

A diskurzuselemzés mint a személyes pedagógusi szerepkonstrukció vizsgálatának lehetősége

Egy budapesti gimnáziumban végzett kutatás tanulságai

**Discourse analysis: an opportunity to examine teachers' personal
interpretation of their professional identity**

The findings of a research conducted in a high school in Budapest

Polyák-Pásztor Diána

*Kőbányai Szent László Gimnázium, Budapest
tanár*

Abstract

Nowadays, it seems necessary to examine how our conceptualization of knowledge, schools, and the role of teachers has transformed. Beginner teacher's personal role interpretations are influenced by several factors, e. g. primary socialization, social discourse and first teaching experiences. The tradition of discourse analysis related to Bakhtin and Fairclough can provide information about the functions that teachers link to their profession, because it is corpus-based and focuses on the personal discourse. This theoretical framework is also capable of pointing out whether a given function is a central or a peripheral element of someone's professional identity. This paper presents the findings of a research conducted among teacher candidates and beginner teachers of a high school in Budapest regarding the functions fulfilled by teachers in the 21st century. The paper distinguishes the twelve following functions: forming attitude, transferring practical knowledge, transferring declarative knowledge, preparing for state-level exams, ensuring curricular progress, developing personality, creating an atmosphere, promoting moral development, forming a teacher's own identity, being a person of authority, having excessive focus on meeting the needs of others. The research shows that some functions are the internal expectation of the informants, while others are considered to be expectations of their environment. The paper discusses the informants' positive or negative attitude towards the functions if it is supported by linguistic data. The aims of the study are to identify the emphasized roles, and detecting some tendencies and changes related to the approach of the educational professions behind the informants' personal preferences.

Keywords: discourse analysis, role of teachers, conceptual meaning of school, professional identity

Absztrakt

Napjainkban elengedhetetlennek tűnik annak vizsgálata, miként alakult át a tudás- és iskola-koncepciónk, valamint a pedagógusszerep értelmezése. A pályára lépő pedagógusok személyes szerepértelmezését az elsődleges szocializációs közegetől kezdve a társadalmi párbeszéd- den át az első tanítási tapasztalatokig számtalan tényező befolyásolja. A korpuszon végzett, egyéni beszédmódot vizsgáló diskurzuselemzés Bahtyinhoz és Fairclough-hoz kötődő hagyománya alkalmas lehet arra, hogy rámutasson, milyen funkciókat társít egy pedagógus saját szakmai tevékenységéhez, s hogy ezen szereplehetőségek az identitása centrumában vagy perifériáján helyezkednek el. A tanulmány bemutatja egy budapesti gimnázium tanárjelöltjeinek és gyakornokainak körében végzett kutatás arra vonatkozó megállapításait, hogy milyen szűkebb hatókörű pedagógusi szerepeket érdemes vizsgálnunk a 21. században. A tizenkét funkció (attitűdformáló, praktikus tudást közvetítő, tárgyi tudást közvetítő, készségfejlesztő, központi tudásmérésekre felkészítő, kurrikuláris előrelépést biztosító, személyiségfejlesztő, atmoszférateremtő, erkölcsi fejlődést elősegítő, identitásképző, autoritást megszemélyesítő és altruizmust igénylő) kapcsán kitér arra, hogy az adott szűkebb hatókörű szerepet belső elvárásként fogalmazzák meg jellemzően az adatközlők, vagy inkább a külső elvárásként való azonosítás a domináns, emellett a szerepkörhöz kapcsolódó pozitív vagy negatív attitűdre is kitér az elemzés ott, ahol ennek nyelvi jelölői beazonosíthatóak. A tanulmány egyik célja a legkiemelkedőbb szerepkörök meghatározása, valamint annak körvonalazása, milyen tendenciák, a szakma megközelítésével kapcsolatos elmozdulások sejtethetőek az egyéni preferenciák mögött.

Kulcsszavak: diskurzuselemzés, pedagógusszerep, iskolakoncepció, szakmai identitás

1. Változó tudáskoncepció, változó iskolakép és pedagógusszerep

A 21. század első negyedének végéhez közeledve elengedhetetlennek tűnik annak vizsgálata, hogy miként alakult át a tudáskoncepciónk, s ezzel együtt az iskolának mint a tudásátadás intézményesült színterének, valamint az itt foglalkoztatott pedagógusoknak a képe, szerepe, e két fogalom konceptualizációja.

Azt, hogy egy pályára készülő, gyakorlatát végző tanárjelölt, illetőleg egy életpályájának első szakaszát töltő gyakornok mit tekint a pedagógusidentitás központi elemének, számtalan tényező befolyásolja. Ilyenek a saját iskolai élmények, a családi beszédmód, a pályaválasztási időszak önreflexiók folyamatai, az egyetemi tanulmányok során megtapasztalt színes és összetett kommunikációs közeg, a tanítási gyakorlatok és az első pedagógusként eltöltött évek.

A pályára készülőket és a pályán lévőket emellett folyamatosan körülveszik a hagyományos és a közösségi média legkülönbözőbb formái. Az utóbbi években a hazai sajtó érdeklődésének középpontjába került a pedagógusszakma. A közösségi média olyan kommunikációs színteret, egyfajta alternatív valóságot teremtett, amely egyfelől szélesebb körben megismerhetővé teszi az egyéni narratívákat, másfelől észrevétlenül mélyít el olyan irányokat a diskurzusban, melyekből nehéz kitörni. Emellett azt

is érdemes megemlíteni, hogy a pedagógusok jelenléte ezeken a platformokon hat a szerepértelmezésre, az online életben megjelenített perszóna, arcukat kölcsönhatásba léphet a valóságban megélt és mutatott pedagógusképpel.

Említést kell tenni a pedagógusok munkáját keretbe foglaló törvényi környezetről, annak változásairól, a tartalmi szabályozókról, a bemeneti és kimeneti követelmények alakulásáról. Bár az értelmelés osztálytermi megjelenítésében és megélésében talán nincs minden pillanatban jelen az a keretrendszer, kétségkívül jelentőséggel bírnak azok a központilag alakított mérések és vizsgák, melyeken a diákok és szüleik sikereket, az előmenetelüket elősegítő szereplést várnak. Ez az elvárásrendszer az, melyen belül arcukatvesztés nélkül kijelölheti a pedagógus saját szerepét.

2. A kutatásban alkalmazott szerepfogalom és a diskurzuselemzés mint vizsgálati módszer

A szerep mint fogalom kutatástörténete meglehetősen szerteágazó, a pszichológia, szociológia, kulturális antropológia és ezen területek közös törekvései számtalan koncepcióval és definíciós kísérlettel álltak már elő, emellett a fogalom laikus értelmezése is sokrétű.

A pedagógusszerep vizsgálatának magyarországi irodalma is változatos szempontok szerint közelít a kérdéskörhöz, az alapvető módszertani értekezésekre kifejezetten jellemző a szakma definiálásának igénye, emellett a közelmúltban megváltozott társadalmi elvárások kapcsán is többen tettek kísérletet arra, hogy körvonalazzák a tanári szerep átalakulásának lényegesebb tendenciáit.

A módszertani megközelítésből adódóan jelen tanulmány a szerepet olyan konstrukciónak tekinti, melynek bizonyos elemei a diskurzusban is manifesztálódhatnak, s így ennek kritikai elemzése által magához a mentális képződményhez is közelebb juthatunk. Ez nem jelenti azt, hogy a szerepet kizárólag a diskurzus formálja, hiszen elválaszthatatlan a személyiségfejlődéstől, az egyéni pszichés adottságoktól is, ám kétségkívül van jelentősége a szakmára vonatkozó beszédmódnak is.

A szerep tehát különböző tulajdonságok, elvárásrendszerek összessége, természete dialektikus, társas interakciók és önreflexiós folyamatok során formálódik mentális síkon. A szerep lehet egy összetett konstrukció – ilyennek tekintjük a tanári szerepet is –, mely a szerephez kötődő változatos foratókönyvekben megnyilvánuló, szűkített hatókörű szerepek egymásra hatásából, sajátos, gyakran helyzetfüggő hierarchikus elrendeződéséből képződik meg.

Az egyén társadalmi, kulturális, történelmi beágyazottságából fakadóan más-más szűkebb hatókörű szerep kerülhet egy összetett szerepkonstrukció központi helyzetébe. Míg egyes szerepet alkotó tényezők centrális helyzetben vannak és alapvetően meghatározzák, hogy az egyén miként jeleníti meg a társas érintkezésben az adott szerepet, addig más tényezők a perifériára kerülnek, az egyén kevésbé érzi szükségesnek az ezen tényezőkből fakadó elvárásoknak való megfelelést.

Az, hogy egyénileg milyen jelentéssel működtetünk egy fogalmat, nehezen vizsgálható az alany befolyásolása nélkül, hiszen önmagában az adatközlés folyamata is egy meghatározott nyelvi közegen belül zajlik. A korábbi, a témában készült kutatások (pl. Sallay, 1995, Nahalka és mtsai, 1997, Huszár, 2001) főként kérdőíveket, előre megfogalmazott állításokat, elemlistákat használtak az alanyok szerepértelmezését vizsgálva, ezzel máris közvetítve a fogalommal kapcsolatos konceptualizációjuk magját.

Az itt bemutatott kutatás elméleti és módszertani keretét a diskurzuselemzés jelenti, annak is elsősorban a Mihail Mihajlovics Bahtyin megállapításain alapuló hagyománya, valamint módszertan tekintetében Norman Fairclough kritikai diskurzuselemzésének alapelvei.

Bahtyin (1981) szerint a világban létező dolgok természete dialektikus, mely összefonódik az őket körülvevő társadalmi párbeszéddel. A fogalmak mint absztrakt szerkezetek számtalan konceptualizációs folyamat eredményeként telnek meg tartalommal, az orosz teoretikus elkülöníti egymástól az internalizált diskurzust és a hatalmi diskurzust. Ahearn (2001) a nyelvi cselekvések formatív jellegére hívja fel a figyelmet, s kijelenti, hogy a fogalmak jelentéseit egy társadalmi interakció formálja. A foucault-i értelemben vett hatalom nem csak társadalmi szinten, makrotényezőként van jelen a fogalmak konstruálásában, az egyén képes lehet a narratíváit leválasztani a társadalmi diskurzusról, saját interpretációira építve formálni azt. (Foucault, 1982) Burns és Carson (2005) intézményfogalma a tanári szerepkör megjelenítésének vizsgálatában szintén segítségünkre lehet. Eszerint az intézmény kapcsolatok, szerepek, normák összetett rendszere, mely interakciós folyamatokat hoz létre és szabályoz, szabályok autoriter összességeként értelmeződik. E definíció szerint akár a pedagógusfogalmat is tekinthetjük intézménynek.

Fairclough (2003) megközelítésében a nyelv egy társadalmi struktúra, mely meghatározza a lehetőségek körét, mely alapján a valós társadalmi gyakorlat, a diskurzusok rendszere kialakul. A konkrét szövegeket olyan társas eseményeknek tekinti, melyek alkalmazkodnak az adott társadalmi közegben kialakult diskurzusokhoz. Fairclough a diskurzus fogalmának két megközelítését is felveti, egyfelől használja a nyelv vagy más jelentéshordozó rendszerek megjelölésére, másrészt a világ elemeit reprezentáló beszédmód értelmében is – a tanulmányban az utóbbi a releváns értelmezés. Az Ahearn kapcsán már említett lehetőségeit az egyénnek mint társadalmi ágensnek Fairclough is elismeri, s az analízis kapcsán figyelembe veszi.

3. A kutatás bemutatása

A diskurzuselemzés korpuszát kilenc strukturált interjú szövege képezte. A szövegek elemzésén keresztül körvonalazódtak azok a szűkebb hatókörű szerepek, melyek egyedi kombinációi és hierarchiái mentén az interjúalanyok pedagógusfogalomhoz kapcsolódó interpretációi leírhatóvá váltak. Bár az alanyok narratíváiban megjelenő, a pedagógusi létről formált elképzelések a mintavétel jellegéből adódóan nem tekint-

hetők reprezentatívnak sem a pedagógustársadalomra, sem a pályakezdőkre nézve, a kutatás eredményei betekintést nyújtanak azokba a mikro- és makroszintű folyamatokba, melyek hatással vannak a jelenlegi és a jövőben pályára lépő pedagógusok énképére.

Az interjúalanyok az interjú elkészítésének időpontjában ugyanabban a budapesti közép fokú oktatási intézményben tanítottak pedagógusjelöltként (4 fő) vagy gyakorlonoki besorolású közalkalmazottként (5 fő). Az interjúk 2022. decemberében, ugyanazon kérdéssor mentén készültek, az alanyok 1991 és 1998 között születtek, többségük (8 fő) osztatlan tanárképzésben vett részt/szerzett diplomát.

Az interjúkérdések megfogalmazásakor a cél a pedagógusszerepről való folyamatos, több szempontú diskurzus előhívása volt.

Az interjúk az alábbi kérdéssor alkalmazásával készültek:

- K1. Milyen célokat fogalmazol meg, mielőtt elkezdesz egy tanórát?*
- K2. Milyen célokat fogalmazol meg, amikor elkezdesz együtt dolgozni egy új csoporttal?*
- K3. Milyen célok és szempontok motiváltak, amikor a tanárképzés mellett döntöttél?*
- K4. Kérem, magyarázd el a tanító és a tanár fogalom közti különbséget a saját szavaiddal!*
- K5. Jellemezz egy olyan tanárt, akiről saját tanulmányaid vagy munkavégzésed alatt pozitív képet alkottál!*
- K6. Jellemezz egy olyan tanárt, akiről saját tanulmányaid vagy munkavégzésed alatt negatív képet alkottál!*
- K7. Ha öt szóval, szókapcsolattal kellene jellemezned a pedagógusi szerepet, miket választanál?*
- K8. Melyiket emelnéd ki legfontosabbként és miért?*
- K9. Melyiket tartod a legkevésbé fontosnak és miért?*
- K10. Mit élsz meg sikerként a munkavégzésed/gyakorlatod során?*
- K11. Mit élsz meg kudarként a munkavégzésed/gyakorlatod során?*
- K12. Mit gondolsz, mit vár el tőled egy diák egy tanórán?*
- K13. Mit gondolsz, mit vár el tőled egy szülő?*
- K14. Mit gondolsz, mit várnak el tőled a kollégák?*

Egyes kérdések a pedagógusi lét gyakorlati aspektusaira irányultak (K1, K2, K3, K5, K6, K10, K11, K12, K13, K14), míg a kérdések egy kisebb része kifejezetten absztrakcióra készítette az alanyokat a pedagógusszerep kapcsán (K4, K7, K8, K9).

Összesen hét kérdés vonatkozott az alanyok saját munkavégzésére, ezek közül öt (K1, K2, K10, K11, K12) az önmagukkal szembeni elvárásokat és az önértékelést helyezte a fókuszba, míg három (K13, K14, K15) a külső elvárások értékelését várta el az interjúalanyoktól, azaz nézőpontváltásra készítette őket.

Egy kérdés a pályaválasztási motivációra vonatkozott (K3), hiszen a pálya melletti elköteleződés valószínűsíthetően egy olyan momentum az egyén önmagáról alkotott narratívájában, ahol először járja körül a saját pedagógusfogalmát. Két kérdés más pedagógusok értékelését, munkájukkal kapcsolatos véleménynyilvánítást hívott elő

(K5, K6), ezáltal az alanyok itt eltávolodtak saját megélésüktől és a külső megfigyelő szerepébe helyezkedve fogalmazhatták meg azonosulási vagy elhatárolódási szándékat bizonyos tulajdonságok vonatkozásában.

A kérdésekre jellemző továbbá, hogy ugyanabban a tárgykörben pozitív és negatív attitűddel kísért válaszokat is igyekeztek előhívni, lehetőséget adva az egyes fogalmak állításokba és ezek esetleges negációjába foglalt verzióinak vizsgálatára.

Fairclough (2003) kiemeli, hogy a diskurzus a társadalmi gyakorlatban három formában nyilvánulhat meg: lehet egyfajta műfaj, azaz nyelvi viselkedésminta; reprezentációs eszköz; létezési mód. A kutatás során keletkező szövegek műfajukat tekintve interjúk, így az elemzésben megfogalmazott megállapítások arra vonatkoznak, hogy az interjú konvencionális helyzetében az adott pedagógusjelölt vagy gyakornok milyen nyelvi viselkedésmintát mutat. Emellett az interjúhelyezetet olyan társas eseménynek tekinti a tanulmány, mely lehetőséget ad az alanyok az önreprezentációra.

Az elemzés a szövegek Fairclough (2003) által figyelembe vett jelentésrétegei (tett, reprezentáció, azonosítás) közül az utóbbi kettőre fókuszál. A reprezentáció szintjén azt vizsgálja, az interjúalanyok milyen fogalmak és jelentéstartományok között teremtenek kapcsolatot akkor, amikor a pedagógusszereppel összefüggő kérdéseket megválaszolják. Az azonosítás szintjén a vizsgálat tárgya az alany és reprezentációja közti viszony a használt nyelvi kifejezőeszközök figyelembevételével. A következtetések arra vonatkoznak, milyen mértékben azonosítja az adatközlő a diskurzusban reprezentáltakat a saját gondolkodásmódjával, egyéniségével, identitásával.

Az egyes interjúk elemzésében az alanyok által használt fogalmak a saját kontextusukban, azaz az adott interjú hálózatában értelmezhetőek a kritikai szemléletnek megfelelően, így a jelen tanulmányban ismertetett szintetizáló elemzés következtései korlátozott érvényűek. Minden interjú esetében elvi kiindulópont, hogy az alanyok által használt fogalmak a pedagógusfogalommal vannak kapcsolatban a mentális lexikonjaikon belül, vagyis ugyanazon jelentésmező részei.

Kvantitatív szempontokat érvényesítve vizsgálható vált az is, hogy milyen gyakori volt a következőkben részletesen ismertetett szűkebb hatókörű szerepek említése. Az előfordulások számszerűsítését megelőzte a szövegek szegmentálása, ezt az alábbi, az A1-es alany interjújából vett példaszövegen szemléltetem:

Nagyon érdekes ez, (...) mert azt megfogalmazom célként, hogy főleg az idősebbeknél, hogy így (1) fenntartani az érdeklődésüket, még inkább megszerettetni velük (...), (2) legyen is értelme, (3) haladjunk is, (4) fejlődjenek, (5) de (...) az egyértelműen ilyen elsődleges prioritás, hogy ne úgy jöjjenek be az órára, már megint a második idegen nyelv és óra előtt másolják a házit.

Az interjúrészletben félkövérrel jelölt szegmensek minősültek egy-egy különböző szerephez kapcsolódó előfordulásnak, az elkülönítéshez kvalitatív megközelítés is szükségessé vált.

Az azonosítás szintje kapcsán a belső meggyőződésből fakadó azonosítást és a feltételezett külső elvárásoknak való megfelelést különbözteti meg a vizsgálat, amennyi-

ben ez egyértelműen alátámasztható nyelvi elemekkel. Az egyes elemek ebből a szempontból a belső prioritás, külső prioritás csoportokba sorolhatóak, megfelelő nyelvi indikátor hiányában besorolás nélküli státuszt kapnak.

Az adott szerepkör kapcsán a nyelvi elemekből leszűrhető attitűd is fontos az azonosítás szintjén, e tekintetben pozitív és negatív attitűdöt különböztet meg a kutatás, valamint egyes elemek besorolás nélkül maradtak a viszonyulás megítélését segítő nyelvi elemek hiányában.

4. A kutatás eredményei

4.1. A pedagógusszerep konstrukcióját alkotó kisebb hatókörű szerepek

Az interjúkban előforduló, pedagógusszereppel kapcsolatos nyelvi elemek szegmentálása és elemzése azt mutatta, hogy a vizsgált személyeknél összesen tizenkét nagyobb kategóriába sorolhatóak a pedagógusszerephez kapcsolt részfeladatok, részterületek, vagyis az összetett szerepkonstrukcióként megjelenő tanári szerepet alkotó szűkített szerepek. Ezek a következők: *attitűdformáló szerep, praktikus tudást közvetítő szerep, tárgyi tudást közvetítő szerep, készségfejlesztő szerep, központi tudásmérésekre felkészítő szerep, kurrikuláris előrelépést biztosító szerep, személyiségfejlesztő szerep, atmoszférateremtő szerep, erkölcsi fejlődést elősegítő szerep, identitásképző szerep, autoritást megszemélyesítő szerep, altruizmust igénylő szerep.*

Az *attitűdformáló* szerephez kapcsolt nyelvi elemek arra utaltak, hogy a pedagógus a diákok adott tantárggyal kapcsolatos érzelmi viszonyulását is alakítja. Ehhez a tanári szerepkörhöz sorolhatóak azok a diskurzusbéli megnyilvánulások, melyek a pedagógus kapcsán nem az irányítást jelölték meg alapvető feladatként, hanem inkább a diák önálló, belső motivációból fakadó tudásszerzésének segítségét, az organikusán létrejövő tantermi folyamatok moderálását, a lehetőségteremtést hangsúlyozták. Az *attitűdformáló* pedagógus nem a hierarchiában elfoglalt pozícióra hivatkozva szervezi a nevelési, tanulási folyamatot, hanem az intrinzik motiváció kialakítása által ér el egy bizonyos szintű önszabályozást a tanulói közösségben, a tanteremben.

A *praktikus tudást közvetítő* szerepet azon nyelvi elemek körvonalazták, amelyek azt a belső vagy külső elvárást rögzítik a pedagógussal kapcsolatban, hogy az osztályteremben általa megjelenített tudáselemek az iskolai közegen kívül is legyenek felhasználhatóak. A praktikus tudás ebben az értelmezésben az a tudás vagy készség, mely nemcsak az oktatási intézményrendszeren belül biztosítja az előrehaladás és a sikeresség lehetőségét, hanem a hétköznapi életben, a munkaerőpiacon is felhasználható, segíti a szisztémán kívüli boldogulást, karrierépítést. A hétköznapi diskurzusban ez a tudástípus legtöbbször a *hasznosság* fogalmával kapcsolódik össze, hasznos tevékenységen azokat a cselekvéseket értve, melyek által az intézményesített oktatás terein kívül is gyarapodást, fejlődést és elismerést biztosító szellemi tőke szerezhető.

A *tárgyi tudást közvetítő* szerepet az adott tantárgyhoz kapcsolódó, intézményi környezetben mért/mérhető lexikális tudáselemek átadására, illetve a szaktárgyhoz kapcsolódó tudás absztraktabb szintjének közvetítésére vonatkozó nyelvi elemek hárították le. Azokat a szövegrészleteket, kifejezéseket köthetjük ide, melyek az előírt tananyag tartalmi vonatkozásainak való megfelelést, a tárgyi tudással rendelkező ember hiteles megjelenítését érintik. A pedagógus e szerepben olyan egyén, aki a tudásszerzés folyamatában forrás, a kanonizált tudás birtokosa, aki ezt az ellenőrzött tudást kisebb egységekben átadja a diákoknak. E folyamatban a pedagógus tárgyi tudása a tanulási folyamat sikerességének feltétele.

A *készségfejlesztő* szerephez azokat a nyelvi elemeket kapcsolhatjuk, melyek nem az egyes szaktárgyakhoz kötődő, hanem az azokon túlmutató, diszciplínákon átívelően hasznosítható kognitív készségek fejlesztésére vonatkoznak. A pedagógus ebben a szerepben az a szakember, aki a diákok mentális, intellektuális fejlődésének alapjait építi ki, olyan kompetenciák terén igyekszik magasabb szintre juttatni tanulóit azok életkorának megfelelően, melyeket aztán a szellemi tevékenységek legkülönfélébb típusaiban képesek felhasználni.

A *központi tudásmérésekre felkészítő* szerep elkülönítését azok a nyelvi elemek implikálták, melyek a formális tanulás során mérőföldkőnek számító, állami szinten dokumentált tudásmérésekkel függenek össze. E szereppel kapcsolatosan a pedagógus irányába az az elvárás körvonalazódott, hogy biztosítson professzionális és célirányos felkészítést a minden köznevelési intézmény tanulóit érintő próbatételekre, így például az érettségire vagy a különböző nyelvi vizsgákra. A szerep implikálja azt is, hogy az iskolák elsősorban az egyes szintek közti átmenet megkönnyítését, a következő tanulmányi szintre való felkészítést biztosító intézmények, tevékenységüket a kimeneti követelmények döntően meghatározzák.

A *kurrikuláris előrelépést biztosító* szerepet a pedagógust egy konkrét/absztrahált tantervben történő fokozatos előrelépést irányító szakemberként értelmező nyelvi elemek alapján lehet elkülöníteni. Kurrikulumon a diskurzuselemzéskor nem kizárólag a tartalmi szabályozókban előírt tantervi elvárásrendszert érthetjük, hanem egy, a laikus közösségben megfogalmazódó elképzelést is, miszerint az iskolai tudásátadásnak létezik egy évfolyamokra, s azokon belül is kisebb egységekre lebontott folyamata, a tanóráknak pedig az a feladata, hogy a diákokat mindig a megfelelő mértékben közelítsék az aktuálisan feldolgozás alatt álló egység végéhez. A koncepcióhoz kapcsolódnak azok a belső és külső ítéletek, melyek a pedagógus és a tanulók munkáját lemaradásban lévőnek vagy megfelelő tempójúnak minősítik. A szerep értelmében az előrehaladásért a tanár vállalja a felelősséget.

A *személyiségfejlesztő* szerephez azokat a nyelvi elemeket köthetjük, melyek a pedagógust a diákok társas kapcsolódásainak támogatásával, valamint az egyéni önértékelés fejlesztésével hozzák összefüggésbe. A személyiségfejlesztés ebben az értelmezésben olyan folyamatként jelenik meg, mely segíti a diák önmagával és társaival kapcsolatos pozitív attitűdjének kialakítását, előmozdítja a gyakorlati értelemben társadalmi lénynek, egészséges szociális készségekkel rendelkező individuummá válást. Olyan kész-

ségek fejlesztése kapcsolható ehhez a szerephez, melyek a kiegyensúlyozottsághoz, az egyéni és közösségi szinten normának tekintett magatartás elsajátításához szükségesek.

Az *atmoszférateremtő* szerep értelmében a pedagógus az, aki a tanulási folyamatot mint társas tevékenységet pozitív vagy negatív élménnyé képes formálni, ő az a személy, aki az osztálytermi légkört döntően befolyásolja. Azokat a nyelvi elemeket társíthatjuk a szereplehetőséghez, melyek a tantermi tevékenységek hangulatának alakítására utaltak, a pedagógust olyan személyként jelenítették meg, aki a diákokkal közös munka érzelmi háttérét megteremti, képes támogató, biztonságot nyújtó légkört kialakítani vagy épp ellenkezőleg, félelemérzetet, bizonytalanságot előidézni a résztvevőkben. A szerep értelmében a tanár képes a gondoskodó vagy épp szankcionáló felnőtt képében jelen lenni a diákok tudatában.

Az *erkölcsi fejlődést elősegítő* szerep részben kötődik a személyiségfejlődést elősegítő funkcióhoz, azonban itt nem a társadalomba való beilleszkedés és a személyes integritás kialakításának objektíven leírható pszichés feltételei a hangsúlyosak, hanem az erkölcsös, normakövető ember idealizált képe. Azok a nyelvi elemek sorolhatóak ide, melyek a pedagógust a társadalmi konszenzus által kialakított jóra nevelő szakemberként, egy mintaadási kötelezettséggel rendelkező egyénként írják le. Az e kategóriához kapcsolt kifejezőeszközök egy elvontabb elvárást jelenítenek meg: a pedagógus egy referenciaszemély, aki tetteivel, attitűdjével formálja a fiatalokat, jelentős szerepe van abban, hogy a normákat áthagyományozzuk generációról generációra.

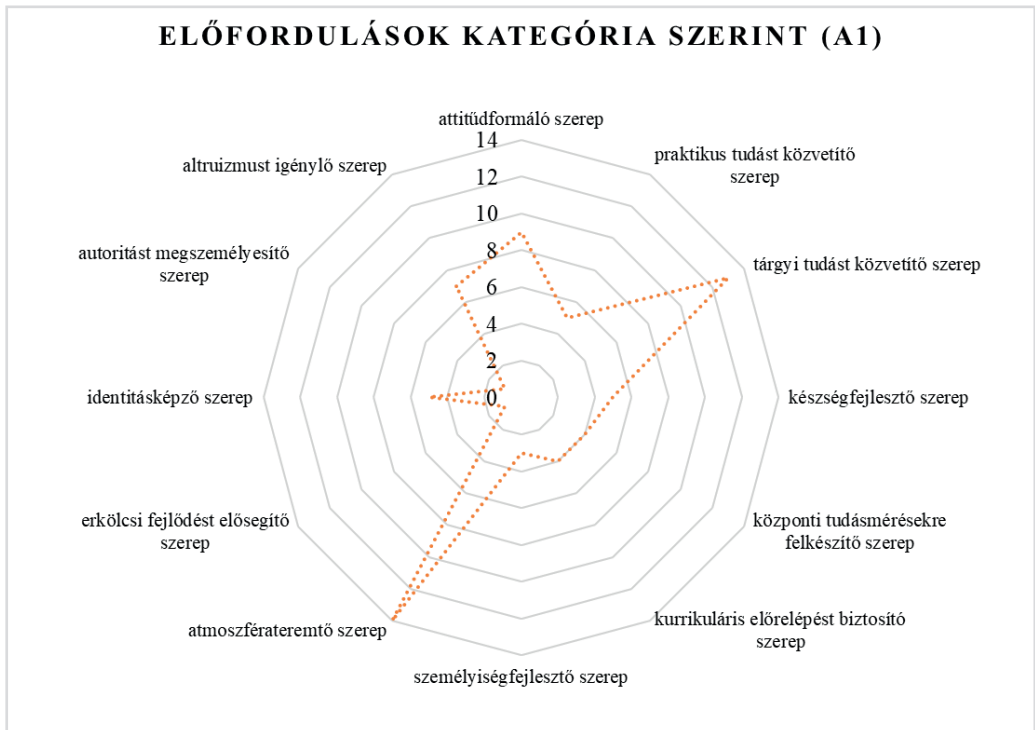
Az *identitásképző* szerep részben eltér a másik 11 elemtől, mivel ez nem a társas interakciókban, hanem a tanári szerep és az ezt betöltő egyén dialogikus viszonyában érhető tetten. Azok a nyelvi elemek konstruálják ezt a szerepkört, melyek a pedagógus elkötelezettségére utalnak szakmai, tudományos vagy épp pszichés fejlődése iránt, valamint ezt a fejlődést az önmegvalósítás részének tekintik. A szerep értelmében a pedagóguslét egy olyan helyzet, mely biztosítja az egyénnek az intellektuális és érzelmi kiteljesedést, az önazonosság megélését. Azok a nyelvi elemek is ide kapcsolódnak, amelyek hivatásként ábrázolják a pályát.

A vizsgált korpusz alapján az *autoritást megszemélyesítő* szerepben a pedagógus egy adott közösségben a tevékenységeket szabályozó személy. Ebben az értelmezésben a pedagógus az iskolában normaalkotó helyzetben van, feladata, hogy szankcionálja a szabályoktól való eltérést. Fontos, hogy ebben az esetben az helyezi döntéshelyzetbe a pedagógust, hogy ő a felelős felnőtt a folyamatban, akit a közösség képzettsége, tapasztalata, szerepből adódó kötelezettségei miatt felruház az irányítás lehetőségével. Azok a nyelvi elemek is ide köthetők, melyek úgy ábrázolják a tanárt, mint aki egy személyben felelős az iskolai tevékenységek biztonságos és szakszerű lebonyolításáért, a rend és fegyelem fenntartásáért. Ebben a szerepben a tekintély ad alapot arra, hogy a pedagógus instruálja, alakítsa a környezetét, feladata kizárólag a normatív magatartás fenntartása és a tanulók jelenlétének biztosítása, azaz a kontroll és a felügyelet.

Az *altruizmust igénylő* szerephez köthetők azok a nyelvi elemek, melyek a pedagógustól a saját igényeinek egy magasabb rendű társadalmi cél megvalósítása érdekében történő háttérbe szorítását elváró elrendeződésre utalnak. A pedagógus ennek a belső

és külső forrásból egyaránt érzékelhető elvárásrendszernek megfelelően a normatív-nak tekinthető munkafegyelmet és szorgalmat meghaladó mértékben teljesíti a munkahelyén, a diákok előrelépése, az osztályszociális szempontból létfontosságú ágazat fenntartása érdekében lemond olyan tevékenységekről, melyek a privát életéhez köthetők, feloldódik a szerepében, szolgálatként viszonyul a pályához. E szerephez tartozónak tekinthetőek azok a nyelvi elemek is, melyek a kollégák érdekében megjelenő személyes áldozatvállalásra vonatkoznak.

A fenti tizenkét kisebb hatókörű szerep mentén minden interjúalany egyéni szerepkonstrukciója leírhatóvá vált, egyes összetevők centrális helyzetbe kerültek, míg mások a perifériára szorultak.



1. diagram: Az egyéni szerepkonstrukció ábrázolása az A1 alany esetében

4.2. A szűkebb hatókörű szerepek megjelenése a vizsgált diskurzusokban

Az adatok összesítését követően (ld. 2–3. táblázat, 2–6. diagram) egyértelműen kirajzolódik, hogy a tárgyi tudás közvetítése és az atmoszférateremtés azok a szerepek, melyek szinte minden interjúalany kapcsán centrális helyzetbe kerültek a tanári szerepkonstrukcióban. A 356 előfordulásból előbbihez 76, utóbbihoz 68 kapcsolódott, mely 21, valamint 19 százalékos részesedést jelent az egyes szerepeknél. Elmondható, hogy

bár a megjelenés gyakoriságát tekintve a tárgyi tudás emelkedett ki, az atmoszférateremtő volt az egyetlen olyan szerep, amely minden alanynál centrális, vagy közel centrális helyzetet foglalt el az egyéni szerepdefinícióban.

Egyértelműen a perifériára került a központi tudásmérésekre való felkészítés, a készségfejlesztő szerep, valamint az altruizmust igénylő szerep. Összességében szintén alacsony az előfordulások száma az autoritást megszemélyesítő és az identitásképző szerepnél, de ezek két alanynál is relatíve magas arányt mutattak. A készségfejlesztő szerep kevesebb, mint az alanyok felénél jelent meg.

A praktikus tudás közvetítésének igénye, a kurrikuláris előrelépés biztosítása, a személyiségfejlesztés, az erkölcsi fejlődés elősegítése jellemzően közelebb volt a perifériához, mint a centrumhoz.

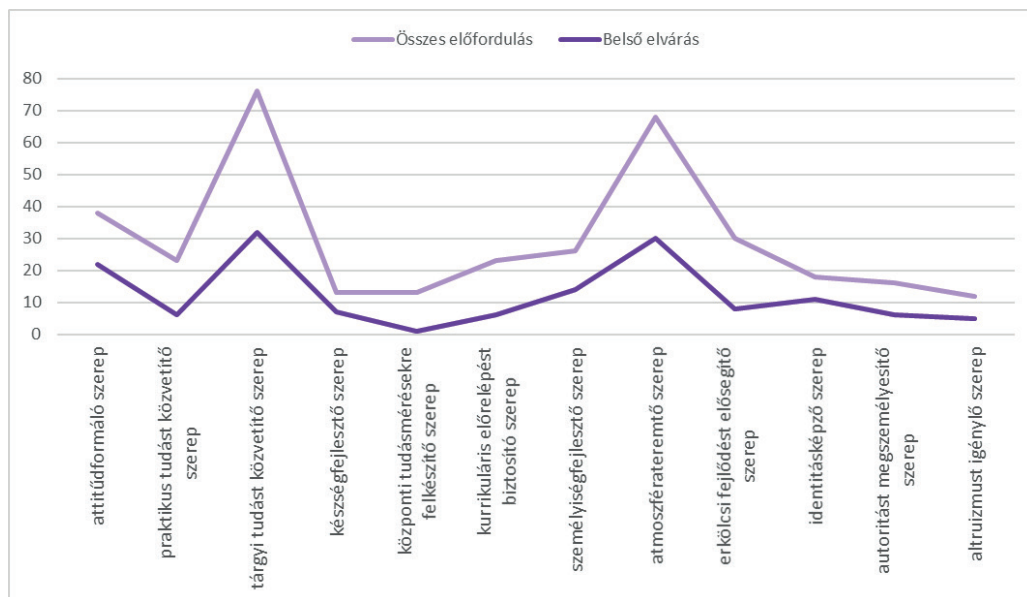
Megfigyelhető némi korreláció a pályán töltött idő és az egyéni szerepértelmezés differenciáltsága, összetettsége között. A gyakornokok átlagosan 10,4 különféle szerepet említettek meg, míg a tanárjelölteknél ez a szám 8,5.

Interjúalany	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	Összesen
ÖSSZES ELŐFORDULÁS	71	29	32	24	41	23	52	53	31	
attitűdformáló szerep	9	0	2	3	5	2	7	8	2	38
praktikus tudást közvetítő szerep	5	1	5	0	4	3	3	1	1	23
tárgyi tudást közvetítő szerep	13	9	1	6	9	6	14	9	9	76
készségfejlesztő szerep	5	0	0	3	3	0	0	0	2	13
központi tudásmérésekre felkészítő szerep	4	1	2	0	2	0	2	1	1	13
kurrikuláris előrelépést biztosító szerep	4	3	4	1	2	0	0	6	3	23
személyiségfejlesztő szerep	3	0	1	1	4	0	7	9	1	26
atmoszférateremtő szerep	14	7	4	5	7	4	11	10	6	68
erkölcsi fejlődést elősegítő szerep	1	5	2	3	0	5	6	5	3	30
identitásképző szerep	5	1	5	1	4	0	0	0	2	18
autoritást megszemélyesítő szerep	1	2	5	0	1	3	1	3	0	16
altruizmust igénylő szerep	7	0	1	1	0	0	1	1	1	12

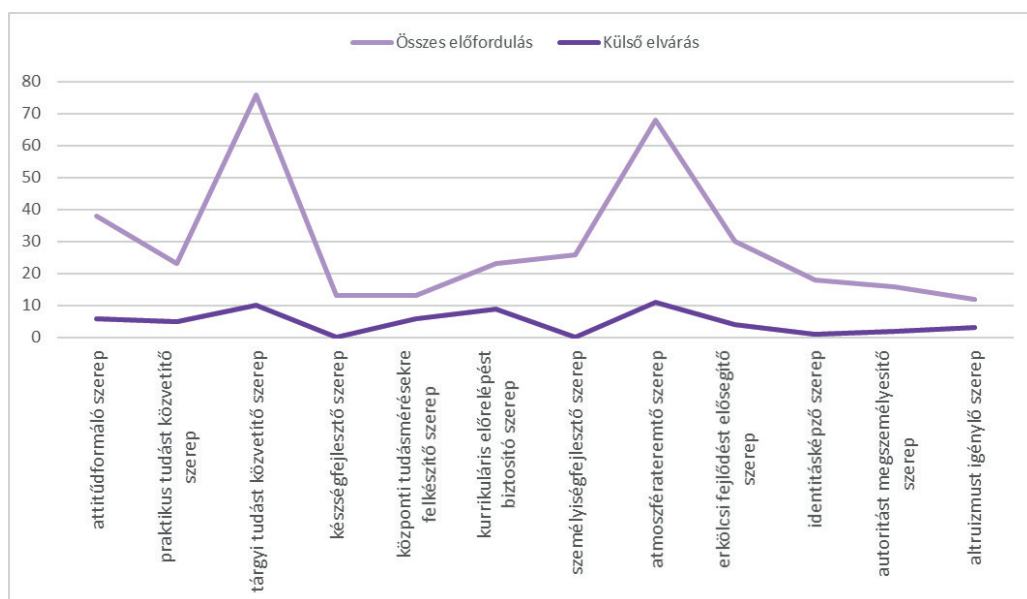
1. táblázat: Az egyes szerepekhez kapcsolódó előfordulások száma interjúalanyonként és összesítve

Interjúalany	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
ÖSSZES ELŐFORDULÁS	71	29	32	24	41	23	52	53	31
attitűdformáló szerep	13%	0%	6%	13%	12%	9%	13%	15%	6%
praktikus tudást közvetítő szerep	7%	3%	16%	0%	10%	13%	6%	2%	3%
tárgyi tudást közvetítő szerep	18%	31%	3%	25%	22%	26%	27%	17%	29%
készségfejlesztő szerep	7%	0%	0%	13%	7%	0%	0%	0%	6%
központi tudásmérésekre felkészítő szerep	6%	3%	6%	0%	5%	0%	4%	2%	3%
kurrikuláris előrelépést biztosító szerep	6%	10%	13%	4%	5%	0%	0%	11%	10%
személyiségfejlesztő szerep	4%	0%	3%	4%	10%	0%	13%	17%	3%
atmoszférateremtő szerep	20%	24%	13%	21%	17%	17%	21%	19%	19%
erkölcsi fejlődést elősegítő szerep	1%	17%	6%	13%	0%	22%	12%	9%	10%
identitásképző szerep	7%	3%	16%	4%	10%	0%	0%	0%	6%
autoritást megszemélyesítő szerep	1%	7%	16%	0%	2%	13%	2%	6%	0%
altruizmust igénylő szerep	10%	0%	3%	4%	0%	0%	2%	2%	3%

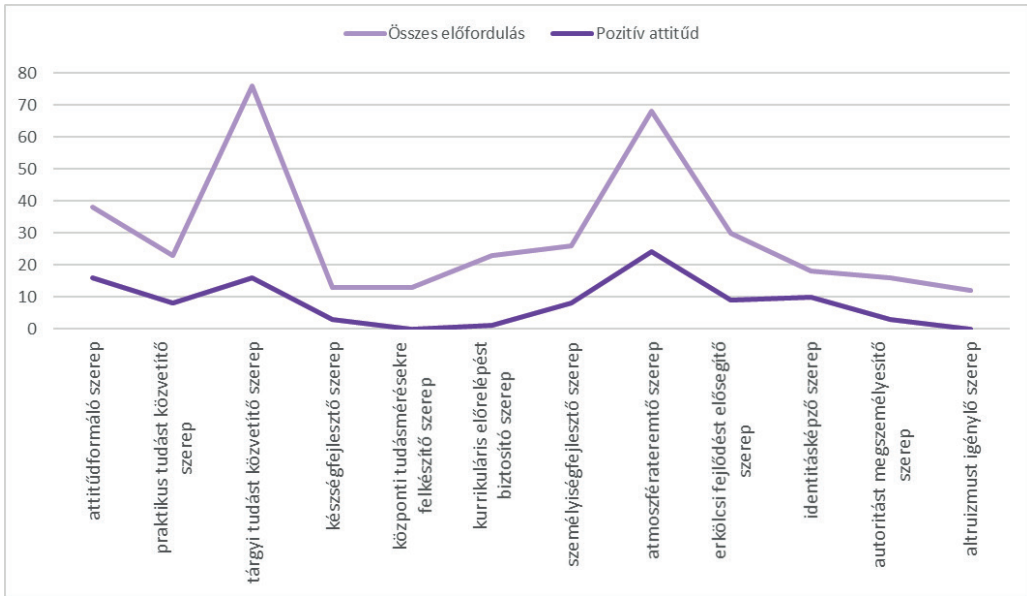
2. táblázat: Az egyes szerepek súlya az egyéni szerepkonstrukciókon belül



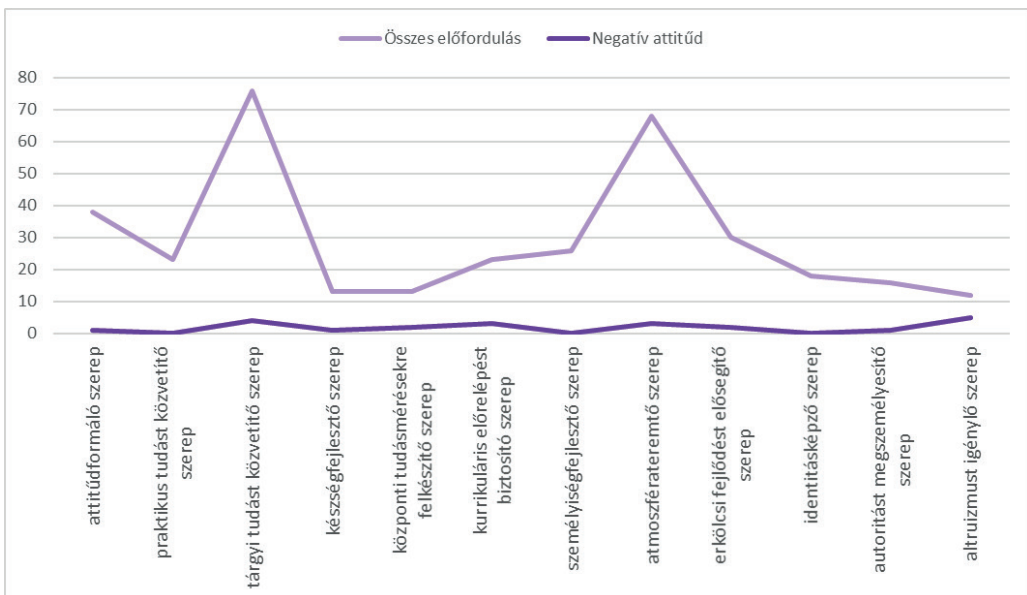
2. diagram: A szerepek összes előfordulása és a belső elvárásként azonosított említések száma



3. diagram: A szerepek összes előfordulása és a külső elvárásként azonosított említések száma



4. diagram: A szerepek összes előfordulása és a pozitív attitűddel kísért említések száma



5. diagram: A szerepek összes előfordulása és a negatív attitűddel kísért említések száma

4.2.1. A tárgyi tudást közvetítő szerep megjelenése az interjúalanyok diskurzusában

A tárgyi tudás közvetítésének szerepe egyértelműen központi jelentőségű volt az interjúalanyoknál, a számszerűsíthető adatok mellett érdemes megfigyelni a tudásfogalmat, a szerep percepcióját is az adatközlőknél.

Összesen 19 esetben használták az interjúalanyok az „átad” igének valamely toldalékolt alakját a tárgyi tudás közvetítésének leírására. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tudásra egy, a diáktól függetlenül létező információhalmazként tekintettek az alanyok, a tanárt úgy definiálták mint egy személyt, aki a tudásanyagának elfogadott ismeretek jól definiálható köréből többet birtokol és az a feladata, hogy a tanulók nála korlátozottabb, elégtelenebb tudását folyamatosan bővítse, kiegészítse. A tudás tehát ebben az értelmezésben nem egy közös produktumként jelent meg, hanem egy hatalmi konstrukcióként, amelyhez a tanár elsődlegesen kötődik, valamint a presztízst is fenntartja azáltal, hogy pedagógusként kiemelten kezeli e tudás közvetítését.

18 előfordulásban jelent meg a „szakmaiság” koncepciójának valamely nyelvi jelölője a tárgyi tudást közvetítő szerephez kötődően, az alanyok a pedagógusi szerep szakmaszerűségét több esetben is a tudástranszfer minősége felől értelmezték. A tudásátadás emellett sikerkritériumként is megjelent az adatközlőknél, 11 előfordulás kifejezetten a dolgozatok, tesztek eredményeit, a visszakerdezhetőséget, vázlatosítást jelölte meg a jó minőségű és hatékonyan átadott tudás indikátoraként.

A tárgyi tudás közvetítése 34 alkalommal belső elvárásként jelent meg az adatközlőknél, 11 esetben pedig más szereplőktől, diákoktól, szülőktől, tanárkollégáktól érkező elvárásként azonosították az interjúalanyok.

Az előfordulások közül négy esetben jelentkezett negatív attitűd, ezek mindegyike olyan pedagógusok jellemzéséhez kötődött, akikkel az interjúalanyok diákként kerültek kapcsolatba. Figyelmet érdemel ezeknél az előfordulásoknál, hogy az alanyok épp azt a tanári hozzáállást és tudásértelmezést stigmatizálják ezekben a megnyilatkozásokban, ami az interjúk alapján rájuk is kifejezetten jellemző, azaz a zárt tudásanyag kritikátlan közvetítését, „leadását”. Ez rámutat a tudástranszfer napjainkat jellemző ellentmondásos megítélésére.

18 előfordulásnál jelent meg az alany részéről pozitív viszonyulás ehhez a szerephez, ezekben az esetekben a tudásátadás sikerességét, a szakmai tekintély fontosságát taglalták az adatközlők, a nagy tudással rendelkező, szakmailag kiemelkedő pedagógus képe egyértelműen értéktelített koncepcióként jelent meg a válaszokban.

4.2.2. Az atmoszférateremtő szerep megjelenése az interjúalanyok diskurzusában

Az atmoszférateremtő szerep 68 előfordulása a szerep jellegéből, összetettségéből adódóan is differenciáltabb képet mutatott, mint a tudásátadó szerep.

A szerephez kötődő előfordulásoknál az elérendő, megvalósítandó elvárások, attitűdök mellett gyakran beszéltek az alanyok arról is, hogy milyen tanári hozzáállást szükséges elkerülni a hatékony munkavégzés érdekében. Az előfordulásokban nyolc alkalommal jelentek meg a „félelem” fogalmának nyelvi jelölői, öt esetben a „megaláz” ige különféle toldalékolt formái, öt alkalommal a „biztonság” állapotának említése, s még egyéb olyan nyelvi elemek is jelen voltak a válaszokban, melyek arra engednek következtetni, hogy a jó atmoszféra egyik alapvető ismérve a biztonságosság, a félelem nélküli jelenlét a diákok részéről, a bátor, nyílt kommunikációt előhívó tanári attitűd.

Kilenc előfordulásban jelent meg a figyelem, kétszer az együttérzés, s szintén kétszer az empátia is, emellett az egymásra hangolódás egyéb nyelvi jelölői, így az „együtt” és „egymás” szavak, tehát látszólag a szimmetrikusabb viszonyokra törekvés, a diákok igényeinek figyelembevétele is hangsúlyosnak tekinthető a vizsgált személyeknél. Négy előfordulásban „ráhangolódásként” definiálták az alanyok ezt a megközelítést. Következésképpen a megfelelő tantermi légkörnek a biztonság mellett az is fontos eleme az adatközlők szerint, hogy megteremtődjön az összhang a tanulók és a pedagógus között. A fenti szereptulajdonságok kapcsán jellemző, hogy mind a biztonság, mind az együttműködés esetében a pedagógusra helyezték az adatközlők annak felelősségét, hogy ezek a körülmények megvalósulnak-e.

A kilenc interjú alapján úgy tűnik, az atmoszférateremtés, az osztálytermi hangulat befolyásolása olyan igény, mely valamennyi pedagógusjelölnél és gyakornoknál kiemelten fontos, 32 esetben belső, 12 előfordulásban külső elvárásként utaltak rá az adatközlők, 26 említést egyértelműen pozitív attitűd kísért az adatközlő részéről, ez minden szerepet tekintve a legmagasabb érték. Bár a tárgyi tudás közvetítése több előfordulásban tematizálódott, az adatok alapján látható, az atmoszférateremtés olyan szerepelvárás, mely az azonosulás magasabb fokát hívta elő az interjúalanyokból, így tehát vélhetően meghatározóbb szerepet tölt be a pedagógusszerep konstrukciójában.

4.2.3. Az attitűdformáló szerep megjelenése az interjúalanyok diskurzusában

Az attitűdformálás, a diákok konstruktív részvételének, a tudás konstruktivista felfogásának említése a 21. századi pedagógiáról értekező irodalomban abszolút központi szerepű, a kutatásban részt vevő kilenc interjúalanytól viszont jelentősége háttérbe szorul a tárgyi tudás közvetítéséhez, a tudás zárt rendszerként való diskurzusbeli megkonstruálásához képest, melyet jellemzően korszerűtlenebb megközelítésnek szokás tartani.

Az interjúalanyoknál 38 esetben került elő ez a szerep, ebből 23 előfordulásnál belső elvárásként utaltak a szerepnek való megfelelésre, 17 említést kísérték a pozitív attitűd nyelvi jelölői. A szerep kapcsán leginkább a tanórák élvezetessége, élményszerűsége került központi szerepbe, egy olyan tanulói hozzáállás megteremtését körvonalazták célként az adatközlők, melyet a tantárgy iránti szeretet jellemez, s ebben a saját sze-

repüket kiemelték, a pedagógust olyan szereplőként határozták meg a tanulási folyamatban, aki annak bevonódást eredményező jellegéért felelős.

Elszigeteltebben jelent meg a tanári szerepkörnek az a megközelítése, mely nem a tanár által vezetett folyamatként, hanem olyan tevékenységként utalt a tanulásra, melyben a pedagógus csak elindítja, orientálja a diákokat, ám maga a folyamat alapvetően a saját felfedezéseikből, belső motivációjukból fakadó önálló tetteikből tevődik össze. Ez a moderátori, vagy az egyik adatközlő megfogalmazásában „katalizátori” szerep kevésbé került elő az interjúalanyoknál, ami a tárgyi tudást közvetítő szerep súlyához mérten logikus következménynek tűnik.

4.2.4. A perifériához közelítő szerepek: az erkölcsi fejlődést elősegítő, a személyiségfejlesztő, a kurrikuláris előrelépést biztosító és a praktikus tudást közvetítő szerep megjelenése az alanyok diskurzusában

Az erkölcsi fejlődés elősegítése a nevelői szerep egyfajta megnyilvánulásaként is értelmezhető, 30 előfordulásban jelent meg az interjúalanyoknál, két interjúalanynál került centrális helyzetbe, egyébként jellemzően a perifériára szorult ez a tanári funkció. Kilenc említésnél érződött, hogy a szerepnek való megfelelés az adatközlő belső elvárása, szintén kilenc előforduláshoz kapcsolódott pozitív attitűd. A szerep kapcsán hét említésben jelent meg a nevelés koncepciója, kilenc előfordulás a példamutatás, mintaadás elvárását fogalmazta meg a pedagóguslét iránt. Előbbi kapcsán az adatközlők egyes esetekben úgy definiálták a pedagógusi munkát, mint a szülők nevelési törekvéseit kiegészítő, esetleg azt pótló tevékenységet. A szabályok, társadalmi normák átadását is említették az interjúalanyok fontos tanári feladatként, emellett az emberi hitelességet, stabil értékrendet is szóba hozták a szerephez kapcsolódóan.

A személyiségfejlesztő szerepet 26 előfordulás érintette, ebből 15 belső elvárásként azonosította a szerepnek való megfelelést, kilenc esetben pozitív attitűdöt lehetett azonosítani. Az előfordulások három területét érintették alapvetően a személyiségfejlesztésnek. Hangsúlyosan volt jelen a csoportdinamika kérdése, a diákok közösségi lényé alakításának igénye, emellett az önismeret, önfelfogadás fejlesztésének szükségességére és az általános, valamint a nehézségekben megnyilvánuló támogató attitűdre tértek ki az interjúalanyok.

A kurrikuláris előrelépés biztosításához 23 említést sorolhattunk, megemlítendő e funkció kapcsán, hogy a szerepek többségéhez képest nagy a külső elvárásként való azonosítás aránya, összesen tíz esetben értékelték úgy az adatközlők, hogy a haladás szükségessége inkább a diákok, szülők, kollégák részéről fogalmazódik meg igényként. A szereppel kapcsolatos megnyilvánulások a tudáskonceptió kapcsán is árnyalhatják a képet, hiszen az előrehaladás említései is úgy tekintenek az ismeretekre, mint egy lehatárolt, számszerűsíthető halmazra, melyben az előrehaladás mértéke szintén objektív mércével megállapítható, a tanulási folyamat ilyen értelemben lineárisan halad egy konkrét cél felé.

A praktikus tudás közvetítése mint tanári feladat szintén 23 előfordulásban jelent meg, itt is jelentős volt a külső elvárásként való érzékelést sugalló említések aránya, tíz előfordulást sorolhattunk ide, igaz, ebben az esetben a belső elvárás jelenléte is számottevő volt, hét említésnél lehetett azonosítani ennek nyelvi jelölőit. Ezt a tudáskonceptiót a hasznosság felől közelítették meg az adatközlők, olyan ismeretek közvetítését értették ezen funkción, melyeknek az intézményen túlmutatóan is megmutatkozik az értelme, használhatósága.

4.2.5. A perifériára szoruló szerepek: az identitásképző, az autoritást megszemélyesítő, a készségfejlesztő, a központi tudásmérésekre felkészítő és az altruizmust igénylő szerep megjelenése az alanyok diskurzusában

Az adatközlők tanári szerepkonstrukciójában jellemzően a perifériára került az identitásképző szerep egy alany kivételével. A 18 előfordulás közül 11 esetében jelent meg a szerep belső elvárásként, mely magas aránynak számít ezen elemzési szempont esetében. Az alanyok hivatásként három alkalommal hivatkoztak a pedagógusi pályára, emellett előkerült az önazonosság kérdése is szintén három esetben, valamint a fejlődés igényét, a módszertani repertoár gazdagításának belső motivációját, azaz a szakmában való személyes kiteljesedést is tematizálták az interjúalanyok, összesen hat előfordulásban.

Az autoritás megszemélyesítése szintén peremhelyzetbe került az alanyok többségénél, két adatközlő tért el ettől a tendenciától szignifikánsan. 16 előfordulás kötődött a szerephez, ezek többségét e két adatközlő fogalmazta meg, akiknél az autoritás az órai folyamatok kontrollját, a fegyelmezési kényszert jelentette. A szerep kapcsán mindenképp érdemes kiemelni, hogy bár a fegyelmező, kontrolláló tanár képze expliciten kevésbé része a szerepkonstrukcióknak, a tudástranzfer, az atmoszféra kialakítása, az attitűdformálás kapcsán is olyan megfogalmazásokkal éltek az adatközlők, mely egy irányító, a folyamatok sikerességéért egy személyben felelős pedagógus képét implikálta.

Az előzetes várakozásokhoz képest talán a készségfejlesztő szerep előfordulásainak aránya volt a legalacsonyabb az összes előforduláshoz mérten. A 13 említés közül mindössze három volt olyan, ami konkrét képességeket is megnevezett, a többi esetben általánosan megjelölte a készségfejlesztés igényét az adatközlő, hét esetben egyértelműen belső elvárásként.

A központi tudásmérésekre való felkészítés 13 előfordulásban jelent meg, tíz említésben külső elvárásként azonosították az interjúalanyok az e szerepnek való megfelelést, azaz ennél a szerepnél volt a legdominánsabb a külső forrás. Az iskolatípusból adódóan legtöbbször esetekben az érettségit említették az adatközlők, mellyel kapcsolatban úgy érzékelik, a diákok és szülők részéről a legfontosabb elvárás a pedagógusok felé, hogy erre megfelelően felkészítsék a tanulókat. Emellett a nyelvvizsga eredményességét említették még az alanyok, összesen négy alkalommal.

A pedagógusi munkát altruizmust igénylő szerepként értelmező megnyilvánulások kerültek leginkább szélső helyzetbe, mindössze 12 említést lehetett azonosítani, s ezek közül hét ugyanahhoz az adatközlőhöz társult. Megjelent a terhelhetőség mint pedagógusi erény, amit külső forrásból érkező igényként azonosítottak az alanyok, illetőleg a helyettesítést is két esetben említették az adatközlők mint olyan feladatot, amivel a „jó pedagógus” nem terheli a kollégáit.

4.3. A pedagógusszerep mint összetett szerepkonstrukció jellegzetességei az interjúalanyoknál

Az interjúalanyoknál azok a szerepek kerültek előtérbe, centrális helyzetbe, melyek elsődlegesen a tanulócsoporthoz és tanár viszonylatában mutatkoznak meg. Mind a tudásátadás fentebb részletezett megközelítése, mind az atmoszféra kialakítása, mind az attitűdformálás olyan szerepek, melyek elsődlegesen az iskola zárt rendszerében fejtik ki hatásukat. Az adatközlőknél érzékelhetően előtérbe kerültek azok a szempontok, melyek a saját tantermen belüli eredményességükhöz kapcsolódnak. Akár aggályosnak is tekinthető, hogy ezen eredmények alapján a pálya elején lévő pedagógusok úgy érzik, elsősorban az iskola egyéb társadalmi struktúráktól elszeparált közegén belül kell megfelelően működniük és segíteniük a tanulóikat, s az iskolarendszeren belül sikerességet eredményező tudás nem feltétlenül mutat átfedést a „valóságban”, például a munka világában segítséget jelentő ismeretekkel. Ugyanakkor elsősorban az atmoszférateremtés hangsúlyos jelenlétéből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az iskolára olyan védett közegként tekintenek az interjúalanyok, ami az iskolán kívüli világban tapasztalható tendenciákkal képes szembehelyeződni és a tanárnak lehetősége van egy idealizált közösségi élmény megteremtésére. Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a fenti eredmények háttérének felfedéséhez, további vizsgálatok lennének szükségesek.

Szintén megállapítható, hogy a pedagógusi tevékenységnek azokat az elemeit emelték ki leginkább az adatközlők, melyek a diákok közösségként való értelmezését implikálták, az egyéni bánásmód, legyen szó akár a személyiségfejlesztésről, akár az erkölcsi fejlődés elősegítéséről, nem kerültek centrális helyzetbe, a diák egyéni fejlődése leginkább a tárgyi tudással és tanulmányi eredményességgel összefüggésben tematizálódott. Az alanyok ezek alapján kevésbé érzékelik a saját befolyásukat arra vonatkozóan, hogy a diákok a tantermi közegen és intézményi elvárásrendszeren kívül milyen elfogadottsággal vagy értékrenddel működnek.

5. Összegzés

Ahogy arra a bevezető is kitért, a kutatás mind az adatközlői létszámból, mind a diskurzuselemzés módszertani alapvetéseiből adódóan korlátozza a megállapítások érvényességét. Ugyanakkor eredményei segíthetnek olyan mérési eszközök kidolgo-

zásában, melyekkel pontosabb és a megfelelő mintavételi kör esetében reprezentatív adatok is nyerhetőek arra vonatkozóan, hogy a jelenlegi magyar pedagógustársadalom milyen pedagógusfogalmat körvonalaz, milyen iskolatípusból, földrajzi helyzetből, szociokulturális háttérből adódó sajátosságok érzékelhetőek ezzel kapcsolatban, milyen tényezőkkel korrelál a szerepértelmezés.

Az alkalmazott kutatási, elemzési keret emellett alkalmas lenne a társadalmi elvárások, valamint a jogszabályi környezet árnyalt jellemzésére is, a pedagógusok szélesebb körének vizsgálatából születő eredményekkel összevetve rámutathatna azokra a konfliktusokra, melyek az oktatási rendszeren belül, valamint az oktatási rendszer és más társadalmi, állami alrendszerek között képződnek. Ezáltal meghatározhatóak lennének azok a területek, ahol a célzott intézkedések az intézmények hatékony működését leginkább elősegítenék. Emellett a pedagógusképzést is elméleti kiindulópontjai kritikusabb szemléletére készíthetné a diskurzus vizsgálata, hiszen az olyan mélyebb társadalmi folyamatokra képes rámutatni, melyeket más kutatási módszerek gyakran elfednek, torzítva ábrázolnak.

Irodalomjegyzék

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Bahtyin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, London, University of Texas Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Abingdon, Routledge.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Huszár, Zs. (2001). Tanárjelöltek pedagógusszerep-felfogása. *Acta paedagogica*, 1(2), 16–20.
- Nahalka, I., Kotschy, B., Lénárd, S., Szivák, J. & Golnhofer, E. (1997). A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása (Egy felmérés tanulságai). *Iskolakultúra*, 9(9), 36–75.
- Sallay, H. (1995). Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 201–227.
- Burns, T. R. & Carson, M. (2005). Social order and disorder (Institutions, policy paradigms and discourses: An interdisciplinary approach). In Wodak, R. & Chilton, P. A. (2005), *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology and interdisciplinary* (283–309). Amsterdam, Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.13.18bur>