

A tanári dominancia buktatói

A felettetés szociolingvisztikai elemzése

A felettetés hagyományos tanórai formája a tanári dominancia talán legtisztább megnyilvánulása. Ebben együtt van jelen a tanári hatalom minden mozzanata. Ha most a hatalom forrásának klasszikus modelljét vesszük alapul, akkor könnyen belátható, hogy:

- a tanár gyakorlatilag minden hatalomforrással rendelkezik a tanteremben, azaz a társadalmi hatalomnak nagyon egyértelmű megtestesítője;*
- a tanóra menetében a különböző hatalomforrásokra más-más mértékben támaszkodik;*
- a felettetés helyzete az, amikor szinte minden forrást mozgósít.*

A felettetés

Emlékeztetésül, lássuk a hatalom lehetséges forrásait a tanári helyzetre alkalmazva:

- kényszerítő hatalom: a tanár azon képességéből származik, hogy büntethet vagy engedélyezhet;

- jutalmazó hatalom: a tanárnak módja van jutalmazni (dicsérettel, de bizonyos értelemben a jó osztályzatnak is jutalomértéke van);

- törvényes hatalom: a diák szerepéből adódó kötelezettségként elfogadja, hogy követi a tanár utasításait;

- referencia hatalom: a diák a tanárt vonatkoztatási keretként, bizonyos szempontokból modellként használja saját viselkedésének értékeléséhez;

- szakértői hatalom: a diák szemében a tanár magasabb szintű tudással bír;

- információs hatalom: a diák a tanár által közvetített információt valódinak és meggyőzőnek fogadja el.

A felettetés tehát a tanári dominancia szempontjából kulcsfontosságú helyzet, de a mai magyar oktatási gyakorlatban is még mindig a legtipikusabb értékelési módszer, ezért tartottuk fontosnak gyakorló pedagógusok véleményének, tapasztalatainak, gyakorlatának megismerését: mennyire alkalmazzák, milyen érveket hoznak fel alkalmazása mellett, mi az érzelmi attitűdjük a felettetés mint szociálpszichológiai helyzet iránt?

A kutatás módszere

Tanárokból két fókuszcsoportot szerveztünk. Ennek a módszernek az a lényege, hogy kb. két óra hosszát tartó beszélgetésben egymással interakcióban, olykor vitatkozva fejtik ki a résztvevők a nézeteiket egy adott, a beszélgetés fókuszában álló témáról. A beszélgetést moderátor vezeti, akinek az a feladata, hogy egy tágabb kontextusból kiindulva a fókuszban álló téma felé terelje a beszélgetőket, szóba hozzon olyan kérdéseket, amelyekre a kutatók kíváncsiak, de lehetőleg ne sugalmazzon válaszokat, és figyeljen arra, hogy felmerül-e új, releváns téma vagy gondolat, amire előre nem készültek a kutatók. Ha ilyen felmerül, akkor úgy kell irányítania a beszélgetést, hogy az új témát kibontsák. Fő erénye e módszernek, hogy egyfelől nyitottabb, mint egy kérdőíves felmérés, másfelől az interakció számos olyan nézetet, korábban végig sem gondolt attitűdöt is kihoz a résztvevőkből, amelyet más módszer nem képes, ugyanakkor a moderátor meder-

ben tartja a beszélgetést, tehát az nem válik parttalan ötletfolyammá. Alább a két csoport-beszélgetés során nyert tapasztalatokat foglaljuk össze.

Résztevők

A két csoportban összesen 22 tanár vett részt, túlnyomó többségük középiskolában (gimnáziumban vagy szakközépiskolában) tanít. Tizen tanítanak humán tárgyakat (magyar, történelem, nyelv, művészettörténet), tizenketten természettudományokat (matematika–fizika, biológia–kémia). A nemek megoszlása valószínűleg híven tükrözte a szakmára jellemző megoszlást: 18 nő és 4 férfi vett részt a beszélgetéseken. Életkorukat tekintve kb. 80%-uk a harmincas éveiben járt, ennél idősebb volt. kb. 15%, fiatalabb 5%.

Az érintett témák

A felettetés technikájának elsajátítása: hogyan, kitől tanulták a tanárok, maguk milyen technikát alkalmaznak, hogyan határozzák meg, hogy kit, mikor felettetnek stb.? Milyen a hozzáállásuk a felettetéshez, milyen sémák jellemzőek a tanár–diák viszonyra, milyen pszichológiai tulajdonságai vannak a tanárok szerint a felelés helyzetének a diákok szempontjából? Miként reagálnak arra, hogy a felettetés helyzete erőteljesen meghatározó szerepet ad nekik vagy kényszerít rájuk?

A felettetés nyomán a tanárok értékelnek. Kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon kettéválasztják-e az értékelés során a konkrét teljesítmény értékelését a diák személyiségének, képességeinek értékelésétől? Milyen érveket sorakoztatnak föl a felettetés mellett? Milyen lelki állapotot asszociálnak a felelés helyzetéhez a diák szemszögéből és a felettetés helyzetéhez a maguk szemszögéből?

Az alábbiakban röviden összefoglaljuk a fókuszcsoportos kutatás főbb eredményeit.

A felettetés technikája

Senki sem az egyetemi képzés során sajátította el azt a felettetési gyakorlatot, amelyet munkája során alkalmazott. Mindenki a hagyományra támaszkodott. Volt aki a saját diákkori emlékeit felidézve kezdte a tantermi munkában alkalmazni a felettetést, volt aki az új iskolájában a már régebben oktató kollégáitól leste el. A megkérdezettek a felettetést tartják az értékelés alapvető formájának, minden más csupán kiegészíti ezt. Annak ellenére kitartottak ennél a felfogásnál, hogy mindkét csoportban többen is ismerték – saját tapasztalatból vagy elmondásból – a nyugat-európai vagy az angolszász gyakorlatot, ahol ez az értékelési forma majdnem teljesen ismeretlen.

A felelő kiválasztása. A kiválasztási technikák közös vonása, hogy váratlanul, rajtaütésszerűen érje a felettetés a diákat. Itt különböző számvariációk, naptár stb. szerepeltek, amelyeknek a váratlanság mellett azt is sugalmazniuk kellett, hogy a tanár objektív, nem „utazik” senkire.

A felelés lezajlása. A legegyszerűbb változat, hogy a diák megkapja a tanártól a témát, és felmondja a leckét. A variációk két irányban működnek. Az egyik annak a problémának a megoldását célozza, hogy mit csináljon az osztály, mialatt valaki felel. A másik a felelés nagyon egyirányú és mechanikus voltát törekszik enyhíteni.

A feleléssel kapcsolatos attitűdök:

– ambivalencia: a leggyakoribb megfogalmazás azt domborítja ki, hogy a felettetés szükséges rossz;

– tradíció: a megkérdezettek azzal érvelnek, hogy ez így szokás, ők is így tanultak, őket is felettették, ők is kibírták, tehát érdemes hozzá ragaszkodni;

– visszaigazolás: a felettetésnek az a célja, hogy a tanár le tudja mérni a saját munkájának hatását. Ezzel hol kimondva, hol kimondatlanul az is együtt jár, hogy felettetésekor azt követeli meg, amit ő „leadott”, azaz, saját magát akarja visszahallani;

– büntudatkeltés: a felettetés intézményével lehet elérni, hogy a diák büntudatot érezzen, ha nem tanulta meg a leckét.

Érvek a feleltetés mellett

A feleltetés melletti érveket négy csoportba sorolhatjuk:

Elősegíti a diák szellemi fejlődését. Az egyik leggyakoribb idetartozó érv szerint a diákok beszédkézsége rendkívül alacsony színvonalon áll, ezért a feleltetés mint szóbeli műfaj ennek fejlesztését hivatott elősegíteni. Ezzel kapcsolatban még szó lesz az iskolai és a magánbeszéd közötti szociolingvisztikai különbségről és ennek az oktatásban játszott szerepéről.

Jó eszköz arra, hogy fegyelmezett, rendszeres tanulásra szorítsák a diákokat. Ez az érvelés abból a burkolt – néha nem is burkolt – feltevésből indul ki, hogy a diákokból eleve hiányzik a belső késztetés, sőt, az nem is kelthető fel a tananyag iránt.

Felkészíti az élet megpróbáltatásaira. Ez az álláspont hallgatólagosan elismeri, hogy a felelés helyzete erős stresszel jár a diákok számára. Azonban úgy véli, hogy az élet maga is tele van ilyen jellegű stresszhelyzetekkel az érettségitől kezdve a munkahelyi értékelésekig, ezért a feleltetés kifejezetten hasznos abból a szempontból, hogy ezekre a majdani feszültségterhes szituációkra felkészíti a diákokat.

A tanár nem bújhat ki a feleltetés alól. Ez az érv a külső környezet nyomására hárítja a felelősséget a feleltetésért. E szerint az iskola, a szülők, sőt maguk a diákok is elvárják, hogy a tanárok feleltessenek, mert ez a módja a jegyek megszerzésének (a dolgozat ezt nem pótolja, csak kiegészíti), márpedig jegy nélkül nincs iskola.

Mit értékelünk: a produkciót vagy a személyiséget?

A szociálpszichológia egyik legstabilabb megállapítása, hogy ha meg kell magyaráznunk, egy általunk megfigyelt ember miért cselekedett úgy, ahogyan cselekedett, akkor indokolatlanul gyakran keressük tette okát a személyiségében, s indokolatlanul ritkán vesszük tekintetbe a szituáció hatását. Áll ez a felelés helyzetére is: ha a gyerek rosszul vagy jól felel, akkor ebből hajlamosak vagyunk a jellemére, személyiségére vagy intelligenciájára következtetni, s nem állunk meg csupán annál, hogy egy adott feladathelyzetben így és így teljesített. Ez a jelenség valószínűleg többnyire nem tudatos, ezért ritkán bukkant föl. Amikor mégis, akkor visszajáról, ennek a mentalitásnak a kritikájaként. Legjobban egy idézettel illusztrálhatom: „Nagyon kategorikusan ketté kell választani, hogy az, aki beszél és az, amit mond, két külön téma. Azt értékelem, amit mond; aki beszél, azt elfogadom. Ezt nem nagyon választják szét a pedagógusok, és valahol itt keletkezik egy óriási nagy görcs, hogy ez fiam egy hülyeség és te fiam hülye vagy. És innentől kezdve nem mer megszólalni, mert innentől kezdve valahol kialakul egy félsz, mert félek, hogy a véleményemet, a szövegemet rám húzzák, és amit az alapján kialakítanak rólam, olyan leszek az ő szemükbe.” Ennek a problémának egy másik vetületét fogalmazza meg egy másik tanár: „Nemrég beszélgettem a tanítványaimmal, hogy miért olyan kukák az órán, nem nyilatkoznak meg, holott tudom, hogy tudják a választ az adott esetben, és azt mondták, hogy korábban kialakítottak bennük egy gátlást, hogy félnek hogy butaságot mondanak. Valahol azt érzem, hogy nem adatik meg nekik a tévedés joga.”

A feleltetés lelkiállapota

A legjobban azzal írhatjuk le a tanárok véleményét a feleltetést kísérő lelkiállapotról akár az ő oldalukról, akár a diákok oldaláról, ha az általuk adott hasonlatokat idézzük. Milyen helyzet a feleltetés?

A diák helyzete:

- Mikor valamilyen ünnepségen kiállítják, hogy szavalj.
- Nagyon cicis, ki kell állni egy csomó ismeretlen ember elé, akik azt lesik, mit mond, és mikor rosszul.
- Egy szál semmiben megjelenne a nyaka körül egy pici szalaggal és a *Kámaszutrából* fel kéne olvasni egy fejezetet.
- Mikor a gyerek áll a tornaszőnyeg szélén és lesi, hogy a tornatanár hány számolyt tesz le, át tudja-e ugrani vagy sem.

A tanár helyzete:

- Kétségbeesett próbálkozás, lökdösmeni a szerencsétlent, de biztos, hogy sikerül.
- A bilin ülő gyerek fölött áll a szülő és kérdezi, mit csinált.
- Középkori király, akinek hatalmi jelvényei vannak, de ott van a csörgősipkás bolondja is.

A feleltetés mint társas viszony

A pedagógiában, még annak szociolingvisztikai jellegű kutatásában is uralkodó volt az a felfogás, amely az információ átadását tekintette a tantermi helyzet kutatásra egyedül érdemes kommunikációs aspektusának.

A hagyományos pedagógiai felfogás

Az egyik legismertebb és legfontosabb ilyen irányú kutatás például a következő célt tűzi maga elé, egyik kiváló képviselőjét, Bellackot idézve: a tanárok és diákok által játszott szerepek eltérnek, ez kétségtelen, s a résztvevők többé-kevésbé világosan meghatározott szerepeket öltenek magukra, amikor a tanterembe lépnek. A kutatás egyik fő feladata az volt, hogy meghatározza a tanárok és a diákok sajátos funkcióit. Ki akarták deríteni, hogy melyik részt vevő tanár vagy diák miről beszél; mennyit, mikor, milyen feltételekkel és milyen hatással. A tantermi munkamegosztás vizsgálatát a tényleges viselkedés vagy teljesítmény alapján végezték el, s nem a résztvevők által megfogalmazott szerepelvárások alapján. Feltételezték, hogy a nyelv fő funkciója a jelentés kommunikációja. Amikor a tanár vagy a diák megnyilatkozását elemezték a tantermi beszélgetés adott pontján, akkor mindezekelőtt az foglalkoztatta őket, hogy milyen pedagógiai jelentősége van annak, amit a beszélő mond. Másodsor pedig érdekelte a kutatókat a közlés tartalmának meghatározása, mely téma állt a vita fókuszában, milyen tényeket firtatott a kérdés.

Ezt a célkitűzésüket egy olyan elemzési kategóriakészlettel igyekeztek elérni, amely híven tükrözte a kommunikáció tartalmi oldalának dominanciáját. A tantermi órák átírtait négy fő kategória szerint tudták csoportosítani. Ezeket az alapvető szóbeli cselekedeteket *pedagógiai lépéseknek* nevezték el és a tantermi beszédben betöltött pedagógiai funkciók szerint osztályozták:

Strukturálás. Ezek a lépések a rákövetkező viselkedés kontextusának megadását végzik el azáltal, hogy vagy beindítják, vagy leállítják a diákok és tanárok közötti interakciót.

Elősegítés (soliciting). Szóbeli válaszokat hívnak elő, s arra buzdítják a címzettet, hogy ráirányítsa a figyelmét valamire, vagy fizikai választ váltanak ki. Minden kérdés elősegítés, s éppúgy elősegítés minden parancs, felszólítás és kérés.

Válaszadás. Reciprok viszonyban áll az elősegítéssel, s csak ezekhez kapcsolódva fordul elő. Ide tartoznak a diák válaszai a tanár kérdéseire.

A szociálpszichológia egyik legstabilabb megállapítása, hogy ha meg kell magyaráznunk, egy általunk megfigyelt ember miért cselekedett úgy, ahogyan cselekedett, akkor indokolatlanul gyakran keressük tette okát a személyiségében, s indokolatlanul ritkán vesszük tekintetbe a szituáció hatását.

Áll ez a felelés helyzetére is: ha a gyerek rosszul vagy jól felel, akkor ebből hajlamosak vagyunk a jellemére, személyiségére vagy intelligenciájára következtetni, s nem állunk meg csupán annál, hogy egy adott feladathelyzetben így és így teljesített. Ez a jelenség valószínűleg többnyire nem tudatos, ezért ritkán bukkant föl. Amikor mégis, akkor visszajáról, ennek a mentalitásnak a kritikájaként.

Reagálás. E lépéstípusra egy strukturáló, elősegítő vagy válaszadó lépés ad alkalmat, de ezek nem közvetlen kiváltói (pl. reagálás, amikor a tanár értékeli a diák választát.)

Ezek a lépések *tanítási ciklusokat* alkotnak. A ciklus vagy strukturáló, vagy elősegítő lépéssel kezdődik, mindkettő *kezdeméyző* manőver; ezzel szemben a válaszadó és a reagáló lépések *reflektív* természetűek, ezért nem kezdhetnek meg egy ciklust. Ebben a rendszerben négy különböző funkciójú jelentésre bukkanhatunk:

- *tartalmi*, s vele társuló
- *tartalmi-logikai*;
- *oktatási*, s vele társuló
- *oktatási-logikai* jelentésre.

A tartalmi jelentés az óra tematikájára vonatkozik; a tartalmi-logikai jelentés azokra a kognitív folyamatokra, amelyek a téma feldolgozáshoz kapcsolódnak (pl. meghatározás, értelmezés, magyarázat, ténymegállapítás, véleménykifejezés vagy igazolás). Az oktatási jelentés a tanítás folyamatának rutinszerű eljárásaira vonatkozik. Végül az oktatási-logikai jelentés kimondottan didaktikai célú szóbeli eljárásokat fed (pl. értékelést, utasítást, magyarázatot).

A kommunikáció tartalmi és relációs aspektusai

Ezt a Bellack-féle kutatással illusztrált megközelítést tekinthetjük a tantermi interakció tudatos, célirányos, és közvetlen oldalának. Az emberi kommunikációban szokás ezt az aspektust a kommunikáció *tartalmi* oldalának tekinteni, megkülönböztetve annak *relációs* oldalától, azaz a kommunikáló felek viszonyára vonatkozó elemektől, üzenetektől. Ennek a megkülönböztetésnek ma már klasszikus megfogalmazása a Palo Alto-i iskola kutatóihoz fűzőik (pl. *Reusch* és *Bateson*, 1951; *Watzlawick*, *Beavin* és *Jackson*, 1967). Az üzenet tartalmi és relációs oldala gyakran nincs egymással egyértelmű összhangban. Az üzenet vevőjének következtetni kell arra, hogy a tartalmi jelentéshez kapcsolódó, azt minősítő, azaz metakommunikatív jelentés miben is áll. Az ilyen értelmezések eredményét többnyire nem mondjuk ki nyíltan, sőt gyakran nem is válik egészen tudatossá, mégis nagy befolyása lehet a viselkedésre, s az interakció folytatására. Talán legérzékletesebben egy példával lehet illusztrálni, hogy ez a két oldal miként érvényesül egy konkrét megnyilatkozásban.

Tegyük föl, hogy a férj, aki kint dolgozott a kertben, bejön a konyhába és bosszús hangon így szól a feleségéhez: – Fenébe, eltört a lapátnyél! Az asszonyban ekkor a következő gondolatmenet futhat végig:

- Beszámol nekem a lapát állapotáról.
- Tudom, hogy bosszús. Ez világos a káromkodásából és a hanghordozásából.
- Vajon engem hibáztat a lapát állapotáért? Ha engem kritizál, mit gondol, mit kellenem tennem: mentegetőznöm, segíteni neki, vagy mit?
- Lehet, hogy saját magát hibáztatja a törött lapátnyéért. Ha így van, akkor mire kér engem – érzek együtt vele, csak hallgassam meg, vagy mit csináljak?
- Mivel az együttélésünk során kitapasztaltam, hogy nagyon türelmetlen, ha nem megy valami úgy, ahogy kellene, valószínűleg csak felbosszantotta a helyzet és főleg azt kéri tőlem, érzek együtt vele.
- Akkor hogyan tudom közölni vele, hogy őszintén együtt érzek – hallgassam meg csendben, ajánlom föl a segítségemet, adjak neki egy csésze kávé, adjak tanácsokat? Hogyan tudom a legjobban kommunikálni a figyelmemet, azt, hogy fontos nekem, ami vele történik?

Ha a férj azzal jött volna be, hogy – Gondjaim vannak a kertben, adj egy csésze kávé! Akkor az asszony számára egyértelmű lett volna, hogy mi a kívánsága.

A relációs aspektus és a másik önbecsülése

A társas kapcsolatokat az jellemzi, hogy a felek egymással milyen hatalmi viszonyban állnak, milyen az alá- vagy fölérendeltségi viszonyuk, netán egyenrangúak, esetleg mekkora köztük a rangbeli különbség; jellemzi őket továbbá a társas távolságuk (a közvetlen rokontól az idegenig). Ezek a dimenziók megadják azokat a kereteket, amelyek előírják a viselkedés, ezen belül a szóbeli viselkedés normáit. Ezek a keretek azonban nem merevek (még a látszólag nagyon merev társadalmakban vagy intézményekben sem: pl. börtön, hadsereg, *horribile dictu* iskola), hanem mindig többé-kevésbé alku tárgyát képezik s a feleknek az adott helyzetben érvényesülő céljainak, érdekeinek megfelelően módosíthatók. Ez utóbbit szolgálják a *szóbeli kommunikáció* közvetett eszközei is.

Vegyük most szemügyre ebből a szempontból a tanár helyzetét. A tanár és a diák viszonya nyilvánvalóan és intézményesen nem egyenrangú: a tanár fölérendelt viszonyban áll a diákkal szemben. A társas távolság viszonylag kicsi köztük (egy tipikus, legalább egy tanévre kiterjedő kapcsolat esetében), valahol az ismerős és a barát között helyezhető el. Van tehát egy olyan norma, alaphelyzet, amit egzakt módon nehéz volna megragadni, s ami a valóságban bizonyára ritkán fordul elő, de ami körül a valóságos kapcsolatok mozognak.

Ahogy társas érintkezéseink során mindannyiunknak, a tanároknak is gyakran kell egyidejűleg egymással ütköző célokat követniük. Lássunk mutatóba néhányat:

- minél hatékonyabban át kell adniuk tantárgyuk ismeretanyagát;
- fel kell kelteniük a diákokban az érdeklődést a tárgy iránt;
- önálló gondolkodásra kell a diákokat készíteni;
- saját magukról a kompetens tanár képét kell kialakítaniuk és fenntartaniuk;
- a jó, megértő, szeretetreméltó ember képét szeretnék kialakítani és fenntartani;
- bátorítaniuk kell a diákokat, hogy aktívan vegyenek részt az órán.

A sor bizonyára hosszan folytatható; az is biztosan függ az illető tanár személyiségétől, hogy magáról milyen képet kíván mutatni. Abban azonban nyugodtan általánosíthatunk, hogy a célok között szinte óhatatlanul van ütközés. Ezeknek az ütközéseknek a kezelését segíti a közvetett kommunikáció. Ezt mindannyian tesszük, de nem egyforma hatékonysággal, s nem mindegy, hogy öntudatlanul küszködünk velük, vagy igyekszünk rájuk fölkészülni. Ezeknek az ütközéseknek egyik fontos aspektusa, hogy a tanárnak olyan lépéseket kell tennie, amelyek adott esetben sérthetik a diák önbecsülését, ezért az ilyen esetekben a tanárok gyakran tesznek olyan verbális manővereket, amelyek az ilyen potenciálisan bántó gesztusokat enyhítik, de az is előfordul, hogy tudatosan, szándékosan, de még gyakrabban öntudatlanul a domináns helyzetükből adódóan megsértik a diák önbecsülését. Ezeket a jelenségeket magyarázza Goffman „homlokzatmunka” fogalma. Goffman rituális szabályrendszerként ragadja meg a társas interakció keretét alkotó viselkedést. Két kulcsfogalma van e rendszer jellemzésére: a *vonat* (line = eredetileg a színész szövegére utaló „sor” szóból, azaz, arra a szövegre utal, amit a színésznek az adott helyzetben előírt szerepénél fogva el kell mondani) és a *homlokzat* (face = átvitt értelemben vett arc. Arra a kínainak tartott fordulatra szokás visszavezetni, amely a nyilvánosság előtti megszégyenülést fejezi ki: az illető elveszti az arcát). Goffman felfogása szerint minden társas helyzetben *nolens volens* valamilyen „vonatát viszünk”, azaz „verbális és nem verbális cselekedetek olyan mintázatát, amelyek segítségével kifejezésre juttatjuk a szituációról alkotott nézetünket, s ezen keresztül a résztvevőkről, különösképpen pedig önmagunkról adott értékelésünket”. Akarva – nem akarva, mondtuk, mert hiszen a szituáció résztvevői óhatatlanul tulajdonítanak nekünk valamilyen „vonatát”, a döntésünk legfeljebb arra terjedhet ki, hogy beletörődünk ebbe a vonalba és ezt követjük, vagy megpróbáljuk alakítani a szerint, hogy mi magunk milyen vonat szeretnénk felmutatni. Vegyük szemügyre a társas interakció nagyon csökevényes formáját, a liftet. Beszállunk egy liftbe, ahol már mások is tartózkodnak, például számunkra idegen emberek. Az a vo-

nal, amit nekünk a többiek alapértelmezés szerint (szokványos megjelenésünkre tekintettel) juttatnak, valami ilyesmi lehet: a bevett viselkedési normákat betartó ember. Ebbe beletartozik számtalan dolog, például hogy nem fogunk hangosan szellenteni, nem függesztjük tekintetünket feltűnően és kitartóan útitársunkra, nem kezdeményezünk beszélgetést útitársaink politikai nézeteiről stb. Ilyen – jobbára öntudatlan – előfeltevésekkel élünk egymásról, útitársaink mirőlünk, mi ő róluk, mi arról, hogy ők milyen vonalat tételeznek föl rólunk, s így tovább.

A homlokzat fogalma kapcsolódik a vonalhoz. Ezt mindazon pozitív társas megítélés alá eső értékek együtteseként határozhatjuk meg, amelyeket valaki egy társas szituációban magának követel, mégpedig azáltal követeli magának, hogy egy bizonyos vonalat visz. Fenti liftpéldánkban ilyen pozitív érték a „bevett viselkedési normákat betartó ember” jellemzés. A homlokzat tehát egy konkrét társas helyzetben felmutatott, aktuális énkép, melyhez ragaszkodunk, s amelyhez erős érzelmi szálak fűznek bennünket.

Már idéztük a nyilvános megszegyenülésre alkalmazott „elveszti az arcát” kifejezést, amit „homlokzat”-hasonlatunkat továbbfejlesztve úgy fejezhetünk ki, hogy „leomlik a homlokzata”. Lássunk egy hétköznapi példát! Egy férfi vacsorázni visz egy nőt, akinek udvarol. Vonalának fontos része a magabiztos, jómódú úriember képe. Ha ezek után kiderül, hogy nem tudja kifizetni a számlát, akkor az ehhez a vonalhoz fűződő homlokzata nyilvánvalóan leomlik. Ha valaki egy elismert vonalat visz, s ehhez kapcsolódik egy ugyancsak elismert homlokzata, akkor felelősséggel tartozik azért, hogy a kifejező viselkedések ezeknek megfelelő rendje (Goffman kifejezésével: *expressive order*) fennmaradjon. Férfiünk a vendéglőben a vonalának megfelelő stílusban fog érintkezni a pincérral, előre fogja engedni a hölgyet, nem fog a padlóra köpni, a szokásoknak megfelelően fogja használni az evőeszközöket stb.

Vegyük észre, hogy a kifejező viselkedés rendjének fenntartása, s ami ennek feltétele, a társas interakció résztvevői homlokzatának épsége minden fél kölcsönös érdeke. A szereplők mindegyike függ a többiektől abban, hogy milyen vonalat vihet, milyen vonalat fogadnak el a részéről, s ezzel együtt természetesen függnek a többiektől homlokzatuk épsége tekintetében is. Ha az egyik szereplő homlokzata váratlanul leomlik, akkor a továbbiakban órá nem lehet számítani abban, hogy a másik szereplő homlokzatának fenntartásában közreműködjék. Vendéglői példánkban a hölgy egyebek között mint „jóraláló férfiak számára választásra érdemes nő” szerepelt, s ez a vonala függött partnere viselkedésétől. Ha az botrányt csinál, vagy nem tudja kifizetni a számlát, akkor az ő homlokzata is veszélybe kerül. Saját homlokzata megóvása érdekében valószínűleg anyagi áldozatra is kész, s inkább titkon pénzt ad a férfinak, semhogy vállalja a férfi homlokzatának nyilvános leomlását. Hivatásos szélhámósok gyakran élnek (vissza) ezzel a mechanizmussal. A tanterem intézményesen aszimmetrikus helyzetében talán nem ilyen magától értetődő, hogy a feleknek kölcsönösen együtt kell működniük egymás homlokzatának fenntartásában, megóvásában. Tegyük föl, hogy a tanár a szigorú, de igazságos tanár képét követeli magának, olyan emberét, aki mindig ura az érzelmeinek, nem ragadják el az indulatok, fegyelmet tud tartani az osztályban. Ezt a vonalat csak akkor képes vinni, ha az osztály is együttműködik benne, hisz annyiféle módja van, hogy gyakorlatilag büntetlenül tönkre lehessen tenni egy ilyen homlokzatot. A másik oldalról tekintve, az osztályt nyilván jobban lehet egyéneként szemügyre venni, abból a szempontból, hogy az egyes diákok milyen vonalat visznek a vagánytól a stréberig, de vannak olyan jellemzők, amelyekkel egész osztályokat szokás illetni. Az ilyen homlokzatok is együttműködés eredményei.

A társas interakció során óhatatlanul adódnak olyan helyzetek, amikor valamelyik résztvevő homlokzata, s ezáltal a kifejező viselkedés rendje kerül veszélybe. Ennek lehet oka nem szándékos ügyetlenség, lehet szándékos, rosszindulatú viselkedés, vagy lehet sajnálatos mellékterméke olyan cselekedetnek, amit valaki homlokzatot fenyegető hatása ellenére fontosnak tart végrehajtani. Ilyen esetekben fölmerül a homlokzat megóvása-

nak igénye, hiszen mint láttuk, általában minden résztvevőnek érdeke a kifejező viselkedés rendjének fenntartása. Rövidesen látni fogjuk, hogy ebből az igényből a beszédviselkedés fontos rendezőelve következik, s a mások méltóságának tiszteletben tartását szolgáló szóbeli stratégiáknak, röviden az udvariasság szóbeli stratégiáinak egész univerzális rendszere építhető rá.

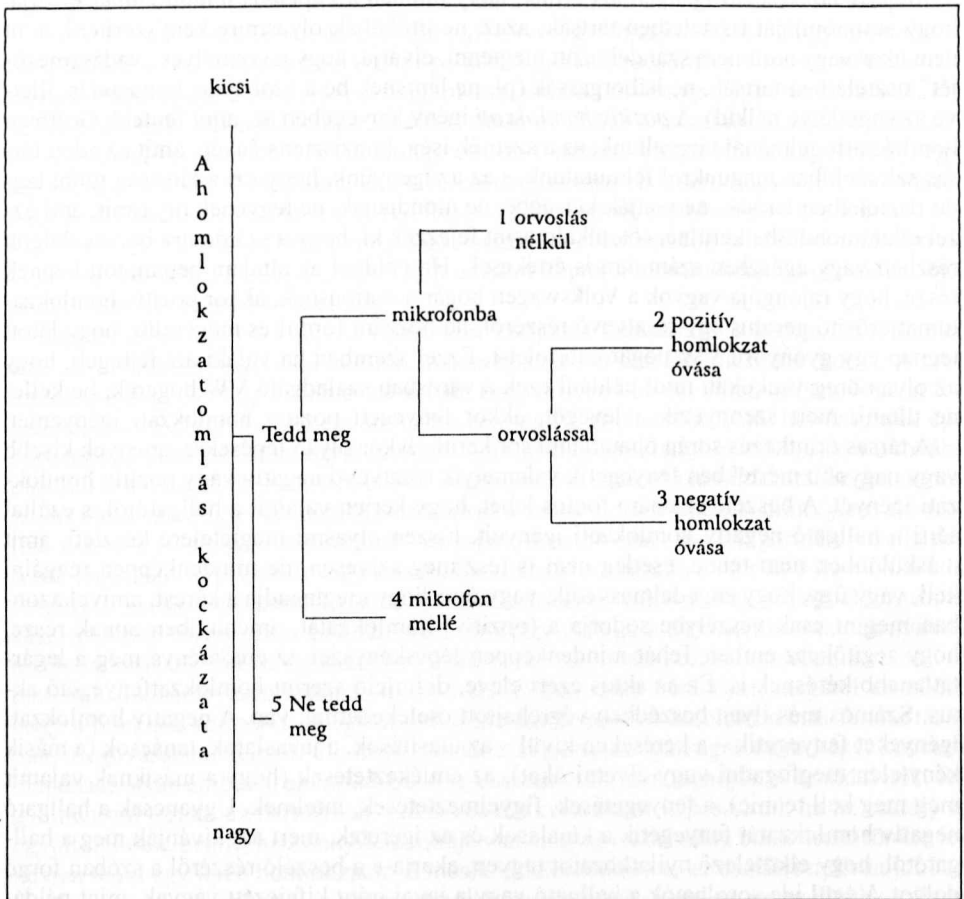
Említettük, hogy bizonyos esetekben a beszélő annak ellenére végrehajtja cselekedetét, hogy tisztában van annak a másik fél homlokzatát vagy a saját homlokzatát fenyegető voltával. Ilyen esetekben fontolóra kell vennie, hogy milyen kiigazító eljárással tudja kompenzálni az okozott homlokzatsérülést. Ahhoz, hogy konkrét homlokzatózó stratégiákat alkalmazzunk, finomítanunk kell eddigi homlokzatófogalmunkon. Ezt a finomítást *Brown* és *Levison* végezték el, amikor különféle nyelvekben használatos udvariassági stratégiákat vizsgáltak. Különbséget tettek negatív homlokzati igények és pozitív homlokzati igények között.

Negatív homlokzati igényen azt értjük, hogy minden kompetens felnőtt ember elvárja, hogy autonómiáját tiszteletben tartsák, azaz, ne próbálják olyasmire kényszeríteni, amit nem akar vagy amit nem szándékozott megtenni, elvárja, hogy a személyes „vadászmezőjét” tiszteletben tartsák, ne háborgassák (pl. ne lépjenek be a szobájába kopogtatás, illetve az engedélye nélkül). A *pozitív homlokzati* igény lényegében az, amit fentebb Goffman homlokzatófogalmánál tárgyaltunk: az a személyiség, konzisztens énkép, amit az adott társas helyzetben magunkról felmutatunk, s az az igényünk, hogy ezt a társaság többi tagjai tiszteletben tartsák, ne vonják kétségbe, ne mondjanak, ne tegyenek olyasmit, ami ezzel ellentmondásba kerülne, sőt, alkalmasint fejezzék ki, hogy a számomra becses dolgok részben vagy egészben számukra is értékesek. Ha például az általam bemutatott képnek része, hogy rajongója vagyok a Volkswagen bogár autótípusnak, akkor pozitív homlokzatómat erősítő gesztus egy résztvevő részéről, ha hozzám fordul és megemlíti, hogy látott tegnap egy gyönyörű VW bogár cabriolet-t. Ezzel szemben ha valaki azt fejtegeti, hogy az olyan öreg vackokat, mint például ezek a városban szaladgáló VW bogarak, be kellene tiltani, mert szennyeznek a levegőt, akkor fenyegeti pozitív homlokzati igényemet.

A társas érintkezés során óhatatlanul sor kerül olykor olyan lépésekre, amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben fenyegetik valamelyik résztvevő negatív vagy pozitív homlokzati igényét. A beszélő számára fontos lehet, hogy kérjen valamit a hallgatótól, s ezáltal sérti a hallgató negatív homlokzati igényeit, hiszen olyasmi megtételére készíti, amit máskülönbben nem tenne, esetleg nem is tesz meg szívesen, de mindenképpen reagálni kell, vagy úgy, hogy engedelmeskedik, vagy úgy, hogy megtagadja a kérést, amivel azonban megint csak veszélybe sodorja a (pozitív) homlokzatát, amennyiben annak része, hogy segítőkész ember. Tehát mindenképpen lépéskényszer az eredménye még a legártatlanabb kérésnek is. Ez az aktus ezért eleve, definíció szerint homlokzatófenyegető aktus. Számos más ilyen beszédben végrehajtott cselekedetünk van. A negatív homlokzati igényeket fenyegetik – a kéréseken kívül – az utasítások, a javaslatok, tanácsok (a másik kénytelen megfogadni vagy elvetni őket), az emlékeztetések (hogy a másoknak valamit még meg kell tennie), a fenyegetések, figyelmeztetések, intelmek. Ugyancsak a hallgató negatív homlokzatát fenyegetik a kínálások és az ígéretek, mert azt kívánják meg a hallgatótól, hogy elkötelező nyilatkozatot tegyen, akarja-e a beszélő részéről a szóban forgó dolgot. Végül ide sorolhatók a hallgató vagy a javai iránt kifejezett vágyak, mint például a bókok, az irigykedés, vagy az erős érzelmek (gyűlölet, vágyakozás stb.) kifejezései.

Hasonló lista állítható össze az olyan aktusokból, amelyek a hallgató pozitív homlokzatát fenyegetik. Fentebb már említettünk ilyeneket, s folytathatjuk a sort a kritizálással, panasszal, váddal, ellentmondással. Ide sorolható a beszélő részéről az érzelmek ellenőrzés nélküli kifejezése, a tabu témák szóba hozatala, a rossz hírek a hallgató számára, vagy a hengegés, a másik státusát egyértelműen meghatározó megszólítás alkalmazása kellő alap nélkül (pl. első találkozáskor).

E töredékes listából is világossá válhatott, hogy milyen gyakran kerülünk olyan helyzetbe, amikor szeretnénk megtenni valamit, de számolnunk kell annak a magunk és/vagy a másik homlokzatára gyakorolt hatásával, s azzal, hogy veszélybe hozhatjuk a kifejező viselkedés rendjét. Az ilyen konfliktusok megoldásának hagyományos eszköze az udvariasság. A nyelvek különféle konvenciókat alakítanak ki arra, hogy a beszélő miként csökkentheti aktusának homlokzatfenyegető hatását. Az ilyen helyzet Brown és Levinson elmélete szerint egy döntési fával jellemezhető (1. ábra). A beszélő először is dönthet úgy, hogy nagyobb kára származik abból, hogy aktusával fenyegeti a hallgató homlokzatát, mint amekkora a haszna abból, hogy megteszi az aktust. Ilyenkor dönthet úgy, hogy nem teszi meg a homlokzatfenyegető aktust. Pl. rá akarok gyújtani, de nincs nálam a cigarettám. A közelemben csupán egy számomra idegen, magas státusú hölgy tartózkodik. Ebben az esetben feltehetőleg inkább lemondok a cigarettáról, mintsem a hölgytől kérjek (szemben azzal az esettel, ha egy dohányos barátom társaságában vagyok).



1. ábra

A másik homlokzatának fenyegetése esetén választható stratégiák

Ha úgy határozok, hogy megteszem a homlokzatfenyegető aktust, akkor most arról kell döntenem, hogy vállalom-e érte a felelősséget. Ezt azzal a hasonlaltal fejezhetjük ki, amikor a riportalan egy ponton azt mondja a riporternek, most kapcsolja ki a magnót, mert csak bizalmasan mond valamit. Tehát nem vállalja a nyilvános felelősséget. Megtehetem,

hetem, hogy a homlokzatzfenyegető aktust nem hajtom „nyilvánosan” végre, például nem intézek egyértelmű kérést a hallgatóhoz, hanem csupán valamilyen kétértelmű, szükség esetén tagadható utalást teszek, amivel megadom a hallgatóm számára a lehetőséget, hogy elérte a célzást és mintegy önként elébe menjen óhajomnak, vagy mindketten úgy tehetünk, mintha mi sem történt volna. Ezt a megoldást nevezhetjük „mikrofon mellé” stratégiának. Képzeljük el a következő családi jelenetet! Férj este látogatóba akar menni a feleségével a barátjáiékhöz. A feleségnek ehhez nincs kedve, de ha ezt nyíltan kimondja, azzal fenyegeti férj homlokzatát. Feleség a műsort nézegetve megjegyzi, hogy kivételesen milyen kitűnő műsor van ma a tévében. Mondhatjuk, hogy ezzel „mikrofon mellé” azt üzenté a férjének, hogy inkább maradjanak otthon.

A beszélő dönthet úgy, hogy vállalja a homlokzatzfenyegető aktust és „mikrofonba” beszél. Ekkor számolnia kell a hatással, s el kell döntenie, hogy kívánja-e előre ellensúlyozni, orvosolni a homlokzatzfenyegetést, vagy sem. Dönthet úgy, hogy nem próbálja orvosolni (pl. mert akkora a rangkülönbség, vagy olyan szoros a viszony a beszélő és a hallgató között, hogy erre nincs szükség). Ha úgy határoz, hogy tesz valamilyen orvosló lépést, akkor azt kell eldöntenie, hogy ezzel a hallgató pozitív homlokzati igényeit vagy a negatív homlokzati igényeit támogatja-e meg.

A pozitív udvariassági stratégia alkalmazása esetén a beszélő előre „homlokzatos ad” a hallgatónak, megerősíti annak énképét, s ezzel ellensúlyozza az elkövetni szándékozott homlokzatzfenyegetést. Egy nő például sokféle szívességre megkérhet egy nála magasabb státusú férfit is azáltal, hogy a „férfiasság” homlokzatát erősíti nála (apellálhat arra, hogy erős, bátor, ügyes stb.). A negatív udvariassági stratégia ezzel szemben arra irányul, hogy a beszélő biztosítsa a hallgatót, hogy nem áll szándékában csorbítani autonómiáját, hogy például a kérést valami olyan kényszer hatására teszi, ami ellen nem tehet semmit, s ezáltal elhárítja magától a kényszerítés aktusát.

A döntési fából világosan kiderül, hogy három olyan stratégia van, amikor valamilyen nyelvi leleményre, fordulatra van szükség az udvarias megnyilatkozáshoz: a mikrofon mellé stratégia esetében és a pozitív, illetve negatív udvariasság esetében. Ezeket a stratégiákat azután tovább finomíthatjuk, amíg eljutunk a konkrét megnyilatkozásokig. Brown és Levinson összehasonlító nyelvészeti vizsgálatuk eredményeként kidolgozták e stratégiák rendszerét. Három tényező befolyásolja, hogy az adott helyzetben melyik stratégiához folyamodunk:

- a felek közti *társadalmi távolság* (pl. rokonoktól idegenekig);
- a felek *hatalmi helyzete*;

– az adott cselekedet vagy megfogalmazás mennyire számít *tolakodásnak* az adott kultúrában.

Ha például kicsi a társadalmi távolság (az illető diák a tanár unokaöccse), és számottevő a hatalmi különbség köztük (tanár–diák intézményes viszonya), akkor választható olyan stratégia, amely kevésbé udvariasnak, „tolakodóbbnak” számít az adott kultúrában, mint az a stratégia, amit egy idegen diák választhat. A tantermi helyzet meghatározásából következik, hogy a tanárnak az órai munkával kapcsolatos utasításai nem számítanak „tolakodásnak”, s így ezek nem is fenyegetik egyik fél homlokzatát sem, ezért ezeket orvoslás nélkül a mikrofonba hajthatja végre. A feddés, a bírálat ugyanakkor olyan mértékben fenyegeti a másik fél homlokzatát, hogy a tanteremben is indokolt orvosláshoz folyamodni.

A tanár homlokzatos vagy homlokzatzfenyegető gesztusai a tanteremben

Ha most visszatérünk a feleltetés helyzetére, s megvizsgáljuk, milyen veszélyek leselkednek a diák homlokzatára, akkor fel tudjuk vázolni a nyelvi viselkedés azon jelenségeit, amelyek indokolatlanul fenyegetik a diák homlokzatát, s így végső soron a tanár dolgát is megnehezítik. Azokat a stratégiákat is vázolni tudjuk, amelyekkel ezek a nem kívánatos mellékhatások elkerülhetők.

A kérdés pragmatikája szerint a helyénvaló kérdés akkor szerencsés, ha bizonyos feltételeknek megfelel. Ilyen feltétel, hogy

– a kérdező nem tudja a választ, vagy eldöntendő kérdésnél nem tudja, hogy igaz-e az állítás;

– a kérdezőnek szüksége van a kért információra.

Vannak további feltételek is, de ezek azok, amelyeknek a feleltető kérdés nem felel meg. Ez a helyzet azt eredményezi, hogy ebben a beszédshituációban a tanár és a diák viszonya szélsőségesen aszimmetrikus: a tanár csak azért kérdez, hogy megleckéztessen. A tanár eleve adott szakértői hatalmát ez a helyzet még inkább felfokozza, nem utolsósorban a miatt a jól ismert szociálpszichológiai jelenség miatt, hogy a kérdezőt általában dominánsabbnak és intelligensebbnek érzékeljük. A feleltetés helyzetében az ilyen és hasonló pragmatikai és szociálpszichológiai hatások mellett ott van az is, hogy maga az intézmény előfeltételezi a bizalmatlanságot a diák iránt: abból indul ki, hogy csak akkor tanul, ha ezt számon kéri tőle. Ez is durván sérti a diák önbecsülését, csak az enyhíti rajta, hogy a tanár intézményes hatalma és a konvenció szentesítette. A diák önbecsülését veszélyeztető, kiszolgáltatott helyzeten azonban ez sem változtat. A tanárnak tehát, ha nem tud vagy nem akar kibújni a feleltetés kötelezettsége alól, akkor valamiképpen kezelnie kell a helyzetet. A diák személyiségre nézve romboló hatásúnak tartom azt a stratégiát, amely tovább fokozza a helyzet aszimmetriáját. Ezeket súlyosbítóknak nevezzük. A másik stratégia az, ha a tanár a diák számára enyhíteni törekszik a helyzet megalázó voltát. Lássunk ezekre példákat. A példák 1993-ban budapesti középiskolai tanítási órákon rögzített anyagokból származnak.

Súlyosbító stratégiák

Csak egy jó válasz lehetséges. A tanár érzékelteti, hogy csak egyetlen helyes választ fogad el, a diák saját szavait akkor sem tekinti megfelelő válasznak, ha tartalmilagkevesség kifogásolható. Az ilyen szómágiának egyetlen társas funkciója a tanár korlátlan hatalmának rutinszerű kifejezése.

Tanár: Miért nem lehet tökéletes térképet készíteni?

Diák: Mert a Föld gömb alakú, nem teljesen gömb alakú, pontosan nem lehet. ...

Tanár: Ha teljesen, tökéletesen gömb alakú lenne, akkor sem lehetne pontosat.

Diák: Nem lehet kivetíteni egy gömböt síkba.

Tanár: Itt van a térképen, mindegyik ki van vetítve síkba.

Diák: De úgy nem lehet, hogy pontos arányokat adjon.

Tanár: Ez a kérdés, hogy miért nem? Tehát lehet térképet készíteni, de miért nem lehet tökéleteset? Mindent elmondtól most már, csak azt nem, ami a válaszadáshoz szükséges. Eszter segíts, légy szíves! Hallottad, mi volt a kérdés?

Diák: Igen.

Tanár: Tehát miért nem lehet pontos térképet készíteni? Bori? Ezt olvasod?

Diák: Igen.

Tanár: Sikerült? Nem sikerült? Adrienn! Nagyon nagy problémák. Az a baj, hogy már ötször megbeszéltük. Tessék, Marci!

Diák: (csend).

Tanár: Kicsit messze ülsz az eseményektől. Dani, te itt ülsz a közelben.

Diák: (valamit makog).

Tanár: Ezt már a többiek, akik egyébként figyelnek, már vagy háromszor hallották. Tessék.

Diák: Mert... a három dimenzió...

Tanár: Tehát kétdimenziós síkra nem lehet torzulásmentesen kiteríteni. Ez nem hangzott el. Pontosán. Négyes a feleltető.

Lehet érvelni a mellett, hogy tudni kell a „dimenzió” szakkifejezéssel megfogalmazni a választ, de az adott térképészeti probléma szempontjából tökéletesen helyénvaló az a magya-

rázat, hogy gömböt nem lehet torzításmentesen a síkba vetíteni. A tanár nem ismeri el, hogy ez is helyes megfogalmazás, hanem azt közli, hogy pontosan a lényeg nem hangzott el, azaz, eleve rossznak állítja be a választ. Mivel minden józan megfontolás szerint helyes a válasz, a többieknek is nehezebbé esik kitalálni, mire gondol a tanár. Így rendre felsülnek, amit a tanár kritizálással, szarkazmussal büntet, büntudatot kelt, szemükre hányja, hogy nem figyelnek stb. Ráadásul a tanár helyes válaszában tautológia van: a sík definíciói szerint két dimenziós. Ezek a mozzanatok mind a diák önbecsülésének sárba tiprását eredményezik, jöllehet a tanár részéről ez egyáltalán nem volt tudatos, sőt, megkockáztatom, nem állt szándékában.

Gúnyolódás. A tanár a választ nem tartja kielégítőnek és ennek a tárgyilagostól eltérő elítélő, kritizáló, gúnyos módon ad hangot. A homlokzat durva megsértése.

Példák:

- Látom, egyeseknél meglepetést okozott.
- Bori, szerinted meddig kellett megtanulni ezt az anyagot mára? Jó, örülök, hogy egyetértesz velem.
- Örülök, hogy elfordítottad a térképet és én nem látom.
- Ügyesen fedezed a térképet.
- Anita, látom, éppen tanulsz, elnézést, hogy megzavarlak ebben.
- Áron, te mit írsz most?... Itt voltál a múlt órán? Képzeld el, a múlt órán erről volt szó. Örülök neki, hogy te kétszer írod le ugyanazt a dolgot.

Személyre irányuló kritika. A nem kielégítő válaszra adott tanári reakció azt implicálja, hogy a bírálat nem csupán az aktuális, egyszeri választ érinti, hanem a diák személyiségére, intelligenciájára, műveltségére, illetve annak hiányára is vonatkoztatható.

Példák:

- Ez úgy látszik, magas.
- Nagyon nagy problémák. Az a baj, hogy már ötször megbeszéltük.
- Hát-tal nem kezdünk mondatot.
- Hallottad tőlem már ezt a sok e-t? Soha. Amikor egyaránt lehet használni „e”-t és „ö”-t, én mindig az „ö”-t használom.

Mindenáron fenntartani a tanári tekintélyt. Előfordul, hogy a tanár valamiben téved. Ha nem ragaszkodik a helyzet adta aszimmetrikus hatalmi viszonyokhoz, akkor minden további nélkül elismerheti tévedését. Előfordul azonban, hogy szinte nevetséges mértékben ragaszkodik ahhoz, hogy mindig neki legyen igaza, hogy tévedhetetlen legyen.

Példa:

- [a diákok jelzik, hogy már kicsöngettek, a tanár ugyanis egyértelműen nem vette észre]
 - Elnézést kérek. Örülök, hogy észrevettétek két perc után.
- Első reflexével elismeri, hogy nem vette észre a csöngetést, de utána gyorsan hozzáfűz egy gúnyos megjegyzést, amivel a diákokat hibáztatja, mintha csak két perc eltelté után vették volna észre, és ők volnának a hibásak, hogy későn figyelmeztették.

A szókratészi kérdezés. Az erre vonatkozó szabályt a szociolingvisztikában *Labov* és *Fanshel* fogalmazták meg. Ennek az a lényege, hogy egy válasz ellenére a másik fél megsértése nélkül tovább lehet kérdezni, ha hozzáteszünk valamilyen további információt az elhangzottéhoz és ennek fényénél újra fölteszük a kérdést. Ez akkor is alkalmazható, ha a másik arra hivatkozva tagadja meg a választ, hogy nem áll rendelkezésére a szükséges információ, és akkor is, ha a választát a teljes válaszként adja, de ezt a kérdező nem ismeri el teljes válasznak. A feleletés sajátos helyzetében ennek az eljárásnak van egy konstruktív változata, maikor a tanár arra törekszik, hogy a lényeges vagy szabatos megfogalmazást hívja elő a diákból, s van egy tekintélyt, fölényt hangsúlyozó változata, amikor a tanár a saját szavait próbálja kihúzni a diákból. Lássunk erre a két változatra egy-egy példát!

Példa:

- Tanár: Pontosan. Úgy jöhetnek létre. De én nem azt kérdeztem, hogy hogy jöhetnek létre, hanem hogy milyen képződmények szerintetek?... Ezek szélfajták valóban, de még

mindig nem válaszoltatok a kérdésre... Olyan is lehet. Na, te már nagyon közel vagy hozzá, Petra... Emese. Légörvények. Légörvények. Ezt a szót akartam hallani.

– Tanár: Mondd, hogy nem tudod. Csak egyetlen egy jelzöt kérek. Milyen törvények ezek a törvények? Diák: Zsamoki. Tanár: Zsamoki törvények. Így van, tehát akkor a zsamoki törvény, ezt már a görög történelemből is ismernünk kell, nem egyszerűen csak az Antigoné kérdése. Tehát zsamoki törvény. Nem nevezhetjük emberi törvénynek, zsamoki törvénynek. Melyik a másik törvény, ezt kellett volna először említeni. Tamás! Diák: A lelkiismereti törvény, ami felébreszti a lelkiismeretet, a szeretetet... Tanár: Így van, a szeretet, a szép barátság, a lelkiismeret törvényével. Még egy van, amit hozzátehetnénk. Diák: Emberség. Tanár: Az emberség törvényével...

Az első példában a légörvény szakkifejezésre volt a tanár kíváncsi, s ezt igyekszik a szókratészi kérdés módszerével előhívni, miközben folyamatosan elismerő visszajelzésekkel enyhíti a válaszok visszautasításának homlokzatromboló hatását. A második példában nem ilyen egyértelmű a helyzet. Itt is, és más példákban is, a tanár arra törekszik, hogy a saját szavait, saját megfogalmazását papagájhűséggel kapja vissza, s a szókratészi kérdés módszerét ennek szolgálatába állítja. Az osztálynak, mint egy szavalókórusnak, beintésre mondania kell a tanár szerint helyesnek tartott szót.

Enyhítő stratégiák

1. A tanár jelzi, hogy az a természetes, ha nem tökéletes a válasz, hiszen azért vagyunk iskolában.

– Nem, más kontinens. Ennyit azért segíthetek, ez olyan, ami mostanság nem volt kérdés.
– Most lehet, hogy nem voltál itt, s persze nem emlékszel rá.

2. Jelzi, hogy más helyes választ is elfogad, mint azt, amelyet elvárt.

– Most szeretnék saját tippet hallani. És igazából az lenne jó, ha indoklást fűznél a tipphez.

3. Olyan homlokzatív gesztusokkal él, amelyek erősítik a diáknak azt az érzését, hogy attól még nem kell magát szégyellnie, ha történetesen nem tud valamit, vagy rossz választ ad.

– Kriszta valamit tud, csak nem figyelt. Figyelni is kell.

4. Egyértelműen jelzi, hogy a felelet bírálata sohasem vonatkozik a diák személyiségre, hanem csak a konkrét válasz helytelen voltát konstatálja.

– Szabolcs, ez sajnos teljesen semmi. Ötös dolit írtál és egyesre feleltetek. Ez teljesen lehetetlen...

– Az igazság szerint nagyon nehéz ezt fölértékelni... Maradjunk a négyesben. Nem volt messze az ötöstől, de valahogy mégis. A felelet jó volt, csak ezt itt eltévesztetted.

Stratégiamentes megnyilatkozások

A tanár a maga számos módon megalapozott hatalmánál fogva, a viszony természetes aszimmetriájára építve megteheti, hogy a hétköznapi, egyenrangú helyzetben alkalmazott udvariassági stratégiákat sem használja. E helyett „orvoslás nélkül a mikrofonba” teszi meg a potenciálisan homlokzatszétvájtó beszédaktusait. Éppen ezért a szokványos udvariasság a diákok homlokzatát, önbecsülését emelő, s így határozottan pozitív gesztusok.

Példák:

– Mind a három fajtára legyetek szívesek egy példát mondani.

– Kik használják a topográfiai térképet?

– Na, tehát azt szeretném megkérdezni, hogy mi a különbség az első- és másodrendű kötések között?

– ...de a végét nem hallom. Ne haragudj, nem értettem a végét.

– Fejtsd ki légy szíves bővebben.

Ez tehát a tárgyilagos interakció hétköznapi udvarias, s ezért nagyon pozitív példái. Végül még egy pozitív hatású „stratégiamentességre” szeretném felhívni a figyelmet. Amikor

valami olyan problémája van a tanárnak, ami nem egyértelműen szankcionálandó „rosszság” a diákok részéről, de neki gondot okoz, ő nem akarja eltűrni, akkor a tipikus reakciója az, hogy minősíti a diákok magatartását. Ha ezzel szemben a saját reakciójának ad nyílt és őszinte hangot, akkor ezzel olyan gesztust tesz, ami csökkenti a hatalmi aszimmetriát.

Példa:

- Ne keseríts engem! Ébresztő!
- Ezt ne csináljátok! Nem tudom, ki nyikorog, de nem bírom.

Összefoglalás

Beszámoltunk egy olyan kutatásról, amely tanárok körében vizsgálta a feleltetéssel kapcsolatos attitűdöket. Kiderült, hogy a számonkérésnek ez az általánosan elterjedt módja főleg a hagyományon alapul és a tanárok igen ambivalensen viszonyulnak hozzá. A mellette szóló érvek jobbára a jelen gyakorlat racionalizálásai. Az is kiderült, hogy radikális változásra a közeli jövőben nem látszik lehetőség.

Láttuk, hogy a feleltetés helyzetét a hagyományos, sőt még a modern pedagógia is hajlamos elsősorban az információ cseréjének szempontjából vizsgálni, jöllehet a tanároknak a felmérésünkben is kiütköző napi tapasztalata is arról árulkodik, hogy itt igen nagy szerepet játszanak a társas viszonyok. A tanteremben használt nyelv, stílus, kommunikációs stratégia ennek a viszonyoknak a fenntartását végzi, miközben sem szociálpszichológiai szempontból, sem szociolingvisztikai szempontból nincs feltárva és tudatosítva működése. Néhány ilyen jelenség megvilágítására tettünk kísérletet a nyelv relációs használatának elve alapján, közelebről pedig a Goffmantól származó homlokzatmunka keretei között.

Ezeket a gondolatokat néhány illusztráló jellegű tantermi példa segítségével érzékletesebbé is törekedtünk tenni. Az elméleti fejtegetések és a példák alapján néhány tanulságot máris érdemes megfogalmazni:

- A tantermi kommunikáció igen jelentős hányada a társas viszonyokat jeleníti meg. Ezért ezeket érdemes pontosan megfogalmazni és tudatosítani, hogy ne esetleges, kritikátlanul átvett hagyományok irányítsák a tanár munkáját.

- A tanár és a diák között nagyon jelentős, a szituációból származó hatalmi aszimmetria áll fenn. Ennek ésszerű mértékű csökkentése mind a nevelés, mind az oktatás szempontjából áldásos következményekkel jár.

- Az aszimmetrikus viszonyoknak a szimmetrikushoz közelítése érdekében jó hatása van, ha a tanár a nyelvet úgy használja, hogy – Goffman kifejezésével élve – „homlokzatot ad” a diáknak. Ennek gyakorlati módjaira is adtunk néhány példát.

Irodalom

BROWN, P.–LEVINSON, S.: *Univerzálák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei*. = *A szóbeli befolyásolás alapjai II*. Szerk.: SÍKLAKI ISTVÁN. Tankönyvkiadó, Bp. 1990, 31–115. old.

FRENCH, J. R. P. JR.–RAVEN, B.: *The bases of social power*. = *Studies in Social Power*. Szerk.: CARTWRIGHT, D. Institute for Social Research, Ann Arbor 1959.

GIFFIN, K.–PATTON, B. R.: *Fundamentals of Interpersonal Communication*. Harper and Row, New York 1971

GOFFMAN, E.: *A homlokzatról: A rituális elemek analízise a társas interakcióban*. = *A szóbeli befolyásolás alapjai II*. Szerk.: SÍKLAKI ISTVÁN. Tankönyvkiadó, Bp. 1990, 3–30. old.

LABOV, W.–FANSHEL, D.: *Beszélgétsi szabályok*. = *Nyelv, cselekvés, kommunikáció II*. Szerk.: PLÉH CSABA–TERESTYÉNI T.–SÍKLAKI ISTVÁN. Tankönyvkiadó, Bp. 1988, 9–59. old.

REUSCH, J.–BATESON, G.: *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. W. W. Norton, New York 1951.

WATZLAWICK, P.–BEAVIN, J. H.–JACKSON, D. D.: *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. W. W. Norton, New York 1967.