Vámos Ágnes
ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Intézet

A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása

Talán, mióta ember él a földön, azóta hajtja fejét álomra a mese megnyugvásával, vagy egyszerűen csak elidőz néha a jó és a rossz harcán, hogy majd azzal a hittel feltöltődve élje tovább mindennapjait, hogy van igazság, van szépség, van jobb jövő. Ez a hit teszi kortól és tértől függetlenné, egyetemessé a mesét az ember életében. Legyen csodás, népi vagy filozofikus, archaikus vagy modern, keletkezési helye bármely kontinens, anyaga lényegében ugyanaz: félelmek és vágyak képe, kép a világról, ahogy az ember látja vagy látni szeretné.

A mese és a pedagógia

A mesékben a tapasztalati világ elemei burkolóznak csodás köntösbe; a hős, rendkívüli események, kalandok sorozatán keresztül, mint a „jó", az „én" a „mi" megtestesítője, elnyeri jutalmát. Látszólag a mesék igen sokfélék. Első látásra különbözik a régi görög mesevilág a maitól, az angol az olasztól vagy a magyartól, a népmese a műmesétől. Vannak olyan történetek, amelyeknek időben, térben, nyelvben akár 1000 variációja is lehet, s ma már aligha mondható meg, hogy hol született az eredeti, mégis van bennük valami elemi közös vonás. A mese fogyasztói a gyermekek, a gyermeklelkű felnőttek, de vannak kimondottan felnőtt mesék is. A mese népszerűségét egyszerre táplálja egyszerűsége és rejtett üzenetei, az álmok világának valósága, s nem utolsósorban a történetmondás és történethallgatás egyetemesen emberi jellemzői. A fentieken túl még számos oka van annak, hogy a mese nemcsak a szórakozás/szórakoztatás műfaja, hanem például az orvostudományban, a pszichológiában módszertani és terápiás eszköz is. Ez utóbbi esetekben a mese mint szövegkorpusz áll a középpontban, s a mesélő az, akiről a kutató elme többet akar megtudni. Boldizsár Ildikó szerint a mesét mondók ilyenkor azokról a dologról szólnak, amelyek az élet zavartalannak tekintett működését veszélyeztetik, azt a pontot, pontokat jelölik meg, ahol az egyensúly megbomlik, azt az utat mutatják meg, ahol a hős gondolatban jár, azokat az eszközöket, amelyek szerinte a problémából ki tudják őt vezetni. A mese terápiás alkalmazásakor a gyógyítás lényege a helyzettel való szembesülés és a fiktív megküzdés, hasonlóképpen ahhoz, ahogy a metaforát használják terápiás céllal (*Gordon*, 2002; *Picard,* 2002; *Rodet*, 2002; *Boldizsár*, 2007).

A mese pedagógiai alkalmazása jellemzően az irodalom részeként történő tanításra korlátozódik. Nyelv- és irodalomelméleti megközelítéskor a műfaji sajátosságokat tárják fel; szakmódszertani kérdésként az írástanításhoz, a szövegértés, szövegprodukció tanításához veszik igénybe. Egyes leírások szerint a mesét felhasználják az idegennyelv-tanításban a fantázia verbális ösztönzőjeként vagy kisiskolás korban a tudománytörténet tanításában, a felfedezések mint küzdelmes életutak bemutatására (*Fortin*, 2007). A főleg nyelvészettel társult interdiszciplináris tudományágakban a mese szimbolikus jellemzőit elemzik, esetenként a metaforikus tartalmat kutatják. Sok más mellett ez utóbbi vonulathoz is illeszthető a pedagógiai alkalmazás. A metafora kutatásmódszertani eszközként való megjelenésében az utóbbi időben jelentős pedagógiai előretörés tapasztalható. Me-

sékkel való foglalatosságunkat mégsem ez, hanem a narratívumok pedagógiai felhasználására irányuló kutatás indította el.

Egy az ELTE Neveléstörténeti Intézetében folyó kutatásban tanári élettörténetek vizsgálata folyik Atlas-ti segítségével és a szövegelemzés módszerével. Ennek során találkoztunk a küzdelmekre, az ellenségre, a rendkívüli véletlenekre mint csodákra való utalásokkal. A hol győzedelmeskedő, hol még harcot folytató tanár mint hős metaforikus képe vezetett el ahhoz a kutatáshoz, amely a mese jelenségvilágával való mélyebb megismerkedést, majd az ezeken alapuló empirikus alkalmazást eredményezte. Mivel az említett tanári élettörténetekben, azaz a narratívumokban a magam részéről a pálya kezdő szakaszával foglalkoztam, ezért érdekesnek tűnt megvizsgálni, hogy miként gondolkodnak a hallgatók majdani első tanári élményeikről, kezdő tanári helyzetükről. A cél annak vizsgálata volt, hogy milyennek látják a hallgatók önmagukat leendő tanári szerepükben, beleérvte annak kontextusát és a felvett interakciókat is. Kérdés volt számomra, hogy ha problémáról gondolkodnak, akkor azt miként, milyen szereplőkkel azonosítják, a megküzdést milyen módon, eszközökkel képzelik el. A kutatás során – hasonlóan a metaforakutatásokhoz – a mesét mint verbális közlést, mint a tudást konceptualizáló eszközt vizsgáltam, miközben célom volt a mese mint kvalitatív eszköz kipróbálása is. Ebben a pedagógiai értelemben a kutatás a tanárképzésre, a hallgatókra, valamint a kezdő tanároka irányuló kutatások sorába illeszkedik. A kutatást 2007 májusában végeztem az ELTE Neveléstudományi Intézetében 3. és 4. éves tanári szakos hallgatói csoportban.

Adatfelvétel: tartalmi és technikai kérdések, a minta

A meseírást egy írásbeli vizsga apropója jelentette. Egy tanári szakos kurzus hallgatóinak – némi bónusz reményében – egy megkezdett szituációból kiindulva lehetett mesét írniuk egy elképzelt kezdő tanár iskolai megpróbáltatásairól és győzelméről. A kurzus, amelynek vizsgájához a meseírás társult, jellemzően 3–4. évfolyamos hallgatóknak szól, akik a tanári szakos képzésben jelentősen előrehaladtak, már több tanegységet is abszolválhattak, s e vizsgát követően a pedagógiai-pszichológiai komplex szigorlat előtt álltak. A hallgatók többsége bölcsészképzésben vett részt. A vizsgán nyolcoldalas, összesen 36 (felismerési, felidézési, alkalmazási és értelmezési) feladatokból álló, 130 összpontszámú feladatlapot kellett kitölteniük. A feladatlap utolsó üres oldalára lapozva találkoztak a bónusz (mese) feladattal. A mese megírása önkéntes volt, elmulasztása hátránnyal nem járt. A vizsgára rendelkezésre álló 90 percet a meseírással együtt számoltam ki, elővizsgálat segítségével. Ez az idő elégségesnek is bizonyult: csak ketten jelezték utólag, hogy írtak volna mesét, de nem maradt rá idejük. Egyikük teljesítménye ismert (jelest kapott). A dolgozattal az első vizsgázó 60 perc után készült el, a többi folyamatosan. Hat hallgató maradt az utolsó percig. A 90 perc lejárta előtt olyanok is elmentek, akik nem írtak mesét. Utólagos szóbeli vélemények szerint a hallgatók a meseírást kellemesnek, érdekesnek, kreatív feladatnak tartották, amellyel levezethették a feszültséget.

Már az első perctől kérdés volt, hogy lehet-e ilyen körülmények között kutatási céllal adatfelvételt végezni (dolgozatírás végén), s hogy nem diszkriminál-e bizonyos hallgatói csoportokat (például azokat, akiknek nem maradt idejük rá), továbbá hogy helyes-e jutalmazást kapcsolni hozzá. Megállapítható, hogy a meseírás lehetőségével a csoport 57 százaléka élt. E 30 hallgató között arányaiban több a nő (87 százalék), mint a férfi (13 százalék) – a teljes csoporthoz képest is, ahol a nők-férfiak aránya 78, illetve 22 százalék. Az eltérés oka egyelőre nem látszik. Ami pedig a meseírás és a hallgatói teljesítmények közötti kapcsolatot jelenti: tény, hogy matematikailag megvolt az esélye annak, hogy a 2 százaléknyi bónusz jegyemelést eredményezzen, valójában azonban erre egyetlen esetben sem került sor. A vizsgaminősítések belső arányai nem térnek el számottevően, vagyis a meseírás ebből a szempontból nem volt diszkriminatív. *(1. táblázat)*

1. táblázat. A teljes vizsgázó csoport és a mesét író alcsoport vizsgaeredményei

Szempont	*Összes*	*Jeles*	*Jó*	*Közepes*	*Elégtelen*
Az összes vizsgázó vizsgaeredménye	53 fő	25%	46%	25%	4%
Mesét írók vizsgaeredménye	30 fő	32%	43%	21%	4%

A mese mint kutatási eszköz alkalmazásakor kérdés volt az is, hogy miként fogalmazzam meg ezt a feladatot (legyen-e direkt problémaközpontúság), hogy mennyire „vezessem meg" a szituációt (adjak-e elvárt szereplőket, például hős, segítők, ellenfelek). Végül úgy döntöttem, hogy a mese műfaji jellemzőire tekintettel a megfogalmazásakor olyan dramaturgiai kiinduló állapotot hozok létre, ami egy tanár szakos egyetemistának életszerű, amibe bele tud helyezkedni. Úgy gondoltam, hogy az állásinterjú mint szituáció a történet fonalának felvétele szempontjából kényelmes kezdés, majd az ezt követő negatív kép felvázolása elégséges intellektuális kihívást tartalmaz, vagyis van benne megoldást inspiráló konfliktus. A konkrét feladat így hangzott:

„Állásinterjúra megy egy iskolába. Az ön elé tárúló képek megdöbbentőek. Készítsen egy rövid mesét, amelyben ön, mint majd az iskolába kerülő új tanár lesz a HŐS. Képzeljen el megpróbáltatásokat, ellenséget, segítőket. Vajon hogyan tud győzedelmeskedni?
Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…"

A kutatás során felvetődött a kérdés, hogy vajon a hallgatók mennyire fókuszálnak a didaktika tárgykörére (amely vizsgához kapcsoltan a mesét írták), vagy mennyire adnak integrált pedagógiai látásmódot. Reméltem, hogy a mese alkalmas a hallgatói, tanári képességek, kompetenciák, attitűdök feltárására, vagyis hasznosíthatja majd a felsőoktatás. Mivel a mesére mint kutatási eszközre a pedagógiában nem találtam előzményt, s a feltáró, elemző munka hosszadalmas, ezért az eredmények minden valószínűség szerint csak hosszabb távon hasznosulnak majd. E tanulmány hozzájárulhat e kutatási módszer alkalmazásának megítéléséhez is, majd pedig ahhoz, hogy miként optimalizáljuk ennek az eszköznek az alkalmazási feltételeit, hogyan illeszkedik a kvalitatív kutatásmetodológiák körébe.

Narratívumok, mesék, metaforák

Az ember világértelmező vállalkozásának preferált és természetes módjai az elbeszélések, a regények, a filmek, a mesék, azaz a narratívumok. Magukon viselik az Arisztotelész óta ismert elemeket, a történet felépítésének és működésének sémáit, a szándéktulajdonítást. Egyszerre találkozunk a senki másra nem vonatkozó egyediséggel és a történetekben tipikussal. Egyszerre jelenítik meg az egyén belső élménytartalmait, az „én intrapszichikus jellemzőit és az egyén társas környezetének hatásaként megjelenőket" (*László*, 2000). Jelen tanulmány kereteit szétfeszítené a mesék, metaforák, narratívumok kapcsolatának leírása, akárcsak e fogalmak episztemológiai státuszának leírása. Megjegyzem azonban – leegyszerűsítve fogalmazva, e részletek további kifejtését mellőzve –, hogy a továbbiakban a meséket is narratívumoknak tekintem, amelyek egyfajta 'Gestalt'-ként működve a világra vonatkozó reprezentációkat jelenítik meg, a tudás konceptualizációját végzik el metaforikus, szimbolikus formában. Ez utóbbit alátámasztja a mesei kellékek felvonultatása („megpróbáltatások", „hős"), a nyelvezet („hol volt, hol nem volt"), a feladattal beindított meseszövési forgatókönyv. A válaszolók közvetlenül felvették a gondolat fonalát, s magas arányban alkalmaztak maguk is meseelemeket a teljes mesefolyamban vagy bizonyos keretes szerkezetben, azaz a mese lezárásaként[1]:

… Egy népszerű és jó iskola született meg ez által. Itt a vége, fuss el véle.
… Az év végére kivirágzik az iskola élete. Aki nem hiszi, járjon utána!
... Így már nyugodt volt a kezdő tanár, aki nem is volt már annyira kezdő! Minden jó, ha a vége jó! *(4)*

… Így a kezdő tanár a semmiből a mese végére egy sikeresnek vélt biológiatanárnő lett. S máig is él, ha meg nem halt. Itt a vége, fuss el véle.

… Az esküvőn ott volt az összes diákjuk, hatalmas bulit csaptak és boldogan éltek, amíg meg nem haltak. *(3)*

Azt, hogy az életvalóság mesevilágba kiterjesztett terében mozog a hallgató, alátámasztják a mesékben megtalálható metaforák, mint például a diploma mint hamuba sült pogácsa vagy a kiabáló tanár mint tűzokádó sárkány (lásd a teljes mesét a függelékben). Egyes mesékben azonban nemcsak egyszerű metaforikus megfelelést találunk, hanem egy úgynevezett több tartományú modellt.

Amikor azonban felkerekedett és a hamuba sült pogácsával állásinterjúra ment, megdöbbentő kép fogadta. Az iskola kapujában ugyan egyetlen tűzokádó sárkány sem fogadta, de egy tanárnőt hallott kiabálni. Ő ilyet még sosem látott korábban, hirtelen az inába szállt a bátorsága. Mégis úgy döntött, bemegy és megtudja, milyen iskola az, ahol még Makarenko a példakép.

A Fauconnier-Turner-féle metaforaelméletet alapján (idézi *Kövecses*, 2006) e hallgató a meseíráskor új mentális térbe helyezi magát, amelyet több fogalmi tartomány strukturál. „A mentális tér olyan konceptuális »csomag«, amely »on-line«, vagyis a megértés pillanatában jön létre. A mentális tér mindig sokkal kisebb és sokkal specifikusabb, mint egy fogalmi tartomány.” (*Kövecses*, 2006, 228–235.) Az elmélet alapján a mesénkben különböző terek azonosíthatók. Egyrészt a meseíró valóságát találjuk, azt a helyzetet, amikor a mesét írja. Láthatjuk a jövő valóságát, amelyben elképzeli magát, valamint ez utóbbinak múltként való értelmezését mint harmadik teret. A jelen valósága konkrét, a múltként értelmezett jövő általános, nehezen hozzáférhető. Az így létrejövő, úgynevezett integrált tér ugyanis a valóságban nem létezik, a képzelet terméke; létrehozásához és megértéséhez azokra a fogalmi tartományokra van szükség, amelyek az adott pillanatban egy térben egyesültek. Ebben a konkrét esetben azonosíthatók az élet = utazás, a tudás = táplálék, a halál = tűz fogalmi metaforák. A mesében az iskola a tűzokádó sárkány otthona, a hallgató vándorlegény, aki tudással felvértezve, zsebében a diplomával (lásd: hamuban sült pogácsa) szerencsét próbál. Az iskola, a tanárnő, az állásinterjú kifejezések a kezdő tanársághoz tartozó fogalmi készlet elemei. A tűzokádó sárkány, a hamuban sült pogácsa, az inába szállt a bátorság kifejezések meseiek. Az integrált teret a hallgató „Makarenkóval hozza létre” azáltal, hogy kimondatlanul is a testi fenyítés szimbólumává teszi, azaz egyesíti a mese és a pedagógia terét. A hallgató mint a jelen és a jövő képviselője ebben a térben küzd meg a múlttal. A mesei részletben az alábbi metaforikus nyelvi kifejezések és fogalmi metaforák, illetve ezek kiterjesztései fedezhetők fel:

(1) a kiabáló tanár tűzokádó sárkány (a tanár sárkány; a kiabálás tűzokádás),
(2) a tűzokádás támadás,
(3) a kiabálás ütés (Makarenko a példakép = a testi fenyítés a példakép),
(4) a tudás táplálék (diploma hamuban sült pogácsa),
(5) a tudás erő (a táplálék erőt ad, a tűz elemészt),
(6) a kiabálás tudatlanság.

E mesében a hallgató metaforikus nyelvi kifejezéseken és szimbolikus üzeneteken keresztül folytat kommunikációt, esetünkben közvetlenül a tanárral mint olvasóval, közvetve pedig önmagával és a világgal, amelybe e mesét kibocsátotta. Érdemes lesz majd tovább vizsgálni, mitől függ az, hogy egy hallgató mennyire indul el a mese-világba, s hogy onnan mikor, milyen kontextusban, merre mozdul el. Mitől zökken vissza a jelen időbe, miként írta egy hallgató: *Valószínű, nem ez lenne a vége, hogy kapjak rá + 2 pontot.* Annál is inkább érdekes kérdés ez, mert a mesék közismert indítómondata után a hallgatók többsége él a sugalmazott egyes szám harmadik személyű szereplő (hős) alkalmazásával, azaz az elbeszélő a történet hősével nyelvileg nem azonosul. (Hasonló jelenség tapasztalható metaforafelvételkor is.) A többség megszakítás nélkül, azonnal a

státuszra utal, folytatja a mondatkezdeményt (*Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…)*

Aki német szakos és bekerül rémálmai iskolájába... *(13)*
Aki elkerült egy olyan iskolába, ahol a gyermekek nagyon rosszak voltak... *(15)*
Aki meglátott egy kecsegtető hirdetést egy tanári állásra és elment az interjúra... *(16)*

Mások új mondattal kezdve mintegy sajátjukként alkotják meg a történetet:

Gyanútlanul betévedt egy nyolcadik kerületi általános iskolába: magyar irodalmat és nyelvtant akart tanítani, „esetleg még angol nyelvet is ha lehet", …a szerencsétlen.
A kezdő tanár nagyon szeretett volna gyerekekkel foglalkozni, tanítani őket és segíteni nekik. De akadályokba ütközött.

Kevesen egyes szám első személyű megfogalmazással kezdenek. Narratív megközelítésben írnak önmagukról, azaz mint múltbeli eseményről beszélnek az elképzelt, személyes jövőbeni helyzetről.

Aki én voltam. Az állásinterjúm napján épp beléptem az iskolába, ahol reményeim szerint tanítani fogok, amikor megláttam, hogy a – valószínűleg végzős diákok – egy része épp a nála fiatalabbakat és félénkebbeket egzecíroztatja….
Aki én voltam. Egy kisvárosi iskolában kezdtem tanítani, abban az osztályban, ahol egy hírhedten szigorú matematika szakos kolléga is tanított…"
És ez a tanár éppen én voltam. Az első hetek szorongásai után egyre bátrabban és otthonosabban érezve magam, igyekeztem a gyerekek számára izgalmasabbá tenni az órákat…"

A hőssel való azonosulás, énjelzés a mesék 17 százalékában fordul elő. A többség (76 százalék) a hőst elhelyezi a kezdő tanárok társadalmi csoportjába, az azonosulást viszont nem verbalizálja. Három hallgató mesélői perspektívát vált, egyes szám harmadik személyről első személyre. Ők a meséket jelen időbe helyezik. Kevés pedagógiai szakkifejezést alkalmaznak a történet kifejtéséhez, sok énjelzést adnak. Öt fő (18 százalék) múlt időből jelen idejűbe lép át. A többség (56 százalék) megtartja a megkezdett múlt idejű elbeszélést. Az alábbi mesélő a hős küzdelmét szaknyelvileg dúsan építi fel. Részlet a meséből:

De a kezdő tanár, ismereteit felhasználva, rögtön nekilátott a tanulók megismeréséhez, elbeszélgetésekkel, szociometria készítésével, megfigyeléssel, kirándulások alkalmával stb., és az így megszerzett ismeretek segítségével egy olyan differenciált oktatást tudott nyújtani, amely az oktatásfunkciót tartalmazta, az eredménye az önszabályzó tanulás kialakítása lett, nem csak a frontális munkára támaszkodva, a cselekvés és a konstruktivista pedagógia gondolatait alkalmazva.

Mind a metaforikus integrált tér, mind a szociális identitás kérdése, mind a mesélő idősíkváltása, nyelvi/szaknyelvi jellemzői további elemzést igényelnek. A narratívumokra irányuló tudományos munkák eredményeire is támaszkodva a későbbiekben tovább vizsgálható a mesevilág, elsősorban a pedagógiai hasznosítás felé való elmozdulás érdekében. A továbbiakban ez utóbbi szempontot szem előtt tartva a hallgató mint hős problémakörrel foglalkozom.

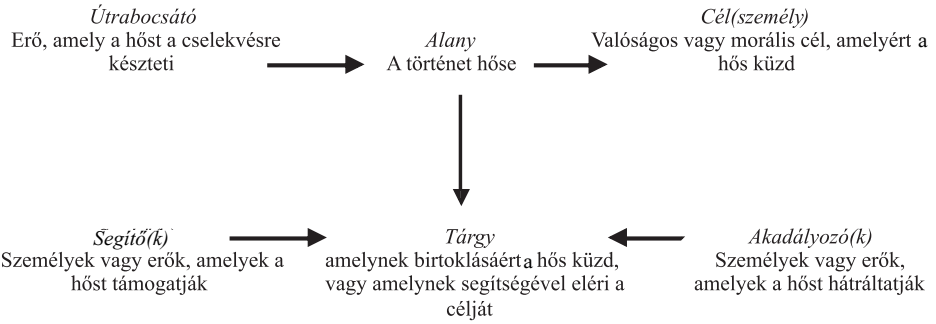
A mesék elemzésének elméletei

Strukturalista látásmód

Propp és más kutatók, mint például Greimas és Brémond óta a mesét olyan egyszerű történetnek tartják, amely negatív kezdetből és általában pozitív zárásból áll. E két végpontot nehéz küzdelmek sora köti össze. E tételt a 60-as évek strukturalistája, Vlagyimir Propp alapozta meg *A mese morfológiája* című munkájában (*Propp*, 1999). Úgy találta, hogy a mese lényege nem a történet, hanem a szereplők, akik a mese cselekményének lo-

gikája alapján tűnnek fel. A központi alak a hős, akinek életútját azért kísérik kalandok, mert sorsa összefonódik a jó és rossz, a károkozó és segítő elemekkel, társakkal és ellenségekkel. A proppi szereprepertoárban a hős mellett több tucatnyi közreműködő vehet részt a történet kifejtésében, a cselekvés előmozdításában. Felfogásában a mesék lényege a feszültség, amelyet a kiinduló állapot hordoz, s amelynek feloldására (azaz a probléma megoldására) irányul a hős cselekvése. A kiinduló állapotban tehát hiányok, ellentmondások, kérdések, csalások, hiszékenység, hitszegés, átverés stb. áll, a célállapotban pedig a hiány felszámolása, a kérdés megválaszolása, a hitszegő legyőzése, a révbe érés, hazatérés, kiteljesedés.

A Lévi-Strauss-i strukturalizmus elmélete és követői nem egyszerűen rendet vittek a változatosságba, hanem a jelenségek lényegének tekintették azt. Eszerint a sokféleség nem véletlen: maga a világértelmezés, azaz a rendszer, a struktúra a lényeg. A strukturalista meseelemzők szerint a meseszövés, a történet, a cselekmény is strukturális jelentőségű. Ebben a paradigmában a mesék olyan drámai események, amelyek középpontjában egy archetipikus struktúra áll, vagyis ebben az értelemben független a tértől és időtől amelyben született, nemkülönben a személytől, aki a történetet mondja. Ennek jegyében dolgozott a nyelvészet felől érkező A. J. Greimas is, aki a 31 proppi mese-elemet 6 kategóriába sorolta, s ezzel továbbvitte Proppnak azt a gondolatát, hogy a szereplők azonosítása nem személyiségük, hanem funkciójuk szerint kell történjen. Későbbi értelmezésében az elmesélt történetekben a különböző szereplők már mint különböző erők, ágensek (actants = cselekvők [fordította V. Á.]) jelennek meg, hogy azután a történetek ezen erők játékának eredményeként szülessenek meg. Nem lényeges, hogy a történet „erőként" olyan elvont kategóriát jelenít-e meg, mint egy adott szereplő „ambíciója", vagy olyan konkrétumot, mint például egy „varázsbot". Szerinte a történetekben az akarat, a képesség és a tudás szimbolikus dimenzióit látjuk. Az általa megalkotott szemiotikai négyzetben (1. ábra) az erőtengelyek segítségével válik láthatóvá a történetet működtető szereplők/cselekvők erőtere. Magyarázatában a segítők és ellenfelek a harc, a küzdelem szféráját, azaz a képességtengelyt jelölik (axe du pouvoir), az alany (hős) és a tárgy a keresés/kutatás szféráját, azaz az akarattengelyt (axe du vouloir), az útra indító, illetve a célszemély a szerződés, a csere szféráját. Ez utóbbi a történet kommunikációs és tudástengelye (axe de la communication et du savoir).



1. ábra. A greimas-i 'carré semiotique' erőtengelyei (Forrás: Greimas, idézi Courtés, 1991, 152.)

C. A. Brémond – szintén Proppra támaszkodva – a mese narratív szerkezetét vizsgálta. Szerinte minden történetben öt narratív szakasz (séquence narrative) van. Az egyes szakaszokból különböző erők viszik tovább a történetet:

a) a kiinduló helyzet (bizonytalanság, hiány, elszakadás),
b) a kiinduló állapot megváltoztatására irányuló erő (a megoldásra irányuló érdek),
c) a változás folyamata (küzdelem, próba, akadályok),

d) a megoldáshoz segítő erő felbukkanása (a megoldás eszköztára, elemei) és
e) a végső állapotba jutás (új egyensúly).

A strukturalisták mindinkább megtalálni vélték a történetek letisztult formáit, a tartalmi, úgynevezett narratív sémát. Azt a szerkezetet, amelyben megjeleníthetők a történet megértéséhez szükséges minimális és alapvető elemek és ezek kapcsolatai. Ebben az alapszerkezetben elengedhetetlenül lennie kell egy kiinduló állapotnak; ez a kezdőpont. Funkciója az, hogy az olvasó/hallgató felvegye a történet fonalát az idő-tér-cselekmény-szereplők egy vagy több dimenziójában. A második szerkezeti elem a zavaró, módosító elemek megjelenése annak érdekében, hogy a kiinduló állapotból továbbgördüljünk. Itt viszontagságokkal, bonyodalmakkal találkozunk. A végállapot az egyszerű narratív séma harmadik s egyben utolsó eleme (*Brémond*, 1973). Itt oldódik meg a kezdeti konfliktus, győzedelmeskedik, megdicsőül a hős. A történet ebben a narratív sémában halad előre. A mese kutatási eszközként való alkalmazásakor ezeknek a szakaszoknak a tartalma, egymással való kapcsolata, a szereplői a fontosak.

A strukturalizmus egyik tartós hozadéka a mesei szerepkörök és funkciójuk meghatározása, amelynek máig egyik legteljesebb tipológiáját A. Aarne és S. Thompson végezte el (*Aarne és Thompson*, 1987). Mindez sokat jelentett a lényegi elemek feltárásában, a tipológia kutatásokban, ám letisztult formájában, a mesekutatásokban ma leginkább az alábbi mesei személyeket és a hozzájuk tartozó funkciókat tartják fontosnak:

– az útnak indító személy (ilyen a mesében például az apa, aki a hőst valamilyen hiány, baj kiküszöbölésére biztatja, ráveszi a próbatételre);
– az ellenfél/ellenség (a mesében például a sárkány, aki akadályozza a feladat végrehajtását, akivel meg kell vívni az eredményért);
– a segítő személy/segítőtárs (a mesében például a jó tündér, aki váratlanul a hős segítségére siet, megmenti, megmutatja a kiutat);
– az adományozó (a mesében állatok, manók, akik hozzájuttatják a hőst a varázseszközhöz, amely a feladat végrehajtásához szükséges);
– a célszemély (a mesében például a megmentésre szoruló királykisasszony);
– az álhős (a mesében például a hős harcostársai, családtagjai vagy a célszemély környezetében levők, akik megtévesztenek, sőt tévútra is vezethetnek);
– a hős (aki a cél eléréséért küzd).

A hermeneutikai látásmód

Filozófiai értelemben a hermeneutika az értelmezés, a megértés tudománya. Filológiai megközelítésben általános szövegelemző és interpretációs eljárás, amely a szövegek mélyét és a szövegek egészének mondanivalóját egyszerre vizsgálja. Szellemi háttere heterogén, főként azért, mert hol a szöveg egyéni keletkezése és befogadása, hol ezek társadalmi összetevői felől közelít. Ez utóbbi szerint az értelemadás bármily személyesnek és ezáltal akár határtalannak is tűnik, bármennyire nyitottnak, végtelennek és önkényesnek, mégsem az. A határokat ugyanis a jelentések érvényessége jelöli ki, az a „kontextus, amelyen belül valami érthetően […] írható le" (*Geertz*, 1994, 181., idézi *Szabó*, 2002). Az érvényesség ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy nyelvünk világa annak a „világnak a határáig terjed, amelyen belül cselekedeteink felveszik az általunk óhajtott jelentéseket, szavainknak értelme van, és olvasó-értelmező erőfeszítéseink nem hullanak a semmibe." (uo.)

A 80-as évektől a strukturalizmustól a hermeneutika irányába való elmozdulást és a két irányzat kibékítésének törekvését egyaránt látjuk (*Ricoeur*, 2001). Ez utóbbiban az értelmező magatartás is bizonyos strukturális elemzésen nyugszik, amely kiindulhat ugyan a naiv megértésből, de a végeredmény csak egy elméletileg és módszertanilag szikár, szisztemati-

kusan végigvitt érett elemzés lehet. Csak ekkor kerülhet elő a narratív struktúra, a történet koreográfiája, a narrátori identitás, az idő- és térbeli viszonyok, a stiláris elemek, a nyelvi eszköztár. A szociális meghatározottságot hangsúlyozó elméletek (*László*, 2000; *Pólya*, 2007) szerint a narratívumok (esetünkben például a tanári, tanulói élettörténetek vagy a hallgatói mesék) azért válhatnak kutatások tárgyává, mert bár konkrét konstrukciókról van szó, mégis egyedileg és összességében megélt világról tudósítanak. (Esetünkben a tanárokéról és hallgatókéról.) Mindebből és a mese lényegéből következik, hogy alkalmasak mind az egyéni, mind a kollektív identitás vizsgálatára. Az egyedi elbeszélő személy, esetünkben az egyes hallgató meséiben elsődlegesen a még tanárképzésben benn levő hallgatóról tudunk meg többet, ugyanakkor láthatjuk a tanári szerepmodellt, a gyermekképet, a tanulóképet. Mindezt azért, mert a mese műfaja a maga leegyszerűsített tökélyével kiemeli a narrátort, a hőst, aki – esetünkben – iskolai terepen küzd a pozitív végkifejlet eléréséért.

A hallgatói mesék szerkezete és a tanuló

A hallgatók meséiben a pedagógiai üzenet szempontjából elemezzük a narratív séma elemeit. A történetekben a kiinduló állapot mindig az iskolába érkezés. Ez természetes, hiszen a történet az állásinterjúval és a problémával kezdődik. Az esetek többségben a hallgatók nemcsak egy problémát, hanem egy egész csokorra valót egybegyűjtöttek . A probléma azonosításakor ezek egymással összefüggő jelenségekként szerepelhetnek. A tipikus sémák:

(1) Az iskola élén vezetésre alkalmatlan igazgató áll, aki rideg iskolában zsarnok pedagógusokat foglalkoztat. Ennek következménye a megfélemlített gyermek (és szülő).

(2) Az iskola alacsony hatékonysággal dolgozik, mert korszerűtlen pedagógiát (például frontális munkát) alkalmaz, nem figyel a tanulóra. Ennek következménye a tanulók demotiváltsága, alacsony tudása, fegyelmezetlensége.

Nézzük az egyes promlémaköröket!

– az iskola: rideg, díszítés nélküli, üres (kevés a gyerek);
– az osztálytermek: koszosak, kicsik, díszítés (virág) nélküliek, sötétek;
– az igazgató: zsarnok vagy nemtörődöm, saját pedagógiai mániájának rabja;
– a tantestület: szakmailag hiányos tudású, konzervatív szemléletű, az újdonságokra és a fiatalságra féltékeny, zsarnok, nem gyermekközpontú, a tanári pályát nem szerető;
– egyes tanárok: ellenségesek vagy segítők; a fiatal kollegák gyakran társak a küzdelemben;
– a tanárok által alkalmazott munkaforma: frontális;
– a gyerekek: motiválatlanok, fegyelmezetlenek, megfélemlítettek, hiányos tudásúak;
– a szülők: a folyosón tolongnak.

A kezdő tanár tehát, mivel nem a várt körülmények között kell a feladatát elvégezze, feszültséget, bizonytalanságot érez:

> Ez a kezdő tanár már első napján kemény erőpróbák elé lett állítva. A tanáriba belépve azt tapasztalta, hogy mindenki csak a saját dolgával foglalkozik és még a köszönésre sem reagálnak. Ezután elindult saját tanítási órájára és egy hihetetlenül fegyelmezetlen, rendetlen osztállyal állt szemben.

A kiinduló állapot megváltoztatásához szakmai érdeke fűződik: kollegaként és tanárként is helyt kell állnia. Tudja, hogy az eredményes munkához tanárok közötti együttműködésre van szükség, a tanítási órán pedig biztosítania kell a tanulást. A kiinduló állapot megváltoztatásának folyamata a kollégákkal és a tanulókkal való megküzdés. Segítő erők e fenti hallgató esetében személyiségjegyei (kedvesség), pedagógusi személyiségvonásai (empátia), kommunikációs ügyessége (odafigyelés), valamint pedagógiai gyakorlati tudása (eredményesnek tekintett oktatási módszerek alkalmazása: játék, kirándulás; kooperáció, nyitott oktatás):

Telt, múlt az idő és innovatív módszereivel, mind a gyerekek, mind a pedagógusok szívébe belopta magát, ugyanis olyan kedvességgel, empatikus készséggel, és odafigyeléssel bánt az emberekkel, hogy ennek mindenki csodájára járt. Ezenkívül a gyerekeknek nemcsak magyarázott egész órán, hanem bevonta őket az oktatás folyamatába, pl. sokszor játszott velük, és amikor csak alkalma adódott, tanulmányi kirándulásra vitte őket.

A végső állapot az új minőség, a jó iskola létrejötte:

Így az egész iskolát beragyogta kedvessége fényével és a többi tanár irigykedni kezdett rá és elkezdték követni a példáját. Egy népszerű és jó iskola született meg ezáltal.
Itt a vége, fuss el vele.

E mese üzenete valójában a hallgatói bizonytalanságról szól. Ki kell lépnie jelenlegi, hallgatói státuszából egy valójában ismeretlen világba. Bizonytalanságát növeli, hogy az iskola világáról benyomások sokasága alapján kell képet alkotnia. Korábbi kutatások szerint e kép mintázatát egyszerre árnyalják volt tanulói státusznak emlékképei, a tanárképzésből származó elméleti és gyakorlati tapasztalatai s a nemformális szociális tanulás. Mivel a hallgatók esetében esetleges az iskolai szociális tanulás, alig van közvetlen iskolai környezetben, kevés lehetősége nyílik tanári szerephez kötődő interakcióra, ezért erre a világra vonatkozó reprezentációja sematikus. Van ugyan az iskoláról, a tanárságról explicit (vizsgán verbalizálható) tudása, de ha a tanárképzésben bizonyos megmunkálatlan, úgynevezett tacit tudás (*Mihály*, 2007) táplálja azt, akkor a mozgósítandó exlicit tudás elérhetősége korlátozott, felszínes. E hallgató például a pedagógiai probléma megoldásakor elsősorban saját személyiségére támaszkodik, a pedagógiai hatásrendszerek közül a didaktika tárgyköréből választva a módszerekhez nyúl. Úgy véli – sok más hallgatótársával együtt –, hogy az iskola fő problémája a módszerek és munkaformák helytelen, nem adekvát alkalmazása.

Ha ezen a felszíni rétegen túl a metaforakutatásokban elvárt generikus tartalmat is megkeressük, akkor a szöveg szimbolikus üzeneteihez kell visszanyúlnunk. A *2. táblázat*ban felhasznált mese brémond-i elemzése alapján a hős elindul vándorútján, azaz szaktudással, friss diplomával a zsebében. Élete során az önmegvalósításhoz, a vágyak beteljesüléséhez, pontosabban esetünkben a szakmai közösséghez tartozáshoz fűződik érdeke, ám ezt nem engedik azok, akik azt már birtokolják. A küzdelem látszólag a csendesség-kiabálás mezején folytatódik. Ez az ellentétpár azonban az elfogadás-elutasítás, a barátság és ellenségesség, a béke és harc kifejezéspárokat mozgósítja, szimbolikusan a korszerűség és maradiság küzdelmét – még továbbgondolva a fiatalság és az öregség harcát. Ebben a mesében az akadályok leküzdésében a tanuló (mintegy a hőst követő generáció) van segítségére, akinek szintén érdeke a generációváltás, valamint az igazgató, aki ezt a hatalom eszközével segíti (büntet-jutalmaz). Új egyensúly akkor következik be, amikor a hallgatót új közössége elfogadja, befogadja, s legalább részleges, de mindenképpen minőségi generációváltás következik be.

A mesekutatások kognitív megközelítései további, itt nem részletezhető irányt vesznek, melyek között figyelemreméltó a mesék szimbolikájának feltárása, a metaforikus jelenségek vizsgálata is. Érdekes felvetés a mesék „beavatás értelme” illetve – a korábbiaktól eltérően – a hős személyiségfejlődése vagy akár az őt ért szociálpszichológiai hatások kibontása. Ezek az elméletek azt állítják, hogy a mese egyfajta életfolyam, ahol az út bejárása során a mesehős intellektuális, morális és fizikai konfliktusokkal kerül szembe, és ezek „kezelése” során elsősorban belső ellenségeit győzi le: a vágyat, haragot, kötődést, kapzsiságot, féltékenységet, büszkeséget és irigységet.

2. táblázat. A brémond-i erőtengelyek azonosítása egy hallgató meséjében

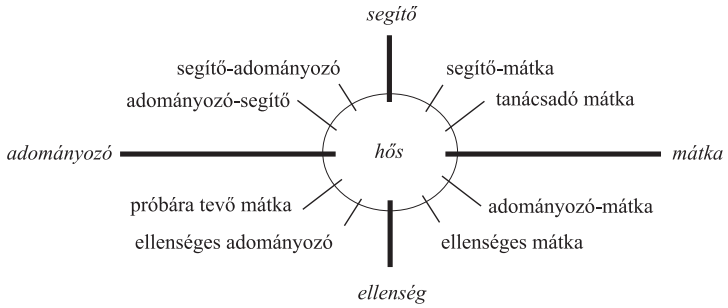
Elemi narratív szerkezet				
a.) A kiinduló helyzet (bizonytalanság, hiány, elszakadás)	b.) A kiinduló állapot megváltoztatására irányuló erő (a megoldásra irányuló érdek)	c.) A változás folyamata (küzdelem, próba, akadályok)	d.) A megoldáshoz segítő erő felbukkanása (a megoldás eszköztára, elemei)	e.) A végső állapotba jutás (új egyensúly)
Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár… „Aki egyetemistaként megtanulta, hogy az iskolában a gyerekeknek meg kell teremteni egy barátságos, elfogadó légkört. Amikor azonban felkerekedett és a hamuba sült pogácsával állásinterjúra ment megdöbbentő kép fogadta.”	A kezdő tanár, élete első „igazi” tanítási óráján csupa megszeppent, szorongó gyerekkel találta magát szemben.	Egyedül mit tehet egy egész tanári kar ellen? Aztán kicsomagolta uzsonnáját, a hamuba sült pogácsáját és hirtelen felbátorodott.	A következő hetek azzal teltek, hogy az órák nagy részét beszélgetéssel töltötte. Brainstorming formájában minden osztályba végigvette, mit is kellene másképp csinálni.	„Aztán egy nap az egyik osztály a tanárral együtt elindult és felmentek az igazgatóhoz. Elmondták, mi a probléma. Az igazgató megértette, mi a baj. Néhány tanárt kirúgott és a kiabálást. Itt a vége, fuss el véle.”

A hallgatói mesék szereplői

A hősök típusai; a kezdő tanár mint hős a hallgatók meséiben

Abban ma már egységes az álláspont, hogy a hős hétköznapi értelemben a történet olyan központi szereplője, aki rendkívüli, önfeláldozó tettet hajt végre. Kiváló jelleme vagy rendkívüli tulajdonságai teszik képessé arra, hogy e különleges tetteket véghezvigye. A hős általában megfelel az adott kultúrában a jónak és nemesnek tekintett dolgok definíciójának. A hős „tartozéka” a gonosz, aki felett győzedelmeskedni lehet. S miként az életben oly gyakran, a hősnek jó és nemes tulajdonságai mellett komoly hibái, hiányosságai is lehetnek – történetébe ezzel „kódolódik” bele a bukás. A hős „milyensége”, a „hősség” kultúránként és koronként változik. Ez a változatosság az, amely miatt egy adott kultúra/szubkultúra legitimál egy adott hőst, miközben ugyanezen tulajdonságokat egy másikban akár még negatívnak is tekinthetik. A hős tehát nem más, mint egy kulturális sztereotípia. Társadalmi, kulturális végzetük szerint a hősök sokfélék lehetnek: közösségért, másokért harcolók; csalódott antihősök; sodródó hősök, akik nem tudnak megbirkózni az akadályokkal. Némelyek nem a szó valódi értelmében hősök, hanem csak a hétköznapi világból kilépve válhatnak mind jobbá, eredményesebbé, végül hőssé életük során. Vannak olyan hősök is, akik bár rendületlenül hisznek céljaikban, képtelenek győzedelmeskedni. Ezeknek a történeteknek a végén többnyire a „gonosztevő” győz, a hős pedig elbukik. Az irodalomból ismert fanatikus hős jellemzője, hogy saját céljairól, még oly pozitív tulajdonságairól, harcának igazáról oly mértékben meg van győződve, hogy küzdelmével már-már önmagát vagy környezetét veszélyezteti, annak ellenségévé válik, végső esetben akár romlásba is döntheti azt. A hősök a történetekben soha nincsenek egyedül (*Dallos*, 2006) *(2. ábra)*

A kezdő tanár „hőssége” a mesékben feladata eredménye. Összességében megtestesíti a másokért, az igazságért, a jobb jövőért harcoló hőst. „Hőseink” csak a szó bizonyos ér-



2. ábra. Meletyinszkij 'dinamikus szerepkör' modellje (Forrás: Meletyinszkij, 1969, 115–118. Idézi Dallos, 2006)

telmében tekinthetők hősnek, hiszen valójában nem hajtanak végre rendkívüli cselekedetet. Az egyetemi világból kilépve, problémákkal szembesülve, azokkal megküzdve törekszenek jobbá, eredményesebbé tenni a világot, így ebben a viszonylatban válnak hőssé.

> … A kezdő tanár elhatározza, ez így nem mehet, majd ő – a frissen diplomázott, tele energiával – változtat ezen…."
> … A kezdő tanár elhatározta, hogy ő gyermekközpontúbb módszereket kíván alkalmazni..."
> … Egyetlen lehetőségem, ha felveszem vele a harcot és először a diák közösségben vívom ki a magam számára a megbecsülést és érek el eredményeket a rám bízott osztályban..." *(11).*

A többség ezt az utat járja; vannak azonban „realisták", akik nem vállalják a „hősséget". Ők is, mint a többiek, kiindulásként legyőzhetetlennek látszó problémaként felvonultatják az iskolai, tanulói, szülői, tanári negatívumok egymás erősítő arzenálját:

> Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár… aki német szakos és bekerül rémálmai iskolájába. Itt a gyerekek nem tanulnak, nincs jövőképük, a család nem támogatja, így nem is nagyon neveli őket. A tanárok sem hisznek a gyermekek nevelhetőségében.

A hallgató bizonytalan a küzdelem vállalásában („Valahogy el kell érnem…)", s bizonytalan a jövőképe is. Nem lát eszközöket, ezért ő is saját magára akar támaszkodni, de bizonytalansága ezt nem teszi lehetővé („Valahogy el kell érnem, hogy a diákjaim ne ugráljanak majd a fejemen"; „Remélem az idegeim nem mondják fel egy hónap után a szolgálatot."). Problémakezelése pedagógiailag éretlen:

> … először is meg kell próbálnom szeretettel és nem félelemmel közelíteni hozzájuk. Fel kell keltenem az érdeklődésüket a nyelv iránt, célt kell adnom nekik, hogy úgy érezzék, előbbre jutnak az életben, ha tudnak egy nyelvet. A fegyelmezést megpróbálom szeretetteljes határozottsággal, az órán belüli üresjáratok kiküszöbölésével megteremteni…"

A mese végén a győztes hős helyett visszavonuló, csalódó antihőst, félelemmel teli, sodródó hétköznapi embert látunk:

> …Csodákra persze nem vagyok képes. Nekem is van egy életem, családom, amit nem akarok feláldozni a pedagógia oltárán. Azért igyekszem képességeimhez mérten a legjobbat kihozni magamból.

A történetnek itt akár vége is lehetne. Ám mivel a hallgató mégiscsak keresi leendő pályaidentitását, azonosulni szeretne egy elképzelt modellel, mivel mégiscsak pedagógiáról, a szakmáról, a tanári pályáról van szó, ezért szükségesnek véli egy szerinte „perspektivikus" üzenettel zárni, amelybe ismét saját magát helyezi: És szeretném, ha a gyerekek szeretnének." *(13)*

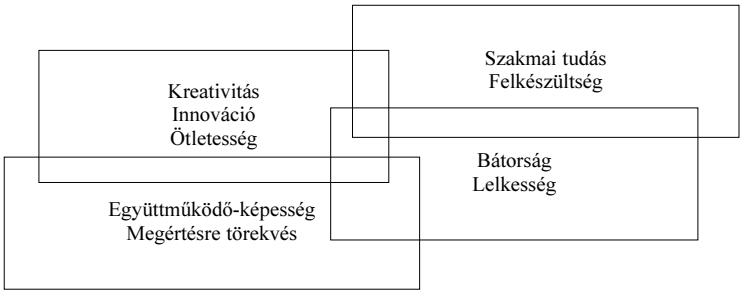
Hasonlóan sodródó hős saját meséjében a korábban már idézett, az alapfeladatban elbizonytalanodott (a 15. számú mesét író) hallgató is. A probléma szerinte az, hogy az is-

kolában „rossz gyerekek” vannak és „nem érdekli őket a tananyag”. A problémák megoldásához erős kéz, tapasztalat, határozott személyiség kell. Meséjében a szakmai tudásnak (felkészülés, csoportmunka alkalmazása, óraszervezés) nincs hatása:

> … a gyermekek nagyon rosszak voltak. Annyira, hogy csak az igazán erős kezű tapasztalt tanárok bírtak velük. A kezdő tanár viszont nem ilyen volt, még nem tudott úgy nézni, hogy attól elhallgasson az a gyerek. Így az első órája valóságos kudarc volt. Akármivel készült, a gyerekeket nem érdekelte, ha mesélt beszélgettek, ha feladatot adott nekik mással foglakoztak, ha csoportmunkát csinált, túl nagy volt a hangzavar és még így sem csináltak semmit. Szegény tanár teljesen el volt keseredve. Sokat gondolkodott, hogy vajon miért ilyenek nála a gyerekek, hogy ennyire nem érdekli őket a tananyag…” *(15)* (Kiemelés tőlem, V. Á.)

E hallgató töpreng, kiutat keres – valószínűleg rossz helyen. A reflektivitás jelenléte bizakodásra ad okot; ha majd megtalálja az igazi ellenfelét, akkor talán hőssé válhat.

Összességében elmondható, hogy a 30 hallgatói mesében a hős tulajdonságainak tipikus mintázatában meghatározó a szakmai tudás, a pedagógiai felkészültség. Ennek tartalma azonban bizonytalan, töredékes. A mesék szerint ez bátorsággal, lelkességgel párosulva, gyakran másokkal együttműködve hoz eredményt. A problémamegoldások egy részében a szakmai tudás kreativitással társul, s innováció jön létre. Más esetekben az ötletesség, kreativitás kiváltja a szaktudást, és annak helyébe lépve hoz eredményt. Ez utóbbi körben néhányszor (nem megnevezett) ötlet vagy a megértő szeretet helyettesíti a szaktudást, esetenként tagadva annak hasznát is. (A tanár ezek után félredobta az óravázlatait és a tankönyveket és amerikai popzeneszövegeken keresztül kezdett angol nyelvet tanítani.) A személyes tulajdonságok jellemzően a tapasztalatlanság kiváltására szolgálnak.



3. ábra. A kezdő tanár legfőbb tulajdonságainak metszete 30 hallgató meséje alapján

Ezek a tulajdonságok a mesében mesekellékek. Eszközök, segítőeszközök a problémák megoldásában. Az egyetem, a tanárképzés mint útra indító atya szerepel, aki fia kezébe adja a problémák leküzdéséhez szükséges varázseszközt, azaz a szaktudást. E mesékben az útra bocsátó nem jelenik meg explicit módon. A kezdő tanárság két esetben a diplomával kezdődik. A többi 28 esetben a kezdő tanár „valahol terem”, egyszer csak előkerül

A hős ellenfelei, illetve a célszemély

A hallgatók meséiben a tanulók szerepe nem egységes. Az egyik mesecsoportban a tanulók megmentésre váró szereplők (lásd mesei mátka). Megmentésre azért van szükségük, mert intellektuális elmaradottságban vannak, képességeik alatt teljesítenek, vagy valamilyen érzelmi trauma hatására szorongók, motiválatlanok. A tanulók – miként a mesékben a királykisasszony – nem tudnak arról, hogy érkezni fog valaki, aki ebből az állapotból kimenekíti őket. Társadalmi funkciójukban kiszolgáltatottak, passzívak.

Meletyinszkij szereplőmodelljét alapul véve a mesékben úgynevezett segítő vagy tanácsadó mátkát is találunk. Ezekben az esetekben a tanuló aktív részese az eseményeknek, hozzájárul a hős győzelméhez, mivel – az elbeszélés szerint – érdekelt benne.

> ... Azt javasolta, kérdezzék meg a gyerekeket, szerintük mi tenné az oktatást érdekesebbé. A gyerekek nagyon jó ötletekkel álltak elő, például jelmezes szerepjáték töri órán, saját tervezésű kísérletekkel kémián…. *(5)*
> ... Tanárunk rájött, hogy itt ötlet kell, nem lehet elbeszélni a gyerekek feje fölött…

A tanuló mint segítő mátka az együttműködés mértékében, a partnerségben különbözik az előbbitől. E szerepkörhöz szükséges, hogy a történet kibontakozása során átbillenjen a partneri viszonyba, közös frontba tömörüljön a hőssel. Az ilyen tanulói szerepkör megsokszorozza a hős elszántságát, fokozza a beavatkozás erejét, a siker nagyságát.

> … Aztán egy nap az egyik osztály a tanárral együtt elindult és felmentek az igazgatóhoz. Elmondták mi a probléma. Az igazgató megértette mi a baj…
> … A fiatalember úgy döntött, hogy ezt már nem engedi és a diákok segítségével feljelentette az igazgatót az ütésekért.
> ... A tanulók látják a különbséget. A tanulók és szülők együttműködésével új tanár kerül az ig.-i székbe...

A harmadik tanulói szereplőtípus is aktív, ám átmenetileg akadályozza a hőst céljai elérésében. Meletyinszkij szereplőmodelljében ő az ellenséges mátka. A tanulók funkciója e szerepkörben a nehézségek, a küzdelem jelentőségének fokozása, valamint a pedagógiai paradigmák (korszerű versus korszerűtlen) közötti különbség erőteljes hatásának megjelenítése. Az ellenséges mátka valójában nem ellenség. Az igazi ellenség: az iskola tanárai. A tanulók ellenszegülése, a pedagógiai beavatkozás elutasítása nekik szól. A tanulók mátka-szerepe mégis egyértelmű, mivel a hős a mátka rossz állapotának megváltoztatására, hiányainak pótlására, jövőjének (közös jövőjüknek) biztosítására törekszik.

> … Angol órát kellett volna tartania, de a diákok nem figyeltek rá, nem voltak hajlandók együttműködni. Egyikük sem hozott felszerelést. Egyáltalán nem érdekelte őket a tanulás […]. Egykettőre a diákok kedvence lett, alig várták az órákat. Hamar megtanultak angolul.

A tanuló akkor tölti be a valódi ellenség szerepét, ha közvetlenül a hősre támad, ha akadályozza célja elérésében, a negatív állapot felszámolásában. Erre a hallgatók meséiben (egy mesekezdeményt kivéve) nem találtam példát. Ugyanakkor más – például metafora- vagy narratív pedagógiai – kutatásokban a tanári pályán levők körében nem ritka a harci metafora, a tanulókhoz való ellenséges viszonyulás, illetve a tanulók tanárral szembeni ellenséges viszonyulásának jelzése. A tanári pályaív szempontjából kérdés, hogy azoknál, akik hallgató korukban a tanulót, akárcsak átmenetileg is, de ellenséges szerepbe helyezik, idővel átmegy-e e szerep az ellenséges mátka vagy akár a segítő mátka szerepébe, vagy a hős (a tanár) a tanulóval való küzdelem csatatérén reked. Ez utóbbi esetben azonban kérdés, hogy voltakáéppen ki is a megmentésre szoruló mátka…

Jegyzet

(Hallgatók meséi [válogatás])

(1) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…
Aki én voltam. Az állásinterjúm napján épp beléptem az iskolába, ahol reményeim szerint tanítani fogok, amikor megláttam, hogy a – valószínűleg végzős diákok – egy része épp a nála fiatalabbakat és félénkebbeket egzecíroztatja. Mikor elvonultam mellettük, félig viccesen odaszóltam nekik, hogy „Ne piszkálódjanak már, inkább egyenek valamit a büfében”! Erre a „vagányok” (mivel nem tudhatták, hogy akár leendő tanárnőjük is lehetnék) velem is kötekedni kezdtek.
A folyósón szembejövő idősebb (remélem) leendő kollegina engem intett nyugalomra, kérte, hogy ne avatkozzam bele az ügybe. Az esett megdöbbentet. Egy iskola, ahol a diákokat nem lehet még „baráti”

módon sem rendreutasítani! Ahol a tanár (nő) fél a tanítványaitól?

… Még elszántabban léptem be az igazgatóhoz. Remélem sikerül az interjú és a végére járhatok ennek az érdekes esetnek. Kíváncsi vagyok hogyan zárul ez a konfliktus a „vagányok" és félénkek között… hátha még én is segíthetek a szerencsés befejezésben.

(2) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…

Egyetemistaként megtanulta, hogy az iskolában a gyerekeknek meg kell teremteni egy barátságos, elfogadó légkört. Amikor azonban felkerekedett és a hamuba sült pogácsával állásinterjúra ment, megdöbbentő kép fogadta. Az iskola kapujában ugyan egyetlen tűzokádó sárkány sem fogadta, de egy tanárnőt hallott kiabálni. Ő ilyet még sosem látott korábban, hirtelen az inába szállt a bátorsága. Mégis úgy döntött bemegy és megtudja milyen iskola az, ahol még Makarenko a példakép.

Az igazgatóhoz ment, aki láthatóan hallgatólagos beleegyezését adta abba, hogy itt még tanárok fenyítenek. A kezdő tanár élete első „igazi" tanítási óráján csupa megszeppent, szorongó gyerekkel találta magát szemben. Bár jól felkészült az órára, úgy döntött inkább másról akar beszélni. Tudni akarta ki volt az a tanár, aki ordibált a gyerekekkel. A diákok kezdetben el sem akarták hinni, hogy van olyan tanár, aki beszélget is velük, nem csak feláll a katedrára, leadja a már ezerszer elmondott tananyagot és kimegy a teremből. De aztán megtört a csend. Egy egyébként nagyszájú lány most félszegen megszólalt: utálok ide járni. Néha félek is. Aztán mások is belementek a beszélgetésbe, végül már mindenki mert panaszkodni. A kezdő tanár az óra után magába roskadt. Egyedül mit tehet egy egész tanári kar ellen? Aztán kicsomagolta uzsonnáját, a hamuba sült pogácsáját és hirtelen felbátorodott. A következő hetek azzal teltek, hogy az órák nagy részét beszélgetéssel töltötte. Brainstorming formájában minden osztályba végigvette, mit is kellene másképp csinálni. Aztán egy nap az egyik osztály a tanárral együtt elindult és felmentek az igazgatóhoz. Elmondták mi a probléma. Az igazgató megértette mi a baj. Néhány tanárt kirúgott és örökre megtiltotta a kiabálást. Itt a vége, fuss el véle.

(3) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…

Akit úgy hívtak, hogy Flóra. Nagyon lelkes és bizakodó volt új állását illetően, ugyanis sikerült bekerülnie egy iskolába matektanárnak. Az igazgató és a vele való beszélgetés szörnyű volt, de megpróbálta kihívásként felfogni az előtte álló nehézségeket. Hamar összebarátkozott egyik kollégájával, Tóbiással, aki már 5 éve tanított az iskolában. Tóbiás már feladta a küzdelmet a szörnyű körülmények ellen. Az iskola kívül is, belül is sivár volt, képek sehol, a tanárok sosem mosolyogtak, a diákok utálták mindegyiküket és egymással szemben is bizalmatlanok voltak. Flóra azt is megtudta Tóbiástól, hogy az igazgató néha megüti a gyerekeket, de mindenki fél tőle úgyhogy nem mernek szólni.

Egy hét után, látva mindezt a kezdő tanárunk elhatározta, hogy véget vet a borzalmaknak. Tóbiással beszélt és együtt kifőzték a tervet. A következő héten minden osztályban 4 fős csoportba osztották a diákokat és plakátot kellett készíteniük. Matek órára testekről és síkidomokról, képletekről közöltek színes és hasznos plakátokat, biológiára, ugyanis Tóbiás biológiát tanított, pedig a növényekről, állatokról. A gyerekek lelkesek lettek, mivel csoportban voltak ezért számítottak egymásra és együtt kellett működniük és az iskola meg tele lett vidámsággal és tudással is. Élet költözött vissza az iskolába. Az igazgató természetesen féltékeny lett, hogy más tanár igen jól végzi a dolgát. És elhatározta hogy kirúgja Flórát. De amikor erről beszélt az igazgatóhelyettessel az egyik diák kihallgatta és elmondta Flórának. A fiatalember úgy döntött, hogy ezt már nem engedi és a diákok segítségével feljelentette az igazgatót az ütésekért. Nagyon gyorsan kiderült, hogy több gyereket is megütött már, így a hatóságok hamar eltávolították pozíciójából és Tóbiás lett az új igazgató. Természetesen közben egymásba szerettek Flórával és összeházasodtak. Az esküvőn ott volt az összes diákjuk, hatalmas bulit csaptak és boldogan éltek amíg meg nem haltak.

(4) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…

Aki német szakos és bekerül rémálmai iskolájába. Itt a gyerekek nem tanulnak, nincs jövőképük, a család nem támogatja, így nem is nagyon neveli őket. A tanárok sem hisznek a gyermekek nevelhetőségében. Valahogy el kell érnem, hogy a diákjaim nem ugráljanak majd a fejemen. Ehhez először is meg kell próbálnom szeretettel és nem félelemmel közelíteni hozzájuk. Fel kell keltenem az érdeklődésüket a nyelv iránt, célt kell adnom nekik, hogy úgy érezzék, előbbre jutnak az életben, ha tudnak egy nyelvet. A fegyelmezést megpróbálom szeretetteljes határozottsággal, az órán belüli üresjáratok kiküszöbölésével megteremteni. Szép remények. Remélem az idegeim nem mondják fel egy hónap után a szolgálatot. Szerencsére vannak kollégák, akikre lehet számítani. Azért a gyermekek sem olyan „rosszak" mint azt eleinte elképzeltem. Csak meg kell ismerni őket. Különkülön. Vannak nagyon problémás esetek is, de szerencsére a többséggel jól szót értek. Az osztály többi tagja aztán segít a problémákkal való boldogulásban is, csak jó közösséget kell teremteni. Csodákra persze nem vagyok képes. Nekem is van egy életem, családom, amit nem akarok feláldozni a pedagógia oltárán. Azért igyekszem képességeimhez mérten a legjobbat kihozni magamból. És szeretném, ha a gyerekek szeretnének.

(5) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…

Amikor első nap ellátogatott új munkahelyére olyan érzése támadt, mintha egy rossz, rémálmot okozó mesébe csöppent volna. Az iskola folyosóján, furcsa jelmezbe öltözött ördögök vívtak egymással, akik semmi áron nem akartak felhagyni a viaskodással. Ment, ment, hosszasan bandukolt hősünk a veszélyekkel teli folyósón. Hogy félelmét leplezze, megszólított egy szende kis manót, aki úgyszintén retteget a kardoskodó ördögök hadától. Az ifjú titán jókedvűen megfogta a kis manó kezét, s így szólt: gye-

re velem, csodálatos utazásra hívlak, elvezetlek a számok csodálatos világába! A kis manó arca azon nyomban felderült, tekintete és csillagszemei elkezdtek sugározni az örömtől. Ez a jókedv és derű beragyogta a tantermet is, ahová az ifjú tanár és a kis manó behúzódott. Felfigyeltek a ragyogásra a folyósón harcoló elvetemedett ördögök, egyből a fény nyomába eredtek, amely annyira elkápráztatta őket, hogy örömmel társultak a kis manó és az ifjú „varázsló" mesebeli utazásához, s ámulattal hallgatják a matematika csodás világáról szóló meséket mind a mai napig. Aki nem hiszi, járjon utána.

(6) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár…

Aki azt tapasztalta, hogy az iskolában úgy gondolják, hogy a pedagógiai tevékenység minden diákra ugyanolyan hatással van. Mi több a tanulás középpontjában egyedül a pedagógus áll, a tanulási folyamat bizony a szemléltetés pedagógiáját tükrözte. De a kezdő tanár, ismereteit felhasználva, rögtön nekilátott a tanulók megismeréséhez, elbeszélgetésekkel, szociometria készítésével, megfigyeléssel, kirándulások alkalmával stb. is az így megszerzett ismeretek segítségével egy olyan differenciált oktatást tudott nyújtani, amely az oktatás funkciót tartalmazta, az eredménye az önszabályzó tanulás kialakítása lett, nem csak a frontális munkára támaszkodva, a cselekvés és a konstruktivista pedagógia gondolatait alkalmazva. Nagyszerűen felismerte a tehetségeket. A tehetséggondozás mellett a többi különleges bánásmódot igénylő gyermekre is szentelt figyelmet, s később már az osztály befogadó osztályként is funkcionált. Kritériumorientáltan, a szabályok betartásával és egyértelművé tételével, differenciáltan tudott hatékonyan kialakítani egy olyan környezetet, ahol a diákok nem kényszerként élték meg az iskolát, hanem egy olyan helynek, ahol tanulni akarnak.

Irodalom

Aarne, A. – Thompson, S. (1987): *The Types of the Folktale.* Suomalainen Tiedeakatemia, Helsinki.

Brémond, C. (1973): *Logique du récit*. Seuil, Paris.

Courtes, J. (1991): Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé á l'énonciation. Hachette, Paris.

Dallos Edina (2006): Funkciók, intenciók és attribútumok (Hommage – Propp). *Palimpszeszt*, 24.

Fortin, D.: http://www.spst.org/lascienceselivre/fortin/index.html

Gordon, D. (2002): *Contes et Métaphores Thérapeutiques*. InterEditions.

Greimas, A.-J. (1966): *Sémantique structurale.* Larousse, Paris. http://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/24_szam/02.html#fn1 (letöltés 2007. 04. 16.)

László János (2000): A szociális reprezentáció járványtanáról. *Replika,* 289–300.

Mihály Ildikó (2007): Tacit tudás. Egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története. *Új Pedagógiai Szemle,* 3. 149–154.

Picard, C. (2002): Contes et thérapie. *Dialogue*, 2. 15–22.

Pólya Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben.* Új Mandátum Kiadó.

Ricoeur, P. (2001): A narratív azonosság. In *Narratívák* 5. 15–27.

Rodet, Ch. (2002): Les contes: des métaphores pour les cliniciens de l'ame. *Dialogue*, 2. 55–65.

S. Sárdi Margit (2003): *A tudományos-fantasztikus irodalomról.* MASFITT. http://scifi.elte.hu/cikk.phtml?cim=miascifi2.html

Szabó Márton (2003): *A diszkurzív politikatudomány alapjai.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.