

A pedagógiai viszony dialógus természetete

A pedagógiai viszony, mint kommunikációs viszony

A személyiségfejlődésért felelős hatások közül egyik legfigyelemreméltóbb csoport a szervezett hatások csoportja. Beletartozik ebbe minden olyan tevékenység, amelyben tudatosan megfogalmazódik a személyiség fejlődésébe történő pozitív beavatkozás igénye, vagyis a fejlesztés paradigmája. A szervezett hatások leginkább pedagógiai helyzetekben realizálódnak, melyekben fontos a fejlesztés törvényszerűségeinek ismerete, a tudományos megalapozottság az optimális fejlődés elősegítése érdekében, a tudatos szervezettség, hogy maximálisan fejlődhessenek az öröklött diszpozíciók, a társadalmi elvárások tiszteletben tartása és érvényesítése, az egységes nevelési hatásmechanizmus az ellentmondások, konfliktusok megelőzése érdekében.

A pedagógiai helyzetekben tehát egy megtervezett, tervszerűsített, irányított, szabályozott nevelési tevékenység valósul meg a nevelő és a nevelt közötti interakció formájában. A pedagógiai helyzetek többnyire személyközi helyzetek, amelyben a nevelési probléma megoldása a felek kölcsönös tapasztalat- és tudásszerzését teszi lehetővé. Pedagógiai viszonyról tehát akkor beszélhetünk, ha a tanár–tanuló interakcióban megvalósul a tanuló személyiségének sokoldalú fejlesztése. A nevelési tevékenység jól meghatározható nevelési feladatok és problémák megoldására szerveződik. Ezek a problémák lehetnek konkrét oktatási problémák (felismerni a műfaji sajátosságokat, meghatározni egy adott esemény történelmi jelentőségét stb.) és nevelési problémák (viselkedési szabályok, erkölcsi, társadalmi normák szerinti viselkedés, érzelmek kifejezése stb.), megoldásuk azonban minden esetben a pedagógus–tanuló közötti interakcióban lehetséges, mely interakció többnyire személyközi helyzetekben realizálódik.¹

¹ Bizonyos esetekben előfordul, hogy a pedagógus úgy határoz meg egy oktatási problémát, hogy nem teremt személyközi helyzetet, nem koordinálja a megoldás folyamatát, esetleg a számonkérésre sem kerül sor személyesen (például differenciált munka esetén az önállóan dolgozni képes tanulók feladatlapot kapnak, mellyel egyénileg tevékenykednek, és adott esetben a táblára a pedagógus által felírt helyes megoldások alapján mintegy önértékelést végeznek), de nem ez a jellemző a pedagógiai helyzetekben.

Célszerűnek tűnik tehát megvizsgálni a pedagógiai viszonyokat úgy is, mint személyközi kommunikációs viszonyokat, hiszen nyilvánvaló, hogy a személyközi kommunikáció az, ami a nevelési és oktatási problémák megoldását lehetővé teszi, hiszen a problémamegoldás egésze vagy annak egy része lehet kommunikatív.

*A pedagógiai helyzet, mint személyközi kommunikációs helyzet
struktúrája és dinamikája*

Valamely probléma megoldására szerveződött pedagógiai tevékenység feltételezi a tevékenységben részt vevő felek jelenlétét, vagyis a pedagógus és a tanuló személyes részvételét. A szereplők úgy jelennek meg egymás számára, mint kommunikátorok sajátos szerepekben, a maguk életvilágával és kommunikációs szükségletével. Ahhoz, hogy létrejöjjön az interakció, mindkét szereplőnek ismernie kell a szignifikánsok (a kódok közös anyagszerű konstituensei) és a szignifikátumok (jelentések) rendszerét, amely segítségével kommunikálnak, ill. a szignifikáció (kód használata) képességével is rendelkezniük kell.² A csatorna, vagyis az érzékszervileg felfogható modalitás (vizuális, auditív, taktilis stb.), aminek valamilyen paraméter szerinti változásai hordozzák a kommunikációt, a pedagógiai kommunikációban különös jelentőséggel bír. A felsorolt strukturális elemek a pedagógiai helyzet eredményességét nagymértékben meghatározzák.

A pedagógiai helyzetek dinamikáját a bennük rejlő stratégiák, valamint a helyzetek kezdeményezése és azok lezárása határozza meg. Így kapnak különös hangsúlyt a tanulásszervezésben használatos stratégiák, vagy a kezdeményezés szempontjából fontos motiváló eljárások, illetve a pedagógiai helyzetek záróaktusai, a pedagógus visszajelzései, értékelései.

A pedagógusszerephez tartozó viselkedésminták készlete és az ezekkel kapcsolatos elvárások ma már ismeretesek. A tanulók körében végzett legutóbbi felmérések arról tanúskodnak, hogy a tanulók által leginkább értékelt alapvető nevelői személyiségjellemzők a megértés, együttműködés, türelem, demokratikus attitűd és segítőkészség. A pedagógus elsősorban tehát az alapvető „emberi” képességekkel kell, hogy rendelkezzen, ez fogja megalapozni a tanár–tanuló kapcsolatot és a kapcsolat talaján kibontakozó oktató–nevelő tevékenységet. Ugyanakkor a pedagógus széles körű szakmai tudásalapja (szakmai, pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek összessége) meghatározza az eredményes tanulásszervezést, koordinálást. A pedagógusszerepre való tudatos készülés, majd a folyamatos önfejlesztés a pedagógusszerep eredményes gyakorlásának egyik biztosítéka. A konfliktusos szerepmegvalósítás nemcsak a pedagógiai viszonyt rombolja, hanem a pedagógus személyiségét is, végső soron a kiegészítő állapotába is juttathatja

² Horányi Özséb, „A személyközi kommunikációról”, in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 57–86.

a szerepet alakító pedagógust. Szerencsés esetben a pedagógus szerepmegvalósítása harmonikus, ezáltal kommunikációs viselkedése kongruens, jól érzi magát a szerepében, és ez mind verbális, mind nemverbális formában kifejeződik, személyisége a szerepben kiteljesedik. Így ír erről Cs. Gyimesi Éva: „Átgondoltad-e, mit jelent megfelelni egy szerepnek? E megfelelés tartalmát ugyanis eleve meghatározza, hogy valóban választott, vagy csupán elfogadott szerep-e, amire vállalkozol. Hogy a választás személyiséged és a szerep szükségszerű találkozása-e, vagy megízlelése egy véletlenszerű kalandnak. A szerepnek viszonylag könnyű megfelelni, ha megtanulod a szöveggönyt, és úgy cselekszel, ahogyan elvárja tőled a rendező. Ám lehet, hogy lötyögni fog rajtad, vagy éppenséggel szűk lesz, kénytelen leszel érezni, hogy te és szereped nem vagytok azonosak. (...) Sokkal nehezebb, ha a szerepnek nem megfelelni akarsz csupán, hanem úgyszólván testhezállón kitölteni. Ha benne önmagadat akarod választani. Vajon nem ez a vélt harmónia útja, a pályaválasztás igazi hajtóereje?”³

A pedagógiai kommunikáció sikerességéhez nemcsak a pedagógusszerepben rögzült sajátos tudás ismerete és eredményes alkalmazása szükséges, legalább ennyire fontos a kommunikációról magáról és a világról való tudás is. A pedagógus életvilága az a sajátos tudáskészlet, amivel az aktuális kommunikációt illetően előzetesen rendelkezik, amivel belép az aktuális kommunikációba. Minél gazdagabb a pedagógus életvilága, minél több és gazdagabb (élet)tapasztalatot halmozott fel a szerepvisselkedéssel kapcsolatban, minél változatosabb helyzetekben gyakorolhatta a pedagógus szerepet, annál inkább felkészültté válik a pedagógiai kommunikáció kezdeményezését, fenntartását és alakítását illetően.

Minden kommunikatív megnyilvánulás mögött valamilyen szükséglet húzódik meg. A pedagógiai problémák megoldása igen gyakran teremt feszültséget, jelent kihívást a pedagógus számára. Így arra törekszik, hogy a feszültséget megszüntesse, a problémát megoldja, a probléma megoldása viszont a pedagógiai helyzetben a leggyakrabban kommunikatív: felfedeztetni a tanulókkal, megmagyarázza a tanulóknak, megkérdezi a tanulóktól stb. Szerencsés esetben a pedagógus minden vágya, hogy tanulóit egy bizonyos fejlettségi szintre eljuttassa, tanítsa, nevelje, minden pedagógiai kommunikációt ezért kezdeményez.

Minden pedagógus és szülő „álma” az érdeklődő, nyitott, szorgalmas, fegyelmezett, „jól tanuló”, szociabilis diák, akit élmény tanítani, akinek szülőjeként büszkeség tölthet el. A tanulószerephez kapcsolódó elvárások összességét az iskola belső szabályzata közvetíti a pedagógusok segítségével a tanuló felé, a tanulószerepnek való megfelelés minőségét a pedagógiai kommunikációban a pedagógus sok esetben érdemjeggyel is értékeli. A tanulószerep szocializációja iskolaciklusokon átfutó folyamat, hiszen iskolatípusok, iskolaciklusok függvényében a szerep tartalma folyamatosan módosul.

³ Cs. Gyimesi Éva, *Colloquium Transsylvanicum* (Marosvásárhely: Mentor Kiadó, 1998), 10.

A pedagógiai kommunikációban tudatosan épít a pedagógus a tanuló életvilágára, felhasználja azt, mint tapasztalati tudást az ismeretszerzés folyamatában, ugyanakkor célja a tanulók életvilágának gazdagítása is. A tanuló családjának szociális paraméterei nagymértékben meghatározzák a tanuló életvilágának alakulását. A pedagógiai helyzetben a pedagógus igyekszik kompenzálni azokat a tanulókat, akik szociálisan hátrányos helyzetűek, ennél fogva életvilág-tapasztalatuk szegényes vagy hiányos.

A tanuló legfőbb kommunikációs szükséglete a valódi pedagógiai kommunikációban a pedagógiai probléma megoldására irányul. Szeretne kellő mennyiségű információt megszerezni a probléma megoldásához, megerősítést szeretne kapni munkája eredményességéről. Az informálódás, a tájékozódás, az érdeklődés, az önbizalom növelése a legfőbb mozgatója a tanulói kommunikációnak. Természetesen a tanulót más szükségletek is kommunikációs tevékenységre sarkallhatják a pedagógiai helyzetben, azonban ezek vizsgálati szempontjaink szempontjából irrelevánsak.

A percepció modalitások alapján differenciálódó szignifikánsoknak (verbális, nemverbális: kinezikus, poszturális, proxemikus, geszturális, mimikai, taktilis, kemikus, tekintet, vokális, grafemikus, tipografikus) a tapasztalatszerzésben, a különböző tanulási módokban van jelentősége. Meghatározott módszerek alkalmazásában konkretizálódnak a szignifikánsok, és a tanulás folyamatát jelentősen befolyásolják.⁴ A pedagógiai helyzetek szignifikátumai rendszerint az éppen aktuális pedagógiai problémák, amelyeket szignifikánsok segítségével ragadnak meg a pedagógiai kommunikáció résztvevői.

Egy olyan szignifikációs rendszer, melynek segítségével a pedagógiai valóság a benne rejlő problémával együtt különböző modalitások segítségével megragadható. Alapvetően különbözhet a hétköznapi kommunikációs helyzetek kódrendszerétől, hiszen a pedagógiai kommunikáció kódjai gondosan és igényesen megválasztott kódok, a kódhasználat is erőteljesen szabályozott (választékosság, pontosság, világosság, gazdagság stb.).

A kódhasználat tekintetében is a pedagógus kommunikációja követendő példa, a tanári beszédmód fontos tekintélyképző elem az iskola valóságában: „Mint-hogy funkciójának és az általa átadott kultúrának az értékét az átadás személyes módjának magas színvonalával kell megvilágítani, a tanárnak szükségképpen rendelkeznie kell a hivatalával kapcsolatos tekintély szimbolikus attribútumaival (kezdve a beszéd használatától, ami ma azt jelenti a tanár számára, mint a fehér kötény vagy a fehér zakó a szakács, a betegápoló vagy a pincér számára).”⁵ Bour-

⁴ Pszichológiai kísérletek sora bizonyítja, hogy minél több formában és módon jutunk az információhoz (látott, hallott, olvasott stb.) annál maradandóbb lesz a tudásunk.

⁵ Pierre Bordieu, „Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei”, in *Iskola és társadalom (szöveggyűjtemény)*, szerk. Meleg Csilla (Pécs: JPTE Pedagógia Tanszéke, 1996), 59–60.

dieu szerint tehát az ismeretgazdagság és a nyelvi választékosság kell összekapcsolódjon a tanári nyelvhasználatban.

A pedagógiai kommunikációs szituációt a körülmények szervezik: rendszerint valamilyen oktatási vagy kulturális intézményben, a negyvenöt perces didaktikai egységekben, formálisan és nyilvánosan szerveződnek. Ezekben a szituációkban az érzékszervileg felfogható modalitás (vizuális, auditív, taktilis stb.) valamilyen paraméter szerinti változásai hordozzák a kommunikációt, vagyis töltik be a csatorna szerepét.

A pedagógiai kommunikáció működését a helyzetet dinamizáló tényezők teszik lehetővé. Ezek a tényezők a belebonyolódás, a kihátrálás és a stratégiák. A kommunikációban a szerepviszonyok döntenek el előzetesen, hogy ki kezdeményezhet belebonyolódást, s kezdeményezhet-e egyáltalán. A pedagógiai kommunikációban a kezdeményezés nagyrészt a pedagógus feladata, ő az, aki a belebonyolódást felkínálja a tanulónak. Belebonyolódás során partneri kapcsolatba kerülnek, definiálják magát a szituációt, a témát vagy éppen a témák sorrendjét (pl. Nagyon érdekes történetet olvastam. Szeretnék hallani?). A pedagógiai kommunikáció egy másik sajátossága, hogy felkínált pedagógusi szerepet a tanulónak csak elméletileg van lehetősége elutasítani, gyakorlatilag erre nem, vagy csak igen ritkán, rendkívüli esetekben kerülhet sor. A kommunikáció kezdeményezése a tanulók részéről nagyon minimális, a tanulók kívárlják, hogy a pedagógus kezdeményezzen, vagy a pedagógus nem is teszi lehetővé a tanulók részéről jövő kezdeményezéseket, ez a pedagógiai kommunikációs helyzet nem a legszerencsésebb jellemzőinek egyike.⁶

A kihátrálás a pedagógiai kommunikációból akkor következik be, amikor megoldódott a probléma, melynek létrejöttét köszönhette. Szintén a pedagógus határozza meg, dönti el, és adja jelét verbális explicit, vagy nem verbális eszközökkel, hogy mikor tekinthető lezártnak a pedagógiai kommunikáció. A belebonyolódás a pedagógiai szituációk légkörét, hangulatát, a munkakedvet meghatározó dinamikai paraméter, ezért a jó pedagógus rendszerint nagy gondot fordít rá.⁷ A kihátrálás jelentősége abban rejlik, hogy a tanulót csábítsa vissza a pedagógiai kommunikációs szituációba (pl. a jövő órában megtudhatjátok, mi volt a csata kimenetele...).

A pedagógiai kommunikációban a stratégia az a viselkedésminta-lánc, amely a kommunikáció törzsének a szerkezetét kialakítja, a kommunikációs helyzetben rejlő probléma megoldására irányul. A viselkedésminták olyan rendezett egymásutánja, amely a cél elérését, a probléma megoldását biztosítja. A problémamegoldás szempontjából a legkívánatosabb az a stratégia, mely a kommunikációban résztvevők számára maximális nyereség elérését biztosítja.

⁶ Albertné Dr. Herbszt Mária, „Pedagógiai kommunikáció” http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf (letöltve az internetről 2006. december 14.)

⁷ A hagyományos pedagógiai szakirodalom „az érdeklődés felkeltése” momentumaként határozza meg a belebonyolódást.

A kompetitív stratégiák alapja a kommunikátorok vetélkedése, egymással szembeni versengése a nyereség megosztása érdekében; játékelméleti terminussal leírva, a vetélkedés során az elérhető nyereség megosztása a tét. A kompetitív stratégia alkalmazása során mindig lesz egy győztes és egy vesztes fél. Ezért a pedagógiai tanár–tanuló kommunikációban az így meghatározható kompetitív stratégia értelmetlen. A tanár és a tanuló a problémamegoldás folyamatában nem egymás vetélytársai, hanem egymás partnerei. A pedagógus feladata, hogy segítse a tanulót a probléma felismerésében és megoldásában. A tanulók egymás közötti versengése sem értelmezhető a kommunikáció és a tanulás elmélete szempontjából. Minden kommunikáció és megismerés végső célja a mélyebb megértés, amire nem a társakkal való vetélkedés folyamatában lehet szert tenni, hanem a velük és a tananyaggal folytatott dialógus folyamatában. A versengő stratégiáknak nem a bölcsesség-, a tudás- és tapasztalatszerzésben van értelme, hanem a szocializációban. Ezek olyan kompetitív stratégiák a pedagógiai kommunikációban, amelyek tematizálhatók, hiszen mindig ugyanúgy, ugyanolyan formában, ugyanahhoz a problémához kapcsolódóan játszódnak le. A pedagógiai kommunikáció sem mentes a játszómáktól, hiszen időről időre vagy esetleg folyamatosan, a kommunikációban résztvevő pedagógusoknak és tanulóknak van egy-egy rejtett céljuk. Ezek a rejtett célok a szerepviselkedésükhöz kötődik, hiszen amennyiben nem rendelkeznek egy, a szerepükhöz kapcsolódó elvárt viselkedéssel, úgy gyakran azt szeretnék, ha ez a tény titokban maradna. Így aztán eljártsszák a felkészült tanulót még akkor is, ha nem sikerült a tananyagból felkészülni, vagy a figyelmes tanulót, aki látszólag csüng a tanári magyarázaton, valójában azonban elkalandozik a figyelme, vagy a felkészült pedagógust, aki igazság szerint azonban egy lépéssel jár a tanulók előtt a tananyag feldolgozásában. Igyekeznek tehát a pedagógiai kommunikációban résztvevő partnerek megőrizni a „mintatanuló” és „mintatanár” látszatát, vagy tanulóként a lehető legkisebb energiabefektetéssel a lehető legnagyobb hasznot realizálni, kihasználva például a jólelkűség effektust.⁸ Tanulmányozva a pedagógiai kommunikációt, olyan játszómákat lehetne leírni, mint például „Tanár úr, én készültem!”, „Szeressetek, én jófej tanár vagyok!” stb. A játszómák azonban akadályozzák a pedagógiai kommunikáció valódi értelmét, az őszinte, tanulói ismeretszerzést, és személyiséget fejlesztő dialógusok működtetését.

A kooperatív stratégia résztvevői nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy a partnerek közös erőfeszítésével az elérhető összes nyereség maximálása által jussanak nagyobb nyereséghez.⁹ A pedagógiai viszony értelmét a kooperatív stratégia adhatja meg, hiszen a pe-

⁸ Fodor László, *Az iskola pedagógiai világa* (Kolozsvár: Educatio Kiadó, 2001), 84–93.

⁹ Horányi Özséb, „A személyközi kommunikációról”, in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 57–86.

dagógiai viszony lényege a közös erőfeszítés és együttműködés árán a probléma megoldása, mélyebb bölcsesség megszerzése. Az együttműködés eredménye vég-eredményében olyan nyereségek is megjelenhetnek, amelyek nem oszlanak meg a résztvevők között, hanem valamennyi résztvevő közös nyereségének tekinthető (pl. dialógus, mely a helyzet közös megértését eredményezi, olvasmányélmények feldolgozása; olyan problémamegoldó interakciók, amelyekben közös erőfeszítéssel megoldás születik, külön-külön nem, dokumentumfilm elkészítése). A pedagógus a kooperatív stratégia működésének fontos résztvevője, ő az, aki átlátja a pedagógiai helyzetet, és ezáltal képes az együttműködést akadályozó struktúrákat, kommunikációkat megszüntetni vagy átértelmezni. A problémamegoldás folyamatában a pedagógus győztesnek tekinthető akkor is, ha a nyereség a tanulóknál realizálódik a felfedezés, a kompetenciaélmény, a mélyebb megértés formájában.

A pedagógiai kommunikációban az együttműködés általános szabályait (maximáit) nagyon jól meg lehet figyelni, ezek érvényesülése pedagógiai feladatként is kezelhető.¹⁰ A kommunikáció résztvevői egyrészt követik ezeket, másrészt egymástól is elvárják megtartásukat, hiszen ezek teszik eredményessé a kommunikációt, a dialógust. A szabályszerűségek négy típusát tárta fel Grice, ezek a nyújtandó információ mennyiségére, minőségére, a viszonyra és a modorra vonatkoznak

Mennyiség

1. Hozzájárulásod legyen a kívánt mértékben informatív.
2. Hozzájárulásod ne legyen informatívabb mint amennyire szükséges.

Minőség

0. Próbáld hozzájárulásodat igazzá tenni (szupermaxima).
1. Ne mondj olyasmit, amiről azt hiszed, hogy hamis.
2. Ne mondj olyasmit, amire nézve nincs megfelelő evidenciád.

Viszony (relevancia)

Légy releváns.

Modor

0. Légy érthető (szupermaxima).
1. Kerüld a kifejezés homályosságát.
2. Kerüld a kétértelműséget.
3. Légy tömör (kerüld a szükségtelen bőbeszédűséget).
4. Légy rendezett.

A szabályszerűségek mind a négy típusára igen nagy hangsúlyt fektet a pedagógiai kommunikáció, függetlenül a kommunikáció tartalmától, a kommunikációs készségfejlesztés igen korai szakaszában már gyakoroltatja a tanulókkal a szabályszerűségek betartását. A pedagógiai dialógusban az együttműködés nélkülözhetetlen szabályait jelentik Grice maximái.

¹⁰ Grice Herbert Paul, „A társalgás logikája”, in *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*, szerk. Pléh Csaba, Síklaki István, és Terestyéni Tamás, (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 188–197.

A pedagógiai kommunikáció a tanítás-tanulás folyamata köré szerveződik, ahol mindig valamilyen probléma felfedezése és megoldása vár a kommunikáció résztvevőire. A problémamegoldás folyamata csakis a tanár–tanuló együttműködésében, közös tevékenységében képzelhető el. Ezáltal a tanulás fogalma is sajátos értelmet nyer, nem pusztán reprodukálás, memóriajáték, hanem a meg-tanulandó tananyag aktív feldolgozása a tanulási tevékenység folyamatában. Nem sajátítható el semmi anélkül, hogy ne dolgoznánk meg érte, ne szűrjünk át meglévő tudásunk szűrőjén. Az igazi tanulás tapasztalatszerzés a felfedezés, a tevékenység folyamatában, és a tapasztalatok sokoldalú értelmi feldolgozása. A tapasztalatszerzés folyamatában megtudunk valamit önmagunkról is, hiszen a megértés folyamatában nem hagyhatjuk kívül önmagunkat, személyiségünket, és megtudunk valamit a partnerünkről is, aki velünk együtt tevékenykedik.

Gadamer szerint a tapasztalatszerzésnek kérdésstruktúrája van, „a kérdezés aktivitása nélkül nem szerzünk semmilyen tapasztalatot”.¹¹ Minden ismeret válasz egy lehetséges kérdésre, ebből következik, hogy a tapasztalatszerzés feltétele: a kérdéseket fel kell tenni. A kérdezés képessége nem más, mint a gondolkodás képessége, tehát az olyan pedagógiai kommunikációnak van igazi értelme, amely a kérdezés képességének a gyakoroltatása.

Fontos, hogy ne álkérdésekkel foglalkozzunk, hiszen az álkérdésekhez nem tartozik igazi kérdező, ezeket a pedagógiai álkérdéseket azokban az oktatási helyzetekben szokták feltenni, amelyek alapja az, hogy aki a kérdést fölteszi, az előre gyártott válasz birtokában van. A tanár kérdése ebben az esetben csak formája szerint kérdés, tartalma szerint viszont inkább felhívás, amely arra szólítja fel a tanulót, hogy reprodukálja a tananyagban foglalt véleményt. Tagadhatatlan, hogy a pedagógiai kommunikációban ilyen kérdésekre is szükség van, hiszen az emlékezetben őrzött ismeretek szükségesegek. Ám a memóriafejlesztő kérdések csak akkor hasznosak, ha nem gyakorolnak önkényuralmat, s ha valódi kérdések elő-zik meg azokat.

A kérdés akkor valódi, ha nem úgy teszi föl a pedagógus, mintha a megfelleb-bezhetetlen válasznak ő maga már birtokában lenne, hanem úgy, mint ami számára is valóságos, nyitott kérdés. Nem túl rokonszenves annak a tanárnak a hamis fölénye, aki azt hiszi magáról, hogy mindent tud, vagy úgy tesz, mintha mind-ent tudna, hiszen ez pedagógiai kommunikációs játszma, melyben a figyelem elterelődik a problémával, az ismeretlennel folytatott dialógusról a pedagógus „bölcességére”. A megértés voltaképpen a nem tudás elismerésével kezdődik, pontosabban annak a felismerésével, hogy a dologról alkotott előzetes véleményünk – vagy annak legalábbis egy vonatkozása – tarthatatlan.

¹¹ Hans-Georg Gadamer, *Igazság és módszer* (Budapest: Gondolat Kiadó, 1984), 254.

Ha valódi a kérdés, amely a pedagógus számára megmutatkozik, akkor meghatározott értelemlehetőségeket nyit meg, melyek tudatában kijelölheti a diákjai számára azt a horizontot, ahonnan számukra is megmutatkoznak a kérdések. A kérdéseket tehát elsősorban a pedagógus önmagának kell feltegye, hogy a válaszkérés folyamatában bejárja azokat a lehetséges értelmezési tartományokat, tudásokat, amelyekeken keresztül vezet az út a megértés folyamatában. Csak akkor vezetheti végig az úton a diákokat, ha előzetesen bejárta a tudáshorizontok és dialóguskapcsolatok rengetegét. A pedagógiai kommunikáció olyan alkalom, amelyben lehetőségünk van a kérdések feltevésére, tehát megértésre alkalmas szituáció.

A pedagógiai viszony értelme, ha benne a permanens tanulás történéssé válik. Ennek feltétele egy többszörös dialógusfolyamat. A pedagógusnak nyitottá kell válni a megtanítandó anyag felé, folyamatos dialógust kell folytatnia a megtanítandó anyaggal. Ha nem szólítja meg a pedagógust a problémában rejlő ismeretlen, nem ismeri fel a hozzá kapcsolódó kérdéseket, úgy nem lesz elég motivációja a róla való párbeszédre.

„Ne közvetíts olyasmit, amiért nem szenvedtél meg legalább az agyaddal, értelemmel. Légy kíváncsi a partnereidre, akik a padokban ülnek. Ne hidd, hogy figyelmen kívül szabad hagyni, amit várnak tőled. Mert nem egy szerepet várnak csupán. Ki-ki másfelét, ki többet, ki kevesebbet, de valamiképpen ugyanazt: ellenőrizhető tényeket, meggyőző ítéleteket, érveket és személyes állásfoglalást. Enélkül nincsen hiteled.”¹²

A pedagógusnak nemcsak a megtanítandó tananyag felé kell nyitottá válni, hanem a tanítványai felé is. Úgy kell megfogalmaznia a kérdéseket, hogy azokban a tanítványok a saját kérdéseiket ismerjék fel, vagy képesek legyenek ők maguk további kérdések megfogalmazására. Ez nemcsak azért szükséges, mert értelmes válasz csak értelmes kérdésre adható, hanem azért is, hogy az így mozgósított válaszok megnyissák a továbbkérdezés lehetőségét. Így megszokja, hogy a tanulás nem annyira a készen talált vélemények reprodukálását jelenti, hanem – sokkal inkább – a kérdezés és a továbbkérdezés képességét.

Így a tanári munkában voltaképpen egy kettős dialógusfolyamat valósul meg, mégpedig egyszerre, egymással összhangban: egyszerre kell „kérdezőnek” lenni a tananyag és a tanítványok felé. A tanár munkája akkor lesz sikeres, ha a dialógus mindkét pólusa felé a megértés gesztusával közeledik, s így megteremt egy olyan hermeneutikai szituációt, amelyben a megértés közös tapasztalata létükben gyarapítja a tapasztalókat.¹³ Ezt nem úgy kell érteni, mintha a tanár és a tanuló szerepe teljesen összemosódna, a tanár feladata marad a megértésre váró kijelölése, felfedeztetése, tudatosítása, ill. az ismeretlennel való dialógus folyamatának előkészítése, kidolgozása.

¹² Cs. Gyimesi Éva, *Colloquium Transsylvanicum* (Marosvásárhely: Mentor Kiadó, 1998), 11.

¹³ Orbán Gyöngyi, *Megértő irodalomolvasás* (Kolozsvár: Stúdium Kiadó, 1998), 21–22.

A tanár szerepét a kérdésfeltevésnek magasabb reflexiószintje jelöli ki, de nem úgy áll szemben a pedagógus a tanítványokkal, mint egy jól meghatározott állandó tudás birtokosa, amelyet át kell származtatni a tanítványoknak is, hanem úgy, mint aki kettős hermeneutikai szituációban van: mint akinek meg kell hallania egyfelől a tanítandó anyag, másfelől a tanítványok igényeit.

A kérdések és a válaszok folyamatában artikulálódik a beszélgetés a pedagógus és a diákok, a diákok és a tananyag, a pedagógus és a tananyag ill. a diákok között. Mivel minden dialógus alapfeltétele, hogy a beszélgetés folyamatában biztosított legyen a partnerek együtt haladása, a tanár feladata a pedagógiai szituációban a tananyagban megszólaló vélemény, és a tanítványok együtt haladását biztosítani.¹⁴

Azok a viszonyok, amelyek a pedagógiai szituációban kialakulnak, nem szembenálláson alapulnak, ellenkezőleg: ezek egyfajta közösséget alkotnak, amelyek lételeme a dialógus folyamata, eredménye pedig a közös gondolat kialakítása. Az együttműködés tehát az igazi tanulás és tapasztalatszerzés feltétele, a megértés igényével való odafordulás valami meg nem értett felé, majd a dialógus által bekövetkezett megértés létükben gyarapítja a tapasztalókat. Ilyenképpen a tanulás, a megismerés az emberi léthelyzet egyik leglényegesebb sajátossága, a dialógus pedig az emberi léthelyzet kiteljesedésének közege.

A pedagógus kérdéskultúrája, dialógusban való jártassága meghatározza a pedagógiai kommunikáció minőségét. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógiai kommunikációban gyakoriak az áldialógusok. Ezeknek az a sajátosságuk, hogy rövid operacionalizált kérdésekre nagyon gyors egyszavas válaszokat várnak a pedagógusok. A feltett kérdés utáni várakozási időt vizsgálva, Johnson arra a megállapításra jutott, hogy a természettudományokat tanító tanárok a kérdés után egy másodpercet vártak a válaszra, ha nem válaszolt a diák, átfogalmazták a kérdést, vagy mást szólítottak fel. A válasz után nem egészen egy másodperc után vagy minősítéssel, vagy újabb kérdéssel reagált a tanár.¹⁵ Az idő rövidege miatt a tanulói válaszok mindig töredékszerűek, gondolataik mindig befejezetlenek. Ilyen gyors tempó mellett nem is tesznek fel a tanulók kérdést egymásnak vagy a tanárnak.

A tanulók általában szaggatottan beszélnek, egy-egy gondolati egység között szünetet tartanak, tehát a tanárnak kétfajta kivárási idővel is számolnia kell: a tanári kérdést követő kivárási idő, amit ajánlatos növelni, a másik a tanuló válaszát követő kivárási idő, mielőtt reagálna a tanuló válaszára, vagy újabb kérdést tenne fel. Lehet ugyanis, hogy a tanuló még mindig az általa adott válaszon gondolkodik, azt fejleszti tovább, értékeli vagy megváltoztatja.

¹⁴ Orbán Gyöngyi, *Megértő irodalomolvasás* (Kolozsvár: Stúdió Kiadó, 1998), 22–25.

¹⁵ David W. Johnson, *Educational psychology* (New Jersey: Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1986), 48–57.

Johnson azt tapasztalta, hogy ha növelték a tanárok a várakozási időt, akkor nőtt a tanulói válaszok száma és hossza, csökkent a nem tudom válaszok aránya, több elfogadható érv, bizonyíték jelent meg a válaszokban. Az alacsony szinten teljesítő tanulók is jobban bekapcsolódtak a válaszadásba és az óra alatti tevékenységbe. Mivel változott a tanulói válaszok minősége, ennek hatására változott a tanári kérdések minősége is. Többféle kérdést tettek fel, növekedett azon kérdések száma, melyek bonyolultabb gondolati tevékenységet igényeltek. A tanárok rugalmasabbakká váltak abban a tekintetben, hogy milyen válaszokat fogadnak el és milyeneket bocsátanak vitára, reciprok interakciós folyamat jött létre.

Valódi dialógus csak akkor jön létre a tanár-tanuló kommunikációban, ha a pedagógus őszintén kíváncsi az általa feltett kérdésre adható válaszokra, őszintén kíváncsi a tanulók gondolataira, nem sértődik meg, ha nem az általa elvárt választ kapja, mert nem ragaszkodik feltétlenül a saját válaszaihoz. Másik fontos feltétel, hogy a pedagógus valódi kérdéseket tegyen fel, amelyek valóban motiválják a tanulókat, felkeltik érdeklődésüket. A pedagógusnak a tanulóktól érkező kérdéseket is bátorítani kell, mert ezek visszajelzések a számára az osztály motivációs szintjéről, a megértésről. A tanulói kérdezés nem spontán fejlődő folyamat, a folyamatos pedagógiai dialógusban artikulálódik, fejlődik, ebben a folyamatban a pedagógus kérdésfeltevése a követendő modell. A pedagógiai viszony értelme tehát a helyes kérdésfeltevésben, az érdeklődésben, az odafordulásban, a nyitottságban, a várakozásban, a dialógus folyamatában artikulálódik.

ENIKŐ SZŐKE-MILINTE

THE DIALOGUE CHARACTER OF PEDAGOGICAL RELATION

A special form of interpersonal communication is realised during the intercourse between teachers and students. In the course of pedagogical communication the primary factor maintaining dynamism is strategy, which provides the basis and structure of communication. This study points out that it is the cooperative strategy, and especially a typical form of it, the dialogue, which comes closest to the essence of teaching-learning. The pedagogical relation obtains its real meaning from having the character of a dialogue.