

mely a biztonságos jelen élményével kínálja meg őket, mely jelen időben nevelőiknek ideje, türelme van elfogadni őket gyereknek. Van türelmük kivárni, míg magukba építik a múltból, ami rájuk tartozik, s van türelmük kivárni, míg megtervezik magukban a jövőt is (amit oly szívesen neveznénk a költővel harmóniának).

S e feladathoz a pedagógiának' nélkülözhetetlen szövetségese (nem szolgálója, szövetségese) a gyermekirodalom.

BODA EDIT—TOMPA KLÁRA

A TANÍTÁS MINT KOMMUNIKÁCIÓ

Miért és hogyan készült videofelvételünk?*

Tanár szakos hallgatónk gyakran hitetlenkednek, ha arról esik szó, hogy a tanári személyiség, a tanár kommunikációjának minősége a tanítás-tanulás eredményességében nagy szerepet játszik. Sok egyetemi hallgató pedagógiai tudáson kizárólag a szaktárgy tudását érti, vagyis a szaktudományos felkészültséget. Úgy érzik, hogy a gyerekeknek — különösen a nagyobbaknak — ez imponál, s az így biztosított tanulói attitűd szinte önmagában és önmagától megoldja a tanulásirányítást, biztosítja a tanulás eredményességét. Érdekes megfigyelni, hogy a hallgató, aki esetleg maga is viselte vagy viseli a szakszerűtlen pedagógiai munka következményeit, nem ismeri fel annak veszélyeit. Még inkább különös, hogy az a hallgató, aki — csakúgy, mint bárki más — élete minden percében tapasztalhatja a saját bőrén a különböző kommunikációs helyzetek kínosságát vagy éppen ellenkezőleg, feloldó, inspiráló voltát, a tanári pályára készülve nem tartja a tanári tudás részének, nem tartja tehát igazán fontosnak a kommunikációs készséget.

A másik, e témakörbe vágó tapasztalatunk, hogy a hallgatók nincsenek tisztában leendő tanítványaik érzékenységével, nem tételeznek föl — különösen a kisebbekről — annyi megfigyelőképességet, kritikai érzéket, a kommunikációs reagálásnak azt a heveségét és finomságát, amellyel valójában a gyerekek a tanár minden megszólalását és lényének minden megnyilvánulását

*A tanítás mint kommunikáció c. videofelvétel rendelhető az alábbi címen: Országos Oktatás-technikai Központ Kereskedelmi Osztály, Veszprém, Szabadnép út 15. 8200.

követik. Az egyetemi hallgató, aki magát már felnőttnek tartja, és sok tekintetben tarthatja is, mégis túl fiatal ahhoz, hogy az idősebbek szavára, meggyőzési kísérletére véleményt változtasson. Arra gondoltunk tehát, hogy nem a tudományos megismerés absztrakcióival, nem a sokéves egyéni tapasztalás jóindulatú érveivel, hanem valamely egyedi, konkrét eset drámai bemutatásával próbáljuk meg a hallgatók gondolkodását befolyásolni.

Hallgatóink többsége természetesen látott már a társai vagy a saját tanításáról készült videofelvételt. Ezek lehetnek teljes óráról, teljes osztállyal készült felvételek éppúgy, mint mikrotanítási szituációkat rögzítő képsorok. De, jöllehet, a második felvételtípus során mind a tanár, mind a kisebb létszámú gyerekcsoport viselkedése jól megfigyelhető, nem mondhattunk le egy sűrítettebb, a tanár—gyerek interakció minőségének hatását pregnánsan megmutató videoprogram készítéséről. Műfajilag ez a program a dokumentumfelvétel és a minden ízében a fikcióra épülő videoműsor között van. Felfogható pedagógiai kísérletként is, olyan esettanulmányok soraként, ahol a gyerekek természetes reakcióit a szituáció laboratóriumi jellegének ellenére is biztosítani tudtuk.

Mindezen követelmények elsősorban a videofelvételek jellegének meghatározása, módszerének kialakítása és a szervezés szempontjából jelentettek számunkra megoldandó problémákat. A következőkben áttekintjük őket, mind a dilemmákat, mind pedig azokat a megfontolásokat, amelyek esetenként végül egy bizonyos megoldáshoz vezettek.

Mi legyen a tanítási feladat?

Há azt a követelményt támasztottuk magunkkal szemben, hogy a gyerekek reakciói valódiak legyenek, s hogy a videofelvételen szereplő tanítási-tanulási szituációt az eredményesség szempontjából igazán értékelhessük, olyan helyzetet kellett teremtenünk, amely mind a tanár, mind a gyerekek számára munkát, váratlan helyzeteket, megoldandó feladatokat jelent. Azt is szeretjük volna biztosítani, hogy az "óra" többféle didaktikai feladat megoldásának is eleget tegyen. Tehát — a mikrotanításban szokásos gyakorlattal szemben, amikor mondjuk csak a kérdésre, az új anyag tárgyalására vagy egyéb didaktikai mozzanatra koncentrálnak a hallgatók — a felvételen egy teljes tanóra problémagazdagságát kívántuk bemutatni. Erre egyrészt azért volt szükség, mert a tanár viselkedését és a gyerekek reakcióit többféle szituációban kellett vizsgálnunk, másrészt egy tanítási-tanulási folyamat eredményességét csak a relatíve teljes folyamat "nyílt színi" bemutatása után

vizsgálhattuk. Természetesen nagy akadályt jelentett az időkeret szűkössége. A videoprogram nem lehetett hosszabb 30 percnél, figyelembe véve tehát a belső arányokat, egy-egy tanítási szituáció időtartama maximum 5 perc lehetett. Milyen témát tűzzünk ki tehát? Milyen "órát" tartson a tanár?

A magyar iskolákban szokás, hogy mielőtt egy költemény elemzésére, interpretációjára sor kerül, a tanulók kívülről megtanulják a verset. Természetesen csak a rövid szövegeket, leginkább az ún. gyermekverseket, és főleg csak az alsóbb osztályokban. Ezt a körülményt használtuk ki, hiszen egy négy-soros verset egy perc alatt megtanulhatnak a gyerekek, és bőven jut idő a beszélgetésre, sőt még az ismételt szövegmondásra és az értékelésre is. Vagyis a lényegyet tekintve minden klasszikus didaktikai mozzanat jelen van a szituációban, az új tananyag bemutatásától a feldolgozáson át az összefoglalásig és az értékelésig.

Hogyan választottunk tanárt?

A videofelvételeken általában kétféle megoldással találkozunk. Vagy tanár tanít, vagy egy színész játssza el a tanár szerepét. Az első esetben előny a szaktudás, a pedagógiai tudás, a legtöbb esetben hátrány azonban a rutin hiánya, a lámpalázás mozgás vagy a tökéletlen beszédtechnika. Sokszor bebizonyosodott, hogy nem mindig az a legjobb "televíziótanár", aki az életben a legkiválóbb pedagógus. Gyakran előfordul az is, hogy a személyiség "nem jön át" a képernyőn, a nézők nem fogadják el érvényes példaként.

A színész jól beszél, jól mozog, néha túlságosan is jól, s részben ez okozza a vele készített pedagógiai felvételek hamisságát. Nyilvánvaló, hogy semmiféle megírt szöveg nem hathat spontánul, de ha úgy is hatna, mit kezdhet a színész a gyerekek reakcióival, hogyan lesz úrrá a pillanatról pillanatra változó helyzeten? Nyilvánvaló, hogy az így felépített konstrukció már az első szavak után összeomlik. Fikciós játékban talán igen, pedagógiai kísérletben azonban a színész mint tanár semmiképp nem képzelhető el.

Döntésünk tehát az volt, hogy a tanár szerepében pedagógust szerepeltünk. Igen ám, de mi nemcsak pozitív, hanem negatív példákat is be akartunk mutatni. Ki vállalkozik rá, melyik tanár, hogy engedje magára sütni az agresszivitás vagy a szétszórtság bélyegét? Kinek mondhatnánk: Felkérünk erre a szerepre, mert mi ilyenek látunk. Ez nyilvánvalóan képtelenség. Kompromisszumos megoldást kellett találnunk, s bizonyos mértékig a véletlen is segítségünkre sietett. Találtunk egy utolsó éves magyar-ének szakos hallgatót, Z.-t, aki nagyszerűen tanított, és kifejezett színészi adottságai, intelligen-

ciája révén mindenféle átlényegülésre is képes volt. Remélhettük tehát, hogy a tanítási szituáció néhány perce alatt nemcsak külsőségeiben, hanem belülről is élni fogja szerepét, és a gyerekekkel való bánásmódját, egész magatartását és tanítási metódusát ez a belső átéltség fogja vezérelni.

Z. erkölcsi védelmét azonban biztosítani kellett, elsősorban a gyerekek előtt. Találtunk erre is megoldást.

Hogyan választottuk ki és készítettük fel a gyerekeket?

Szép számmal láttunk olyan videoprogramokat, ahol a szereplő gyerekek forgatókönyv alapján viselkednek, reagálnak, beszélnek. Amennyiben nem fikciós játékról van szó, számunkra ez a megoldás elfogadhatatlan. Nyilvánvaló, ha a gyerek tudja, hogy a színész-tanár kedvességére vagy gorombaságára neki úgy kell reagálnia, ahogyan feltételezése szerint az ember a kedvességre vagy a gorombaságra reagál, legfeljebb egy gyermeki prekonceptión alapuló gyengébb-jobb színjátékot látunk, s nem valódi kommunikációs helyzetet.

Amikor programunkat terveztük, csak az a megoldás jöhetett szóba, hogy — ellentétben a "tanárral" — a tanulók minden ízében valódként élik át a helyzetet, és olyannak látják Z.-t, amilyenek aktuális szerepe szerint lennie kell.

A programban négy szituációt terveztünk, egyenként 5-6 fős gyermekcsoporttal, hogy a reakciók a kamera segítségével megfigyelhetők és rögzíthetők legyenek. A dolog természetéből következett, hogy felvétel közben nem lehetett megállni, még kevésbé ismételni. Számolnunk kellett azzal is, hogy Z.-t elhagyja a lélekjelenléte. Ezért minden szituációt kétszer vettünk fel, mindig más-más gyermekcsoporttal. Szükség volt tehát 40-45, megközelítőleg 10 éves tanulóra. Két iskola párhuzamos osztályaiból választottuk ki őket, véletlenszerűen. Előzetesen csak annyit tudtak, hogy a stúdióban egy rövid órát rögzítünk szalagra, és nekik mindazt ügyesen meg kell oldaniuk, amit a tanár mond.

Z. a stúdió ajtajában fogadta a gyerekeket, már aktuális szerepe szerint. A tanításra szánt időn kívül ez az egy-két perc állt rendelkezésére, hogy személyiségének hatása alá vonja őket. A bemutatkozás és az ültetés után máris kezdődött az óra. Mivel a szerep, amelyben mutatkozott, nem volt mindig rokonszenves, Z. kikötötte, hogy a felvétel után "leleplezhesse" magát, és megmutatkozhassék a gyerekek előtt a maga valójában. Feltételét méltányoltuk, és lehetőséget teremtettünk a gyerekcsoporttal való "civil" találkozássra. Nagyon érdekes volt megfigyelni, hogy a gyerekek az előző élmény

hatásától milyen nehezen szabadultak. Nem hittek még a saját szemüknek sem. Végig megvolt az az érzésünk, hogy az igazi Z.-t nem tudták azonosítani az-zal a személlyel, akit a felvétel során megismertek.

Hogyan szabályoztuk előre a tanítás menetét?

A négy különböző minőségű kommunikációs szituációban született tanítási eredménynek végül számszerűen is összehasonlíthatónak kellett lennie. Ezért a tanítás menetének alapstruktúráját, a megoldandó tanári feladatokat Z.-vel közösen, előre meghatároztuk. Először be kellett mutatnia a verset, majd szó szerint megtanítania, ezután néhány — azonos — kérdést kellett a szöveggel kapcsolatban föltennie, el kellett érnie, hogy a gyerekcsoport ismételt elmondja a verset, végül pedig értékelnie kellett a gyerekek munkáját. Mindezekből az elemekből összeállítható volt az egyes tanítási szituációk eredményességét elemző szempontsor.

Hogyan épül föl a teljes videoprogram?

Az eddig elmondottak bizonyos elvi problémák megfogalmazását és az általunk választott megoldási mód ismertetését célozták. Mindez videoprogramunk középső tömbjére vonatkozik, arra, amely a tanítási szituációkat vonultatja fel, és mindegyik után rögzíti a részt vevő gyerekek spontán, verbálisan megfogalmazott véleményét is.

Milyen megfontolás alapján döntöttünk négy meghatározott minőségű kommunikációs szituáció mellett, azaz milyen alapon jelöltük ki azt a négy tanártípust, tanáregyéniséget, amelynek magatartására választ vártunk a gyerekektől? Bevalljuk, nem az idevágó szakirodalom tipológiájának egyikét fogadtuk el, hanem rábíztuk magunkat az empiriára, azaz többen összevetettük tapasztalatainkat, "szavaztunk". A vélemények egybevetése után úgy találtuk, hogy az iskolában igen gyakori tanári magatartásformákként érdemes egy "kemény", egy "nyájas", egy "bátortalan" és egy "szeretetre méltó" figurát formálnunk. Döntésünk gyarló voltával tisztában voltunk, hiszen az egyik magatartás inkább a jellemből fakad, a másik esetleg csak a gyakorlat hiányából. A figurák kiválasztásának szempontja elég eklektikus tehát, mégis, e magatartásformák életszerűsége volt a döntő érv mellettük. Egyébként az emberi viselkedés oly sokféle, hogy bemutatásának úgysem lehetne a végére érni. A mi szempontunkból az volt a fontos, hogy az iskolában gyakran megjelenő, talán kicsit szélsőséges, de várhatóan erőteljes reakciókat kiváltó karaktereket

formáljunk. A tanítást minden alkalommal három kamerával rögzítettük. Az egyik a tanárra, a másik a csoportra irányult, a harmadik a gyerekek közelképét mutatta. A szinkron felvételeket utólagos montírozással választottuk ki, és helyeztük egymás mellé az egymásnak válaszoló képeket.

Az egyes tanítási szituációkat olyan hangfelvétel követte, amelynek során a gyerekek spontánul elmondták a tanár külsejére, viselkedésére és a saját közérzetükre — az egész interakcióra — vonatkozó megjegyzéseiket. Ezeket a hangfelvételeket utólag meghatározott időtartamra összevágtuk, és állóképekkel társítva a tanítási blokk után helyeztük el.

Videoprogramunk középső tömbje tehát négy olyan tanítási szituációt mutat be, ahol ugyanazt a feladatot oldja meg négy különböző egyéniségű tanár (azaz Z.), a gyerekcsoportok eközben cserélődnek. Az "óra" után a gyerekek — meglepő éleseszűséggel — nyilatkoznak is a történekről.

A videoprogram középső blokkját csoportbeszélgetés előzi meg, illetve zárja le. A beszélgetés szereplői: három tanár szakos hallgató (köztük Z.) és egy tanárkolléga, aki a hallgatók tanítási gyakorlatait vezeti. A bevezető csoportbeszélgetésben a hallgatók megfogalmazzák azt a tanári kommunikáció erejével kapcsolatos kételyüket, amelyet fentebb említettünk. Elhatározzák, hogy egy kísérleti szituációban megpróbálnak bizonyítékot vagy ellenbizonyítékot keresni, és megbeszélik a kísérlet feltételeit. Ezek ugyanazok természetesen, mint amelyek a középső felvételtömb már ismertetett menetét meghatározzák. Z. vállalkozik, hogy megformálja a négy tanárfigurát.

A záróbeszélgetésben a felvételek visszajátszása során a hallgatók tanárakkal együtt elemzik az egyes megjelent kommunikációs minőségek technikai vonatkozásait. A technikai mozzanatokot insert-rendszer rögzíti a néző számára a jobb bevésés végett. Szó esik a metakommunikációról és a kommunikációs mozzanat kongruens vagy inkongruens voltáról is. Végül még néhány fontos — néhol már inkább a morál szférájába tartozó — problémáról beszélnek: pl. lehet-e, kell-e, szabad-e változtatnia egy tanárnak — s mily mértékben, mely irányba — természet adta kommunikációs adottságain. Mi a jellem, a lélek és a kommunikáció technikája közötti összefüggés.

A záróbeszélgetésben a négy tanítás eredményességét is megvitatják a résztvevők. Vizsgálják a gyerekek attitűdjeit (hogyan nyilatkoztak a tanárról, jelentkeztek-e önálló versmondásra, milyen volt a közérzetük), és összevetik a kognitív tudás elemeit (megtanulták-e a gyerekek a verset, hány kérdést tudott föltenni a tanár, hányra válaszoltak helyesen a tanulók). A felvételen látottakból és az elemzés eredményéből fehéren-feketén kiderül, hogy a tanár magatartása döntő a tudás megszerzésében és a tantárgy iránti

attitűd kialakulásában. Ez a következtetés nem egy átfogó tudományos vizsgálat summája, csak egy — ha úgy tetszik — drámai jelenetsornak a tudományos szempontot és metodikát sem nélkülöző értékelése.

Kinek szól a programunk?

Természetesen az egyetemek és a főiskolák tanárjelöltjeinek. Ők ugyanis nyíltan beszélnek kételyeikről, tehát jogunk van mindent megtenni e kételyek elosztatása, a meggyőzés érdekében. Mert vajon gondolhatjuk-e, hogy létezik olyan diplomás, esetleg több éve is tanító pedagógus, aki a videoprogram negatív típusaihoz hasonlít, vagy ne lenne tisztában az emberi interakció hatásának elsöprő erejével. Netán ne tenne eleget a tanári pályán vitathatatlan kötelezettségnek, ne elemezné tudatosan magatartásának belső rugóit, s ne tenne meg mindent kommunikációs technikájának csiszolása érdekében.

Valójában nagyon féltünk attól, hogy tanár kollégáink hogyan fogadják majd a továbbképzések alkalmával programunkat. Félelmünk alaptalan volt. Mert bár a tanár talán az egész világon "a nemzet napszámosa", s tele van a státusából fakadó érzékenységgel, sértődékenységgel és mimózalelkűséggel, kollégáink reakciója mégis sokkal inkább az egészséges humor, önirónia, önreflexió volt, semmint azt valaha is remélni mertük volna. Mindez örömünkre szolgált, mert összezsengett azzal, amit el akartunk érni, s azzal is, amit belőlünk, készítőkből a témával való behatóbb foglalkozás a tervezés s a felvételkészítés szakaszában kiváltott.

Inspirációt kaptunk, hogy folytassuk a témával való foglalkozást. Talán egy frappánsan szerkesztett — órarészleteket rögzítő — videós példatár kommunikációs megnyilvánulásainak szakszerű elemzése, talán egy, az önreflexiót és önnevelést szolgáló írásos szempontsor közreadása, talán nagyobb tanulók és tanáraik vallomása kommunikációs sikereikről és kudarcaikról vagy mindezek kombinációja ölthet a következő években testet, formálódhat olyan oktatócsomaggá, komplex programmá, amely szerény útjelző egy kalandos úton. Ez a nagy kaland voltaképp sohasem ér véget: ez az ember szocializációja, talán az élet maga.

E tanulmány angol nyelven az INTERACTIVITY '88 hágai konferencia (1988. október 5—7.) kiadványában Interactivity as a Human Ability címmel megjelent.