

A pedagógus szövetséges vagy rossz tanítvány?

A BTMN-tanulók neveléséhez-oktatásához kapcsolódó szakmai ajánlás implikációi a kritikai diskurzuselemzés tükrében

DOI: <https://doi.org/10.70832/kkkf.2025.04>

1. Bevezető

A pedagógusok a társadalom nevelés-oktatás tekintetében laikus tagjainak szemében olyan cselekvőkként reprezentálódnak, akik meghatározzák, a köznevelésben elérhető lehetőségek mely elemeihez férhetnek hozzá a tanulók, valamint ezen hozzáférés milyen minőségű. Az oktatási ágazat strukturális jellemzői kapcsán a hétköznapi emberek nem rendelkeznek érdemi ismeretekkel, a rendszerbe való beágyazottság, a pedagógusok, diákok és hozzátartozók számára a szisztéma által kijelölt pályák reflektálatlansága is valószínűsíthető.

A kritikai diskurzuselemzés eszköztára lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok munkájával kapcsolatos különböző szöveges megnyilvánulásokat, legyenek azok akár jogszabályok, médiamegjelenések, szakmai dokumentumok, vagy a pedagógusok, a laikusok saját nyelvi produktumai, a bennük megjelenő diskurzusjellemzők beazonosítása által a pedagógusszerep lehetőségeinek, a pedagógusok és diákok egymáshoz való viszonyának, s általában a köznevelés-közoktatás működésmódjának elemzésére használjuk. Az egyes szövegekben tetten érhető kapcsolódásokban a társadalom nagyobb rendszereinek sajátosságai mutatkoznak meg, az intézményeket olyan entitásoknak tekinthetjük, melyekhez a verbális interakciók speciális tárháza, diskurzusrendje kötődik (Fairclough, 2010, p. 40).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók kapcsán a pedagógusok többsége szembesül azzal a problémával, hogy sem a főiskolai, egyetemi képzés, sem a pályaszocializáció egyéb állomásai nem készítik fel őket megfelelően az ezen diákokkal kapcsolatos nevelési-oktatási szituációk specifikus jellemzőire. A szülők, gondviselők részéről megfogalmazódó elvárásnak, miszerint gyermekük kapja meg az adottságainak megfelelő, egyéni bánásmódot, gyakran nem tudnak megfelelni. Ez a szakmai tudás hiánya mellett strukturális okokra is visszavezethető.

Az alábbiakban ismertetett elemzés eredményeként bemutatom, hogy egy pedagógusoknak szánt, BTMN-besorolású diákok neveléséhez-oktatásához kapcsolódó szakmai ajánlás milyen módon konceptualizálja a pedagógusszerepet és a pedagógusi kommunikációt, az iskolai interakciókat.

Emellett a benne megjelenő hatalmi diskurzus jellemzőire rámutatva olyan problémás területeket is igyekszem feltárni, melyek akadályozhatják a pedagógusok szakmai fejlődését, attitűdjük kedvezőbb alakulását ezzel a tanulói csoporttal kapcsolatosan.

2. Az elméletről: kritikai diskurzuselemzés és komplexitás

Bahtyin azon megállapításai, melyek szerint a különféle entitások természete dialektikus, a társadalmi párbeszédben (is) formálódik, a beszédmodok pedig versengenek egymással, egyes diskurzusok hatalmi helyzetbe kerülve hatnak az egyének diszkurzív gyakorlataira, elméleti alapként ott találhatóak minden diskurzusokkal, narratívákkal, társadalmi vagy egyéni beszédmóddal kapcsolatos kutatás háttérében. (ld. pl. Bahtyin, 1981) A társadalmi szintű tudás, avagy szemantikus emlékezet, melyet a nyelvi szocializáció, a nyelvi érintkezések folyamata során az egyes beszédmodok elsajátításán keresztül szerzünk, nem csak lehetségessé teszi a másokkal való információcserét, hanem irányítottá is. (vö. Tulving, 2002; Van Dijk, 2012) A nyelvi cselekvések a társadalmi szerkezetekből következnek, ugyanakkor képesek arra visszahatni, a konkrét, fizikai valóságot alakítani (vö. Ahearn, 2001), így például a különböző hatalmi viszonyok, aszimmetriák megképződése mögött diszkurzív gyakorlatokat épp úgy találunk, mint más típusú cselekvéseket. (Blackledge, 2012, p. 617) Fairclough (2003, 2010, 2012) szemiozisként utal arra a folyamatra, mely során a konkrét szövegek modalitástól függetlenül cselekvésekké, identitásokká válnak – ezáltal pedig ezen cselekvéseket és identitásokat befolyásolják a diskurzusok létező rendszerei.

A kritikai diskurzuselemzés nem kizárólag módszertani megközelítésként, hanem egyfajta mozgalomként értelmeződik Van Dijk (2015) esetében, egy olyan perspektívaként tekint az irányzatra, melyet a diskurzus kutatás különböző terepein lehet alkalmazni. Az alapelveket mások mellett a Fairclough-Wodak (1997), valamint a Phillips-Jorgensen (2002) szerzőpáros is megfogalmazta, jelen tanulmánnyal összefüggésben az alábbiakat tekintem relevánsnak:

- a kritikai diskurzuselemzés társadalmi problémákat helyez a fókuszba;
- a hatalmi viszonyokat, társadalmi, kulturális folyamatokat részben diszkurzív jellegűnek tekinti;
- a diskurzus létrehoz egyfajta társadalmi valóságot, ugyanakkor a társadalmi gyakorlatok hozzák létre magát a diskurzust;

- a diskurzus működése ideologikus;
- a kritikai diskurzuselemzés az értelmezés mellett a magyarázatra is vállalkozik, emellett szem előtt tartja a társadalmi változások előmozdításának igényét is.

Elemzésemben elsősorban Van Dijk és Fairclough módszertani megfontolásai az irányadóak. Van Dijk (2015) megkülönbözteti a társadalmi rend makro- és mikroszintjét; előbbihez a hatalomgyakorlás különböző rendszerszintű elemeit, az ezek hatására kialakuló társadalmi egyenlőtlenségeket sorolja, míg utóbbihoz a konkrét verbális interakciók, a nyelvhasználat különböző megnyilvánulásai, a diskurzusok kerülnek. Fairclough (2012) modellje differenciáltabb, a makroszintű társadalmi szerkezetek és a társas események, pl. szövegek közé helyezi a diskurzusrendet/diskurzusok rendszerét, ezeket társadalmi gyakorlatokként azonosítja, melyeket strukturális jellemzők alakítanak, korlátoznak, s általuk a makroszintű kötöttségek a magukat szövegekben (is) reprezentáló társadalmi ágensek szintjén is megmutatkoznak.

A nevelés-oktatás kapcsán fontos kiemelni, hogy az intézmények a társas cselekvéseket megkönnyítő, de egyben korlátozó entitások, melyekben átideologizált reprezentációk összessége ölthet testet – maga az intézmény/intézményrendszer pedig képes a beszédmód, ezáltal pedig a látásmód befolyásolására is (Fairclough, 2010, p. 41). A társadalom intézményei ideologikus-diszkurzív formációk, melyek egy-egy domináns ideológia hatása alá kerülve ennek az ideológiának az állításait, viszonyrendszereit úgy találják, mintha magának az intézménynek az értékválasztásai lennének, az ideológiai háttér pedig reflektálatlanná, természetessé teszik az intézményhez kötődő szubjektumok számára. (Fairclough, 2010, p. 30–44) A nevelés-oktatás intézményrendszerét ilyen formációnak kell tekintenünk, melyben az ágazathoz tartozó tradíciók és egyéb – pl. a médiában azonosítható – diskurzusok kijelölik a pedagógusszerep-konstrukció alakulásának lehetőségeit.

Fontos szem előtt tartani a komplexitáselmélet azon gondolatát, miszerint az emberi társadalmak nemlineáris, dinamikus rendszerekből születnek spontán módon, a jelenségek és ezek percepciói is reagálnak a különféle változásokra, valamint elő is idézik ezeket a módosulásokat. (Kuhn, 2007, p. 168) Az elemzésnek így mindenképpen valamilyen hálózatot, entitások kapcsolódásait kell vizsgálnia (Cohen et al., 2018, p. 28), és az ok-okozati kapcsolat helyett rendező elveket érdemes megfigyelni. (Kuhn, 2007, p. 172) A kutató perspektívája is visszahat arra a jelenségre, melyet vizsgál, így főként interpretációink lehetnek a megfigyelésünk tárgyaira vonatkozóan. (Uo.)

A fentiekből következően az objektív „valóság” feltárásának igényéről lemondva egy gyakorló pedagógus szemszögéből, az ebből fakadó preconcepciók hatásait minimalizálva, de ezek teljes kiiktathatóságának lehetetlenségét elfogadva mutatom be, milyen lehetőségeket és korlátokat teremthet egy pedagógusoknak szánt szakmai ajánlás és ez hogyan hathat az elsődlegesen érintett tanulói csoportra.

3. A vizsgált diskurzus bemutatása és elemzése

Az elemzés tárgya az Oktatási Hivatal honlapján, az *Irányelvek* kategória dokumentumai között elérhető szöveg, teljes címén: *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra.*³ Az ajánlást az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar munkatársai állították össze 2020-ban.

Az elemzésben arra keresem a választ, hogy a makro- és mikroszint milyen összefüggései mutathatóak ki a diskurzussal kapcsolatosan, milyen módon formálja a pedagógusi szerepet és a pedagógusi kommunikációt reprezentációs és gyakorlati szinten a szöveg mint tett és ennek milyen hatásai lehetnek a pedagógusok hétköznapi munkavégzésére.

3.1. A makro- és mikroszint összefüggései a vizsgált diskurzusokban

A társadalom makroszintjének elemei közül kiemelendők az osztálytársadalmilag és a szakmai közösségen belül, gyakorlati megnyilvánulásokon és a diskurzus szintjén egyaránt fenntartott, átörökölt oktatási hagyományok; a tanárképzés struktúrája és tartalmi jellemzői, a BTMN-besorolású tanulókkal kapcsolatos szakmai tudás reprezentáltságának mértéke a képzésen belül; a tudáelosztás struktúrája és a közneveléssel, valamint specifikusan a BTMN-besorolású diákokkal kapcsolatos jogszabályi keretek, melyek a hétköznapi munkavégzés lehetőségeit kijelölik.

Ezen makrostrukturális adottságok hatnak a szöveg kialakulására és percepciójára.

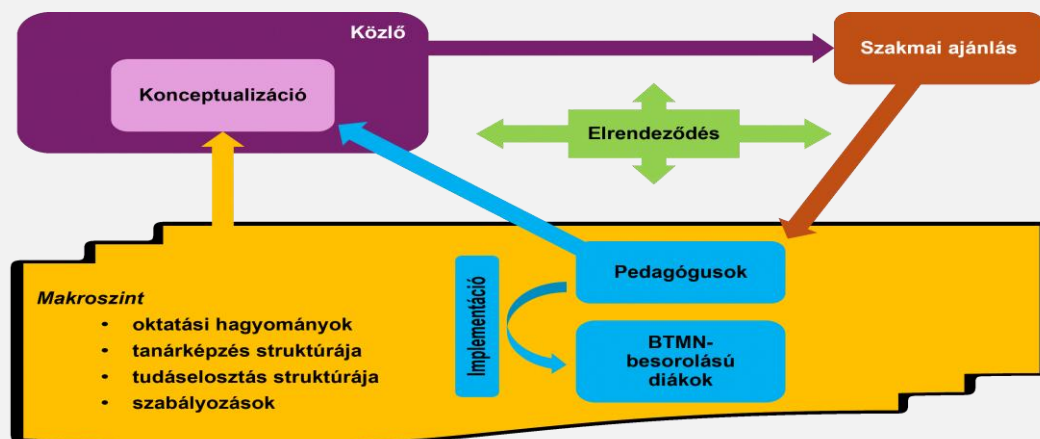
³ A szöveg elérhető az alábbi linken: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf (letöltés ideje: 2024.12.31.)

A szakmai ajánlást készítő szakembereknek ahhoz, hogy e szöveget létrehozzák, konceptualizálniuk kellett egyebek mellett a *pedagógus* fogalmát. Ezen folyamat során hatással volt rájuk saját elméleti tudásuk, valamint gyakorlati tapasztalataik, a társadalmi emlékezetben és a pedagógusokkal, az iskolával, oktatással-neveléssel kapcsolatos diskurzusokban explicit és implicit formában megjelenő elgondolások. A szakmai ajánlás erre a koncepcióra épült, javaslatai a hozzá hasonló pedagógusidentitásokkal, szerepkonstrukciókkal lesznek igazán kompatibilisek – így tehát az implementáció szempontjából kulcskérdés, hogy az egyes pedagógusok szerepmegélése mennyire képes közeledni az ajánlásban megjelenő pedagógusi szerephez.

A szakmai ajánlás cselekvésként egy olyan elrendeződésben megy végbe, ahol az ajánlás megfogalmazói tudásbeli többletükből és az Oktatási Hivatal mint autoritás támogatásából fakadóan a hierarchia egy magasabb szintjére kerülnek, az ajánlás pedig a jogszabályokból és az említett alá-fölé rendelt viszonyból adódóan magasabb presztízsű diskurzusrendhez kapcsolódik. A pedagógusfogalom konstruált jellegére nem reflektál a szöveg, így a domináns ideologikus-diszkurzív formáció is rejtve marad, az interpretáció folyamatában a szakmai konszenzus általános érvényű igazságaként értelmeződnek a pedagógusszereppel összefüggő állítások.

A pedagógusok befogadóként kialakítanak egyfajta attitűdöt mind a szövegben foglaltak, mind az azt megfogalmazók, a tudatukban hozzájuk kapcsolt intézményrendszer és a konkrét problémakör, azaz a BTMN-tanulók támogatása kapcsán is. A szövegalkotók gesztusaira adott befogadói reakciók így közvetlen hatással lehetnek arra, hogyan telnek az érintett diákok iskolai hétköznapijai. (ld. 1. ábra)

1. ábra: A makro- és mikroszint összefüggései a vizsgált diskurzusban



3.2. *A vizsgálatban használt szerepfogalom és a szakmai ajánlásban megjelenő szerepkonstrukció*

A szerep, társadalmi szerep fogalmának szakirodalmi áttekintésére ez a tanulmány nem vállalkozhat, az elemzésben alkalmazott szerepkoncepció több elméletből, iskolából is táplálkozik. A szimbolikus interakcionizmus mellett, mely a szerepre társas interakciókban formálódó képződményként tekint, a diskurzuselemzés elméleti kiindulópontjai miatt a strukturális, funkcionista szerepfelfogást is meg kell említeni, mely szerint a szerepet alapvetően a társadalmi szerkezetek határozzák meg (ld. Ickes–Knowles, 1982, p. 6–7). Mead (1972) a feltételezett elvárásoknak, az úgynevezett generalizált másiknak tulajdonít kiemelt jelentőséget a szerepfelvétel folyamatában (Mead, 1972, p. 154), Aronson és szerzőtársai a sémákat mint mentális konstrukciókat emelik ki, melyek mentén a társas kapcsolatokkal összefüggő tudást rendszerezik az egyének (Aronson et al., 2013, p. 54). N. Kollár és Szabó (2004) kiemelik, hogy létezik úgynevezett pervazív szerep is, mely hatással lehet más szerepek megélésére, beépülhet a személyiségbe, személyiségvonássá is válhat (N. Kollár és Szabó, 2004, p. 377—378).

Az elemzésben a szerepre egy dialektikus, társas interakciók és önreflexiós folyamatok során formálódó mentális képződményként tekintek, mely különböző tulajdonságok, elvárásrendszerek összessége. A szerep lehet egy kifejezetten komplex konstrukció is, melyet szűkebb hatókörű szerepek egymásra hatása, szituatív és hierarchikus elrendeződése teremt meg. Az egyének társadalmi, kulturális, történelmi beágyazottságukból fakadóan és az adott szituációnak megfelelően alakítják a saját szerepmegélésüket, szerepértelmezésüket, más-más szűkebb hatókörű szerepet emelhetnek centrális helyzetbe, miközben egyéb szerepösszetevők a perifériára kerülnek.

A pedagógusszerep konstrukciója a pedagógusok hétköznapi szakmai tevékenységében és a személyes diskurzusaikban is megjelenik, alakulására az intézményi keretek által képviselt/erősített ideologikus-diszkurzív formációk hatnak. A hatalmi diskurzussal, diskurzusokkal egyrészt a jogszabályokban, szakmai ajánlásokban, képzések dokumentációiban, másrészt a hétköznapi emberek interakcióiban és médiamegjelenésekben azonosítható, úgynevezett „közbeszéd” értékválasztásaival, állításaival szembesülve találkozhatnak.

A szakmai ajánlás szövege által implikált pedagógusszerep a mikro- és makroszinten egyaránt kirajzolódó konstrukciók közti versenyben az alkotók percepciójában előtérbe kerülő sajátosságok összessége, mely a szakmai ajánlás által képviselt diszkurzív gyakorlat presztízse miatt értéktöbblettel bír más szerepekhez, identitásokhoz képest.

Az ajánlás szövegéből 185 szövegrészletet emeltem ki, kizárólag azokat a szövegelemeket vettem figyelembe, melyek az alap- vagy középfokú oktatásban dolgozó pedagógusokra vonatkoztak, s nem specifikusan a gyógypedagógusokra vagy fejlesztőpedagógusokra. Kizártam az elemzésből az óvodapedagógusokkal kapcsolatos részeket, valamint a szakértői vizsgálatra vonatkozó ajánlásokat is.

A pedagógusszerep kapcsán azt vizsgáltam, milyen szerepösszetevőt emel ki az adott szövegrészlet, a pedagógusi kommunikáció milyen formáját jeleníti meg, hogyan ábrázolja a tanár-diák viszonyt, valamint érzékelhetővé tesz-e pozitív vagy negatív attitűdöt a pedagógusokkal kapcsolatban.

3.2.1. A pedagógusszerep-konstrukció összetevői

A szerepkonstrukció összetevőinek azonosításához elkülönítettem azokat a szövegrészleteket, melyekben a pedagógus tevékenységére vonatkozó megállapítások, elvárások, javaslatok jelentek meg. Ezután a megalapozott elmélet módszertani javaslataira is építve a szöveg vizsgálata alapján hoztam létre különböző kategóriákat, s a szövegelemeket ismételt elemelve már ezen kategóriákba soroltam az egyes előfordulásokat. Az eredményben a saját kutatói interpretációm szükségszerűen megjelenik, ugyanakkor mind a kategóriák által jelölt szerepösszetevők, mind azoknak az 1. diagramon ábrázolt súlya továbbgondolásra érdemes és alkalmas lehet.

A szerepösszetevőket az alábbiak szerint konceptualizálhatjuk:

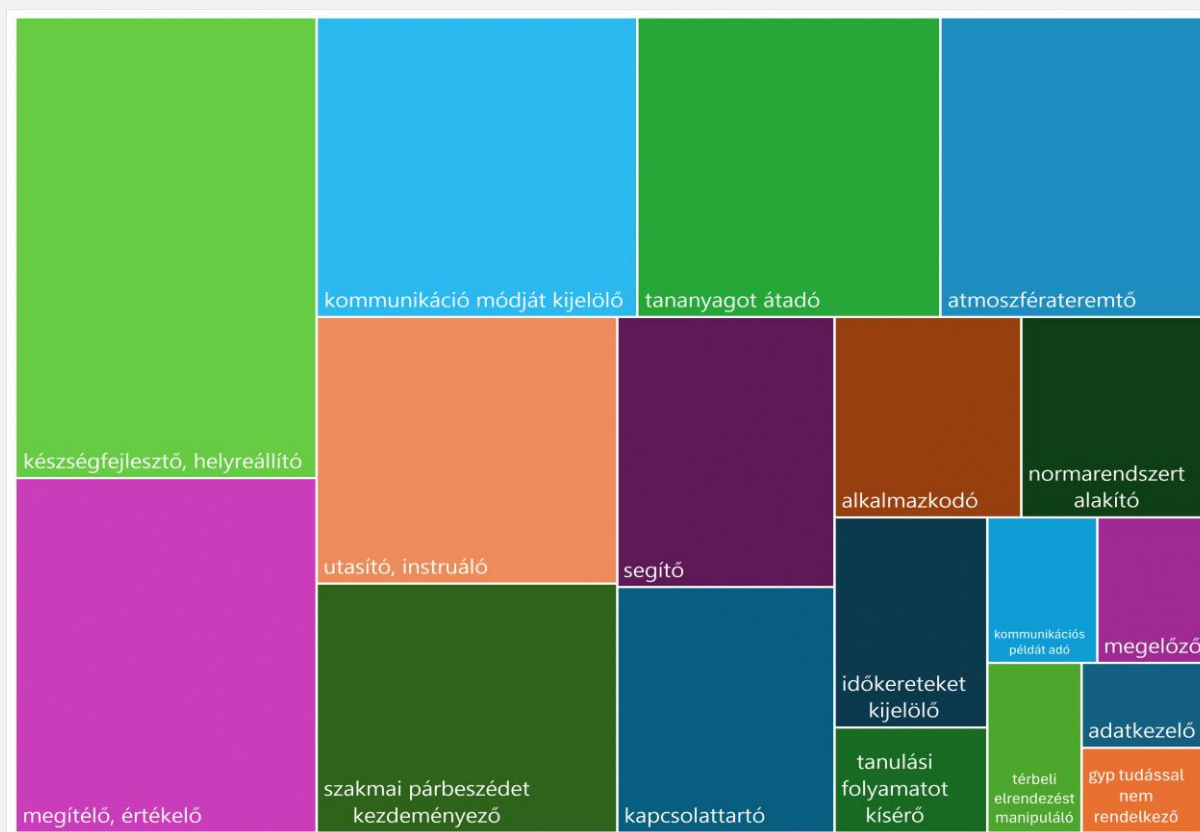
- Készségfejlesztő, helyreállító: a pedagógus képességeket, készségeket fejleszt, a lemaradásban lévő diákat felzárkóztatja – ez implikálja, hogy a pedagógusnak egy sztenderdhez kell közelítenie minden rábízott tanulót; a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget egy megszüntethető körülményként reprezentálják a szövegrészek, a diák sztenderdnek való megfelelése, a normatív állapot helyreállítása hangsúlyosan a pedagógus felelősségeként értelmeződik.

- Megítélő, értékelő: a pedagógus referenciaszemély, aki kiemelten felelős azért, hogy a diák pozitív visszajelzéseket kapjon, megerősítést nyerjen tanulmányai során; a motiválás, biztatás, dicséret, a tanulói ambíció kialakítása kapcsán a tanítói, tanári visszacsatolások kulcsfontosságúak, a szövegvilágon belül a sikerélmény lehetőségét a pedagógus teremti meg.
- Kommunikáció módját kijelölő: a pedagógus határozza meg, hogy az osztálytermi kommunikáció milyen modalitású, milyen forгатókönyv szerint zajlik, kik a résztvevői, egy- vagy kétirányú a folyamat; az ő verbális és nonverbális kommunikációja a legfontosabb szervezőelv a tanórán.
- Tananyagot átadó: a pedagógus a tudás forrása, esetleg közvetítője, az oktatási folyamat egyfajta tudástranszfer, az ismeretek a pedagógustól és a diáktól függetlenül léteznek, a hozzáférést előbbi biztosítja utóbbinak.
- Utasító, instruáló: a pedagógus határozza meg a tanulói tevékenységek jellegét, kezdő- és végpontját, módját, az ő engedélyével, kérésére, szorgalmazására hajtanak végre feladatokat, kommunikálnak stb. a diákok.
- Atmoszférateremtő: a pedagógusnak lehetősége van a stresszhelyzetek megszüntetésére, elkerülésére, a szorongás kiiktatására, az örömteli, félelemmentes tanulási légkör megteremtésére, a támogató közeg és közösség kialakítására, ezen körülmények megteremtésére egyedül is képes.
- Szakmai párbeszédet kezdeményező: a pedagógus nevelőtestületen belül és kívül is rendszeres szakmai egyeztetéseket kezdeményez az egyes tanulók előrehaladását segítő, összehangolja az adott diákkal foglalkozó szakemberek munkáját; felismeri saját szakmai korlátait és segítséget kér más szakembertől a problémák megoldásában.
- Segítő: a pedagógus segíti az iskolai szituációkban a tanulót, támogatja a felmerülő problémákkal való megküzdésben úgy, hogy a megoldásban, a nehézségek meghaladásában a diáknak megmarad az önállósága és a felelőssége.
- Kapcsolattartó: a pedagógus aktívan kapcsolatot tart a szülőkkel, segíti, hogy gyermekük nehézségeivel kapcsolatban megfelelő tudással rendelkezzenek és javuljon az attitűdjük.

- Normarendszert alakító: a pedagógusnak van lehetősége arra, hogy a kedvező és kedvezőtlen megítélésű magatartásformákat körvonalazza, részt vegyen az iskolai közösségre érvényes normarendszer kialakításában, ezáltal közvetlenül is hatást gyakoroljon arra, mi válik stigmatizálttá és mi nem.
- Alkalmazkodó személy: a pedagógus a nevelési-oktatási munka során képes az előzetes tervektől eltérni, a tanulókhöz, adott szituációkhoz alkalmazkodni; adaptív módszereket alkalmaz, rugalmas, személyre szabottan foglalkozik a diákokkal.
- Időkereteket kijelölő: a pedagógusnak lehetősége és felelőssége a megfelelő időkeretek kijelölése és az optimális haladási ütem, a tempó meghatározása.
- Térbeli elrendezést manipuláló: a pedagógus dönthet a diákok elhelyezkedéséről az osztálytermen belül.
- Megelőző: a pedagógus felelőssége felismerni, hogy egy adott tanuló kapcsán felmerül valamilyen nehézség kockázata, és ezen felismerést követően preventíven kell fellépnie.
- Kommunikációs példát adó: a pedagógus szókinccse, kommunikációjában megnyilvánuló attitűdje példaként van jelen a diákok előtt a nevelési-oktatási folyamatban.
- Tanulási folyamatot kísérő: a pedagógus a diákok által irányított tanulási folyamatban kísérőként van jelen, nem jellemző rá a határozott beavatkozás.
- Gyógypedagógiai tudással nem rendelkező: a pedagógus nem rendelkezik olyan specifikus gyógypedagógiai tudással, melyet adott oktatási-nevelési szituációk megkövetelnének, szakmai tudása és lehetőségei erről a diszciplínáról leválasztandóak.
- Adatkezelő: a pedagógus felelős a diákok adatainak védelméért, egy esetleges szakértői véleményben megfogalmazottak megfelelő kezeléséért.

Amint azt az 1. diagram is szemlélteti, a pedagógusra a szakmai ajánlás úgy tekint, mint aki döntési helyzetben van a nevelési-oktatási folyamat kontextusának legfontosabb összetevőivel kapcsolatban, így pl. a szakmai együttműködések megteremtése, a szülők bevonása, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megelőzése, az időkeretek és a tanóra tartalmi összetevőinek kijelölése is az ő lehetősége és feladata. Emellett a pedagógus tevékenységét emeli ki a diákok megfelelő önértékelésének, iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjének alakulásával kapcsolatban is.

1. diagram: A pedagógusszerep összetevőinek súlya az ajánlásban



A szakmai ajánlás egy olyan ideologikus-diszkurzív formációból kiindulva fogalmazódik meg, mely a pedagógusokat autonóm szakemberként reprezentálja, adottnak veszi a döntési szabadságot és ezáltal a felelősséget is erre a csoportra hárítja azzal kapcsolatban, hogyan boldogulnak a BTMN-besorolású tanulók a köznevelési intézményekben. A szöveg a makrostrukturális sajátosságokat megszürtve olyan szövegvilágbeli reprezentációját hozza létre a nevelési-oktatási folyamatnak, melyre nincsen hatással a fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok hiánya, az osztály- és csoportlétszámok, a tantárgyi struktúra, a köznevelésre jellemző időbeosztás és még számos egyéb körülmény, melyre a pedagógusnak a valóságban nincs ráhatása.

Jóllehet az ajánlás explicit módon az innovációra, az ismeretátadó oktatás tradíciójának meghaladására buzdít, a tanár-diák viszonyt mellérendelő jellegűként megjelenítő, a pedagógus indirekt irányítását hangsúlyozó szövegrészek súlya elmarad a tananyagot közvetítő/közlő, a diákokat utasító, a teljesítmény megítélésére jogosult pedagógust megjelenítő szövegelemektől.

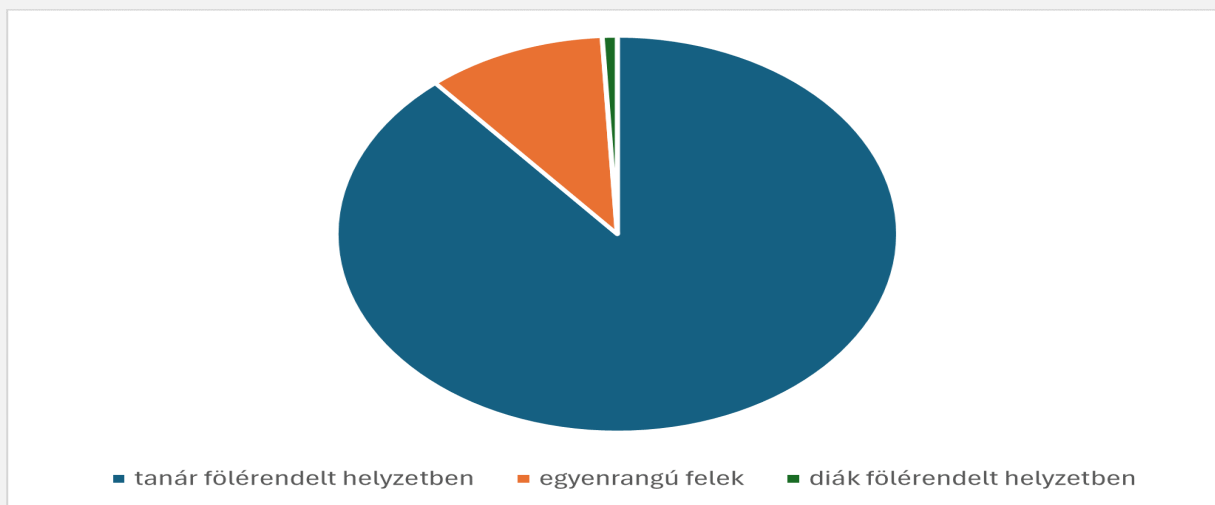
Az ajánlás egy ilyen szerepkonstrukcióra épül, ilyen szerepértelmezés mentén válik implementálhatóvá.

3.2.2. Az osztálytermi hierarchia és kommunikáció megjelenítése

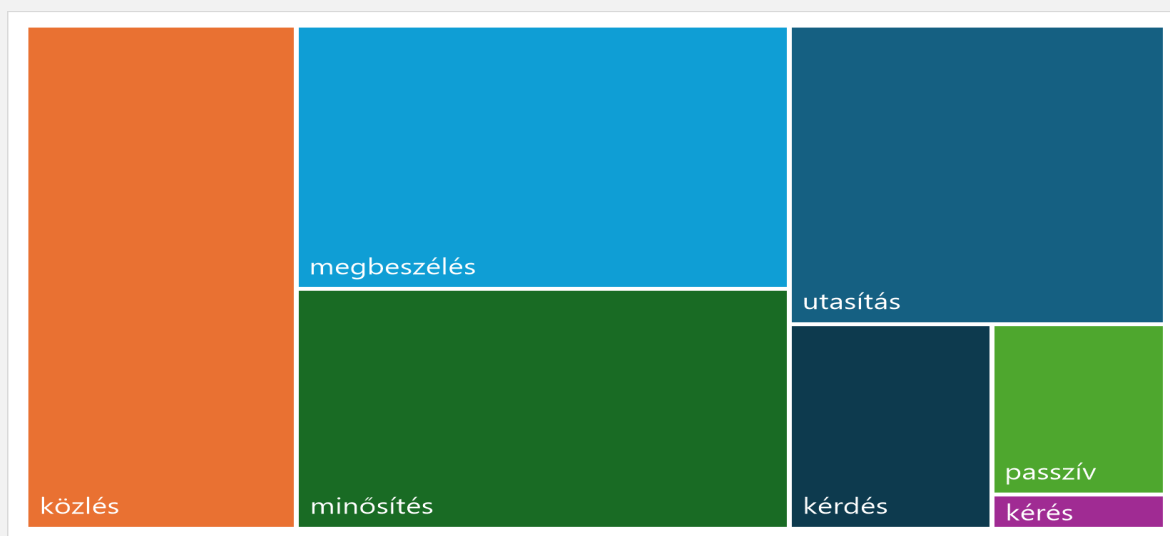
A szöveg abba a diskurzusrendbe illeszkedik, mely a diákot egy tudással nem rendelkező, egy adott sztenderdnek megfeleltethető/megfeleltetendő egyénként értelmezi. A differenciálás szükségességét többször is hangsúlyozza az ajánlás, mégis azt sugallja, hogy az elérendő célok, szintek, lehetőségek tekintetében a tanulói közösség homogén, és a tanár feladata a képességszintek heterogenitását megszüntetve minél egyneműbbé tenni a rábízott diákok kompetenciáit, mindezt egy olyan tudásanyag képviselőjével és közvetítésével, mely adott, változatlan, kanonizált. Arra, hogy ezen tudáselemek válogatása milyen szempontok mentén történt, nem reflektál a szöveg – mint ahogyan általában nem reflektálnak erre a szakmai ajánlások –, mely az intézményrendszerből adódó ideologikus-diszkurzív formáció dominanciáját erősíti: alapértelmezettként jeleníti meg a nevelés-oktatás értékrendszerét és tartalmát, azzal kapcsolatban a kritika, a szakmai párbeszéd lehetőségét nem teremti meg a diszkurzív térben.

A tanulók előzetes tudásának felhasználása, a diákok önszerveződésének, felelősségvállalásának elősegítése aligha lehetséges egy olyan intézményrendszerben, melynek önértelmezésében kulcsfontosságú a tekintélyelv. A 2. diagramon ábrázolt arányok érzékeltetik, hogy a pedagógus a szakmai ajánlás megfogalmazóinak koncepciója szerint autoritásként van jelen a nevelési-oktatási folyamatban. A pedagógusi kommunikáció fogalmi struktúrájában összességében azon összetevők kerülnek előtérbe, melyek a tanártól a diák felé irányuló kommunikatív cselekvéseket jelenítik meg (ld. 3. diagram).

2. diagram: A tanár és diák viszonyának reprezentációja az elemzett szövegrészletekben



3. diagram: A pedagógusi kommunikáció fogalmi struktúrája



3.2.3. Az ideologikus-diszkurzív formáció hatása a pedagógusok diskurzusbeli és azon kívüli státuszára

A vizsgált szöveg, azaz a cselekvés a makroszint elemeit korlátozottan, önkényes válogatást követően jeleníti meg, s ezen szelekció eredményeként egy olyan szövegvilágot hoz létre, melyben elsősorban a pedagógusé a felelősség a diákok lehetőségeivel kapcsolatban. Az innovatívnak tekintett, pozitívan megjelenített pedagógusi szerepkonstrukció és az ajánlás egészében konceptualizált szerepértelmezés ellentétessége, a pedagógusi kommunikáció reprezentációja és a tanár-diák viszony egyértelműen hierarchikus jellegű ábrázolása a köznevelés-közüktatás ideologikus-diszkurzív formációjának dominanciáját erősíti.

A pedagógusok felelősségének hangsúlyozása és a rendszerszintű problémák említésének hiánya egy olyan diskurzusrendet támogat, mely az oktatás minőségét elsődlegesen és szinte kizárólagosan a pedagógusok szakmai elhivatottságából, tudásából vezeti le. A domináns beszédmód nem teszi elbeszélhetővé, reprezentálhatóvá a hétköznapi munkavégzést akadályozó, nehezítő körülményeket, a tanár-diák viszonyt ezektől érintetlen kapcsolatrendszerként írja le, ahol a tanuló boldogulását a pedagógus segíti elő, az ő döntései, módszertani megoldásai, attitűdje a meghatározó és ezen döntéseket a pedagógus szabadon meghozhatja, a módszertanát autonóm módon megválogathatja a tanulói igényekhez alkalmazkodva.

Az ajánlást elolvasó, használni szándékozó pedagógusok attitűdjét vélhetően negatívan befolyásolja, hogy a szöveg több helyen mutat ellenséges viszonyulást a célközönség felé.

Jellemző, hogy ezek a szövegrészletek metonimikus megfogalmazásúak, pl. *„Az iskolák többsége tévesen úgy értelmezi, hogy az iskolai fejlesztő-segítő beavatkozás csak akkor jár a gyermeknek, hogyha már szakvéleménnyel rendelkezik.”* – a pedagógus(ok) alanyként való megjelölése helyett jellemzően az *iskola, intézmény* kifejezés jelenik meg. Azaz a pedagógusi felelősségvállalás szükségességét explicit és implicit módon is hangsúlyozza az ajánlás, de szövegszinten mégis kerüli a „nyílt” konfrontációt. Az ilyen módon indirekt megfogalmazásúvá váló kritika nem a nyílt, egyenrangú felek közt elvárható szakmai kommunikációt segíti elő. Egyes megfogalmazásokban tetten érhető az érzelemvezéreltség is, azaz a szöveg megalkotói kilépnek a szakértői szerephez kapcsolódó nyelvi elvárásrendszer keretei közül, pl. *„A tanulás iránti öröm a gyermek életörömének egyik fontos kifejeződése – már, ha az intézményes oktatás ezt engedi neki...!”*

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kapcsán a szöveg egy olyan szakmai, együttműködési hálózat meglétét implikálja, mely magától értetődően segíti az érintetteket. Különösen érdekes ilyen szempontból az ajánlás 56. oldalán szereplő részlet:

„van gyakorlat a tanórák alatti <<kéttanáros modellnek>> megfelelő megszervezésére is, amely – a megítélésünk szerint – a legkevesebb hátrányt okozza a tanulónak, viszont a legtöbb belátást, együttműködést és segítő attitűdöt igényli a tantárgyat oktató pedagógustól”

A formációban domináns diskurzus itt is tetten érhető: az olyan jó gyakorlatok alkalmazása, mint a kéttanáros modell, kizárólag a pedagógus „belátásán”, attitűdjén áll vagy bukik – a magyarországi köznevelésben dolgozó pedagógusok hétköznapi tapasztalatai ennek valószínűleg ellentmondanak és ezen modell elterjedésének gátját inkább a munkaerőhiányban látják, semmint önnön hajlandóságukban.

Az ajánlásra jellemző, hogy a szövegbe ágyazottan az egyértelműen a hatalmi diskurzushoz sorolható jogszabályokat, azok részleteit jeleníti meg, ezekkel is alátámasztva azt az állítást, mely az ajánlás mint kommunikációs aktus fő üzeneteinek egyike: a diákok, így a BTMN-besorolású tanulók érdekeinek érvényesülése a pedagóguson múlik. Ezzel a morális és szakmai felelősség mellett a jogi elvárásokat is beemeli a saját érvelési bázisába. A problémát az jelentheti, hogy a befogadói oldal azt látja: elmaradt a pedagógus cselekvési lehetőségeinek reális felmérése. Nincs szó arról, milyen átlagos csoportlétszámokkal, ezen csoportokon belül jellemzően hány különleges bánásmódot igénylő tanulóval kell egy-egy pedagógusnak foglalkoznia, ahogy a kötelező óraszám és a minőségi munkavégzés összefüggései, a szakmai segítség tényleges elérhetősége is kívül reked a diskurzuson.

4. Záró gondolatok

A szakmai ajánlásban szereplő módszertani javaslatok zöme frontális munkaformára alkalmazható, azaz a szövegben is elavultnak minősített paradigmára épül a koncepció. Az ajánlásban a pedagógusok irányába mutatott attitűd kedvezőtlenül hathat a befogadói oldalon, így végső soron hatással lehet az implementációra, azaz végeredményben a BTMN-besorolású gyermekek előrehaladási lehetőségeire. A szöveg ezáltal, bár szándéka nyilvánvalóan ezzel ellentétes, hozzájárul e hátrányban lévő csoport deprimált helyzetének fenntartásához. A pedagógusokat a diskurzus szintjén leválasztja a strukturális sajátosságokról, az olvasónak azonban szembetűnővé válnak az ajánlásban konstruált és a valós nevelési-oktatási helyzetek közti különbségek.

Komoly dilemma, hogy egy szakmai ajánlás megfogalmazásakor hogyan járjanak el az alkotók, hiszen kívánatos egyrészt naprakész módszertani ismeretek mentén, innovatívan közelíteni az iskolai hétköznaphoz, ugyanakkor ezen újítási, szemléletváltási törekvések a valósággal kapcsolatos ismeretek hiányából, vagy ezek figyelmen kívül hagyásából fakadóan makroszerkezeti gyökerű, de mikroszerkezeti szinten is tapasztalható akadályokba ütköznek. Amikor a pedagógusok azzal szembesülnek, hogy egy adott témában szakértő, a tudáelosztás hierarchiájában felettük álló személy vagy csoport olyan szakmódszertani, módszertani repertoárt vár el tőlük/ír elő nekik, mely a mindennapi tapasztalataikon, lehetőségeiken túlmutat, azokat lényegében nem reprezentálja, ignorálja, akkor szakmai és érzelmi kitettségük fokozódását élhetik meg, viszonyulásuk kedvezőtlen irányt vehet.

Ahhoz, hogy ténylegesen megteremtődjön az összeköttetés a köznevelés-közoktatás „végrehajtó” és a korszerűség felett örökődő, az innovációk követésére kapacitást fordítani képes akadémiai szféra között, fontos lenne a pedagógustársadalomban minél átfogóbb és lehetőség szerint kvalitatív kutatásokat végezni, melyek feltárhatják a domináns gondolkodási és ezekből fakadó cselekvési sémákat – meggyőződésem szerint a kritikai diskurzuselemzés ennek hasznos kerete lehet. Emellett mind a köznevelési intézmények, mind a tudományos műhelyek részéről meg kell jelennie a közös diskurzus igényének. A meglévő ideologikus-diszkurzív formáció határait, mintázatait, dinamikáit lebontó beszédmód kialakítása, a szavak új tartalommal való feltöltése, a reflektáltság mértékének növelése érdemben javíthatná az oktatás minőségét, a szakmai és szakmaközi szolidaritást és az érintettek érdekérvényesítő képességét is.

A pedagógusok kilépése/kiléptetése a rossz tanítvány szerepéből, átalakulásuk szövetségessé javára válna mindenkinek, aki kapcsolatban van a közneveléssel – azaz a teljes társadalomnak.

Irodalomjegyzék

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
- Aronson, E. et alii (2013). *Social Psychology*. Pearson.
- Bahtyin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Blackledge, Adrian (2012): Discourse and power. In Gee, J. P., Handford, M. (Eds), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 616–627). Routledge.
- Cohen, L., Marion, L. & Morrison, K (2018). *Research Methods in Education (8th ed.)*. Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. Discourse as Social Interaction. In Van Dijk, T. A. (Ed), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2. (pp. 258–284). Sage.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis*. Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. In Gee, J. P., Handford, M. (Eds), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 9–20). Routledge.
- Ickes, W. & Knowles, E. S. (1982, Eds.). *Personality, Roles, and Social Behavior*. Springer-Verlag.
- Jorgensen, M. & Louise J. P. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Sage.
- Kuhn, L. (2007). Why Utilize Complexity Principles in Social Inquiry? *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 63(3–4), 156–175.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, Self, and Society*. The University Of Chicago Press.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1–25.
- Van Dijk, T. A. (2012). Discourse and Knowledge. In Gee, J. P., Handford, M. (Eds), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587–603). Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. In Tannen, D., Hamilton, H. E., Schiffrin, D. (Eds), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 466–485). Wiley-Blackwell.