatója, adagolója és táplálója);
- játékvezető (irányítja a társas viszonyokban zajló játszmákat, egyeztet az iskolában jelentkező konfliktusokban);
- detektív (felderít, keresi a történések okait);
- az identitás tárgya (növédekéi előtt bizonyos mértékig mindig példakép, akit utánoznak, akihez – tudatosan vagy nem – hasonulnak);
- szorongáscsökkentő (az általa nyújtott biztonsággal és szeretettel segít kiszolgáltatott növédekéinek, hogy kiegyensúlyozottabbá váljanak);
- éntámogató (önbizalomhoz segíti őket);
- szülőhelyettes (sok mindent törekszik pótolni abból a törődésből, amit a szülők elmulasztottak);
- facilitátor, tanácsadó, mentor (hagyja a saját programjuk szerint növekedni a tanítványokat, de mint a jó kertész, ehhez hozzá is segíti őket).

A fenti példák hatására mostanra már talán minket is magával ragadott a gondolat, hogy hozzátegyünk egy-egy újabb elemet a fenti felsoroláshoz, ami nem pusztán a művészi elragadtatásnak tudható be. A tanárszerepre utaló metaforák sajátossága ugyanis éppen az, hogy egyetlen elem nem elegendő ahhoz, hogy megragadjuk a szerep összetett világát és valóságát.

1. táblázat: Tanárszerep metaforákban

anya	gyermekmegőrző	moderátor
háziasszony	felügyelő	közönség
barát	büfés	csoportvezető
„pszichológus” segítő	egészségvédő	orvos és ápoló
oktató	kutató	minta
nevelő	statisztikus	vitapartner
beosztott	bíró (igazságosztó)	vizsgáztató
főnök	mediátor	illetanár
adminisztrátor	kapcsolattartó	osztályfőnök
technikai személyzet	pályázatfigyelő	jogértelmező
gazdaságis	pályázatiíró	ifjúságvédelmi felelős
szervező	rakodómunkás	technikus
menedzser	dekoratőr	családgondozó
értékelő	sportoló	szociális ügyintéző
kritikus	munkatárs	szóvivő
érdekvédő	mumus	politikus
értékközvetítő	ellenfél/ ellenség/ vetélytárs	szeretettárgy
tananyagfejlesztő	színész	(lelki szükséglet élhető ki rajta)
(dal) szerző	szónok	
kísérleti nyúl	facilitátor	

Nyitottsága és komplexitása folytán csak egy egész csokor metafora lenne képes a mindenkor változó, szituatív módon is formálódó jelenség lényegének megragadására. Az 1. táblázatban szereplő, nem is oly régi keletű, ám korántsem teljes felsorolás is jól példázza,

hogy a tanárszerep összetettsége pusztán számos elemet tartalmazó metaforahalmazban⁷ is csak részlegesen érzékeltethető. Felmerül a kérdés, hogy vajon felrajzolható-e egyáltalán a tanárszerep rendszere egy metaforasorral? Erre is akadnak vállalkozások.

Az a hatásmechanizmus, amelyen keresztül a tanári személyiség a tanulóra hat, rendkívül összetett. Adelson (1976) bemutatja a narcisztikus elemekkel jellemzett *sámáni* viselkedést, amely a tanulóknál csodálatot vált ki, a tanárt mint *lelkészt*, aki személyes erői elé egy csodálatra méltó csoport erejét helyezi, hogy ezzel is tiszteletet és a bemutatott modellel való azonosulási vágyat keltsen a tanulóknál, valamint harmadikként a *misztikus gyógyító* altruisztikus magatartásának kettős hatását. A vitára szánt gondolatok legfőbb erője, hogy a tanári személyiség hatásának többértelműségére, a pedagógus tevékenységének sokrétűségére hívja fel a figyelmet. A nyelvtanár vonatkozásában mindezt Bárdos (2004:44-45) a *kertész* metaforával egészíti ki, aki a szellemi kert fejlődése felett örködik.

A nyelvtanárszerep sajátosságai is megihlették a kutatókat. A tanári színpad, és a nyelvtanár előadóművészként történő központba állításával a tanári tudás újabb elemeire hívja fel a figyelmet metaforájában Bárdos (1997b). A műveltség, az arányérzék, a fantázia a személyiség attribútumaként jelennek meg modelljében, míg a tanári színpad világában szükséges kellékeként a világos és szabatos beszédet, valamint a mozgásintelligenciát emeli ki. Másutt a nyelvtanár tudását ábrázoló 'célkereszt' (Bárdos, 2000) rendszerében helyezi el a nyelvtanárt a négy fő komponens, az inter- és multidiszciplináris tudományok ismerete, nyelvpedagógiai előadó-művészet, és a nyelvmester ügyessége között a józan négyszögében. Miközben a nyelvtanárnak mind a szűk praktícizmust, mind a túlzott elméletieskedést kerülnie kell, valójában egyiktől sem helyezkedhet túl távol. Az előadóművész és nyelvmester közötti vonalon mozogva a nyelvtanárt „tengerszint alá döngölheti a nyelviskolai dömping, ugyanakkor megfelelő kihívások révén a szorgos iparos is művészi magasságokba emelkedhet (Bárdos, 2001b:18). Emellett a nyelvtanár tudásának specifikumaként a kreativitást is meg kell említenünk, amelynek feltétele szerint az empátián és a megértetés oldalt is hangsúlyozó kommunikációképeségen túl a nyelvtanítás gyakorlatában egyszerre megjelenő több forgatókönyv kezelését jelentő polifónia, valamint az adott tananyag lényegének adott szituációra alkalmazható újrafogalmazását jelentő szaktárgyi tudás mélysége. A nyelvtanár képességrepertoárjában a tűrőképesség és fejlődőképesség különös jelentőségét is hangsúlyosan van jelen (Bárdos, 2004).

A tanárszerep vagy nyelvtanárszerep metaforákban való megközelítése esetenként valódi művészi értékeket hordoz, sajátosságuknál fogva azonban az egyes metaforák nem képesek a fogalom komplexitását maradéktalanul tükrözni.

Összegzés

A tanár és nyelvtanár vizsgálatát célzó kutatásokban önmagában a személyiségbeli mutatók feltárása csak korlátozottan vezet hasznosítható tudáshoz. Bár a tanári hatékonyság vizsgálata nagyobb haszonnal járhat, jelenlegi célunk, a tanárszerep és nyelvtanárszerep megismeréséhez nem visz minket közelebb.

Az osztálytermi interakciók kutatása a tanári viselkedés leírásában, rendszerezésében és a szükséges készségek meghatározásában jelentős szerepet játszhatnak egy újabb

⁷ A felsorolás véletlenszerű sorrendben mutatja be a TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 programban *A közép-dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása* c. projekt résztvevőinek tanárszerep-metaforáit.

megközelítés megalapozásában. A kompetenciavizsgálatok, amelyek a tanári szerep betöltéséhez szükséges tudást határolják körül, ugyancsak segíthetik a továbblépést a szakma képviselői számára.

Saját gondolkodásunkat azonban hasznos ismeretekkel inkább azok az eredmények segíthetik, amelyek akár a tanárszerep, akár a szerepviselkedés kutatásából származnak, s ezzel a tanári személyiség működését tágabb környezetbe, interakcionális és társadalmi kontextusba helyezik. Ennek közvetlen oka az, hogy a személyiség, szerep és szerepviselkedés összefüggéseinek vizsgálata a tanári személyiség osztálytermi interakcióban megvalósuló működésének kontextusát tágíthatja, ennek megfelelően átfogóbb elméleti keretet nyújthat a tanár és nyelvtanár szerepviselkedésének megismerésére.

A pedagógiai szakirodalom áttekintése azonban két további feladatot állít eléink. Egyrészt azt bizonyítja, hogy a tanárszerep, és ezzel együtt a nyelvtanárszerep fogalmi kerete túllép a neveléstudomány világán, és tágabb megközelítést tesz szükségessé az érintett, a neveléstudományhoz kapcsolódó diszciplínák körének problémaközpontú tágításával. Emellett a fogalom alkalmazása nélkülözi az egységes fogalmi alapokat. Ennek egységesítése érdekében a fogalomnak a szociológia és szociálpszichológia világában rejtőző eredeti forrásához célszerű folyamodnunk. A következő fejezetben ennek a két feladatnak fogunk eleget tenni, és újrafogalmazzuk a tanárszerep és nyelvtanárszerep fogalmát.

AZ INTEGRÁLT TANÁRSZEREPE ÉS NYELVTANÁRSZEREPE

„Az általános pedagógiai szerepelemekkel egybefonódva jelennek meg az iskolai tanári magatartásban a sajátos feladatok által megformált és azokat bizonyos mértékig előíró 'szakági mozzanatok'.

(Zrinszky, 1997:136)

Az itt következő elméletünk a kétezres évek elején fogalmazódott meg (Fábián, 2007). Akkor nem éreztük szükségét annak, hogy nyomtatott formában is közöljük, a közelmúlt azonban elgondolkodtató eseményeket hozott magával. Növekvő érdeklődést tapasztaltunk a téma iránt mind a gyakorlati (Babóckyné, 2009) és az elméleti neveléstudomány (Simay, 2010), mind pedig a közgazdaságtan (Kiss, 2013; Kiss et. al., 2012; Primecz et. al., 2014) területén, s ez meggyőzően bizonyította, hogy változatlanul időszerű az elméleti megközelítés.

Következő fejezetünk a szociológia és szociálpszichológia klasszikus szerepelméleteiből kiindulva röviden bemutatja a nyelvtanárszerep fogalmi rendszerének lényegi komponenseit, szerkezetét és felépítését, miközben az integrált nyelvtanárszerep elméletét kívánja felállítani.

A tanárszerep és nyelvtanárszerep fogalmát a neveléstudomány számára kívánjuk értelmezni ugyan, ám a fogalmi keret felállítását egy interdiszciplináris térben látjuk megvalósíthatónak. Az integrált nyelvtanárszerep egyesíti a pedagógiai humánnum egyetemes, a tanárszerep neveléstudományi terének általános, valamint a nyelvtanárszerep interakciókban megvalósuló konkrét, egyedi világait. A bemutatott modell szinkrón szemléletben jeleníti meg a tanárszerep és nyelvtanárszerep fogalmának keretét. Miközben a tanárszerepet és nyelvtanárszerepet központi helyen, a pedagógiai cselekvés interaktív terében helyezi el, azt a pedagógiai kontextus kiterjesztett teréhez való viszonyrendszerében ragadja meg.

A szerep hétköznapi és tudományos megközelítései

A 'szerep' szavunk jelentésvilágát kutatva legtöbbünk számára talán a hétköznapi értelemben vett szerepjátszás, tettetés, megjátszás vagy a színházi életben elengedhetetlen színjátszás ötlük fel, melynek során egy előre megadott viselkedésminta öltözéke mögött a színész valódi énjé rejtőzik. Annak függvényében, hogy a valódi ént mennyire sikerül leplezni, a közönség a gyenge és kiváló végletek kontinuumában minősíti a színész játékát.

A 'tanár szerepe' egy másik jelentést is hordoz. A kifejezés második eleme helyettesíthető a 'jelentősége', 'fontossága' szinonimákkal, utalva arra, hogy a tanár nélkülözhetetlen része pedagógiai környezetének, egy adott társadalmi csoportnak. Azonban a csoport határainak különböző módon történő kijelölésével a tanári szerep változhat, azaz nem beszélhetünk a tanár szerepéről azonos módon, ha a tanórai tevékenységet, iskolai tevékenységet vagy a társadalmi funkciót szem előtt tartva a nevelés egészét tanulmányozzuk.

Az eddigiekben felvillantott két jelentés közötti összefüggés a szerep minősíthetőségében rejlik, ugyanakkor ez az a jellemző, amely a fenti jelentéseket elválasztja a 'szerep' szó harmadik, társadalomtudományi értelmezésétől. A filozófiai gyökerekből sarjadt, majd később a szociálpszichológiában kiteljesedett fogalom a társadalmi struktúrát és az egyéni viselkedést egységében igyekszik megragadni. Ezt azonban a különféle szerepelméletek meglehetősen nagy eltérésekkel teszik. Ennek bizonyítására röviden utalnunk kell a szerepelméleti paradigmák változásaira, ami a XX. század második felének történéseihez visz minket vissza. Az áttekintés során elsőként a szociológia és szociálpszichológia egymást felváltó normatív, interpretatív és modern szerepelméleteinek neveléstudományi megközelítésünk számára lényeges főbb sajátosságaival fogunk megismerkedni.

A XX. század közepén már markánsan érvényesülő normatív elmélet szerint az emberi magatartás legnagyobb részét társadalmi előírásokat követ (Buda 1974, 1986; Csepeli, 2000). Legtágabb értelemben a norma olyan előírások sorozata, amely megszabja, hogy az adott személynek adott helyzetben és viszonylatban hogyan lehet, szabad, kívánatos vagy kötelező viselkednie. A normák sajátos csoportokba rendeződve szabják meg az emberi magatartást, és szigorúságuk tekintetében egy lehet-kötelező kontinuumban ábrázolhatóak, amelyeket az egyén a társadalmi szocializáció során sajátít el. Egy adott norma külön ugyan különféle valós szerepviselkedést eredményezhet, ez a normatív elképzelésekben nem jelenik meg, hiszen azok a szereprendszernek pusztán egyik oldalát, a kiinduló oldalt veszik tekintetbe. Eszerint a szerep, olyan objektív kategória, amely általánosságban véve egy adott viszonyformában vagy interakcióban az egyénre vonatkozóan a jogok és kötelezettségek végpontjai között elhelyezkedő normák összessége.

Bár a normatív paradigma alapozza meg a későbbi szerepfelfogásokat, gondolkodásmódjával kapcsolatban több probléma merül fel. Ezek közül a legjelentősebbek a szerephez kapcsolódó, a szakirodalomban alkalmazott fogalmak zavara, a szerep és szerepviselkedés összefüggésének tisztázatlansága, valamint az egyén elhanyagolt jelentősége.

A fentiekben említett problémák megoldatlanságán túl a szociológiai elméletek megújulása is hozzájárult a szerepelméletek forradalmához. A szimbolikus interakcionizmus elmélete (Mead, 1973) a társadalmi szituációk szubjektív elemeinek hangsúlyozásával, más elmélet az interakció szituatív jellegének hangsúlyozásával (Goffman, 1981), vagy az ember társas lényként történő bemutatásával (Simmel, 1973) működött közre az átalakulási folyamatban. Ezek az új elméletek hozzájárultak ahhoz is, hogy a normatív paradigma merevségének fellazításán keresztül az egyének közötti interakciók kerüljenek a figyelem középpontjába, s ezzel utat nyitottak egy új gondolkodásmód megjelenésének.

Az interpretatív paradigma szellemében fogant gondolatok azonos álláspontot képviselnek azt illetően, hogy minden szerep interaktív kapcsolatban, egy másik, komplementer szereppel összefüggésben itt és most jön létre. A szerep kialakítása során a résztvevők szerepküldő funkciót gyakorolnak, azaz kommunikációs eszközökkel hozzák egymás tudomására a szerep teljesítésére vonatkozó igényeiket, s így forgatókönyvszerűen szabályozzák az interakciót. Hogyan is történik mindez?

Az interakcióban a két fél közös pszichológiai munkával mintegy azonosítja a szituációt és meghatározza a közöttük lévő társadalmi viszonyt, más szóval megkonstruálja az interakciót körülvevő szociális valóságot. Ebben őket hajlékony dinamikus szabályok segítik. Így például amennyiben a szerepküldésnek nem megfelelő szerepviselkedést tapasztalnak, szerepkényszert (Buda 1986), vagy szerepnyomást (Csepeli 1997) kifejező kommunikációt

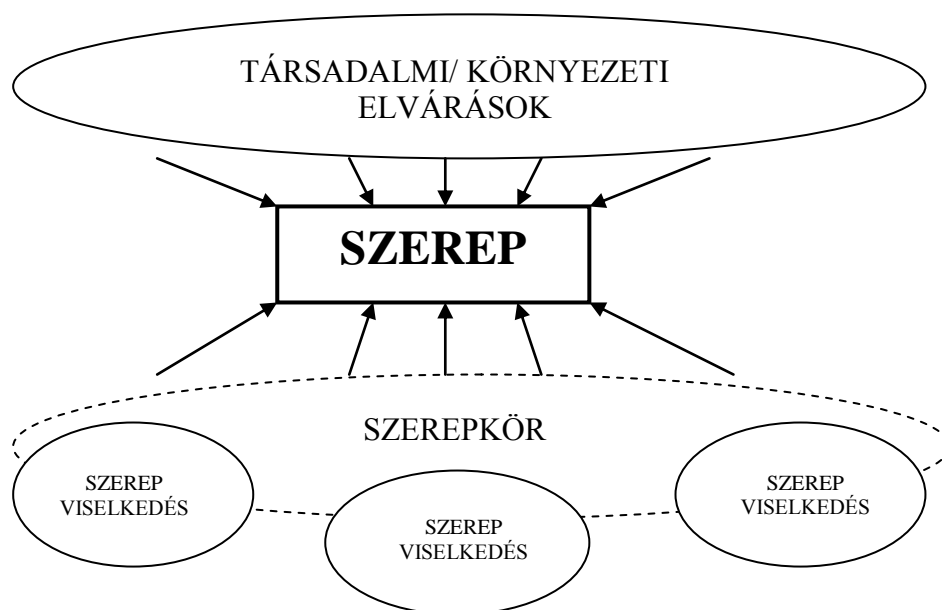
valósíthat meg a szerepküldő, amely akár szankciók különböző mértékét is kilátásba helyezheti a szereppartner számára, így befolyásolva annak viselkedését.

Mára már elfogadottá vált az a nézet, mely szerint a mindennapi interakciókban a partnerek viselkedését és elvárásait teljes szociális identitásuk határozza meg (László 1998), így annak egyéb elemei is közreműködhetnek a szereprelációkban, mint amilyen például a név vagy jellemző szociális tulajdonságok.

A korábbi normatív és interpretatív paradigma szembenállása csak látszólagos ellentmondást mutat (Buda 1986; Csepeli 2000; László 1998), valójában kiegészítik egymást, hiszen ugyanazon jelenséget különböző irányból közelítik meg. Az interpretatív mozzanat hangsúlyozása a közvetlen emberi kommunikáció szempontjából közelít, ugyanakkor a társadalmilag meghatározott helyzet, viszonylat azonosítása is hasznos tudnivalókkal szolgál a szerep hatékonyabb megvalósításában.

A paradigmaticus szerepviták viszonylagos nyugvópontra kerülésével a modern szerepelméletek egyrészt a szerep megvalósítására, azaz a szerepviselkedésre, másrészt a szerepkonfliktusokra terjesztik ki a kutatást.

5. ábra: A szerep fogalma a társadalomtudományokban



A fenti elméleti paradigmák alapján a szerep fogalma három szinten értelmezhető (5. ábra). Legáltalánosabb értelemben, társadalmi szinten vizsgálva, egy adott pozícióhoz kapcsolódóan az egyéni viselkedést szabályozó társadalmi természetű és társadalmilag közvetített elvárások együttesének elnevezésére szolgál, amelyet az ábra felső része jelöl. Az a tény, hogy egy adott szerep, mint amilyen például a tanári szerep is, egyedi megvalósulásai kisebb-nagyobb eltérést mutatnak, egyrészt a társadalmi alrendszereken belül létező ugyanazon pozícióhoz kapcsolódó normarendszerek koegzisztenciájának, másrészt ezen normák szigorúsága közötti különbözőségnek, harmadrészt a normák egyéni felfogásának és realizálásának eltéréseinek köszönhetően különféle viselkedésformák, más néven viselkedésminták megjelenését teszi lehetővé. Az interpretatív paradigmában gyökerező elméletek az egyén szintjén megfigyelt szerepviselkedésben tetten érhető egyedi jelenségre is gyakran a szerep fogalom alkalmazásával utalnak. Ezt az ábra alsó szintje jelzi.

A társadalmi és egyedi jelenség közötti szinten új elemként jelenik meg a szerepkör fogalma, amelyhez az empirikusan tapasztalható, megfigyelhető szerepviselkedési minták változataiból általánosításon keresztül jutunk el (Argyle, 1994). A szerepkör egy olyan tipikusan jellemző magatartási, viszonyulási, kommunikációs kifejezési módra utal, amely az interakcióban részt vevő személy számára a szerep megvalósításához nyújt keretet. Ennek alapján a szerepkör társadalmi konstrukciós folyamatban kialakított, az egyén számára választható viselkedési minták együttese.

A szociológiai és szociálpszichológiai elméletek egyike sem ad egyértelmű választ arra a kérdésre, hogyan határozható meg a szerep fogalma, ebből következően a tanárszerep fogalmának egyértelmű meghatározása sem áll rendelkezésre. Mindeközben a szociológiai és szociálpszichológiai elméletek inspiráló hatással voltak a századvég pedagógiai kutatásaira is. A szerep fogalma köré épülő elméletek a tanár és a tanuló közötti kölcsönös függőségen, és ennek a viszonynak a tanár osztálytermi viselkedésére gyakorolt hatásán túl a tanár viselkedésének megfigyelését egy tágabb környezetben, a tanár és a tanuló közötti interakció társadalmi kontextusával kibővíve folytatják. A tanárszerep fogalmának alkalmazása azonban a szociológia és szociálpszichológia szerepelméleteinek zavarait képezik le, amelyet a neveléstudományi áttekintő jellegű munkák is bizonyítanak.

Biddle (1997) munkája a pedagógiai szerepelméletek kusza szálainak kibogozását vállalja fel. A nemzetközi kutatásokban megjelenő tanárszerep fogalmát háromféle megközelítésben rendszerezi annak alapján, hogy a szerepfogalmat a társadalmi pozíció, a tipikus szerepviselkedés vagy az elvárások fogalmával azonosítják a pedagógiai kutatások.

Zrinszky (1997) munkája is azt bizonyítja, hogy a tanárszerep fogalmának megközelítése korántsem egységes sem a nemzetközi, sem pedig hazai a neveléstudományi szakirodalomban akkor, amikor a „pedagógusszerep-együttes sokrétűsége” (Zrinszky 1997:131) vizsgálatában igyekszik feloldani a nyilvánvaló megközelítésbeli és fogalmi eltéréseket. Egyetlen rendszerben helyezi el egyrészt az iskolaszervezet valóságos és tulajdonított társadalmi funkciói által meghatározott alapvető szerepeket, azaz a pedagógus és a tanuló viszonyban megjelenő „átfogó” (Zrinszky 1997:133) pedagógiai szerepet, amely az egyén szerepkészletének⁸ (1. ábra) kiterjedésétől függően számos „részszerep” (Zrinszky 1997:133) működtetését írja elő, másrészt a tevékenység és szerep kölcsönhatásaiban megjelenő szerepképző tényezőket, amelyek újabb szerep-meghatározásokhoz vezetnek.

A munka nagy előrelépést jelent a szerteágazó szociológiai és pedagógiai szerepelméletek egységes rendszerbe foglalásában, ami számunkra is követendő gyakorlat, azonban meggyőződésünk szerint a tanárszerep és különösen a nyelvtanárszerep világának rendszere további finomítást tesz szükségessé a szerepfogalom értelmezésében a következő okoknál fogva.

Bár az társadalmi és környezeti elvárások a szerepelméletek többségének kulcselemeiként tűnnek fel, az azokra vonatkozó ismereteink nem elégségesek. Főbb jellemzőik részletesebb megismerése fontos lépés lehet a szerepfogalom további pontosításában.

Az elvárások bizonyítottan a szerep környezetének termékei. A megismert szerepelméletek azonban a szociológiai és szociálpszichológiai megközelítésből adódóan elsősorban a társadalmi viszonyrendszerek keretein belül mozognak, minek következtében a szerepkörnyezet számunkra szűk értelemben jelenik meg az elméletekben. A szerepkörnyezet kiterjedésének pontosabb azonosításához ezen diszciplínák határainak feloldása szükséges.

⁸ Zrinszky (1997) munkájában „szerepegyüttes” elnevezéssel illetett fogalom

Megfigyelhető, hogy a szerep és szerepviselkedés elhatárolása nem egyértelmű, a szakirodalmi nyelvhasználatban a két fogalom gyakran összemosódik. Mivel a szerepviselkedés fogalmát nem kívánjuk részletekbe menően megvizsgálni, annak leválasztása a szerep fogalmáról elengedhetetlennek látszik.

Feltételezésünk szerint a z 5. ábrán is jelzett irányból, azaz a társadalom és egyén irányából történő megközelítés együttes alkalmazása vezethet eredményre általában a szerep fogalom, és szűkebb értelemben a tanárszerep fogalmának meghatározásában is. Erre teszünk kísérletet a továbbiakban.

A tanárszerep világa

A tanárszerep, majd ezt követően a nyelvtanárszerep-fogalom pontosításában és új határainak kijelölésében segítségünkre lehet a filozófiai értelemben vett világ és valóság fogalmának áttekintése, így elsőként ezeket a filozófiai alapokat fektetjük le.

A tanárszerep Pauler (é.n.) filozófiai értelmezésében feltárt világának⁹ viszonylagosan állandó elemeit olyan környezeti elvárások alkotják, amelyeknek forrása a tanár, a szereppár másik tagja, a tanuló valamint a kettőjük közötti interakciós teret körülölelő szűkebb és tágabb pedagógiai környezet, annak egyes rétegei, valamint a bennük fellelhető további elemek. A rétegek között lévő összefüggésrendszer feltárása a tanárszerep világának belső szerkezetét mutatja meg.

A tanárszerep világának és valóságának működése a komponensrendszerekről szóló elmélet segítségével jellemezhető. Az eredetileg természettudományos kutatások keretében létrejött elmélet szerint az önmaga másolatát előállító, önmaga módosítására képes komplex rendszert nevezünk komponensrendszernek.

Jellemzőit tekintve a komponensrendszer olyan rendszeren belül működő alrendszer, amelyben komponensek keletkeznek, módosulnak, bomlanak. A komponensek esetenként elemi összetevők, más esetben maguk is összetételek, replikatív rendszerek, amelyek a komponensrendszeren belül megvalósuló kölcsönhatások eredményeként képesek saját másolatuk előállítására. Keletkezési és bomlási folyamataik hozzájárulnak létre a rendszert meghatározó kölcsönhatások hálózatát, amelyet a természettudományos megközelítés organizációnak nevez. A létezés a komponensek folyamatos előállításán keresztül valósul meg.

A fentiekből kikövetkeztethető, hogy a komponensrendszerek nem önmagukban léteznek, hanem egy átfogóbb rendszer komponensei, amelyek maguk is alrendszerekkel rendelkeznek. Az ilyen módon létező hierarchikus elrendeződés komplexitását tekintve eltérő lehet, azonban minél komplexebb annál kreatívabb, adaptívabb, fejlődőképesebb.

A rendszer fejlődéséhez azonban kreativitás szükséges. Ennek forrása egyrészt a komponensrendszeren belül, másrészt a környezetben lelhető fel, amely két forrás egymást felerősíti. Az így megvalósuló fejlődés szükségszerűen azonos a komplexitás növekedésével. Az így kialakuló hierarchia különböző szintjei közötti szerveződés a komponensrendszer

⁹ Pauler (é.n.) elmélete szerint a *világ* a viszonylag állandó elemek és ezek közötti viszony együttese. Az elemek mindegyike megfelel az azonosság elvének, azaz mindegyik elem csak önmagával azonos, és az összefüggés princípiuma szerint egymással valamilyen viszonyban állnak. A valóság ezzel szemben a fent említett viszonylagos állandóságban létező entitások, vagy ahogyan a szerző ezeket megnevezi szubsztanciák, változást előidéző állandó tevékenysége, amely az entitások egymásra hatásában és külső hatásokra történő reagálásában mutatkozik meg. Ez a felfogás a *valóság* állandó változását implikálja, szemben a *világ* viszonylagos állandóságával.

jellemző sajátossága. A szerveződések sztochasztikus, valószínűségi rendszerek, viselkedésük predikciója a komplexitásukkal fordítottan arányos, működésük nem determinisztikus szabályok alapján megy végbe. Ebből következően a komponensrendszerek fejlődésének eseményei csak nagyon korlátozottan jósolhatóak, működésük megismerése csak valószínűségi modellezés eszközeivel lehetséges.

A hierarchikus szerveződési szintek között funkcionális viszony áll fenn. Adott szerveződési szint működését az alsóbb szerveződési szint valósítja meg, viselkedésének mozgásterét pedig a felsőbb szervezési szintek képezik.

Csányi Vilmosnak az evolúcióról szóló általános elmélete is azok között a művek között szerepel, amelyek felhasználják a komponensrendszerről szóló elméletet (Csányi 1994, 1999). Neveléstudományi területen jelentős szerepet játszik Nagy Józsefnek a személyiség komponensrendszerével kapcsolatos munkájában (Nagy 2000) is, amely mára a tanári személyiség és tevékenység tanulmányozására (Gergely, 2002) is termékenyítőleg hatott.

Megközelítésünkben a tanárszerep és nyelvtanárszerep világának a komponensrendszer alapján történő értelmezését követjük. A tanárszerep fogalomrendszerének belső szerkezetében létező elemek folyamatosan módosulnak, valamint új elemek keletkeznek miközben korábbi elemek szűnnek meg. Ezek a változások magának a rendszernek a szerkezetét és összetételét is módosíthatják. Ugyanakkor a tanárszerep bármennyire is összetett rendszer, nem önmagában létező, hanem más, azonos szinten létező rendszerekkel is valamiféle viszonyban áll, és azokkal együtt egy nagyobb rendszer alrendszereként működik.

A tanárszerep egy nagyobb komponensrendszer részeként más szerepekkel együtt önálló alkomponens rendszerként működik, hasonlóan az iskolai intézmény vezetőjének vagy az oktatási szakértőnek a szerepéhez, amelyek ugyancsak önálló alkomponensek ugyanazon komponensrendszeren belül.

Értelmezésünkben a tanár pozíciójára irányuló társadalmi és környezeti szerepelvárások alkotják a tanárszerep világának belső elemeit, míg a tanárszerepet körülvevő más jellegű környezeti elemek a szerepen kívüli rendszereknek tekinthetők. Ilyen a tanár környezetében előforduló szerepek többsége, mint például a családi szerepek, más foglalkozási szerepek vagy nemi szerep. Ezek érintkezhetnek a tanár szerepével, nem kezeljük őket a szűk értelemben vett tanárszerep komponensrendszerének központi elemeiként, így ezekkel a rendszerekkel ebben a munkában nem célunk foglalkozni.

A tanárszerep maga is tekinthető nagyobb, átfogóbb rendszernek, amelynek részeként, alkomponenseként működnek a szaktanári szerepek, többek között a nyelvtanár szerep is. Ebből következően a tanárszerep komponensrendszerének megismerése a nyelvtanárszerep komponensrendszerének megismeréséhez is hozzájárul. Ugyanakkor más tantárgyak oktatóinak szerepe, mint például az informatikatanár, testnevelés tanára vagy földrajztanár szerepe, a nyelvtanár szerepével egy szinten létező, azzal esetenként érintkező, de különálló komponensrendszernek tekinthetők. Ezek bemutatására, valamint a nyelvtanárszereppel összevetésben felmutatható eltéréseinek feltárására szintén nem vállalkozunk.

A nyelvtanárszerep a tanári szerepen belüli, sajátos alkomponens-rendszerként kerül a későbbiekben bemutatásra. Ezen szerep közelebbi feltárását az indokolja, hogy míg a tanárszerep világának megismerése absztrakció útján egy elméleti vizsgálati szinten megvalósíthatónak látszik, a szerep valóságának egy esetleges megközelítése nem nélkülözheti a szerepmegvalósítás, azaz a viselkedés sajátosságainak megismerését. Ez utóbbi csak a tanár és a tanuló közötti tanulási folyamatban létrehozott interakció konkrét, szituatív jellemzőinek megismerésén, azaz a nyelv tanításának keretén belül lehetséges. A

nyelvtanárszerep elemösszességének megismerése a nyelvtanárszerep világát, az elemek viselkedésének főbb jellemzői pedig a nyelvtanárszerep valóságát tárhatják fel.

A tanárszerep és nyelvtanárszerep komponensrendszerének világában és valóságában állandó elemként jelennek meg az elvárások. Az elvárások, amelyek esetenként egyszerű, más esetben önmagukban is összetett rendszerek, állandó módosuláson mennek keresztül, miközben újak keletkeznek és régiek szűnnek meg.

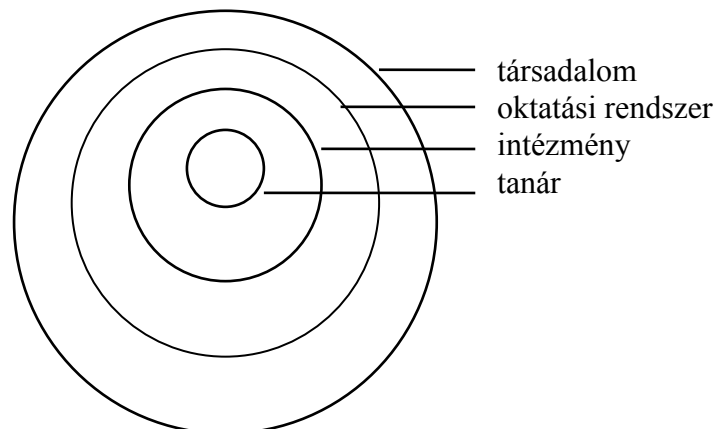
Kiemelt jelentőségük okán a továbbiakban a szerepelvárásoknak fogunk több figyelmet szentelni.

Az elvárások és a tanár szerepének összefüggései

Az elvárásokra vonatkozó itt következő megállapításaink a tanárszerepre általában érvényesnek tekinthetők, így a nyelvtanárszerepre is vonatkoztathatók, amelyek alátámasztására időnként a nyelvtanárszerep valóságához köthető jelenségek felidézését használjuk majd fel.

Szociológiai és szociálpszichológiai alapú megközelítésben az elvárás az egyén környezetéből az egyénre ható olyan inger, amely az egyén számára adott interakcióban bizonyos viselkedést irányoz elő. Egy adott interakcióban adott szerepet betöltő egyénre ható elvárások együttese elváráshalmazt alkot, amely a közösségi normák és egyéni vágyak skálájának két végpontja között elszórtan helyezkedik el. Azoknak az elvárásoknak az összessége, amelyeket a tanárok általános értelemben vett szakmai tevékenységére vonatkoztatva a mindenkori környezet támaszt, elvárt szerepet ír körül.

6. ábra: A tanárszerep pedagógiai környezete



McDonough és Shaw (1993: 289) alapján átdolgozva

A tanárra ható elvárások viselkedést előírányozó tartalmának azonosítása, azok osztályozása és az összefüggések megismerése a tanárszerep világának belső szerkezetét tárja fel. Az elvárások csoportosítása többféleképpen valósítható meg. Saját rendszerezésünk során kitüntetett szerepet szánunk az elvárások eredetének, azaz annak az összetett pedagógiai környezetnek, amelyben a tanár interakcióba lép a környezet más szereplőivel, és amely elvárásokat fogalmaz meg a tanár számára, aki ezeknek próbál megfelelni a szerep megvalósítása során. Amennyiben az elvárások halmazának feltárását azok eredete alapján

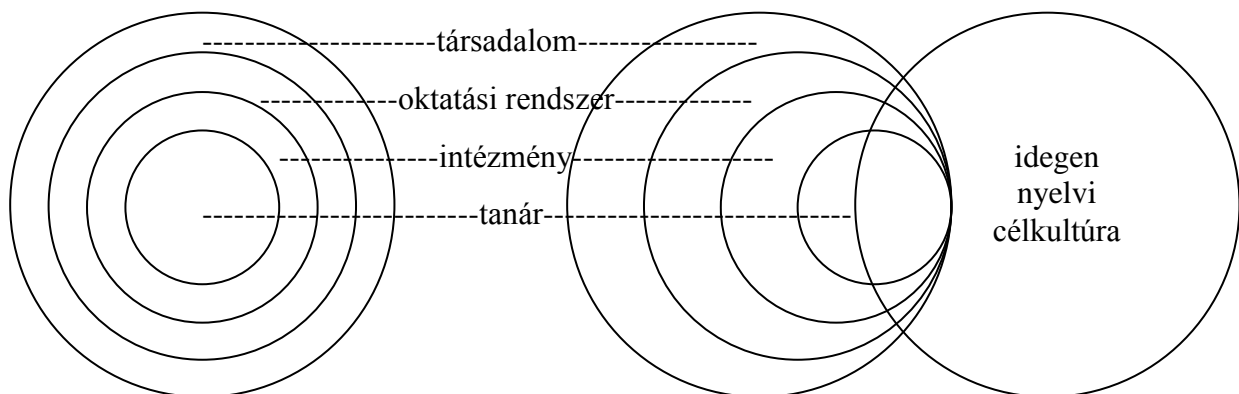
végezzük el, elengedhetetlennek látszik a tanárszerepet körülölelő pedagógiai környezet egyes rétegeinek azonosítása.

McDonough és Shaw (1993) a tanári szerepalkotást meghatározó társadalmi csoportokat egymásra épülő és fokozatosan táguló körökben képzelel. Ennek megfelelően az osztályterem, iskola, oktatási rendszer valamint a társadalom közegét különíti el mint olyan rétegeket, amelyek nemcsak körülölelik a középpontban elhelyezkedő tanárt, hanem különböző elvárásokat is közvetítenek feléje (6. ábra).

A szociológiai megközelítésen alapuló modell hatékony kiindulópontként szolgál számunkra, ám figyelmen kívül hagyja azt a még tágabb környezetet, amelyben az adott társadalmi környezet működik. Ez esetünkben hiányosságként jelentkezik két oknál fogva, egyrészt általában a tanárszerep általunk szélesebbnek ítélt kiterjedése, másrészt a nyelvtanárszerep specifikuma, az idegen nyelv mint oktatott tantárgy sajátos jellemzői okán.

Közelebbről nézve, az adott kultúra által kimunkált és támogatott pedagógiai környezet nem a többi, más kultúrák által kimunkált és fenntartott pedagógiai környezettől elszigetelten működik. Az egymás mellett létező és működő pedagógiai kulturális rendszerek együttese alkotja a pedagógia komponensrendszerét, amelynek mozgásterét egy még tágabb környezet, az általános értelemben vett humán kultúra mindenkor keretei adják. Ennélfogva ez a legtágabb tér határolja a tanárszerepet, elméletünkben tehát a modern tanárszerep legtágabb környezetének a humán kultúra jelenét kell tekintenünk.

7. ábra: A tanár- és nyelvtanárszerep környezete

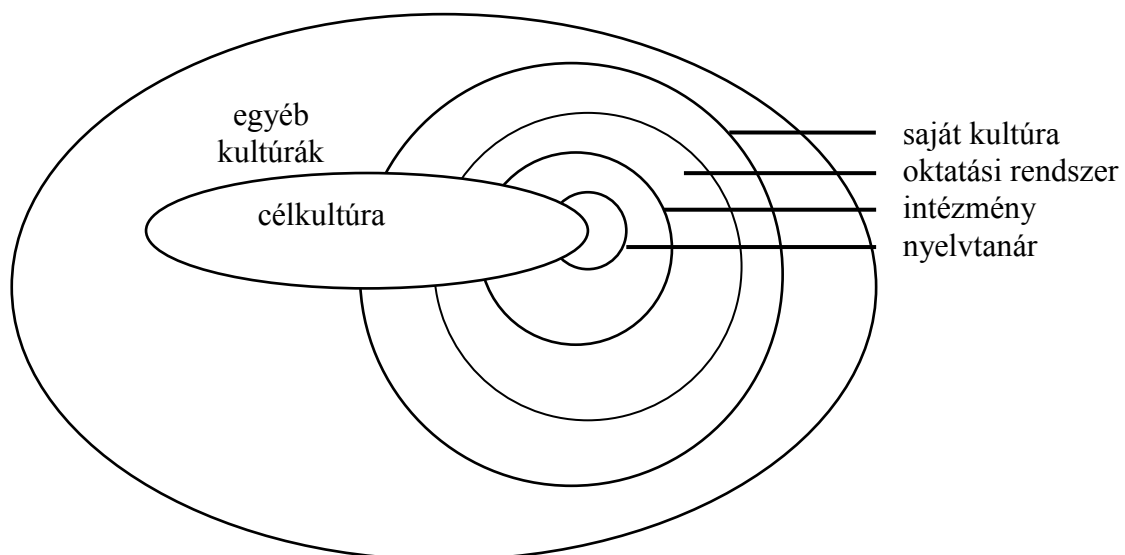


A nyelvtanár az adott nyelv oktatása folytán egy vagy több idegen nyelvet beszélő kulturális környezethez közvetlenül kapcsolódó tevékenységet is végez. Pályája során számos esetben közvetlenül is kapcsolatba kerül egy vagy több általa oktatott nyelv kultúrájával, a nyelvtanítás egy eltérő pedagógiai környezetével. Azoknak az érintkezéseknek során, amikor a tanár a célkultúrával kerül kapcsolatba, új, a hazai környezeten kívüli, az adott idegen nyelvi pedagógiai környezetre jellemző szerepelvárások fogalmazódnak meg, amelyek szintén részévé válnak a nyelvtanárszerep komponensrendszerének, és ilyen módon befolyásolják a szerepalkotást. Amikor a nyelvtanár egy brit iskolában tanórát látogatva azt tapasztalja, hogy a nyelvórán – és gyakran egyéb tanórákon is – a tanulók kisebb csoportokban végzik a tanórai feladatok egy jelentős részét, ezt követően természetes módon a páros és kiscsoportos munkaformákat fogja fontolóra venni, és esetleg előtérbe helyezni saját tanítási gyakorlatában a frontális oktatás helyett.

Másrészt a célkultúra vagy célkultúrák által kialakított és támogatott nyelvpedagógiai szemlélet közvetlen elvárásokat támaszthat az adott nyelv és kultúra mint tantárgy oktatásának egészét tekintve, amely elvárások a nyelvtanár saját pedagógiai és nyelvpedagógiai elvárásaival együtt jelennek meg. Amikor a nyelvtanár idegen nyelvi vagy szakmódszertani kompetenciájának fejlesztése érdekében bármely nyelvtanítás módszertanát érintő továbbképzésen vesz részt, majd ezt követően az itt szerzett elméleti tudást és szakmai tapasztalatokat, esetenként tananyagokat tudatosan vagy nem tudatosan saját egyedi szerepvilágába és szerepviseletébe építi be, egyúttal nyelvpedagógiai szemléletében is változáson megy keresztül. Példaként említhető, hogy a közelmúltban hazai angol nyelvtanárok számára itthon és számos célnyelvi országban szervezett módszertani továbbképzés finanszírozásában jelentős szerepet vállaló több szervezet (Soros Alapítvány, British Council, Világbank, Tempus Alapítvány, stb.) nem titkolt célja a nyelvtanítási szemlélet korszerűsítése, szemléletformálás volt.

Ezen utóbbi jellemző a nyelvtanári szereprendszer egyedi vonásának tekinthető a tanárszerep komponensrendszerével, illetve az ezen belül alkotórészként működő egyéb szaktanárszerepekkel való összevetésben.

8. ábra: A nyelvtanárszerep pedagógiai környezete



A fenti okoknál fogva a korábban bemutatott pedagógiai környezeti modellt (6. ábra) a nyelvtanárt körülölelő környezet differenciálásával egyetemben a 7. ábra szerint kívánjuk bővíteni.

Ugyanakkor tágabb nézőpontból szemlélve mind a nyelvtanár saját kultúrája mind pedig a célkultúra elválaszthatatlanul része egy valamennyi társadalmat körülölelő általános kulturális közegnek, az emberi kultúrának, amelyet a 8. ábra egyéb kultúrák fogalommal jelez. Az általános értelemben vett humán kultúra jelene a tanár pozíciójára vonatkoztatva elvárásrendszer fogalmaz meg. Ennek a nyelvtanárszerepre mint alkotórésze kifejtett hatása ugyancsak nem elhanyagolható.

Az általunk bemutatott környezetrendszer egy statikus állapotot rögzít. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk azt a tényt, hogy a nyelvtanár szerepét meghatározó szűkebb és tágabb környezet állandó mozgásban, változásban van, s ez motivációként

közreműködik a nyelvtanárszerep komponensrendszerén belül, azt ugyancsak állandó mozgásra, változásra készíti.

A tanárszerep és szerepviselkedés

A tanártól elvárt szerep azoknak az elvárásoknak az összességét jelenti, amelyeket vele szemben a tanulók, más tanárok, illetve más, a tanárral interakcióba lépő személyek támasztanak, akik a közvetlen pedagógiai környezet részei. Fontos hozzátennünk, hogy szerepfelfogásunk szerint a tágabb pedagógiai környezet közvetett módon ható elvárásai is aktiválódnak az interakciós szerepviselkedésben. Láttuk, hogy a pedagógiai kulturális környezet maga is több szinten vizsgálható összetett rendszer. Az ebből eredő elvárások összessége, az elvárt szerep, ugyancsak összetett rendszer, amelyen belül az elemek száma pontosan nem meghatározható, ebből következően a tanár- és nyelvtanárszerep nyitott rendszer is.

Ugyanakkor a szerep csak megvalósulásán keresztül nyer értelmet, amelyhez minden esetben egy adott viszonylat vagy interakció adja meg a keretet. Az interakció szociálpszichológiai fogalomként többféle értelmezésre ad lehetőséget (Vincze 2013), melyek közül munkánkban Buda (1986) felfogását részesítjük előnyben. A felfogás megkülönbözteti a kommunikáció és az interakció fogalmát, miszerint a kommunikációtól eltérően az interakció természetes velejárója a kölcsönhatás, amelynek lehetséges, ám nem szükségszerű eszköze a kommunikáció. Az interakció tehát tágabb értelmű, az észlelt jelenléttől a kétirányú kommunikációig minden cselekvés helyet talál benne. Az interakciós helyzet kialakulhat diádban, triádban, sőt csoportos, társas szituációban is. Ebből a kiindulópontból tekintve a tanórai folyamatok interakciók egymásra épülő láncolatából állnak.

Ahogy az igazgató és a beosztott vagy a szülő és a gyermek szereppárok szorosan összekapcsolódnak, a mi esetünkben a tanár szerepe elsősorban a tanuló szerepétől elválaszthatatlan, azt komplementer módon egészíti ki. A kettő közötti folyamatos kölcsönhatásban nyer értelmet, válik valósággá a tanár szerepe, az interakció eredménye így az empirikusan tapasztalható szerepviselkedés, más néven szerepalkotás, szerepmegvalósítás.

Az 9. ábra a tanár vagy nyelvtanár oldaláról megközelítve mutatja be azt a szerepalkotási folyamatot, amelynek során a tanuló és a tanár közötti interakcióban megvalósul a tanár szerepviselkedése. A folyamat kétirányúságát az interakcióban részt vevő mindkét fél felől érkező elvárások, valamint az erre válaszként megvalósuló szerepviselkedés ellentétes iránya jelzi.

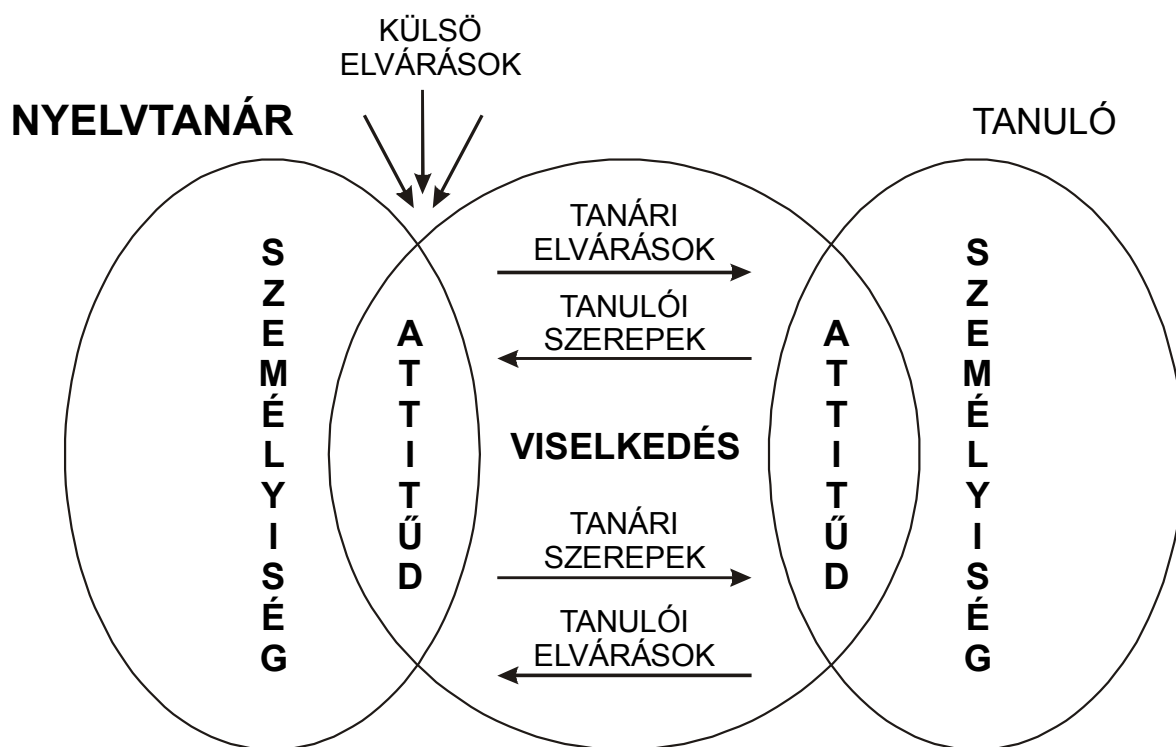
A tanóra során a tanuló és a tanár folyamatosan elvárásokat közölnek egymással. Az elvárások forrása azonban nem szűkül le a tanár és a tanuló közötti interakcióra. Az interakción belül keletkező és az azon kívül létező versengő elvárások az adott szerepet megvalósító egyén pszichikumának szűrőrendszerén keresztül kerülnek kiválasztásra, értelmezésre és feldolgozásra. Az egyénre jellemző idioszinkratikus interpretációk kialakítását, az interakcióban érvényre jutó elvárások kiválasztását és értelmezését meghatározó szűrő szerepét az egyén pszichés világának elemei töltik be, amely elemek között az attitűd és nézet kiemelt szerepet töltenek be.

Közelebbről vizsgálva az attitűd fogalmának a jelentése a hazai tudományos nyelvhasználatban nem egyértelmű. Szociálpszichológiai megközelítésben beállítódás, készenlét, amely az egyénnek az adott társadalmon, társadalmi mikrocsoporton belül

jellemző viselkedését meghatározza. Az attitűd mind kognitív, mind affektív, mind viselkedéses elemeket magába foglal. Eszerint affektív tényezők, kellemes vagy kellemetlen élmény hatására alakulnak ki az attitűdök, a személyiségbe való beépülésük és megerősödésük azonban az attitűd tárgyára vonatkozó értékelés kognitív elemét is szükségessé teszi, miközben viselkedést meghatározó szerepet töltenek be az egyén életében.

Bár izgalmas kutatási terület, az attitűddel szemben a századvég angolszász pedagógiájának irodalmában egy a tudatosság magasabb szintjét feltételező jelenség keltette fel az érdeklődést, amelyből a 'belief' fogalom emelkedett ki. A kezdetben többféle hazai elnevezéssel illetett fogalom (Falus 2001a; Kálmán, 2013) 'nézet' jelöléssel terjedt el. A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során. A nézetek nehezen megváltoztatható, a személy érzékelését, döntéseit, cselekvéseit befolyásoló pszichikus képződmények.

9. ábra: A tanári szerepviseledés modellje a tanár és a tanuló interakciójában



Az eltérés a nézetek és attitűdök között abban ragadható meg, hogy az attitűdök inkább affektív, míg a nézetek inkább kognitív töltetűek, ugyanakkor az egyén viselkedésének befolyásolásában mindkettő meghatározó módon vesz részt. Ezen oknál fogva az ábránkon az „attitűd” mint a pszichés rendszer egyik jelentős – de nem egyedüli – szerkezeti eleme a komplex elváráshalmazt feldolgozó szűrőrendszerre való utalásként jelenik meg.

A nyelvtanár tanórai viselkedését annak személyisége is döntően meghatározza (Fábián, 2002; Zrinszky, 1997). Meggyőződésünk, hogy a nyelvtanár viselkedése sem értelmezhető a

személyiség, a nézetek, attitűdök és szerepek részletes vizsgálata nélkül. Hangsúlyozzuk azonban azt, hogy az elvárásokra válaszként megvalósuló tanórai viselkedést a szerep fogalmától elkülönítve szerepviselkedésként értelmezzük, amelynek részletesebb vizsgálata nem tárgya jelen munkánknak. A szerepviselkedés értelmezésére pusztán a szerep fogalmától való elkülönítése erejéig térünk ki.

A tanári szerepmegvalósítás ugyan a tanár és a tanuló interakciójának keretén belül tapasztalható, a tanár azonban nem csak a tanulói elvárásokra reagál. A folyamatban jelentős szerepet töltenek be a tágabb pedagógiai kulturális környezet elvárásai is, amelyek a 9. ábrán differenciálás nélkül, külső elvárásokként jelennek meg, miközben az elváráshalmaz igen jelentős részét alkotják.

Az adott interakcióban tehát egyszerre érvényesülnek a szűkebb és tágabb környezetből különféle módokon közvetített elvárások. Ilyen értelemben a pedagógus pozíciójára vonatkoztatva megjelenő külső elvárásrendszer ugyanúgy motivációs elemként jelen van és interakciót tart fenn a pedagógussal, mint a tanórán a tanár kérdésére választ adó tanuló.

Az integrált nyelvtanárszerep fogalma

Ebben a szakaszban elsőként felidézzük azt, hogy milyen következtetésre jutottunk a szociológia és szociálpszichológia szerepfogalmával kapcsolatban, bemutatjuk a végrehajtott módosításokat, majd ezek alapján meghatározzuk az integrált tanárszerep fogalmát.

A szerepelméletek mindegyike az egyén és környezete közötti viszonyból indul ki. Azt tapasztaltuk azonban, hogy a környezet kiterjedése az adott paradigmától függően a társadalmi környezet és a szereppartner között változik. Amellett, hogy az egyén és a környezet közötti viszony jelentőségét továbbra is hangsúlyozzuk, annak mibenlétével kapcsolatban módosításokat vezetünk be. Egyrészt a szerep környezetének kitégítésére, másrészt annak leszűkítésére van szükség.

A tanárt körülölelő szűkebb és tágabb környezet, mint például a tanulóval folytatott interakció, a tanulócsoporthoz, az oktatási intézmény, annak szocio-kulturális környezete, a hazai pedagógiai környezet által megfogalmazott elvárások közvetlen vagy közvetett módon kifejezett elvárásokon keresztül kívánják befolyásolni a tanár szerepviselkedését. A legtágabb környezetként jelenlévő humán környezet szintén elvárásokat hoz létre, amelyek általában véve valamennyi tanárra érvényesek.

Emellett azt is állítjuk, hogy a tanárszerephez képest a nyelvtanárszerep esetében az elvárások egy sokkal differenciáltabb környezetből erednek. Az adott idegen nyelv sajátosságai, az idegen nyelvi kultúra vagy kultúrák sajátosságai és azok nyelvpolitikai törekvései ugyancsak elvárásokat fogalmaznak meg a nyelvtanárral szemben. A nemzetközi nyelvpolitikai elvárások gyakran a hazai oktatáspolitikát megelőzve vagy felülírva, esetenként a nemzeti oktatáspolitikai elvárásokhoz képest közvetlenebb csatornákon keresztül is elérhetik a nyelvtanárokat. Ezen utóbbi elvárások által alkotott komponensrendszer egyúttal a nyelvtanárszerep sajátosságának is tekinthető az általános vagy egyéb specifikus tanárszereppel való összevetésben.

Mindezek alapján mind a tanárszerep mind pedig a nyelvtanárszerep elvárásainak rendszerét, eredetének diverzifikálódása okán, egy tágabb környezetre kiterjesztve kell meghatároznunk.

A környezet pontosabb meghatározása azonban még nem elégséges feltétel a tanárszerep és nyelvtanárszerep világának megismeréséhez. A szerep fogalmát el kell

különítenünk a vele összefüggésben használt szerepviselkedés fogalmától. Nem vonjuk kétségbe azt a tényt, hogy a szerep és a viselkedés egymással összefüggésben állnak, de azt állítjuk, hogy a szerep és szerepviselkedés között nem közvetlen, hanem közvetett viszony áll fenn. Ennek oka abban kereshető, hogy a környezet elvárásrendszerét az egyén pszichés rendszere percepció útján kiválogatja, rendszerezi, értelmezi és átalakítja mielőtt az szerepviselkedést váltana ki. Szükségesnek látszik tehát a szerep és a szerepviselkedés elválasztása, amire a 10. ábrán teszünk kísérletet.

A tanárszerep komponensrendszerén belül a környezeti elvárások összessége alkotja az általunk elvárt szerepnek nevezett komponensrendszert. Ennek az egyén nézetrendszere által feldolgozott tükörképe, a leképezett szerep áll közvetlen kapcsolatban az egyén szerepmegvalósításával, azaz az átalakított elvárásrendszer gyakorol tényleges befolyást az egyénnek az adott interakcióban mutatott magatartására, szerepviselkedésére.

A szerep és szerepviselkedés közötti kapcsolat azonban nem egyirányú. Az egyén a környezet egyedi szerepviselkedési eseményeit szintén percepció útján megtapasztalja, azokat az elvárt szerep leképezéséhez hasonló módon pszichés rendszere segítségével feldolgozza. A gyakran tapasztalt vagy előnyben részesített viselkedésmozzanatok mintává állhatnak össze, amelyet az egyén nézetrendszerének értékeihez illesztve saját viselkedésében viselkedésmozzanatok, azaz egyedi viselkedésrészecskék, valamint rutinok, sémák, stb. formájában juttathat érvényre.

A pszichés rendszer általi feldolgozást követően a tanár tudatában megjelenő leképezett szerep az egyén tágabb és szűkebb környezetének elvárásai által alkotott elvárt szerep tükrözött képe. Míg az elvárt szerep a nyelvtanár és a tanuló viszonylatán belüli és azon kívüli külső, exogén tényezőket foglal magába, a leképezett szerep ezek belső, a nyelvtanár pszichikumában megjelenő reprezentációjából áll össze, azt belső, endogén tényezők alakítják. A szakirodalomban egységes vélekedés alakult ki azt illetően, hogy a tanár pszichés rendszerében jelenlévő nézetrendszernek különösen erős befolyása van a külvilágra vonatkozó adatok gyűjtésére és feldolgozására.

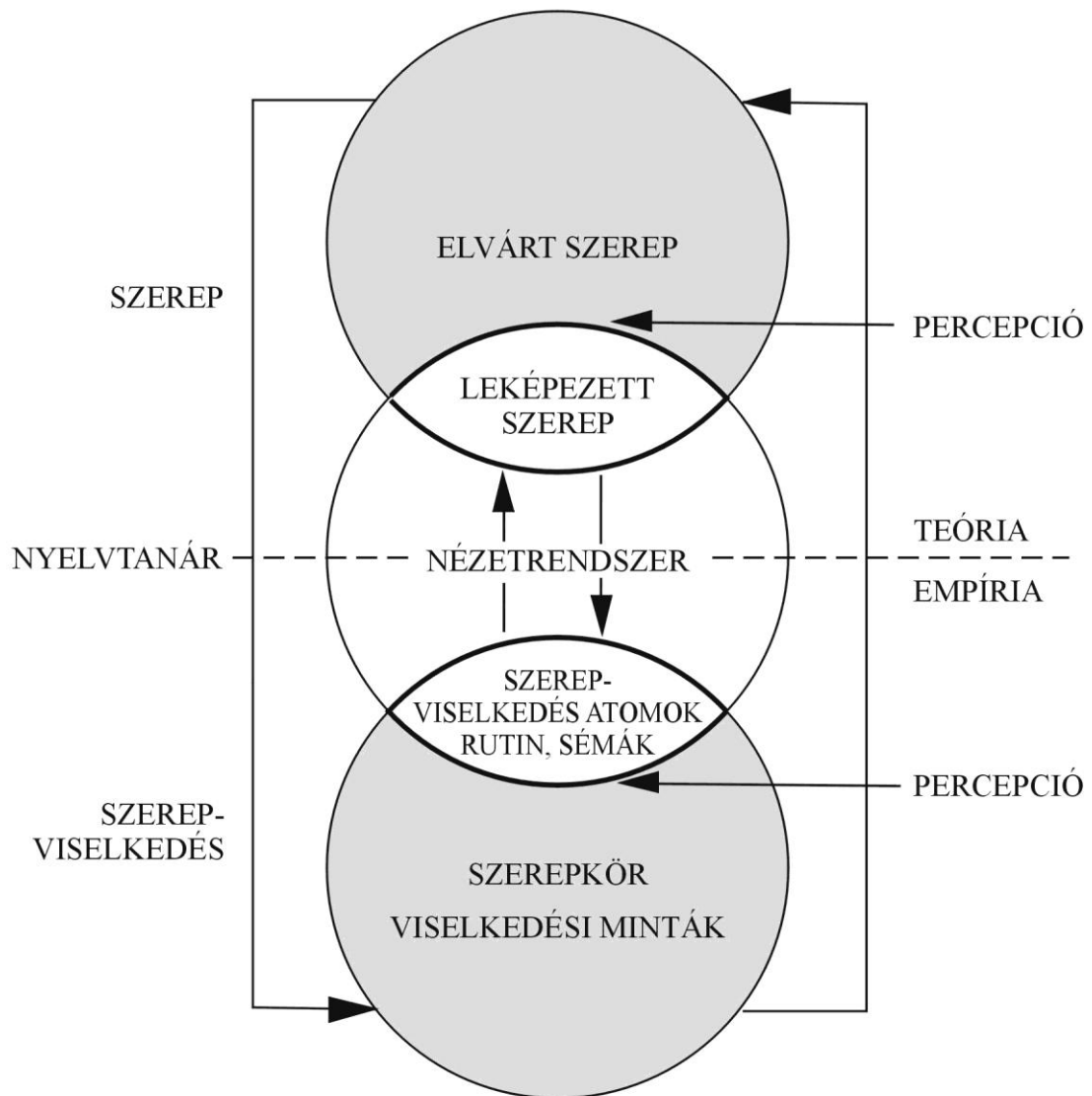
Az egyén egészséges pszichés világának egyik alapfeltétele a nézetrendszer konzisztenciája. Az egyén saját nézetrendszerének folyamatos egységesítésére, összhangjára törekszik. Ennek alakítása a tanár- és nyelvtanárszerep világában a leképezett szerep és az egyén szerepviselkedésének állandó egymásra hatása, módosulása közepette csak nehézkes, lassú folyamat során mehet végbe, miközben a nézetrendszer viszonylag állandó keretet nyújt a megfigyelt események és a megismert külső elvárások értelmezéséhez.

Az elmondottak alapján nézzük meg azt, hogy miként határozható meg a tanárszerep fogalma.

A tanárszerep a tanárra irányuló elvárások összessége által alkotott összetett komponensrendszer, amelynek fő funkciója a szerep megvalósítása, azaz a szerepviselkedés. Két fő alkotóeleme az elvárt szerep és a leképezett szerep.

Az elvárt szerep a tanár teljes környezetéből eredő pedagógiai elvárások összessége, amely a tanár pszichés világában működő szűrőrendszeren, a tanár nézetrendszerén keresztül érvényesül. Az elvárt szerepnek a tanár nézetrendszerében megjelenő tükörképe, a leképezett szerep, belső elvárásrendszerként van jelen a tanár tudatában, miközben közvetlen módon befolyásolja az adott szerepviselkedést. A leképezett szerep önmagában is komponensrendszer, amely az elvárt szerep komponensrendszerével együtt alkotja a tanárszerep teljes komponensrendszerét.

10. ábra: A tanárszerep és szerepviselkedés összefüggése



Meghatározásunk valamennyi tanárszerepre érvényesnek tekinthető, így a nyelvtanárszerepre is. Az utóbbi specifikuma eddigi megállapításaink alapján a nyelvtanárszerep elvárt szerepkomponensében, azon belül is a szerepkörnyezet mibenlétében lelhető fel, amely egyaránt magába foglalja a humán környezet egészét és a célnyelvi kulturális környezet vagy környezetek valamiféle konstellációját, így az utóbbi kizárólag a nyelvtanásra jellemző szerepalkotó tényező. Az elvárt szerepben mutatott eltérések következményeképpen az általános tanárszerephez képest eltérés mutatható ki a nyelvtanár pszichés világában megjelenő leképezett szerep szerkezetében is, amelyre munkánk egy későbbi fejezetében még visszatérünk.

A 10. ábra bemutatja a szerep, az egyén és a szerepviselkedés működésének fentiekben részletezett összefüggéseit a tanár szemszögéből vizsgálva¹⁰. Az ábra jobb oldala jelzi, hogy a szerep empirikusan közvetlenül nem tapasztalható, vizsgálata a teória világába tartozik. Ezzel szemben a szerepviselkedés az empíria világában, a tanár és a tanuló vagy

¹⁰ Az ábrán a nyelvtanár fogalom a tanár fogalom szinonimájaként került jelölésre

tanulócsoport közötti interakcióban megfigyelhető. Mindeközben a tanár nézetrendszere a két világ határán helyezkedik el.

A tanárszerep összetett komponensrendszer, amelynek vizsgálata két irányból közelíthető meg. A megközelítés egyik irányként szolgálhat azoknak az elvárásoknak az elemzése, amelyeket a tágabb és szűkebb környezet elvárt szerepként megfogalmaz, míg másik irányból a tanár nézetrendszerét lehet megvizsgálni, amely az elvárt szerepnek az adott egyén által leképezett, értelmezett és pszichés világába beépített változata.

A tanárszerep működésének vizsgálata általánosságban nem, csak egyedi szituációhoz kötötten, adott kontextusban valósítható meg, ezért a működés vagy szerepviselkedés vizsgálata megkívánja ezen kontextus meghatározását. A tanárszerep megvalósulásának színtere az osztályterem, kerete a tanár és tanulók közötti osztálytermi interakció, azaz az tanóra.

A nyelvtanárszerep vizsgálatának tudományelméleti alapjai

A nyelvtanár szerepének elméleti modellje a nyelvtanár tanórai viselkedését különböző mértékben szabályozó elvárások rendszerét mint a tanár-diák interakció környezetét alkotó determináns tényezőket kezeli. A tanárszerepet meghatározó tényezők egyik jelentős csoportja a tanár és a tanuló közötti interakció keretét alkotó szűkebb és tágabb környezetből eredő elvárások, amelyeket exogén, más szóval külső tényezőkként tartunk számon. Az elnevezésben az exogén fogalom arra utal, hogy a benne szereplő elvárások nem az interakción belül, hanem azon kívül keletkeznek, és kívülről próbálják befolyásolni az interakcióban megvalósuló tanári szerepmegvalósítást. Az elvárásokat eredetük szerint csoportosítva kívánjuk áttekinteni, elsőként az exogén, azaz külső tényezőket véve számba, azokat az eredet szerinti eltérő elnevezéssel több kisebb csoportba rendezve.

Először univerzális (egyetemes) determinánsként a humán kultúra evolúciója és a humán viselkedési komplexum közötti összefüggés felvillantása történik meg humánológiai elméletek segítségével az egyszemélyes csoport fogalmának bevezetése érdekében.

Ezt követően térünk ki az általános determináns rövid bemutatására egyrészt a tágabb európai kulturális környezet másrészt a szűkebb nemzeti kulturális környezet egyes jellemző törekvéseiben tükröződő elvárások említésén keresztül.

Mind az univerzális mind pedig az általános determinánsnak a modern nyelvoktatásra gyakorolt hatását azok tárgyalásakor pedagógiai és nyelvpedagógiai tényezők számbavétele világítja meg.

Végezetül egyedi determinánsként a tanár és a tanuló közötti interakció során megvalósuló nyelvtanárszerepet az egyén szintjén meghatározó jelentőségű szocio-kulturális és szociálpszichológiai tényezők kerülnek bemutatásra. Ez utóbbiakat endogén, személyiségen belül érvényesülő tényezőkként kezeljük.

A szerep olyan komponensrendszer, amely meghatározza az empirikusan tapasztalható szerepviselkedést. A szerep mint elvont entitás vizsgálata és a szerepviselkedés vizsgálata egyazon tudományelméleti alapokon lehetséges. Ebből következik az, hogy amennyiben a szerepviselkedés vizsgálatával foglalkozó tudományokat azonosítjuk, rendelkezésünkre állnak azok a területek, amelyekből kiindulva a szerep, és ezen belül a nyelvtanárszerep világának és valóságának megismerését megkísérelhetjük.

A szerepviselkedés olyan emberi viselkedésként fogható fel, amelynek vizsgálatával több diszciplína foglalkozik. Az alábbiakban áttekintjük a főbb humán viselkedéssel foglalkozó

tudományokat annak érdekében, hogy behatároljuk vizsgálatunk tárgyának, a nyelvtanárszerepnek megismerését segítő tudásterületeket.

Az univerzális determináns: evolúciós alapok a nyelvtanárszerepben

Az emberi viselkedés alapvetően annak biológiai tulajdonságai által meghatározott. A humán biológiai tulajdonságokat azonban több tudomány kutatja. Az antropológia az ember származásának térbeli és időbeli megjelenésével, tagolódásával és az embercsoportok tulajdonságainak öröklődésével foglalkozik. Az idegtudományok a viselkedéskutatáshoz az idegrendszer felépítésének és működésének tanulmányozásával járulnak hozzá. Bár elismerjük ezen diszciplínák eredményeinek nagyszerűségét, vizsgálatunk tárgya szempontjából kevés haszonnal járnának. A genetika a tulajdonságok öröklődésével és az új tulajdonságok kialakulásának törvényszerűségeivel az egyén szintjén foglalkozik. Izgalmas területnek látszik a nemi szerep és foglalkozások összefüggésének vizsgálata, vagy a nemek közötti morfológiai, fiziológiai és viselkedésbeli különbségek megismerése, az eredmények azonban valószínűsíthetően nem tudnak magyarázatot adni a szerepviselkedési mintázatokra. Ezért ezek vizsgálatát sem tartjuk feltétlenül szükségesnek.

Másrészt, mivel a humánétológia a viselkedés biológiai alapjait és azok változásait annak környezetében, azzal összefüggésben vizsgálja, az ezen a területen elért bizonyos eredmények feltárását elengedhetetlennek tartjuk.

A humánétológia álláspontja szerint az emberi viselkedés evolúciós folyamat terméke, az embernek saját környezetéhez történő adaptációjának eredménye. Ugyancsak az evolúciós folyamat eredménye a kultúrára való képesség is. Az embernek és az ember által létrehozott kultúrának a viszonyát a humánétológiából ismeretes humán viselkedési komplex elméletén keresztül érthetjük meg, és egyúttal feltárhatjuk a tanár- és nyelvtanárszerep univerzális komponensrendszerének motivációs forrását.

A humán viselkedési komplexről szóló elmélet alapján az emberi viselkedés fajspecifikus jegyei három jellemző köré csoportosíthatók: a szocialitás, a tárgyak kedvelése és a szabálykövetés tulajdonsága. Az utóbbi valamint a három jellemző együttes jelenléte mint tulajdonság csak az emberre jellemző, és motivációként működik közre az emberi viselkedés megvalósításában. Univerzális jellegénél fogva valamennyi humán viselkedésformára igaz ez, így többek között általában a szerepviselkedésre, és konkrét értelemben a tanár és a nyelvtanár szerepviselkedésére is. Motivációs tényezőként kezelhetjük tehát a humán viselkedéskomplexum jelenlétét a nyelvtanárszerep komponensrendszerében.

A humán kultúra genetikai-kulturális fejlettségének jelenlegi szintjén a tanár és nyelvtanárszerep univerzális determinánsaként megjelenő egyik legjellemzőbb környezeti hatást a szintén humánétológiai eredetű egyszemélyes csoport (Csányi 2000, 2002) fogalmán keresztül közelíthetjük meg. A humán kultúra fejlődése során az embercsoportok mérete egyre csökkenő tendenciát mutat. A tömegtársadalmakban folyó szocializáció eredménye, a végső csoportredukció, az egyszemélyes csoport, autonóm egyéniség, jellemzően maga valósítja meg a humán viselkedéskomplexum sajátosságait, maga szervezi akcióit, konstrukcióit, ideáit maga válogatja, önmagához hűséges. Bár az autonómia fogalma sem a társadalomtudományokban, sem pedig a pedagógiában vagy nyelvpedagógiában nem egységes fogalomként jelenik meg, kétségtelen, hogy napjaink szakirodalmának egyik fontos fogalmi eleme. Általános az egyetértés abban, hogy a tanítás célja autonóm egyéniség, a nyelvtanítás célja pedig autonóm nyelvhasználó nevelése. Arra kell felkészülnie tehát az

oktatás szereplőinek, hogy a körülöttük megjelenő ideák, információk és jelenségek világában képesek legyenek azokat kemény pszichikai munka során kiválogatni, megszüntetni és értékelni. Ebből következően a tanárnak erőfeszítéseket kell tennie annak érdekében, hogy mind önmagát mind pedig a tanulót az autonómia területén egyre magasabb szintre juttassa el.

A nyelvtanár esetében a kihívás azonban különösen nagy. Az a tény, hogy az idegen nyelvi tanulmányokon keresztül a tanuló valóságában az egymással versengő ideák száma megsokszorozódik a célnyelvi kultúra vagy kultúrák hatására, bonyolultabbá teszi számára az eligazodást a világban. Ilyen körülmények között a nyelvtanárnak a tanulói autonómia alakításáért és magasabb szintre emeléséért tudatosan is tennie kell, amit azonban csak akkor képes felvállalni, ha önnönmaga is az autonómia magas szintjén áll.

A fentiekben rámutattunk, hogy az egyszemélyes csoport, a humán evolúciós folyamat terméke, kulturális eredetű. Hatékony működésének alapfeltétele az autonóm személyiség, amely a humán kultúra legfőbb elvárásának tekinthető. Ez az elvárás a mai emberi kultúra minden egyedére egyaránt érvényes, s ennek megfelelően a tanár- és különösen a nyelvtanárszerep egyik kiemelkedően fontos eleme.

Az általános determináns: kulturális alapok a nyelvtanárszerepben

A nyelvtanár szaktárgyi ismeretei jellemzően idegen kultúrából vagy kultúrákból erednek, miközben a nyelvtanítás egyik fő célja ezen idegen kultúra vagy kultúrák megismertetése a nyelven keresztül.

A mai társadalmak idegennyelv-oktatási politikájának alakulásában a nemzetközi szervezeteknek (pl. UNESCO, Európa Tanács) és határozatoknak (pl. Helsinkai Egyezmény) jelentős szerepük van abban az értelemben, hogy az európai társadalmak nyelvpolitikáját befolyásoló általános kritériumokat dolgoznak ki, s ezzel egy közös gondolkodásmódot állítanak egy a társadalmakon túlmutató kulturális közösség kialakításának szolgálatába.

Egyebek között meghatározzák az idegen nyelvi tudás értékét, az anyanyelv és idegen nyelv közötti viszonyt, az idegen nyelvi oktatás célját valamint a nyelvtanár feladatkörét. Az ilyen módon körvonalazott pedagógiai kulturális tér határokon átível, ennél fogva szükségesnek látszik a nyelvtanárt körülölelő földrajzi tér kiterjesztése, s ezzel együtt az európai és hazai pedagógiai kulturális környezet által a nyelvtanárral szemben támasztott elvárások szélesebb körű megismerése.

A nyelvpedagógia változása a jellemző európai és hazai nyelvpedagógiai környezet komponensrendszerének motivációs forrásaként működik, így idézi elő a nyelvtanárszerep rendszerének működését. A tágabb, jellemzően – de nem kizárólagosan – európai környezet által meghatározott pedagógiai és nyelvpedagógiai változások mibenlétének ismerete hozzásegíthet minket a szűkebb környezetben megfogalmazódó új vagy módosult elvárások jellemzőinek feltárásához, s ez a modern nyelvtanárszerep mibenlétére is rámutathat.

Az európai oktatási rendszerek megújulása a 90-es években kezdődött el, különösen jelentős mértékben befolyásolva a nyelvtanítási színtereket. A változások a szerkezetben, a nyelvi dominanciában és gondolkodásmódban követhetők nyomon. Változott az idegen nyelv oktatásának életkor szerinti kezdete, hossza és intenzitása. Európai környezetben a regionalitás mint nyelvtanulást és nyelvválasztást befolyásoló tényező ugyancsak erős hatással bír, miközben az angol mint idegen nyelv dominanciája az iskolákban egyre erősödni látszik. Az Európa Tanács nyelvoktatás terén kifejtett tevékenysége sokak számára

nyilvánvalóvá teszi azt az oktatáspolitikai szándékot, hogy a különböző kultúrák keretein belül folyó nyelvoktatás, mint az európaivá nevelés alapfontosságú eszköze, hasonló alapelvek alapján valósuljon meg. Az európai turista várható nyelvi szituációi alapján végzett szükségletelemzés eredményeképpen összeállított anyag többszöri átdolgozás után ma már egy európai keretrendszerként segíti az európai kultúrák saját idegen nyelvi tantervének kialakítását. Az ezzel párosuló politikai célkitűzések, amelyek főképpen a nemzetközi kommunikáció hatékonyságának növelését célozzák meg, támogatják a nemzetközi mobilitást, a toleranciát, a kulturális sokszínűséget, a kulturális élet gazdagságának megőrzését és az esélyegyenlőséget. A fentiek mellett a Közös Európai Referenciakeret (2002) a többnyelvűség fogalmát is bevezeti.

Míg a soknyelvűség fogalma egy adott társadalomban egy bizonyos számú nyelv ismeretére vagy több nyelv együttes jelenlétére utal, a többnyelvűség fogalma ettől eltérően azt jelenti, hogy az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai ezek kulturális vonzatával együtt folyamatosan bővülnek, a családban megismert nyelvtől a társadalomban használt nyelven vagy nyelveken át más népek nyelve irányában. Ezek a nyelvek és kulturális ismeretek azonban nem elszigetelődve tárolódnak az egyén tudatában, hanem olyan összetett kompetenciává állnak össze, amelyhez az összes nyelvismeret és tapasztalat hozzájárul, miközben ezen ismeretek és tapasztalatok kölcsönösen hatnak egymásra. A nyelvoktatás célja a nyelvtanuló nevelése során tehát egy hatékonyan használható nyelvi repertoár kialakítása, a többnyelvűség.

A tanuló tudásáról szóló ismereteink differenciálódásával párhuzamosan a nyelvtudás fogalmának újraértelmezése is zajlott az elmúlt évtizedekben. A nyelvi tudás meghatározására irányuló törekvések eredményeképpen létrejött elméletekről több áttekintésből szerezhetünk összefoglaló ismereteket (Bachman, 1990; Bárdos 2002; Katona 1995; Medgyes 1997; Stern, 1983). A modellek fejlődése az egyelemű és több elemű koncepciók közötti mozgásban követhető nyomon a 80-as évekig, amikor viszonylag egységesnek mondható álláspont alakult ki a kommunikatív nyelvi kompetencia fogalmát illetően. Elfogadottá vált, hogy a nyelvtudás összetett, több kompetenciát foglal magába, amelyek a nyelvi kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, pragmatikai kompetencia, valamint stratégiai kompetencia. Az interkulturális kommunikatív kompetencia modelljével (Byram 1997) a nyelvoktatás fő célja iránti elvárás tovább bővült. Új feladata, hogy elősegítse a tanulók személyiségfejlődéséhez nélkülözhetetlen készségek megerősödését (Kurtán 2001) és a nyelvtanuló identitástudatának megfelelő fejlődését a nyelvi és kulturális másság ismeretében is (Közös Európai Referenciakeret 2002).

A fentiekben bemutatott jelentősebb gondolkodásmódbeli és ebből eredő tartalmi változások mellett a nyelvtanítás módszertana is jelentősen átalakult a kommunikatív szemlélet megjelenésével. A megközelítés mai, poszt-kommunikatív korszakában olyan alapfogalmak és alapelvek megkérdőjelezése, revideálása, megerősítése vagy elvetése a témája módszertani szakirodalmunk mindennapjainak, mint például információhiány, autentikus, nyelvi funkció, anyanyelvhasználat, metanyelv, stb.

A fentiekben említett változások általában a tanárok körében még csak nyomokban, a nyelvtanárok és leginkább az angol nyelvet oktatók körében azonban szinte azonnali következményként új elvárásokat teremtenek a tanárszerepben. Ebből kifolyólag a modern nyelvtanár szerepének megismeréséhez nélkülözhetetlennek látszik a tágabb és szűkebb környezetben már jelenlévő vagy éppen alakuló nyelvpedagógiai elvárások megismerése.

A kulturális elemek a nyelvtanár szerepét részben közvetlenül részben közvetítesen keresztül befolyásolják. Ez utóbbi közvetítői szerepet az intézményen belüli pedagógiai

kultúra látja el, amelyet egyedi, azaz egyéneként eltérő módon megjelenő determinánsként ismerhetünk meg. Mivel minden emberi csoport működésének alapelve a közösen kialakított és elfogadott normákhoz való alkalmazkodás, minden csoport kifejleszti saját íratlan vagy írott viselkedési szabályait, és elvárja, hogy tagjai ezeket betartsák. Ennek következménye az oktatói közösségek intézményenként, esetenként intézményen belül is, változó sajátosságai.

Az iskolákban együttműködő pedagógusok kommunikációjának stílusa, a munkamegosztás elve, a vezetés és az iskolai környezettel való kapcsolat alakítja az intézmény szervezeti kultúráját. Az iskolai szervezeti kultúra sajátosságai rámutathatnak az adott nyelvtanárszerep egyedi sajátosságaira is, amelyek a nyelvtanár szerepkészletén és szerephálóján keresztül fejtik ki hatásukat.

Az iskolai környezetben az adott nyelvtanár által tudatosan kialakított kapcsolatrendszeren túl azonban egy nem tervezett kapcsolatrendszer is hat szerepviselkedésére. A nyelvtanár közvetlen környezetében, vele valamilyen szakmai viszonyban álló személyek között tehát célszerű megkülönböztetni azokat, akik hatalmi pozícióban működnek azoktól, akik informális kapcsolatban hatnak szerepalakítására. A nem formálisan kialakuló csoportok ugyanis erős befolyás alatt tartják a csoporthoz tartozó egyének attitűdjeit, nézeteit és szerepének megvalósítását, miközben azok vonatkozási vagy referenciacsoporthoz tartozó szerepét töltik be az egyén viselkedésében.

A humán környezetben túl viselkedést meghatározó szerepe van a humán környezet által kialakított tárgyiasult környezetnek is, amelyre szintén ki kell terjeszteni figyelmünket a nyelvtanárszerep vizsgálata során.

A humán környezetnek viselkedést befolyásoló tényezőivel többek között a szociálpszichológia foglalkozik. A szociológia és pszichológia határán tevékenykedő tudomány, két oknál fogva játszik fontos szerepet a nyelvtanárszerep megismerésében. Egyrészt vizsgálatunk tárgya a szociálpszichológia egyik központi fogalmára, a szerepfogalomra épül, amelyet sajátos módon, céljainknak megfelelően egy módosított fogalomrendszerként mutattuk be ebben a fejezetben. Másrészt az általunk elfogadott szerepelmélet szerint a diszciplína kutatási eredményei a társas viszonyokban ható tényezők és azok működése terén számos ismerettel járulhatnak hozzá a szereprendszer világának és valóságának megismeréséhez mind a nyelvtanár és a tanuló közötti interakció viszonylatában mind pedig a nyelvtanár pszichikai világában megjelenő leképezett szerep tekintetében. Ez utóbbi elvezet minket a nyelvtanárszerep másik alkotórészeire, a leképezett szereprek megismeréséhez.

Az egyedi determináns: szociálpszichológiai és pszichológiai alapok a nyelvtanárszerepben

A külső elvárások belsővé válása a nyelvtanár nézetrendszerén és pszichés világán keresztül valósul meg, amely inter- és intraperszonális tényezőként befolyásolja az egyedi szerep affektív, kognitív és konatív, azaz viselkedéses világát és valóságát. Az interperszonális tényezők között jellemzően az attitűdök, előítéletek, konformizmus, stb. míg az intraperszonális tényezők között jellemzően a motiváció és nézetrendszer viselkedésre, esetünkben a nyelvtanár szerepviselkedésére gyakorolt hatása már bizonyított.

A nyelvtanárnak a saját szerepéhez és a tanulókhöz való viszonya belső tényezőként tovább növeli szerepének komplexitását. Az egyedi komponensrendszer belső meghatározó tényezője a nézetrendszer, amelyen keresztül a nyelvtanár saját és fontos más személyek szerepét szemléli. A nézetrendszer motivációs forrása a konzisztenciára törekvés, amely a tudat szintjén határozza meg a nyelvtanár önmagával és másokkal kapcsolatos nézeteit és

attitűdjeit, s ezen keresztül szerepviselkedését. Saját szerepével kapcsolatos beállítódása érinti mindazon területeket, amelyekre az eddigiekben az elvart szerep komponensrendszerének kapcsán utaltunk. Az említett tényezőkön kívül itt kell megemlítenünk azokat az énvédő funkciót betöltő pszichikus folyamatokat is, amelyek lehetővé teszik a nyelvtanár pozitív önértékelésének fenntartását, szakmai integritásának megőrzését és a személyiség szempontjából károsnak minősülő jelenségek kizárását. A nyelvtanár nézetrendszere szűrő és kompenzációs szerepet tölt be a személyiség szerepharmonizációs folyamatában, ennél fogva létfontosságú az egyén világában.

Mind ezek a tanár és nyelvtanár pszichés világában megjelenő folyamatok részeként az egyedi tanár- és nyelvtanárszerep endogén dimenziójának motivációs elemeként működnek közre úgy, hogy a pszichikus folyamatok során a szerepelvárások teljes tömegére vonatkoztatva egyes elemek kizárása, megszűrése, módosítása és hangsúlyozása megy végbe az egyénre sajátos módon, amit tovább finomíthat az egyén által elfogadott csoport.

A fent említett determinánsok, valamint a nyelvtanár beállítódásának együttes eredményeképpen jön létre a nyelvtanár tudatában megjelenő leképezett nyelvtanárszerep.

Összegzés

A tanárszerep és nyelvtanárszerep fogalmát a szociológia és szociálpszichológia szerepfogalma felől közelítettük meg.

Azt tapasztaltuk, hogy a szociológiai és szociálpszichológiai nem ad egyértelmű meghatározást a szerep fogalmát illetően. Az elméleti paradigmák alapján legáltalánosabb értelemben, társadalmi szinten vizsgálva, egy adott pozícióhoz kapcsolódóan az egyéni viselkedést szabályozó társadalmi természetű és társadalmilag közvetített elvárások együttesével, vagy az egyén szintjén megfigyelt szerepviselkedésben tetten érhető egyedi jelenségekkel, vagy tipikusan jellemző magatartási, viszonyulási, kommunikációs kifejezési móddal azonosítják a szerep fogalmát. A társadalomtudományokban mutatkozó fogalmi zavart a századvég pedagógiai kutatásai is tükrözik.

Mindazonáltal az elvárások, amelyek a szerep környezetének termékei, fogalmi szinten is lényegi elemei a szerepfogalmaknak, így azok központi jelentőségűek az általunk felépített elméletben is. A szerepkörnyezet azonban számunkra szűk értelemben jelenik meg a társadalomtudományi elméletekben, így a szerepkörnyezet kiterjedésének pontosabb azonosításához ezen diszciplínák határainak feloldása volt szükséges.

A tanárszerep világát komponensrendszerként értelmezve a fogalmat az általunk univerzálisnak nevezett legtágabb környezeti térben helyeztük el. Az ebből a térből a tanár- és nyelvtanárszerepbe integrálódó elvárások a humánológia elméleteinek segítségével tárhatók fel. Az általános determinánsként ható kulturális környezeti térben megjelenő elvárások a nyelvtanárszerep sajátosságait határozzák meg az általános tanárszereppel való összevetésben. Ebben a térben a társadalmi, nemzeti oktatási, intézményi külső és belső elvárások integrálódnak a mindenkori nyelvtanárszerepbe. A tanuló elvárásai az interperszonális térben kiegészítik a tágabb környezeti elvárásokat, és azokkal együtt elvart szerepet írnak körül. A környezet által körülrajzolt elvart szerep a nyelvtanár pszichés világának működése eredményeképpen feldolgozott, módosított kép formájában jelenik meg az intraperszonális térben. Ez utóbbit leképezett szerepnek nevezzük.

Az elvárt és leképezett szerepkomponensek alkotják a tanárszerep és nyelvtanárszerep komponensrendszerét, amelyet az osztálytermi tanári tevékenység során empirikusan megtapasztalható szerepviselkedéstől különítettünk el.

Munkánk további részében elsőként a tanár elvárt szerepével fogunk közelebbről megismerkedni. Ehhez először áttekintjük azokat a főbb elvárásokat, amelyeket a tudományos gondolkodás a tanári professzióval kapcsolatosan az elmúlt évtizedekben kiemelten fontosnak ítélt meg. Áttekintésünkben a pályakép változását követjük nyomon a hetvenes évektől napjainkig.

A TUDOMÁNY TANÁRKÉPE

„Önmagában nézve a pedagógus pályája nem neurotizáló hatású, de az oktató-nevelő munka során kritikus helyzet, problematikus feladat adódik. A pályán adódó problémákkal csak az egészséges és önmagával is bánni tudó ember képes megbírkózni.”

(Pályatükrök, 1972. 416. o.)

A tudományos gondolkodásban a tanári szerepről alkotott külső kép kiemelkedő jelentőséggel bír azoknak a külső elvárásoknak a megrajzolásában, amelyekkel a pedagógus az adott időszakban szembesül.

A változó paradigmák mentén vajon változott-e, és ha igen, hogyan változott a pedagóguspályáról alkotott kép? Ebben a fejezetben az elmúlt négy évtizedben született pedagóguspályáról szóló elméletek metaelemzését végezzük el. A Pályatükrök (J. Szilágyi, 1972) című írásmű nyomán bemutatjuk, hogy milyen pályakép született meg a hetvenes években, milyen elvárások fogalmazódtak meg akkor a pályára kerülő pedagógusokkal szemben, és ez hogyan befolyásolhatta a társadalmi érdeklődést. Nyomon követjük, hogy az elmúlt negyven év során milyen erőfeszítéseket tett a neveléstudomány a pedagógus professzióinak az összetartására, és végezetül áttekintjük azokat a tendenciákat, amelyek a pedagóguspályáról alkotott kép alakulásában napjainkban kimutatható.

Pályatükör-történet

A *Pályatükrök. 38 felsőfokú képesítést igénylő pálya* (J. Szilágyi, 1972) címmel megjelent pszichológiai megközelítésben készült mű 54 szerző munkájának eredményeképpen többek között a pedagógus pályát is bemutatja. Az itt szereplő leírás információs célokat szolgált, funkciója elsősorban az volt, hogy a középiskolai pedagógusokat segítse a tanárképzésben továbbtanulni szándékozó fiatalok realisabb tájékoztatásában. A pedagógusok munkájának társadalmi és politikai jelentőségét hangsúlyozva az egyén tudásának, magatartásának és tevékenységének részleteit járja körül a munkafeladatok, pályakövetelmények és munkamód tárgyalására szánt fejezetekben.

A munka megállapítása szerint a pedagógusnak tisztában kell lennie a tudomány tanításának módszertanával, a pedagógia és pszichológia fejlődésével, valamint a tudományos világgéppel. Bár ez utóbbi alatt a leírás – a korszellemnek megfelelően – a társadalmi élet marxista értékelését érti, ez jelentősen nem befolyásolja a munka viszonylagosan objektív szemléletét. Továbbá azt is állítja, hogy a pedagógus modell szerepet tölt be a nevelése alatt álló generációk számára, ennek következtében megköveteli a kifogástalan és példamutató magatartást.

A jó pedagógus pályaalakulását a leírás egészséges fizikai és mentális alapokon értelmezi. Indoklásképpen az alábbiakat fogalmazza meg:

„Önmagában nézve a pedagógus pályája nem neurotizáló hatású, de az oktató-nevelő munka során kritikus helyzet, problematikus feladat adódik. A pályán adódó

problémákkal csak az egészséges és önmagával is bánni tudó ember képes megbírkózni.”

(Pályatükrök, 1972. 416. o.)

Ennek megfelelően az alkalmas egyént a kellemes megjelenés és tiszta beszéd mellett a kiegyensúlyozott egészségi állapot jellemzi, amelyet az idegrendszeri ellenállóképesség stabilitása alapoz meg. A munka részletesen foglalkozik a pedagógus tanórai munkájával és az ahhoz kapcsolódó feladataival is.

A képesség, készségek terén az elvárások tulajdonságbeli, szociális, kognitív, affektív és motorikus készségek és képességek területén egyaránt megjelennek. Az eredeti mű részletes elemzését saját rendszerünkben összegezve a következőket állapíthatjuk meg. A temperamentum és karakter tekintetében több fejezetben idealisztikus módon részletezi a pedagógus pozitív tulajdonságait. A tág érdeklődés, a gyermekhez való odafordulás, az azonosulás képessége, a pálya sajátos követelményeinek tekintett megosztott figyelemre való képesség, logikus gondolkodás, gondolkodási rugalmasság és gyors döntéskészség az affektív és kognitív területek legjellemzőbb elvárásaiként jelennek meg. Bár a mai olvasó számára kissé szokatlannak tűnhet az általános mozgásügyesség, az esztétikai érzék, az erkölcsi elkötelezettség – szintén a korszellemnek megfelelő szűk értelemben – pályakövetelményként való hangsúlyozása, illetve az elutasítandó sajátosságok bemutatásának gyakorlata, a határozott, pontos megfogalmazás mégis elgondolkodtató.

Az elemzés külön fejezetekben tárgyalja a speciálisnak ítélt szakterületeket. Az ideális pedagógus a tanulói életkor tekintetében vertikálisan, a közoktatást illetően pedig horizontálisan, tantárgyak szerinti rendszerezésben külön-külön kerül bemutatásra.

A munka vállaltan a pszichológiai pályaprofilok jellegzetességeit is magán hordozza. Bár erre vonatkozó utalást nem találunk a műben, úgy érzékeljük, hogy az elkészült profilokban különösen Csirszka (1966) ember és munka megfelelési modelljének alapelemei köszönnek vissza. Ugyanakkor a munka nem tudományos céllal készült, hanem gyakorlati szempontoknak kíván megfelelni egy ideológiailag meghatározott történelmi időszakban. Mindent összevetve egyet kell értenünk Györe (2010)¹¹ azon megállapításával, miszerint az elemzés „alapos, jól strukturált és céljának eléréséhez elegendő információt tartalmaz”.

A pszichológiai pályaprofiltól a pedagógiai elméletekig

A hazai nevelés és pedagógia válságára elsőként Zsolnai és Zsolnai (1987) figyelmeztetett. Válaszként a századvég kihívásaira a szakma egy része paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet, amelynek lehetőségét nem a tudomány önmagába fordulásában, hanem az interdiszciplinák által feltárt új ismeretek integrálásában megújuló neveléstudományban látják (Csányi, idézi Schüttler, 1992; Nagy, 2000; Zsolnai, 1996c, 2010), ami megteremtheti a feltételét egy multidiszciplináris pedagógia létrejöttének a szinguláris pedagógiákkal szemben (Zsolnai, 2010).

A pedagógia és iskolázás válsága az iskola funkciójának változását is magával hozta. A 90-es évek publikációi – bár a fogalom csak később kerül be a köztudatba – már előrevetítik a repetitív jellegű iskoláztatás végét (Zsolnai, 2004, 2005) is. A felismerés, mely szerint a normatív, előíró jellegű pedagógiával szemben konstruktív pedagógiára van szükség (Nahalka, 1997a, 1997b, 2002; Zsolnai, 2010), ekkor még nem érte el a pedagógusképző

¹¹ Az elemzés a TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 programon belül készült a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében.

intézményeket, amelyek a korábbi években deklaráltan, a 90-es években inkább már csak látens módon létező 'ideális' pedagógusképnek megfelelően alakították ki és működtették képzési programjukat, amely programok nem találkoztak a valóságban lassan egyre differenciáltabban megjelenő pályakövetelményekkel. A nem megfelelő képzés következményeként pályára kerülő pedagógus példaszerű magatartása a gyakorlatból ekkor már kiveszni látszik. Viselkedéséről, tudásáról, értelmiségi létéről alkotott kép gyakran igen negatív (Zsolnai, 1996a; Csapó, 2003).

A feszültség a dinamikusan változó valóság és hagyományosan szerveződő képzés között egyre nőni látszik a század végén. Érthető tehát az, hogy az erre érzékeny szakmai körökben a professzió pedagógusképének újrarajzolására egyre erősebb igény támadt.

Az elmúlt két évtizedben a válaszok több irányból érkeztek és többféle megoldást kínáltak, amelyeket az alábbiakban több dimenzió mentén fogunk áttekinteni. Megismerkedünk a pedagógus professziógramok rendszerével, a neveléstudományban a pedagóguspályáról szóló diskurzusban immár meghonosodott kompetencia fogalmának sajátosságaival, a tanári tevékenység értékelésére szolgáló sztenderdek jellemzőivel valamint a napjaink pedagógusképzését meghatározni kívánó kimeneti követelményekkel. Ebben a gondolkodási keretrendszerben ismételten vissza fogunk térni a pedagógus tevékenységét befolyásolni szándékozó környezeti elvárások rendszerére épülő integrált tanárszerep fogalmához is, hogy további részletekkel gazdagítsuk eddigi ismereteinket.

Pedagógus professziógramok

Zsolnai (1996b) valamint Zsolnai és Kiss (2008) a pedagógus szakember ideáltipikus képét a következő jellemzőkkel rajzolja meg:

- lelkiileg egészséges;
- ért a tervezéshez;
- ért a szervezéshez,
- ért az elemzéshez;
- jó kommunikátor;
- jó diagnosztá;
- biztonságos döntéshozó;
- biztonsággal eligazodik az értékek világában;
- ismeri a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészült ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében;
- elismeri, hogy műhibákat követhet el és vállalja a felelősséget
- jogérzéke fejlett;
- nyitott a filozófiára, a tudományra és a művészetekre;
- alkotásra, adaptálásra érett;
- a legkülönbébb pedagógus munkaszerepekben (például: szervező, vizsgáztató-értékelő, lélekvezető stb.) képes hiteles teljesítményt nyújtani.

A felsorolt értékek megerősítik a korábbi pályatükör pedagógusról alkotott képét, aki mentálisan egészséges, szakmai erényei mellett alkotó és művészi adottságokkal is rendelkező szakember, ezen túl biztos pont az értékválsággal sújtott világban, s mindemellett széleskörűen tájékozott értelmiségi.

Zsolnai (1996a) a fenti pedagóguskép pontos és részletes leírásának folyamatát három egymást követő lépésben kívánja megvalósítani. A pedagógus professziót az értelmiségi professziók körébe sorolja, ezért elsőként az értelmiségi pálya jellemző jegyeinek ideális megközelítését tartja szem előtt. Ezt követően a pedagógusszakma elemeiként annak ismeret-, képesség- és attitűdrepertoárját kívánja feltárni szintén ideális megközelítésben. Végezetül a szaktanár kompetenciáinak részletes leírását kísérli meg. Ezeknek a leírásoknak az elnevezésére a professziógram jelölést alkalmazza.

Az 1996-ban kidolgozott professziógramok az iskola hármaskörének megfelelően a szocializációs, a kultúrákövetítő és a perszonalizációs szerep perspektívájából szemlélve felsorolásszerűen fogalmazzák meg minden egyes szaktárgyat oktató pedagógus sikeres működéséhez elengedhetetlen tevékenységeket, hogy ezen keresztül mindenre kiterjedő képet nyújtsanak a pálya tevékenységspektrumáról. A munka az egyes tantárgyak oktatóinak napi gyakorlatában végzett tevékenységét nagy alaposággal részletezi. Felsorolja azokat a mikrokompetenciákat¹², amelyek elengedhetetlenül szükségesek a sikeres pedagógus működéséhez. A mikrokompetenciák mögött rejlő, azok kivitelezését támogató makrokompetenciák¹³ részletezése a tudásnak, képességek, attitűdök, magatartás és önreflexió általános, ugyanakkor körültekintő és konkrét példán keresztül érzékeltetett áttekintésével pontos képet nyújt a pedagógus nélkülözhetetlen kompetenciáiról.

A kezdetben elkészített mű a fentiek szerinti tevékenységek körök alapján tizenöt tantárgy oktatójának kompetenciáit írja le meglehetősen nagy részletességgel. A vállalkozás azonban itt nem fejeződött be. Az elmúlt időszakban további elemekkel bővülve alapjául szolgál a jelenleg folyó képzések számára készített újabb sorozatnak is, amely a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének keretében került megtervezésre, s amelynek kidolgozása jelenleg is zajlik. A készülő munka a pedagógusképzésben közreműködő egyetemi diszciplináris és szakmódszertani oktatók kompetenciarendszerét kívánja megrajzolni, hogy ezzel nemcsak a pedagógusszakma, hanem a pedagógusképzők szakmai professzionalizációját is támogassa.

Pedagógus-kompetenciák

A korábban tudásként aposztrofált ismeret a kilencvenes évektől már nem tűnt kielégítőnek a hazai pedagógiai kommunikáció számára. Árnyaltabb megközelítés lehetőségét nyújtotta az ismeret és képesség, készség együttesének a tudás fogalmával történő jelölése (Nagy, 1995), majd a fogalom affektív tényezőkkel történő bővítése (Nagy, 2000). A tudás fogalmi rendszerének a cselekvés fogalmával való összekötése a pedagógia világában a kompetencia (Falus, 2005, 2010; Zsolnai, 1996c, 2010) fogalmi keretét rajzolta meg.

Falus (2004, 2005, 2010) a nézetek, kompetenciák és gyakorlati cselekvés összefüggéseinek vizsgálata során Korthagen (2004) munkájára alapozza azt a következtetést, mely szerint a pedagógus pszichikus rendszerében jelenlévő nézetek mögött a szakmai identitás, önkép és elhivatottság mintegy alapként határozzák meg a pedagógus kompetenciáit, és gyakorolnak közvetlen befolyást a pedagógus szakmai tevékenységére. A szintek kölcsönhatása elegendő alapot nyújt ahhoz a feltételezéshez, hogy a rendszeren belül az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges

¹² Jelen munka szerzőjének megnevezésében

¹³ Jelen munka szerzőjének megnevezésében

változásához is, illetve, hogy egy adott szinten regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik. Bár nézete szerint valamennyi szint fejlesztése célként jelenhet meg a pedagógusképzésben, a kompetenciák szintjének fejlesztése mint képzési cél megfelelően konkrét formát ölthet, ennél fogva alkalmasnak tűnik arra, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, ugyanakkor nem túlságosan szétaprózott ahhoz sem, hogy a képzés a teljes személyiséget célozhassa meg, és egyúttal egy új típusú pedagógusképet rajzoljon a tudomány számára is.

További előnyként fogalmazható meg a kompetenciákkal kapcsolatosan az, hogy a rájuk épülő képzési programok megkönnyítik a képesítési követelmények meghatározásának folyamatát. A képesítési követelményeknek lényeges tulajdonsága a mérhetőség, azaz hogy segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki felkészült-e, s ha igen, milyen szinten felkészült egy adott tevékenység ellátására. Az ilyen, kritériumként használható szintek a pedagógus felkészültségének mérésére is alkalmazhatók. Ez utóbbi gondolat elvezet bennünket a felkészültségmutatók, vagy a szerző megnevezésében a sztenderdek fogalmához.

Sztenderdek a pedagógus tevékenységének értékelésében

A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg specifikus, explicit és értékelhető módon, s ezzel világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez. Más megközelítésben a kompetenciák mérhető formáiként jelennek meg az értékelő számára. Segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben ragadhatók meg a tanárjelöltek, tanárok gyakorlatra ható gondolkodásának részletei. A sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket valamint az ezek meghozatalához szükséges ismereteket (Falus, 2010).

Nemzetközi tapasztalatok tanúsága alapján a tanári kompetenciarendszerek kidolgozása gyakran kettős célt szolgál. Egyrészt a sztenderdek a folyamatos szakmai fejlődés és fejlesztés során elérendő célokat fogalmazzák meg, ezzel segítik a tanárok egyéni szakmai fejlődési irányának meghatározását, azaz lehetővé teszik, hogy mind a tanár, mind a munkáltatója, mentora eredményesen tervezhesse meg a szakmai fejlődéshez szükséges stratégiai lépéseket, másrészt a kompetenciák szintjeit megállapíthatóvá teszik (Falus, 2011b; Kotschy, 2011).

Magyarországon Falus Iván és munkatársai a fentiekhez hasonló céllal kezdeményezték egy átfogó hazai kompetenciarendszer kialakítását (Falus 2005). A szakmai fejlesztőmunka a Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ keretében, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karával együttműködésben valósult meg, ám az előzmények között szerepet játszottak azok a pedagóguskutatások is, amelyek a tanári munka és a kompetenciák fejlődésére vonatkozó eredményeket írták le (Falus, 2011a; Kotschy, 2011).

A sztenderdek alkalmazásának további előnye lehet az, hogy a képzés helyétől függetlenül alkalmazhatóak egy adott kultúrán belül, hiszen akár a képzés során, akár a pedagóguspálya különböző szakaszaiban meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, továbbá meghatározható a további fejlesztés, azaz segítség és képzés iránya, feladatai. Megfelelő visszajelzési formát teszik

lehetővé a jelölt vagy a pedagógus számára azt illetően, hogy adott időszakban hol tart a sztenderdek teljesítésében. Lényeges jellemzőjük az, hogy a megfigyelhető pedagógusteljesítményre épülnek (*Model Standards*, 1992) nem pedig a pedagógus képzési programban felsorolt tantárgyak követelményeire.

Falus és munkatársai a sztenderdek legnagyobb hasznát a képzési követelmények meghatározásában látják, ugyanakkor munkájuk implikálja a későbbi felhasználás lehetőségét is.

A szerző a sztenderdek gyakorlati bemutatása során konkrét példát hoz az Egyesült Államokban folyó tanárképzésben értékelési folyamatok során alkalmazott sztenderdek területeit, szerkezetét és alkotóelemeit, azaz a tudáselemek, diszpozíciók¹⁴ és megfigyelhető teljesítmény komplex rendszerét illetően (Falus, 2005).

Az amerikai minta alapján a kutatócsoport magyarországi felhasználásra nyolc kompetenciaterületet nevez meg (Falus, 2010), amelyek az alábbiak:

1. a tanuló személyiségfejlesztése
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása
4. a pedagógiai folyamat tervezése
5. a tanulási folyamat szervezése és irányítása
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. szakmai együttműködés és kommunikáció
8. elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Azonban annak érdekében, hogy adott területhez tartozó tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét konkrét pedagógiai helyzetekben az egyéni teljesítmény értékelésére alkalmazni lehessen, azt olyan elemekre kell bontani, amelyeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető indikátorok. A magyarországi sztenderdek kialakításának folyamata során a szerzők a fenti kompetenciaterületeket részkompetenciákra bontották, majd a bennük megjelenő tudás, attitűd és készségelemeket azonosították. A gyakorlatban tevékenykedő szakemberek véleménye az elkészült kompetencialistával kapcsolatban egyrészt elfogadó, másrészt kritikus volt (Kotschy, 2006). Bár egyetértés mutatkozott abban, hogy a követelmények túlzottan idealisztikusak, és ennél fogva a gyakorlatban megvalósíthatatlannak látszanak, a szakma egyetlen kompetencia elhagyására sem tett javaslatot. Ellenkezőleg, új elemek egész sorát javasolta, amelyek új arcát mutatják be a pedagóguspályának. A megfogalmazott vélemények arra mutatnak rá, hogy a kompetenciaterületekből hiányoznak az iskola társadalmi, gazdasági, szociális szerepeiből fakadó olyan pedagógusfeladatok mint például önálló projektek közreműködőjeként a forrásszerzés, a projekt menedzselése során felelős döntéshozó, tankönyvfelelős, rendezvényszervező, táborvezető, eszközbeszerzés irányítója, szolgáltatás megrendelője, projektmenedzser, munkavállalói kompetenciák és még mások. A javaslatok mindazonáltal megerősítik azt a gondolatot, mely szerint a sztenderdek a pedagóguspálya kompetencia-jellemzőinek tükrözésére alkalmas eszköz lehet.

A sztenderdek kialakítási folyamatának fő célja az első pillanattól olyan egységes keretrendszer megalkotása volt, amely alapul szolgálhat a pedagóguspályára lépő és ott munkálkodó szakemberek teljesítményének minősítésére. Az Egyesült Államokban a *Model Standards* első megjelenése óta eltelt időszakban további finomítások figyelhetők

¹⁴ A hazai szakirodalomban leggyakrabban attitűdök fogalmával jelölt terület – a szerző

meg. Megjelentek speciális szakmai területekre vonatkozható keretrendszerek, mint például a sajátos nevelési igényű gyermekek pedagógusai (Model Standards, 2001), idegen nyelvek oktatói (Model Standards, 2002), és a pályán lévő pedagógusok teljesítményének értékelésére alkalmas munkák. Várható, hogy a Magyarországon folyó munka is hasonló irányokat fog venni a jövőben.

Kimeneti Képesítési Követelmények

A Bologna folyamat nem csak a képzés strukturális átalakítására irányuló törekvésnek bizonyult. Egyre inkább nem a bemeneten, azaz a megtanítandó tananyagon keresztül szabályozzuk a képzés folyamatát, hanem az elérendő tanulási eredmények meghatározását hívjuk eszközül. A tanulási eredmények megfogalmazásának legkézenfekvőbb módja annak a leírása, hogy milyen elvárásokat támasztunk a képzést sikeresen befejező egyén kompetenciái tekintetében. Ez a törekvés hívta életre a tanári képesítésre vonatkozó KKK-t, azaz a Kimeneti képesítési követelményeket, amelyet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet és kiemelten annak 4. számú melléklete határozza meg bővebben. A melléklet nagy gonddal és meglehetősen részletes leírással terjeszti elő a tanári szak képzési céljait, az elsajátítandó kompetenciákat, majd ennek részletezése során a szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket. Bemutatja, milyen szakmai magatartás képezheti az értékelés alapját a fenti céloknak megfelelő kompetenciák tekintetében. Nem fogalmazza meg azonban az egyes tantárgyak oktatóitól elvárható kompetenciákat, ezt ugyanis a képzést végző intézményekre bízta.

Az olvasó számára már első pillantásra feltűnik egy nagymértékű hasonlóság a sztenderdekben szereplő kompetenciaterületek valamint a KKK általános céljai között. A KKK 3. pontja a pedagógiai folyamat tervezése mellett az elemzés és értékelés követelményként történő megjelölésével a pedagógus önreflektív készségeit, valamint kritikai gondolkodását teszi próbára. A dokumentum 4. pontjában a pedagógus tudásának öncélú megjelenése helyett, a tanuló kognitív kompetenciáinak fejlesztése érdekében, annak alárendelten történő felhasználását hangsúlyozza, ami a tanulás konstruktivista megközelítésére, a tanítás és tanulás folyamatának interaktív jellegére, továbbá a tanuló aktív szerepére helyezi a hangsúlyt. Az itt megjelenő 5. pont újszerű igényt fogalmaz meg. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy tanulóit felkészítse az önálló tanulás és fejlesztés autonóm megvalósítására a formális képzést követő életszakaszokban is. Ez a kompetencia a tanulói fejlesztés során kiterjed az egészséges fizikai, szellemi és mentális állapotok megőrzését szolgáló képességek kialakítására is. A pedagógus saját kompetenciái tekintetében az önfejlesztés szellemi területe ugyan követelményként jelenik meg a 9. pontban, azonban a tanár fizikai és mentális egészségét, az egészségének megőrzésére irányuló képességek igényét a dokumentum nem jeleníti meg.

Elvárásként nem jelennek meg továbbá olyan ismeretek, képességek és attitűdök sem, amelyek a szakmai kompetenciákon túl a pedagóguspálya általános értelmiségi jellegét erősíthetné, illetve a tanuló számára a pedagógusszemélyiség követendő modellként való megjelenését támogatná. Ezzel szemben egy erősen szakmai beállítódás mutatható ki a dokumentumban.

A tükör kristályosodása

Munkánk eddigi részében az új pedagógus pályamodell megjelenését megelőző, az 1972 óta eltelt négy évtized pedagógusképének tendenciózus változásait próbáltuk nagy vonalakban áttekinteni, miközben bemutattuk azokat a jelentős elméleti és megközelítései változásokat, amelyek a professzionalizálódás felé terelték és terelik a pedagóguspálya ágenseit.

A továbbiakban arra keressük a választ, mennyiben lelhetők fel közös pontok a különböző megközelítésekben, illetve a ma élő képek mennyiben térnek el az itt elsőként megrajzolt pályaképtől valamint egymástól. Ennek a megválaszolásához segítségül elsőként egy sajátos pedagógiai, filozófiai és társadalomtani gondolkodásmódot fogunk alkalmazni. A továbbiakban először röviden megismerkedünk ezen gondolkodás lényegi elemeivel.

A pedagógia mint társadalmi alrendszer világát Zsolnai (1996c, 2010) a fennállás módja szerint vizsgálva elkülöníti a tényleges 'valóságos' világot, amely voltaképpen a működés világa, és a 'lehetséges' világot. További elemként nevezi meg a 'létezett' világot és ennek részeként is felfogható, a valóságos és létezett világ határán elhelyezhető¹⁵ 'történelmi változásokat túlélő', ma is működő és létező pedagógiai világot. Ezek mellett jelenik meg az igények által megrajzolt 'kívánások' világa valamint az éppenséggel nem létező 'hiányvilág' (Zsolnai, 2010:23).

Az embernek mint ennek az egészhez való viszonya szempontjából a világok jellemzőinek a megismerésére szolgáló modellek közül a praxiológiai modell tűnik jól hasznosíthatónak, amelyben az én cselekvőként, a pedagógia világában benne lévőként jelenik meg. A most és itt zajló pedagógiai folyamatok ezen modell segítségével ismerhetők meg, írhatók le és finomíthatják a 'valóságos' világot. A munkánkban bemutatott professziógramok, bár idealisztikus megközelítésben, ennek a 'valóságos' világnak a tükörképét kívánják felmutatni akkor, amikor részletezik, hogy a pedagógia világában működő egyén milyen jellegzetes tevékenységet végez. Ennek a leírásnak a segítségével a pedagógia ténylegesen működő világát tükrözhetjük akár a benne tevékenykedő, akár a kívülálló számára.

Ezzel szemben az értékelési modell támogathatja azt a munkát, amely a pedagógia világának bármelyikét, illetve annak bármely elemét az értékelés tárgyává teszi, annak jellemzőit teszi mérlegre. A pedagógus tevékenységének minőségét az egyén kompetenciaszintjének megállapításával ezt teszik a sztenderdek. Változatlanul a 'valóságos' világ területén járunk még akkor is, amikor a pedagógus tényleges viselkedését megfigyelve abból következtetéseket vonunk le az egyén kompetenciáinak, azaz ismereteinek, képességeinek és attitűdjeinek sajátosságain túl azok fejlettségére vagy fejlesztendő területeire vonatkozóan. A professziógramok és sztenderdek mozgásteret tehát megegyezik, mindkettő a pedagógia 'valóságos' világának területén belül mozog, ugyanakkor a sajátos célnak megfelelően a világ kiválasztott elemének, jelen esetben a pedagógus tevékenységének megközelítése kiterjedését tekintve mégis eltér.

Ami az első pályatükör kiindulási alapjaként jelenik meg, azaz a pedagógus fizikai és mentális egészsége, fokozatosan eltűnni látszik a pedagógusról alkotott képből az elmúlt négy évtized során. Zsolnai ideáltipikus pedagógusképe (1996b) a mentális egészséget elsőként említi meg, mintegy visszaidézve a korábbi pályatükörben megjelenő képet, amely további megerősítést kap Sallai (1996) pedagógusmesterségről szóló részletes írásában. Ez a lendület azonban megtörni látszik.

¹⁵ Jelen szerző megjegyzése

A nemzetközi irányelvek szerint alakuló kompetenciaterületekre épülő sztenderdek igen finoman ragadják meg a tanulás folyamatát segítő pedagógiai tevékenységet, amely kedvezően befolyásolta a KKK aprólékos leírását is. Miközben azonban a tanulás segítését szolgáló szerepvitelésben egy professzionálisabb elvárásrendszer jelenik meg ezekben a dokumentumokban – s ezzel egyúttal minőségi javulás következik be a pedagóguskép differenciáltságában – a pedagógusszemélyiség önfejlesztésének igénye a szakmai tudás és képességek területére korlátozódik a pedagógusképzést szabályozó Kimeneti Képzési Követelmények rendszerében, s ezzel a pedagógusszemélyiségről alkotott képet a dokumentum a szakmai kompetenciák területére szűkíti le. Itt fedezhető fel az is, hogy a fizikai egészség megléte, a megfelelő állapot fenntartásának és javításának igénye teljesen kikopott a mai pedagógus pályaképből. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a szakmai oktatáspolitikai dokumentumok világában a pedagóguskép alakulásában a minőségi finomítás mellett a szakmai beszűkülés folyamata követhető nyomon.

Felmerül az a kérdés, hogy milyen hatásokra alakult így a folyamat. Meggyőződésünk szerint a válasz a nemzetközi pedagógiai folyamatoknak a hazai pedagógiai kultúrába való integrálásának sajátosságaiban rejlik. Az amerikai kultúra (és gyakran a nyugatinak nevezett kultúra is) a testi, fizikai és mentális egészségre nevelést már kisgyermekkorban előnyben részesíti, ebből következően ezek az elvárások például a 'jó amerikai' képében jelen lévő hétköznapi elvárásnak tekinthetők. Érhető tehát, hogy ebben a kulturális környezetben a pedagóguspálya sztenderdjeinek leírása ezekről a szilárd alapokról építkezve a sajátos szakmai mutatók rendszerének kialakítására törekszik. Felmerül a kérdés, hogy a hazai kultúrában sajnálatosan gyenge alapokat nem kellene-e a nevelés teljes spektrumában megerősíteni, különös tekintettel a tanárképzés kimeneti követelményeire.

További változásként a pedagógus professzióának a környezethez való viszonyában fellelhető eltéréseket kell számba vennünk.

A 'kívánságok' világa értelmezésünkben a pedagógia világán belül működő egyének által valamint az azon kívül fellelhető ember, embercsoport, társadalmi csoport illetve társadalom által megrajzolt képpel is gazdagodik. Ezt a világot cizellálja az integrált tanárszerepben megjelenő elvárt szerepnek nevezett komponensrendszer, amely azzal kapcsolatos kívánalmakat közöl a pedagógussal, milyen módon alakítsa pedagógiai tevékenységét. Idealisztikus világ ez is, amely ugyanakkor nem a pedagógiai világ aktora, azaz a pedagógus igényei szerint, hanem a környezet sokszínű igényei szerint formálódik. A környezet differenciáltsága, komplexitása és zavarai tükröződnek vissza a 'kívánságok' világának konfliktusaiban is, amelyre több hazai kutató tér ki (Ferenczi, 1998; Fodor, 2000; Kollár és Szabó, 2004; Szitó és Katona, 2004; Fábrián, 2006, 2007). Ennek a világnak tisztulnia kell ahhoz, hogy a pedagógusként létező egyén képes legyen hatékonyan működni, s ez adja meg a jelentőségét az integrált szerep másik komponensének, a leképezett szerepnek. Az egészséges pszichés világgal élő pedagógusok, ha nehezen és kompromisszumokkal is, képesek arra, hogy az idealisztikus pályaképet követelő környezet ellenében egy reális 'valóságos' világban boldogan éljenek, amely akár egyénenként változó képet is mutathat.

A pályaképek változását a deskripciótól a preskripcióig követhetjük nyomon. Míg a professziogramok, a sztenderdek és az elvárt szerep egy idealisztikus szemlélettel közelítenek a pedagógus pályaképhez, és ebben megegyeznek a 1972-es pályatükörrel is, az egyes pedagógus a leképezett szerepen keresztül mindennapi tevékenysége során teremtheti meg a maga realiztikus világát. Miközben az idealisztikus világok egy finoman cizellált kristálytükörre kezdenek összeállni, az egyes pedagógusok külön-külön létrehozott realiztikus világát mutató, az egyének mentális világában megjelenő kép vagy tükör, amely a

pedagógia valóságára is enged következtetni, ennél sokkal homályosabb képet nyújt, csaknem láthatatlanná téve a mindennapi pedagógiai tevékenységek sorának tényleges megvalósulását indikáló pszichés jelenségeket.

Ez utóbbi hiányosságnak a súlyát az is jelzi, hogy a szakirodalomban megjelenő kevés pszichológiai kutatási eredményen átszűrődő kép azt sugallja, hogy a változó elvárásokhoz igazodni próbáló pedagógusok adaptív készsége, rugalmas gondolkodása és megküzdési, coping stratégiái tekintetében sok még a tennivaló a képzés területén.

Ez utóbbi megállapítás már a 'hiányok' világába visz minket. Ebben a világban mutatkoznak meg azok a tevékenységek, kompetenciák és diszpozíciók, amelyek a pedagógusok számára nem eléggé ismertek és begyakorlottak, gyakran pedig nem felvállaltak, s ezáltal a napi praxis sikerességét kockáztatják. A hiányok világának megismerése a jelenleginél alaposabb kutatást igénylő feladat lenne, ám a munkánk során megismert pályaképek is utalnak néhány hiányzó komponensre. Ezek közül meg kell említenünk a vállalkozói lét (Kotschy, 2006), az alkotó ember (Bárdos, 1985; Zsolnai, 2005), a tananyagfejlesztő (Zsolnai és Kiss, 2008), alkotóművész (Zsolnai, 2005), előadóművész (Bárdos, 2000) általunk is jelentősnek tartott hiányzó pályakép-elemeit.

Ám a pedagógus nem varázsló, csak ember, aki a társadalmi elvárások hatására állandó nyomás, stressz, megfelelési kényszer alatt dolgozik. Nem véletlen tehát, hogy a pszichológiai kutatások a pedagógus pályát régóta 'személyiségfogyasztó' (Bagdy, 1996) professzióként tartják számon. Miközben a pedagóguspályán a pszichés kifáradás tünetével jellemzett kiégés szindróma veszélye a szakirodalom visszatérő témái közé tartozik (Telkes, 1988; Sallai, 1996; Gáspár és Holecz, 2005), valamint a stressz és depresszió tüneteit, annak jelentkezését, folyamatát és megoldási lehetőségeit mutatják be a kutatók (Telkes, 1988; Ónody, 2001; Petróczi, 2007), az én-védelem, a mentális egészség megőrzésének stratégiái valamint a problémamegoldó képesség fejlesztése (Jelentés ... 2010) sajnos jellemzően nem részei a tanárképzési programoknak. Ráadásul a pedagógusok mentális egészségét sajátos félelmek is fenyegetik (Jehle és Krause, 1995; Lelesz, 2001).

Míg az 1972-ben megjelent pályatükör hangsúlyozza az idegrendszeri ellenálló-képesség stabilitásának alapvető fontosságát, a későbbiekben pedig a mentális egészség iránti igény több pedagógus pályaleírásban is megjelenik (Sallai, 1996; Zsolnai, 1996b, Zsolnai és Kiss, 2008), úgy tűnik, hogy a pedagógusszemélyiség lelki egészségének aspektusa inkább csak halvány reményként jelenik meg az újabb követelményekben (Kotschy 2012).

Összegzés

Ebben a fejezetben röviden áttekintettük azokat a szakmai kísérleteket, dokumentumokat és műveket, amelyek az elmúlt négy évtizedben a pedagógus pályáról alkotott kép alakulását körvonalazzák. Ennek a képnek a változásait egyrészt a vertikális elmélyülés, másrészt pedig a horizontális szűkülés jellemzi. Leginkább a pedagógus szakmai tevékenységének differenciált, részletező, elemző és pontosító bemutatásában követhető nyomon a pályakép kikristályosodása. Ugyanakkor a professzionalizálódás nem terjed ki a pedagóguspálya értelmiségi létének, általános társadalmi és kulturális viszonyrendszerének a vizsgálatára, továbbá nem tekinti esszenciális komponensének a pedagógus egészséges emberként létező mibenlétét.

Az itt következő fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a társadalmi környezet milyen módon befolyásolta a tanárok és nyelvtanárok szerepét az elmúlt évtizedekben.

A HAZAI NYELVTANÁRSZEREPE JELENKORI VÁLTOZÁSÁNAK IRÁNYAI

Az értékválság krízisállapotában összehasonlíthatatlanul nehezebb a mai pedagógus dolga, mint elődeié volt. A hajdani tekintélytisztelet régszertefoszlott már, ... új keletű jelenség a pedagógus kiszolgáltatottsága.

Varga (1998)

A rendszerváltás a tanárszerep változását vonta maga után. A kilencvenes évektől bekövetkezett nyelvtanári szerepet befolyásoló, ma is érvényben lévő változások áttekintése egy rövid fejezet kereteit meghaladó feladat lenne, ennél fogva a módosulások irányaira vonatkozó megjegyzéseket igyekszünk tenni a továbbiakban, amelyeket a presztízs, a szerep és az elvárt nyelvtanári gyakorlat változásait érintő kérdésekre tér ki. Tekintettel annak általános jellegére a presztízs és szerep változásait illetően kis mozgásterünk van a nyelvtanári professzió sajátosságainak bemutatására, a hatékony tevékenységhez szükséges korszerű nyelvtanári tudás bemutatása azonban lehetőséget nyújt számunkra a nyelvtanári szereprepertoár részleteinek megismerésére.

A tanári professzió presztízse

Bár az elnőiesedés a professzióon belül határozottan nyomon követhető, közvetlen összefüggése nem mutatható ki a presztízs változásával (Fónai és Dusa, 2014), ezért témánk szempontjából mellőzhető.

Témánk bevezetéseként a szociológiai és társadalomtudományi fogalomkörben ismert tanári professzió hazai fejlődési sajátosságaival kapcsolatosan szólunk néhány szót. Fontos tény, hogy a tanári professziókhöz szükséges tudás átadásának intézményrendszere évszázadok során kialakult ugyan, a professzió művelésére vonatkozó normák, a hivatás etikai kódexe és a hivatás művelésének normáit fenntartó szakmai szervezetek kiépültsége és működésük hatékonysága, a professzióra gyakorolt hatása kisebb, mint a magas presztízsű, például az orvosi vagy jogász professziók esetében (Fónai, 2012; Révész, 2013). Ennek következtében a pedagógus hivatást a fél-professziók közé szokás sorolni.

A pedagógusszakma a professziókra jellemző sajátosságok hiányát mutatja (Kuczsi, 2001), amit jól bizonyít többek között a gyermeknevelés laikus és hivatásszerű megközelítése közötti törékeny elhatárolhatóság, vagy a protokoll hiánya. Mindez a hazai környezetben megerősíti a tanári foglalkozás már említett szemi-professzió jellegét (Fónai és Dusa, 2014; Révész, 2014). Szemben a jogi vagy orvosi professzióval az öt évnél rövidebb ciklusú képzés, kisebb súlyú specializált tudás- és készségtár, a tudás kommunikálására és nem az alkalmazására fektetett hangsúly, a tudás teremtésére kisebb lehetőséget nyújt. Gyengébb a szakmai autonómia, a szakmai autoritás ütközik a külső társadalmi kontrollal, amely a szakma teljesítményét kiterjedt ellenőrzésnek veti alá, miközben a professzió társadalmi legitimitása gyenge alapokon nyugszik. A professzió erkölcsi kódexe homályos és

inkonzisztens, a szakmai terület kevésbé kapcsolódik a kitüntetett társadalmi kommunikáció szférájához.

A tanárképzés sajátos céljai sem kedvezőek a professzionalizálódás szempontjából. A laikus környezet által a 'jó tanár' képében megfogalmazott szerepfelfogás, és ezzel együtt az elvárt tulajdonságok, mint például a gyermekszeretet, a gyakran nehezen megfogható készségek, képességek, mint amilyen például a karizma, nehezen adhatók át intézményes formában. A szakmai tudásátadás nehézségének oka abban áll, hogy a személyiség a hordozója a tanári munkának, nem tekinthető tárgyiasult szakismeretnek, szemben más professziókkal, mint például az orvosi hivatás (Zrinszky, 1994; Kuczi, 2001).

Örvendetes azonban, hogy a pedagógus pályamodellhez kapcsolódóan kialakított követelményrendszer mind a képzés, mind pedig a professzió gyakorlásának szakaszai számára részletes kritériumrendszert állít fel, amely várhatóan a jövőben előremozdítja a szakma professzionalizálódását a laikus vélekedésekhez képest.

Azonban számunkra sokkal nagyobb jelentősége van annak, hogy a rendszerváltást követően bekövetkező változások nyomán a tanári pálya hazai presztízsvizsgálata egy már korábban is jelentkező státuszvesztés folytatódásáról számol be. A tanárok helyzetének vizsgálatát a középosztályt érintő kedvezőtlen poszt-szocialista gazdasági és politikai átmeneti viszonyok keretében helyezve *„mind strukturálisan, mind a jövedelmeket, a presztízst, az életmódot tekintve nehéz középosztálybeli és/vagy értelmiségi tanárokról beszélni”* (Fónai, 2014: 49).

A presztízszvesztés egyik oka a pedagógus átlagkeresetek társadalmi összevetésben kimutatható fokozatos csökkenése (Polónyi és Tímár, 2006; Fónai és Dusa, 2014). Az alacsony keresetek súlyosabb hatása a pedagógusképzésre jelentkezők és a pályán maradók negatív minőségi szelekciója, melynek hatására a kétezres években jóformán nem is volt lehetőség minőségi szelekcióra (Polónyi és Tímár, 2006), amely hosszú távon várhatóan strukturális változásokhoz vezethet, még akkor is, ha a pályamodell bevezetésével a pedagógusjévedelmek is az eddigiekhez képest kedvező irányban változnak.

Bár nem beszélhetünk a tanári szakma homogenitásáról, általában véve a tanárok egyre kevésbé tartoznak a középosztályhoz (Fónai, 2014). Miközben a pedagógusok saját foglalkozásuk megítélésében nagy jelentőséget tulajdonítanak a klasszikus értelmiségi mintának, saját maguk megítélését tekintve egyre kevésbé tartják magukat az értelmiségiekhez tartozónak (Fábián, 2002a), hisz nem látják annak társadalmi, kulturális és habitusbeli jellemzőit (Fábián, 2006a; Fónai, 2014).

A századfordulón kimutatható szociológiai változások egyik jelenségeként, vagy azok újabb következményeképpen a tanári szakmán belül deprofesszionalizáció is kirajzolódik (Fónai 2012; Révész 2013; Fónai és Dusa 2014; Fónai 2014). Napjainkig érvényes az a megállapítás, mely szerint a monopóliumokkal védett iskolában a tanárszerep elsősorban ismeretbirtokosként, nem pedig a közvetítés szakembereként jelenik meg, azaz a tanár leginkább a tudás hordozójaként az erőfeszítést várja el a tanulóktól, nem pedig a tudás átadásának szakszerű megvalósításában érdekelt (Kuczi, 2001:400).

A tanárszerep változásai

Röviden összegezve az állapítható meg, hogy a tanári szerepek változása évtizedekre visszamenőleg szélsőséges kilengéseket mutat. A korábbi stabil szerephelyzet felbomlásával és a centralizált és decentralizált oktatás kettősségében változó oktatáspolitikai térben

(Fenyő D., 2014) a szerepigények óriási fordulatokat vettek (Fenyő D., 2014). A hatvanas-hetvenes évek kevés döntési lehetőséget nyújtó terei a pedagógusokat végrehajtói szerepben tartotta, így a rendszerváltással jelentkező pedagógusi felelősség és több feladat jelentős próbatétel volt a szakma számára.

Ha a rendszerváltást követő időszakot követve a tanári professzióban megfigyelhető státuszváltozásoknak a tanári szerepre gyakorolt hatását vizsgáljuk, abban a feladatok mennyiségi és minőségi változásának eredményeképpen a funkcionális szerepek bővülésére és ezek problémáktól sem mentes együttélésére, szerepek eróziójára, valamint a bizonytalanság növekedésére figyelhetünk fel.

A pluralista társadalomban a sokféle pedagógusszerep egyidejű létezése is kívánalommal válik, miközben a pedagógus új feladatai a funkcionális szerepek bővülését eredményezik. A századfordulón a pedagógiai program és helyi tanterv készítése, tankönyvválasztás, továbbképzések jelentős terhet jelentett, ugyanakkor értelmiségi szerepet feltételezett. Olyan új szerepek is megjelentek mint a tananyagfejlesztő, tanulói szükségletelemző (Fábián 2002a; Dombi, 2002), szaktanácsadó, felügyelő, menedzser, terapeuta (Dombi, 2002; Varga, 1998). Mindezen sokféle szerep együttélése jellemzi a századforduló szerepvilágát, amely a pályamodell bevezetésének jelen időszakában a mentori és kutatói szereppel egészült ki. Eközben az új feladatok megoldásában a korábbi módok nem követhetők, s ez a szerepek erózióját erősítheti.

A hajdani tudós tanár karaktert felváltja az alkotó pedagógus típusa, amely nem nélkülözheti a tudományokban való jártasságot és szakértelmet (Dombi, 2002), és előhívja a kísérletező, kutató, klinikus szerepkört, miközben a közoktatási törvény kötelezővé teszi a saját, helyi programokon való munkálkodást. Mindez tehát a pedagógus-szerepkör bővülése irányába mutat, ahol a szakember, nevelő mellett a tisztviselő szerepkörök válnak hangsúlyossá (Varga, 1998).

A korábbi megszokott szerepek is átalakulnak. Például az oktatástechnikusi-technológusi szerepkör kibővülésével (Koncz, 1999) már nemcsak az oktatástechnikai eszközök használata, de a felmérés, fejlesztés, az optimumig eljutás irányítása, a biztonságadó, kedvező mentális környezet megteremtése és fenntartása is feladatként jelenik meg.

Az alternatív pedagógia kreatív, spontán, személyiségében nyitott, holisztikus világszemléletű, a sokoldalú pedagógust igényel (Varga, 1998). Ebben a felfogásban a hagyományosnak tekintett pedagógusszerepek is új viselkedésmintát követelnek meg (Czike, 2006). A nevelőszerep a beláttatást és a megbeszélés módszerét tekintik fontosnak, ami segíti a non-konform hozzáállást és a kritikus szemléletet. A tanár–diák viszony partneri alapokra helyezése mellett a pedagógusok közötti szoros együttműködés, szülőkkel való partneri viszony megteremtése a fő cél. Az értékelőszerep árnyaltabbá válik a szöveges értékelés, a folyamatkövetés és korrekció központba helyezésével. A tanító-, oktatószerep olyan új módszerekkel dolgozik, amelyek lényege, hogy a gyerekek a saját szintjükön önállóan vagy csoportosan, örömteli folyamatban tanulnak.

A kiterjesztett szerepelvárás (Ferenczi, 1998; Varga, 1998) gyakran a szerepigények tisztázatlanságával és az egyértelműség hiányával jár együtt. A korábbi viszonylagosan állandó oktatási rendszerben az előzetesen, pontosan definiált feladatok voltak jellemzőek, amelyek a szerephelyzetet erőteljesen stabilan tartották a pedagóguspályán. Azonban a korábbi stabil szerephelyzet, amikor a pedagóguspozícióra vonatkozó előírásokat mind a szakmai mind a szakmán kívüli közönség azonos módon értelmezte, mára felbomlott.

A megnövekedett szerepelvárás ellensúlyozásaként is felfogható 2002-ben lezajlott jelentős közalkalmazotti alapszabályozás a pályakezdők körében ugyan eredményesnek

bizonyult, az életpálya 10-12. évében lévő pedagógusok jövedelme, különös tekintettel a férfiakra, messze elmaradt az ugyanolyan végzettségű nem pedagógusként dolgozók jövedelmétől (Nagy és Varga, 2006).

A kilencvenes években már megjelenő bizonytalanság növekedéséhez (Zrinszky, 1994; Varga, 1998), a szereperózió fokozódásához (Ferenczi, 1998) járul hozzá az a tény, hogy a rendszerváltást követően a pályán lévő pedagógusoknak számolnia kell azzal, hogy tevékenységük a tanítás, nevelés és ezzel kapcsolatos adminisztráció körén kívül is terjedhet (Fábián, 2002a), sőt, előfordulhat az is, hogy a tanítási feladatok háttérbe szorulnak a tantervi munkálatok, vizsgáztatás, és egyéb járulékos tevékenységek dominanciája következtében (Nagy, 1997).

2. táblázat: A magyar pedagógusok heti átlagos munkaterhelése főbb tevékenységi kategóriák szerint, munka- és munkaszüneti napokon, 2010 (óra)

Tevékenység	Munkanapon	Munkaszüneti napon
Osztálytermi tanítás	18,42	0,02
Nem osztálytermi tanítás	1,82	0,08
Előkészület, értékelés	9,14	2,74
Pedagógus-munkakörbe tartozó nem tanítási feladatok	8,65	0,81
Iskolai rendezvények, iskolamenedzsment	2,79	0,41
Egyéni professzionális tevékenység	4,50	1,60
Összesen	45,33	5,66

Forrás: Jelentés ... 2010. Függelék 8.20 táblázat¹⁶

Egy az utóbbi években megjelent hazai kutatás¹⁷ eredményei szerint egy általános vagy középiskolai tanár hetente átlagosan 51 órát dolgozik – munkanapokon összesen 45, a szabadnapokon pedig közel 6 órát. A tanórai tevékenység ugyanis a teljes munkaterhelésnek mindössze 40%-át teszi ki, további jelentős időt vesz igénybe azonban az órákra való felkészülés, az adminisztráció, és a pedagógus munkakörbe tartozó nem tanítási feladatok (2. táblázat).

A pedagógusok teljes munkaidejüknek mindössze háromnegyedét töltik az iskolában, a többi munkát leginkább otthon végzik. Jellemzően az osztálytermi tanítás és az adminisztráció helyszíne az iskola, míg a felkészülés, a dolgozatjavítás és a szakmai önképzés leginkább iskolán kívül történik azért, mert a legtöbb oktatási intézményben nincsenek megfelelő körülmények a nyugodt, koncentrált munkavégzésre. Ugyanakkor a pedagógusok óraterhelésében, amely meghatározza az egyéb munkaterhek egy részét is, jelentős egyenlenségek figyelhetők meg. A túlterhelt pedagógussal szemben jelentős alulterhelés is megfigyelhető. A 35 óránál kevesebbet dolgozó pedagógussal szemben jelentős számban vannak azok, akik 60 órát vagy többet dolgoznak leginkább a túlórák egyenlőtlen eloszlása

¹⁶ <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/28-fugg-pedagogusok> (Utolsó letöltés: 2015.01.25.)

¹⁷ <http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2010/pedagogus-2010-kutatas> (Letöltés ideje: 2015. 09.07.)

miatt. Emellett bizonyos környezetekben a túlzott megterheléshez járulhat hozzá a pedagógushiány, továbbá a pedagógusmunkát segítő alkalmazottak hiánya is. Ez utóbbi következtében az olyan adminisztratív és kiegészítő feladatokat, amelyek nem kívánnak magas szintű szakmai felkészültséget, szintén magas kvalitású pedagógusok végzik, ami a szerepnövekedést tovább árnyalja.

A jelenlegi oktatáspolitikát viszont - bár célja biztonság nyújtása és rend teremtése volt – az értelmiségi létnek is ellentmondó adminisztráció (Fenyő D., 2014), valamint a megemelkedett óraszámok bevezetésével ismételt szerepnövekedést hozott, miközben a pályamoddellel bevezetett jövedelemváltozások hatásáról még korai lenne nyilatkozni.

Az elmúlt két évtizedben a pedagógusok nemcsak anyagilag, hanem szellemileg is kiszolgáltatottan élnek meg az oktatási rendszer változásait. Nem kapják meg az értelmiségi létükhöz, szakmai működéshöz szükséges információkat, a hatékony munkavégzéshez nincsenek meg a szükséges képzési feltételek (Fábián, 2002a; Fenyő D., 2014). Míg korábban a szükségletelemzés, tankönyvválasztás vagy IKT területén mutatkozott felkészületlenség (Fábián, 2002a), ma a portfólió készítéséhez elengedhetetlen reflektív (Fenyő D., 2014) és kritikai (Fábián, 2014a; Fábián, 2014b) gondolkodás területén jelentkeznek hiányok a pályán lévő pedagógusok körében.

Általános az egyetértés abban, hogy a kialakult helyzetben a tanártovábbképzések kitüntetett szerepe van. Amellett, hogy a továbbképzés a pedagógus egyéni ambícióinak, szakmai érdeklődésének megvalósulását segíti, a legújabb szakmai elemzések külön hangsúlyt fektetnek és újabb feladatcsoportként említik pedagógusok egymás közötti, és egyéb oktatási szakemberekkel kialakított kapcsolataik, információk és jó gyakorlatok cseréjét biztosító rendszer kiépítését, tehát a tanuló pedagógusközösségek hálózatának létrehozását és működtetését (Sági és Ercsei, 2012; OECD, 2011) támogatják. Ezeket a lehetőségeket a tanáraink szívesen veszik igénybe. Felmérések szerint a hazai pedagógustársadalom továbbképzések iránti igénye meghaladja a nemzetközi átlagot, amelyet a pedagógusok szakirodalom olvasásával, szakmai hálózatok munkájában való részvétellel, mentorálással, óralátogatással és képesítési programban való részvétellel igyekeznek kifejezni (Sági, 2011).

Jóllehet a pedagógusszerepben bekövetkezett változásoknak a hatása a közhiedelem szerint elutasító attitűdök megjelenésében tapintható ki, egyes kutatások eredményei azonban mégsem ennyire lehangolóak.

A pedagógustársadalom változásokkal szembeni elutasító attitűdjének forrása leginkább nem maga a változás, hanem az azzal kapcsolatos bizonytalanság és az információ áramlásának a hiánya, így amint a részletek világossá válnak, a kezdeti elutasítás fokozatos pozitív irányba, elfogadásba fordul. Erre a feltételezésre épülő, a változások menedzselését támogató tréning egyes személyiségjegyek megerősítésével és megfelelő készségek kialakításával és erőfeszítésre késztetéssel érhet el eredményt (Séllei, 2014).

A pedagógusoknak a kutatói léttel szembeni pozitív attitűdjének esetleges bevonása a tanártovábbképzésekbe már korábban felmerült (Csapó, 2007). A javaslat szerint ahelyett, hogy kivisszük az iskolából a tanárokat, vagy a tanítás helyett kutatásra szorítjuk őket, a tudományos eszközöket kellene bevinnünk a tanítási folyamatba úgy, hogy a tanárokat felkészítjük azok aktív használatára. Ez az elképzelés már megelőzve a pályamoddell kutatótanár fokozatának bevezetését, és a tudós tanár ideálját vetíti előre.

Bár még meglehetősen korai az újonnan bevezetett pedagógus pályamoddell hatásairól nyilatkozni, egy újabban végzett pilotkutatás (Chrappán és Pusztai, 2014) eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a magasabb szakmai motivációval rendelkező pedagógusok

számára a kutatótanárrá válást segítő doktori programok iránt megnövekedhet a jövőbeli igény, ezzel elősegítve a tanári szerepek diverzifikálódását az iskolai intézményi és a társadalmi erőterben egyaránt.

Meggyőződésünk az is, hogy a pályamodellel megfelelő keretek közötti működése lassíthatja a korábban említett deprofesszionizálódás folyamatát is a tudásteremtés jelenlegi kereteinek kitágításával, a tudásátadás szakszerűségének hangsúlyozásával és magasabb rangra emelésével, valamint a társadalmi legitimitás alapjainak megerősítésével.

A nyelvtanár szerepváltozásának néhány specifikuma

A megváltozott oktatási környezet valamint a világban való eligazodást segítő megfelelő tudás megszerzhetőségének igénye nemzetközi viszonylatban az oktatás reformjának szükségszerűségét hozta magával. Az ennek eredményeképpen megújuló oktatási rendszerek az oktatás szereplőinek életét meghatározó módon befolyásolják.

A reformok hatása alól a hazai tanártársadalom sem képes kivonni magát sem mint a reformok célközönsége, sem pedig mint a reformok közvetítője, végrehajtója, hiszen a változások tágabb környezetben, a társadalomban, és szűkebb környezetben, a tanár és a diák közötti interakcióban betöltött szerepük módosulásaiban is formát ölt. A megváltozott szerep kihívásainak csak egy megújulni képes tanári személyiség, egy új szerkezetű tanári tudással rendelkező pedagógus tud megfelelni.

Mindez fokozottan igaz a nyelvtanár tudására, amelyet a nyelvtanár sokrétű tevékenységének ellátásához szükséges kompetenciák sokasága igazol. A nyelvtanártól elvárt tevékenységek színes kavalkádja rejtőzik a „többdimenziós, áramvonalas, 'Őz a Nagy Varázsló típusú szupercsoda – aki ugyanakkor hús-vér ember' (Medgyes, 1995:110) metaforában. Ezek a gondolatok sok szempontból előrejelzik azt a hazai pedagógia valóságát sújtó általános problémakört, amit a századfordulóra a szakma egy része már a tanári pályán kialakult szerepkrízisként azonosít.

Ha az idegen nyelvet oktatók helyzetét vizsgáljuk meg, további sajátos krízistényezőkre világíthatunk rá, amelyek a nyelvtanári professzió különös jegyeinek forrásaiként is azonosíthatóak.

A sikeres nyelvtanár tevékenységének egyik alapfeltétele a kreativitás. Ennek szükségességét, pszichológiai és környezeti feltételeit mutatja be Bárdos (2004), aki hangsúlyozza, hogy a nyelvtanár nem nyelvet tanít, hiszen munkájának alapja az ember, értékteremtő funkciója pedig új tudat formálása, amellyel egy adott kultúra túllépésének a lehetőségét is biztosítja (Bárdos, 2004:45).

Mindezt természetesen idegen nyelven teszi, miközben az anyanyelv és az idegen nyelv eltérő kultúrájának egyidejű közvetítése lehetetlen, mi több, az idegen nyelv és kultúra magasabb szintű ismerete csak erősíti a két funkció közötti kibékíthetetlen ellentmondást (Medgyes, 1994).

Az idegen nyelv magas szintű elsajátítása, és ennek a tudásnak a folyamatos fejlesztése állandó és különösen nagy kihívás a hazai nyelvtanárok számára. A nyelvtanárok egy jelentős részének súlyos szerepkonfliktusai (Medgyes, 1984, 1992, 1994, 1995) válnak nyilvánvalóvá a század végére, amely állítást mind empirikus tapasztalatok mind pedig az anyanyelvi és nem anyanyelvi tudással rendelkező angol nyelvtanárok összehasonlítását célzó kutatások eredményei is alátámasztják. Az angolt anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélőként oktató pedagógusok körében végzett hazai vizsgálatok a nem anyanyelvi tanárok nyelvi deficitjének

szakmai önértékelési negatív hatásairól, kisebbségi komplexusról (Medgyes, 1994), valamint az osztálytermi viselkedésre gyakorolt hatásáról (Medgyes és Árvai, 2000) számolnak be.

Ezen túl az idegen nyelv mint tartalom és az idegen nyelv mint eszköz kettősségében a nyelvtanár állandó szerepjátékra is kényszerül a munkája során (Medgyes, 1994), amelynek során az idegen nyelv kulturális elemeiként azonosított viselkedési formák (Bárdos, 2004) modellezésével vezeti el a nyelvtanulókat a megfelelő viselkedés elsajátításához.

További nehézséget okoz a hazai közoktatásban érvényesülő nyelvtanárszerepben az a tény, hogy a nyelvtanítás környezete a rendszerváltás óta jelentős változáson ment keresztül. Ennek néhány jellemzője a nyelvtanítás tömegessé válásában, a tananyagok nyelvtudást érintő szemléletének drámai változásában, valamint az idegen nyelvi tanulócsoporthoz diverzifikálódásában tapintható ki.

Míg a rendszerváltás előtt a nyelvtanulás többnyire egy elit igényeit elégítette ki, és a tanulók motiváció, tanulmányi eredmények és képességek szerinti válogatást követően kerültek be a nyelvi csoportokba, az idegen nyelv tantárgy kötelezővé válásával az affektív, kognitív és háttértényezők tekintetében meg lehetőséget szolgáltató tanulócsoporthoz sokak számára szokatlan kihívást jelentettek a nyelvtanári pályán, mintegy felkészületlenül érték a nyelvtanárok jelentős részét.

Emellett a közelmúlt nyelvpedagógiai eredményei határozott szemléletváltást követelnek a pályán hagyományosnak tekinthető nyelvtanítási stratégiákkal, és megszokott módszerekkel jelentős sikereket elérő nyelvtanároktól. Ezek a hagyományok évtizedekre visszamenőleg meghatározták a nyelvtanítás szemléletét, módszereit és tartalmát, ezért egy röpke pillanatra talán érdemes visszatekintnünk azokra az nyelvpedagógiai és nyelvtanítási-filozófiai előzményekre, amelyek közvetlen akadályai lehetnek a jelenkori szemléletváltás nehézségeinek.

A társadalmak nyelvtudásról alkotott nézetét közvetlenül meghatározzák az idegen nyelvről, a kultúráról, a kettő viszonyáról valamint a nyelvtanítás folyamatáról kialakított uralkodó elképzelések. Ezek az elképzelések a társadalmi célokra keresztül meghatározzák a nyelvtanítás tartalmának és folyamatának egyedi sajátosságait is.

Amit a nyelvtanítási módszerek történeti fejlődését bemutató művek (Bárdos, 1997; Larsen-Feeman, 1986; Medgyes, 1997), valamint az idegen nyelvi tudás fogalmának történeti változásait összegző szakirodalom (Byram, 1997; Katona, 1995) nagy részletességgel fejt ki az érdeklődők számára, itt mindössze jelzésszerűen, meglehetősen absztrahálva jelenítjük meg. Az a fejlődési folyamat, amely a nyelvtanítással szemben érvényesülő elvárások tartalmában, arra vonatkozó eltérő vélekedésekben és értékekben tükröződő paradigmászerű változásokon keresztül zajlott napjainkig a 3. táblázat segítségével követhető nyomon.

Az első tudatosan alkalmazott nyelvtanítási módszer, amely egészen a XX. század elejéig szinte egyeduralgoló volt, sőt nyomokban ma is fellelhető az osztálytermekben, a letűnt kultúráról megszerzhető tudás eszközeként alkalmazta az idegen nyelvű szövegek fordításán keresztül szerzett ismereteket (1. szakasz). Erősen filozofikus jellegű, nyelvről szerzett tudás elérése volt a cél. A módszer túlélését a gyakori fordítási feladatok, a memoriterek, valamint a nyelvtani ismeretek szabályokba foglalt átadása és lexikai elemek listászerű megkövetelése, azaz a nyelvről tanulás szemlélete napjainkban is jelzi. Ezt a történeti módszert egy pragmatikusabb megközelítés az idegen nyelv mesteri alkalmazásának felértékelésén keresztül szorította látszólag háttérbe (2. szakasz). Az új gondolkodásmód szükségessége ugyan már korábban is megmutatkozott a direkt módszer természetes nyelvsajátítást hangsúlyozó szemléletében, lényeges változást csak a XIX. és

XX. század fordulóján megélnékülő nyelvészeti kutatások (fonetika) majd a 30-as évek elméletei (strukturizmus) és az új, a nyelvet viselkedési rendszerként kezelő pszichológiai irányzat (behaviorizmus) hatására megjelenő új tanuláselméleti és nyelvtanítási módszerek hoztak. A későbbi pszichológiai elméletek a tanuló személyiségét helyezték középpontba, és egyre inkább eltávolodtak a nyelvről való tanulás hagyományától (3. szakasz). A humanisztikus módszerekben az idegen nyelv egyszerre cél, elsajátítandó nyelvi rendszer, és eszköz a tanuló kognitív és affektív sajátosságainak megismerésére. Ezzel egyidejűleg felerősödött és a XX. század utolsó évtizedeire szinte egyeduralkodóvá vált az a felfogás, amely a nyelv kommunikációs eszközként történő alkalmazását hangsúlyozza a nyelvtanulás folyamatán belül is (4. szakasz).

A kommunikatív megközelítés szélsőséges kilengéseinek egyensúlyba kerülésével jelenleg egy új tendencia van megszületőben. A jelen egy kultúrák közötti különbözőség megértésére irányuló, valamint az interkulturális kapcsolatok erősítésének eszközeként alkalmazott nyelvtudást, vagy inkább egy tágabb értelemben vett interkulturális kommunikatív kompetenciát részesít előnyben (5. szakasz).

3. táblázat: A nyelvtudás fogalom történeti változásának vázlata néhány jellemző tükrében

SZAKASZ	TÁRSADALMI CÉL	NYELV-TANULÁS ÉS CÉL VISZONYA	A TUDÁS FOGALOMÁNAK TARTALMA	JELLEMZŐ OKTATÁSI MÓDSZEREK
1.	Kulturális, irodalmi ismeretek megszerzése	ESZKÖZ	Nyelvi tartalmak	Nyelvtani fordító
2.	Idegen nyelvi viselkedés	ESZKÖZ	Integrált nyelvi készségek és tartalmak	Természetes és direkt
		CÉL	Izolált nyelvi tartalmak és/vagy készségek	Audio-lingvális
3.	Egyéni célok kifejezése a nyelvi kommunikációban	CÉL ÉS ESZKÖZ	Integrált nyelvi tartalmak és készségek	Humanisztikus
4.	Interperszonális kommunikáció	ESZKÖZ	Integrált nyelvi tartalmak és kommunikációs készségek;	Kommunikatív
5.	Tantárgyközi ismeretek; kultúrák közötti kommunikáció	ESZKÖZ	Integrált nyelvi tartalmak és készségek; interkulturális kompetenciák	? (pl. projekt módszer)

A 80-as évektől egyre erőteljesebben terjednek a kommunikatív nyelvoktatás szemléletében írt tankönyvek és tananyagok is. A nyelvoktatásban nemzetközi szinten zajló egyre gyorsuló szemléletváltás a nyelvtanítás lényegi elemeit, többek között a

nyelvtudás fogalmát érintve a hazai körökben hagyományosnak tekinthető szókincs és nyelvtan tanítására koncentrálnak tartalom alapú nyelvoktatási gyakorlatot alapjaiban rázza meg a nyelvi funkciók és képességek központi helyre állításával. Ezen túl munkájuk olyan módszertani felkészültséget követel meg a nyelvtanároktól, amelyet csak továbbképzések segítségével képesek elsajátítani. Ezt azonban kezdetben erős egyéni belső motivációval, erőfeszítések mellett, a megszokott rutinjuk feladásával teheték meg, így viszonylag kevesen vállalták a többletterhet, ami azzal járt, hogy a hagyományos szemléletmódot követték az újszerű tananyagok oktatása során, ami ma is megfigyelhető néhány esetben. Ez természetesen kevés sikerrel kecsegtet.

További zavart okoz napjainkban az a tény, hogy a nyelvi tanulócsoporthoz az integráció hatására az előzetes tudás eltérő szintjén túl a nyelvi és tanulási zavarok legkülönbözőbb változatai, mint például a diszlexia és diszgráfia is megjelentek, amelyek kezelésére az egyéb szaktárgyak oktatóihoz hasonlóan a nyelvtanárok is felkészületlenek. A közelmúltban ezek a problémák további nehézséggel egészültek ki azáltal, hogy a hazai intézmények tanulói között magyar nyelvi kompetenciákkal alig vagy egyáltalán nem rendelkező idegen kultúrából érkező tanulók jelentek meg. Esetenként ezen tanulók idegen nyelvi kompetenciája az anyanyelvi szintű tudástól a teljes tudatlanságig bezárólag árnyalja a képet. A multikulturális tanulócsoporthoz oktatásának módszertana csak halvány eredményeket tudhat magáénak, így a nyelvtanárok többsége számára szinte megoldhatatlan feladat a tanulói sajátosságok egyidejű kezelése a tanórákon.

A tanárokat általában sújtó státuszvesztés mellett a fent említett tényezők csak rontottak azon a helyzeten, amelyben a nyelvtanárok éltek és élnek meg a tanítás hétköznapjait, súlyos presztízsveszteséget könyvelve el. Emellett saját nyelvi kompetenciáik esetleges hiányosságai is nyomozható tényezőként vannak jelen.

Az a kérdés, hogy az anyanyelvi vagy a nem-anyanyelvi tanár-e a jobb, értelmetlen ugyan, mivel erősségeik és gyengeségeik kiegyensúlyozzák egymást (Medgyes (1992, 1994), a nemzetközi térben, a társadalomban és az iskolai környezetben a mai napig is gyakran megújuló vita következményeként előfordul az apatikus, alacsony önértékeléssel küszködő nem anyanyelvi nyelvtanár.

Feltevésünk szerint ennek oka egyrészt az anyanyelvi beszélő kompetenciáinak nemzetközi térben is megfigyelhető általános túlidealizálása (native speakerism) lehet, amely a hazai nyelvtanári környezetben is erőteljesen van jelen. Másrészt azonban a hazai nyelvtanárok saját szakmai énképük gyengeségében is kereshetők az okok. Nyelvtanárok esetén szakmai énkép egyik legmeghatározóbb eleme az idegen nyelv ismerete. A rendelkezésre álló kutatások szerint ennek hiányosságai nem szűnő kétségeket támasztanak a nyelvtanárok saját magukba vetett hitében (Medgyes, 1994; Medgyes és Árvai, 2000; Sebestyén, 2011). Egy a közelmúltban folytatott kvalitatív vizsgálat (Reményi, 2015) szerint a vizsgált magyar származású nyelvtanárok változatlanul alulértékelik magukat az anyanyelvi tanárhoz képest. Egyes résztvevők tudatosan vállalják az anyanyelvi beszélő vagy az anyanyelvi tanár felsőbbrendűségébe vetett hitet, másokban reflektálatlanul él ez a hiedelem, vagy elhárítják az anyanyelvi és nem-anyanyelvi tanár szembeállítását. Azon kevesek, akik szembenéznek vele, megpróbálják megérteni a nemzetközi nyelvtanári katedrán bizonyítás okait és következményeit.

Ezzel összhangban a saját nyelvtanári identitás törekénységére utal egy másik kutatási eredmény is (Feld-Knapp, 2015), mely szerint a hazai nyelvtanárok saját többnyelvűségükkel kapcsolatban meglehetősen bizonytalanok. Miközben a saját idegen nyelvi cselekvőképességüket viszonylag magasan értékelik több nyelv értésében, ezeken történő

megnyilatkozásaikban, kódváltás esetén, saját többnyelvűség mértékét csak közepesnek ítélik.

A szakmai szerepben mutatkozó zavarok fedezhetőek fel annak a kvalitatív vizsgálatnak az eredményeiben is, amely a nyelvtanárok saját szerepükhöz való viszonyában negatív attitűdöket tár fel (Fábián, 2006). Bár a nyelvtanárok számára pozitív élmény a nyelvtanítással kapcsolatos tevékenységek egész sora, negatív módon élük meg azokat a tevékenységeket, amelyeket a környezetük kényszerít rájuk fő feladatuk a nyelv tanítása mellett. Ezeket nehezen fogadják el, amiről a passzív tehetetlenséget kifejező szavak tudósítanak bennünket, mint ahogyan az alábbi részlet is ezt érzékelteti (4. melléklet).

„Minden tanár Don Quijote szélmalom-harcát vívja, amíg az Oktatási Minisztérium és a szülők így viszonyulnak hozzá.”

A nyelvtanári nézetek bepillantást engednek a tanári szereppel kapcsolatos gondolkodásba, ezért az itt említett vizsgálat további részleteire, valamint a nézetvizsgálatok sajátos világába egy következő fejezetünkben a leképezett nyelvtanárszerep bemutatásánál még visszatérünk.

A nyelvtanárszerep professziógramja

A korábbiakban már utaltunk a tanári professzióban bekövetkező szerepnövekedésre. A megjelenő új feladatok súlya a nyelvtanárokat különösen nyomaszthatja a rájuk háruló intézményi külső kapcsolattartási feladatok megnövekedésével, amelyet gyakran nehezen élnek meg mindennapi munkájuk során (Fábián, 2006). A nyelvtanárokkal szemben támasztott külső szerepelvárások részletesebb áttekintése alátámaszthatja a szerepnövekedésre vonatkozó állításainkat, miközben rávilágíthat az esetleges szerepkonfliktusok okaira is. Ebben a témakörben a külső szerepelvárások a nyelvtanári professziógram segítségével válnak áttekinthetővé, melyek bemutatásához először a professziógram műfaji sajátosságait tekintjük át.

„ A professziógramok a tanári tevékenységek eredményes elvégzéséhez feltételi komponensként kapcsolható ismereteket, képességeket és attitűdöket gyűjtik egybe, és a különféle tantárgyak tanításához kapcsolódó szereprepertoár-leírásokat tartalmazzák” (Kocsis és mtsai, 2012). A mindennapi tanári gyakorlat részletes analizisére, számbavételére épülve integrálják a társtudományok adekvát konzekvenciáit valamely tantárgy tanárától elvárható és elvárható kompetenciák összefoglalásába.

A pedagóguskompetenciák leírásának alapvető szerkezeti kereteit a lehetséges tanári szerepek, más megközelítésben a tanári tevékenységek dimenziói adják. Ezek részletesebben: valamely tantárgy általi kultúraközvetítésből adódó kompetenciák köre; a szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák; a perszonalizációs teendők ellátásához szükséges kompetenciák; az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák; az adatszolgáltatási/adminisztrációs teendőkkel összefüggő kompetenciák; a pedagógus érdek-képviselési tevékenységéhez kapcsolódó jogi és adminisztratív kompetenciák; valamint az önmegvalósítás kompetenciái. Az alábbiakban Zsolnai és Kocsis (1997) alapján készült Kocsis és mtsai (2012) által közreadott elemzés lesz útmutatónk a tanári professziógram kompetenciafejezeteinek rövid ismertetésében.

A valamely tantárgy általi kultúraközvetítésből adódó kompetenciák a különböző tudománytani, studiológiai, pedológiai stb. aspektusok jelölik ki. A szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák a pedagógus szocializációs teendői köré szerveződnek, amelynek elemei a tanulócsoporthoz, osztályok iskolai életvitelének megtervezése, megszervezése; a felkészültség a szaktanterem, szakszertár tervezésére, szervezésére, működtetésére, az iskolán kívüli közművelődés (múzeum, színház, mozi) tervezése, szervezése, kivitelezése. A pedagógus perszonalizációs teendői ellátáshoz szükséges kompetenciák olyan tevékenységekhez, ismeretekhez fűződnek, mint a tanuló élettörténetének ismerete, az anamnéziskészítés, az egyén fejlődési szükségleteihez igazodó bánásmód technikáinak birtoklása, a fejlődéssel és fejlesztéssel együtt járó probléma-, konfliktus- és frusztrációs helyzetek felismerése, szakszerű leírása és kezelése, valamint a tanulási nehézségek egyénre szabott tipizációja és diagnosztikája. Ezek mellett a professziógram e ponton tér ki a személyes, egyedi alkotáslehetőségek felismerésére, az alkotási stratégiák felkínálására, az alkotás segítségével kapcsolatos teendőkre. Kitér a konfliktus esetén tapintatos segítségnyújtás szükségességére, a különféle konfliktus esetén tárgyilagosságra törekvő elemzés és konzultáció biztosítására. Említi még a segítségadást a rossz szokások, hamis előfeltevések (előítéletek) leküzdéséhez, egyénileg jelentkező szenvedélyek prevenciójához; végül pedig a pályaválasztási felkészültség elősegítését. Az iskolai szervezeti létből fakadó kapcsolattartási kompetenciákhoz sorolja a szakmai konferenciákon való közreműködést, előadástartást, szakmai levelezést. Említi a szülővel, munkáltatóval, iskolafenntartóval, kutató-fejlesztő intézetekkel való kapcsolattartást, az intézmény klientúrájának tájékoztatását, a nyilvános közszereplést, a kapcsolattartást a szakmai intézményekkel. Az adatszolgáltatási/adminisztrációs teendővel összefüggő kompetenciák valamennyi az oktatási nevelési összefüggő adatszolgáltatási tevékenységköröket említi. Ide sorolja az értékeléssel, osztályozással, vizsgáztatással összefüggő jegyzőkönyvek vezetését, szakmai és nem szakmai esetekről készült emlékeztetők összeállítását. Itt szerepelnek a munkavégzés szervezésével kapcsolatos teendők, például az órarendkészítés, munkarend, helyettesítés összeállítása, tanmenet és óravázlat írása, vizsgaszervezés, közreműködés a könyvtárak, szakszertárak állományának gyarapításában, vagyonyilvántartásában, leltározásában, tankönyvrendelésben, a tankönyvkínálat bemutatásának megszervezésében. A pedagógus érdek-képviselési tevékenységéhez kapcsolódó jogi, adminisztratív kompetenciák a munkavállalással összefüggő, jogi felkészültségre vonatkozó kompetenciakört tartalmazza. Fontosnak tartja a szakmai előmenetellel összefüggő szabályozások ismeretét, a szakmai etikai kódexek értelmezését, a pedagógiai vállalkozások lehetőségeinek ismeretét. Az önmegvalósítás kompetenciái közé sorol a professziógram olyan komponenseket, mint a felkészültség az önművelési, önképzési tervek összeállításában, a pedagógiai kutatások értelmezésében szakmai műhelyek irányítása mellett vagy önállóan végzett fejlesztő-kutató munkát.

Erre az elméletre építve részletes, idealizált kritériumlistánk (1. számú melléklet) a modern nyelvstanár elvárt szakmai tevékenységének széles – ám bizonyára így sem teljes – skáláját mutatja be. Kitér az idegen nyelvi kultúra közvetítéséhez kapcsolódó tevékenységek, a szocializációs tevékenységek, perszonalizációs tevékenységek, az iskolai szervezethez kapcsolódó tevékenységek, információszolgáltatás és ügykezelés, valamint érdekképviselési tevékenységek köréhez kapcsolódóan jelentkező szakmai elvárásokra. A felsorolás a pedagógus pályamodell szemléletének megfelelően a jövőben várhatóan megerősödő újabb tevékenységi területnek, a szakmai önmegvalósítás lehetőségeinek feltárásával zárul.

Hiányok és szükségletek

A századvég tanúsága szerint tapasztalt anyagi, és szellemileg kiszolgáltatottság változására a pályamodell bevezetésével, valamint az ehhez kapcsolódó tudományos fejlesztésekkel határozott elképzelések állnak rendelkezésre. A jó állománnyal rendelkező, állandóan frissülő könyvtárak mellett az információs elektronikus csatornák is egyre inkább rendelkezésre állnak.

A megváltozott és kitágult oktatási környezetben a hagyományosnak tekinthető, a tanár és tanuló közötti interakcióra specializálódó tanári szakmai kompetencia már nem tűnik elégségesnek. A személyi, szociális és kognitív kompetencia általános alapfunkcióiból differenciálódó speciális szakmai kompetenciák (Nagy, 1994, 2000) komponenseinek általános átrendeződését teszik szükségessé a megújuló oktatáspolitikai alapelvek által megfogalmazott új követelmények.

A legnagyobb kihívás a nyelvtanár számára egyrészt az autonóm döntések szükségessége, amelynek gyökerei a korábban felszabadított, majd rögzített tantervi tartalmak felhasználásában kereshetők. Ezen túl egyrészt a tantárgyi ismeretek keretein túlnyúló általánosabb kereszttantárgyi szakmai tudás követelménye mint a projektpedagógia alkalmazásának kognitív alapja, másrészt az információs technológiai ismeretek mint a tudás közvetítésének alapvető jelentőségű eszköze szintén elengedhetetlen. Az a tény, hogy a pedagógus már nem képes elszigetelten, pusztán önálló munkával megfelelni az új igényeknek, magas szintű szakmai együttműködést tesznek szükségessé.

Fokozottan megnövekednek az igények a szakmai kompetenciák részleges átalakítására, kibővítésére, új kompetenciák kialakítására is. Míg korábban a továbbképzések tartalmát tekintve Pócze (1995) a mérés és értékelés, a tervezés, tanterv, tankönyv, taneszközismeret és az alpműveltségi vizsga megismeréséhez kapcsolódó kompetenciákat javasolja, az új igényként felmerülő tanterv és tananyagfejlesztés első lépéseként ismert szükségletelemzés szintén jelentős kihívást jelenthet a pedagógus számára (Fábián 2002a, 2002b).

A nyelvpedagógiában alkalmazott nyelvi szükségletelemzés fogalmának és eljárásainak finomulása hosszú folyamat eredménye, mely szerint a külső szükségleteken túlmenően a belső szükségletek feltárása is elengedhetetlen. Az objektív, tantárgyi ismeretek szintjén és a szubjektív, tanulói szinten folyó igényfeltárás együttesen határozzák meg a programtervezés sikerességét.

Korai értelmezésben (West, 1997) a szükségletelemzés a tanuló által elérendő nyelvi *célhelyzet* elemzését foglalta magába, ami kiterjedt a megvalósítandó helyzet által támasztott nyelvi követelmények sokoldalú analizálására, többek között a nyelvi készségek, szituációk, nyelvi funkciók vagy feladatok feltárásán keresztül. Ezen meglehetősen szűk értelmezés az idők folyamán újabb elemekkel egészült ki, és mára a nyelv használatát igénylő célhelyzetek nagy részletességgel történő bemutatása az Európai Referenciakeret (KER) anyagában valamennyi nyelvtanár számára fellelhető. A *hiányelemzés* a tanulói képesség és tudásszint felmérését teszi szükségessé. Ennek a területnek a eszközára is jelentősen gazdagodott a KER megszületésével. A *stratégiai analízis* annak feltárását célozza meg, a tanuló milyen preferenciákkal bír a tanulási stílusok, stratégiák és tanítási módszerek tekintetében. Az erre vonatkozó szakirodalom is jelentősen bővült az utóbbi évtizedekben, amelyek ma már a tanárképzési programokon keresztül jut el a tanárokhoz. Az *eszközelemzés* a tanulás olyan körülményeit vizsgálja, mint például az osztályterem sajátosságai, a rendelkezésre álló tananyagok és humán erőforrás, amelynek feltárása valószínűsíthetően a legkevesebb gondot okozza a nyelvtanár számára. A nyelvoktatás

általánossá válásának következtében a hazai nyelvtanárok számára a fenti területek körén belül különösen a tanulói egyéni sajátosságok azonosítása okozhat gondot. Különösen igaz ez a nem szükségszerűen pusztán az idegen nyelv tanulásához kapcsolódó egyéni sajátosságok, mint például a nyelvi zavarok, részképesség-hiányok, egyéni állapotok (pl. figyelemzavar, autizmus) széles körére, amely területek ismeretének hiánya alapjaiban teszi lehetetlenné a megfelelő nyelvtanítási stratégiák és módszerek kiválasztását.

Összegzés

A tanári pályamodell megszületése, a tanári kompetenciák, standardok kidolgozása, valamint a pályaalakítás megítélése módszereinek feltárása a jövőben előremozdíthatja a szakma professzionalizálódását.

A tanári pálya presztízse azonban mára már jelentősen romlott, amely különösen súlyosan érinti a nyelvtanári pályát. Mindez a tanári és különösen a nyelvtanári feladatok mennyiségi és minőségi változásának eredményeképpen a funkcionális szerepek bővülésével és ezen szerepek problémáktól sem mentes együttélésével, szerepek eróziójával, valamint a bizonytalanság növekedésével együtt hat a jelenlegi valóságban.

A nyelvtanár szerepvalóságában a kihívások a nyelv mint tartalom és nyelv mint eszköz kettősségében gyökereznek. A nyolcvanas évektől megfigyelhető az idegen nyelvi tudás fogalmának jelentős módosulása, a nyelvoktatási szemléletek és módszertanok változásának követelménye, a tanulói csoportok differenciáltságának növekedése, amelyek a tanár saját nyelvtudásának vélt vagy valós hiányosságaival együtt különösen nagy szerepnyomásként van jelen a nyelvtanár hétköznapijában.

A közelmúlt kutatásai (*Jelentés*, 2010) azt igazolják, hogy a pedagógusok ma is úgy vélik, az elvárt szerep felkészültségükkel nincs összhangban. A három hiányterület, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémái, valamint a speciális tanulási igényű tanulók oktatása között az utóbbi égető problémaként merül fel az egyéni nyelvi szükségletelemzés kidolgozatlansága és a nyelvtanárok felkészületlensége okán.

A METAFORAELEMZÉS MINT A LEKÉPEZETT NYELVTANÁRSZEREK FELTÁRÁSÁNAK ESZKÖZE

A tavasz minden élet kezdete, a termés betakarítása majd az ősz feladata lesz. A tanár is elhinti a tudás morzsáit, elveti a magot, de azt, hogy milyen termést sikerül learatni, milyen lesz munkája gyümölcse, csak a jövő mutatja meg.

(Részlet a 2. sz. mellékletből)

Az eddigi fejezetekben részletezett elvárt szerep részkomponense a teljes integrált szerepnek, amely az egyéni tudat szintjén fellelhető pszichikus rendszer, és annak folyamatai hatására módosul. Most következő fejezetünkben az elvárt szerepre épülő, általunk leképezett szerepnek nevezett részkomponens sajátosságaiba nyerünk bepillantást a nyelvtanári nézetrendszer kutató vizsgálatunk részleteinek bemutatásával.

Mára általánosan elfogadottá vált az az állítás, mely szerint a pedagógus sajátos személyes elmélettel rendelkezik, amely tevékenységét közvetlenül befolyásoló, továbbá vizsgálat céljára alkalmas entitás. Feltételezhető, hogy a személyközi viszonyok alakítása, a szerepmegvalósítás többnyire a nyelvtanár nézetrendszerének sajátosságait hordozza, így ennek a nézetrendszernek a közelebbi feltárása fontos információval szolgálhat a megfigyelő, kutató vagy képző számára.

Nézetek vizsgálata metaforaelemzéssel

A pedagógusmesterséggel kapcsolatos egyik legjelentősebb jelenkori fogalom, a nézet, pszichikailag alátámasztott feltételezés, proposíció a világról, amelyet igaznak vélünk, s amely befolyásolja ítéleteinket, mások megítélését, s amelyet felhasználunk döntéseink során (Falus, 2001a). A nézetrendszer részben tudatos, részben nem tudatos elemei utat nyithatnak az egyén gondolkodásához és viselkedéséhez (Borg, 2001). Ez utóbbi összefüggés az oka annak, hogy a tanári nézetek megismerése a hazai kutatók érdeklődését is élénken tartotta az elmúlt két évtizedben.

A nézetkutatások metodológiáját dominánsan a kvantitatív módszertannal jellemezhető technikák határozzák meg, amely mellett az egymásra épülő, kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt alkalmazó kombinált módszerek is előfordulnak. A nézetek azonban a hagyományosnak tekinthető kérdőív vagy megfigyelés eszközével többek számára kevésbé tűnnek megbízhatóan hozzáférhetőnek (Sántha, 2009; Szabolcs, 2001), ami a pedagógus nézetek vizsgálatának módszertanában a kvalitatív módszerek és új eljárások alkalmazását sürgette, így megjelentek a mély- és életútinterjúk, fogalomtérképek, támogatott felidézés, esszékérdés, kvalitatív szövegfeldolgozás valamint a metaforaelemzés. amelyek lehetővé teszik a nézetvizsgálatoknak a beépítését a fejlesztésbe, tanárképzésbe is (Kálmán, 2013).

A metaforaelemzésként ismertté vált pedagógiai kutatási módszer különösen alkalmasnak tűnik egy fogalomhoz kapcsolódó metakognitív tudás és élmények megismerésére. Bár az eljárás a fogalomról való gondolkodás egyéni eltéréseinek feltárására is lehetőséget nyújt, az

eddig hazai felhasználás során jellemzően gyakorló tanárok és tanárjelöltek pedagógiai tárgyú nézeteinek általános jellemzői álltak a kutatók érdeklődésének középpontjában. Azt vizsgálták, hogyan azonosíthatók és milyen jellemzőkkel írhatók le azok a fogalmak, amelyek leggyakrabban működnek közvetítő entitásként alapvető pedagógiai tárgyú célfogalmi tartományok elérésében, mint amilyen például az értékelés (Vámos, 2001b), vagy a metaforaelemzés milyen módszertani változatai elérhetőek és alkalmasak tanárok és tanárjelöltek pedagógiai nézeteinek vizsgálatára (Vámos, 2001a, 2003; Dudás, 2006, 2007).

A kvalitatív kutatásokat azonban gyakran éri kritika az adatok feldolgozásának megbízhatóságával kapcsolatosan (Sántha 2007, 2012), így a metaforaelemzés számos előnye mellett kihívást is jelent a kutatók számára, amely a módszer kvalitatív jellegéből adódik. Az adatgyűjtés alapját képező metafora ugyanis egy adott társadalmi és kulturális közegben jön létre, így annak jelentése egyetemesen nem értelmezhető, és egyúttal az adatfeldolgozás objektivitását is megnehezíti, hiszen a kutató metafora-értelmezésének szubjektivitása erős hatást gyakorolhat az adatok feldolgozásakor. A kvalitatív kutatások tekintetében a szakma által utóbbi időben javasolt megoldások köre a trianguláció kereteiben fogalmazódott meg (Sántha, 2007, 2013, 2015), amely a metaforaelemzés finomítását és újabb technikák megjelenését is támogatja.

A megbízhatóság növelése érdekében a módszertani trianguláció által nyújtott lehetőségeket kiaknázva a metaforaelemzés klasszikus alkalmazásának módosítására már több esetben tettünk javaslatot (Fábián, 2010, 2013). A pedagógiai metaforaelemzés tradicionális módszerének elméleti alapjait, annak továbbfejlesztését, valamint a végzett vizsgálat egyes eredményeit mutatjuk be az alábbiakban.

A metaforaelemzés kutatási módszerének elméleti háttere

A pedagógia a módszer fogalmi rendszerét a kognitív nyelvészettől örökölte, ennél fogva kiindulásként egy rövid időre a nyelvészeti elméleti alapokhoz kényszerülünk vissza. A kognitív nyelvészet szerint mind a konkrét, mind pedig az elvont fogalmak a tudatunkban világunk tárgyaival és eseményeivel kapcsolatosan szervezett tudásként, azaz idealizált kognitív modellekként vannak jelen (Kövecses, 1998:58).

Funkciójukat tekintve a metaforák két fogalom vagy tartomány között közvetítenek, így ha rendelkezünk koherens tudással az egyik fogalomban vagy tartományban fellelhető összefüggésekről, ennek a tudásnak a segítségével megérthetjük a másik fogalom vagy tartomány jelentését¹⁸. Az a fogalmi tartomány, ahonnan a metaforikus kifejezéseket merítjük, a forrástartomány nevet kapta a nyelvészetben, szemben a céltartomány elnevezéssel, amely a megértendő fogalmi tartománnyal azonos.

A forrástartomány vagy forrásfogalom feladata egy bizonyos absztrakt céltartomány vagy célfogalom megértése (Kövecses, 1998, 2005), amely kognitív mechanizmusok során valósul meg. A metaforizáció során a két tartomány bizonyos elemei előtérbe kerülnek, amelyek érintkezési pontot képeznek a forrástartományban reprezentálódó könnyen elérhető, fizikailag megtapasztalható fogalom, valamint a céltartományban reprezentálódó elvont fogalom között, így a kapcsolódási ponton keresztül megfelelés jön létre.

¹⁸ A fogalom vagy tartomány fogalmának nyelvészeti elhatárolása jelen munkánkban nem játszik jelentős szerepet. Az eltérésekről részletesebben lásd Kövecses (2005) munkáját!

Egy példával élve AZ ELMÉLET ÉPÍTMÉNY fogalmi kapcsolat az alábbi nyelvi metaforákkal igazolható¹⁹.

a. Ez az elmélet szilárd alapokon nyugszik.

b. Ennek az elméletnek világos a szerkezete.

A fenti példákban az ELMÉLET céltartomány megértését az ÉPÍTMÉNY forrástartomány két eleme az 'alapok' és 'szerkezet' elemi metaforák teszik lehetővé. A céltartomány és forrástartomány közötti kapcsolat kialakítása, a jelentés leképezése akadály nélkül történik meg.

A nyelvészeti megközelítést röviden összefoglalva megállapítható, hogy a metafora megfelelések olyan rendszere, amely két fogalmi tartomány entitásai között áll fenn (Kövecses, 1998:54). Ez a megfelelés a pedagógiai nézetvizsgálatokban is jól hasznosítható. A két entitás közös tulajdonságai alapján megvalósuló átvitel nem konceptualizálható jelentést, tapasztalatot definiál, ami alkalmassá teszi arra, hogy a tudat mélyén levő kapcsolatokhoz eljussunk (Vámos 2001a). A metafora különösen alkalmas eseményjellegű (Vámos, 2001a), vagy egyéni eltéréseket mutató gondolkodás feltárására (Csapó, 1992; E. Szabó, 1996; Tarkó, 1999), továbbá egy fogalomhoz kapcsolódó metakognitív tudás és élmények (Tarkó, 1999:176) megismerésére. Hozzájárul azon tényezőkről vagy változókról való tudás vagy elképzelés feltárásához, amely befolyásolja a kognitív folyamatok eredményeit, valamint a kognitív tevékenységek sikeres megvalósítására irányuló folyamatokhoz való viszonyulást.

A pedagógiai metaforaelemzés módszerének finomítása

A módszer a következő alkalmazásokat teszi lehetővé (Vámos, 2001b).

- Egy fogalomhoz metaforát provokálunk, amit az alany a továbbiakban magyarázattal egészít ki. A provokált metaforákat elemi metaforáknak nevezzük és a továbbiakban ezeket vizsgáljuk meg.

- Adott metaforák közötti összefüggésre magyarázatot kérünk.
- Megadott metaforák jellemzését kérjük.
- Az alany megadott metaforák közül választ, majd választását indokolja.

Saját kutatásunk során a tanárszerep fogalmához metaforát provokáltunk, és a metaforaelemzés egy ismert eljárása alapján a vizsgálatban résztvevőket arra kértük, hogy választásukat magyarázattal egészítsék ki (lásd 2. melléklet). Azonban kutatásunk ezen a ponton eltért a pedagógiai metaforaelemzésben hagyományosan alkalmazott adatgyűjtési és adatfeldolgozási eljárásoktól, amelyre a felmerülő nehézségek kényszerítettek minket. Ezek az alábbiak voltak.

1. Elsődleges problémaként megfigyelhető volt, hogy az alanyok egy része nem képes metafora alkotására. A legtöbb esetben hasonlat jelent meg a provokáció eredményeként. Más esetben a hasonlat vagy metafora nem a provokáció eredményeként, hanem a hozzáfűzött magyarázat részeként jelent meg. Ezen problémából adódik a második nehézség.

2. Az elemi metaforák egyes esetekben teljesen hiányoztak, adatként a magyarázatok álltak rendelkezésre. Akadtak ugyanis olyan magyarázatok, amelyek nem elemi metaforákhoz kapcsolódtak (pl. „A nyelvtanár helyzete”). Amennyiben csak az elemi

¹⁹ A példákat Kiefer (2000:103) munkájából idézzük.

metaforákat tartalmazó válaszokat megtartva, kizárólag az azokhoz kapcsolódó szövegek elemzését végezzük el, az adatok egy részét figyelmen kívül kell hagynunk, ami a gyűjtött adatok egy részének elvesztéséhez vezethet.

3. Azon túl, hogy az elemi metafora egyes esetekben hiányozhat, további nehézséget okozhat az, ha egy adott magyarázaton, azaz értelmező szövegen belül jelenik meg ilyen adat (pl: „Minden tanár Don Quijote szélmalom-harcát vívja...”). Ebben az esetben az adat vagy az elemi metaforák közé sorolható, vagy elhanyagolható.

4. Megfigyelhető volt, hogy az egyes elemi metaforákhoz kapcsolódó értelmező szöveg eltérő számú állítást tartalmaz, ebből következően az elemi metaforák súlyozása az eddig alkalmazott hagyományos módszerrel nem volt megoldható.

5. Ennek ellenkezője is igaznak bizonyult. Egy-egy elemi metaforához több egymástól eltérő szempont alapján elemezhető állítás is kapcsolódott, amelyek nem szükségszerűen az adott metafora értelmezéseként értékelhetők.

A fenti problémák nyilvánvalóan az elemi metaforák és magyarázatok kódolásának egységesítését kívánták meg. A következő lépések mellett döntöttünk.

1. Elsőként bevezettük a propozíció fogalmát, amely a magyarázatként lejegyzett állítás legkisebb tartalmi egysége. Ennek részletesebb bemutatására a későbbiekben még kitérünk.

2. Az elemi metaforák magyarázataként megjelenő propozíciók jellemző közös jegyei alapján forrásfogalmakat jelöltünk ki.

3. A propozíciókat azok tartalma alapján elemeztük és egyenként a forrásfogalmakhoz rendeltük őket.

4. A gondolati csomópontokat, azaz a forrásfogalmakat további elemzésnek vetettük alá a bennük szereplő propozíciók vizsgálatán keresztül.

A vizsgálat során alkalmazott alapfogalmak

A kutatás során alkalmazott folyamatban részben a metaforaelemzés eddigi fogalmaival dolgoztunk, részben pedig új fogalmak alkalmazására kényszerültünk. Ezen a ponton szükségesnek látszik az általunk alkalmazott fogalmak tisztázása.

A céltartomány: nyelvtanárszerep

Céltartománynak vagy célfogalomnak az általunk vizsgálni kívánt fogalmat, azaz a leképezett nyelvtanárszerepet tekintjük.

Az elemi metafora

Az adatgyűjtés során hozzáférhető, a vizsgálatban résztvevők által alkotott metaforákat nevezük elemi metaforáknak, amelyeket a további munka során azok tartalma alapján vetünk elemzés alá²⁰.

A propozíció

Kutatásunkban az elemi metaforák magyarázataként megjelenő állítás tartalmi egységét nevezük propozíciónak, amely az állítástól eltérően egyetlen témát hordoz, így a legkisebb gondolati egységnek tekinthető. Terjedelmét tekintve az állítás és propozíció esetenként megegyezik, jellemzően azonban eltérést mutat. Egy állítás több propozíciót tartalmazhat, s ezzel ellentétben egy propozíció több állítást is magába foglalhat, amelyek azonban

²⁰ Lásd 2. sz. melléklet

témájukat tekintve nem térnek el. Az adatfeldolgozás során problémaként merült fel a propozíciók határainak meghatározása. Ezzel kapcsolatosan néhány tipikus jelenségre itt szeretnénk rámutatni. Esetünkben a nyelvtanárszerep fogalmával összefüggésben megjelenő új téma egyúttal egy új propozíció megjelenését is jelenti. Így például egy propozíciónak tekintjük az alábbi gondolatkört:

A tanárnak tehát egy bűvész bőrébe kell bújni, hogy úgy nyújtson ismereteket, hogy azt a tanulók szinte észre se vegyék. Természetesen a „bűvészkedés”, a feladatok jellege szerint korcsoportonként különböző. Mást tart érdekesnek, „varázslatosnak” egy középiskolás, mint egy általános iskolás kisgyerek.

Döntésünk oka az, hogy a fenti propozíció az alábbi módon egyetlen témára szűkíthető:

A tanár a nyelv elsajátítását szinte észrevétlenül irányítja.

Ezzel összevetve ugyancsak egy önálló propozíciónak tekinthető a következő gondolat is:

...aki naivan azt hiszi, hogy legalább a diákok megbecsülik...

amelynek témája ugyanis lehet a következő:

A nyelvtanárt a diákok nem becsülik meg.

Ez utóbbi szakaszolás azonban nem egyértelmű. Más megközelítésben ugyanis az utóbbi, általunk egyetlen propozícióként kezelt gondolat másképpen is értelmezhető, s a következő módon osztható fel további propozíciókra a benne rejlő implikációk alapján:

1. A nyelvtanár naiv.
2. A nyelvtanárt nem becsülik meg a diákok.
3. A nyelvtanárt mások sem becsülik meg.

A fenti gondolatok rámutatnak arra, hogy a propozíciók határainak meghatározása nem problémamentes, ugyanakkor elkerülhetetlennek látszó lépés, amellyel az adatfeldolgozás megbízhatósága nagy mértékben növelhető.

A forrásfogalom

Az elemi metaforák magyarázataként megjelenő propozíciók jellemző közös jegyei alapján kapcsolódási pontok mutathatók ki. Forrásfogalomnak nevezzük a kapcsolódási pontokhoz általunk kijelölt újabb metaforát. A későbbiekben ezekhez a forrásfogalmakhoz rendeljük az eredetileg elemi metaforák magyarázataiból generált propozíciókat. Ily módon az új forrásfogalmak új tartalmat nyernek²¹. A vizsgálat során a forrásfogalmak tartalmi elemzéséből nyert eredményeket értékeljük.

A minta

Vizsgálatunkat kis mintán végeztük, 2005. évi kutatásunkban a Pannon Egyetem angol nyelv és irodalom szakos levelező tagozatos tanárjelölt hallgatói közreműködtek. Kiválasztásukkor egyetlen szempontként az merült fel, hogy hasonló gyakorlattal és képzési háttérrel valamint hasonló tanulmányi céllal rendelkezzenek. A tíz nyelvtanár mindegyike legalább öt éve a közoktatásban tevékenykedett, ahol az angol nyelv mellett egy másik idegen nyelv (francia vagy német) illetve egyéb közismereti tárgy oktatásában vett részt.

²¹ Lásd 3. sz. melléklet

Eredmények és következtetés

A továbbiakban a vizsgálat eredményeinek bemutatására térünk át. Elsőként a forrásfogalmak tartalmi elemzését végezzük el, majd megvizsgáljuk azok egymással mutatott összefüggéseit. Ezt követően összefoglaljuk a leképezett nyelvtanárszerep világával kapcsolatos eredményeinket a kognitív és affektív összetevők bemutatásán keresztül.

A forrásfogalmak és a célfogalom

A propozíciók első tartalmi elemzése rámutatott arra, hogy a kapcsolódási pontok leginkább öt pontban találhatóak. Ezek az alábbi forrásfogalmak megalkotásához vezettek bennünket.

A (nyelv)tanár

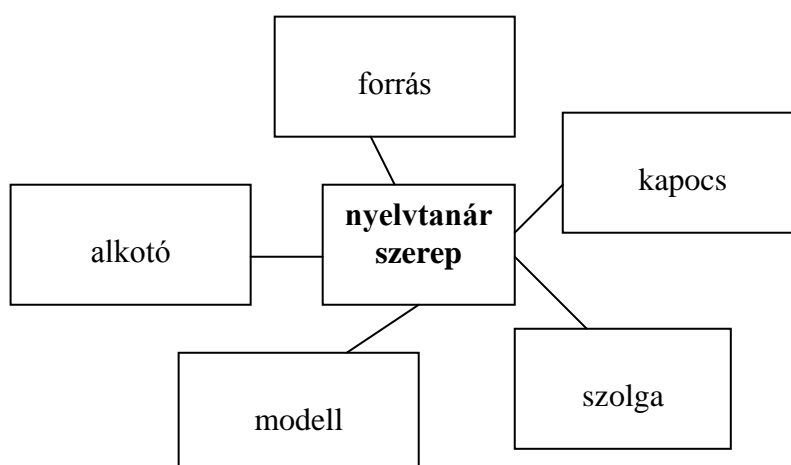
- alkotó;
- (tudás) forrása;
- kapocs (a tanuló és a környezet között);
- modell;
- és szolgál.

A forrásfogalmak szerkezete

A célfogalom és a forrásfogalmak összevetése a leképezett nyelvtanárszerep fogalmát a 11. ábrán bemutatott belső tartalmi egységekre bontja.

Ezek a tartalmi egységek azonban nem különálló elemekként vannak jelen a leképezett szerep belső szerkezetében, hanem egymással különböző módon és mértékben összefonódva alkotnak egységes egészet.

11. ábra: A forrásfogalmak összefüggése a nyelvtanár szerepével



A belső szerkezet tartalmi vizsgálata további lényeges ismeretekkel szolgálhat, amelyek feltárásához az egyes forrásfogalmakhoz tartozó propozíciók részletesebb elemzése szükséges.

A forrásfogalmak tartalma

Míg a forrásfogalmak belső tartalmának alábbi tömör bemutatásában a proposícióknak csak egyes részleteit fogjuk felidézni, az egyes forrásfogalmak köré rendelt proposíciók teljes felsorolását a 3. mellékletben közöljük.

1. Az 'alkotó' tudást épít, tantárgyi ismeretekkel szolgál a jövő nemzedéke számára, ugyanakkor megszervezi a tanulás folyamatát.
 - 1.1. Aktív részt vállal a tudás iránti igény felkeltésében, mint ahogyan a „tavasz” kelti életre a természetet.
 - 1.2. Sokoldalú tevékenysége során tervez, anyagot készít és rendszert épít. Szisztematikusan építi fel a tudást a tanuló fejében és tart ott rendet, mint ahogyan egy „könyvtáros” rendszerez az olvasnivalók között.
 - 1.3. Változtat.
 - 1.4. Mindezt leleményesen, hol könnyedén, hol szigorúan valósítja meg. A tanuló igényei ismeretében azok kielégítését rugalmasan oldja meg, szinte észrevétlenül, varázsütésre, mint a „bűvész”.
 - 1.5. „Don Quijote” elszántságával kitartóan harcol.
2. A 'forrás' az a hely, ahol a nyelvtudás hozzáférhetővé válik a tanuló számára
 - 2.1. A nyelvtanár rendelkezésre áll a tanuló számára, mint egy „nyitott könyv” amelyből annyit igényel, amennyit jónak lát.
 - 2.2. Az elhintett morzsákból, az elvetett magból sarjad a tanuló tudása.
 - 2.3. A nyelvtanár a „nap” ragyogásához hasonlóan követi a tanulók fejlődését, amíg végezetül teljesen el nem tűnik az égboltról, azaz a tanuló életéből.
3. 'Modell'-ként szolgál a jövő nemzedékének. „Istennő”-szerűen tökéletes, állandóan értékeket mutat a környezetének viselkedésével, tudásával, képességeivel.
4. A tanuló és környezete közötti kapcsolatot a (nyelv)tanár 'kapocs'-ként tartja fenn. Egyszerre próbál megfelelni a környezet elvárásainak valamint megóvni és jobbitani a már jól működő folyamatot.
 - 4.1. Nélkülözhetetlen az eltérő nyelvi kultúrák közötti kapcsolat kiépítésében.
 - 4.2. Az iskola és környezete közötti kapcsolatok kiépítésére törekszik, gyakran fő tevékenysége rovására. Emellett küzd az oktatáspolitikai és szülői „vihár”-ok ellen.
 - 4.3. Idegen nyelvi és kulturális ismeretek átadásával törekszik arra, hogy a tanulót felkészítse a jövőre. Mindazonáltal munkájának gyümölcsét nem ő aratja le.
5. A 'szolga' kemény munkában a „napszámos”-hoz hasonló módon szolgál, ugyanakkor kiszolgáltatottja a környezet kedvteléseinek.
 - 5.1. Rosszul éli meg a tehetetlenséget, amelybe kényszerül. „Szégyelli magát” és „lelkiismeret furdalástól menekül”.
 - 5.2. Kitartóan „szolgálja a szülőket” és veszi vállára a „társadalom gondjait”, akár saját érdekei ellenére is.
 - 5.3. Tehetetlenül válik részévé az oktatáspolitikai változásoknak.
 - 5.4. Nem részesül megbecsülésben, amit „felvállal”.
 - 5.5. Helyzetében nem várható javulás, „soha nem lesz megbecsülve”.

A forrásfogalmak szerkezeti összevetése

Az elemek szerveződését a propozíciók vizsgálata alapján a 12. számú ábra mutatja be.

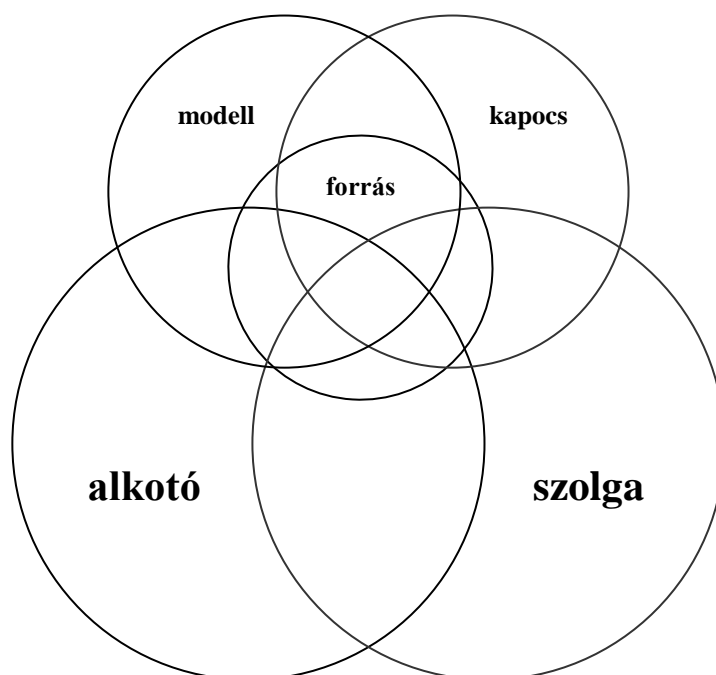
Az egyes forrásfogalmakhoz tartozó propozíciók száma nagy eltéréseket mutatkozik. Eszerint a leképezett nyelvtanárszerep leghangsúlyosabb elemei a szolga, aki az osztálytermen kívüli környezetből eredő hatásoknak kitéve ellentmondásokkal terhelt körülmények között próbál megfelelni az elvárásoknak, valamint az alkotó, aki főként az osztályteremben a tanulóval folytatott interakció során fejti ki tevékenységét.

Súlyát tekintve az alkotó ellenpólusa, tartalmában azonban kiegészítője a forrás, aki lehetőséget ad arra, hogy belőle tudást merítsenek. Jelentős szerepet tölt be a modell, aki követendő példát állít a tanulók elé, s ezzel nem csak a tudás, hanem a mindennapi lét területén is segíti a jövő nemzedék nevelését. Az alkotó, a forrás és modell együttesen nagy súlyt képviselnek a szerepen belül, miközben jelzik azt, hogy a nyelvtanár tevékenységének nagy része, ám nem egésze, a tanulóval folytatott interakcióban zajlik és hat.

A szolga elemhez legközelebb álló kapocs ugyancsak a nyelvtanítás osztálytermen kívüli környezetéhez köti a céltartományt, és súlyát tekintve szintén jelentős szerepet tölt be.

Bár az alkotó és szolga elemek megközelítőleg azonos súlyt képviselnek önmagukban, a kapcsolódó elemekkel együtt eltolódás figyelhető meg a leképezett nyelvtanárszerep belső szerkezetében az alkotó – modell – forrás elemegyüttes irányába.

12. ábra: A forrásfogalmak szerveződése a nyelvtanár szerepében



A leképezett nyelvtanárszerep kognitív elemei

A nyelvtanár önmagára utaló propozíciói többségében az alkotó és modell elemek belül találhatók, ami arra utal, hogy önmagával szemben támasztott elvárásai leginkább ezeken a területeken mutatkoznak meg. Az alkotó tevékenysége ezen túl leginkább a tanulóra és a differenciálatlan jelen és jövőbeli környezetre, mint cél irányába mutat. Ez a kör a forrással tovább bővül.

Mindennek ellenpólusaként a nyelvtanárt a szolga szerepébe túlnyomórészt a tanár – diák interakció szűkebb, azaz intézményen belüli, és tágabb, azaz az intézményt körülvevő szociokulturális és nemzeti oktatáspolitikai környezetből eredő elvárások kényszerítik.

A kapocs kettős szerepet tölt be azzal, hogy részben a tanulót és a nyelvtanulás szempontjából jelentős környezetet, azaz a célnyelvi kultúrát, valamint az oktatási intézményt annak társadalmi környezetével igyekszik összekapcsolni. A megjelenő proposíciók eloszlását ez magyarázhatja.

Az elvárt és leképezett nyelvtanárszerep strukturális összefüggéseivel kapcsolatosan a következőket állapíthatjuk meg. A leképezett szerepben megjelennek az etológiai eredetű elvárások, amelyet néhány példán keresztül szeretnénk bizonyítani. A nyelvtanárok az autonómia magas fokán működő egyénekként a tanítási folyamat szervezését és a tanítás anyagának kiválasztását, sőt elkészítését illetően magas szinten végzik tevékenységüket, s ennek tudatában, önbizalommal telve és következetesen képzik magukat tovább ebben az irányban. Vélekedésük szerint munkájukban fő elvárásként a tanulóval folytatott interakció keretében folytatott nyelvtudásfejlesztés áll. A kulturális környezet legszembetűnőbb elvárásaként a változást és az ahhoz való alkalmazkodást említettük a korábbiakban. A változás és változtatás szükségessége hangsúlyosan jelenik meg az általunk gyűjtött adatokban is. Az európai nyelvpedagógiai változó elvárások megjelenése is az elvárt és leképezett szerep átfedését bizonyítja. Az oktatási intézményen kívüli és azon belüli szociális környezet egész elvárásrendszerrel van jelen a nyelvtanár tudatában, amit az eddigiekben több példán keresztül már bizonyítottunk.

A leképezett nyelvtanárszerep affektív elemei

A proposíciók tartalmi vizsgálata a nyelvtanároknak saját szerepükkel kapcsolatos beállítódását is megvilágítja. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk két fontos ténytet. Az egyik az, hogy a metaforaelemzés adatainak kvalitatív vizsgálata szubjektív elemekkel átszőtt megközelítést tesz csak lehetővé mind a vizsgált dimenziók kiválasztása, mind azok bemutatása terén. Másrészt a vizsgálat eredményei szituatív módon érvényesek, azaz az adott kontextusban az adott résztvevőkre vonatkoztathatók, általánosításra nem alkalmasak.

Az általunk kiválasztott dimenziók a vizsgálat során gyűjtött proposíciókból adódóan az alábbiak:

1. A szerep aktív és passzív jellege
2. Az osztálytermen belüli és azon kívüli szerep
3. Jelen és jövő viszonya a szerepekben

Az egyes dimenzióknak megfelelően a proposíciókat a továbbiakban aszerint csoportosítjuk, hogy azok fejeznek-e ki egyértelmű pozitív vagy negatív beállítódást. Ennek eldöntéséhez az adott szövegkörnyezetet is igyekszünk figyelembe venni, amely esetenként a szavak elsődleges jelentésén túl azokhoz affektív jelentést társít. Ennek megfelelően a kiválasztott proposíciókat koordinátarendszerben négy mezőben helyezük el.

A szerep aktív és passzív jellege

Leggyakrabban a proposíciókban fellelhető igék utalnak a szerepmegvalósítás aktív vagy passzív jellegére. Az aktív szerepmegvalósításra vonatkozó utalások között a pozitív és negatív attitűdök megjelenése egyaránt előfordul, ugyanakkor a passzív szerepmegvalósításra utaló proposíciók a negatív mezővel hozhatók összefüggésbe. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezeknek az igéknek a többsége a 'szolga' forrásmetaphora

tartományából került kiemelésre. A 13. számú ábrán megjelenő szövegrészek jelzik, hogy, bár a nyelvtanárok számára pozitív élmény a nyelvtanítással kapcsolatos tevékenységek egész sora, negatív módon élik meg azok mennyiségét és különösen azokat a tevékenységeket, amelyeket a környezetük kényszerít rájuk fő feladatuk, a nyelv tanítása mellett. Erről a passzív tehetetlenséget kifejező lexikai elemek tudósítanak bennünket.

13. ábra: A szerep aktív és passzív jellege

	Pozitív	
	<p>„csicsereg” „kigondol és újragondol” bölcsen dönt „elhinti a tudás morzsáit” „elveti a magot” „értéket közvetít” bemutat kultúrákat „kapcsolatokat létesít” „kimagasló PR munkát végez” szponzort keres változtat alkot motivál programot szervez „soha nem adja fel” „ad magából”</p>	<p>mindenre képes „visszahúzódik” példa „erősebb a lova” kérés intézhető hozzá készenlétben ’briliáns’ terv „eltűnik de ... megmarad” „javulhat” a környezet hatására</p>
Aktív		Passzív
	<p>„rádörren” hazaviszi problémáit „szélmalomharcot vív” szolgál önképzést folytat könyvet ír anyagot gyűjt „órávázlataiba temetkezik” „’manager’ feladatok” nyelvitanítás helyett „kapcsolatok utáni kutakodás” lyukasórában tehetséget gondoz lelkiismeret furdalástól menekül</p>	<p>ki van téve a környezet viharainak „romolhat” a környezet hatására kiszolgáltatott kritizálják nem becsülik meg társadalmi gondokat hordoz áthárított gondokat hordoz „nem mer” nem sztrájkol nem hiányzik szégyelli magát engedni magát belekeverni készenlétben „nem veszi észre” „naívan azt hiszi” „kell”</p>
	Negatív	

Az osztálytermen belüli és azon kívüli szerep

Az osztálytermen belüli szerep elsősorban az alkotó, a forrás és a modell forrásmetaforák tartományában körvonalazható. A nyelvtanár és a tanuló közötti interakcióban jelentkező elvárások és az arra válaszként megjelenő szerepmegvalósítás számos propozícióban jelenik meg. Ezek többsége pozitív attitűdöt fejez ki, és csak elenyésző mértékben találunk utalást negatív affektív tartalmakra. Kisebbségi hangsúllyal megjelenik ebben a mezőben a ’kapocs’ szerep is, amelynek fő megvalósulási tere az osztálytermen kívül található. Ugyancsak ez a

nyelvtanár és a tanuló interakcióját körülölelő szűkebb, intézményi, valamint tágabb, az intézményen kívül elhelyezkedő szociokulturális és pedagógiai környezet a megvalósulási tere a *szolgaszerep*nek. Ez utóbbihoz kapcsolódó propozíciók affektív tartalma azonban döntő többségében negatív attitűdre utal.

14. ábra: Viszony az osztálytermen belüli és kívüli környezethez

Pozitív	
<p>„megismerteti” „bemutatja” „közelebb hozza” „összekötő kapocs” „kérés intézhető hozzá” „mindenre képes” a tanulókhöz igazodik ad magából „egyre fényesebben ragyog” „eltűnik ... de megmarad” „példának kell lennie” „a jövő dönti el”</p>	<p>„kapcsolatokat létesít” „kimagasló PR munkát végez” szponzort keres „ahol tud szolgál”</p>
Osztálytermen belül	Osztálytermen kívül
<p>„naivan azt hiszi legalább a diákok”</p>	<p>„kapcsolatok utáni kutakodás” „hazaviszi iskolai problémáit” „elhanyagolja családját” „áthárítják” „vállára veszi” „akiben bízni lehet, hogy nem ...” nem hiányzik nem mehet szabadságra nem sztrájkol „akitől elvárják” „bárki visszaélhet” „megrongálhatja” új tanmenetek NAT új érettségi megváltozott társadalmi értékrend globalizáció nem becsülik meg „igazgatók sincsenek tisztában” „Európa nyelvkutatási normái” „nyelvtanári munka nem is fontos” 'manager' Oktatási minisztérium szülők</p>
Negatív	

Megállapíthatjuk, hogy az osztályterem falai egyúttal válaszfalként határolják el a szerepmegvalósítás pozitív és negatív világát is. Ezt a 14. számú ábrán követhetjük nyomon.

15. ábra: Jelen és jövő viszonya

Jelen	Pozitív	Jövő
<p>mindenhol jelenlévő mindentudó „sziporkázóan okos” „állandóan továbbképzzi magát” mindenre képes változatos színes egyéniség „erkölcsös” példa„csicsereg” friss vidám tele van meglepetésekkel tudásvágyat ébreszt „közelebb hoz” „bemutatja nekik az országot” „közvetíthet értéket” „erősebb a lóva”</p>	<p>rendszert épít „gyümölcsözővé váljon” eredmény születik „egyre fényesebben” forrásként „megmarad” „javulhat” „elveti a magot” problémát old meg változtat</p>	<p>„nem ... megbecsült emberek” „helyzet rosszabbodott” nyelvtanári munka nem fontos „bárki visszaélhet” „normák” szélmalom harc „közvetíthet nem-értéket” kiszolgáltatott „24 órájában példakép” „balek”: „szégyelli magát” „menekül” „órávázlataiba temetkezik” „akkor is jövő évi ...” „elhivatottság leple alatt” „nem veszi észre” „nem mer” „nem tudja” „áthárítják rá” „szülők így viszonyulnak” „engedi magát” „... labirintusába” „esélytelen” „megterhelő feladatokat”</p>
	Negatív	

Jelen és jövő viszonya

A nyelvtanár a jelenben végzi tevékenységét egy szebb és jobb jövő érdekében. Célszerű tehát összevetni azokat a proposíciókat, amelyek a jelennel vagy jövővel kapcsolatos utalásokat tartalmaznak, és egyúttal hangsúlyosan pozitív vagy negatív attitűdöt fejeznek ki.

A 15. ábra a jelent és a jövőt helyezi egymás mellé. A proposíciók mennyiségi eltolódása a jelen irányába jelzi, hogy ez az időszak erősebb érzelmi reakciót provokál. Bár első áttekintésre a jelen pozitív és negatív vetületei kis mértékű mennyiségi eltolódást mutatnak negatív irányba, alaposabb elemzés rámutat arra, hogy a két mező kognitív tartalma határozottan elválik. A jelenben a nyelvtanárok pozitívnak ítélik meg attribútumaikat, a pályára alkalmasnak írják le magukat, kiváló tulajdonságok és tudás jellemzi őket. Ezzel szemben a társadalmi környezet ezt el nem ismerve még többet, szinte lehetetlent követel tőlük. Megbecsülésük alacsony és ezzel együtt tehetetlenségük is igen erőteljes, amit a számos 'nem' cselekedet jelez a proposíciókban. A negatív attitűd mellett a harag is kifejezést nyer egyes állításokban.

A jövőkép negatív és pozitív oldala a pálya sajátos Janus arcúságát tükrözi. A szebb jövőért folytatott küzdelem élményét pozitív módon élik meg a nyelvtanárok, miközben tudatában vannak annak, hogy ennek gyümölcsét nem élvezhetik. A negatív élmény természetes átélése és elfogadása mellett azonban halványan megjelenik a jövőbeli megbecsülés hiányának fájdalma is.

Összegzés

A metaforaelemzés alkalmasnak látszik arra, hogy a nyelvtanárszerep fogalmával kapcsolatos eseményjellegű és várhatóan egyéni eltéréseket mutató kogníciókat közelebbről megismerjük. Ennek közvetlen oka az, hogy a metaforaelemzés mint kutatási módszer alkalmas a céltartomány megismerésére; a metaforák megalkotása az alanyok többsége számára megvalósítható feladat; a gyűjtött adatok minőségi elemzést tesznek lehetővé; kis mintán különösen hatékonyan alkalmazható; olyan értékelhető ismeretekhez jutunk, amelyek egy egyedi képzési és továbbképzési program tervezésében felhasználhatóak.

A kutatás eredményével és a nyelvtanárok vizsgált csoportjának nézeteivel kapcsolatos következtetéseink a következők.

Megállapítható, hogy a nyelvtanárok önmaguk szerepével kapcsolatos nézetei értelmezhetők a nyelvtanár szerep fogalmával kapcsolatos elméleti kutatásunk alapján. A leképezett szerep az elvárt szerep szerkezetének tükörképeként jelenik meg a nyelvtanárok tudatában, ami megerősíti az elvárt szereppel kapcsolatos eredményeinket.

A leképezett szerep szituatív jellemzőjénél fogva a további eredmények csak az adott kontextusban, a kétezres évek legelejének hazai oktatáspolitikai valóságába ágyazva értékelhetőek.

A vizsgált környezeti elvárások kognitív tartalma és iránya helyenként nem áll összhangban egymással. Ezek az eltérések konfliktus jelenlétére utalnak.

A proposíciók affektív töltésének vizsgálata további konfliktusforrásokat azonosított. Eredményeink alapján jelen vizsgálat szerint a konfliktusok további forrása az elvárások mennyisége valamint a nyelvtanár tudatában munkáló, az elvárt szerepben megjelenő egyes elvárásokkal szembeni elfogadás hiánya, a negatív attitűd.

MENTÁLIS TEREK ÉS KOGNITÍV MECHANIZMUSOK TANÁRJELÖLTEK METAFORA-KONSTRUKCIÓIBAN

„az egyik ember tapasztalata ... különbözik a másik emberétől – a különbségek nemcsak az egyes emberek között állnak fenn, hanem a társadalmi csoportok, nyelvközösségek stb. között is.”

(Bańcerowski, 2008:111)

A századfordulótól kezdődően a kutatókat élenként foglalkoztatja a tanárjelöltek nézeteinek megismerése is. Ennek eredményeképpen számos ismeretre tettünk szert a tanárképzésbe belépő hallgatók gondolkodásával kapcsolatban. Az eredmények többek között arról győznek meg minket, hogy a tanárjelöltek kialakult pedagógiai nézetekkel rendelkeznek a tanulók és a tanulás, a tanítás, a tantárgy, a tananyag, valamint önmaguk és a tanári szerep vonatkozásában (Falus, 2001a), amelyek elsődleges forrása a korábbi személyes és iskolai tapasztalat (Borko és Putnam, 1998; Falus, 2001a; Dudás, 2007). Ezek a nézetek azonban többnyire implicit jellegűek, nem tudatosak, miközben a képzésbe belépő hallgatók önmagukról inkább mint tanulókról, nem pedig mint tanárokról gondolkodnak. A tanárjelölt hallgatók a tanári professzió tanulásával leginkább egyes személyiségvonások meglétét vagy megszerzését kapcsolják össze (Dudás, 2007), miközben kevésbé van kialakult elképzelésük a tanári tevékenység sajátosságainak jellemzőiről. A jelöltek gondolati világában a tanár a hierarchia magasabb szintjét képviselve, kívülállóként, egyirányú folyamat során irányítja a tanulást (Vámos, 2001a).

A kutatás mellett a nézetek megismerésének másik fontos célja a szakmai fejlesztés lehet, így általános az egyetértés alakult ki abban a tekintetben, hogy a tanárjelöltek nézeteire irányuló tudás megszerzése nemcsak a neveléstudományi kutató, hanem a képzést végző szakember számára is indokolt. Mivel a nézetek a képzési folyamatban filterként funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét különös tekintettel a belépő hallgatóknak a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és önmagukról mint leendő tanárokról kialakult releváns nézeteire (Borg, 2001; Borko és Putnam, 1998; Dudás, 2006; Kálmán, 2013), szerepet játszanak abban, hogy a jelölt hogyan ítéli meg és dolgozza fel a képzés tartalmát, illetve befolyásolja a képzéshez kapcsolódó döntéshozatalaiban (Dudás, 2007).

A nézetek vizsgálata kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy a tanárjelöltek maguk is megismerjék, megértsék saját gondolkodásukat, és tudatossá váljanak bennük a tanári magatartásukat befolyásoló személyes elméletrendszerük sajátosságai. Ezáltal a hallgatóknak módjuk van megfigyelni, átgondolni és megérteni azokat a folyamatokat, amelyek saját nézeteik kialakulásához vezettek, amely esélyt adhat a belépő nézetek módosítására is. A feltárás során azonban elengedhetetlen az óvatos kritikai megközelítés (Borg, 2001; Borko és Putnam, 1998; Fábrián, 2007).

A tanárjelöltek képzésének során magunk is indokoltnak véljük a belépő hallgatók nézeteinek megismerését. Ennek érdekében ismételtén a metaforaelemzés módszeréhez folyamodunk, azonban ez alkalommal a metaforák tanulmányozásához a kognitív nyelvészet

elméleteinek eredményeire fogunk támaszkodni. A metaforaelemzés során nyert adatok értelmezésének megbízhatóságát egy újabb, a metafora kognitív nyelvészeti elemzésére épülő technikára építjük, amelyet irányított konstrukcióellenőrzés elnevezéssel jelölünk. Ennek megértéséhez indokolt néhány a metaforával kapcsolatos nyelvészeti ismeret áttekintése.

A metafora²² interdiszciplinaritása

Lakoff és Johnson (1980) metaforaértelmezése nemcsak az angolszász szakirodalomba hozott új nyelvészeti gondolkodásmódot, hanem meghódította a hazai kognitív nyelvészetet is. A kötet számos metaforával kapcsolatos kérdéskörrel foglalkozik, az így szerzett tudást általános elméletként a nyelv, a fogalmi rendszer és a kultúra működésével természetes módon kapcsolja össze, miközben mindezt empirikus kutatásokkal támasztja alá. Azt bizonyítja, hogy a metafora nem csupán nyelvi eszköz, hanem mindennapi viselkedésünk, gondolkodásmódunk és beszédünk egyik általános jellemzője is.

A mű nyomán megszorodó metaforakutatások eredményeképpen mára már hazai körökben (Bańcerowski, 1999; Kövecses, 2005; Kövecses és Benczes, 2010) is elfogadottá vált az a megállapítás, mely szerint a metafora a világról való tapasztalati tudás és az elvont fogalmak közti teret tölti be a gondolkodási folyamatokban, a valóságos és elvont entitások közötti kapcsolat megteremtésében segíti a kognitív feldolgozást.

A metaforák tehát nyelvi jelenségként túllépnek nyelvhasználati jelentőségükön azzal, hogy fontos szerepet játszanak az ember világlátásában és konceptualizációjában is (Bańcerowski, 1999). Azáltal, hogy általános kognitív képességként lehetővé teszik számunkra, hogy valamiféle kontiguitásban lévő dolgok, fogalmak között asszociációkat hozzunk létre és egyikből a másikra következtessünk konceptuális és nyelvi szinten egyaránt (Bencze M., 2009), további alkalmazott nyelvészeti megközelítések számára is kutatási területet jelenthetnek. Ennek lehetőségeit egyes kutatók újabban a metaforát fogalmi, nyelvi, testi, idegi, kulturális és társadalmi szinten elemezve pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai és kulturális aspektusból történő alkalmazott nyelvészeti megközelítésekben látják (Szekrényesné, 2011).

Összegezve megállapítható, hogy a metafora-jelenség komplexitása és a közelmúlt kutatási irányai nyomán jól láthatóan körvonalazódik a metafora interdiszciplináris tere, amely további tudományok, s ezek között alkalmazott tudományként a pedagógia érintettségét is felvetheti.

A metafora és az egyéni gondolkodás

Kognitív nyelvészeti megközelítésben a világról szerzett tudásunk idealizált kognitív modellek²³ formájában szerveződik. Az idealizált kognitív modellek olyan fogalmi keretet alkotnak az egyén mentális világában, amelyek strukturált formában reprezentálják a valóság

²² A nyelvészetben ugyan a metafora és metonímia megítélését illetően élénk vita zajlik, még nem alakult ki egységes álláspont, munkánk célkitűzését azonban ez nem befolyásolja, ezért nem teszünk különbséget a metafora és a metonímia fogalmak között.

²³ Az idealizált kognitív modell (IKM) más elnevezésben is megjelenik a szakirodalomban, mint például kulturális modell, kognitív modell, tartomány, séma, gestalt, stb. Erről bővebben lásd Kövecses és Benczes (2010) munkáját!

valamely koherens szegmenséről szerzett tapasztalatainkat. A fogalmi keret tehát a fogalmi kategória strukturált mentális reprezentációja, amely azonban egyéni szinten nem azonos a valósággal, annak nem pontos mása, hanem pusztán egy idealizált, sematizált változat.

Miközben a metaforának köszönhetően az egyén pontosabban tudja értelmezni azt, aminek teljes megértése nehézségekbe ütközik, beleértve az érzelmeket, értékeket és pszichikai folyamatokat is (Bańcerowski, 1999), tudományos oldalról a kognitív metaforafelfogás lehetővé teszi a fogalmi rendszerünk és az emberi gondolkodás egyes aspektusainak pontosabb megértését (Kövecses, 2005).

Ugyanakkor az egyéni megismerési folyamatokat az intenzitás változatossága jellemzi (Bańcerowski, 2008:105), azaz azok az aktiválási szintben különbözhetnek egymástól. Mivel egy adott pillanatban a figyelmünk tapasztalatunknak csak egyes aspektusaira összpontosulhat, ennek eredményeként az egyes jelenségek részletesebben, mások pedig általánosabban fejeződnek ki, az ábrázolás során, amely tehát szelekciós folyamattal összefüggésben bonyolódik mind a konkretizáció, mind pedig az absztrakció irányába. A metaforizáció ennek következtében a jelentéstartományok vagy fogalmak egyes adott kontextusban lényegiként értékelt komponenseit kiemelve azokat központi helyre állítják, míg más, kevésbé aktivált aspektusokat szükségszerűen elrejtene.

Ezen szelekciós folyamattal hozható összefüggésbe a mentális tér, amely a fogalmi tartománynál kisebb konceptuális 'csoomag' (Kövecses, 2005:227). A beszéd vagy megértés pillanatában jön létre, mégpedig úgy, hogy az általános fogalmi tartományok specifikus alkalmazását konkrét valóságok formájában, konkrét tartalmak megjelenítésén keresztül egy konkrét szituációban végzik el. Nem azonosak tehát egy tartománnyal vagy fogalommal, ugyanakkor rendszerint fogalmi tartományok strukturálják őket.

Ezek a szelekciós folyamatok tehát eltérésekhez vezetnek az ábrázolásban, és ez nem csak kulturális szinten tűnik igaznak. Az univerzális, vagy egy adott kultúrában általánosan elfogadott metaforajelenségek további változatokban jelenhetnek meg egy adott társadalmi csoport tekintetében. Ez utóbbi továbbgondolása volt az, amely elvezetett minket kutatómódszertani kísérletünkhöz. tanárjelöltek egy kisebb csoportját jellemző mentális terek metaforaelemzéssel történő vizsgálatát végeztük el, melynek során a nyert adatok értelmezésének megbízhatóságát egy újabb, a metafora kognitív nyelvészeti elemzésére épülő technikára építettük. Az alábbiakban ennek a technikának a részletesebb bemutatása következik.

Az irányított konstrukcióellenőrzés technika alkalmazása

Nyelv- és beszédfejlesztő szakos tanárjelölt hallgatók iskolai tanítási gyakorlatát előkészítő kurzus során a metaforaelemzés módszer egy sajátos változatát alkalmaztuk a jelöltek tanárszereppel kapcsolatos nézeteinek feltárására. Az eljárás két szakaszban valósult meg, amelynek első szakasza a csoportszintű értelmezést²⁴, második szakasza pedig az egyéni szinten az oktató (vagy kutató) és az alany közös értelmezésének kialakítását célozta meg.

Az első szakasz során a részt vevő tanárjelöltek feladata az volt, hogy metafora alkotásával egészítsék ki az alábbi rövid állítást.

A TANÁR _____ .

²⁴ Részletesebben lásd Fábán (2006; 2007) munkáit!

A tanárjelöltek az egyénileg leképezett koncepciót vizuálisan és verbálisan is megjeleníthették választásuk szerint, a megjelenítésre azonban korlátozott idő, mindössze 10 perc állt rendelkezésre. A megjelenítést követően a résztvevők a létrehozott metaforák magyarázatát propozíciók formájában rögzítették.

Ezen a ponton az elkészült leképezések pedagógiai célú felhasználása folytatódott. Egyéni bemutatást követően lehetőség nyílt a metaforák további csoportos értelmezésére, rendszerbe állítására és a tanárszereppel kapcsolatos egyéni nézetek, vélekedések és érzelmek megosztására.

Az itt vázolt metaforizációs folyamatot, valamint az irányított metaforaelemzés eljárás első szakaszát az alábbi lépésekben összegezhetjük.

1. Metafora provokálása a TANÁR fogalomhoz;
2. A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan;
3. A magyarázó propozíciók rögzítése;
4. Az alkotások tetszés szerinti sorrendben történő egyéni bemutatása;
5. Az alkotások csoportba rendezése a részt vevők közös megbeszélése alapján;
6. A hasonlóságok és különbségek explicit megnevezése.

A létrehozott elemi metaforák tetszés szerinti sorrendben történő egyéni bemutatását (4. lépés) követően a résztvevők csoportosítva rendezték el a konstrukciókat az 5. lépésnek megfelelően. A csoportosítás során a konstrukcióban direkt módon megfigyelhető vizuális és verbális jellemzőkön túl az alkotó szóbeli magyarázata, valamint a metaforához rendelt propozíciók kifejtése jelentős szerepet töltek be azáltal, hogy megvilágítottak a külső szemlélő számára kevésbé nyilvánvaló, ám a konstrukcióban kiemelt szerepet játszó részleteket. A csoportba rendezés a külső szemlélők javaslatára, ám kizárólag az alkotó beleegyezésével történt.

Az ebben a szakaszban 4-6. lépésben zajló, a résztvevők által egyénileg megvalósított szóbeli bemutatás jelentősen hozzájárult az alkotási folyamat és megvalósított konstrukció pontosabb értelmezéséhez, ami az egyéni nézetek mélyebb feltárását, a csoporton belüli közös jellemzők és eltérések tisztázását konfrontáció nélkül tette lehetővé.

Ezzel a metaforaelemzés első szakasza lezárult. A második szakasz ezeknek az információknak a pontosításában, azaz az adatfeldolgozásban nyújtott támaszt.

A második szakasz a csoportos megbeszélést követő lépéssel kezdődött. A résztvevők aktív közreműködése nélkül, a metaforakonstrukciók és azokhoz tartozó propozíciók együttes adatai alapján a feltételezett kognitív folyamatok hipotetikus rekonstruálása történt meg néhány ismert metaforaelmélet felhasználásával. Végezetül a rekonstrukciós ábráknak a résztvevőkkel történő egyéni egyeztetése és kisebb módosítása következett, amely a metaforizációs folyamatokat bemutató ábrák véglegesítésében, azaz az adatfeldolgozásban működött közre.

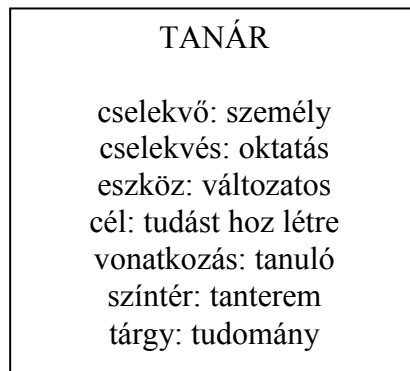
Az alábbiakban a fent ismertetett eljárás eredményeinek bemutatásaként a metaforakonstrukcióknak és a konstrukciók által meghatározott mentális tereknek a bemutatását végezzük el.

A TANÁR fogalmának metaforái

A metaforakonstrukció célfogalma a TANÁR. A fogalom szemantikai komponensei a 16. ábra szerint határozhatók meg.

A továbbiakban a metaforakonstrukciók közül a különféle kognitív mechanizmusok célszerű bemutatásának megfelelően a SEGÍTŐKÉSZ MANÓ, a MESEMONDÓ, a CSALÁDTAG, a SEGÍTŐ, valamint a SZÉLERŐMŰ elemi metaforák jellemzőinek, mentális tereinek valamint a folyamatban szerepet játszó kognitív mechanizmusoknak az elemzését végezzük el. Ennek során a vizuális leképezés sajátosságait, valamint a magyarázatként megjelenített propozíciók sajátosságait is figyelembe vesszük.

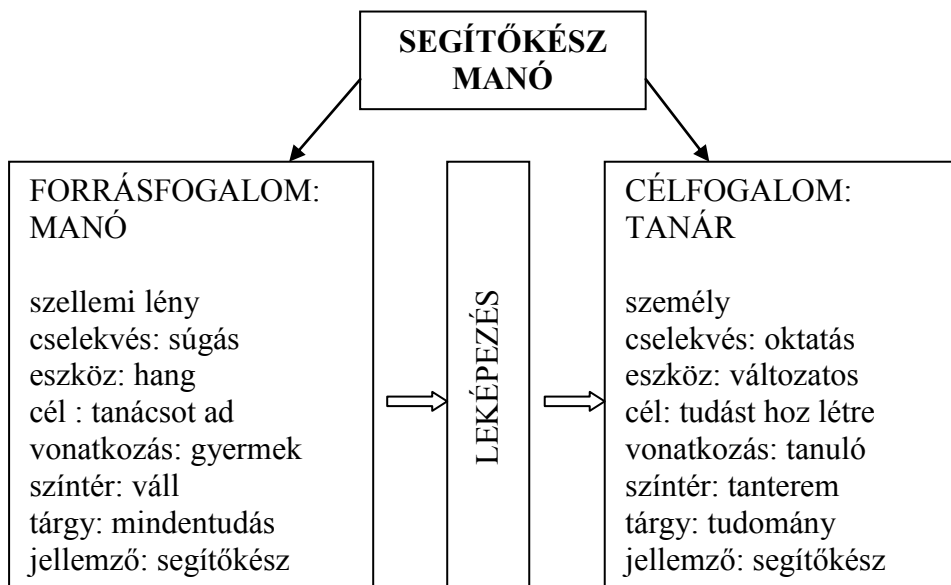
16. ábra: A TANÁR fogalom szemantikai komponensei



A SEGÍTŐKÉSZ MANÓ a MESEMONDÓ és a CSALÁDTAG

A SEGÍTŐKÉSZ MANÓ megértéséhez a metafora standard elméletét hívjuk segítségül.

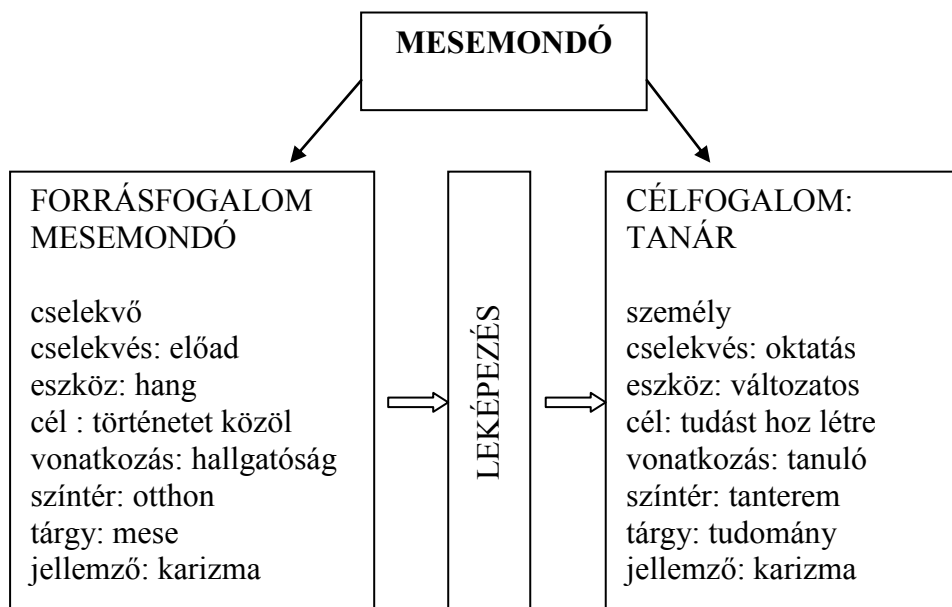
17. ábra: SEGÍTŐKÉSZ MANÓ



A TANÁR fogalom szerkezete, annak szemantikai komponensei könnyen elérhetőek a MANÓ fogalom felől, a megfelelés a cselekvő személye, az eszköz és vonatkozás valamint a tárgy tekintetében könnyedén valósítható meg (17. ábra).

Ezek a komponensek a metaforakonstrukcióban kiemelésre kerülve más komponensek elrejtését teszik lehetővé, amelyek a manó szellemi, mesebeli lény mivoltára, valamint az ugyancsak mesevilágot idéző „ül a vállunkon és a fülünkbe súgja” jelenetet felidéző propozícióból kivillanó képzeleti világra érvényesek, ugyanakkor leképezi a TANÁR cselekvését, aki „próbál a helyes útra terelni minket”. Ezek a rejtett szemantikai elemek csak a propozíciók segítségével kerülnek napvilágra. Az elrejtés azonban még inkább célszerűnek tűnik a 'segítőkéz' jelző beiktatásával, amely idilli változatban idézi fel a mesevilág egyébként gyakran gonosz manóját, miközben szinte tökéletes megfelelést jelent a TANÁR és MANÓ között.

18. ábra: MESEMONDÓ



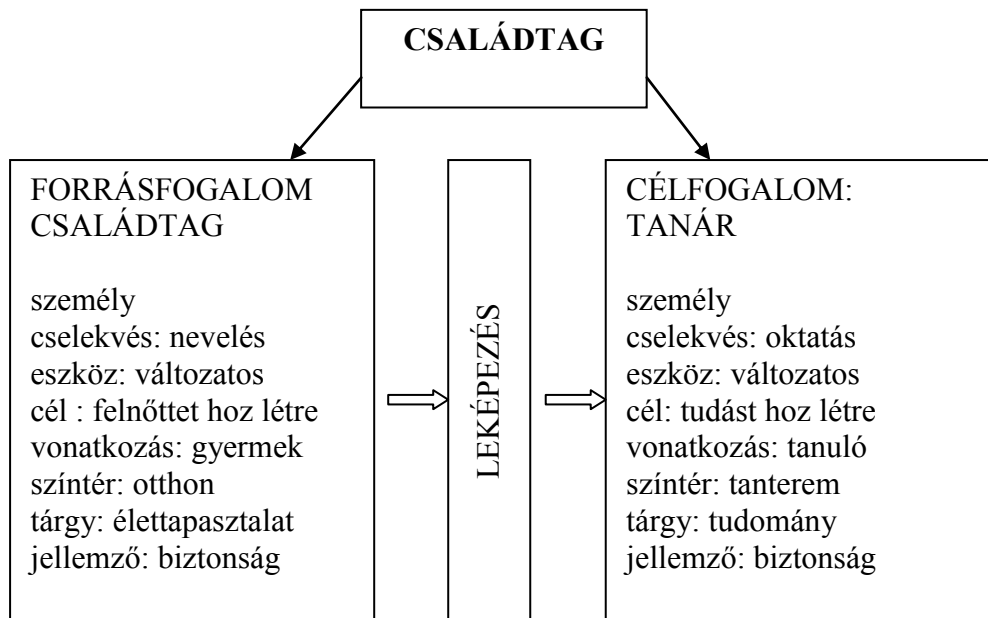
A MESEMONDÓ éppen a képzelet világát helyezi metafora középpontjába a forrásfogalom kijelölésével (18. ábra). A leképezés a forrásfogalomtól a célfogalomba még inkább egyértelmű, elrejtésre szinte nincs is szükség, miközben fókuszba helyezett jellemzőként a *karizma* az átvitelt jelentősen megkönnyíti. Tekintettel arra, hogy a TANÁR szerepköre magába foglalhatja a mese felolvasását, feldolgozását, ha úgy tetszik a tudás átadásában tárgyként is megjelenhet, a metafora a rész az egész helyett metonimikus megfelelés kognitív mechanizmusát is felidézi.

Alátámasztja ezt a metafora vizuális megjelenítése is. A mesemondó cselekvésének vonatkozása implikálja a közönség differenciálatlan jellemzőit, ugyanakkor a készített rajz a mesemondó méretét felnagyítva azt gyerekek körében helyezi el.

Míg az eddigi metaforakonstrukciók újszerűek, a CSALÁDTAG nem ismeretlen sem a köznyelvi, sem a szakirodalmi megjelenésekben, amelyet 'az iskola a második otthon' mindennapi metaforánk is igazol. A CSALÁDTAG (19. ábra), „*aki nem lakik velünk*” átvállalja a szülők társadalmi feladataként értelmezett nevelést, és a gyermek köré bizalomteli légkört

teremt, amely szintén az otthont idézi. Ebben a leképezési mechanizmusban a családtagok természetesnek vélt biológiai eredetű kapcsolata és az ebből eredő természetes kötődés elrejtett jellemző a TANÁR mesterségesen kialakított kapcsolatrendszerével szemben, hiszen „*segíti a szülők munkáját*” azaz nevel. A vizuális ábrázolás is alátámasztja a fentieket.

19. ábra: A CSALÁDTAG, aki nem lakik velünk

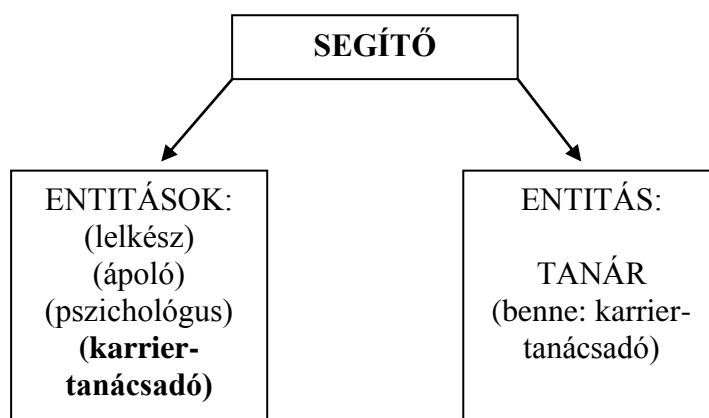


A SEGÍTŐ

A TANÁR célfogalom modern felfogásában komplex rendszerrel állunk szemben, aminek köszönhető az, hogy a metaforizációs folyamatnak a során az eddigiektől eltérő módon egy különleges metonímia is létrejöhet. Ez valósul meg a TANÁR SEGÍTŐ metaforában, amelyet a kategorizációs aktus elmélete alapján értelmezhetünk (20. ábra). A pusztán verbálisan létrehozott fogalom alátámasztására megfogalmazott proposíciók arról árulkodnak, hogy a tanár „*nem csak a tanórán*” és „*nem csak az iskolai problémákban*” nyújt segítséget. A kognitív mechanizmus fókuszában az életre való felkészítés áll, amely hétköznapi fogalmaink tekintetében a karrier-tanácsadó szerepkörével harmonizál, miközben a TANÁR szerepkörének is komponense.

Ebben a metaforában tehát a rész-egész viszonyának különleges esetével állunk szemben. A karrier-tanácsadó részkomponense egy magasabb kategóriának, amely a segítő, mint ahogyan a TANÁR is az, azaz mindkettőt segítő foglalkozásként tartja számon a laikus és szakmai közönség egyaránt. Ugyanakkor a TANÁR (vagy inkább a tanárszerep) komplex fogalma involválja a karrier-tanácsadó szerepviseledés időről időre történő gyakorlását, és nem csak iskolai keretek között. Ez utóbbi a CSALÁDTAG metafora neveléssel kapcsolatos komponensét is felidéz.

20. ábra: A SEGÍTŐ



A metonímia tehát egyszerre elégíti ki az egész a rész helyett és a rész az egész helyett leképezési mechanizmust. Egyrészt a kategória (SEGÍTŐ) áll annak komponense (karrier-tanácsadó) helyett, másrészt a TANÁR komplex célfogalomnak a posztmodern kiterjesztett tanárszerep értelmében elfogadott komplex cselekvésrendszeréből eredő elvárást, a karrier-tanácsadást, mint a tanárszerep komponensét, azaz a részt helyezi az alkotó a fókuszba, ezzel a rész az egész helyett mechanizmust is megvalósítja.

A SZÉLERŐMŰ

Az eddig bemutatott eljárások nem alkalmazhatók a TANÁR SZÉLERŐMŰ metafora feltárásához, ezért a fogalmi integráció mechanizmusát kell bemutatnunk, amely egy hálózati modellre épül (21. ábra).

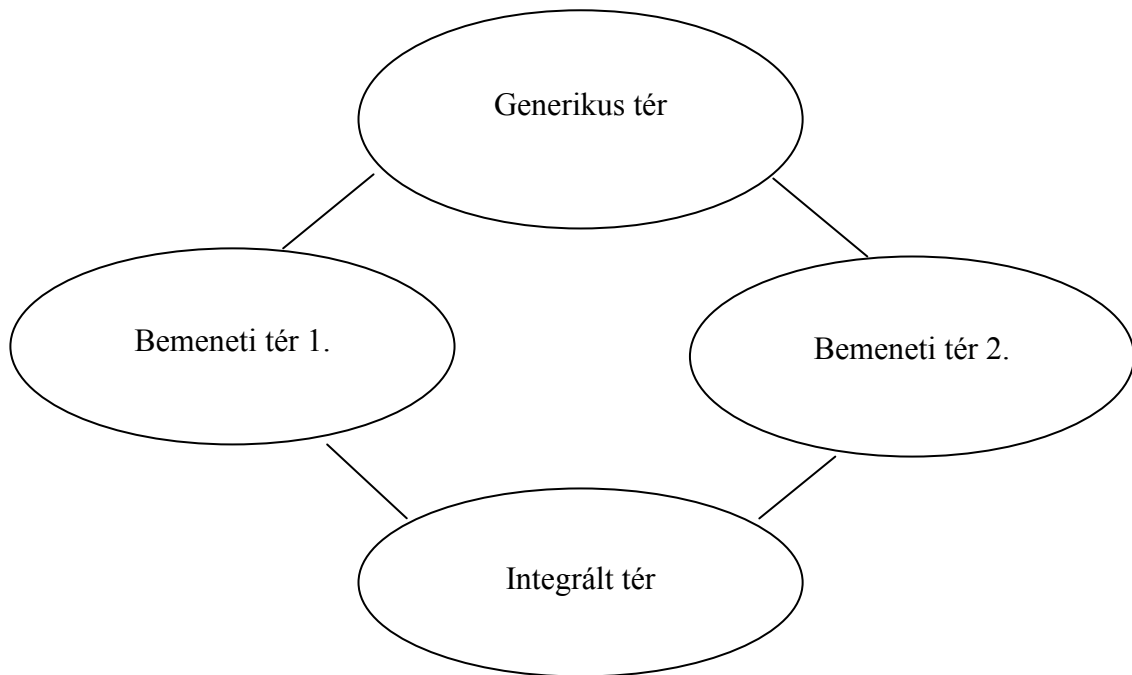
A hálózati modell (Fauconnier és Turner, 2002) olyan metaforajelenségek vizsgálatára ad lehetőséget, amelyek esetén nem érhető tetten a forrásfogalom és célfogalom közötti közvetlen megfelelés. Ebben az esetben a kognitív mechanizmus során két valóságos tartomány egy integrált tartományban új mentális tér létrehozását teszi lehetővé. Ez a mentális tér a mai szakirodalomban 'integrált tér', 'elegyített tér' vagy 'blend' elnevezésben is ismert.

Az integrált tér nem valóságos, hanem a képzeletünk terméke, ahol a valóságnak ellentmondó tényeket helyezünk egymás mellé és fogadunk el valóságosnak. Benne a két bemeneti tér szemantikai hálójából kiemelkedve azok a komponensek találkoznak, amelyek a metafora kialakulásához járulnak hozzá. Az integrált tér tehát két bemeneti tartomány vagy fogalom közös tere, amelyek ugyan lehetnek metaforikus kapcsolatban, ám ez nem minden esetben figyelhető meg.

A két bemeneti tartomány vagy fogalom összekapcsolódása az integrált térben nem egyetlen lépésben történik meg, hanem egy generikus tér létrehozásán keresztül válik valósággá, amely a két tartomány vagy fogalom megfeleléseire épülve mintegy hidat képez a két bemenet között és lehetővé teszi az integrált térben a két tartomány vagy fogalom összeolvadását. Az integrált tér tehát valójában négy mentális teret reprezentál²⁵.

²⁵ Ennek az elméletnek a részletesebb kifejtését lásd Kövecses (2005:227-236) és Kövecses (2010:267-283) munkájában!

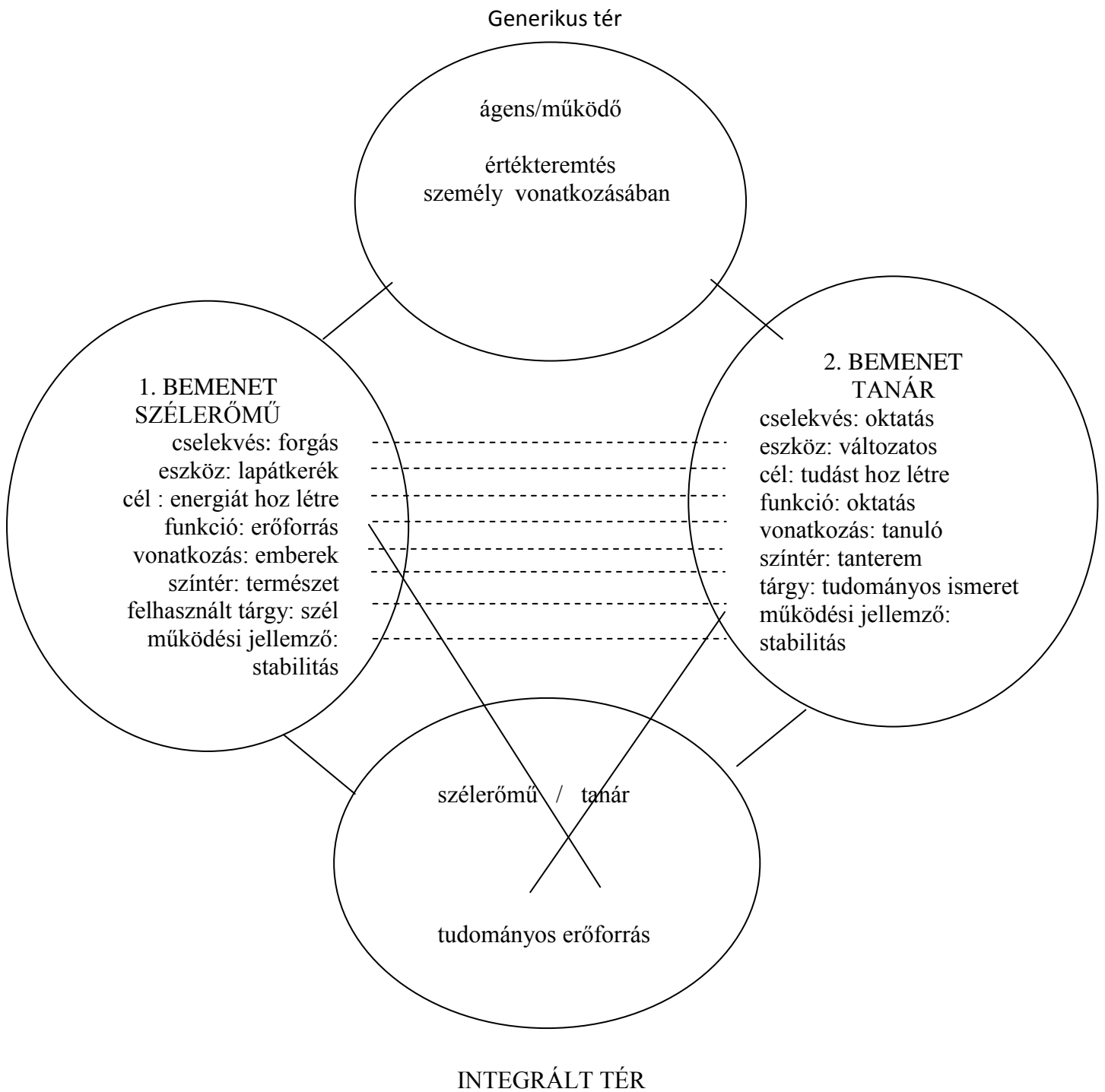
21. ábra: A hálózati modell



Fauconnier és Turner (2002) alapján

Ennek az elméletnek a segítségével tárható fel a SZÉLERŐMŰ metafora szerkezete, valamint az általa körülrajzolt mentális tér (22. ábra). Mivel a forrásfogalom (SZÉLERŐMŰ) és célfogalom (TANÁR) közötti megfelelés elemzésében a két fogalom elemeinek párhuzamba állítása nagy eltéréseket mutat, a két bemeneti tartomány között egy integrált térre van szükség. Az ennek érdekében kialakított generikus térben helyezhetők el a két bemeneti fogalom közös szemantikai komponensei, azaz a személy vonatkozásában végzett értékteremtés, amely a propozíció értelmében „*állandó körforgás, fejlődés*” formájában valósul meg. Míg a 1. bemeneti fogalomban (SZÉLERŐMŰ) a technikai tárgy, szerkezet, annak eszközként szolgáló részei, a cselekvés mibenléte és annak színtere valamint a „*termelés*” tárgya rejtve maradnak, az integrált tér átveszi a 2. bemeneti fogalom (TANÁR) ezekkel párhuzamos jellemzőit, miközben a metafora létrejön. Az állandó tudásfejlesztést végző tanár így hoz létre „*tudományos erőforrás*”-ként értéket a tanuló számára a tudomány talaján. A két bemenet közös szemantikai mezőjeként megjelenő stabilitás („*erő és kitartás*”) biztonságot teremt a tantermi környezetben, amit a metafora vizuális megjelenítése is megerősít.

22. ábra: A TANÁR SZÉLERŐMŰ



Mentális terek jellemzői a TANÁR fogalmának metaforáiban

A vizsgálat metaforakonstrukciói által létrehozott mentális terek jellemzőit az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A fogalmi szinten létrehozott leképezések tereiben jelentős átfedések vannak, amelyek a tapasztalati forrás egyes jellemzőiben, a kiemelten reprezentált valóságelemekben, valamint az alkalmazott kognitív mechanizmusok komplexitásában figyelhető meg.

A forrás tekintetében jellemzően a képzelet világa jelenik meg a SEGÍTŐKÉSZ MANÓ a MESEMONDÓ forrásfogalmában, ami a gyermeki tapasztalatot juttatja érvényre a metaforák létrehozásakor. Ugyanakkor ebből táplálkozik a biztonság elem is, amely kisebb-nagyobb mértékben megjelenik a SEGÍTŐKÉSZ MANÓ a MESEMONDÓ, a CSALÁDTAG és a SEGÍTŐ metaforában egyaránt. Különleges módon jelenik meg a biztonság komponens a SZÉLERŐMŰ fogalmában, amely szerkezet méreténél fogva a stabilitást juttatja érvényre a vizuális megjelenítésben is. Azonban közös jellemzőként megállapítható, hogy a biztonság elem a metaforákban a tanár felől érkező, a tanár által nyújtott jellemző, miközben a tanár oldaláról a biztonságkeresés vágya egyáltalán nem jelenik meg.

Ezzel összhangban a vizuális ábrázolások általában jelentős méretbeli különbséget, illetve pozicionálás tekintetében eltérést, egyfajta felsőbbrendűséget mutatnak a MESEMONDÓ, KÁOSZSZŪRŐ tanári ábrázolásaiban. Ez a pozicionális jellemző nemcsak a biztonság megtartására, hanem a tanár mint tudásforrás szerepre is utalhat, amely a MESEMONDÓ, KÁOSZSZŪRŐ metaforán túl a SEGÍTŐKÉSZ MANÓ, SZÉLERŐMŰ és SEGÍTŐ metaforában szintén hangsúlyosan jelen van. A segítő általános és határozott jelenléte a metaforákban reprezentált mentális terekben erős önbizalomra, valamint egy idealizált tanárszerep képzetére utal. A valósággal szembeni félelmek azonban egyáltalán nem jelennek meg a tanár oldaláról ezekben a leképezésekben.

Összegzés

Vizsgálatunk a tanárjelölt hallgatók TANÁR célfogalomhoz konstruált metaforái, a SEGÍTŐKÉSZ MANÓ, a MESEMONDÓ, a CSALÁDTAG, a SEGÍTŐ, a KINCS, valamint a SZÉLERŐMŰ elemzésére irányult. Célunk a metaforizáció során létrehozott mentális terek sajátosságainak áttekintése volt. Bár a konstruált metaforák vélhetően több forrástartományból táplálkoznak²⁶, megállapítást nyert, hogy a fogalmi szinten létrehozott leképezések tereiben jelentős átfedések vannak, amelyek a képzelet világát, a gyermeki tapasztalatot juttatják érvényre a metaforák létrehozásakor. További jellemzője a leképezett tanárszerepnek a tudás, valamint a biztonság nyújtása is, amely esetenként vizuálisan is erőteljesen megmutatkozik a gyűjtött adatokban.

Ugyanakkor megállapítható, hogy a mentális terek elemzése jellemzően különféle kognitív metaforaelméletek segítségével valósítható meg. A vizuális megjelenítésből és a résztvevők magyarázataként megjelenő propozíciókból levonható az a következtetés, hogy az egyéni metaforakonstrukciós folyamatok eltérő kognitív mechanizmusokat aktiválnak. Az egyéni szinten érvényes eltérő kognitív preferenciák alapján a két dolog közötti hasonlóságok felfedezése és azok direkt leképezése, a metonímia létrehozása, azaz egy dolog hozzá közel állóval történő helyettesítése, valamint a fogalmi integráció alkalmazása eltérő komplexitású kognitív mechanizmusokat feltételez.

²⁶ A forrástartományok vizsgálata nem volt célunk.

AZ UTAK, HA TALÁLKOZNAK ...

Munkánkban a tanárszerep és nyelvtanárszerep fogalom lényegéhez vezető utakat járva több irányt követtünk. Az indulópontok a tanárkutatói hagyományok, a szociológiai szerepfogalom, a neveléstudományi pályakép, a hazai jelen valóságának elvárásai, valamint a nyelvtanár metaforák formájában megjelenített pszichés világának valóságai voltak. És egyazon pontba érkeztek el, a nyelvtanárszerep fogalmához. Az alábbi módon.

Az első fejezetben röviden áttekintettük a témánk közvetlen előzményeként megjelent tanárkutatók céljait valamint eredményeit. Azok rendszerezésében a jó tanár, a tanárszereppel összefüggő elvárások, az osztálytermi interakciókban megfigyelhető tanári szerepviselkedés, valamint a tanárszerep komplexitását leképező metaforák világát különítettük el.

Azt tapasztaltuk, hogy a tanár és nyelvtanár személyiségével és tevékenységével kapcsolatos kutatásoknak meglehetősen széles spektruma jelenik meg az elmúlt néhány évtized szakirodalmában, így témánk, a szűkebb értelemben vett tanárszerep és nyelvtanárszerep vizsgálatában ezek az eredmények csak korlátozottan vezetnek hasznosítható tudáshoz.

Azok az eredmények segíthetik munkánkat, amelyek akár a tanárszerep, akár a szerepviselkedés kutatásából származnak, s amelyek a tanári személyiség működését tágabb környezetbe, interakcionális és társadalmi kontextusba helyezik. Ez utóbbi különösen fontos, hiszen a személyiség, szerep és szerepviselkedés összefüggéseinek vizsgálata a tanári személyiség osztálytermi interakcióban megvalósuló működésének kontextusát tágíthatja, ennek megfelelően átfogóbb elméleti keretet nyújthat a tanár és nyelvtanár szerepviselkedésének megismerésére. Ám lehet, hogy még ez is kevés.

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a nyelvtanárszerep fogalmi kerete túllép a társadalmi szférán és a neveléstudomány világán, és tágabb megközelítést tesz szükségessé az érintett, a neveléstudományhoz kapcsolódó diszciplínák körének problémaközpontú tágításával. Ugyanakkor a tanárszerep vizsgálatának fogalmi alapjait a szociológia és szociálpszichológia világában rejtőző eredeti források felkutatásával kell megteremteni a neveléstudomány számára.

A következő fejezet ennek a célnak megfelelően újrafogalmazza a tanárszerep és nyelvtanárszerep fogalmát. A fogalmi keret a szociológia és szociálpszichológia szerepfogalmából indul ki, az integrált szerep elnevezéssel illetett komponensrendszer kialakítását azonban egy interdiszciplináris térben valósítja meg.

Egyesíti a humán kultúra egyetemes, a tanárszerep neveléstudományi terének és a nyelvtanárszerep nyelvpedagógiai terének általános, valamint a nyelvtanár nézetrendszerében jelenlévő konkrét, egyedi világait. Ebben a rendszerben a nyelvtanárra irányuló és a nyelvtanár nézetrendszerében megjelenő elvárások a nyelvtanárszerep világának létrehozásában működő tényezők.

Az eredetük szerint a pedagógiai környezetből érkező külső elvárások rendszere alkotja a nyelvtanári szereprendszer egyik fő komponensét, az elvárt szerepet. Az elvárt szerep azoknak az elvárásoknak az összességét jelenti, amelyeket a nyelvtanárral szemben a laikus közösség, a tanulók, a tanárok, illetve más – a tanárral interakcióba lépő – olyan szakmai

személyek vagy azok által képviselt intézmények támasztanak, akik a közvetlen vagy közvetett pedagógiai környezetének részei. A szerepkörnyezet több szinten vizsgálható összetett rendszer, amely a kultúrák összességéből homogenizálódott általános humán kulturális környezetből érkező elvárásokkal egészül ki.

A pedagógiai környezetből eredő elvárások összessége kiegészülve a humán környezet által támasztott univerzális elvárásokkal alkotja az elvárt szereprendszer egészét. Az elvárt szerep összetett rendszer, amelynek elemszáma nem határozható meg pontosan, folyamatosan átalakulóban lévő nyitott rendszer.

Tantárgyának sajátosságainál fogva a nyelvtanár, eltérően a többi tanártól, nemcsak saját kultúrájának pedagógiai környezetébe ágyazódva fejti ki tevékenységét. Szerepalakításában másik forrásból, a célkultúrából – esetleg kultúrákból – eredő elvárások is részt vesznek. Mivel ez a környezet az egyéb szaktárgyi pedagógusszerepek esetén csak esetlegesen van jelen, a nyelvtanárszerep specifikus sajátosságának tekinthető.

Az elvárt szerep azonban nem önmagában határozza meg a szerepviselkedést. Az ebben megjelenő elvárásokat az egyén pszichés rendszere kiválogatja, értelmezi és feldolgozza. A elvárt szereprendszer feldolgozott tükörképe, a nyelvtanár pszichés rendszerében jelenlévő leképezett szerep befolyásolja az egyénnek az adott interakcióban mutatott magatartását, így közvetlen kapcsolatban van az egyén szerepviselkedésével.

Fejezetünk végén megállapítjuk, hogy a leképezett szerepnek, azaz az egyén belső elvárásrendszerének feltárására a nyelvtanár nézetrendszerének megismerése nyújthat lehetőséget, amelyre az utolsó két fejezetben vállalkozunk. Következő fejezeteink azonban még az elvárt szerep különböző rétegeinek valóság különböző rétegeibe engednek bepillantást.

Elsőként rövid áttekintést nyújtunk azokról a tudományos elméletekről, amelyek a közelmúltban a pedagógus pályáról alkotott képet határozták meg.

A 70-es évek pszichológiai pályaprofilja ugyan nem tudományos céllal készült, sokkal inkább a munka megfelelési modelljét írta le a gyakorlati szempontok követésével, hatása nyomon követhető a későbbi elméletekben. A tanári pálya iránti elvárások szociális, kognitív, affektív és motorikus területeit széles körben veszi sorra, s ezzel megfelelő alapot teremt a későbbi gondolkodásmódoknak.

Az ezt időrendben követő versengő pedagógiai elméletek újabb kísérletet tesznek a pedagógus pozícióban működő szakember tevékenységével kapcsolatos elvárások összegzésére, azt azonban eltérő módokon teszik. A pedagógus professziógramok reneszánsz megközelítése mentálisan egészséges, alkotó és művészi adottságokkal rendelkező jól képzett szakember tevékenységrendszerét írják le nagy részletességgel. Ugyanakkor az ismeret, képesség és attitűd rendszerében megragadható kompetenciafogalom megjelenése a pedagógustevékenység szztenderdjeinek kialakítását támogatta, amely irányzat uralkodóként emelkedik ki az elméletek közül. Ez alapozta meg a pedagógus professzió jelenlegi követelményrendszerének kifejlesztését, amely részben a Kimeneti Képesítési Követelmények, részben a pedagógus pályamodell követelményrendszerének pontos, mára jól kidolgozott leírását segítette elő.

A fentiek hatására a pedagógus pályaképnek a változásait egyrészt a vertikális elmélyülés, másrészt pedig a horizontális szűkülés jellemzi. Leginkább a pedagógus szakmai tevékenységének bemutatásában követhető nyomon a pályakép differenciálódása, részletezettségének, elemző és pontosító jellemzőinek minőségi változása. Ugyanakkor a pedagóguspálya általános személyi és egyes szakmai kompetenciáinak megerősítése és a fenntarthatóságra utaló törekvések kikoptak a pszichológiai aspektusok elhalványulásával.

Így a pedagógus mentális és fizikai egészségének feltételei, vagy a kreatológiai képességrendszer szükségessége nem jelenik meg az újabb megközelítésben.

Bár ezek a változások részben a pedagóguspálya professzionalizálódásának felgyorsulását segítik a képzés, valamint a pálya szakmaspecifikus jellemzőinek az erősítésével, a professzionalizálódás lassulását is eredményezhetik azzal, hogy figyelmen kívül hagyják a pedagóguspálya értelmiségi létének, általános társadalmi és kulturális viszonyrendszerének a jellemzőit, továbbá azzal, hogy nem hangsúlyozzák a pedagógus egészséges emberként létező mibenlétét.

Munkánk eddigi fejezetei arra nyújtottak lehetőséget, hogy a tanárszereppel kapcsolatos általános jelenségekkel foglalkozunk. Kisebb kitérőt csak egyes tanárkutatói irányok bemutatásánál, valamint a tanárszerep fogalmának egyes sajátosságainál, az elvárások eredetének azonosításánál tudtunk tenni a nyelvtanári szerep irányába. A következő fejezet általános tanárszerepet érintő megállapításai azonban tágabb teret nyitottak a tárgyalt területek nyelvtanárszerep-specifikus jellemzőinek bemutatásához.

A tanári pálya több évtizedes elszenvedett presztízsveszteségeit ellensúlyozhatja a tanári pályamodell megszületése, a tanári kompetenciák, standardok kidolgozása, valamint a pályaalakosság megítélése, így a jövőben felgyorsulhat a szakma professzionalizálódása. Mára azonban a nyelvtanári pálya presztízisének csökkenése már jelentős.

Mindez a tanári és különösen a nyelvtanári feladatok mennyiségi és minőségi változásának eredményeképpen a funkcionális szerepek bővülésével és ezen szerepek problémáktól sem mentes együttélésével, szerepek eróziójával, valamint a bizonytalanság növekedésével együtt fejti ki hatását.

A nyelv mint tartalom és nyelv mint eszköz kettőssége a XX. század nyelvpedagógiai módszerekben mutatkozó igényessége okán nehezíti a nyelvtanárok szerepmegvalósítását. A nyolcvanas évektől azonban újabb alapvető változásokra figyelhetünk fel a hazai nyelvoktatásban is, amelyek az idegen nyelvi tudás fogalmának jelentős módosulásában, a nyelvoktatási szemléletek és módszertanok paradigmászerű változásában, a tanulói csoportok differenciáltságának növekedésében követhetők nyomon. Ezen túl a tanár saját nyelvtudásának vélt vagy valós hiányosságai állandó tényezőként negatívan befolyásolhatják a nyelvtanár saját szerepéhez mutatott attitűdjeit.

A pedagógusok ma is úgy vélik, az elvárt szerep felkészültségükkel nincs összhangban. A tanári felkészültség területén érzékelt három hiányterület, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémái, valamint a speciális tanulási igényű tanulók oktatása között az utóbbi különösen sújtja a nyelvtanárokat egyrészt a legtöbb speciális tanulási igény nyelvi érintettsége, másrészt az ezek kezelésében való jártasság hiánya okán.

A nyelvtanári szerep valóságának ezek a részletei zárják az elvárt szereppel kapcsolatos fejezetek sorát. A munka azt követően az elvárt szereppel kapcsolatos nyelvtanári nézetek vizsgálatán keresztül kíván ismereteket nyújtani a leképezett szerep jellemzőiről. A feltárás módszere a pedagógiai metaforaelemzésre épül az utolsó két fejezetben.

A metaforaelemzés mint nyelvészeti alapú pedagógiai kutatási módszer különösen alkalmas egy fogalomhoz kapcsolódó egyéni metakognitív tudás és élmények megismerésére. A pedagógiai metaforaelemzés hozzájárulhat azon tényezőkről vagy változókról való egyéni nézetek feltárásához, amelyek befolyásolják a tanárszerep megvalósulását, valamint a sikeres megvalósításra irányuló folyamatokhoz való viszonyulást. A technika különösen alkalmas olyan bonyolult pedagógiai fogalmak vizsgálatára, amelyek nem zárt halmazok és időbeli valamint térbeli változataiknak köszönhetően

eseményjellegűek, így különösen alkalmas a leképezett nyelvtanárszerep fogalom vizsgálatára.

A metaforaelemzés kvalitatív módszereként is alkalmas lehet mind kutatási mind fejlesztési célokra, amennyiben a trianguláció során megfelelő adatfeldolgozási technikával valósítjuk azt meg. Az itt bemutatott empirikus vizsgálatainkban a pedagógiai metaforaelemzés alkalmazása során az adatgyűjtés és adatfeldolgozás területén két innovációt vezettünk be, amelyek működését egy-egy fejezetünk mutatja be.

A metaforaelemzés többféle eljárást tesz lehetővé, amelyek közül munkánkban az alábbi részesítettük előnyben. A résztvevőket arra kértük, hogy alkossanak metaforát a 'tanár' fogalmához, majd döntésüket magyarázattal indokolják.

Elsőként az adatfeldolgozás megbízhatóságának javítása érdekében módosítottuk a metaforaelemzés során már ismert adatgyűjtési technikát, amelyet propozicionális adatgyűjtés elnevezéssel jelöltünk. Az alanyoktól a metafora alkotása mellett kért magyarázatok feldolgozását pontosítottuk a propozíciók bevezetésével. A magyarázatban megjelenő állítás legkisebb gondolati egységét nevezzük propozíciónak, amely az állítástól eltérően egyetlen témát hordoz. A kutatásban a magyarázatokban szereplő állításokat kisebb tematikus egységekre bontva azokból propozíciókat hoztunk létre, majd ezeket a propozíciókat elemezve értékeltük az adatokat.

A nyelvtanárok körében végzett vizsgálatunk azt igazolja, hogy a nyelvtanári szerep vizsgálata elvégezhető a leképezett szerepről megfogalmazott elméletünk alapján, ugyanakkor a leképezett szerep szituatív jellemzőjénél fogva a további eredmények csak az adott kontextusban, a kétezres évek legelejének hazai oktatáspolitikai valóságába ágyazva értékelhetőek. A vizsgált csoportban a leképezett nyelvtanárszerep elemei túlnyomórészt a nyelvtanár egyidejű mindenki szolgálója és tudásalkotó kettősségében vergődő szerepét hangsúlyozzák. Kisebb mértékben a követendő modell, a tanuló és a külvilág közötti kapocs, ezen felül pedig a tudásforrás szerepelemek együttesének jellemzőit hordozza magán.

A propozíciók nyelvezetén keresztül affektív jellemzők mutatkoztak meg, amelyek részletesebb vizsgálata további eredményeket hozott. A nyelvtanárok az adott időszakban negatív módon élik meg a szerepelvárások mennyiségét és különösen azokat, amelyeket a külső, osztálytermen kívüli környezetük kényszerít rájuk, illetve amelyek a nyelvtanítási tevékenységen túl veszik igénybe nyelvi és szakmai tudásukat. Közben magas szakmai önbecsülés jellemzi a résztvevőket, a társadalom elismerésének elmaradása, valamint a munkájuk gyümölcsének a jelenhez viszonyított későbbi beérése szintén zavaró tényezőkként vannak jelen a leképezett szerepükben.

Vizsgálatunk során így igazolódott, hogy a leképezett szerep nemcsak az elvárt szerep tükröződése, hanem az abban megjelenő elvárások összességében megjelenő konfliktusforrások tükröképe is, amelyek vizsgálata jól hasznosítható tudással járulhatunk hozzá a mindenkori képzéshez.

A továbbiakban nem kutatási, hanem fejlesztési szándékkal folytattuk a munkánkat. Célunk az volt, hogy a tanárjelöltek maguk is megismerjék, megértsék saját gondolkodásukat, és tudatosá váljanak bennük a tanári magatartásukat befolyásoló személyes elméletrendszerük sajátosságai.

Mindemellett a metaforaelemzés adatfeldolgozási eljárásaival szembeni elégedetlenség egy megbízhatóbb eljárás létrejöttéhez járult hozzá a következő módon. A módosított metaforaelemzés propozicionális adatgyűjtési technikáját tovább kombináltuk a kognitív konstrukcióellenőrzés technikájával, amelyet kutatásmetodikai innovációként ugyancsak elsőként alkalmaztunk a neveléstudományban.

A metaforák és magyarázatok létrehozását követően, a tanárjelölt résztvevők aktív közreműködése nélkül, a metaforakonstrukciók és azokhoz tartozó proposíciók együttes adatai alapján az alkotásban szerepet játszó feltételezett egyéni kognitív folyamatok hipotetikus rekonstruálása történt meg néhány ismert kognitív nyelvészeti metaforaelmélet felhasználásával, amelyek a metafora standard elmélete, a kategorizációs elmélet, illetve a fogalmi integráció elmélete. Az adatok alapján rekonstrukciós ábrák készültek, majd végezetül a rekonstrukciós ábráknak a résztvevőkkel történő egyéni egyeztetése és kisebb módosítása következett, amely a metaforizációs folyamatokat bemutató ábrák véglegesítésében, és az azokban fellelhető adatok feldolgozásában működött közre. Az így felszínre hozott mentális terek a tanárszerep világát a képzelet világában ábrázolják, amelyben a tanár biztosságot nyújtó, felsőbbrendű lényként jelenik meg. Az adott csoport metaforáiból gyűjtött adatok szakmai önbizalomra, valamint egy idealizált tanárszerep képzetére utalnak.

Az eljárás alkalmazásának hátrányaként arra is fény derült, hogy, mivel a metaforák és mentális terek elemzéséhez különféle nyelvészeti metaforaelméletek felhasználásra van szükség, a kognitív konstrukcióelemzés technikájának alkalmazása a felhasználó részéről a metaforaelemzés kognitív alapjainak ismeretét is feltételezi.

Fontos eredmény, hogy a két technika, azaz a propozicionális adatgyűjtés, valamint a kognitív konstrukcióellenőrzés együttes alkalmazása az adatgyűjtés és adatfeldolgozás terén jelentősen megnövelheti a pedagógiai metaforaelemzés megbízhatóságát.

Az eljárás a tanári nézetek kutatásában, valamint a tanárképzés fejlesztési szakaszaiban egyaránt jól hasznosítható, amelyre reményeink szerint a jövőben több vállalkozás is születik majd.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet a tanári kimeneti képesítési követelményekről
- Adelson, Joseph (1976): A tanár mint modell. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai Szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó. 712–726.
- Allwright, Dick (1998): *Observation in the Language Classroom*. London, Longman.
- Antalné Szabó Ágnes (2005a): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 129(2). 173–185.
- Antalné Szabó Ágnes (2005b): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr* 129(3). 319–337.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság. 226.
- Argyle, Michael (1968): *Social Interaction*. London, Tavistock Publications.
- Argyle, Michael (1994): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London, Penguin Books.
- Babóczkyné Szőke Edit (2009): *Felnőtt nyelvtanulók online olvasási stratégiáinak fejlesztése*. (nem publikált PhD disszertáció)
- Bachman F. Lyle (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bagdy Emőke (1996): Relaxációra épülő tanári mentálhigiénés és pszichoszomatikus prevenció. *Új Pedagógiai Szemle*. 54(2). 39–50.
- Bañcerowski Janusz (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*. 123(1). 78–87.
- Bañcerowski Janusz (2008): Az ábrázolás fogalma a kognitív nyelvészetben. In: Bancerovszki Janus. *A világ nyelvi képe. A világkép mint a valóság metaképe a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 100–112.
- Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, 35(7–8). 753–758.
- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Bárdos Jenő (1997a): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Bárdos Jenő (1997b): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 97(4). 3–17.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2001a): A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia. Az I. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke – Kiss Árpád Archívum Könyvtára, 247–258.
- Bárdos Jenő (2001b): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. 15(2). 8–20.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs, Iskolakultúra Kiadó.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélt vázlat*. Budapest, OKKER Oktatási Kiadó.
- Bencze M. Ildikó (2009): Mi a metonímia? Elméletek és kísérletek a metonímiakutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(4). 677-696.
- Biddle, Bruce J. (1997): Recent Research on the Role of the Teacher. In: Bruce J. Biddle, Thomas L. Good és Ivor F. Goodson (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. 1. köt. London, Kluwer Academic Publishers. Chapter 14. 499–520.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., és Krathwohl, D.R. (szerk.). (1956): *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. London, WI: Longmans, Green & Co. Ltd.
- Borg, Michaela (2001): Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2). 186-187.
- Borko, Hilda és Ralph T. Putnam (1998): Learning to teach. In: David C. Berliner és Robert C. Calfee (szerk.) *Handbook of Educational Psychology*. New York, Simon and Schuster Macmillan, Prentice Hall International. 673-709.
- Boronkai Dóra (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest, Ad Librum Kiadó.
- Buda Béla (1974): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest, Animula.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Multilingual Matters*.
- Chrappán Magdolna és Pusztai Gabriella (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In: Németh Nóra Veronika (szerk.) *Képzők és képzettek: Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Csányi Vilmos (1994): A személyiség mint evolúciós rendszer. In uő: *Viselkedés, gondolkodás, társadalom. Etológiai megközelítés*. Budapest, Akadémia Kiadó. 111–119.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánétológia*. Budapest, Vince Kiadó.
- Csányi Vilmos (2000): Az emberi természet. *Magyar tudomány*, 45(4). 397-417.
- Csányi Vilmos (2002): Az egyszemélyes csoportok és a globalizáció. *Magyar Tudomány*, 47(6). 762–774.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Pedagógia*, 103(12). 1478-1485.
- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4). 11-23.
- Csepeli György (2000): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csirszka János (1966): *Pályalélektan*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Czike Bernadett (2006): *A pedagógus szerep változása*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Dombi Alice (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. *Magyar Felsőoktatás*, 12(3). 63-64.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.) *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 46(2). 195–204.

- Fábián Gyöngyi (2002a): A magyarországi tantervi változások és a pedagógus társadalom két pedagógiai szakfolyóirat tükrében. *Pedagógusképzés* 1(4). 31-42.
- Fábián Gyöngyi (2002b) Szükségletelemzés a nyelvoktatásban. *MMI: Annum Tempus Linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis*. Földes Csaba (szerk.). Veszprém, MTA VEAB – Egyetemi Kiadó, 105-111.
- Fábián Gyöngyi (2003): A nyelvtanári szerep alakító tényezői: az elvárások. In: Kiss Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma, A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 556-567.
- Fábián Gyöngyi (2004): A nyelvtanár és a tanuló tanórai szerepét meghatározó univerzális determináns. In: Kurtán Zsuzsa és Zimányi Ágnes (szerk.) *A nyelvek vonzásában. Köszöntő kötet Budai László 70. születésnapjára*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 216-227.
- Fábián Gyöngyi és Helen Masani (2005): In team work you lose your own personality. In: Magnus Persson (szerk.) *Learning for the Future. Dimensions of the new role of the teacher*. Karlstad: The Learning Teacher Network, 143-147.
- Fábián Gyöngyi (2005): A modern nyelvtanár szerepének evolúciója. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma. A III: Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 140-153.
- Fábián Gyöngyi (2006a): Az istennő és a szolga. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása. A IV: Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 2006. 134-147.
- Fábián Gyöngyi (2006b): Metaphors of teachers' belief systems. In: Persson M. (szerk.): *A Vision of European Teaching and Learning. Perspectives on the new role of the teacher*. Karlstad, The Learning Teacher Network. 131-141.
- Fábián Gyöngyi (2007): *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére. Doktori disszertáció*. Kézirat. Veszprém, Pannon Egyetem. Interdiszciplináris Doktori Iskola.
- Fábián Gyöngyi (2010): A tanárok nézetrendszerének hétköznapi 'metaforái', In: Geccő Tamás és Sárdi Csilla (szerk.) *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 105-111.
- Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 21(12). 10-22.
- Fábián Gyöngyi (2013): The application of Improved Metaphor Analysis in education research, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 93. 1025-1029.
- Fábián Gyöngyi (2014a): A kritikai gondolkodás esélyei a tanteremben. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) *Iskola a társadalmi térben és időben*. Pécsi Tudományegyetem. "Oktatás és társadalom" Neveléstudományi doktori iskola. 2013: Pécs, 2014. 159-174.
- Fábián Gyöngyi (2014b): *Kritikai gondolkodás az osztályteremben*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fábián Gyöngyi (2015): A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása pedagógiai nézetek vizsgálata során. In: Major Éva és Veszelszki Ágnes (szerk.) *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar*

- nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek művelési területén.* Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, 233-248.
- Falus Iván (1986/1998): A pedagógus. In: uő (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 79–102.
- Falus Iván (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés.* 1. 93–107.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra.* 5(2). 21-28.
- Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest, Osiris Kiadó, 213–234.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio.* 13(3). 359-374.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények - kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés.* 3(1). 5-16.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Falus Iván (2010): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/KKK_fejlesztés.doc (Letöltés ideje: 2011. 07. 11.)
- Falus Iván (2011a) (szerk.): Tanári pályaalakosság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi kitekintés. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus Iván (2011b): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: uő. (szerk.) *Tanári pályaalakosság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eger, Eszterházy Károly Főiskola. 5-24.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fauconnier, Gilles és Mark Turner (2002): *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities.* Basic Books.
- Feld-Knapp Ilona (2015): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: Major Éva és Veszelszki Ágnes (szerk.) *Bölcseztudomány- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek művelési területén.* Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, 179-213.
- Fenyő D. György (2014): Tanügyigazgatás vagy osztályterem – Közoktatási helyzetkép 2014, január. *Új Pedagógiai Szemle,* 64(1-2). 89-98.
- Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle,* 48(3). 9-16.
- Figula Erika (2000): A tanár - diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle,* 50(2), 76–81.
- Fodor Gábor (2000): Tanár – szerep – konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. *Új Pedagógiai Szemle.* 50(2). 66-75.
- Fónai Mihály (2012): Tanár-szakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionalizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára.* Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 109–128.
- Fónai Mihály (2014): A tanárok státuszvesztése a kilencvenes és a kétezres években. In: Németh Nóra Veronika (szerk.) *Képzők és képzettek: Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól.* Szeged, Belvedere Meridionale. 41-58.

- Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6). 41-49.
- Gáspár Mihály és Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagógus szempontjából. *Pedagógusképzés*. 3(2). 23-40.
- Gergely Gyula (2002): A pedagógiai tevékenységrendszer komponens rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(5). 3-13.
- Goffman, Erving (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gönczi László (2006): Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2). 169–185.
- Grice, H. Paul (1997/1975): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba, Síklaki István és Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó. 213–227.
- Györe Géza (2010): *A pedagógus pályatükör elemzése*. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 program. Pápa, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében.
- Harmer, Jeremy (1991): *The Practice of English Language Teaching*. London, Longman.
- Herbst Mária (2008): Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 7(3–4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88> (Letöltés ideje: 2012.12.28.)
- Herbst Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó és Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 105(2). 153-184.
- Hoffmann Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új pedagógiai szemle*, 52(7-8). 18-27.
- Jehle, Peter és Peter Krause (1995): A félelem a pedagógusélet kísérője. *Új Pedagógiai Szemle* 45(8). 86-96.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (2011) Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.) Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Katona Lucia (1995): A nyelvtudás fogalmának új értelmezése. *Iskolakultúra*, 5(1–2). 67–75.
- Kon, I. Szemenovics (1969): *Az Én a társadalomban*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Eger, Líceum Kiadó. 81-104.
- Kelemen László (1986): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentélmélet*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Kiss Csaba (2013): *A szervezeti elkötelezettség és a munka-család konfliktus összefüggései az ügyfélszolgálati munkában*. (kézirat, PhD disszertáció)
- Kiss Csaba, Csillag Sára, Szilas Roland és Takács Sándor (2012): A szervezeti elkötelezettség és a munka-család viszonyrendszer összefüggései. *Vezetéstudomány*. 43(9). 2-14.
- Kocsis Mihály, Mrázik Julianna és Imre Anna (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.) *Pedagógusok a pályán*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 61-79.
- Komenczi Bertalan (2009): Az információs társadalom iskolájának jellemzői. <http://ofi.hu/az-informacios-tarsadalom-iskolajanak-jellemzoi> (Letöltés ideje: 2015. 11. 11)
- Koncz István (1999): Pedagógusszerep és tehetségfejlesztés. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 108–129.

- Korthagen, Fred. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 12(1). 77–98.
- Kotschy Beáta (2006): A kompetencia alapú tanárképzés képzési követelményei a munkáltatók szemével.
http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanarok_es_oktato_k/KotschyKompetencialapu.doc (Letöltés ideje: 2011. 07. 08.)
- Kotschy Beáta (2011) (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. EKF, Eger, 2011. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 13. alprojekt. A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei,
http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (Letöltés ideje: 2015. 08. 11)
- Kotschy Beáta (2012) A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában. Budapest: Oktatási Hivatal
https://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlevel_kotschy_beata_portfolio.pdf (Letöltés ideje: 2015. 08. 11.)
- Kövecses Zoltán (1998): Metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba és Győri Miklós (szerk.) *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó. 23-39.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Kövecses Zoltán és Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Közös *Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002) Budapest, Oktatási Minisztérium és Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Kuczai Tibor (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debreceni Egyetem, Debrecen. 213–228.
- Kurtán Zsuzsa (1997): Language Use for Specific Purposes. In: Kurdi Mária és Horváth József (szerk.): *Interactive Processes in English Discourse for Specific Purposes*. Pécs, Husse Papers. 361-367.
- Kurtán Zsuzsa (1999): Az Európa Tanács szaknyelvi szükségletelemzése és a nyelvtanárképzés összefüggései. In: K. Goldman Leonóra és Poór Zoltán (szerk.) *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Veszprém, Tallér Kiadó, 87-96.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lakoff, George és Mark Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lappints Árpád (1998): Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. *Új Pedagógiai Szemle* 48(6). 17-26.
- Larsen-Freeman, Diane (1986): *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- László János (1998): *Szerep, forgatókönyv, narratívum. Szociálpszichológiai tanulmányok*. Budapest, Scientia Humana.
- Lelesz Krisztina (2001): A tanári kiegészről mint „tünetről”. *Új Pedagógiai Szemle* 51(12). 98-103.
- McDonough, Jo és Christopher Shaw (1993): *Materials and Methods in ELT. A teacher's guide*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Mead, G. Herbert (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom – szociálbehaviorista szempontból*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Medgyes Péter (1984): Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, 34(6). 566–571.
- Medgyes Péter (1992): Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4). 340-349.
- Medgyes Péter (1994): *The non-native teacher*. London, Mackmillan Publishers LTD.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Medgyes Péter és Árvai Valéria (2000): Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3). 355-372.
- Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development* (1992) Washington, Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium.
- Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers* (2002) Washington, Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium.
- Model Standards for Licensing General and Special Education Teachers of Students with Disabilities* (2001) Washington, Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium.
- Morrison, Arnold és Donald McIntyre (1969): *Teachers and Teaching*. Hammondsworth: Peguin Books.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*. 7(2). 21-34.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra*. 7(4). 3-21.
- Nahalka István (2002): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 117-158.
- Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*. 3(3). 367–380.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésében. *Magyar Pedagógia*, 95(3-4). 157-200.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy Mária (1997): A tanári munka és a szabályozási környezet változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(2). 57-64.
- Nagy Mária és Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- OECD (2011): Building a high-quality teaching profession. Paris, OECD. <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási tünetei. *Új Pedagógiai Szemle*. 51(5). 80-86.
- Pauler Ákos (é.n.): *Bevezetés a filozófiába*. Harmadik javított és bővített kiadás. Reprint Kiadás. Martonvásár, Paulus Hungarus – Kairosz Kiadó.
- Pályatükrök. 38 felsőfokú képesítést igénylő pálya*. (1972) J. Szilágyi Klára (szerk.) Budapest, Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Petróczi Erzsébet (2007): *Kiegészítés – elkerülhetetlen?* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Polónyi István és Tímár János (2006): A pedagógus probléma. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(4). 15-31.
- Pócz Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat. A Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 45(4). 12-35.
- Primecz Henriett, Kiss Csaba, Toarniczky Andrea, Csillag Sára, Szilas Roland, Bácsi Katalin és Milassin Anda (2013) Magyarországi "munkavállaló-barát" (employee friendly)

- szervezetek: Valóság vagy utópia (Avagy mit tanulhatunk tőlük?). *Vezetéstudomány*, 45: (10). 2-16.
- Reményi Andrea Ágnes (2015): Mennyit ér a nem anyanyelvi nyelvtanár? In: Major Éva (szerk.) *Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, 55-78.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 50(10). 5-17.
- Sági Matild és Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.) *Pedagógusok a pályán*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 9-25.
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*. 11(6-7). 168-177.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2012): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*. 16(3). 64-73.
- Sántha Kálmán (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*. 17(2). 82-91.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Schüttler Tamás (1992): Az iskolának olyannak kéne lennie, mint egy archaikus törzsnek – avagy mi a baj a pedagógiával? Beszélgetés Csányi Vilmossal. *Új Pedagógiai Szemle*. 42(9). 55-67.
- Schüttler Tamás (1997): Közelebb a tudományhoz. Beszélgetés Ádám Györggyel. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(3). 3–10.
- Sebestyén Kereszthidi Ágnes (2011): Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése. *Magyar Pedagógia*, (1). 79-103.
- Séllei Beatrix (2014): A változás mint lehetőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(7-8). 27-37.
- Simay Endre István (2010): Fegyelmezés, etológia, tanárképzés. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza*. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 59-67.
- Simmel, Georg (1973): *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Somogyvári Lajos (2013): Pedagógusképek és –szerepek az 1960-as évek Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 113(1). 29-52.
- Stern, Hans Heinrich (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakmai és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.) *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest, OKI – Okker Kiadó.
- Székrenyesné Rádi Éva (2011): A metafora alkalmazott nyelvészeti aspektusai. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 11(1). 5-17.
- Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Budapest, Műszaki Kiadó.

- Szitó Imre és Katona Nóra (2004): A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*. 2004, 4. sz. 36-48.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*. 49(2). 175–191.
- Telkes József (1988): A pedagógusok mentálhigiéniéje. In: Bagdy Emőke és Telkes József (szerk.) *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 95-106.
- Teemant, A., Varga Zoltán és Heltai Pál (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally- Oriented for Language Teaching*. Budapest, Ministry of Culture and Education / USIS.
- Trencsényi László (1982): A szerepkategória alkalmazása a pedagógusmagatartás elemzésében. *Magyar Pedagógia*, 82(2). 152–163.
- Trencsényi László (1986): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban . *Új Pedagógiai Szemle*, 48(7). 112-117.
- Vámos Ágnes (2001a): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 51(2). 85–108.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wajnryb, Ruth (1992): *Classroom Observation Tasks*. Cambridge, Cambridge University Press.
- West, Richard (1997): Needs analysis: State of the Art. In: Howard, R. és G. Brown (szerk.) *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Cambridge, Multilingual Matters, 68-79.
- Williams, Marion és Burden L. Robert (1997): *Psychology for Language Teachers. A social-constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wright, Tony (1987): *Roles of Teachers and Learners*. Oxford, Oxford University Press.
- Zerkowitz Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zétényi Ágnes (1997): A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 269–283.
- Zétényi Ágnes (2004): A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 375–383.
- Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék.
- Zrinszky László (1997): A pedagógusszerep modelljei. In: Bábosik István (szerk.) *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó. 131-149.
- Zsolnai József (1996a) *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (1996b) *A tanárképzés reformja a Janus Pannonius Tudományegyetemen. Előterjesztés a Tanárképző Intézet középtávú fejlesztésére*. Kézirat. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.

- Zsolnai József (1996c) *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, (2010) Pápa, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja.
- Zsolnai József (2004): A jövő tudósai. *Magyar Tudomány* 164(2). 242-248.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Zsolnai József (2010): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Pápa, PE Neveléstudományi Intézet
- Zsolnai József és Kiss Éva (2008): Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) pedagógusképe. In: Óhidy Andrea, Edward Terhart és Zsolnai József (szerk.) *Tanárkép és tanárképzés. Pápa, Pannon Egyetem Bölcsészeti Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpontja*. 131-141.
- Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

FÜGGELÉK

1. melléklet

Az angol mint idegen nyelv tanárának professziógramja

Az idegen nyelvi kultúra közvetítéséhez kapcsolódó tevékenységek

1. *Alkalmazott nyelvészeti, nyelvfejlesztési és kulturális pedagógiai tevékenységek*
 - 1.1. Alkalmazott nyelvészeti és az adott idegen nyelvi kultúrához kapcsolódó kulturális tárgyú pedagógiai kutatások eredményeinek megismerése, követése és felhasználása
 - 1.2. Nyelvfejlesztési, nyelvsajátítási tárgyú kutatások eredményeinek megismerése, követése és felhasználása
 - 1.3. Az idegen nyelv művelt anyanyelvi szintű (KER C2)²⁷ értése és produkciója szóban és írásban
 - 1.4. Az idegennyelv-tudás különböző szintjeinek (KER A1-C2) modell szintű bemutatása és elemzése
 - 1.5. A szakmai ismeretek szóbeli és írásbeli közvetítése során kreatív és választékos nyelvhasználat
 - 1.6. Az interkulturális kommunikatív kompetencia²⁸ komponenseinek ismerete és fejlesztése a tanulók körében
 - 1.7. A saját kultúra jelenségeinek kritikus megközelítése és elemzése
 - 1.8. A célnyelvi kultúra vagy kultúrák jelenségeinek kritikus megközelítése és elemzése
 - 1.9. A nyelvpedagógia szakmai nyelvhasználatának célnyelven történő magas szintű alkalmazása
 - 1.10. Magas szintű köznyelvi, tudományos és szakmai pedagógiai közlemények kritikus olvasása a célnyelven
 - 1.11. Magas szintű köznyelvi, tudományos és szakmai pedagógiai közlemények kritikus értelmezése a célnyelven
 - 1.12. Az idegen nyelvhez kapcsolódó 'hétköznapi' kultúra (pl. szokások, nem-verbális kommunikáció, stb.) megismerése és megismertetése

²⁷ *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* 2002. Budapest, Oktatási Minisztérium és Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

²⁸ Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters.

- 1.13. Az idegen nyelvhez kapcsolódó 'ünnepi' kultúra (pl. irodalom, művészetek) megismerése és megismertetése több területen
- 1.14. A kulturális ismeretek elsajátításához kapcsolódó mérési-értékelési módszerek ismerete és alkalmazása
- 1.15. Az idegen nyelven működő médiumok ismerete és felhasználása kultúrákövetítés céljából
- 1.16. Az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők esetleges bevonása az oktatási folyamatba
- 1.17. A célnyelvi kultúra vagy kultúrák kulturális antropológiai sajátosságainak megismerése és megismertetése

2. Az idegen nyelv tanításának területéhez kapcsolódó tevékenységek

- 2.1. Az idegennyelv-tanulás életkori sajátosságainak ismerete
- 2.2. Általában a tanulási folyamatok, szűkebb értelemben az idegennyelv-tanulási folyamatok sajátosságaival kapcsolatos ismeretek folyamatos frissítése szakirodalom tanulmányozásán keresztül
- 2.3. Tudáshiányok, nyelvi szükségletek feltérképezése a tanulók körében
- 2.4. Egyéni nyelvfejlesztési módozatok ismerete és alkalmazása
- 2.5. Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését szolgáló háttér (dokumentumok, internetforrások, filmanyag) ismerete és felhasználása a tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére
- 2.6. Nyelvtanulási stílusok és stratégiák fejlesztése a tanulók körében
- 2.7. Saját idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének modellszerű bemutatása
- 2.8. Saját interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének modellszerű bemutatása
- 2.9. Szükség esetén a tanulók szakmai nyelvi kompetenciájának fejlesztése
- 2.10. Az autonóm nyelvtanuló fejlesztése gyakorlati feladatokon keresztül
- 2.11. Egyéni szaktanácsadás nyelvtanulási területeken
- 2.12. Változatos és korszerű mérési és értékelési módozatok alkalmazása a tanulók fejlődésének és teljesítményének értékelésében
- 2.13. Intézményi nyelvi vizsgák és külső nyelvi vizsgák bonyolítása

3. Az idegen nyelv tanításának pedagógiájához kapcsolódó tevékenységek

- 3.1. Prezentációk készítése
- 3.2. A tanulói különbségek (háttér, kognitív, affektív) és sajátosságok iránti érzékenység fejlesztése a tanulók körében
- 3.3. A tanulói különbségek (háttér, kognitív, affektív) és sajátosságok nyelvtanulási folyamatokban jelentkező jellemzőinek ismerete és tanulócsoporton belüli elfogadtatása
- 3.4. A nyelvtanulói különbségek (háttér, kognitív, affektív) és sajátosságok kezelési stratégiáinak és technikáinak megismerése és alkalmazása
- 3.5. Hiány és szükségletelemzés módszereinek és technikáinak alkalmazása a kurzusok tartalmának, módszereinek és céljainak meghatározása érdekében
- 3.6. Az idegennyelv-oktatás történetének ismerete alapján megfelelő és változatos tanítási módszerek kiválasztása, alkalmazása és értékelése

- 3.7. Az idegennyelv-oktatás jelenének ismerete alapján megfelelő és változatos tanítási módszerek kiválasztása, alkalmazása és értékelése
- 3.8. Változatos munkaformák gyakorlati alkalmazása (pl. páros feladatok, csoporttevékenységek, projekt, szerepjáték)
- 3.9. A formális és informális nyelvi kurzusok, valamint egyéni tanulók számára készült tantervek, tananyagok megismerése, elemzése
- 3.10. Tanulási folyamatok tervezése
- 3.11. Tanulói teljesítmény korrekciója
- 3.12. Angol nyelvű egyéni érdeklődést támogató tevékenységek (pl. film, zene, magazin, színhátszás) bemutatása, azok formális nyelvi képzés során történő alkalmazása
- 3.13. Az idegen nyelv tanulását segítő tananyagok és taneszközök készítése és felhasználása
- 3.14. IKT és más eszközök felhasználása tanórai és tanórán kívüli tanulási folyamatokban
- 3.15. Saját 'vizsgáztatói'- és értékelési technikák fejlesztése (pl. portfólió alkalmazása az általános és középiskolai korosztály ismereteinek mérésére)
- 3.16. Pedagógiai kutatások eredményeinek ismerete és felhasználása
- 3.17. A tanulók tanulási (iskolai intézménnyel, más tanulókkal, nyelvvel, tantervvel, stb. kapcsolatos) attitűdjeinek megismerése és formálása
- 3.18. A tantárgyközi megközelítés alkalmazása az angol nyelv tanításának gyakorlatában
- 3.19. Szakmaorientált (ESP)²⁹ nyelvoktatás alapelveinek ismerete és alkalmazása

4. *Az idegen nyelv oktatásának oktatáspolitikai kérdéseikhez kapcsolódó tevékenységek*

- 4.1. A 'mátság' és kulturális különbségek iránti érzékenység fejlesztése
- 4.2. A 'mátság' és kulturális különbségek kezelése
- 4.3. Az idegen nyelv lingua franca-ként történő használatának értelmezése
- 4.4. A célnyelvi kultúrák jelenkori oktatásügyi sajátosságainak ismerete és az ismeretek alkalmazása
- 4.5. Szükség esetén külső motivációként az idegen nyelvi kompetenciáknak a hazai munkaerőpiacon megmutatkozó jelentőségét hangsúlyozó stratégiák differenciált alkalmazása
- 4.6. Szükség esetén az idegen nyelvi kompetenciáknak a nemzetközi munkaerőpiacon megmutatkozó jelentőségét hangsúlyozó stratégiák differenciált alkalmazása
- 4.7. A hazai és nemzetközi idegennyelv-oktatás sajátosságainak megismerése, kritikus elemzése és felhasználása
- 4.8. A nemzetközi idegennyelv-oktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntések hatásainak kritikus elemzése
- 4.9. A hazai idegennyelv-oktatás helyzetének részletes megismerése, a változások követése és kritikus elemzése
- 4.10. Hazai és nemzetközi nyelvvizsgarendszerek ismerete és összehasonlítása; a nyelvvizsgák és a formális nyelvoktatás viszonyának ismerete

²⁹ ESP= English for Special Purposes

Szocializációs tevékenységek

1. Általános szocializációs tevékenység megszervezése a tanulók körében
 - 1.1. Kooperatív technikák alkalmazása a tanulók képességeinek fejlesztése érdekében
 - 1.2. Team-munkára való felkészítés
 - 1.3. Csoportos feladatmegoldások megszervezése és lebonyolítása
 - 1.4. Csoportdinamikai jelenségek ismerete és alkalmazása
 - 1.5. Projektmunka megszervezése és lebonyolítása
 - 1.6. Célnyelvi és kulturális ismeretek szerzése céljából intézményi (pl. American Corner, könyvtár, stb) látogatások, találkozók megszervezése
 - 1.7. A tanulók idegen nyelvi kapcsolatteremtésének elősegítése valós és virtuális kapcsolatrendszerekben és hálózatokban
2. Pályaszocializációs tevékenységek megszervezése
 - 2.1. A tanulók egyéni nyelvtanulási történetének ismerete, anamnéziskészítés
 - 2.2. Pályaválasztási dokumentumok bemutatása, bevezetés azok elkészítésébe
 - 2.3. Intézmény-látogatások megszervezése és lebonyolítása nyelvi fejlesztési szempontok figyelembevételével
 - 2.4. Munkahelyi folyamatok megfigyelési módszereinek ismerete, alkalmazása és fejlesztése a tanulók számára tervezett gyakorlati feladatok megoldásán keresztül
 - 2.5. Intézmény-látogatások alkalmával szerzett ismeretek közös feldolgozása
 - 2.6. A pályorientációs kapcsolati rendszerek (iskolapszichológus, szülők, tantestület, stb.) megismerése és bevonása
 - 2.7. Szükség esetén folyamatos kapcsolat fenntartása a gyakorlat színhelyéül szolgáló intézménnyel, az intézményi mentorral
 - 2.8. A tanulók egyéni szociális képesség-fejlődésének követése és értékelése
3. Egyéni szaktanácsadás általános és pályaszocializációs területeken
4. A társadalmi szerepnek megfelelő gazdag viselkedésrepertoár demonstrálása
5. Közösségépítő tevékenység
6. Szerepkonfliktusok felismerésének és kezelésének ismerete és gyakorlati technikáinak alkalmazása
7. A tanulók szociális attitűdjeinek feltárása
8. A tanulók saját szerepével kapcsolatos attitűdjeinek feltárása
9. Nemzeti identitás megerősítése
10. A társadalmi egyenlőtlenségek, diszkrimináció felismertetése és megoldások közös keresése

Perszonalizációs tevékenységek

1. A reflektív gondolkodás fejlesztése gyakorlatokon keresztül
2. A kritikai gondolkodás fejlesztése gyakorlatokon keresztül
3. A kreatív gondolkodás fejlesztése gyakorlatokon keresztül
4. Problémamegoldó képesség fejlesztése
5. Tudatosságra készítés
6. Tolerancia gyakorlása és toleranciára nevelés
7. Elfogadó magatartás gyakorlása és elfogadásra nevelés
8. Kongruens magatartás és kongruenciára nevelés
9. Önmegvalósítás támogatása

10. A személyes alkotáslehetőségek felismerése, alkotási folyamatok támogatása
11. Én-prezentációs készségek fejlesztése
12. Asszertív magatartás fejlesztése
13. A tanulók önismeretének fejlesztése
14. A tanulók pozitív gondolkodás irányába való terelése
15. A tanulók egyéni személyes identitásának fejlesztése
16. Az önértékelés módozatainak (pl. portfólió) és azok alkalmazásának megismerése és alkalmazása
17. A mentális egészség megőrzését és fenntartását szolgáló technikák, eljárások és módszerek megismertetése
18. Konfliktuskezelési technikák gyakorlati alkalmazása
19. Egyéni szaktanácsadás perszonalizációs területeken
20. Egyéni életviteli tanácsadás

Iskolai szervezethez kapcsolódó tevékenységek

1. Csoportos és egyéni szakmai konzultációk pontos, megbízható és magas színvonalú bonyolítása és részvétel
2. A célnyelvi kultúrákhoz, azok sajátosságaihoz kapcsolódó kiállítások, bemutatók, fórumok szervezése, azokról való tájékoztatás
3. A célnyelvi kultúrákhoz, azok sajátosságaihoz kapcsolódó szakmai találkozók szervezése, azokról való tájékoztatás
4. A célnyelvi és más idegen nyelvi kultúrákkal fennálló cserekapcsolati lehetőségek, pályázatok ismerete és bemutatása
5. A célnyelvi és más idegen nyelvi kultúrákkal fennálló szakmai kapcsolati lehetőségek, pályázatok ismerete és bemutatása
6. A célnyelvi kompetenciák fejlesztését támogató informális és nem formális lehetőségek ismerete és bemutatása
7. A célnyelvi kompetenciák fejlesztését támogató informális és nem formális tanulási alkalmak szervezése
8. Idegen nyelvű szakmai levelezés intézményi partnerekkel
9. Szülői értekezletek, fogadóórák, konzultációs alkalmak rendszeres tartása
10. Szükség esetén aktív részvétel intézményi ügyek tárgyalásában, kezelésében és megoldásában
11. Oktatási ügyekkel kapcsolatosan a közösség megfelelő tájékoztatása
12. Szükség esetén nyilvános közszereplés
13. Szakmai fórumokon, hazai és nemzetközi szakmai rendezvényeken szereplés
14. Intézményi szinten rendezett ünnepélyek látogatása
15. Kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás a nyelvtanulást támogató intézményekkel (American Corner, British Council, Amerikai Nagykövetség, stb.)
16. Kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás hazai és nemzetközi szakmai szervezetekkel, oktatási intézményekkel, nem-formális intézményekkel
17. Kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás hazai és külföldi alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekkel
18. Non-profit típusú oktatással kapcsolatos vállalkozások tevékenységének megismerése és oktatásba történő bevonása
19. Az intézmény működési rendjének betartása és betarttatása

20. Az IKT technológia és az intézményi tulajdon állagának megőrzése
21. Tartervi változtatások igényének felmérése és jelzése
22. Tanulói elégedettség követése
23. Intézményfejlesztés képzések, projektek, kutatások megvalósításával

Információszolgáltatás, ügykezelés

1. A tanulói szükségletekkel kapcsolatos felmérések bonyolítása és frissítése
2. Tantervek, tanmenetek, óratervek és óravázlatok, valamint tananyagok írása
3. Az oktatási időszak elején a követelményrendszer világos, egyértelmű bemutatása és betartatása
4. Követelményrendszer iskolaim évfolyam szintű és csoportszintű arányosítása, a tanulócsoporthoz közöti összhang és évfolyamok egymásra épülésének megteremtése
5. Tanítási dokumentumok hozzáférhetőségének biztosítása
6. Tananyagok, tankönyvek beszerzése, hozzáférhetőségének biztosítása
7. Emlékeztetők elkészítése kollégák és külső szakmai csoportok számára
8. Tanórai jelenlét valamint a tanulók nyelvi fejlődését követő dokumentumok gyűjtése és vezetése, a szülők számára betekintés biztosítása
9. Értékeléssel, vizsgáztatással kapcsolatos dokumentumok vezetése
10. Egyedi problémákkal összefüggő jegyzetek, jegyzőkönyvek vezetése
11. Oktatási tevékenységgel kapcsolatos statisztikák készítése
12. Javaslatok előterjesztése a szakmai könyv- és könyvtárállomány bővítéséhez
13. Részvétel szakmai pályázatok és azokról szóló beszámolók készítésében
14. A vezető és a munkatársak folyamatos tájékoztatása szakmai ügyekben
15. Folyamatos tájékozódás és szülők tájékoztatása intézményi ügyekben
16. Az intézményi kommunikációs rendszer szakmai célokra történő rendszeres alkalmazása
17. Technikai meghibásodások jelzése a megfelelő fórumokon

Érdekképviseleti tevékenység

1. Pedagógus tevékenységet szabályozó jogszabályok megismerése
2. SZMSZ és egyéb intézményi dokumentum ismerete
3. Munkahelyi problémák megfelelő fórumokon történő jelzése, javaslattevés azok megoldására
4. Munkavállalói jogok ismerete és gyakorlása
5. Pedagógus érdekképviseleti szervezetek tevékenységének követése
6. Tanulói érdekképviseleti szervezetek tevékenységének követése
7. Munkaköri leírás ismerete, betartása és revíziója
8. Szakmai etikai kódex ismerete, betartása és betartatása

Lehetőségek az önmegvalósítás területén

1. Második idegen nyelv (pl. német) tanulása intézményi kereten belül
2. Önképzési, önművelési terv készítése
3. Általános tájékozottság autonóm fejlesztése

4. Szakirodalmi tájékozottság autonóm fejlesztése
5. Szereplés különböző közéleti és szakmai fórumokon
6. Különböző típusú előadások megtartása intézményi, hazai és nemzetközi konferenciákon
7. Szakmai írások publikálása
8. Egyéni kutatási projektek tervezése és megvalósítása
9. Részvétel az intézmény különböző szintjén zajló kutatások tervezésében és megvalósításában
10. Részvétel nemzetközi kutatásokban, projektekben
11. Részvétel intézményi és hazai továbbképzéseken saját és egyéb kutatási területeken
12. Részvétel nemzetközi továbbképzéseken
13. Pályázat benyújtása szakmai tervek megvalósításának támogatására (OTKA, Erasmus, Arion, Fulbright, stb.)
14. Részvétel az intézmény interkulturális, kulturális, tudományos és sportrendezvényein

2. melléklet

Az elemi metaforák és magyarázatok

A nyelvtanár olyan, mint egy istennő.

Az istennő olyan hibátlan teremtmény, aki mindenhol jelen van, mindenről tud, mindent tud, mindenre képes. Akármikor kérés intézhető hozzá, és azokat – bölcs döntése alapján – teljesíteni tudja.

A nyelvtanárnak hasonló tulajdonságokkal kell bírnia. Egy bálványnak kell lennie, emellett erkölcsösnek, sziporkázóan okosnak, tapasztaltnak. Készenlétben kell állnia a nap 24 órájában. Mindig jelen kell lennie, mindent észben kell tudni tartania.

Kell, hogy legyen egy briliáns terve, amelyet meg kell tudni változtatnia akármikor a felmerülő igényeknek és körülményeknek megfelelően.

Összegezve: példának kell lennie minden lehetséges és elképzelhető módon.

A tanár mint könyvtáros

A mai idegennyelv tanításban rendkívül összetett képességekkel kell bírnia egy igazán jó nyelvtanárnak. Sokféle feladattal kell megbirkóznia, ugyanakkor munkája során valamiféle rendszert kell felépítenie ahhoz, hogy a befektetett munka gyümölcsözővé váljon. Azt gondolom, hogy ezek azok a dolgok, amik miatt a tanár munkája egy könyvtáros munkájához hasonlatos: mindkét munka alapja valamilyen rendszerező elv, amire támaszkodva a későbbiekben egy rendkívül rugalmasan alakítható eredmény születik. Ez a fajta logikusság ugyanakkor nem szab gátat a változtatás lehetőségének, ha a körülmények illetve szükségletek ezt megkívánják. A biztos alap továbbá segíti az esetleges problémák orvoslását, új aspektusból történő megközelítését, hiszen azáltal, hogy feltételezzük az adott terület megfelelő és kiterjedt ismeretét, mindig újabb és újabb lehetőség adódik ezek megoldására. Ilyenformán tehát a komplexitás lehet az alapja mindkét szakma megfelelő szintű művelésének.

A mai nyelvtanár mint bűvész

A mai nyelvtanításban nagyon fontos a leleményesség. Nem elég csak „szárazon” leadni az anyagot a diákoknak, mert így csak elméleti nyelvtudást sajátítanak el, nem pedig gyakorlatit, amire valójában szükségük volna.

A tanárnak tehát egy bűvész bőrébe kell bújni, hogy úgy nyújtson ismereteket, hogy azt a tanulók szinte észre se vegyék. Természetesen a „bűvészkedés”, a feladatok jellege szerint korcsoportonként különböző. Mást tart érdekesnek, „varázslatosnak” egy középiskolás, mint egy általános iskolás kisgyerek. A tanár hozzáértése éppen abban rejlik szerintem, hogy felismeri a tanulókhöz mért legmegfelelőbb trükkök variációját, felhasználhatóságát.

A mai nyelvtanár helyzete

A mai nyelvtanár helyzete – a megváltozott társadalmi értékrend valamint a globalizáció, mint világjelenség következtében – jelentősen rosszabbodott.

A legnagyobb baj az, hogy a mai világban a munkának nincs becsülete. A nyelvtanárok sem igazán tartoznak a társadalom által megbecsült emberek közé, inkább a „nemzet napszámosainak” tarják őket.

Sokszor még az igazgatók sincsenek tisztában azzal, hogy milyen változásokat kellene eszközölni az eredményesebb nyelvtanítás érdekében az adott iskolában. Nap mint nap elhangzanak az „újraegyesült Európa” nyelvtanítási normái, és lassan már ott tartunk, hogy az iskolában elvégzett mindennapos nyelvtanári munka nem is fontos, hanem a szponzorok és a külföldi kapcsolatok utáni kutakodás fogalmazódik meg a nyelvtanár elsődleges feladataként. Ez mindig a tanítás rovására megy.

Tehát a mai nyelvtanárnak megterhelő „manager” feladatokat is el kell látnia.

A mai nyelvtanár olyan, mint a nap

- *Kezdetben keveset ad magából.*
- *Az idő múlásával egyre fényesebben ragyog; a gyerekek is tudásuk csúcspontján vannak.*
- *Majd, amikor már a tanártól sok mindent megtanultak, a nevelő/tanár egyre kevesebbet sugároz magából, visszahúzódik; a gyerekek kapnak egyre nagyobb teret.*
- *A tanár teljesen eltűnik a gyerekek életéből, de mint forrás mindig megmarad.*

A mai nyelvtanár összekötő kapocs

Ő az az ember, aki közelebb hozza az idegen nemzeteket egymáshoz. A tanulókat megismerteti az adott nyelv sajátosságaival.

Bemutatja nekik az országot, annak kultúráját, szokásait, ünnepeit, hagyományait.

A mai nyelvtanár helyzete

Minden tanár Don Quijote szélmalom-harcát vívja, amíg az Oktatási Minisztérium és a szülők így viszonyulnak hozzá.

A nyelvtanárnak picivel jobb a helyzete, erősebb a lova.

A tanár olyan, mint egy nyitott könyv

A diák már akkor felmérheti a személyiségét, amikor a tanterembe lép. Olvashat a gesztusaiban, láthatja, mit érez, milyen a felkészültsége.

Nyitott könyv azért is, mert még a legrosszabb könyv is tanít valamit, így a rossz tanár is közvetíthet értéket vagy épp nem-értéket.

A nyitott könyv kiszolgáltatott – bárki visszaélhet a benne rejlő információval, és meg is rongálhatja.

Így a tanár is sérülhet – személyisége állandóan kitett a viharoknak, kritikáknak. Ronthat és rosszabbá válhat, de javulhat is az adott környezet hatására.

A tanár – Tavasz

- *Friss, vidám, mint a tavasz.*
- *Mindig tele van meglepetéssel, új ötletekkel. (Végtére is áprilisban is lehet még hó!) Néha vidáman csicsereg, mint a madarak, máskor rádörren, mint a mennydörgés.*
- *Változatos, mindig új arcát mutatja.*
- *Olyan színes egyéniség, mint a tavaszi szivárvány.*
- *A tavasz úgy ébreszti fel a természetet, mint a jó tanár a gyermekek tudásvágyát. Amíg a virág nem bontja ki szirmait, nem tudhatjuk, mit rejt a bimbó. Azt sem tudhatjuk pontosan, melyik gyermekben milyen tehetség lakik. Csupán hosszú évek munkája mutatja meg nekünk, melyik gyermek milyen tehetséget rejt magában.*
- *A tavasz minden élet kezdete, a termés betakarítása majd az ősz feladata lesz. A tanár is elhinti a tudás morzsáit, elveti a magot, de azt, hogy milyen termést sikerül learatni, milyen lesz munkája gyümölcse, csak a jövő mutatja meg.*

A mai (nyelv)tanár a nemzet, az iskola napszámosa (azaz egy balek),

- *akitől elvárják, hogy a nap 24 órájában tanár legyen, azaz példakép;*
- *aki rendületlenül a vállára veszi a társadalom gondjait;*
- *kiben bízni lehet, hogy nem vonul sztrájkolni az utcára munkabéremelés céljával;*
- *ahol csak tudja, szolgálja az országot;*
- *aki szolgálja a szülőket, akik áthárítják rá kötelességük nagy részét;*
- *aki felvállalja, soha nem lesz megbecsülve;*
- *aki nem veszi észre, hogy nem 8 óra a munkaideje;*
- *aki minden körülmények között kívül hagyja a gondjait az iskolán;*

- aki állandóan továbbképzzi magát;
- aki (tan)könyvet ír, mert a rendelkezésre álló használhatatlan;
- aki az elhivatottság leple alatt szabadidejében lelkesen programot szervez a diákoknak;
- aki hazaviszi iskolai problémáit, illetve elhanyagolja családját, s hogy a lelkiismeret-furdalástól meneküljön, óravázlataiba temetkezik;
- kimagasló PR munkát végez, kapcsolatokat létesít, szponzort keres;
- aki naívan azt hiszi, hogy legalább a diákok megbecsülik, s majd visszazengik nevét, mondván: valami örökértékűt alkotott;
- aki változtat és változtat, kigondol és újragondol és soha nem adja fel;
- aki nem mer hiányozni, mert azt hiszi, nélküle megáll az élet az iskolában;
- aki ugyan szabadságát nem tudja kivenni 10 hónapon át, de szégyelli magát, hogy nyáron majd' 2 hónapig szünete van (akkor is jövő évi óravázlatait írja, anyagot gyűjt);
- aki engedi magát belekeverni az új tanmenetek, a NAT, az új érettségi labirintusába, amiből kikerülni esélytelen;
- ...

{Most, hogy másfél éve "csak" az iskolapad másik oldalán ülök, emlékeimben inkább negatív közhelyek törtek utat maguknak, nem pedig azok a diákok közt (és velük) nap mint nap megélt csodák, amik mindig továbbvittek a belefásultság buktatóin.}

3. Melléklet

A forrásmetaforák és proposíciók

Az Alkotó

- *A tavasz úgy ébreszti fel a természetet, mint a jó tanár a gyermekek tudásvágyát.*
- *Kell, hogy legyen egy briliáns terve,*
- *kigondol és újragondol*
- *órávázlataiba temetkezik;*
- *(akkor is jövő évi órávázlatait írja,*
- *A nyelvtanárnak picivel jobb a helyzete, erősebb a lova.*
- *Ilyenformán tehát a komplexitás lehet az alapja mindkét szakma megfelelő szintű művelésének.*
- *Sokféle feladattal kell megbirkóznia,*
- *ugyanakkor munkája során valamiféle rendszert kell felépítenie ahhoz, hogy a*
- *Azt gondolom, hogy ezek azok a dolgok, amik miatt a tanár munkája egy könyvtáros munkájához hasonlatos: mindkét munka alapja valamilyen rendszerező elv, amire támaszkodva a későbbiekben egy rendkívül rugalmasan alakítható eredmény születik.*
- *mondván: valami örökértékűt alkotott;*
- *Ronthat*
- *A tanárnak tehát egy bűvész bőrébe kell bújni, hogy úgy nyújtson ismereteket, hogy azt a tanulók szinte észre se vegyék. Természetesen a „bűvészkedés”, a feladatok jellege szerint korcsoportonként különböző. Mást tart érdekesnek, „varázslatosnak” egy középiskolás, mint egy általános iskolás kisgyerek.*
- *anyagot gyűjt);*
- *aki (tan)könyvet ír, mert a rendelkezésre álló használhatatlan;*
- *A tanulókat megismerteti az adott nyelv sajátosságaival.*
- *aki az elhivatottság leple alatt szabadidejében lelkesen programot szervez a diákoknak;*
- *A mai nyelvtanításban nagyon fontos a leleményesség. Nem elég csak „szárazon” leadni az anyagot a diákoknak, mert így csak elméleti nyelvtudást sajátítanak el, nem pedig gyakorlatit, amire valójában szükségük volna.*
- *A tanár hozzáértése éppen abban rejlik szerintem, hogy felismeri a tanulókhöz mért legmegfelelőbb trükkök variációját, felhasználhatóságát.*
- *Néha vidáman csicsereg, mint a madarak,*
- *máskor rádörren, mint a mennydörgés.*
- *Ez a fajta logikusság ugyanakkor nem szab gátat a változtatás lehetőségének, ha a körülmények illetve szükségletek ezt megkívánják. A biztos alap továbbá segíti az esetleges problémák orvoslását, új aspektusból történő megközelítését, hiszen azáltal, hogy feltételezzük az adott terület megfelelő és kiterjedt ismeretét, mindig újabb és újabb lehetőség adódik ezek megoldására.*
- *amelyet meg kell tudni változtatnia akármikor a felmerülő igényeknek és körülményeknek megfelelően.*
- *aki változtat és változtat,*

- Minden tanár Don Quijote szélmalom-harcát vívja,
- Amíg a virág nem bontja ki szirmait, nem tudhatjuk, mit rejt a bimbó. Azt sem tudhatjuk pontosan, melyik gyermekben milyen tehetség lakik. Csupán hosszú évek munkája mutatja meg nekünk, melyik gyermek milyen tehetséget rejt magában.
- és soha nem adja fel;

A Forrás

- Mindig tele van meglepetéssel, új ötletekkel. (Végtére is áprilisban is lehet még hó!)
- Nyitott könyv azért is, mert még a legrosszabb könyv is tanít valamit, így a rossz tanár is közvetíthet értéket
- vagy épp nem-értéket.
- A tanár is elhinti a tudás morzsáit, elveti a magot,
- Akármikor kérés intézhető hozzá, és azokat – bölcs döntése alapján –teljesíteni tudja.
- Kezdetben keveset ad magából.
- Az idő múlásával egyre fényesebben ragyog; a gyerekek is tudásuk csúcspontján vannak.
- Majd, amikor már a tanártól sok mindent megtanultak, a nevelő/tanár egyre kevesebbet sugároz magából, visszahúzódik; a gyerekek kapnak egyre nagyobb teret.
- A tanár teljesen eltűnik a gyerekek életéből, de mint forrás mindig megmarad.

A Kapocs

- mert azt hiszi, nélküle megáll az élet az iskolában;
- Ő az az ember, aki közelebb hozza az idegen nemzeteket egymáshoz.
- Bemutatja nekik az országot, annak kultúráját, szokásait, ünnepeit, hagyományait.
- Nap mint nap elhangzanak az „újraegyesült Európa” nyelvtanítási normái,
- Sokszor még az igazgatók sincsenek tisztában azzal, hogy milyen változásokat kellene eszközölni az eredményesebb nyelvtanítás érdekében az adott iskolában.
- kapcsolatokat létesít,
- kimagasló PR munkát végez,
- szponzort keres;
- hanem a szponzorok ... utáni kutakodás fogalmazódik meg a nyelvtanár elsődleges feladataként. Ez mindig a tanítás rovására megy. Tehát a mai nyelvtanárnak megterhelő „manager” feladatokat is el kell látnia.
- és a külföldi kapcsolatokat
- befektetett munka gyümölcsözővé váljon.
- A tavasz minden élet kezdete, a termés betakarítása majd az ősz feladata lesz.
- de azt, hogy milyen termést sikerül learatni, milyen lesz munkája gyümölcse, csak a jövő mutatja meg.

A Modell

- *Az istennő olyan hibátlan teremtmény, aki mindenhol jelen van, mindenről tud, mindent tud, mindenre képes.*
- *A nyelvtanárnak hasonló tulajdonságokkal kell bírnia. Egy bálványnak kell lennie, emellett erkölcsösnek, sziporkázóan okosnak, tapasztaltnak.*
- *Friss,*
- *vidám, mint a tavasz.*
- *aki minden körülmények között kívül hagyja a gondjait az iskolán;*
- *Változatos, mindig új arcát mutatja.*
- *Olyan színes egyéniség, mint a tavaszi szivárvány.*
- *A diák már akkor felmérheti a személyiségét, amikor a tanterembe lép. Olvashat a gesztusaiban, láthatja, mit érez, milyen a felkészültsége.*
- *akitől elvárják, hogy a nap 24 órájában tanár legyen, azaz példakép;*
- *Készenlétben kell állnia a nap 24 órájában. Mindig jelen kell lennie, mindent észben kell tudni tartania.*
- *A mai idegennyelv tanításban rendkívül összetett képességekkel kell bírnia egy igazán jó nyelvtanárnak.*
- *aki állandóan továbbképzzi magát;*
- *Összegezve: példának kell lennie minden lehetséges és elképzelhető módon.*

A Szolga

- *de szégyelli magát, hogy nyáron majd' 2 hónapig szünete van*
- *s hogy a lelkiismeret-furdalástól meneküljön,*
- *aki naívan azt hiszi, hogy legalább a diákok megbecsülik,*
- *...s majd visszazengik nevét,*
- *aki nem veszi észre, hogy nem 8 óra a munkaideje;*
- *aki nem mer hiányozni,*
- *aki ugyan szabadságát nem tudja kivenni 10 hónapon át,*
- *aki hazaviszi iskolai problémáit,*
- *és rosszabbá válhat,*
- *de javulhat is az adott környezet hatására.*
- *és lassan már ott tartunk, hogy az iskolában elvégzett mindennapos nyelvtanári munka nem is fontos,*
- *aki szolgálja a szülőket, akik áthárítják rá kötelességük nagy részét;*
- *és a szülők így viszonyulnak hozzá.*
- *illetve elhanyagolja családját,*
- *– a megváltozott társadalmi értékrend...*
- *A legnagyobb baj az, hogy a mai világban a munkának nincs becsülete. A nyelvtanárok sem igazán tartoznak a társadalom által megbecsült emberek közé, inkább a „nemzet napszamosainak” tarják őket.*

- *aki rendületlenül a vállára veszi a társadalom gondjait;*
- *akiben bízni lehet, hogy nem vonul sztrájkolni az utcára munkabéremelés céljával;*
- *ahol csak tudja, szolgálja az országot;*
- *aki engedi magát belekeverni az új tanmenetek,*
- *...a NAT,*
- *...az új érettségi labirintusába,*
- *amíg az Oktatási Minisztérium...*
- *amiből kikerülni esélytelen;*
- *A nyitott könyv kiszolgáltatott – bárki visszaélhet a benne rejlő információval, és meg is rongálhatja.*
- *Így a tanár is sérülhet – személyisége állandóan kitett a viharoknak, kritikáknak.*
- *aki felvállalja, soha nem lesz megbecsülve;*
- *A mai nyelvtanár helyzete –...valamint a globalizáció, mint világjelenség – következtében jelentősen rosszabbodott.*