

**Molnár Melinda**

Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Tanárképző Központ

## A pedagógiai irónia mint a pedagógiai hatalom kifejeződése

*A tanulmány a pedagógiai irónia területén megfigyelhető tudáshiány ellenére kísérel meg a jelenség természetéről megállapításokat tenni. A pragmatikai ihletésű irónia-kutatások eredményeit figyelembe véve mindenekelőtt a pedagógus által képviselt hatalom természetét kell ismernünk. Az általunk végzett vizsgálatban felnőtt adatközlőket kértünk arra, írják le a pedagógiai iróniával kapcsolatos élményeiket és reflektáljanak azokra. Az írásbeli kikérdezés során nyert korpusz tartalomelemzéssel történő vizsgálata után megismertük a jelenség tanulóra gyakorolt hatásait, illetve ezek feltételrendszerét. A reflexiókból kiderül, hogy a pedagógiai irónia csak a pedagógus által képviselt hatalommal összefüggésben értelmezhető a pedagógia lényegét visszaigazoló vagy annak ellenében ható jelenséggé.*

A pedagógiai irónia területén mutatkozó tudáshiány felveti a kérdést, vajon mennyiben képes a pedagógusképzés a gyakorlatot orientáló szerepét e pedagógiai jelenség vonatkozásában betölteni. Az általunk végzett empirikus kutatás eredményei arra mutatnak rá, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók hiányosnak érzik felkészültségüket a pedagógiai kommunikáció tanulóira gyakorolt emotív hatásainak tekintetében.

Mindenekelőtt a kutatás tárgyát képező jelenséget szükséges meghatározni. A 'pedagógiai' jelölővel utalunk egyrészt arra, hogy azokat az irónia-kutatásokat során feltárt összefüggéseket keressük, amelyek pedagógiai közegben is relevánsak. Ezen túlmenően a kutatás tárgyát képezi az irónia mint nyelvi jelenség pedagógiai kontextusban történő alkalmazási lehetőségei, miközben feltételezzük, hogy elkülöníthetők ezen alkalmazások pedagógiai szempontból termékeny megvalósulásai. A 'pedagógiai' jelző használata lehetővé teszi továbbá, hogy a pedagógia világában közreműködő, cselekvő alanyok mint tudatos nyelvhasználók egy szélesebb körére utaljunk.

A 'pedagógiai irónia' a pedagógia világában és valóságában előforduló bármilyen verbális vagy non-verbális ironikus közlés- vagy magatartásformát magába foglalhat. Vizsgálataink fókuszát elsősorban a pedagógus részéről elhangzó verbális megnyilatkozások képezik. Értelmezésünk szerint ezek sohasem függetleníthetők a pedagógus attitűdjétől, amely egyfelől a világról és a pedagógia világáról alkotott nézeteinek következménye, másfelől a tanulókkal szembeni magatartásának meghatározója. A pedagógus megnyilatkozásait elsősorban az osztályterem specifikus közegében végbemenő diskurzus keretében vizsgáltuk, különös tekintettel e megnyilatkozások tanulóira gyakorolt emotív hatásaira, valamint azok hosszú távon is érvényesülő következményeire.

### A kutatás célkitűzései

A kutatás hosszú távú célja volt a pedagógiai irónia egy adekvát, leíró modelljének kialakítása, amely a pedagógiai irónia tanulóakra gyakorolt hatásait jeleníti meg és azokat aszerint különíti el, hogy a pedagógikum vagy a pedagógiai patológikum (Zsolnai, 1996) jelenségvilágát tükrözik-e vissza.

A kutatás további célkitűzése volt, hogy az osztályterekben előforduló ironikus megnyilatkozások leírásához a kialakított modell segítségével hozzájáruljunk, valamint hogy a kiemelt problémákra adható megoldásválaszok tematizálódott formában gazdagítsák a pedagógusképzés programját, hatékonyabbá tegyék a pedagógiai praxist, csökkentsék a pedagógiai műhibák számát és segítsék a pedagógusszakma professzionalizálását.

### Kutatási előzmények

Fontos kutatási előzménynek tekintettük azokat a 'fekete pedagógia' tárgykörén belül született empirikus vizsgálatokat, amelyek a tanári magatartás negatív aspektusaira fókuszálva fogalmazzák meg következtetéseiket. Hunyady Györgyné és társai 2006-ban publikált kötete többek között az iskolai értékelésben megjelenő, verbális megszegényítésre, a tanuló személyiségének becsmérlésére és az ebből adódó, hosszú távon is jelentkező szorongásra hívja fel figyelmünket.

Amennyiben a pedagógust tudatos nyelvhasználónak tételezzük, felmerül a kérdés, hogy az általa alkalmazott irónia milyen hatással lehet a címzettre, valamint hogy a tanuló oldalon kiváltott emotív reakció milyen összefüggésben van a megnyilatkozó pedagógus kommunikatív intencióival. A pragmatika területén született, egymásnak ellentmondó eredmények nem könnyítik meg a fenti kérdés megválaszolását. Dews és Winner kutatásai azt bizonyítják, hogy az irónia funkciója a beszélő kritikus attitűdjének indirekt módon történő közvetítése, a beszélői státuszának fenntartása és a hallgatóság megosztása (Dews és Winner, 1995), miközben az ironikus megnyilatkozás felszíni jelentése finomítja a beszédszándék szerinti jelentést, azaz a kritikus üzenetet. Hasonlóan látja ezt Glucksberg (1995) is, aki kutatási eredményeinek tükrében arra a következtetésre jut, hogy az iróniában megjelenő, két eltérő szemantikai szint közjátéka végül is arra vezet, hogy azok egymás hatását gyengítik anélkül, hogy e hatások bármelyike is megszűnne. Míg Gibbs (2000, 3. o.) kutatásai az ironikus csipkelődés és tréfálkozás pozitív társas funkciójára mutatnak rá, addig Anolli és munkatársai (2002, 89. o.) értelmezésében az ironikus megnyilatkozás a beszédszándék szerinti jelentés intenzitását fokozza, miközben célja az „áldozat” fájdalmasabb megsebzése. Deborah Tannen (2001, 170. o.) értelmezésében az irónia bizonyos megjelenési formái a „lövés hangtompítóval” metaforával írhatók le.

A pragmatikai kutatások máig megválaszolatlan kérdése tehát, hogy az ironikus megnyilatkozás valójában a megfogalmazott kritika enyhítésére szolgál-e (árnyalás-hipotézis), vagy egy kommunikációs stratégia a kritika intenzitásának növelésére. Az irónia ezen paradoxonja pedagógiai környezetben is problémát jelent. Leggitt és Gibbs (2000) e paradoxon feloldására saját empirikus kutatásaik eredményeit mutatják be, miszerint az ironikus közlésformák hallgatóra gyakorolt hatásai leginkább annak függvényében változnak, hogy a hibára való emlékeztetés, vagy az arról való elterelés mozzanata válik-e hangsúlyossá az ironikus közlésben.

A pedagógiai irónia és a pedagógiai hatalom összefüggéseinek vizsgálatára ösztönöztek Tannen kutatásai, amelyek a közvetett kommunikáció azon eseteire is kitérnek, amikor a hatalom a szolidaritás álcájában jelenik meg. Mindeközben az alapállás megváltoztatásával a hallgatóban az „átkeretezés mint lekezelés” tudatosul (Tannen, 2001,

100. o.). Felmerül a kérdés, mit kezdjen például a köztudottan lassan haladó tanuló a pedagógus következő megnyilatkozásával: „Pisti, téged megillet az előny, hogy pármunkában végezheted el a feladatot.”

Mindenekelőtt a pedagógiai hatalom összetett, ennél fogva problematikus természetét kell közelebbről megvizsgálnunk. Amennyiben a nevelés célja az érvényesülés segítése, felmerül a kérdés, hogy az iskola, amely Foucault (1978, 177–179. o.) értelmezésében a „fegyelmező társadalom” részeként működik, a maga eszközeivel és a normalizáló hatalomgyakorlás átörökítésével (jutalmazás, büntetés, őrizet, ellenőrzés, hierarchia) mennyiben szolgálja a tanulók valóságos érvényesülését. Ennek kapcsán Seth Kreisberg (1992) a hatalom átértelmezésére tesz kísérletet, amikor a modern hatalomelméletek közös nyelvét bírálva arra jut, hogy a hatalom új diskurzusán belül idejét múlttá válik az úgynevezett ’felettes hatalom’, és a ’kapcsolódó hatalom’ elemeit helyezi középpontba. Kreisberg (1992) értelmezésében ez utóbbi egyben az érvényesülés pedagógiájának feltetele, melynek legfontosabb mozzanatai a szinergikus interakció, a kölcsönös asszertivitás elismerése, a nyitottság, az együtt-cselekvés, az értő figyelem, az éberség és a kritikai attitűd fejlesztése, a felelősségvállalás ösztönzése, a kölcsönös egymásra-hatás, a szakértelemből fakadó tekintély mellett megjelenő megosztott irányítás stb.

A fenti előzmények ismeretében mind a felnőttek, mind a gyermekek körében végzett empirikus vizsgálat során az ironia és a hatalom sajátos összekapcsolódását vizsgáltuk pedagógiai környezetben. Jelen tanulmányban a felnőttek körében végzett vizsgálatot és annak eredményeit mutatjuk be.

### A felnőttek körében végzett vizsgálat céljai

A kutatási témában fennálló tudáshiányra tekintettel nem vezethetnek érvényes eredményekre azok a vizsgálatok, amelyeket nem előzi meg a pedagógiai ironia probléma-érzékenyítő, heurisztikán alapuló megismerése. Annál is inkább, mert egy olyan jelenség specifikus közegben való előfordulását vizsgáljuk, amelynek természete már önmagában is nem szűnő tudományos viták alapját képezi. Ebből kiindulva tartottuk szükségesnek egy olyan előzetes vizsgálati módszer kialakítását, amely a problémaérzékenyítés révén alapozza meg további mérési eszközök kidolgozását, ezen keresztül az így született eredmények érvényességét növeli.

A fentiek jegyében egyetemi hallgatók írásbeli kikérdezésének módszerét alkalmaztuk. Az adatfelvétel 2007 tavaszán történt a Pannon Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatóinak részvételével. A nyitott kérdésekre adott válaszadás során a mintát alkotó 126 adatközlőt arra kértük, minél részletesebben írják le a pedagógiai ironiához kötődő élményeiket, mi több, foglaljanak állást azzal kapcsolatban, hogy tapasztalataik alapján milyen emotív reakciókat, következményeket tulajdonítanak a pedagógus által megfogalmazott ironikus üzeneteknek. Arra biztattuk továbbá az adatközlőket, hogy idézzenek fel minél több olyan ironikus megnyilatkozást, amelynek pedagógiai környezetben tanúi voltak.

Abból indultunk ki, hogy a korpusz segítségével többféle módon is alátámasztható lesz a kutatás létjogosultsága. Amennyiben a megnyilatkozások az adott kontextussal együtt felidézhetők, azt igazolja, hogy az élmény valamilyen hatást tett az adatközlőre, ami hosszú távon is emlékezetes számára. Másként fogalmazva, amennyiben az adatközlő az ironikus megnyilatkozások hatásait explicitté, leírhatóvá teszi, álláspontját is megfogalmazza, a kutatási téma társadalmi relevanciája igazolódik. A tartalmi egységek elemzése során fontosnak tartottuk a rövidebb és a hosszabb távon érvényesülő hatások elkülönítését, hiszen a felnőttek reflexiói, értelmezései nemcsak pillanatnyi hatásokra vonatkozhatnak, hanem hosszabb távon érvényesülő következményekre

is. Ezen túlmenően, a megtörtént pedagógiai esetek során, valóságos kontextusban elhangzott megnyilatkozások olyan inputot jelenthetnek egy újabb mérési eszköz kidolgozásához, amely nem minősül szintetikusnak. Kerülendő ugyanis az olyan stimulus alkalmazása, amelyet csupán a kutató tekint ironikusnak vagy pedagógiai szituációban elképzelhetőnek

A felnőtt adatközlők bevonását több szempontból is előnyösnek találtuk. Elvontabb, összetettebb kérdéseket nyílt lehetőségünk feltenni, mi több, a felidézett élmények már konszolidálódtak, az alanyoknak volt idejük elmélyíteni, esetleg újraértékelni őket. Természetes, de fontos nyereség, hogy a több iskolafokot maga mögött tudható felnőtteknek több maradandó élményük kapcsolódik a jelenséghez, mint a gyermekeknek, így várhatóan nagyobb mennyiségű elemezhető adatot is produkálnak.

A vizsgálatba bevont egyetemista alanyok körét úgy határoztuk meg, hogy pedagógus- és valamilyen, attól eltérő képzésben részt vevő hallgatók is állást foglalhassanak. Ezáltal nyílt lehetőségünk a pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak feltenni a kérdést, mennyiben gondolják hasznosnak a pedagógiai kommunikáció területén született eredmények képzésbe történő visszacsatolását, különös tekintettel azokra, amelyek a közlésforma által kiváltott hatásokat állítják központba. Állásfoglalásuk indoklására is kértük az adatközlőket.

Az írásbeli kikérdezés legfontosabb célja volt tehát, hogy a pedagógiai irónia által kiváltott hatásokról, érzelmi reakciókról és a jelenséghez fűződő élményekről hiteles képet kapjunk. Arra törekedtünk továbbá, hogy a pedagógiai irónia által kiváltott hatások minél több feltételét azonosítsuk az adatközlők visszaemlékezései és állásfoglalásai alapján. Ezen túlmenően a következőkre kerestük a választ:

- Melyek azok a kategóriák, amelyek alá a pedagógiai irónia által kiváltott érzelmi reakciók és a hozzájuk kapcsolható, hosszabb távon érvényesülő következmények besorolhatók?
- A pedagógiai irónia különböző értelmezései és az adatközlők tapasztalatai milyen összefüggést mutatnak az adott pedagógus által gyakorolt hatalmi módozattal?
- A fenti összefüggést figyelembe véve a pedagógiai irónia mely hatásai feleltethetők meg a pedagógikum követelményrendszerének és melyek tükrözik vissza a pedagógiai patológiikum jelenségvilágát?

A visszaemlékezéseket és állásfoglalásokat tartalmazó szövegek terjedelmes korpuszt alkottak, amelyet *tartalomelemzés módszerével* vizsgáltunk. Az eredmények megbízhatóságát növeli, hogy a kategóriák kialakítását és a szövegegységek besorolását egy magyar nyelv és irodalom szakos tanár kolleganővel együttműködésben végeztük el. A közös elemző munka során minden olyan megnyilatkozást kizártunk a további vizsgálatból, amelyet csak az adatközlő tekintett ironikusnak.

A válaszokat fontos kutatásmetodikai megfontolás alapján nem határoztuk be. A probléma-érzékenyítés növelése érdekében alkalmaztunk olyan nyitott kérdéseket, amelyek a válaszadás szabadsága által a pedagógiai irónia minél inkább heurisztikus megközelítését teszik lehetővé. Ezek megválaszolása tette lehetővé, hogy az adatközlők által szabadon leírt pedagógiai jelenséget a maga összetettségében láthassuk.

### A tartalomelemzés eredményei

Az elemzés egyik legfontosabb eredménye, hogy a résztvevők a pedagógiai iróniát alapvetően 3 fő kategória mentén minősítették. A legtöbb adatközlő, a megkérdezettek 60 százaléka nyilatkozott úgy, hogy a pedagógiai irónia összetett, kétarcú jelenség, amelynek hatásai bizonyos feltételek meglétével hozhatók összefüggésbe, míg az adatközlők

24 százaléka szerint elsősorban a tanulók rovására érvényesített „pedagógiai eszköz”. A résztvevők 6 százaléka tapasztalatai alapján kifejezetten szórakozatónak, ösztönző hatású pedagógiai eszköznek találja a jelenséget.

E fő kategóriák létrehozása után, a résztvevők felvetései alapján megalkottuk a pedagógiai irónia által kiváltott hatások feltételrendszerét, amelyben kitüntetett helyen szerepel (54 utalás) a pedagógiai irónia irányultsága és tartalma, pontosabban az, hogy a kritika kire, mire, kikre vonatkozik, valamint, hogy tartalma szerint mi képezi a kritika tárgyát adott személy(ek) vonatkozásában. Az adott kontextusban az iróniával élő pedagógusnak tulajdonítható kommunikatív szándék (megszégyenítés, státuszkülönbség érzékeltetése, a tanuló csoporton belüli presztízsének csökkentése, kellemes tanulási légkör teremtése, szellemes formában történő figyelmeztetés stb.) és az előzetes tapasztalatok alapján kialakult kép az adott pedagógus személyiségéről (formális tekintélyre törekvés, humorérzék stb.) szintén kimagaslóan gyakran szerepelnek az adatközlők reflexióiban. (Míg az előbbire 41, az utóbbira 28 utalás fogalmazódott meg.)

A pedagógiai irónia irányultságát tekintve, az összes megvizsgált felvetéshez viszonyítva a legtöbb utalást a csoporttársra vonatkozó ironikus kritika kapta (49 százalék). Ennek valószínűsíthető oka, hogy az adatközlő a saját személyére irányuló ironikus megnyilatkozásokhoz képest sokkal több alkalommal élt át megfigyelőként olyan élményeket, amelyek központjában más tanuló társak álltak. A 1. táblázat példákkal illusztrálja a legtöbbször említett, csoporttársra vonatkozó ironikus kritika tartalmi kategóriáit.

1. táblázat. példák a csoporttárs irányába megfogalmazott megnyilatkozások tartalmi kategóriáira

teljesítmény kritikája	„Látom, a mai órára is sikerült felkészülnöd.”
képesség kritikája	„Nagyon megy neked ez a német...”
viselkedés kritikája	„Nyugodtan fejezd be a tízóraidat.”
személyiség kritikája	T: Öcsi (mindig öcsizett minket), te kihez beszélsz? D: Ó, csak magamban/magammal. [...] T: Hát, akkor jól megválogattad, kivel állsz szóba!”
külső megjelenés kritikája	„Andi, neked mondta valaki otthon, vagy a barátaid közül, hogy a hajad így jó?”
fizikai adottság kritikája	„Az alacsony ember nem alacsony, csak a táblához képest az.”

Viszonylag kevés utalást találtunk a valamilyen jelenségre, helyzetre, sorsra és az emberi esendőségre vonatkozó pedagógiai irónia esetében (7 százalék). Ennél is kevesebb utalást tudtunk azonosítani a pedagógus önmagára irányuló ironikus megnyilatkozásainak kategóriájában (5 százalék), amely az esetek nagy százalékában a tanulók személyére irányuló irónia ellenpólusaként jelenik meg, mind a pedagógus szándéka, mind a kiváltott hatások tekintetében.

Ami a pedagógiai irónia tartalmát illeti, a legtöbb felvetés a teljesítmény kritikájára utalt (17 százalék). A legritkábban a külső megjelenés ironikus kritikájára találtunk hivatkozást (4 százalék). Minden kategória esetében fennáll, hogy csoporton belüli tanuló válik leggyakrabban irónia tárgyává.

Az eredmények fontos tanulsága, hogy a felnőtt adatközlők emlékei viszonylag ritkán kötődnek a pedagógiai öniróniához, a világ jelenségeire és a sorsra irányuló iróniához. Míg ezek kreisberg-i (1992) értelemben a ’kapcsolódó hatalom’ szolgálatában funkcionálnak, a legtöbbször említett, csoporton belüli személyre irányuló ironikus kritika a felidézett esetekben leginkább mint a ’felettes hatalom’ eszköze jelenik meg.

További, részletes elemző munka során alakítottuk ki a pedagógiai irónia által kiváltott azonnali hatások és hosszabb távon érvényesülő következmények kategóriáit. A pedagógiai irónia különböző értelmezéseit és a kiváltott érzelmi reakciókat, cselekvési

módokat összefüggésbe tudtuk hozni az adott pedagógus által képviselt és gyakorolt hatalmi módozattal. A pedagógus által alkalmazott ironikus megnyilatkozások más-más érzéseket és élményeket generáltak attól függően, hogy az ironikus közlés a pedagógiai hatalom gyakorlásának mely módját segítette érvényesülni. A Kreisberg (1992) által szembe állított 'felettes hatalom' és 'kapcsolódó hatalom' mint a megnyilatkozások kontextusa jelent meg. A pedagógiai ironia a pedagógiai hatalom e két megjelenési formájával kapcsolódva olyan hatásokat idézett elő, amelyek szervesen elkülönülnek abban az értelemben, hogy a pedagógikum követelményrendszerének megfelelőek-e, avagy a pedagógiai patológiák jelenségvilágát tükrözik vissza. A következőkben a pedagógiai ironia által kiváltott hatásokat és azok hosszú távon érvényesülő következményeit foglaljuk össze a kialakított válasszkatóriák tükrében.

1. A pedagógus által használt ironikus közlésformák valamilyen jelenségre, csoporton belüli vagy kívüli személyre, a sorsra, emberi esendőségre vagy a pedagógusra magára irányulva az együtt-nevetés élményét, jó hangulat, kellemes társas légkör észlelését, felszabadultság érzését váltották ki. A tanulás itt nem a tanulók elszigeteltségén alapuló, magányos tevékenység. A tanulóra gyakorolt pozitív hatások a pedagógus által képviselt 'kapcsolódó hatalom' megnyilvánulásai révén, hosszú távon is érvényesülő, „játékony” pedagógiai hatásokkal jártak együtt. A pedagógiai ironia itt a tanulók érvényesülését segítő, 'kapcsolódó hatalom' szolgálatába állva kelt pozitív hatásokat és vezet a pedagógikumot igazoló, hosszú távú következményekhez.
2. A pedagógiai ironia azon megjelenési formája, amely az adatközlők visszaemlékezéseiben a tanulók figyelmét, érdeklődését keltette fel a kommunikációs tartalom erőteljessé, színessé válása révén, szintén olyan hatásokat idézett elő, amelyek a hosszú távú következmények tükrében a pedagógiai ironia e megjelenési formáját a pedagógikum jelenségvilágba rendelik. A tanár – Kreisberg (1992) kifejezésével élve – a tanulókra való 'ráhangoltság' segítségével törekszik a tanulás eredményességére, amely már feltételezi, hogy a tanulók személyének, gondolatvilágának értékességét elismeri. A kultúra iránti érdeklődés erősödése, az új ismeret, tartalom könnyebb befogadása, tartós rögzítése, a nevelői magatartás pozitív megítélése és ezzel összefüggésben a tanuló tanári pályára lépése (a

---

*A tanuló rokonszenve a pedagógus iránt, a pozitív tanár-diák viszonytal összefüggő bizalomteli tanulási légkör, a tantárgy megkedvelése, a tanulási vágy fennmaradása, a hiteles pedagógus iránti tekintélytisztelet vagy a pedagóguspálya felé történő aspirálás egyértelműen a pedagógikum érvényesülését igazolják. Az önironikus magatartás a pedagógus önként vállalt sebezhetőségét mutatja, amely hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló saját tökéletlenségét is vállalja. A közös ironizálásból fakadó együttnevetés élménye önmagában is feltételezi, hogy a pedagógus a tanuló(ka)t a világ jelenségeivel kapcsolatban éberségre ösztönözi, kritikus attitűdre biztatja, miközben abból indul ki, hogy az ehhez szükséges képességeket a tanulók birtokolják. A hatalom mint közösen használt erőforrás, mint energia van jelen és a pedagógus tanulókkal való összekapcsolódásában termelődik.*

---

- pedagógus szakját követve) mind egy tanulóközpontú pedagógiai attitűdöt igazolnak vissza, amely a kapcsolódó hatalom révén a tanulók fejlesztését célozza. Mindez azon a ponton mutatható ki leginkább, ahol a pedagógus az ironia alkalmazásával a szóban forgó témakört a tanulókkal közösen birtokolt tapasztalat- és értékvilághoz kapcsolja.
3. Azok az adatközlők, akik arra hivatkoztak, hogy a pedagógus ironikus megnyilatkozásai szellemes diskurzus, szócata kialakulását vonták maguk után, szintén olyan hosszú távú következményeket mutatnak be, amelyek a kapcsolódó hatalom e formájának létjogosultságát visszaigazolván a pedagógikum megnyilvánulásai. Az adatközlők által felidézett következmények az egyenrangú feleket feltételező, kétirányú tanár-diák kommunikáció természetessé válása, a pedagógus iránti tartós rokonszenv érzése, a pozitív tanár-diák viszony, a bizalomteli légkör megszilárdulása, a kezdeményezésre és tanulásra való ösztönzés, a hiteles pedagógusnak járó elfogadás, tekintélytisztelet, elismerés kialakulása. Kreisberg (1992) modelljét figyelembe véve, a 'kapcsolódó hatalom' keretében a kölcsönös, kétirányú kommunikáció, a nyitottság, az energiák akkumulálódása jelenik meg, miközben a pedagógus a tanuló gondolatainak értékeségét elismeri, lehetőséget ad a visszajelzésre és a kezdeményezésre.
  4. Azok a résztvevők, akik a pedagógus ironikus formában megfogalmazott üzenetei révén – frusztráció átélése nélkül – építő jellegű önreflexiót gyakoroltak, olyan hosszú távú pedagógiai hatásokat említenek, mint az ironiába bújtatott üzenet tartós rögzítése, a hiteles pedagógusnak járó elfogadás, tekintélytisztelet, elismerés kialakulása, valamint a tanuló pozitív, attitűdbeli változása. Ezek kétségtelenül a pedagógikum jelenségvilágához sorolhatók, hiszen a pedagógiai hatalom azon megnyilvánulásait idézik fel, amelyek a tanulóhoz történő kapcsolódás révén az egyén kritikai attitűdjén, és nem az engedelmesség kritikátlan elfogadtatásán alapulnak. A pedagógus által megfogalmazott üzenetre való nyitottság, fogékonyság eleve feltételezi, hogy a tanuló elismerik a pedagógus szakérteleméből, hozzáértéséből fakadó tekintélyt, amely mint közös erőforrás van jelen. A tanár-diák interakcióban a tanuló nem mint a cselekvést elszenvető vesz részt. Épp ellenkezőleg, ő maga tulajdonítja a pedagógusnak azt a valódi értelemben vett tekintélyt, amely egyben hitelt ad az indirekt módon megfogalmazott kritikának.
  5. Amennyiben az adatközlő visszaemlékezéseiben a pedagógiai ironia által megsértett, frusztrált tanuló fellépett a védekezés igényével, olyan, hosszú távon is ható következményekkel kellett számolnia, mint a pedagógus részéről történő megtorlás, az általa alkalmazott további indirekt vagy direkt kritika, a diszkrimináció, az előítéletes viszonyulás, a skatulyázás, címkézés. Nehezen vitatható, hogy a visszaidézett esetek a 'felettes hatalom' megnyilvánulási formáit igazolják és egyértelműen a pedagógiai patológikum jelenségvilágába rendelhető „tüneteket” mutatnak be. Ebben a hatalmi légkörben az egyén értékmérője az engedelmesség foka.
  6. A pedagógiai ironiából adódó sértettség, frusztráció átélése az adatközlők által felidézett legtöbb esetben nem tette lehetővé a tanuló számára, hogy fellépjen a védekezés igényével. Az egyirányú tanár-diák interakció során a felettes hatalmat gyakorló pedagógus nem törekszik a 'kapcsolódó hatalmat' jellemző, kölcsönös asszertivitást, nyitottságot feltételező tanulási környezet kialakítására. A hosszú távon emlékezetes következmények a felidézett szituációkat a pedagógiai patológikum érvényesülési körébe rendelik. A tanuló passzivitása, elfásulása, közömbösödése, az alulmotiváltsággal összefüggő teljesítménycsökkenése, az adott műveltségterülettől, a tanulástól való elidegenedése, a pedagógus megszólíthatóságának későbbi megkérdőjelezése és a tőle való távolságtartás, a megszilárduló negatív tanár-diák viszony mind ezt igazolják. Nem beszélve azokról az esetekről, ahol az adatközlők a tanuló elbizonytalanodásáról, a frusztráció tartós lelkiállapottá válásáról és a jogsérelemből következő későbbi lépésekről, panasztételről számolnak be.

7. Azok az adatközlők, akik arra hivatkoznak, hogy ők maguk vagy csoporttársaik bizonytalanságot éreztek az ironikus pedagógus intenciói felől, egyetlen esetben sem léptek fel a tisztázás igényével. Mivel a pedagógus valóságos szándéka ismeretlen maradt, kialakult egyfajta bizalmatlanság irányában, ahogy a személyétől való érzelmi eltávolodással, hitelességének csorbulásával, megszólíthatóságának megkérdőjelezésével is találkozunk a hosszú távon érvényesülő következmények közt. Az adatközlők ugyanígy hivatkoznak a pedagógus iránti tartós ellenszenv kialakulására, ami nevelői magatartásának negatív megítélésével járt együtt. Valójában a hosszú távú következmények teszik egyértelművé a pedagógiai patológiák érvényesülését. A 'felettes hatalom' légkörére azon a ponton következtethetünk, ahol nemcsak hogy nem válik egyértelművé, milyen szándékkal használta a pedagógus az ironikus közlésmódot, de a tanuló a kritika mögött meghúzódó szándék tisztázásáról is lemond. Az adatközlők által bemutatott hosszú távú következmények a kapcsolódó pedagógiai hatalom támogató légkörében nem alakulhattak volna így.
8. A pedagógus által megteremtett 'felettes hatalom' és a pedagógiai patológiák összefüggéseit legjobban példázzák azok a hallgatói visszaemlékezések, amelyek a pedagógiai irónia használatával kivívott fegyelem és az így kierőszakolt tanári tekintély hosszú távon érvényesülő következményeit mutatják be. Ezekben az esetekben az adott tanulási légkörben elhangzott ironikus megnyilatkozások olyan pedagógiai hatásokat generáltak, mint a megszilárduló formális hatalmi légkör, amely a kultúrától való elidegenedés, az érdektelenség és a teljesítménykényszer átélésének újratermelője. Állandósult továbbá a távolságtartáson alapuló tanár-diák viszony vagy akár a megfélemlítettség légköre. Az adatközlők a pedagógus iránt hosszú távon is ellenszenvet táplálnak, nevelői magatartását negatívan ítélik meg, szemükben a pedagógus valódi értelemben vett tekintélye csorbul és az adatközlő tanulságot von le saját pedagógiai pályaképre nézve.
9. A résztvevők ritkán számolnak be olyan esetekről, amelyekben a pedagógiai iróniára adott azonnali reakcióként a tanuló visszavág, vagy valamilyen módon nemtetszését fejezi ki. Az ironikus kritikára „visszavágó”, saját asszertivitásuk jogosságát tételező tanulóknak a pedagógus részéről megtorlással, további indirekt vagy direkt kritikával, diszkriminációval, előítéletes viszonyulással, skatulyázással és címkézéssel kellett számolni. Valószínűsíthető, hogy e következmények részben annak köszönhetően alakultak ki, hogy a tanulók nemtetszésüket egy olyan tanulási légkörben nyilvánították ki, ahol a diákok önalávetése jogosabbnak tekintett elvárás, mint a konfliktus kölcsönös vállalása. Szerencsésebbnek bizonyul az a hallgató, aki „megnyugvással” idézi vissza azt, ahogy a tanulói önvédelem következtében a pedagógus az ironikus kritikához egy másik, a hatalmi vákuumot sokkal inkább önmagán hordozó „áldozatot” keresett. A pedagógiai irónia és a felettes pedagógiai hatalom együttes megnyilvánulása ezekben az esetekben is a pedagógiai patológiák jelenségvilágába sorolható következményeket generált.
10. Azokban a felidézett szituációkban, ahol a tanulót a pedagógus által megfogalmazott ironikus kritika a fentihez hasonlóan irritálja, dühíti, a tanuló nem mindig lép fel a védekezés igényével, az érzést inkább elfojtás kíséri. Az adatközlők által említett hosszú távú következmények közt az adott műveltségterületről, a tanulástól való elidegenedést, a pedagógus iránt érzett bizalmatlanságot és tartós ellenszenvet, valamint a nevelői magatartás negatív megítélését tarthatjuk számon. Megtalálható továbbá az iskolaváltás vagy a „tanárváltás” kezdeményezése is. Az érzés elfojtásának az irónia érzékelésének pillanatában beálló kényszere ugyanúgy a támogató légkör hiányára és a felettes hatalom érvényesülésére utal, mint a hosszú távon realizálódó következmények, amelyek ismét a pedagógiai patológiák ilyen összefüggésben való létezését erősítik meg.



11. Az adatközlők által leggyakrabban felidézett, pedagógiai iróniához köthető negatív élmény a megszégyenülés, amely az esetek nagy százalékában a hallgatóság megszégyenítésével párosult. Ahogy a szakirodalom is rámutat, a szégyenkezéshez nem szükséges mások jelenléte, ugyanakkor nehezen vitatható, hogy a szervesen együtt élő csoporttagok csoportvezető által előidézett, egymás előtti megszégyenülése hosszú távon is ható, negatív következményeket von maga után. Ezt megerősítik azok az adatközlők, akik a társak jelenlétében történő megszégyenülés (akár rá vonatkozott, akár megfigyelőként élte át) tényéből eredeztetik azt a tartós szorongást, amelyet a további megszégyenüléstől való félelem tart életben. Kialakul a pedagógus iránti bizalmatlanság, a személyétől való érzelmi eltávolodás, miközben a tanuló számára kellemetlen társas légkör megsziárdul. Ennek gyakori velejárója a tanulói teljesítmény csökkenése, rosszabb esetben az adott műveltségterületől, a tanulástól való elidegenedés. Az adatközlők visszaemlékezései nemcsak a hosszú távon érvényesülő skatulyázás, címkézés, diszkrimináció átélte vagy megfigyelt eseteit említik, de az ehhez társuló kiközösítés, perifériára szorulás, pszichoterror jelenségét is felidézik, amelyeket adott esetben önértékelési zavarok és az önmagát beteljesítő jóslat kísérik. Nem meglepő reakció a pedagógussal szembeni tartós ellenszenv kialakulása, a nevelői magatartás negatív megítélése az adatközlők részéről. A hallgatók a sérelemből eredeztethető frusztráció tartós lelkiállapottá válásáról is beszámolnak. Belátható, miként rendelhető a pedagógiai irónia mint a tanuló társak előtti megszégyenüléshez vezető eszköz a pedagógiai patológiák jelenségvilágához, és hogy a hallgatóság ilyen formájú megosztása miért nem fordulhat elő a szinergián alapuló, a megkülönböztetés ellenében ható kapcsolódó hatalom légkörében. A támogató légkör teljes hiányára következtethetünk.
12. Az adatközlők állásfoglalása szerint naiv áldozattá válni és akként megszégyenülni a pedagógus ironikus beszédszándékának és/vagy mögöttes üzenetének fel nem ismerésével lehetséges. Az adatközlők visszaemlékezéseiben a megszégyenülés ugyanehhez a formájához vezet az irónia célpontjának távolléte. Nincs és nem is lehet információnk arról, hogy a saját tudta nélkül megszégyenült tanuló mit él át. Ugyanakkor a reflektáló adatközlők arról számolnak be, hogy társaik ilyen formában történő megszégyenítése miatt a pedagógus iránt ellenszenvet éreztek, magatartását máig negatívan ítélik meg. Valószínűsíthető, hogy a támogató légkör hiányát maguk az adatközlők is átélték. Nehezen vitatható, hogy a felettes hatalom keretében, az azzal való visszaélés révén nyerhet csak teret a pedagógiai irónia e megjelenési formája, mindez pedig a pedagógiai patológiák „kitűnő” példája.

A vizsgálat legnagyobb nyeresége, hogy azonosítani tudtuk azokat a töréspontokat, amelyek mentén a pedagógiai hatalom szolgálatában álló pedagógiai irónia elválik és olyan hatásokhoz vezet, amelyek vagy a pedagógikum, vagy a pedagógiai patológiák körébe sorolhatók. Az adatközlők tapasztalatainak minősége, élményeik megítélése szervesen elkülönül abban az értelemben, hogy a pedagógus ironikus megnyilatkozása a 'kapcsolódó' vagy a 'felettes hatalom' szolgálatában állt-e. Mindez összefüggést mutat azzal a fentebb bemutatott eredménnyel, mely szerint a pedagógusnak tulajdonítható szándék és a korábbi tapasztalatok nagyban befolyásolják a pedagógus ironikus megnyilatkozásának fogadtatását.

A státuszkülönbség érzékeltetésének szerepe másként is hangsúlyt kap a beszámolóban. Az adatközlők 68 százaléka olyan megszégyenítő esetről számolt be, amelyben a megjegyzés az irónia „áldozatának” kinevetését szolgálta. Az adatközlők az ironikus pedagógust pontosan akkor „mentették fel” és találták szórakoztatónak, ha annak magatartása nem volt jellemezhető a státuszkülönbség érzékeltetésével, a 'felettes hatalom'-ra való törekvéssel. Ezekben az esetekben a hallgatók arról számolnak be, hogy az irónia valamilyen helyzetből fakad, bizonyos jelenségekre, helyi ügyekre (14 felvetés) vagy a

pedagógusra önmagára vonatkozik (10 felvetés). Az előbbi eset azért vált ki rokonszenvet, mert a tanulók kritikai attitűdjére építve fejleszti a gondolkodást, miközben szórazotató hatásánál fogva energiákat szabadít fel. A pedagógiai öniróniát idéző visszaemlékezésekből kiderül, hogy a pedagógus „saját szerepét leadva” vállalja „tökéletlenségét”, és nem tételezi önmagát „feljebbvalónak”. A pedagógiai irónia hasonlóképpen pozitív érzelmi reakciókhoz vezetett, amennyiben a tanulók „viszonzhatták a tüzet” (5 felvetés), a tanár-diák viszony pozitív és bizalmon alapuló volt (5 felvetés), az ironikus pedagógus önmagával egyenrangúnak tettelezte diákjait (3 felvetés). Az önirónia, a kétirányú kommunikáció, a bizalmon alapuló tanár-diák viszony, a világgal szembeni, együttesen gyakorolt kritika mind a kölcsönösség meglétét, a kapcsolódó hatalom dominanciáját domborítják ki, ahol a tanulók feltétlen engedelmességére építő, formális tekintély eltűnik. Az alábbi példák legalábbis ezt igazolják:

„[...] Volt, mikor más tanár saját példájával ironizált, ezzel elfogadtuk a tökéletlenségét és nagyobb tekintélyre tett szert. Saját családi példákkal szokott egyik tanárunk ironizálni, mellyel az órán lankadó figyelmet helyrerázta. [...]”  
(89. hallgató)

„[...] A pozitív értelemben vett ironizálásnak a célja a jó hangulat megteremtése volt, célpontjában helyi ügyek, aktuális politikai élet, oktatási rendszer hiányosságai álltak, természetesen ez harmóniában állt az óra stílusával/fajtájával. [...]”  
(42. hallgató)

„[...] Az első típusba tartozott több tanárom is, és nagyon jól sült el a dolog. Nem emlékszem, hogy ők személyre irányuló iróniát alkalmaztak volna. Inkább egy kölcsönös, kétirányú kommunikáció kezdeteként, fenntartásaként értelmezték. Feltétele szerintem az iróniának, hogy a tanár egyenrangú félnek tekintse a diákját. [...]”  
(92. hallgató)

„A tanár ironizálásával kapcsolatban nekem pozitív élményeim vannak. Ezek alkalmazásával a tanár ugyanis a merev, néha feszültségteli hangulatot tudta oldani. Megnyilvánult ez úgy is, hogy a tanár a saját szerepét leadva ironizált önmagán: vicces élménybeszámolókat tartva saját múltjából – persze ezek mindig a tananyaghoz kapcsolódtak, erősítve a memorizálást. Ezek a szereptávolítások mindig a legmagasabb pozícióban lévő embernek »állnak a legjobban«, mert közelebb hozza őket az alacsonyabb státuszúakhoz; illetve elősegíti a közvetlen hangulat kialakítását.”  
(113. hallgató)

A pedagógusképzésben részt vevő adatközlők 97 százaléka tartotta szükségesnek a verbális közlésformák által kiváltott hatásokról született eredmények képzésbe történő integrálását. A tartalmak elemzése után viszonylag kevés kategória kialakításával váltak csoportosíthatóvá a pályára készülő indoklásai, ami az állásfoglalások homogenitására enged következtetni.

A pályára készülő hallgatók összesen 63 százaléka indokolt úgy, hogy hiányosnak érzi arra vonatkozó tudását, amely az „osztálytermi” nyelvhasználat, közlésformák és a tanulókból kiváltott hatások összefüggésére vonatkozik. A legtöbb válasz ehhez a kategóriához sorolható, amelyen belül több alkategóriát tudtunk azonosítani. A fenti hatásokkal összefüggésben a résztvevők 20 százaléka emelte ki, hogy a tanuló gyermekek lelki épségének megóvása érdekében fontosnak vagy egyenesen nélkülözhetetlennek véli a témában született tudás képzésbe történő integrálását. A hallgatók 6 százaléka hívta fel a figyelmet arra, hogy a pedagógiai konfliktusok kezelésében a témához kapcsolódó tudás kulcsszerephez jut. Az adatközlők 3 százalékának indoklása szerint a fenti ismeretek a tanulókkal való kapcsolatfelvételt teszik hatékonyabbá. A következő indoklásokat csupán egy-egy hallgató felvetése tartalmazza, ugyanakkor jelentőségük nehezen vitatható:

- A pedagógiai kommunikáció verbális elemeit sokkal könnyebb kontrollálni, mint annak non-verbális közlésformáit.

- A kiváltott hatásokkal összefüggő ismeretek birtoklása a tanár önmagába vetett bizalmát növeli azáltal, hogy a pedagógus-szerepnek való megfelelés terén csökken a bizonytalanságát.
- A tudás hozzájárul a megfelelő tanár-diák viszony kiépítéséhez.

A pályára készülő hallgatók 23 százaléka egészítette ki indoklását azzal, hogy a tudás képzésben történő hasznosítását azért tartja kívánatosnak, mert a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismeretek arányát növelné.

Eredményeink tükrében nehezen vitatható a pedagógusképzés felelőssége. A feldolgozott korpusz egyértelműen azt mutatja, hogy a képzésben részt vevő hallgatók rendelkeznek a pedagógiai iróniára vonatkozó tapasztalatvilággal, amely lehetővé tenné a reflexióban rejlő lehetőségek kiaknázását. Mi több, a hallgatók arról számolnak be, hogy hiányosnak érzik felkészültségüket a pedagógiai kommunikáció tanulóokra gyakorolt hatásait illetően. Az erről szóló tudásanyagot tematizált formában szeretnék látni a képzésben.

Mivel a részt vevő hallgatók különböző települések különböző iskoláiból hozták magukkal a reflexió tárgyát képező élményeket, megtörtént pedagógiai eseteket, figyelemre méltó, hogy az általuk produkált, terjedelmes korpusz arról tanúskodik, a pedagógiai irónia érzelmi alapú fogadtatásának feltételrendszerében közös pontként jelenik meg a pedagógus által képviselt hatalmi forma. A felmérés eredményeinek tükrében megerősíthetjük a Leggitt és Gibbs által valószínűsített összefüggést, miszerint a hibára való emlékeztetés vagy az arról való elterelés mozzanata nagyban módosíthatja az irónia által kiváltott hatást.

### A kutatás folytatása

A kutatás annak jegyében fogant, hogy eredményei orientálhassák a pedagógusképzés programját. A bemutatott kutatási eredmények legfontosabb tanulsága, hogy a pedagógiai irónia ugyanolyan eséllyel segítheti a tanulást, mint amekkora eséllyel annak ellenében munkál. Ennek összetett és bonyolult feltételrendszerében úgy jelenik meg a pedagógus által képviselt hatalmi forma, mint ami ki is jelöli azt a határvonalat, amelyen innen és túl maga a jelenség ellentétes előjelű hatásokat vált ki.

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatókat érzékenyíteni kell a pedagógiai irónia fenti problematikájára. Ne feledjük, hogy a kutatásban részt vevő alanyok közel fele maga is pedagógusjelölt. Valószínűsíthető tehát, hogy a képzésbe évről évre bekerülő hallgatók hasonlóan tanulságos élményvilággal rendelkeznek a jelenséget illetően. Ha már egyszer a tapasztalatok adottak és láthatóan leírhatóvá tehetőek, nem mondhatunk le a hozzájuk kapcsolódó reflexiók hasznosításáról. Ami a kutatásban részt vevő pedagógusjelölteket illeti, kimondottan erre ösztönöznek minket. A kíváncsi tehát adott, ahogy a képző intézmények felelőssége is.

Következéseink tükrében fontos tanulságokat fogalmazhatunk meg az ironikus megnyilatkozások hatásait vizsgáló, pragmatikai kutatások számára is. Az irónia hallgatóra gyakorolt hatása csak úgy érthető meg, ha a jelenséget saját összefüggésrendszerébe ágyazottan, a kontextuális elemek figyelembe vételével közelítjük meg. A kommunikációs partnerek viszonyrendszere, a hallgató beszélőhöz fűződő előzetes tapasztalatai az ironikus beszélőnek tulajdonított intenciót módosítják.

A bemutatott kvalitatív vizsgálat esetében fontos értelmezni az eredmények érvényességét. A felmérés egyszerűsége és az adatközlők száma felveti annak lehetőségét, hogy a vizsgálatot megismételve, több résztvevőt bevonva egy még gazdagabb tapasztalatvilág válna elemezhetővé, ami tovább árnyalná a következtetéseket is. Ugyanakkor az általunk végzett felmérés eredményeit megalapozó, megtörtént pedagógiai eseteket, az egyes tapasztalatokat, valamint azok tanulságait megcáfolni nem lehet.

Az, hogy a pedagógiai irónia kutatása milyen irányban haladhat tovább, gyakorlatilag a felnőtt adatközlők által felsorakoztatott feltételek, „változók” mentén is elképzelhető. Egy újabb vizsgálat fókuszát jelentheti annak kiderítése, hogy a pedagógiai irónia kísérő jelenségei (magatartásbeli támpontok, arckifejezés, intonáció stb.) és a különböző ironikus formák (szatíra, szarkazmus, túlzás stb.) mennyiben befolyásolják a kiváltott érzelmi reakciókat.

A felnőtt adatközlők arra is rámutatnak, hogy a tanuló érzékenysége és humorérzéke változásokat idéz elő a jelenséghez fűződő élmények tekintetében. Érdemes lenne olyan mérési eszközöket tervezni, amelyek segítségével ezek az összefüggések megbízhatóan kimutathatók.

A reflexiók elsősorban az ironikus formában megnyilatkozó pedagógus szándékát értékelik, a közléseket azzal összefüggésben minősítik, ami indokoltá teszi a pedagógus tudatosságának vizsgálatát. A korpuszt ez esetben tanórai megfigyelések és videófelvételek gyűjtésével lehetne összeállítani. Bár a felnőttek reflexiói nagy arányban a pedagógus által szándékosan kifejtett hatásokról tanúskodnak, a felvételek mikro-elemzése válaszokat adhatna arra a problematikára, miszerint ugyanolyan jogosan feltételezhetjük, hogy bizonyos hatások elérése végett alkalmazza a pedagógus az iróniát, mint amilyen jogosan kérdőjelezzük meg e hatások felőli tudatosságát.

Zsolnai József, aki már 1971-ben arra figyelmeztet, hogy a pedagógiai humor témája „az iskolában hever”, a következőképp fogalmaz: „Meggyőződésem, hogy a humort komolyan kell venni, mivel a »[I]apos humorizálás« (a minden áron nevetségesnek keresése), ugyanúgy méltatlan az iskolához, mint a humor elkerülése, netán megvetése. A humorban »ne ismerjünk tréfát«, helyette kutassuk fel jellegzetességeit és alkalmazási lehetőségeit életkoronként és iskolafokozatonként. Érdemes fáradozás lesz!” (Zsolnai, 1971, 12. o.) Az általunk megkezdett kutatás és annak folytatása a szerző által leírt kívánalom teljesüléséhez járulhat hozzá.

Mint láttuk, a pedagógiai irónia ugyanolyan eséllyel járulhat hozzá a pedagógia lényegéhez, mint a látszatpedagógia érvényesüléséhez, utóbbi esetben a pedagógia iróniáját megtestesítve. A tapasztalatok fontos tanulsága, hogy nem mindegy, a tanulók felett vagy velük ironizálunk, vagy legalábbis ne felejtjük el őket önértéktudatra ébreszteni, mielőtt ironizálni kezdünk felettük.

*Az a tény, hogy a felnőttek visszaemlékezéseiben gyakoribb az utalás a pedagógiai irónia sértő, megszegyenítő vagy zavarba ejtő jellegére, arra figyelmeztet, hogy iskoláinkban a felettes hatalomgyakorlás mindmáig uralkodik. Ugyanezt erősíti meg megállapításunk, miszerint a felnőtt adatközlők emlékei viszonylag ritkán kötődnek a pedagógiai öniróniához és a világ jelenségeire irányuló iróniához. Míg ezek a 'kapcsolódó hatalom' szolgálatában funkcionálnak, a leggyakrabban felidézett, csoporton belüli személyre irányuló ironikus kritika kétségkívül inkább a 'felettes hatalom' eszköze. Ezzel gyakorlatilag a hazánkban végzett 'fekete pedagógiai' kutatások eredményeit tudjuk megerősíteni. Nem a pedagógiai iróniával van tehát baj, hanem azzal a „fegyelmező” pedagógiával, amelynek „normalizáló ítéletei” (Foucault, 1978) iróniába bújtatva fejlesztik a tanuló önmaga és társai előtti szégyenérzékenységét.*

## Irodalomjegyzék

- Anolli, L., Ciceri, R. és Infantino, M. G. (2002): *Behind Dark Glasses: Irony as a Strategy for Indirect Communication. Genetic, Social & General Psychology Monographs*, **128**. 1. sz. 76–95.
- Dews, S. és Winner, E. (1995): *Muting the meaning: A social function of irony. Metaphor & Symbol*, **10**. 1. sz. 3–19.
- Foucault, M. (1978): *Discipline and Punish: The birth of the Prison*. Vintage, New York.
- Gibbs, R. W. (2000): *Irony in talk among friends. Metaphor & Symbol*, **15**. 1/2. sz. 5–27.
- Glucksberg, S. (1995): *Commentary on nonliteral language: Processing and use. Metaphor & Symbolic Activity*, **10**. 1. sz. 47–57.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kreisberg, S. (1992): *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education*. State University Press of New York, Albany, New York.
- Leggitt, J. S. és Gibbs, R. W. Jr. (2000): *Emotional Reactions to Verbal Irony. Discourse Processes*, **29**. 1. sz. 1–24.
- Szabolcs Éva (2004): *Tartalomelemzés*. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 330–339.
- Tannen, D. (2001): *Miért értjük félre egymást?* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1971): *Humor és pedagógia. Köznevelés*, **27**. 24. sz. 11–12.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.