

tai alapján már tudja, hogy a szabályok mikor alkalmazhatók. Nehézséget okoz azonban a konkrét szituáció lényeges és lényegtelen jegyeinek elkülönítése.

A harmadik szakaszban, a kompetencia szintjén (3–4. év) a tanárok tudatosan jelölik ki céljaikat, hozzák meg döntéseiket, cselekvésüket képesek a célhoz igazítani; mindez azonban nehézkesen, kevésbé flexibilisen valósul meg.

A negyedik szintet már éppen a gördülékenység és a rugalmasság jellemzi. A gazdag tapasztalati bázison a szituáció egészének átlátására válik képessé, intuitív módon felismeri a korábbi és a jelenlegi szituációk közös és eltérő vonásait, kiváló diagnosztá, a döntések meghozatalát azonban még a szándékolt, tudatos elemzés jellemzi.

Az ötödik, a „szakértő” szinten álló pedagógusnak a döntések meghozatalában is az intuitivitás, a gördülékenység a sajátja, nincs szüksége tudatos, szándékos mozzanatok beiktatására. A negyedik és az ötödik szintre a pedagógusoknak csak egy kis része jut el. (Barone és mtsai, 1996)

Más, az egész pályára kiterjedő karrier-vizsgálatok az első három évet a „túlélés”, a „felfedezés” szakaszának tekintik, a 4–6. évre a stabilizálódás a jellemző. A 7–18. évben a pedagógusok két utat követhetnek. A kísérletező, aktív csoport számára a 19–30. évben a békés, nyugodt távolságtartás a jellemző, amit 31–40. évben a békés elválás követ. A másik úton járók a 7–18. év között átértékelik addigi tevékenységüket, kétségek gyötrik őket, a következő periódusban a konzervativizmus lesz jellemző rájuk, s megkeseredve fejezik be pályájukat. (Huberman és mtsai, 1997)

Mint láthattunk, a sikeres, eredményes, nyugodt életutat a stabilitás korszaka után a kísérletezés alapozza meg. A gyakorlott tanár tanulásának az innováció, a kutatás, a fejlesztés a testre szabott módja. Ennek érdekében már a tanárjelölteket is be kell vonnunk a kutatómunkába, az iskolákat pedig folyamatos megújulásra képes, alkotó műhelyekké kell változtatnunk.

A tantervét, módszereit fejlesztő, azzal kísérletező, a pályakezdőket segítő tanár egyben magas szinten tanuló tanár is.

S befejezésül e tekintetben is vissza kell utalnom Takács Etelre, akinek „iskolájában” gyakorló pedagógusok sora alkotta meg oktató programjait, munkafüzeteit, s egyszersmind birtokába vette, megtanulta a korszerű pedagógiát is.

Irodalom

Barone, T. és munkatársai (1996): A Future of Teacher Education. Developing a Strong Sense of Professionalism. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York. 1108–1145.

Huberman, M. és munkatársai (1997): Perspectives on Teaching Career. In: Biddle, B. és munkatársai (ed): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer. 11–78.

Nagy József (2000): *A XXI. századi pedagógia alapozása*. Osiris, Budapest.

Putman, R. – Borko, H. (1997): Teacher learning: Implications of New Views of Cognition. In: Biddle, B. és munkatársai (ed.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer. 1223–1296.

Takács Etel (1968): Pedagógiai szituáció a tanítási órán. Pedagógiai Szemle, 9. 773–779. In: Ambrusné Szalai Katalin (szerk.): *Takács Etel válogatott munkái*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Falus Iván

A tanító tanár

Takács Etel mint csoportos hospitálókát fogadó vezetőtanárral egyetemi hallgatóként a „Ságváriban” találkoztam először. Akár a szakterületi tartalmat, akár az órák pedagógiai megformáltságát tekintjük – alapvető jellemzője a hibátlan racionalitás volt. Ekkor

láttam először példát arra, hogyan kell egy órát elemezni, óraelemzést vezetni, például az oktatási folyamat szerkezete szempontjából. Ma sem állítom, hogy óraelemzést irányító tanárként minden esetben el tudom érni a nála megismert mércét.

lakacs Etel vezetőtanári minőségével szembesültem akkor is, mikor pályakezdőként hályogkovács módjára bátran elhívtam a saját magyaróramra. Miután néhány problémát szóvá tett (később persze még burkolatlan másokat is), biztató mosollyal zárta a megbeszélést: „A legfontosabb az, hogy nagyon jól bánss a gyerekekkel. A többi, amiről beszélünk, javítható.” Mi tagadás, olykor még ma is beszélgettünk erről...

A vezetőtanárságnak, a tanár-tanításnak (ez a cím megfejtése) általa megtestesített példáját tekintem ma is kiindulópontnak, viszonyítási alapnak, amikor az oktatásügyben megjelent a vezetőtanár-képzés, sőt, emellett a mentorképzés igénye, amikor már lehet ilyen képzésre jelentkezni, amikor értelmesnek látszik azon gondolkodni, hogy mi is a mai körülmények között a vezetőtanár, illetve a mentor funkciója, mi is lehetne a képzés tartalma.

A hazai pedagógusképzésben több évszázada jelen van az a meggyőződés, hogy a pedagógussá válás egyik döntő mozzanata a kívánatos pedagógiai megoldások, minták megismerése, és az ezek ismeretében először irányítással, majd önállóan történő gyakorlás.

Ezt fejezte ki a norma iskolához kapcsolódó pedagógusképzés megoldása 1774-től; ezért építették a középfokú tanítóképzőkkel egy épületbe a gyakorlóiskolákat a 19. század második felétől kezdve, s ezért nyílt meg 1872-ben a magyar királyi tanárképző-intézet gyakorló-főgimnáziuma Budapesten. S bár a gyakorlóiskolákat 1949-ben átmenetileg megszüntették, a 15–20 órás tanítási gyakorlat mai színhelye is a pedagógusképző intézményhez kapcsolódó gyakorlóiskola vagy éppen az úgynevezett külső gyakorlóiskola.

A képzés központi tényezője mindegyik megoldásnál a „minta tanár”, a vezetőtanár volt, aki nem egyszerűen tapasztalt, hanem a mindenkori elképzeléseknek megfelelően kiváló tanár volt.

A vezetőtanárság mint sajátos szerep jelentős változáson ment keresztül. A következőkben a pedagógusképzésen belül csak a középiskolai tanárképzéssel foglalkozom – különös tekintettel az elsőként léte-

sített gyakorlófőgimnáziumra és a budapesti tudományegyetemre.

Az első gyakorlófőgimnázium – a magyar királyi tanárképző-intézet gyakorló főgimnáziuma, a mai Trefort utcai Gyakorlóiskola – megalapítója *Eötvös József*, megszervezője és koncepciója megalkotója *Kármán Mór*, tényleges beindítója *Pauler Tivadar* miniszter volt 1872-ben. Szándékuk szerint a középiskolai tanárjelölt szak tudományos képzését a tudományegyetemen szerezte, a szaktárgy tanításához szükséges speciális ismereteket és a módszertant az egyetem mellett 1870-ben létesített tanárképző intézetben sajátította el, a tanítási gyakorlatra a gyakorló évben a gimnáziumban készült fel.

A vezetőtanárság, a hozzá kapcsolódó feladatok, elvárások, a tudományos és társadalmi presztízs ebben a gyakorlóiskolai munkában alakult ki folyamatosan és vált országosan elfogadottá vagy legalábbis előírtá. Az iskola valamennyi (20–22 fő) tanára vezetőtanár volt, valamennyien tudós tanárok, akik publikációikban, tudományos testületek tagjaiként járultak hozzá szakterületük, annak tanítása és az általános pedagógia fejlődéséhez. Minden évfolyamon egy-egy osztály tanult, 25–35 fő közötti létszámmal. A tanárjelöltek száma változó volt, de a maximális 40-et ritkán haladta meg.

Ilyen létszámok mellett érthető, hogy a tanárjelöltek szaktárgyuk tanárához kapcsolódtak, de minden hallgatóval foglalkozott a tantestület egésze is.

Milyen foglalkozások voltak a tanárjelöltek számára a gyakorlóévben?

A keretek már a legelejen adottak voltak:

- a tanév során az iskola életének megismerése, és ebbe való bekapcsolódás (például jegyzőkönyvvezetés és értekezletekről, szertartásokról, bekapcsolódás az igazgatói iroda munkájába stb.);

- egy hónap hospitálás különböző tantárgyakat tanító tanárok óráin, majd a saját szaktárgy és a saját vezetőtanár óráin, mind az alsóbb, mind a felsőbb osztályokban, az órák megfigyelése előtt és után részletes megbeszélés;

- 4–8 héten keresztül a jelölt által készített írásbeli óratervek alapján és a vezető-

tanár felügyeletével önálló tanítás, előtte, utána részletes megbeszélés;

– év közben részben vezető tanárok, részben erre kiválasztott tanárjelöltek bemutató órái valamennyi tanárjelöltnek és valamennyi tanárnak (például az 1925/26-os, ilyen szempontból átlagosnak tekinthető tanévben 18 ilyen bemutató óra volt), amelyet egy hét múlva követett az óra megbeszélése: tanárjelölt esetében a részletes önbírálatot az előre kijelölt bíráló követte, aki mind az órát, mind az önbírálatot értékelte;

– rendszeresek voltak a jelöltekkel együtt tartott heti közös tanári értekezletek, ezek tartalmilag a módszerek alkalmazásához, az ellenőrzéshez, osztályozáshoz stb. kapcsolódtak (az 1925/26-os tanévben 29 ilyen teljes értekezletre került sor);

– az iskola mindenkori tudós igazgatója heti 2 órában iskolaelméleti előadást, úgynevezett theoretikumot tartott.

Az évkönyvek tanulmányozása alapján leírható e stúdiumok tartalma. Például az 1923/24-es tanévben a tematika a következő volt:

– Szükséges-e a gyakorlati képzés?

– A didaktikai technika. A figyelem, a megértés és a megtartás pszichológiájának pedagógiai vonatkozásai.

– A módszer. Az oktatás célja. A formális fokozatok.

– A tanterv konstruáló elvei, alkalmazásuk. Az érvényes tanterv megbeszélése. A tanterv megvalósítása.

– Iskolaszervezet. Az érvényes, 1889. évi törvény történeti előzményei és jelentősége, a legújabb szervezés. A törvény ismertetése a Rendtartással és az Érettségi vizsgálati utasítással kiegészítve.

– Bevezetés a latin nyelv gimnáziumi tanításába.

E tematikából is látható, hogy az iskola által képviselt pedagógia az egyetemen élő irányzatnak, leginkább a *Fináczy Ernő* által képviselt szellemiségnek felelt meg. Egyébként az iskola pedagógiai könyvtálmánya, a beszerzések listája is ezt tükrözi.

A gyakorlógimnázium által elért színvonal elismertségét minősíti, hogy az 1924. évi egységes országos szabályozás

az így kialakult gyakorlatot teszi kötelezővé minden újabb – a középiskolai tanárok iránt megnövekedett igény kielégítése érdekében létrejött – gyakorló középiskola számára is.

1949-ben a tudományegyetemeket tanárképző egyetemekké alakították át, a tanárképző intézetet és a gyakorlógimnáziumokat megszüntették, majd 1950-ben a gyakorlóévet eltörölték. 1958-ig, az egyetemi gyakorlóiskolák újjáélesztéséig, a vezetőtanárságot a történelem felfüggesztette.

Csak kitérőként emlitem meg, hogy ez akkor az elit iskolákat sújtó politikai döntés eredménye volt. Azonban ha ezen a fenntartáson a társadalmi folyamatok már túl is léptek, a gyakorlóiskolák, a vezetőtanárság intézményét most egyes pszichológiai megfontolások oldaláról éri elmarasztalás. Azt fogalmazzák meg ugyanis, hogy a tanárjelöltek számára megterhelő, ha minta-megoldások árnyékában kell átélniük a saját próbálkozásaik hiányosságait, illetve a nagyhatású vezetőtanárok meggátolják a tanárjelöltek egyéni arculatának kibontakozását.

A gyakorlóiskolák és a vezetőtanárok rendszerére voksolok, ha betöltik a létrehozásukkor nekik szánt funkcióikat: úgy szolgálják a tanárképzést, a pedagógiaelmélet és a gyakorlat egységét, mint az orvostudomány esetén a klinikák, a természettudományok esetén a laboratóriumok, ha pedagógiai műhelyként működnek.

Az újjászervezés után a gyakorlóiskoláknak az új igényeknek kellett megfelelniük. Tekintettel arra, hogy minden bölcsészkarra és a legtöbb természettudományi karra felvett hallgatónak kötelező volt tanári diploma szerzése, s az egyetemek a középiskolák mellett (a tanárképző főiskolák mellett) a felső tagozatra is képeztek tanárokat, bekövetkezett az eltömegesedés. A gyakorlóévet felváltotta a tanulmányok alatti, évközi csoportos hospitálás és a képzés befejező évében az összesen 15–20 órás tanítási gyakorlat. Ebből az időszakból vannak olyan élményeink, mint a folyosón átzúduló, olykor egymást keresztező, közlekedési akadályt okozó hallgatói tömegek, tudatlanságukban a vezetőtanárok érzékenysé-

get serto hallgatói reagálások, tanári sértődések stb. E tapasztalatainkat megosztva, már a pedagógia tanáraként, hallottam egyszer Takács Eteltől a csendes megjegyzést: ezekért az órákért veszélyességi pótlékot kellene kapnunk. S ekkor nyugtattuk a hallgatókat általában már jó előre: A nem tökéletesből is lehet tanulni.

A tömegesedés következménye volt, hogy az iskola vezetőtanárai már csak az iskola tantestületének egy részét tették ki, s a tanulók létszáma még a 800 főt is túllépte. A nagyszámú nappali tagozatos tanárjelölt mellett még nagyobb létszámban jelentek meg a levelezős tanárjelöltek. Már nemcsak a tudós tanárok lehettek vezetőtanárok, bár szerencsére sok ilyen volt köztük, ezt ma még sokan tudjuk. De a korabeli iskolai évkönyvek anyagát tanulmányozva ez nem derül ki. (Ez talán jelzés lehet minden olyan neveléstörténeti kutató számára, aki csak a leírt szöveget tekinti forrásnak.) A tanárokról a szakmai tevékenység helyett csak arról értesülhettünk, ha valaki rajvezető, csapatvezető, közönségszervező, takarékbélyeg felelős stb. volt. Az

1963/64. tanévben már Takács Etel neve is szerepel a tanárok között, igaz, ő semmi ilyenért nem felelős, „csak” egyetemi adjunktus.

Nem regenerálódott a gyakorlóiskolák és az egyetemek kapcsolata, annak ellenére, hogy igazgatásilag a gyakorlóiskolák az egyetemekhez tartoznak. A gyakorlóiskolához, a vezetőtanársághoz egyértelműen a jó értelemben vett hagyományos gyakorlati pedagógia képviselője, a teljesítményelvűség kapcsolódott.

Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a pedagógiai kísérletek, majd a kilencvenes évektől a reformpedagógiai irányzatok, az alternatív iskolák megjelenése idején elemi erővel jelent meg az igény, hogy másféle gyakorlatot is lássunk, a csoportos hospita-

lások színhelye ne csak a gyakorlóiskola legyen. Némi túlzással azt mondhatnám, hogy csoportos hospitálások alkalmával „eltódultunk” az alternatív iskolákba, átmenetileg felszabadítva ez alól a tehernek tartott feladat alól a gyakorló iskolákat.

Mára már úgy tűnik, hogy a legjobb vezetőtanárok gyakorlatában együtt van a szakmai tudás és az a pedagógiai igényesség és tudatosság, amely lehetővé teszi a tanuló szempontjainak és a teljesítményelvűségnek az egyeztetését – de ma sem mindenki ilyen.

S bár a tudományegyetemek 1991 óta megszűntek tanárképző egyetemnek lenni, hallgatói döntés kérdése ma már, hogy ki választja szakterületi tanulmányai mellé vagy után a tanárságra képesítő tanegységeket – a kiváló vezető tanárok iránti igény nem csökken.

A gyakorló iskolák és a vezető tanárok rendszerére voksolok, ha betöltik a létrehozásukkor nekik szánt funkcióikat: úgy szolgálják a tanárképzést, a pedagógiaelmélet és a gyakorlat egységét, mint az orvostudomány esetén a klinikák, a természettudományok esetén a laboratóriumok, ha pedagógiai műhelyként működnek.

Sőt, ma már megvan a lehetőség arra, hogy valaki választ-hassa a vezető tanárságot, készüljön arra, hogy vezetőtanár lehessen minimálisan 5 év tanítási gyakorlat után.

Ugyanakkor – mint ezt a bevezetőben is említettem már – megjelent egy má-

sik, sajátos igény is: legyenek olyan szakemberek, mentorok az iskolában, akik a tanárjelölteket, a fiatal pályakezdőket a tanítási órákon kívül minden iskolai tevékenységben segítik, tanácsadóként tudnak működni.

Olyan továbbképzés tartalmi kimunkálása áll tehát előttünk feladatként, amely úgy alkotja meg a vezetőtanár-képzés koncepcióját, hogy abban a mentor számára szükséges tartalmak is helyet kapnak; másrészt a mentorságról mint új funkció-ról és ennek megfelelő képzésről is van érvenyes mondanivalója.

Irodalom

A. M. Kir. *Tanárképző-Intézet Gyakorló-Főgimnázium Értesítője az 1918-1919. iskolai évtől az 1929-1930. iskolai évig.*

Nyelvi hátrány és iskola

A „nyelvi hátrány” pontos meghatározása korántsem egyszerű, hiszen olyan gyűjtőfogalom, amely egyaránt használatos a nyelv-, illetve beszédpatológia tárgykörébe tartozó, fizikai, szervi, fejlődési eredetű „nyelvi diszfunkciók” (más szóval nyelvi rendellenesség, „fogyatékoság”, például: afázia, nyílt szápad, diszlexia, diszgráfia, dadogás, egyéb beszéd-, illetve kommunikációs zavarok) megnevezésére (Crystal, 1998), valamint mindazokra az esetekre, amikor a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és a társadalmi érvényesülést gátló kommunikációs problémák hátterében sokkal inkább társadalmi-kulturális, szocializációs, ideológiai, netán gazdasági, összességében külső okok állnak.

Ez utóbbi értelemben a nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egy-szersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak. A nyelvi hátrány tehát nem ideológiamentes fogalom.

A hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normáként tételezett, elvárt nyelvhasználatától. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva. A jelen tanulmányban a fogalmat ez utóbbi értelmében, „nyelvi másság, nyelvi hátrány mint társadalmi hátrány” jelentésben fogom használni.

Az, hogy egy társadalomban mi minősül nyelvi hátránynak, s hogy nyelvíleg ki vagy mely csoport, milyen mértékben hátrányos helyzetű, országonként, történeti korszakonként is eltérő lehet. Az azonban

mindenütt nyilvánvaló, hogy vannak olyan tevékenységek, életünkben olyan helyzetek és színterek, ahol, bár mindannyian nyelvhasználók vagyunk, a nyelv mégis kitüntetett szerepet játszik. Ezek közül talán az egyik legfontosabb az intézményes szocializáció legfőbb színtere, az iskola, ahol a hatékony tanulással összefüggő társadalmi viselkedési készségek közül mind az interperszonális, mind pedig a munkaorientált, feladatra irányuló készségek fejlődésében – eszközként és célként – különösen fontos szerepet foglal el a nyelv.

Nyelvi hátrányok – nyelvi különbségek

Az iskolába kerülő gyermekek számos tekintetben hasonlóak egymáshoz. Egyrészt az iskola minden tanuló számára új nyelvi közeget jelent, emellett az iskolában jóval nagyobb az esélye az eltérő nyelvi, kulturális, társadalmi hátterű gyermekek érintkezésének, mint korábban. A gyermekeknek először kell tudatosan megnyilvánulniuk formális beszédhelyzetekben, először találkoznak új regiszterekkel, a szóképzlet eddig nem ismert egységeivel, szerepekkel és kommunikációs műfajokkal. Itt válik elsődlegessé a metanyelv