

HERBSZT MÁRIA

## Kérdezés – tanítás – tanulás

A tanulmány a tanórai kérdezés beszédaktusát élőnyelvi (videóra rögzített, majd lejegyzett) anyagon vizsgálja. A megfigyelést és elemzést *Zrinszky László* rendszere értelmében:

- tárgy szerint a tanórai kommunikatív események (interakciók) kiemelésével,
- célja szerint a tanulságokat a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés szolgálatába állítva,
- a megfigyelést-elemzést végző személyét illetően pedig „szakmai kompetenciával rendelkező külső megfigyelőként”

végeztem. (Zrinszky 1993: 107)

### Bevezetés

Amikor a kérdezést a tudás, a tanulás, az iskola, a gyerek szemszögéből vizsgáljuk, jó indításnak kívánkozik Fishert idézni, akinek az egyik gyakran hivatkozott megállapítása így szól: „Egy kutatás során azt tapasztalták, hogy a négyévesek óránként átlagosan 27 beszélgetést folytattak az édesanyjukkal, s minden beszélgetés átlagosan 16 mondatváltást tartalmazott. A beszélgetések felét a gyerekek kezdeményezték. Óránként átlagosan 26 kérdést tettek fel. [...] A kutatás során azt is megállapították, hogy amikor ezek a gyerekek iskolások lettek, a tanárokkal folytatott dialógusaik száma óránként tízre csökkent, és mindegyik körülbelül nyolc mondatváltásból állt. A legtöbb beszélgetést a tanárok kezdeményezték, és a legtöbb kérdést is ők tették fel.” (Fisher 1999: 29)

A négyévesek átlagosan 26 kérdése minden bizonnyal összefügg az ún. *Mi ez?* korszakkal, amely az anyanyelv elsajátításának egy speciális, a szókincsgyarapodás szempontjából látványos időszaka. A gyerek ekkor már kíváncsi, tudja már azt, hogy a körülötte lévő tárgyaknak, élőlényeknek, jelenségeknek van nevük (nyelvi jelük), s állandó kérdezése ezek megismerését célozza. Kevesebb szó esik az ún. *Miért?* korszakról, amikor a gyereket már az összefüggések, oksági viszonyok izgatják, de a magyarázat megadásához még nincs elég ismerete (bár néha maga is próbálkozik ilyesmivel), s még csak alacsonyabb szintű gondolkodásra képes. Ilyenkor fogalmaz meg a szülő számára olyan kérdéseket, hogy *Miért nem esik le a repülő? Hogyan tud a villany világítani?* vagy hogy irodalmi példát – Deveserit – idézzük: *Miért teve a teve?* A szülők jelentős részének zavarba ejtőek ezek a kérdések, mert ha tudják is a választ, nem feltétlenül rendelkeznek azzal az adaptációs (regiszterváltási) képességgel,

hogyan a gyerek szintjén fogalmazzák meg azt. Ilyenkor gyakran hangzik el a „*Csak*.”, a „*Majd megtudod/megérted, ha nagy leszel*.” vagy „*Kérdezd meg inkább apádat/anyádat!*” Ezek a háritások már korán, az iskolába kerülést megelőzően leszoktat(hat)ják a gyereket a kérdésről, s természetes kíváncsiságát egyfajta elfogadó, összefüggéseket nem firtató gondolkozássá alakít(hat)ják.

A kérdés tehát a tudás megszerzésének egyik természetes módja. Ugyanakkor fontos szerepe van a tudás átadásában is (lásd például a „kérdve kifejtő” módszert). Intézményes keretek között a pedagógus a tudásátadó, a gyerek a tudást elsajátító, nevéhez híven: a tanuló. Ebből logikusan az következne, hogy az iskola világában, a tantermi kommunikációban a kérdező mint szereplehetőség egyaránt megillessen a tanárt és a diákot, vagy más oldalról közelítve: a tanár és a gyerek tanórai megnyilatkozásai között egyaránt (az utóbbiak esetében is szignifikánsan) legyen jelen a kérdés beszédaktusa. A kérdések ugyanis a pedagógus felől nézve oktatási/nevelési, a gyerek felől nézve pedig tanulási célkitűzések realizálásának eszközei és kognitív funkciójúak. „A tanulás nemcsak a válaszok betanulása, mégcsak nem is a válaszolni tudás feltételeinek megteremtése, hanem a helyes kérdésfeltevés és a megfelelő újrakérdés képességének az elsajátítása.” (Zrinszky 1993: 65)

Mivel a tanórán egyidejűleg folyik tanítás és tanulás, s ebben az interakcióban kitüntetett szerep jut a kérdéseknek, a kérdés beszédaktusát és annak propozíciós (tartalmi) vonatkozásait a tanóra két főszereplője (tanár–diák) felől és a diákok gondolkodására gyakorolt hatása felől kísérlem meg jellemezni.

## A korpuszról

A tanórák élőnyelvi anyagának gyűjtése Bács-Kiskun megye két településén, Baján és Kecskeméten folyt 2001 és 2003 között. A bajai Eötvös József Főiskola (EJF) gyakorlóiskolájának két iskolarészében összesen 10 órát rögzítettünk videóra, Kecskeméten három különböző iskolában vettünk fel 1-1 órát. A tanórai kommunikációt írásban is rögzítettük.

A bajai vonatkereti iskolarészben tanuló gyerekek általában jó családi háttérrel rendelkeznek, kellően szocializáltak. A felsővárosi iskolarész tanulói között több szociálisan hátrányos helyzetű is van. A kecskeméti iskolák vizsgált osztályainak tanulói döntően hátrányos helyzetűek, közöttük több cigány származású is akad.

A tanórákat tartó pedagógusok mindegyike – kérésünk nélkül – frontális szervezésű órát tartott.

## A tanári kérdés

Mivel a vizsgált anyag mindegyike alsó tagozatos tanóra, a dolgozatban célszerűbb lenne a tanítói kérdés fogalmát használni, de mivel a szakirodalom a pedagógusok tanórai kérdéseit az iskolafoktól függetlenül *tanári kérdés*-nek nevezi, így a továbbiakban mi is ezt követjük.

A tanári kérdés nem nyelvészeti (bár így is lehet elemezni), hanem mindenekelőtt didaktikai kategória. Értelmezése nem egységes. Lényegének kiemeléséhez érdemes megvizsgálni néhány közismert definíciót: „Minden olyan interakció, amely a tanulóktól azonnali választ vár, függetlenül attól, hogy verbálisan vagy nonverbális formában, illetve milyen mondat formájában realizálódik.” (Lukács és Csapó 1997: 444) – „Az

ember, ha valamit nem tud, de szeretné megtudni, kérdez.[...] A kérdés-feleletnek ebben a formájában az kérdez, aki nem tud valamit. Egészen másképpen van ez a didaktikai kérdésnél, ahol leggyakrabban az kérdez, aki többet tud a kérdezettnél. Itt tehát a kérdés iránya mintegy megfordított.” (Nagy Ferenc 1976: 58) – „Ezek a kérdések egyrészt nagyon sajátosak: olyan kérdések, amelyekre a tanár már tudja a választ.” (Wardhaugh 1995: 276) – „A tanár tudja saját kérdésére a választ, kérdése csupán azt célozza, hogy megtudja, vajon a tanuló is tudja-e azt.” (Huszár 1985: 208) – „A tanári kérdés-felelet helyzetben mindig a tanár, a kérdező az, aki tudja a helyes választ. Ebből a megvilágításból nézve a tanári kérdés valójában mesterséges képződmény, mert az életben sohasem fordul elő, hogy az kérdezzen, aki tudja a választ, és attól kérdezzen, akiről feltételezi azt is, hogy nem tudja a választ.” (Vincze 2000: 43)

A Lukács–Csapó-féle meghatározást leszámítva, a fenti megközelítések mindegyikéből következik, hogy nem az összes, pedagógus által feltett kérdés minősül tanári kérdésnek, csupán azok, amelyekre a tanár már tudja a választ. A pedagógus által feltett kérdések ugyanis – a kérdező mondat sokarcúságából, sokféle funkciónak megfelelő formájából következően – lehetnek más szerepűek is. Például tudakozódások (*Miért késtél el?*), fegyelmézések (*Miért beszélgetsz már megint?*), figyelmeztetések (*Nem azt mondtam, hogy pirossal jelöld?*), tájékoztatások (*Ugye tudod, hogy csak a jelentkezőket szólítom fel?*), felkiáltások (*Miért kell ezt százszor is elmondanom?*), biztatások (*Látod, hogy megy ez neked?*) stb. Ezeket a továbbiakban kizárjuk a tanári kérdések elemzésének köréből.

Az elsőként idézett definíció azt is hangsúlyozza, a tanári kérdés nem is mindig kérdő formájú. Valóban: *A Mikor volt a mohácsi csata?* tanári kérdés más mondatformában is betöltheti ugyanazt az ellenőrző funkciót: *Mondd csak meg a mohácsi csata időpontját!* / *Keresd csak meg a szövegben a mohácsi csata évszámát!* stb.

A tanári kérdés a tantermi kommunikációt konstituáló beszédaktusok közé tartozik, vagyis a tantermi kommunikációnak mint speciális, intézményes interakciónak a „szükségszerű” velejárója, többek között ettől (is) tanóra a tanóra, amelynek keretében a tanári kérdés valamilyen meghatározott, iskolai nevelési/oktatási célkitűzés megvalósítását szolgálja.

## A tanulói kérdés

Bár a fogalom a pedagógiai szakirodalomban gyakran használatos, a pedagógiai lexikonon kívül nem igazán találkozunk definiálásával. Eszerint a tanulói kérdés „a tanulóknak a tanárhoz intézett, a tananyag feldolgozásával vagy a feladattal kapcsolatos olyan kérdése, amelyet nem igényeltek tőle. A tanuló felszólításra megfogalmazott kérdései nem sorolhatók ide, azok az oktatási folyamatban inkább a tanulói válasz, illetve feladatmegoldás szerepét töltik be.” (Lukács 1997: 446) Amivel a fentiek még kiegészíthetők: (a) a tanuló gondolkodási szintjét, előző ismereteit (sémáját) stb. is tükrözi, (b) a tanuló tudás-építésének fontos eszköze.

A tantermi kommunikáció kutatásán belül ez ideig sokkal inkább irányult a figyelem a tanári kérdések s általában a tanár kommunikációja felé, mintsem a tanulókéra. Ez többféle dologgal is magyarázható. Mindenekelőtt a magyar iskolarendszerre jellemző tanári szerep dominanciájával (vö.: Dornai 2001), illetve az ebből (is) következő nagyobb mértékű elfogadó tanulói szerep általános voltával is. De összefügghet ez a motiváció

hiányával is (Lukács 1997). Egy bizonyos: a tanulói kérdések vizsgálatához kevés adat, kevés szakirodalom áll rendelkezésre. Ehhez még az is hozzájárulhat, hogy „a tanítási órák történéseiről kevés közvetlen ismeretünk van” (Halász és Lannert 2000: 244), csak a gyerekek és a pedagógus tudja igazán, mi is történik „az osztályajtó mögötti” rejtett világban. (vö. Kozma 2004: 143) Többek között ezért is fontosak az élőnyelvi kutatások, hogy az osztályajtó mögötti valós történésekről valós ismereteink legyenek.

## A korpusz statisztikai mutatói

A továbbiakban először azt vizsgáljuk meg, hogy miről árulkodnak a 13 tanóra statisztikai mutatói.

Iskola	Osztály	Tanóra	Tanári kérdések száma	Tanulói kérdések száma
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	89	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	99	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	94	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	66	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	111	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	98	0
Vörösmarty téri általános iskola (Kecskemét)	1. o.	Olvasás	134	0
Kertvárosi általános iskola (Kecskemét)	1. o.	Olvasás	117	0
Kuruc téri általános iskola (Kecskemét)	1. o.	Olvasás	137	0
EJF – gyakorlóiskola (Felsőváros)	2. o.	Olvasás	87	0
EJF – gyakorlóiskola (Felsőváros)	2. o.	Olvasás	71	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	1. o.	Környezet-ismeret	79	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Környezet-ismeret	98	0

Mint az a fenti táblázatból egyértelműen megállapítható, az egy tanítási órára jutó tanári kérdések száma rendkívül magas: átlagosan közel 100. Ez több dologból is adódhat, pl. a pedagógus beszédének redundanciájából. A redundáns beszéd személyiségfüggő is, de az is feltételezhető, hogy az alacsonyabb iskolafokon nagyobb mértékű, mint a magasabbakon. (Ennek vizsgálata is várat még magára.)

Példák a redundáns kérdésfeltevésre:

*1. példa:* Tanító: Mi volt az a rész, ami nektek nagyon tetszik? Volt-e olyan rész, ami neked ebben a mesében nagyon tetszett? Volt-e olyan rész, Kitti, ami neked nagyon tetszett?

A redundancia, a háromszori kérdésfeltevés oka ez esetben még azzal is magyarázható, hogy a pedagógus az első elhangzása után több jelentkezőt várt, több tanulót szeretett volna aktivizálni, így a kérdésismétlések a motiváció vagy esetleg a sürgetés szerepét is betöltötték. Statisztikai értelemben ezt három kérdésnek számítottuk, jóllehet ugyanarra vonatkoztak.

2. példa: Tanító: Hogyan kell nekünk enni? Tegyétek le a ceruzákat, mindenki rám figyel! Hogyan kell nekünk enni? Nem hallottam még a hangját a Sacinak! Hogyan kell nekünk ennünk és táplálkoznunk?

A redundancia, a többszöri ismétlés oka ebben az esetben a figyelem fenntartása, valamint az egyik tanuló motiválása, amelyek beékelődnek a kérdések közé.

A tanulói kérdések száma mindenütt nulla, mert kérdéseik, ha voltak, kizárólag a teendőkre és az eszközhasználatra vonatkoztak. (Grafittal kell írni?)

A korpuszban a tanári kérdések magas száma és egyben a tanulói kérdések tökéletes hiánya meglátásunk szerint jelentős részben a frontális osztálymunkának is tulajdonítható. Ez is szorosan összefügg a fentiekben leírtakkal (tanárok dominanciája, elfogadói és csupán befogadói tanulói magatartás). Az elemzések legalábbis ezt mutatják. Ezzel persze távolról se kívánjuk azt állítani, hogy a frontális osztálymunka eleve kizárja a tanulói kérdezést. A dolog ennél bonyolultabb.

A vizsgált órákon alkalmazott munkaformákat illetően semmilyen kérést nem fogalmaztunk meg az órákat tartó pedagógusok számára, hiszen azt kívántuk felmérni, miként folyik a tanítás „normális” körülmények között. Így a tanórák felvételekor „idegenként” csak a felvételt készítő technikus kolléga volt jelen. Mindenesetre sokat mondó, hogy a különböző iskolákban, különböző osztályokban, különböző pedagógusokkal készült tanórák egytől egyig frontális osztálymunkák voltak. A frontális osztálymunka természetesen nem eleve rossz és elvetendő, de túlsúlyának, ill. kizárólagosságának vannak (még nem minden részletében feltárt) negatív következményei is. Népszerűségének oka feltehetőleg az, hogy az erős hagyományok, a látott-átélt minták hatása miatt kevesebb felkészülést igényel a pedagógustól, mint az egyéb szervezésű óra, amely kevésbé ismert és alkalmazott voltánál fogva kiszámíthatatlanabb, váratlanabb interakciós helyzetekbe hozhatja őt. Az ilyen bizonytalanságoknak a pedagógusok nagy része nem szívesen teszi ki magát.

„A tanítás során a diákok közötti kommunikáció, valamint a csoportmunka alkalmazása több mint félévszázados múltra tekint vissza, ennek ellenére mégsem tartozik a széles körben elismert és alkalmazott formák közé.” – olvashatjuk egy 1997-es írásban. (Páskuné 1997: 316) Falus Iván 1998-ban ugyanezt erősíti meg: „A frontális osztálymunka jelenleg is az oktatás domináns szervezési módja”, aminek egyik fő oka, hogy „alkalmazásának külsődleges jegyeit saját iskolás éveik alatt a pedagógusok szociális tanulás útján elsajátították, túlnyomórészt erre a szervezési módra vannak követési minták.” (Falus 1998: 371)

A frontális, kérdve kifejtő tanórákon a tanári kérdés mint a leggyakrabban előforduló beszédaktus, mint „a tanítási óra legfőbb didaktikai eszköze” (H. Varga 1999: 215) az egyik legtipikusabb tanári megnyilatkozás. Az órai interakció jellemző egysége a kérdés – felelet, illetve a feleleteket követő értékelés. Ezek láncolata viszi előbbre az órát a pedagógus által kitűzött cél felé. Ha a tanulói válaszok az elvárásoknak megfelelően alakulnak, akkor pereg az óra, minden nem várt reakció azonban megakasztja ezt a lendületet, amely zavaró lehet az időkeret és az ismeretanyag nagysága közti feszülés miatt. Ezért gyakran találkozunk a hibás válaszok pedagógiaileg helytelen kezelésével is. (Az alábbi 1. példában nem illik a gyerek válasza a tanító órai „stratégiájába”, ezért mintegy leinti a tanulót, nem engedi eltéríteni magát saját gondolatmenetétől; a 2. példában a pedagógus ráhagyja a gyerekekre a bizonytalankodó, lényegében értelmetlen választ, s továbblépve másik tanulót szólít fel.)

*1. részlet:*

Tanító: Melyik a szervezetünknek a hasznosabb, ha főttén vagy ha nyersen esszük ezeket a dolgokat? Regina!

Regina: Nyersen

Tanító: Én is ezt mondom. Tessék Bence!

Bence: Én ... mondjuk, amikor a belerakjuk a levesbe, akkor előtte szokott lenni egy kis olaj is, és ...

Tanító: Nem ez a gond! Ezt majd megbeszéljük. Bori!

*2. részlet:*

Tanító: Miért változtattatok rajta? Petra!

Petra: Nem tudom.

Tanító: Nem is tudod, de valami miatt változtattál rajta. Jó. Regina!

A tanári kérdéseknek a fenti táblázatban kimutatott mennyisége implicit módon utal a kérdések minőségére, fajtájára a gondolkodtatás szempontjából is. Az órákon elhangzott tanári kérdések magas száma ugyanis nagyban valószínűsíti, hogy a gyerekeknek csak rövid válaszadásra volt lehetőségük. A rövid válasz viszont feltételezi az olyan kérdések gyakoriságát, amelyek nem igényelnek kifejtést, magyarázatot vagy bármilyen összefüggés megfogalmazását. Nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy az elhangzott tanári kérdések dominánsan zárt kérdések voltak, amelyekre többnyire csak egyféle és rövid válasz adható (pl. ami benne van az elemzett szövegben, vagy ami elhangzott az órán).

## **A tanári kérdések fajtáinak vizsgálata két tanórán**

A tanári kommunikáción belül a leggazdagabb szakirodalma talán a kérdezésnek van, így a tanári kérdés tipologizálására is sokféle kísérlet történt.

A kérdezés célja szerint a didaktikák elkülönítenek érdeklődést és figyelmet felkelető; diagnosztizáló és ellenőrző; információt kérő; szervező, instruáló; gondolkodtató; strukturáló; véleményt, érzelmeket feltáró kérdéseket. (vö. Falus 1998: 297–8) A fentebb idézett definíciók értelmében ezek nem mindegyike minősül tanári kérdésnek (pl. szervező, instruáló kérdés).

A leggyakrabban használatos tipológia az elvárható tanulói válasz jellegét veszi alapul. Eszerint két kérdéstípust különíthetünk el (vö. Falus uo.):

(a) konvergens kérdéseket (ezek a tanulótól korábbi ismereteinek felidézését igénylik, s általában csak egyetlen jó – vagy néhány jól körülhatárolható – válasz adható rájuk, a válaszok többnyire rövidek, egy-két szavasak, vagy igen-nem feleletek);

(b) divergens kérdéseket (ezek a tanulót gondolkodásra ösztönzik, a válaszok nem láthatók előre, általában több egyaránt jó választ tételeznek fel, a válasz hosszabb kifejtést igényel).

Lényegében e két kérdéstípusnak felelnek meg más elnevezéssel a zárt és nyílt (nyitott) kérdések. (vö. Zrinszky 1993: 111) A leírt vagy elmondott tényekre rákérdező konvergens vagy zárt kérdéseket ténykérdéseknek is nevezik, míg a divergens vagy nyitott kérdések helyett a pedagógiai gyakorlat a gondolkodtató kérdések elnevezéseket is használja.

A várható válasz szerinti zárt – nyitott kérdés megkülönböztetés nemcsak területmi kérdés: egyrészt mert nagyon különböző gondolkodási műveleteket igényelnek, s ez



hosszú távon befolyásolja az önálló tanulás képességét; másrészt a válasz hosszúsága szorosan összefügg – bármely tanóráról is legyen szó – az iskolai beszédfejlesztéssel. A beszéd szintje pedig nagy hatással van az írásbeli szövegalkotás minőségére. Mindez alátámasztja a tanári kérdezőtechnikák kulcsszerepét.

Az anyanyelvi nevelés minden tanóra feladata. Különösen igaz ez az alsó fokú oktatásra, a kisiskoláskorra, amikor ezt a szerepet hatékonyan képes ellátni az osztálytanító.

A továbbiakban közelebbről is megvizsgáljuk az 1. és 4. osztályos környezetismeret óra kérdéstípusait. Mindkét órát a bajai főiskola gyakorlóiskolájában rögzítettük. Mind az 1., mind a 4. osztály tanulói általában jó képességűek, nagyrészt értelmiségi családokból származnak. Az összevetés előtt megfogalmazhatjuk azt a hipotézist, hogy 1. osztályban (tekintettel a gyerek életkorára, ismeretanyagára, gondolkodásának fejlettségi szintjére stb.) még a zárt kérdések (közülük is az ún. ténykérdések) dominálnak, 4. osztályban azonban már markánsan jelen kell lenniük a nyitott, gondolkodtató kérdéseknek, hiszen az életkor előrehaladtával az ismeretanyag bővül, a gondolkodás is fejlődik. Ezt a hipotézist még az is alátámasztja, hogy a természeti jelenségek megismerése, megértése feltételezi, igényli, sőt elengedhetetlenné teszi (főként 4. osztályban) az ok-okozati viszonyok tisztázását. Ezekhez viszont már nem elégségesek a zárt ténykérdések. Az elemzés során megkíséreljük a zárt és nyitott kérdéskategóriákat tovább differenciálni az 1. és a 4. osztályra jellemző néhány példa bemutatásával.

A két környezetismeret-órán a tanári kérdésfajták az alábbi táblázatban közölt megoszlást mutatták.

Mint látható, a hipotézis a mikro-elemzésben nem igazolódott be, a gondolkodtató miért-kérdések száma szinte azonos az 1. osztályban elhangzottakéval. Elmozdulás a 4. osztályban csak a zárt kérdések jellegén belül figyelhető meg. Míg az elsősöknek több ki?, mi? kérdésre felelő választ kellett adniuk, addig a 4. osztályosoknak gyakrabban kellett a jelenségek különböző körülményeit tudakoló zárt kérdésekre reagálniuk.

A vizsgálatot, a rendelkezésre álló terjedelmes korpuszt még tovább lehetne elemezni, eredményein elgondolkodni, ill. azoknak tanulságait a pedagógia számára megfogalmazni. Több szempontból is:

Például a gondolkodásra nevelés vagy a manapság kissé pedagógiai divatjelenségnek is tekinthető kritikai gondolkodásra nevelés szempontjából. Utóbbi nem egységesen értelmezett fogalom, de a sokféle megközelítésben közös az, hogy nevével ellentétben nem kritizáló, nem mindenáron vitakozó, ellentmondó gondolkodásról van szó, hanem a kíváncsi, a kérdezni merő tanuló, aki az órán tanult anyagot saját élményeivel asszociálja, következtetéseket von le belőle, új példákat teremt, ennek nyomán megoldásokat gondol el az általa felvetett problémákra stb.

Örkény István szerint „az iskola legfőbb feladata, hogy a kérdezést a gyerek legtermészetesebb szokásává tegye.” Hogy ez így legyen, olyan körülményeket kell teremteni a tanítási órán, amelyek erre motiválják őket. Ez azonban nem alakul ki csak úgy magától (a többségnél legalábbis nem), erre nevelni kell a tanulókat. Hogyan? Sokféleképpen, s ezek között szerepel, méghozzá előkelő helyen, a tanári kérdés (óraszervezéssel, módszerekkel kiegészült) azon módja, amely a tanulóban nemcsak a gondolkodás alapműveleteit (ismeret  $\rightarrow$  ténykérdések, megértés  $\rightarrow$  miért kérdések) aktivizálja, hanem olyan körülményeket teremt a tanórán, úgy közelíti, közelítteti meg a tananyagot, hogy a tanulók a bennük felmerült kérdésekre választ is kapjanak.

Kérdés típusa	Kérdések száma	
	1. oszt.	4. oszt.
<p>ZÁRT KÉRDÉS</p> <p>Konkrét dolgokra rákérdező ténykérdések.</p> <p>1. o.: <i>Mi ez? Mit látunk az első képen? Mik tartoznak a harmadik csoportba?</i></p> <p>4. o.: <i>Ezt hogy nevezzük, ha erre mutat a nyíl? Ez milyen felszíni forma?</i></p>	55 (69,6%)	15 (15,3%)
<p>ZÁRT KÉRDÉS</p> <p>Két vagy több dolog közül kell általában egyet megnevezni, kiválasztani.</p> <p>1. o.: <i>Mit szoktunk a kenyérrre kenni? Melyik a gyerekek számára a legfontosabb? Melyik az az étel, amely sok-sok fehérjét tartalmaz? Melyik napszak étkezési eszköze a tányér?</i></p> <p>4. o.: <i>Ez melyikre igaz, amikor egyedül áll a fa, vagy amikor csoportosan állnak? A folyónak melyik a bal partja ezen a szakaszon? Zalaegerszeg melyik nagy tájon fekszik a hat nagy táj közül? Melyik járművet válasszam, hogy a legkevesebb energiát használjam föl?</i></p>	9 (11,3%)	41 (41,8%)
<p>ZÁRT KÉRDÉS</p> <p>A jelenségek helyét, idejét, irányát, gyakoriságát stb. vagy fogalmakat tudakoló kérdések.</p> <p>1. o.: <i>Hányszor szoktunk meleg ételt enni naponta? Hogyan nevezzük ezt a csoportot? Tudnátok egy közös szót mondani, ami erre a csoportra illik?</i></p> <p>4. o.: <i>Honnan is kapja a szél az elnevezését? Hogyan tudjuk megállapítani a felszíni folyóvizek jobb és bal partját? Hová teszed a nyíl végét? Melyik irányból merre tart?</i></p>	7 (8,8%)	27 (27,5%)
<p>NYITOTT KÉRDÉS</p> <p>Indoklás, magyarázat, összefüggés megfogalmazása, „miért? – kérdések, a válasz a gyerek gondolkodásának eredménye.</p> <p>1. o.: <i>A doktor bácsi vagy néni miért mondja a szülőknek, hogy adjanak a gyerekeknek nagyon sok csirkemellet, halhúst? Miért van szükség arra, hogy táplálkozzunk? Milyen reggelit állítanál össze magadnak, hogy egészséges legyen? Milyen asztalhoz ülnél le és miért?</i></p> <p>4. o.: <i>Magyarázd meg, légy szíves, hogy miért észak-nyugat? Melyik nagy tájra igaz, hogy észak-nyugati szél fúj? De vajon mihez kapcsolódhat, ha az időjárással is összefügg? Ha bedobom a faágat vagy a levelet a folyóba, akkor mit fogok tudni ennek révén megállapítani? Milyen természeti jelenségek segíthetnek nekünk a tájékozódásban? Miért nem választhattuk a harmadikat? Mi történik akkor, ha nincs nálunk iránytű?</i></p>	8 (10,1%)	11 (11,2%)
<p>ZÁRT KÉRDÉS</p> <p>Eldöntendő kérdés</p> <p>4. o.: <i>A ferde az így állna vagy úgy? Eljuthatsz-e vízi útvonalon Paksra? Ez a bal part? Hol megy ez bicikliút, a természetben vagy a főút mellett?</i></p>	–	4 (4,0%)
<b>Összes kérdés</b>	<b>79 (100%)</b>	<b>98 (100%)</b>

Ebben az összefüggésben viszont a dolgozat elején ismertetett definíciók a tanári kérdésről némileg módosulnak, s a tanári kérdés már nem feltétlenül arra irányul, amire a tanár tudja már a választ, hanem arra, amiről a tanár feltehetőleg többet tud, de a választ esetleg tanár és a diák vagy a tanár és az osztály együttes gondolkodása, vitája



adja meg. Ez szükségszerűen együtt jár a tanári szerep módosulásával, a tekintélyelvű tanári szerepnek a „facilitátor”-ra alakulásával.

Mire jó egy ilyen, a fentiekben bemutatott elemzés, eredményei mennyiben hasznosíthatók? Azt feltétlenül segíti, hogy bepillantsunk az osztályajtó mögötti rejtett világba, hiszen „a tanteremben használt nyelv, stílus, kommunikációs stratégia sem szociálpszichológiai, sem szociolingvisztikai szempontból nincs feltárva és tudatosítva a működése.” (Siklaki 1997: 39) A videóra rögzített órák vagy akár csak órarészletek elemzése, témánk szempontjából a kérdezőtechnikák gyakoroltatása, a pedagógiai helyzet függvényében a zárt kérdések nyitottá transzformálása stb. a hallgatói felkészítést is nagyban segítené. Mindenekelőtt pedagógiai tevékenységük tudatossá tételét, hogy jórészt ne ösztönösen (vö. Buda 1997: 19), a látott-megélt minták alapján tanítsanak.

Ha ezek az órák nincsenek lejegyezve, akár nagyon látványosak is tudnak lenni. Főként a tanulói aktivitást illetően. S bár a fentiekben szerepelt egy példa, amikor a tanító az egyik gyerekbe belefojtotta a szót, valójában ez nem jellemzője a vizsgált tanóráknak. Inkább az a nagyon elgondolkodtató, hogy a gyerekek ún. iskolai szocializációja „túl jól” sikerült. A tanulók ugyanis az iskolai elvárásokat tudomásul véve pontosan érzékelték, milyen terjedelmű válaszokat „illik” adniuk. A frontális osztálymunka a maga ténykérdés-özönével, s ezáltal sok gyereket aktivizálva tehát nemcsak ezt a vonzó arcát mutatta, hanem – a tanulók részéről – a csupán rövid válaszadásokkal, a tanulói kérdések hiányával a tanári dominanciából és az egyhangúan ugyanazon irányú (tanár–diák) kommunikációból adódó oldalát is.

A gondolkodásra nevelésnek vagy ha úgy tetszik, a kritikai gondolkodás elősegítésének és azon belül a dolgozat szempontjából hangsúlyosan a tanári kérdezőtechnikának a szerepét illetően a pedagógusképző intézményeknek is van elgondolkodni valójuk, teendőjük. Mert ezt a hagyományos pedagógusi mintán felnőtt hallgatóinknak bizony tanítani kellene. Méghozzá több tárgy összefogásával, mert a didaktikának, a módszertannak és egy, még kevés helyen létező gyakorlatorientált, készségfejlesztő „Pedagógiai kommunikáció” elnevezésű tantárgynak egyaránt akadna tennivalója.

A tudásalapúnak kikiáltott jövő társadalmában az egyén (a most még tanuló) ugyanis csak úgy lesz képes megtalálni a helyét, az élethosszig tartó tanulásra csak úgy lesz esélye, ha elfogadjuk – többek között – azt, hogy „a tanulás lényege nem a szövegek emlékezetbe vésése, hanem az önálló gondolkodásra épülő, öntevékenyen folytatott feladat- és problémamegoldás, műveletvégzés.” (Kósáné 1998: 115) A tanári és a tanulói kérdésnek együttesen kell ezt szolgálnia, méghozzá az iskolai oktatás kezdetétől.

---

## IRODALOM

- Buda Béla (1997): „Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei.” In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE – Eötvös Kiadó: Budapest.
- Dornai Erika (2001): „A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel.” In: *Pszichológia* 21. évf. 1. sz. pp. 63–81.
- Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Keraban Kiadó: Budapest.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó: Budapest.
- Huszár Ágnes (1985): *Magyar pályaválasztási és terápiás beszélgetések beszédstratégiai elemzése*. Kandidátusi értekezés, kézirat, Budapest.

- 
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.
- H. Varga Gyula (1999): „A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája.” *MNyTK* 212. sz. Budapest.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó: Budapest.
- Lukács István (1997): „tanulói kérdés” (szócikk). In: *Pedagógiai lexikon* III. Keraban Kiadó: Budapest.
- Nagy Ferenc (1976): *A tanárok kérdéskultúrája. Oktatás-lélektani kísérletek*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk*. IF Alapítvány: Budapest.
- Páskuné Kiss Judit (1997): „Kommunikációfejlesztés a tanítási órán.” In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE – Eötvös Kiadó: Budapest.
- Síklaki István (1997): „A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése.” In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE – Eötvös Kiadó: Budapest.
- Vincze Tamás (2000): „Attitúd és nyelvhasználat.” In: *Új Pedagógiai Szemle* 1. sz. pp. 40–7.
- Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Wardhaugh, R.(1995): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó: Budapest.