

Az etnometodológia a szociológia egy irányzata, amely az idegen kultúrák tagjainak viselkedését leíró kultúrantropológia megközelítési módját alkalmazza a társadalmi valóság köznap jelenségeire.¹

Az etnometodológia és a pedagógia első látásra két egymástól igen távol eső terület. Valójában az az átfogó megközelítési mód, amelyet – jobb híján – a pedagógiában jelentkező etnometodológiai szemléletnek nevezek, a pedagógiai kutatásoknak egy már viszonylag jelentős hagyományokkal rendelkező ága, amelynek a gyökerei az 1960-as évekre, az Egyesült Államokba nyúlnak vissza.²

Az 1970-es évek közepétől kezdve az európai országokban is egyre több olyan kutatás jelentkezett, amely ehhez a kutatási tradíciónak a folytatását vállalta fel.³

¹Vö. SMART, B.: A fenomenologikus szociológia – alternatív szociológia? In: A fenomenológia a társadalomtudományokban. Válogatta HERNÁDI Miklós, Gondolat, Bp. 1984, 510. o.; továbbá HERNÁDI Miklós: Fenomenológiai törekvések a szociológiában. Uo. 9–42. o. A kötet többi tanulmánya is tájékozódást nyújt az etnometodológia megértéséhez.

²Többek között a kultúrantropológia és a szociológia területéről a pedagógia felé forduló Philip W. JACKSON és Jules HENRY vizsgálatai jelzik a kezdeteket. Tanulmányaikat tartalmazza: ZINNECKER, J. (szerk.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Beltz Verlag, Weinheim–Basel, 1975.

³Vö. ZINNECKER, J. i. m.; DELAMONT, S.–HAMILTON, D.: Classroom research: A critique and a new approach. In: STUBBS, M.–DELAMONT, S. Explorations in Classroom Observation. John Wiley and Sons, London, 1976. 3–22. o.

Ebben a tanulmányban a pedagógia területén alkalmazható etnometodológiai megközelítés szemléleti módjának, fogalmi rendszerének összefoglalására, előnyeinek és korlátainak felvázolására vállalkozom.

Az az értelmezési keret, illetve kutatási paradigma, amely az etnometodológiai szemlélet alapján kibontható, elsősorban a pedagógiai valóság kevéssé kvantifikálható, egzakt módon nehezen megragadható köznapi jelenségeinek, rejtett hatásrendszereinek leírására alkalmas. Ebből fakadnak érdemei, de egyben korlátai is. Ez utóbbiak ellenére kétségtelen, hogy az etnometodológiai szemlélet termékenyen hatott a pedagógiára, hozzájárult a pedagógiai folyamatok differenciáltabb leírásához, alaposabb megértéséhez. Az etnometodológiai szemlélet új kérdések felé irányítja a pedagógiai kutatást, néhány vonatkozásban pedig ismét újragondolásra készíti a követendő kutatási stratégiákat illetően is. A vele való foglalkozást indokolja továbbá az is, hogy a hazai szakirodalomban is megjelentek már olyan munkák, amelyek – elsősorban a rejtett tanterv, illetve a Pygmalion-effektus kapcsán – lényegében az etnometodológiai gondolatkört képviselik.⁴

Az etnometodológiai megközelítés összefoglalása előtt röviden ki kell térnem a pedagógiai kutatásnak arra a másik nagy tradíciójú ágára, amelyet átfogóan a pedagógiai kutatás technológiai megközelítésének lehetne nevezni.⁵ Ez azért is elkerülhetetlen, mivel az etnometodológiai kutatások lényegében a technológiai modell kritikájaként léptek fel. A két kutatási tradíció jelentősen eltérő szemléleti alapon áll, és nemegyszer egymással éles vitában fejlődik. Mégis azt hiszem, hogy az eltérő vonások tudomásulvétele mellett nem a szembenállást kell hangsúlyoznunk, hanem elsősorban azokat a megtermékenyítő pontokat kell keresnünk, amelyek az előrelépést segítik. Nem

⁴ CSERNÉ ADERMANN Gizella: Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion hatás) pedagógiai vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1983/2., 178–185. o.; GUBI Mihály: A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1980. jan., 15–22. o.; SZABÓ L. Tamás: A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. Bp. 1979., OPI (Tantervelméleti füzetek 2.) A "rejtett tanterv" – Adalékok az iskola tényleges hatásmechanizmusához. Valóság, 1982/9., Gondolatok a "rejtett tantervről" In: A tanítás és a tanulás nevelő hatása. Szerk. TAKÁCS Etel, Bp. 1984., OPI (Tantervelméleti füzetek, 11., 53–54. o., Hogyan működik a rejtett tanterv? Pedagógiai Szemle, 1985/1., A "rejtett tanterv". Oktatáskutató Intézet, Bp. 1985.

⁵ ZINNECKER az általa szerkesztett, már idézett kötet bevezetőjében és utószavában a pedagógiai kutatás két nagy tradícióját írja körül: a "megrendelésre" dolgozó, természettudományos (technológiai) szemléletű megközelítést, valamint a "kritikai ellentradíciókat", amely lényegében az etnometodológiai kutatásokat fedi. HEYMAN a curriculumkutatás kapcsán három kutatási tradíciót határol el: a strukturális-funkcionalista, a tudásszociológiai és az etnometodológiai irányzatot. Ismerteti SZABÓ L. Tamás. Gondolatok a rejtett tantervről. In: A tanítás és a tanulás nevelő hatása, Bp. OPI, 1984.

egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő kutatási stratégiaként kell felfognunk őket, tudva azt, hogy nemcsak a pedagógiai gyakorlatnak, hanem e gyakorlat feltárásának sincsen egyedül üdvözítő útja.

I. Technológiai megközelítés a pedagógiában

Az 1960-as évek végén GAGE programadó megnyilatkozása: "Amit a tanár igazán szeretne tudni, az az, hogy mit kell tennie az osztályteremben"⁶ – azt az elégedetlenséget fejezte ki, amely a korábbi pedagógiai kutatások hiányosságai miatt jelentkezett. Terméketlennek bizonyultak azok a kutatások, amelyek a tanári hatékonyság globális kritériumait keresték, és azok a vizsgálatok sem vezettek meggyőző eredményekhez, amelyek a pedagógus hatékonyságát tulajdonságlisták kidolgozásán keresztül vélték meghatározhatónak.

"Ha a változók között nem mutatható ki összefüggés a jelenségek egy szintjén, a változókat le kell bontani."⁷ Ezen az úton haladva a hatékonyság globális kritériumának keresését hamarosan fölváltotta az analitikus megközelítés nagy hulláma, amely a hatékony tanári tevékenységet, illetve ennek egzaktan megragadható mikrokritériumait állította a figyelem középpontjába. A korábbi kutatások szubjektivitását úgy kívánták elkerülni, hogy statisztikailag igazolt összefüggéseket kerestek. A tudományos objektivitás érdekében a vizsgálatok precízen behatárolt változókkal dolgoztak, és elsősorban a pedagógiai folyamat menyiségileg megragadható összefüggéseire koncentráltak, eltekintve az egzaktan, racionálisan nem bemérhető mozzanatoktól.

A kutatók abból az alapfeltevésből indultak ki, hogy a pedagógiai folyamat hatékonysága döntően a pedagógus tevékenységén múlik. Ahogyan egy hazai tanulmány megfogalmazta: "A tanítás kutatásában a központi láncszem a tanári magatartás."⁸

Az osztálytermi interakciókutatás is ennek a szemléletnek a jegyében indult. Jellemző FLANDERS megfogalmazása: "A szisztematikus elemzés segíthet feltárni azokat a törvényszerű összefüggéseket, amelyek az osztálytermi ese-

⁶GAGE, N. L.: An Analytical Approach to Research on Instructional Methods. In. YEE, A. H. (szerk.): Social Interaction in Educational Settings. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, 355–365. o.

⁷GAGE, N. L.: uo. 358. o.

⁸FALUS Iván: A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről. Pedagógiai Szemle, 1972/12. 1110. o.

mények láncolatában mutatkoznak, különös tekintettel a tanár tevékenységére."⁹ Az interakcióelemzések során az interakciós eseményeket előre meghatározott kategóriákba sorolva regisztrálták, majd mennyiségileg elemezték. Egymás után születtek a – néha 80-100 kategóriával dolgozó – megfigyelési rendszerek.¹⁰

A gondolatmenet a következő volt: a) elemezni kell a pedagógus tevékenységét; b) meg kell határozni a hatékonyság kritériumait, szignifikáns korrelációkat megállapítva a tanári és a tanulói tevékenység között; c) a meghatározott tevékenységet el kell sajátíttatni a pedagógusokkal, tanárjelöltekkel. Erre a gondolatmenetre épült a pedagógusképzés készségközpontú megújítása is, amelyet a mikrotanítás, illetve a hasonló szemléleti alapon álló Performance Based Teacher Education képviselt.¹¹

A pedagógiában egyidejűleg tért nyert a kibernetikai szemlélet, a programozott oktatás, a taxonómiai kutatások, valamint az optimális elsajátítás koncepciója. Az "oktatástechnológia" kifejezés megjelenése és használata – elsősorban az angolszász értelmezésben – kifejezte, hogy a kutatók az oktatási folyamatban pontosan tervezhető, racionális szabályozási folyamatot láttak.

Az említett kutatási irányok, elméleti és gyakorlati irányzatok megegyeztek abban, hogy:

1. A pedagógiai folyamatot tudatos, racionális ráhatásként értelmezték.
2. A vizsgálat középpontjába a pedagógus tevékenységét állították, és a tanulók tevékenységét ennek függvényeként közelítették meg.
3. Tudományos objektivitásra törekedve a mérhető jelenségeket, a statisztikai módszereket részesítették előnyben.

Ez a szemléletmód alapvető megújulást hozott, és dominánssá vált az elmúlt két évtizedben a pedagógia területén. Idővel azonban azok a hiányok és egyoldalúságok, amelyek az értelmezési keret sajátosságaiból fakadtak, és amelyekre – kényszerű kompromisszumként – már ennek a szemléleti módnak az úttörői is felhívták a figyelmet, újabb elégedetlenséget szültek. Egyes kutatók "egy másfajta pedagógiai kutatásra" való igényüknek adtak hangot.

⁹FLANDERS, N.: Analysing Teaching Behavior. Addison-Wesley Publishing Co. Reading, Massachusetts, 1970, 2. o.

¹⁰Vö. WITHALL, J.–LEWIS, W. W.: Social Interaction in the Classroom. In: GAGE, N. L. (szerk.): Handbook of Research on Teaching. Rand McNally and Co., Chicago, 1963.

¹¹Vö. FALUS Iván: Mikrotanítás, OOK., Bp. 1975.; GAGE, N. L.–WINNE, P. H.: Performance Based Teacher Education, in: RYAN, K. (szerk.): Teacher Education, Chicago, Illinois, 1975, 146–172. o.

II. A kritika

A többféle forrásból táplálkozó kritika elsőként a pedagógián kívül álló területeken fogalmazódott meg. A gyökerek többek között a kliens-központú pszichiátriára, az interperszonális kommunikáció elméletére, a radikális társadalomkritikát nyújtó szervezetszociológiára nyúlnak vissza. A néha szélsőséges kritikák – miként a kritikát megfogalmazó elméletek és irányzatok – rendkívül sokfélék és szerteágazók. Mivel nem ezeknek a bírálóknak az ismertetése az elsődleges célom, az alábbiakban csak azokat a leglényegesebb pontokat foglalom röviden össze, amelyek sokszor valóban elgondolkodtató igazságtartalmat fednek.

JACKSON problémafelvetése: "A kérdés az, hogy mi zajlik valójában az osztályteremben"¹² – magában rejti a kritika talán leglényegesebb mondanivalóját: a bírált kutatási stratégia csak az interakciók felszínét ragadja meg, nem világít rá a viselkedés személyiségen belüli, sem pedig külső (az interakciós partnerek viselkedéséből fakadó, illetve az intézményi, társadalmi összefüggésekből eredő) kontextusára.

Az a kutatási tradíció és pedagógiai szemlélet, amelyet "technológiai modellként" említenek, azt az illúziót tükrözi, mintha a pedagógiai folyamatok egy termelési folyamathoz hasonlóan lennének kontrollálhatók és szabályozhatók. A pedagógus mint e folyamat "mérnök-irányítója" jelenik meg, miközben elsikkad az érintkezések interperszonális, közvetlen emberi jellege és kvantitatíve nehezebben megragadható problematikája.

A technológiai modell a hatékony tanári tevékenységet egyoldalúan el-sajátítandó viselkedéstechnikaként közelíti meg. A tanári viselkedés technikaként való kezelése különösen az interperszonális szféra területén szült ellenérzéseket, mivel a manipuláció érzését keltette. Mint rámutattak, az ún. szociálintegratív tanári stílus mellett "a gyerek továbbra is arra van kényszerítve, hogy a keserű pirulát lenyelje, csak éppen cukrozott mázban kapja azt".¹³ Egy tanulságos vizsgálat pedig személyesen TAUSCH esetében világított rá arra, hogy az általa tartott órán a szociálintegratív viselkedéstechnika miként válik konformizáló oktatássá.¹⁴

¹²JACKSON-t idézi ZINNECKER, J. i. m. 8. o.

¹³A. NEILL-t idézi BÁLINT Mária: A szabad neveléstől az emancipációs nevelésig. In: MIHÁLY Ottó (szerk.): A polgári nevelés radikális alternatívái. Tankönyvkiadó, Bp. 1980. 105. o.

¹⁴ZEHRFELD, K.–ZINNECKER, J.: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde. In: ZINNECKER, J. i. m.

A technológiai modell, miközben a pedagógus tevékenységére koncentrálnak, figyelmen kívül hagyja a gyermekek részéről a pedagógus felé irányuló hatásokat, csakúgy, mint az interperszonális kommunikáció metaszintjét.

Végül a pedagógiai kutatás és a pedagógiai gyakorlat szempontjából szeretnék rámutatni a kritika egy lényeges pontjára. Az uralkodó kutatási stratégia összességében olyan széttöredezett elvárástömeget közvetít a gyakorló pedagógus felé, amely a valóságos pedagógiai helyzetek komplexitásában irreálisnak tűnik. A tudományosan igazolt részfelismerések nem hasznosulhatnak eléggé a mindennapi gyakorlatban, mivel a behatárolt változók között bizonyított összefüggések a gyakorlat teljes kontextusában gyakran más megvilágításba kerülnek.

A pedagógiai kutatás és gyakorlat közötti megértés nehézségei – mint BOLSTER rámutat – alapvetően abból fakadnak, hogy a kutató, illetve a pedagógus objektíve eltérő pozícióból látja a pedagógiai folyamatot, ebből következően különbözőképpen strukturálódik az a tudás, amelyet érvényesnek tartanak.¹⁵

A pedagógus belülről éli át a pedagógiai helyzeteket, amelyekben számtalan tényező kereszttüzébe szakadatlanul pillanatnyi döntéshozatalra, cselekvésre kényszerül. A támpontokat ehhez elsősorban saját tapasztalatából, illetve az osztályban folyó interakció folyamatából meríti. Ennek megfelelően a pedagógiai folyamatra vonatkozó tudása alapvetően pragmatikus, partikuláris és holisztikus jellegű. A kutató pedagógiai folyamatra vonatkozó tudása lényegében "kívülről" származik. Döntően elméleti megalapozottságú, ugyanakkor szükségszerűen leegyszerűsítő, mivel körülhatárolt változók közötti általános törvényszerűségeket keres. A "klasszikus" technológiai megközelítés a kritika szerint a pedagógiai kutatásnak ezeket a vonásait felerősíti, növelve a hiányzó láncszemeket kutatás és gyakorlat között.

III. Az etnometodológiai szemlélet jelentkezése és jellemzői

Annak a fejleménynek, hogy a technológiai megközelítéssel szemben kritikai áramlatok jelentkeztek a neveléstudományban, széles tudományfejlődési háttere van. Közvetlen előzménynek tekinthető, hogy a szociológiában a kvantitatív, pozitívista irányzattal szemben felléptek a fenomenologikus szociológia különböző válfajai, és olyan részdiszciplínák születtek, mint például

¹⁵ BOLSTER, A.: Toward a More Effective Model of Research on Teaching. Harvard Education Review, 1983/3., 294–308. o.

a szimbolikus interakcionizmus vagy az interperszonális kommunikáció elmélete.¹⁶

A gondolkörök átlélik az egyes tudományágak határait, keresztezik egymást, gyökereik sok esetben összefonódnak. Amit az eddigiek során "etnometodológiai megközelítésnek" neveztem, tulajdonképpen nem más, mint szerteágazó, végső soron azonban mégis hasonló irányba mutató részelméletek sokasága. Meglehet, hogy kissé önkényes ezek összefoglalása az "etnometodológia" címszóhoz kötöten. Mivel azonban a szakirodalomban nincs általánosan elfogadott elnevezés erre a gondolkörre, illetve kutatási irányzatra, a névadás önkényessége bizonyos fokig elkerülhetetlen.¹⁷ Az etnometodológia olyan fogalom, amelynek értelmezése körül sok ugyan a bizonytalanság, de – mint ahogy azt a fogalom megalkotója, Harold GARFINKEL megállapítja – már visszafordíthatatlanul saját életre kelt.¹⁸ Olyan átfogó szemléletet hordoz, amelynek a pedagógia területére adaptálhatóan is van érvényes mondanivalója.

Az etnometodológia gyökerei a kultúranropológiához vezetnek. A kultúranropológus szűk prekonceptiók nélkül igyekszik feltárni egy ismeretlen kultúrát úgy, hogy belehelyezkedik, együtt élve belülről figyeli meg az adott közösség életét. Az etnometodológia mint szociológiai irányzat ezt a megközelítési módot a saját kultúra vizsgálatára –, az emberek közötti érintkezés köznapi jelenségeire terjesztette ki. Ennek eredményeképpen sok "jól ismert" jelenség új megvilágításba került.

"A feladat nem más" – fogalmazta meg GOFFMANN –, "mint lehántani a nap mint nap spontán természetességgel átélt cselekedetéről a rutin burkát; megfosztani a hétköznapok 'minden további nélkül' űzött gyakorlatát a magától értetődés kényelmes, az esetleges megrázkódtatásoktól távol tartó mázától."¹⁹

¹⁶ A szimbolikus interakcionizmusra vonatkozóan betekintést nyújt: PATAKI Ferenc: G. H. Mead és a szociálpszichológia. Utószó. In: MEAD, G. H.: A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, Bp. 1973., 483–528. o.; Az interperszonális kommunikáció elméletére: BUDA Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1979.

¹⁷ Többek között a "kultúranropológiai", "ökológiai", "etnometodológiai" elnevezések fordulnak elő.

¹⁸ GARFINKEL, H.: Az "etnometodológia" kifejezés keletkezése. In: HERNÁDI Miklós (szerk.): i. m. 350–355. o.

¹⁹ GOFFMANN-t idézi LÁSZLÓ János: Goffmann mikroszkópjai. Utószó. In: GOFFMANN E.: A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat, Bp. 1981., 742. o.

Az etnometodológia kérdésfeltevése: mi zajlik valójában? – a viselkedés teljes kontextusának megragadására törekszik, mivel előre nem tudja, hogy mi lesz a lényeges a szabályszerűség szempontjából. A teljes kontextus magában foglalja a szociokulturális háttérrel, a személyiségen belül zajló kognitív, emocionális folyamatokat, valamint a viselkedés konkrét közegét, az interakciós helyzetet.

A szituáció fogalma – amelyet az utóbbi években széles körben vizsgált a szociálpszichológia²⁰ – a viselkedés teljes tárgyi-személyi közegére utal, amely azonban nem közvetlenül, hanem szubjektív közvetítő mechanizmusokon, értelmezési folyamatokon keresztül hat. "Az ember szociális viselkedését azoknak a szituációknak a szimbolikus interpretációja szabja meg, amelyekben ténylegesen részt vesz."²¹ A viselkedés szempontjából tehát döntőek azok a percepció és interpretációs folyamatok, amelyeken keresztül az egyén a valósághoz viszonyul.

Az egyén az interakciós helyzetekben mindig többféleképpen viselkedhet, többféleképpen jelenítheti meg önmagát. Ezt nevezi GOFFMANN én-prezentációnak, az interakciók dramatikus jellegének. Tehát "a személyes viselkedés a tényleges interakciókban nem a normák automatikus követéséből áll, hanem különböző szerepek, illetve identitások felvételével vagy elutasításával kimunkált bonyolult teljesítmény".²²

Az észlelés-értelmezés-megjelenítés folyamataival szorosan összefüggő fogalom a helyzetmeghatározás fogalma. Ez WEINSTEIN megfogalmazásában "az a folyamat, amelynek során a résztvevők a helyzetben ható ingereket kiválasztás és összerendezés útján összefüggő egésszé alakítják. ... A helyzetmeghatározásból levezethetjük azokat a következtetéseket, amelyek a másik feltehetően bekövetkező viselkedésére, valamint a másikonak az én viselkedésével szemben támasztott elvárásaira és a megfelelő normákra vonatkoznak."²³ A teljes kontextus logikája az emberi viselkedés többértelműségére,

²⁰Vö.: MAGNUSSON, D. (szerk.): Toward a Psychology of Situations. An Interactional Perspective. Hillsdale, New Jersey, 1981.; ARGYLE, M.–FURNHAM, A.–GRAHAM, J. A.: Social Situations. Cambridge University Press, 1981.

²¹PATAKI Ferenc i. m. (1976) 509. o.

²²GOFFMANN-t idézi LÁSZLÓ János, i. m. 750. o.

²³WEINSTEIN: Az interperszonális kompetencia fejlődése. In: PATAKI Ferenc (szerk.): i. m. (1976) 373. o.

multifunkcionalitására is felhívta a figyelmet, és rámutatott reflexivitására, mely szerint a kommunikáció kétoldalú, kölcsönös folyamatában az ember egyszerre kezdeményező és válaszadó.

Az osztályterem falai között elsőként az Egyesült Államokban indultak meg az etnometodológiai jellegű vizsgálatok. A kutatók abból a meggyőződésből indultak ki, hogy az iskola, az osztályterem sok szempontból még ismeretlen helyszín. A figyelem központjába a köznapi, természetesnek tűnő interakciós történések, mennyiségileg nehezen megragadható kommunikációs minőségek kerültek.

A "klasszikus" vizsgálatok az éveken át tartó strukturálatlan megfigyelés, az esettanulmány, a strukturálatlan interjú módszereit alkalmazták, később azonban strukturáltabb, szisztematikusabb vizsgálati módszerek is elterjedtek. A kutatások az alábbi fő irányokban indultak meg:

1. A szándékolt nevelő hatások mellett/ellen ható iskolai nevelődési (szocializációs) folyamat; a gyerekek tényleges iskolai tapasztalata, vagyis az ún. rejtett tanterv kérdései. (Részben a pedagógus viselkedésének, részben pedig az iskolának mint intézménynek a szintjén, pl. az iskolai rituálék vonatkozásában.)

2. A pedagógusok szerepértelmezése, szerepmegjelenítése, amely alapvető értékeket, attitűdöket fejez ki.

3. A pedagógusok észlelési és értelmezési folyamatai a tanulók személyiségére, illetve tevékenységére vonatkozóan. Ide sorolhatóan vizsgálják a pedagógusok sztereotípiáit, ún. hétköznapi magyarázó elméleteit, implicit személyiségelméleteit, a stigmatizálást, az elvárások hatásait.²⁴

4. A diákok felszín alatti életét, "túlélési taktikáit" a kényszerszituációként megélt tanórai helyzetekben.²⁵

Az etnometodológia szemléletmódját a pedagógiai kutatás stratégiájára vonatkoztatva, összefoglalóan a következő jellemző vonásokat lehet kiemelni:

1: A középpontban a pedagógus és a gyermekek kölcsönös egymásra hatása

²⁴Erre vonatkozóan további tájékoztatást nyújt: HEINZE, T.: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaction von Schülern und Lehrern. Juventa Verlag, München, 1976.; ULICH, D.—MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Beltz Verlag, Weinheim—Basel, 1974.

²⁵Részletesebben foglalkozik vele HARGREAVES, D. H.: Interpersonal Relations and Education. Routledge and Kegan, London, Boston, 1972.

áll, mint két-, illetve többirányú folyamat.

2. A teljes kontextus megragadására való törekvés következtében a figyelem kiterjed a nyílt viselkedés intraperszonális, valamint intézményi-társadalmi meghatározottságára is.

3. Vizsgálat tárgyává válnak az interperszonális kommunikáció szubjektív, minőségi aspektusai, az osztálytermi interakciók "rejtett dimenziói".

4. Az etnometodológiai szemlélet úgy tekint minden osztályközösséget, "mint apró kultúrát, amely a tanár és a tanulók bizonyos időn keresztül folyó együttes tevékenységének eredményeképpen alakul ki".²⁶

IV. Az osztálytermi interakció etnometodológiai kiindulású értelmezési kerete

Ennek az értelmezési keretnek a szemlélete és terminológiája meglehetősen szokatlan még a pedagógiában. Nem könnyű úgy integrálni az érintett határterületekről származó – egyelőre sokszor töredékes, nem teljesen kiforrott – tudást, hogy az szervesen épüljön be a pedagógiába, ugyanakkor nyitva hagyni az utat a kritikai felülvizsgálat vagy a további adaptáció előtt, az újabb eredmények fényében. Az alábbi – bizonyára sok tekintetben hiányos és tökéletlen – értelmezési keret mindenesetre ebben az irányban szeretne előrelépést tenni.²⁷

Az értelmezési keret kulcsfogalmai a szerep, a helyzet, illetve a kommunikáció, mivel úgy vélem, hogy ezek azok a támpillérek, amelyekre az osztálytermi interakció etnometodológiai jellegű vizsgálata épülhet.

Bár az etnometodológiai kritika a tanár-diák interakciók kölcsönhatás-természetét hangsúlyozza, ez nem teszi kérdésessé, hogy a pedagógusnak – a szereppozíciók komplementaritásából, valamint az eltérő hatalmi helyzetből adódóan – kiemelt szerepe van az interakciós folyamat alakításában.

A pedagógus tevékenysége mint szerepviselkedés társadalmi-intézményi meghatározottságok között formálódik. Mindig a konkrét környezet (tanterület, szülők, gyerekek) közvetíti azokat a normákat, amelyeket a társadalom a pedagógustól elvár. Ez a külső szerepdefiníció, azonban csak részben hat kényszerítő erővel; a pedagógus viszonylag szabad mozgástérrel rendelke-

²⁶BOLSTER, A. i. m. 307.

²⁷Az értelmezési keret leírásánál elsősorban HEINZE, HARGREAVES és WEINSTEIN idézett munkáira támaszkodtam.

zik arra vonatkozóan, hogy mit épít be a külsődleges elvárásokból, hogyan értelmezi szerepét, azaz milyen szubjektív szerepdefiníciót alakít ki.

Az interperszonális helyzetben a pedagógus aktuális viselkedését, tényleges szerepmegvalósítását egyrészt a "kívülről behozott" tényezők (a pedagógus személyisége, szerepfelfogása, értékrendje, céljai stb.), másrészt maga a szituáció, illetve ennek észlelése és értelmezése határozzák meg. Ezek eredőjeként alakul ki az adott helyzet konkrét jelentése a pedagógus számára. A tanár ezt a helyzetdefiníciót – elsődlegesen metakommunikatív úton – kifejezésre is juttatja a gyermekek felé.

A tanulók saját szerepviselkedésüket eltérő feltételek mellett alakítják ki. Számukra a külső szerepdefiníciót elsősorban a tanárok közvetítik, sokszor egymástól eltérően definiálva a tanulói szerepet, az elvárt viselkedést. Így a tanulói szerep kialakítása az egyes tanárokhoz való többszörös alkalmazkodás folyamatában alakul.

A pedagógus szerep-, illetve a helyzet meghatározásához azonban a diákok sem passzívan viszonyulnak. A kölcsönösség abban is megnyilvánul, hogy a tanulók szubjektív szerepdefiníciója bizonyos fokig szintén külső szerepmeghatározás a tanár irányában. (A gyerekek is kifejezésre juttatják, hogy mit várnak el a pedagógustól, és viselkedésükkel befolyásolják őt, még ha eltérő "játékszabályok" vonatkoznak is rájuk.)

A pedagógus és a gyermekek ugyanazokat a helyzeteket élik át, de azokat különbözőképpen élik meg. Az interperszonális érintkezés egyik fő feladata a szerep- és helyzetdefiníciók körüli egyetértésre jutás elérése.

Az egymással való érintkezés tapasztalatai alapján a pedagógus és egy-egy osztály között kialakul a rájuk jellemző léggör, stílus, szabályrend, vagyis az a közös "mikrokultúra", amely együttes tevékenységük eredménye. Ennek kialakulása olyan tárgyalási folyamatként fogható fel, amely kisebb részben verbálisan, nagyjából azonban alig észlelhető, rejtett kommunikációs történések útján zajlik. A tanár szerep- és helyzetdefiníciója az első lépésben csak "ajánlat", amelyet el kell fogadtatnia a gyerekekkel. A diákoknak megvannak a maguk – legális, illetve illegális – eszközei arra vonatkozóan, hogy az "alku" folyamatában érvényesítsék saját elképzeléseiket. Lényeges hangsúlyozni, hogy mindez mintegy mellékesen, túlnyomórészt a verbális interakciók felszíne alatt történik.

Az interakciók tárgyalási folyamatként való megközelítéséből adódik a konzensus mint fontos fogalom, amely a közös "mikrokultúra" szabályait illető egyetértésre utal. A pedagógus és a tanulók közötti egyetértés három

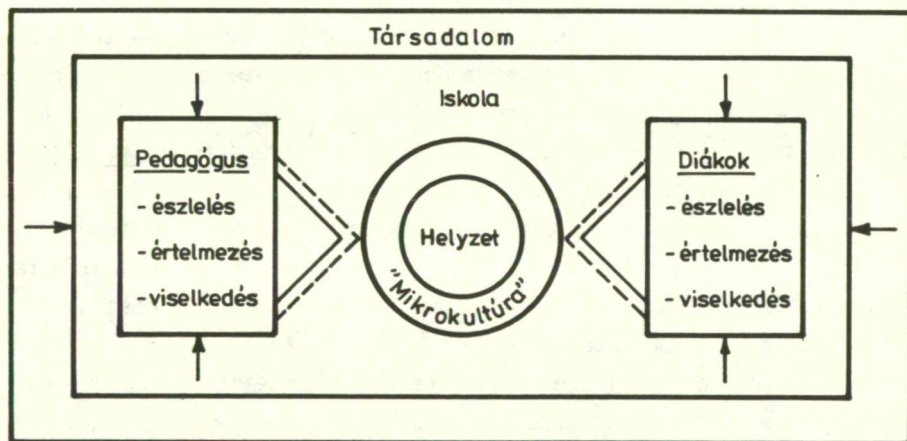
alaptípusát különböztethetjük meg HARGREAVES alapján:²⁸

1. Látszategyetértés. A tanár formális hatalmára támaszkodva helyzetdefinícióinak maradéktalan érvényesítésére törekszik, megpróbálja elkerülni, hogy alkuba bocsátkozzék. A diákok látszólag elfogadják a tanár "ajánlatát", úgy tűnik, hogy passzívan beletörődnek. Valójában kényszerként élik meg a helyzetet, amelyet megpróbálnak valamiképpen "túlélni".

2. A konszenzus teljes hiánya. Ez az állandó viszály, harc állapota. Mind a tanár, mind pedig a tanulók értetlenek, ellenségesek egymással szemben, ugyanakkor a tanár nem elég erős ahhoz, hogy látszategyetértést értsen el.

3. Valódi konszenzus. A pedagógus és a gyerekek kölcsönösen figyelembe veszik egymás szempontjait, van lehetőség tárgyalásra. Ennek eredményeképpen a pedagógus és a gyerekek egymással szembeni elvárásai, helyzetdefiníciói a lényegi pontokon megegyeznek, valódi együttműködés alakul ki.

Az eddigiek során meghatározott értelmezési keretet az alábbi ábrával lehet szemléletessé tenni:



————— verbális kommunikáció
- - - - - nemverbális / metakommunikáció

28 Vö. HARGREAVES, D.H. i. m. 6. fejezet.

Ez az értelmezési keret – miként maga az etnometodológiai szemlélet – elsősorban leíró jellegű. Elsődleges célja az, hogy "érvényes és koherens magyarázatát adja egy osztályközösség (mint szociális rendszer) működésének",²⁹ és nem normatív előírások megfogalmazása. A pedagógiai kutatás leíró illetve normatív jellege közötti látszólagos ellentmondást azonban meg kell haladni ahhoz, hogy előre lehessen lépni.

V. Az etnometodológiai megközelítés pozitívumai és korlátai

Az etnometodológiai szemlélet egyik legnagyobb érdeme, hogy ismét (a korábbiakhoz képest nagyobb tudásfedezettel) ráirányította a figyelmet a pedagógiai folyamat interperszonális, közvetlen emberi aspektusára.

Közhelyszerűen hangzik, hogy a nevelő-oktató munka alapvetően interperszonális tevékenység. A nevelélmélet- és didaktikatanönyvekből mégis hiányzik az a fejezet, amely a pedagógiai folyamatnak mint interperszonális egymásra hatásának a kérdéseit taglalná. A pedagógus és a gyermekek közötti interakció, kommunikáció valójában nem "egy fejezet", hanem olyan alapvető folyamat, amelyen keresztül valósul meg a pedagógiai hatások túlnyomó része. Ezeket a kérdéseket nem lehet átutalni a pedagógiai lélektan vagy egy más részdiszciplína körébe.

Az etnometodológiai szemlélet azáltal, hogy a pedagógiai folyamatnak olyan dimenzióira irányul, amelyek a nevelés és oktatás egészét áthatják, tovább erősíti az igényt a hagyományos és újabb keletű diszciplínák közötti merev válaszfalak lebontására, a belső és külső interdiszciplinaritásra.

Mint láttuk, az etnometodológiai szemlélet számtalan olyan új kérdést vet fel, amelyek jelentősen bővítik a pedagógiai kutatások horizontját. Bár ezek közül elsősorban az interperszonális viszonylatra összpontosítottam, legalább ilyen fontos az etnometodológiai megközelítés nevelésszociológiai, intézményi szintű aspektusa.

Az etnometodológiai szemlélet növeli a megértés lehetőségét elmélet és gyakorlat között, mivel a valóságot belülről, teljes kontextusában, a résztvevők szemével próbálja feltárni. Amennyire előny azonban a vizsgált közeggel való összeolvadás, illetve, hogy "ez a felkészültség magáévá akarja tenni, nem pedig leckéztetni akarja azt, amit vizsgál",³⁰ olyannyira korlátokat

²⁹BOLSTER, A. i. m. 303–304. o.

³⁰HERNÁDI Miklós idézett bevezető tanulmánya, 34–35.

is jelenthet.

A "leckéztető jelleg" elutasítása az etnometodológia egyes képviselői számára a normativitásról való teljes lemondást jelentette. A kezdeti etnometodológiai vizsgálatokkal szembeni egyik jogos kritika az volt, hogy általában csak "negatív tudást" eredményeztek, és nem mutatták fel a kivezető alternatívákat.³¹

A valóság minél teljesebb megértése feltétele a valóság tudományos elemzésen alapuló befolyásolásának. A kutatás viszont nem közeledhet érték- és teóriamentesen a valósághoz. A leíró jellegű etnometodológiai vizsgálatok jogosultságát nem lehet kétségbe vonni, de ezek a vizsgálatok sem tartózkodhatnak minden normativitástól.

Ugyancsak problémákat vet fel és kritikát hív elő az eredmények alacsony általánosíthatósága. Valószínűleg tudomásul kell venni, hogy a pedagógiai folyamat bizonyos aspektusainak minőségi elemzése idő- és kiképzésigényes, és nehezen fér össze a széles körű kvantitatív bizonyítás normájával. Az etnometodológiai vizsgálatoknak egyúttal azonban meg kell haladniuk a nemritkán jellemző esetlegességet, anekdotisztikus jelleget, ha meggyőzőek kívánnak lenni.

A jövő titka, hogy neveléstudományunkba milyen mértékben hatol be az etnometodológia szemlélete, és milyen hatást fejt ki a pedagógiai folyamat technológiai jellegű megközelítésére. A fejlődés egyik lehetséges iránya a két szemléleti mód közeledése, bizonyos találkozási pontok kialakulása. Erre már ma is létező példa a pedagógus döntéshozó tevékenységének vizsgálata az ún. támogatott felidézés módszerével, amelynek során a képmagnóra felvett tanítási órát a kutató és a pedagógus együtt nézik vissza, és a tanár a felidézett helyzet csaknem teljes kontextusát figyelembe véve mondja el, hogy milyen tényezők befolyásolták a tanítás során pillanatnyi döntéshozatalait.³²

Bármilyen irányban alakul is a fejlődés, érvényes marad az etnometodológia szemléletmódja a valóság megváltoztatásának vonatkozásában. Ha már úgysis felmerült az anekdotisztikusság vádjá az etnometodológiával szemben, talán megengedhető, hogy végezetül egy kis történeten keresztül fejtsem ki ezt a gondolatot.

³¹ Az etnometodológiai kutatásokat érő kritikát ZINNECKER foglalja röviden össze idézett munkájának utószavában.

³² Ezt a vizsgálati módszert Magyarországon tudomásom szerint először FALUS Iván alkalmazta: A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. Kézirat, ELTE BTK Neveléstudományi tanszék, 1985.

Paulo FREIRE, a harmadik világ felemeléséért elkötelezett brazil származású etnometodológus élete során egy ízben azzal a feladattal került szembe, hogy megszüntesse egy törzsi viszonyok között élő falu közösségében a varázsló-szülész tevékenysége nyomán pusztító csecsemőhalandóságot. "Abszurditás lett volna számomra egy közösségbe megérkezni és azonnal kérdéssé tenni alapvető meggyőződéseiket. ... Ha egy nevelő célú akcióhoz akarunk hozzáfogni egy közösségben, azzal kell kezdenünk, hogy beszélgetünk az emberekkel, felderítjük, hogy milyen okok állnak tevékenységük hátterében. Lépcsőről lépésre érhetjük el, hogy elérkezzenek ahhoz a ponthoz, amelynél bizonyos átlátásuk alakul ki saját helyzetükre vonatkozóan."³³

Freire több hónapig élt együtt a falu közösségével. A harmadik hónap körül hozta szóba először a szülés körüli problémákat, majd fokozatosan elérte, hogy a varázslóasszony a falu kérésére elvégzett egy szülészeti tanfolyamot a közeli városban.

A példa természetesen áttételes és távoli, de közeli mondanivalót hordoz: a valóságot megváltoztatni csak úgy lehet, ha belülről ismerjük, és együttműködve, lépésről lépésre törekszünk fejleszteni. Az etnometodológiai szemlélet ezúton segítheti mind a pedagógiai elméletet, mind pedig a gyakorlati nevelőtevékenységet abban, hogy átlépjük azt a fejlődési korszakot, amelyben – PATAKI Ferenc képletes megfogalmazásával élve – végső és tovább nem osztható elemi egységnek az atomot tekintettük, és mit sem tudtunk az elemi részecskék világáról.³⁴

³³FREIRE, P.: problemformulierende-befreiende Bildungsarbeit. In: BEHR, M.–JESKE, W.: Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit. Schwann Verlag, Düsseldorf, 1982. 112–124. o., idézet a 114–115. o.

³⁴PATAKI Ferenc: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? In: PATAKI (szerk.): Pedagógiai szociálpszichológia, Gondolat, Bp. 1976., 12. o.