Wakai Seiji – Vámos Ágnes

Károli Gáspár Református Egyetem,BTK, Japanológia Tanszék – ELTE, PPK, Neveléstudományi Intézet, Oktatáselméleti Tanszék

A plurikulturális kompetencia megszerzése a tanórákon

A modern társadalomban kénytelenek vagyunk a túlélés érdekében megtanulni együttműködni olyan emberekkel is, akik más kultúrát képviselnek. Ez nem ugyanaz, mint másokat megérteni vagy megszeretni. Ezt egyfajta bölcsességnek nevezhetjük, amivel saját, illetve közös céljaink teljesítése érdekében másokkal alkut kötünk. Így szükség esetén mások tudását is felszínre tudjuk hozni. A tanárnak nevelési feladata ezért a tanórákon is arra törekedni, hogy a tanulók megismerjék az emberi kapcsolatok fontosságát és hatékonyságát a tanulásban, és megtapasztalják, hogy érdemes minél több emberrel együttműködni.

Ez a megközelítés elősegítheti a plurikulturális kompetencia megszerzését. Jelen tanulmány bemutatja e megközelítés megvalósításához szükséges tanári szerepeket, és néhány Japánban, illetve Magyarországon végzett empirikus kutatás eredményét.

Az idegennyelv-oktatásban a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (KER) (*Councul of Europe*, 1996) az a dokumentum, amely 1996. évi megjelenése óta a legnagyobb hatást gyakorolta a köz- és felsőoktatásban, valamint az iskolán kívüli nyelvtanulásban alkalmazott tantervek összeállítására, s általában a vizsgáztatásra. A dokumentumot 26 nyelvre fordították le, magyarul 2002-ben jelent meg. A KER célja, hogy az európai tagállamok oktatási intézményeiben megkönnyítse a nyelvoktatási programok összehasonlíthatóságát, a különböző iskolatípusok közötti átmenetet, valamint közös szempontokat adjon a nyelvoktatásnak. A KER összegzi és egységes keretbe foglalja az addigi releváns nyelvpedagógiai kutatások eredményeit. Témánk szempontjából a kulturális kompetencia a figyelemre méltó, mely kapcsán rögzíti, hogy a nyelv és a kultúra elválaszthatatlan egységet alkot, és az idegen nyelvek tanulása és használata megváltoztathatja a más kultúrák iránti viszonyulást és viselkedést. Azt állítja továbbá, hogy az idegennyelv-tanulás révén megszerzett plurilingvális és plurikulturális kompetencia lehetővé teszi olyan magatartásformák kialakítását, illetve elsajátítását, amelyek elősegítik az etnocentrizmus leküzdését. A különböző nyelvű és kultúrájú egyének együttélésének és együttműködésének tanulása természetesen nem csak a nyelvórákon történik, de ez a terep különösen alkalmas rá.

A kulturális együttélés tanulása azért is állandó feladat kell legyen, mert a másokkal szembeni viselkedésre vonatkozó különböző felmérések eredményei azt mutatják, hogy szükséges a külföldiek, a nemzeti kisebbségek, sőt a magyar embertársak iránti kölcsönös megértés és együttműködés, a segítő magatartásformák kialakítása. Egy 2005-ben és 2008-ban végzett kutatás megállapította, hogy Budapest, valamint Baranya, Csongrád, Fejér, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középiskolásai körében nemhogy nem enyhültek, hanem erősödtek az előítéletes nézetekre utaló jelek (*1. táblázat*). *(1)*

1. táblázat . „Zavarna, ha padtársad a következő csoportok tagja lenne?" (%) (ELTE TáTK, 2009, 5. o.)

	Roma	*Zsidó*	*Román*	*Kínai*	*Szlovák*
2005	44	26	29	23	14
2008	51	31	34	24	22

A külföldiekkel és a kisebbségekkel kapcsolatos negatív attitűd nemcsak a középiskolásokra jellemző. Dencső és Sik (2007) azt írja, hogy a magyarok többségének negatív előítélete van a külföldiekkel szemben, sőt a Tárki kutatói által kitalált fiktív etnikumot, a „pirézek"-et 2006-ban a megkérdezettek 59 százaléka, 2007-ben viszont már a 68 százaléka elutasította. 2008-ban a Progresszív Intézet által a felnőtt lakosság körében végzett kutatás eredménye is azt mutatja, hogy még a felsőfokú végzettségűek és az idegen nyelvet jól beszélők körében is elég magas a cigánysággal kapcsolatos negatív attitűd aránya (*2. táblázat*). *(2)*

2. táblázat. Cigányellenesség a magyar társadalomban (%) (Progresszív Intézet, 2009, 3. o.)

Iskolai végzettség	*Inkább cigányellenes*	*Inkább nem cigányellenes*
alapfokú	81	19
középfokú	83	17
felsőfokú	76	23

Kopp (2008) szerint a mai magyar társadalomban az emberek úgy érzik, hogy kiszámíthatatlan a társadalom, az emberek aljasak, önzők, s a legbiztosabb, ha az ember nem bízik senkiben. Kutatása szerint a lakosság 85 százaléka úgy érzi, hogy meghalhatna az utcán úgy, hogy egyáltalán nem törődnek vele. Hetven százalék fölött van azoknak az aránya, akik azt mondják, hogy az emberek csak ki akarják használni a másikat, és hogy nincsenek közös értékek, közös célok, nem lehet tervezni a jövőt.

Ennek a problémának az áthidalására Magyarországon és más európai országokban az idegen nyelvhez kapcsolódó interkulturális kommunikációs tréningeket szerveznek a kultúrák megértése érdekében (*Lázár*, *Huber-Kriegler*, *Lussier*, *Matei* és *Peck*, 2007). Azonban más megközelítésre is szükség van. Az idegen nyelvi tanóra olyan közeg, ahol a tanuló nem a fiktív nyelv és kultúra kapcsolatot élheti meg, hanem az egyéni, személyes különbségeket is (*Zarate*, 2003; *Sasaki*, *Hosokawa*, *Sunakawa*, *Kawakami*, *Kadokura* és *Segawa*, 2007). Noha az órák célja az idegennyelv-tudás és készség elsajátítása, illetve fejlesztése, de mindezek mellett az idegennyelvi órák mindennapi tevékenységeiben azt várják el a tanulóktól, hogy a más kultúrát (egyéni differenciát) képviselő embereket el tudják fogadni, és együtt tudjanak velük működni. A KER szerint a plurikulturális kompetencia megszerezése szempontjából érdemes minél több nyelvet tanulni. Azonban az is fontos e közben, hogy a tanulók megtanulják elfogadni az osztályban lévő társaikat, és megtanulják a velük való együttműködés fontosságát is.

Az ember olyan nyelvi kommunikációs képességgel bíró lény, amely (kis közösségben) kölcsönös függőségi kapcsolatban van a körülötte élőkkel, és ezen a kereten belül éri el céljait. (*Dunbar*, 1997) Azonban a bennünket körülvevő társadalmat egyre nagyobbnak és napról napra bonyolultabbnak éljük meg, s a körülöttünk élőkkel való kapcsolatainkat is az állandó változások jellemzik. Vagyis kénytelenek vagyunk a „túlélés" érdekében megtanulni együttműködni akár olyan emberekkel is, akik más kultúrát, illetve más gondolkodásmódot képviselnek. Ezért van szükség egész életünkön át arra a képességre, hogy minél több emberrel tudjunk kapcsolatot építeni. Ebből a szempontból azt mondhatjuk, hogy a fenti megközelítés gyakorlati alkalmazása a személyiségfejlesztés fontos eleme.

Iskola-, illetve tanulókép

Ha a tanórai tevékenységek során a tanár elvárja a tanulóktól, hogy a más kultúrát képviselő társaikkal együttműködjenek, akkor a tanárnak olyan iskolaképe van, amely szerint az iskola és az osztályterem az a hely, ahol a tanulók megismerik az emberi kapcsolatok fontosságát és hatékonyságát a tanulásban, és megtapasztalják, hogy érdemes minél több emberrel együttműködni.

A más kultúrát képviselő emberekkel együttműködni nem ugyanaz, mint másokat megérteni és elfogadni, vagy éppen megszeretni. Ezt egyfajta bölcsességnek nevezhetjük, amivel saját, illetve közös céljaink teljesítése érdekében másokkal alkut kötünk, és szükség esetén mások tudását is felszínre tudjuk hozni (*Nishikawa*, 2000). Más szóval olyan emberi kapcsolatrendszert tudunk építeni magunk körül, ahol hasznosulhat a megoszlott ('destributed') intelligencia. Ez azt jelenti, hogy szükség esetén az ismereteket meg tudjuk szerezni másoktól (*Salomon*, 1993; *Nakahara* és *Nagaoka*, 2009). 6 országban (Japán, Korea, Kína, Tajvan, Kanada, Mexikó) végeztek kutatást (*Ishida*, *Ogasawara* és *Fujinaga*, 1991) annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy „az ön által ismert okos embernek mik a jellemzői". Az „okosság" elsődleges faktoraként valamennyi országban az a szociális képesség szerepelt, hogy „figyelmesen meghallgatja a másik véleményét", „próbálja megérteni a másik érzését", „megérti és figyel a másik ember helyzetére" stb. Ez is bizonyítéka annak, hogy a másikkal való kapcsolattartás képessége az ember egyik fontos tulajdonsága.

Az említett iskolakép esetén a tanár hisz abban, hogy a tanulók együtt többre képesek, mint egyedül egy tanár. A tanár tudatja a tanulókkal, hogy egy tanulónak nem mindig a tanár a legjobb segítője, de nem mindig ugyanaz az osztálytárs sem. Ez a feladat tartalmától, típusától, a helyzettől és sok mindentől függően álladóan változik. Ennek alapján érdemes hangsúlyozni a tanulóknak, hogy eredményesebben és hatékonyabban tudunk tanulni, ha minél több társunkkal meg tudjuk osztani tudásunkat, illetve mi is igénybe tudjuk venni mások ismereteit. Ha metaforákkal vizsgálunk, akkor kiszűrhető, hogy a frontális tanításban a tudás átadása a tanár feladata, és a tanárnak úgy kell tanítani, hogy minden tanuló megértse (*Vámos*, 2003). A frontális magyarázatra és a frontális osztálymunkára hagyományosan olyan metaforát találtak, mint például a „Vezeték-metafora" (*Reddy*, 1979), a „Bank-koncepció" (*Freire*, 1970) és a „Dietetikus modell" (*Freire*, 1985). Az együtt és egymástól tanuláskor viszont nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy minden tanuló más-más egyéni képességekkel rendelkezik, sőt ugyanaz a tanuló sem viselkedik minden helyzetben egyformán. Tehát akármilyen tantárgyra vagy tanulási módszerre hivatkozunk is, az osztályban lévő különböző célokkal rendelkező, különböző képességű és motivációjú tanulók mindegyikével lehetetlen megértetni és sikeresen teljesíttetni az egész követelményt. Ez meghaladja egyetlen tanár fizikai lehetőségeit. Ráadásul a frontális magyarázatban és a frontális osztálymunkában az órán a tanár azt várja a tanulóktól, hogy (csak) a tanárra figyeljenek, és gyakran negatív dolognak értékeli, ha az órán a tanulók egymással szabadon beszélgetnek. Ebben a helyzetben a tanulónak nagyon nehéz az osztálytársakkal olyan emberi hálózatot kiépíteni, amiben a megoszlott intelligenciát hasznosítani tudják. Nem tudnak továbbá tapasztalatot gyűjteni, valamint megtanulni a másokkal való együttműködés hatékonyságát és hasznosságát sem.

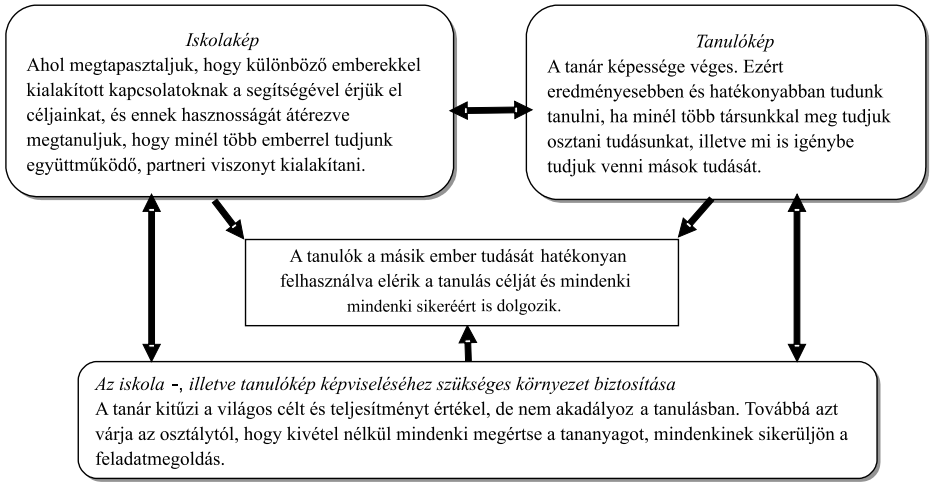
A manabiai oktatási stratégia

A belső motivációt gyakran egyéni tulajdonságként és érdeklődésként határozzák meg, de az ember belső motivációja is tulajdonképpen az adott társadalmi környezet befolyásától függ (*Gergen*, 1999). Az egyén tevékenységét először külső referencia befolyásolja, de a folytatást gyakran inkább az internalizálódott egyéni norma irányítja. Erre jó példa

a szelektív hulladékgyűjtés, amit általában külső hatásra kezdünk el, de folytatni csak belső meggyőződésből tudunk (*Nishikawa* és *Komatsu*, 2001). Ez az „egyén normájába beépült morál" a társadalom belső lényegéből fakadó motivációnak is tekinthető (*Hatano*, 1980). A fenti nézetrendszerben is ez a szociális intrinzik motiválás a kulcsfontosságú tényező. Ennek elérése érdekében Nishikawa (2004) azt hangsúlyozza, hogy a tanár olyan célt tűzzön ki, amiről a tanulók is úgy érzik, hogy „ez mindenki számára fontos". Egyszerű megoldásaként Nishikawa azt tanácsolja, hogy a tanár kérje meg a tanulókat, hogy „mindenki teljesítse az óra célját".

A frontális órákon is szokta a tanár említeni a tanulóknak, hogy mindenki sikere fontos, de ott a tanár elsősorban azt kéri, hogy mindenki a saját maga sikeréért tanuljon, ezeknek az egyéni sikereknek az összessége jelenti mindenki sikerét. Itt viszont a tanár az osztálytól azt várja, hogy az osztály törekedjen arra, hogy kivétel nélkül mindenki megértse a tananyagot, mindenkinek sikerüljön a feladatmegoldás. (Természetesen a mindenki fogalmába értjük a dekoncentráltat, a hiperaktívat, a tanulási zavarral küzdőt, a Down-szindrómást, az autistát, az Asperger-szindrómást, azt a külföldit, aki nem beszél magyarul, a hátrányos helyzetűt, a mozgássérültet is.) Nishikawa szerint, ha a tanár határozottan számon kéri mindenki sikerét, miszerint „nem csak az a fontos, hogy nekem sikerüljön, hanem az is, hogy mindenki sikeréért dolgozzam", akkor ebből az egyén normájába beépült morál lesz. Ennek érdekében a tanárnak figyelnie kell a célkitűzésre, a hely és az idő biztosítására és az értékelésre is. Ha a tanulók nem látják tisztán az óra célját, és hogy hogyan fogják majd azt értékelni, akkor azt sem fogják tudni, hogy mit kell teljesíteniük, és csak egyszerűen követni fogják a tanár utasításait. Például amikor a tanár a tanulókkal drillszerű gyakorló feladatokat oldat meg, a tanár gyakran a cél helyett a módszerekre utasítja a tanulókat, mint például: „Oldd meg a feladatokat!", „Egyedül csináld!", „Ellenőrizzük!". Ilyenkor a tanulók tévesen a módszereket tekintik célnak, és úgy fejezik be a gyakorlást, hogy „Megcsináltam a feladatokat. 5 kérdésből 4-et sikerült.". Ha viszont a gyakorló feladatok esetén a megoldási kulcsot is odaadjuk a tanulóknak, és azt kérjük tőlük, hogy „Mindenki tudja elmagyarázni, miért ezek a helyes megoldások, és azután ellenőrizzük!", akkor a tanulók nem csak a hibásan megoldott feladatokról, hanem azokról a feladatokról is vitázni fognak és megpróbálják megérteni, amiket jól oldottak meg, de még bizonytalanok. Emellett ahhoz, hogy minden tanuló eljusson az adott tananyag megértéséhez, többfajta beszélgetésre, ehhez pedig időre és helyre van szükség. A tanárnak a cél kitűzése után ezt biztosítania kell, hiszen a tanulóknak el kell dönteniük, hogyan tanulnak. Nem szabad közben tanítani, közvetlenül tanácsot adni, mert akkor a tanulók nem a társaikra, hanem csak a tanárra fognak figyelni. Ez nehéz lehet, mert minden tanár jót akar a tanulóknak, de be kell látnunk, hogy gyakran éppen a tanár az, aki akadályozza a tanulókat az együttműködésben. A fenti nézetrendszerben tanár biztosítja azt a környezetet, ahol olyan osztálykultúra jön létre, ahol a tanulók a másik ember tudását hatékonyan felhasználva érik el a tanulás célját, és mindenki a többiek (mindenki) sikeréért is dolgozik. Nishikawa (2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) ezt a jelenséget, illetve osztálykultúrát <Manabiai>-nak nevezi. *(3)*

Az *1. ábra* szemlélteti azt az osztálykultúrát, ahol a tanár a szakmai tudását arra fordítja, hogy magasabb színvonalú és érdekes célokat találjon az osztálynak, valamint szakszerűen tudja értékelni a tanulók eredményét. Nishikawa (2009) az ilyen tanárhoz a sommelier metaforát párosítja. A sommelier nem azért tanulja meg a szakmáját, hogy bort készítsen, hanem hogy magasabb színvonalon ismerje a borkultúrát, és szakszerűen tudja értékelni a borokat.



1. ábra. A „mással való kapcsolatépítés, illetve együttműködés fontosságát tanuló" osztálykultúra létrehozásának mechanizmusa

Miben más, mint a kooperatív, illetve az autonóm tanulás?

Ugyanúgy, ahogy például hosszú az elefánt ormánya vagy a zsiráf nyaka, velünk született emberi adottságunk, hogy a nyelvi kommunikációval és az egymástól, illetve az együtt-tanulás képességével rendelkezünk – különben már rég kipusztult volna az emberiség. Ez a képességünk a plurikulturális kompetencia megszerzésének alapfeltétele. Egy másik elképzelés szerint a tanároknak már van, de a tanulóknak még nincs együtt-tanulási képességük, ezért ezt meg kell nekik tanítani, illetve fejleszteni kell. E feltételezés a kooperatív tanulás filozófiájában is megtalálható. Lényege, hogy az együtt-tanulás képességét tanulni, tanítani kell. Ezért a sikeres kooperatív tanulás érdekében különböző szabályok és módszerek jelentek meg. Johnson, Johnson, Holubec és Roy (1984) 19 lépést mutat be, amiket a kooperatív tanulási környezet megteremtéséhez a tanárnak be kell tartani (*2. ábra*), ezen kívül ismerteti a kooperatív tanulási készség tanításának 5 lépését. Jacobs, PowerésWon (2002) 30 készséget említ, amit a kooperatív tanuláshoz a tanulóknak el kell sajátítaniuk. Kagan (2007) 100 módszert ismertet (mikor és mire kell azokat használni), amiket a tanárnak ismernie kell a sikeres kooperatív tanulás biztosítása érdekében.

1. Megnevezni a konkrét haladási célt
2. Eldönteni a csoport nagyságát
3. Csoportosítani a tanulókat
4. Gondolkodni a tantermi felosztásról
5. A tanulók egymásrautaltságát (interdependencia) erősítő tananyagot készíteni
6. Szereposztással ösztönözni az egymásrautaltságot
7. Elmagyarázni a tanulás feladatát
8. Kitűzni az együttműködést segítő célt
9. Kiépíteni az egyéni felelősség követelményrendszerét
10. Ösztönözni a csoportok közötti együttműködést
11. Elmagyarázni a teljesítés normáit
12. Konkrét példákkal bemutatni a megfelelő tevékenységeket
13. Figyelni és ellenőrizni a tanulók tevékenységét
14. Feladattal kapcsolatos segítséget adni
15. Átadni a kooperatív tanuláshoz szükséges készségeket
16. Befejezni az órát
17. Kvalitatív és kvantitatív módon értékelni a tanulói tanulást
18. Értékelni a csoport hatékonyságát és működését
19. Tudományos vitát kezdeményezni

2. ábra. 19 lépés, amit a tanárnak be kell tartani a kooperatív tanulási környezet biztosításához (Johnson, Johnson, Holubec és Roy, 1984, 25–42. o.)

Az autonóm tanulással kapcsolatban is van olyan gyakorlati tapasztalatokra hagyatkozó tanári vélemény, mely szerint a tanulók nem rendelkeznek eleve az autonómia képességével, ezért azt nekik külön meg kell tanítani (*Bárdos*, 2000; *Benson*, 2001).

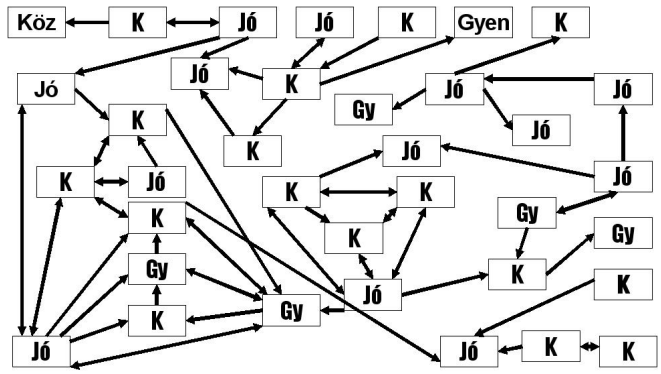
A plurikulturális kompetencia megszerzését elősegítő <manabiai>-megközelítésben viszont a „velünk született az együtt-tanulási képesség" alapfeltétel, és ha a tanár biztosítja a fent említett iskola-, illetve tanulókép képviseléséhez szükséges környezetet, akkor a tanulók másokkal együttműködve és autonóm módon kezdenek tanulni. Ezért a <manabiai> osztálykultúrában a tanár a tanulás módszerének kiválasztását a tanulókra bízza. Nishikawa (2009) azt is ajánlja, hogy különböző évfolyam osztályait (speciális tanulási igényű osztályok esetén is) egy terembe (például a tornaterembe) tegyék. Az egyes osztályoknak a saját tanítójuk ad feladatokat, de ezek után a tanulást a tanulókra bízzák. Ezt egyrészt azért teszik, mert sokkal természetesebb, ha a tanulót minél különbözőbb emberek veszik körül, másrészt egy ilyen légkörben, ha szükségesnek érzi, ezeket az embereket a tanulás során még hatékonyabban tudja használni, továbbá megszerzi azt a képességet, hogy minél több emberrel tudjon együtt dolgozni. Ebben a helyzetben is azt kéri a tanár a tanulóktól, hogy mindenki teljesítse a feladatot, de nem ad olyan utasítást, mint például „Más osztály tanulóival együtt kell dolgozni" stb., mert ez is tanári beavatkozás lenne. A tanulókra bízza, mikor, kivel, hogyan tanuljanak (*3. ábra*).

3. ábra. Egy <manabiai> óra a tornateremben egy japán általános iskolában

Néhány empirikus kutatási eredmény

Japánban számos empirikus kutatást végeztek és végeznek, választ keresve arra a kérdésre, hogy „Ha a tanár olyan osztálykultúrát próbál létrehozni, ahol a tanulók a másik ember képességét felhasználva érik el a tanulás célját, és mindenki sikeréért is dolgoznak", akkor a tanulók hogyan fognak viselkedni az órán, és milyen eredményt érnek el. Mivel ez a kultúra csak hosszú távon elemezhető, ezért egy ilyen kutatáshoz minimum egy, néha több, mint három hónapos adatgyűjtés szükséges. A kutatásban a klinikai megközelítés ('Clinical Approach') módszerét alkalmazzák. Az adatgyűjtés (több) videóval és számos diktafonnal történik, majd írásban rögzítik az elhangzottakat, és jegyzőkönyvet készítenek. Ezek mellett a tanulók által írt órai értékeléseket és a tanulókkal folytatott interjút is adatként kezelik. Ezekből az empirikus kutatásokból figyelemre méltó eredmények születtek. Például egy hetedikes osztály természettan óráján végzett empirikus kutatásban (*Onomura* és *Nishikawa*, 2006) az adatok elemzéséből kiderült, hogy a tanulók csoportban dolgoztak ugyan, de segítséget mégis inkább más csoport tagjaitól kaptak. Az elemzésből az is kiderült, hogy a jobb tanulási eredménnyel rendelkező tanuló a közepes eredményű tanulótól, sőt néha a gyenge eredményű tanulótól is kapott segítséget. A kutatás bebizonyította, hogy a tanulók közötti „tanítás" fogalmába nem csak a

„helyes válasz átadása vagy helyes válasz magyarázata”, hanem olyasmi is beletartozik, mint például a kapott helyes válaszra vagy magyarázatra adott reagálás, másfajta megfogalmazás, ugyanannak a válasznak más szemszögből bemutatott magyarázata stb. A „jó” tanuló ezeket a külső ingereket hatékonyabban tudja összekapcsolni az eddig megszerzett tudással. Ezért, bár a gyengébb eredményű tanulók sok segítséget kapnak a többiektől, de a jó tanuló mégis jobban tudja hasznosítani ezt a lehetőséget (*4. ábra*).



4. ábra. Kitől kapott segítséget? Írja le a nevét! (Onomura és Nishikawa, 2006)

Egy harmadikos osztály számtanóráján végzett empirikus kutatás során (*Ichikawa*, *Kubota* és *Nishikawa*, 2007) az órán a tanulók járkáltak a teremben és szabadon dönthettek arról, hogy kihez fordulnak segítségért, és kivel vitatkoznak a problémáról. Az óra során, ha valamit nem értettek, addig gondolkodhattak és kérdezősködhettek, ameddig meg nem oldották a problémát. Az empirikus kutatás során a tanult minden fejezet után kétszer írtak tesztet a tanulók. Először közvetlenül az adott tananyag elsajátítása után, majd egy hónap elteltével. A konrollcsoporttal (másik osztállyal) ellentétben egy hónap múlva a vizsgált osztálynak jobb lett a teszteredménye. A fejlődés a leggyengébb eredményű tanulóknál is látszott, akik figyelemhiánnyal, illetve tanulási zavarral küzdő tanulók voltak. A tanulási zavarral küzdő tanulók esetében helyenként különleges bánásmód (sajátos pedagógiai beavatkozás) iránti igény jelentkezett (*Réthy* és *Vámos*, 2006), ezért velük az előző évben egy külön szakember foglalkozott az órán, de az eredményekből látszik, hogy e tanulók is sok segítséget kaptak az osztálytársaiktól. Az interjúból az is kiderült, hogy osztálytársaik segítségével ők is jobban megértették és szeretni kezdték a számtant. A kutatás bebizonyította, hogy eredményesebben és hatékonyabban tudunk tanulni, ha minél több társunkkal meg tudjuk osztani tudásunkat, illetve mi is igénybe tudjuk venni mások ismereteit (*3–4. táblázat*).

Fejezetszám (jeles érdemjegy)	Rögtön utána		1 hónap múlva	
	átlag	Ötös/össz	átlag	Ötös/össz
1 (80%～)	87.1	86.7%	94.8	100%
2 (85%～)	80.1	54.8%	89.2	80%
3 (85%～)	81.1	60%	88.2	77.4%
másik osztály (kontroll csoport)	83.2		81.7	
4 (85%～)	90.8	87.1	88.0	76.7

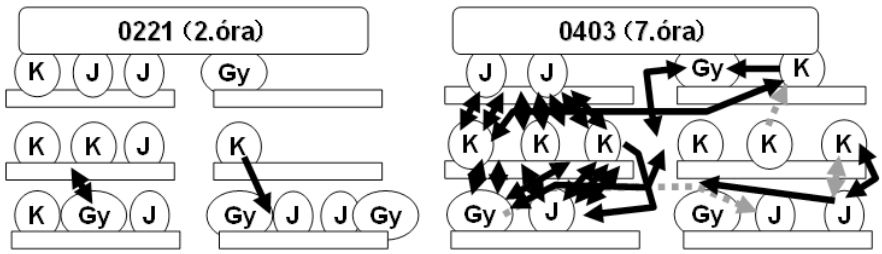
3. táblázat. Teszteredmények kontrollcsoporttal együtt (Ichikawa, Kubota és Nishikawa, 2007, 13. o.)

4 teszt általa	Rögtön utána	1 hónap múlva	Országos átlag
Legjobb (3fő)	94.5	96.8	84.5
Leggyengébb (4fő)	73.1	84.7	

Leggyengébb tanulók 4 teszt átlaga	Rögtön utána	1 hónap múlva
A (Figyelemhiányos)	73.8	87.5
B(Tanulási zavarral küzdő)	52.5	71.3
C(Tanulási zavarral küzdő)	77.5	90.0
D(Tanulási zavarral küzdő)	88.8	90.0

4. táblázat. A leggyengébb eredményű tanulók teljesítménye (Ichikawa, Kubota és Nishikawa, 2007, 14. o.)

Magyarországon is vannak ezekhez hasonló empirikus kutatások, noha számuk igen kevés. Például Wakai (2009) egy japán emelt szintű érettségire készülő intenzív tanfolyam 120 perces nyelvtani óráin, 2008. február és május között összesen 11 alkalommal, kamerával, diktafonnal és óraértékeléssel rögzített adatokat, és elemezte azokat. E kutatásban a videofelvételekből feltűnt, hogy az első négy órán a tanulók úgy próbáltak megbirkózni a feladattal, hogy alkalomszerűen csak a szomszédjuktól kérdezgettek. Az ötödik óra után viszont már nagyobb mozgás észlelhető. Ha nem is hagyták el a helyüket, a fejük és a testük forgatásában nagy a változás. Ezzel párhuzamosan nőtt a tanteremben a beszélgetés zaja, és néha nevetés is hallatszott (*5. ábra*).



5. ábra. A tanulók mozgása egy olyan teremben, ahol a padok nem mozgathatók. (A tömött nyilak a mozgást, a pontozott nyilak az interakciót jelölik.) (Wakai, 2009, 12. o.)

Az óraelemzés szerint az első négy órán a tanulókban a közösség egy fix és behatárolt csoportot jelentett, de az ötödik órától ez a keret kiszélesedett, tudatosult a tanulókban a társtudat, saját, illetve társaik tanulási célja motiválta őket arra, hogy minél több emberrel lépjenek kapcsolatba (*5. táblázat*).

5. táblázat. A tanulási közösséget jelölő szavak a tanulók óraértékeléseiben (Wakai, 2009, 12. o.)

1–4.óra „Mi =fix csoport”	*5–11.óra „Mi = Társak”*
A csoport tagjai jól össze tudtunk dolgozni. Jó csapatmunka és jó hangulat. Nagyobb csoportban dolgoztunk. Jó csapatteljesítmény. Ha együtt megbeszéljük, sokkal gyorsabban haladunk. Mindenki tud tanulni a másiktól és jobban megjegyezzük.	Jól tudtunk együtt dolgozni az osztálytársammal. Többet gyakoroltunk a társammal. Ma mindenki együtt dolgozott, nevetett. Vidám volt. Szomszéd „A” nagyon aktív. Voltak olyanok is, akiknek nehezebben ment megérteni a nyelvtant. A szomszéd „B”-t sajnos nem tudjuk rávenni az aktív gyakorlásra. Van, aki nem akarta, hogy segítsünk. Elsőre nem sikerült megérteni, de a többiek segítettek.
	A szomszéd segített, aminek nagyon örültem. Látom, hogy másnak is vannak hiányosságai, így én is merek kérdezni.

A jegyzőkönyvekből – amiket az 5–11. órán a hallgatók között lezajlott beszélgetésekből készítettek – kiderült, hogy „A tanuló akkor próbálta megoldani a problémát, amikor úgy érezte, valamit nem ért, és addig gondolkodott, ameddig megoldotta a a problémát.”; „A többiek is figyelemmel kísérik ezt, ezért többször folyik ugyanarról a témáról vita.”; „Változott a segítséget adó és kapó személye. Ha valaki el is kalandozik, a társak kezdeményezésére visszatér a tanuláshoz.”; „Úgy néz ki, csak a szomszéddal dolgoznak, de valójában figyelnek a többiekre is.”; Például a következő jegyzőkönyvekből az látszik, hogy a tanulók a társaikkal (B, E, I, és M) érintkezve rájönnek, hogy amit helyesnek gondoltak, az mégsem az, és erre úgy próbálják megkeresni a választ, hogy bevonják a társaikat is. Illetve feltűnik az is, hogy a „tanító” személye nem mindig azonos (*6. ábra*).

B, I: Byouki no kodomo [....] byouin ni ikasemashita. (Feladatot olvasnak)
(Az a feladat, hogy a zárójelbe be kell írni a helyes partikulát. A „Byouki no kodomo” azt jelenti, hogy „Beteg gyerek”, a „byouin ni” jelentése „kórházba”, az „ikasemashita” viszont a „megy” műveltető formája.)
I: Kodomo NI, nem?
B: NI, persze, hogy NI
(A japán műveltető mondatokban, amelyekben tárgyas ige áll, a tárgy mellett megjelenő személyt, aki a cselekvést végzi, NI-vel jelöljük. Ha viszont tárgyatlan ige áll a műveltető mondatban, akkor változik a szabály. Azonban úgy néz ki, hogy I és B ezt figyelmen kívül hagyta, és rögtön arra gondoltak, hogy a „NI” a helyes válasz.)
M: Nem lehet, beteg gyereket?
B: Nem! Byoukino kodomoNI, mert elvitte a kórházba, mert ikasemashita.
M: Azt értem, de én WO-ra gondolok, mert a gyereket elvitte a kórházba.
(B és M azon vitatkoznak, hogy a „NI” vagy az „WO” a helyes-e. M szerint az „WO” a helyes, mert japánul ez fejezi ki a tárgy ragját.)
B: De nem! Ez ugyanaz, mint Haha kitakaríttatja kodomoval a szobát.
I: Lehet, hogy mond valamit.
B, E: Ne mondd!
(E és B úgy érezte, hogy már megoldotta a feladatot, és a következő feladattal próbálkozik. M viszont még gondolkodik rajta.)
M: Miért? Nem értem. „A tanár a diákokat felállította.”
(M egy másik műveltető mondatot magyarra fordít és tovább gondolkodik.)
M: Igazad van, együtt ment a gyerekével.
(M gondolkodott azon, hogy miért a „NI” a helyes válasz, és rájött arra, hogy „elvitte a gyereket” azt jelent, hogy „együtt ment a gyerekkel”. Mivel a magyar műveltető mondatban, amelyekben tárgyas igét használunk, a tárgy mellett megjelenő személyt, aki a cselekvést végzi, -val/vel-lel jelöljük, ezt a szabályt összekeverve M is arra kezd gondolkodni, hogy elrontotta a feladatot, és a helyes válasz a „NI”.)
I: De, itt van, a tanár a diákot felállíttatta. Az „wo”.
(I bizonytalan, de a B eredeti megoldását, az „WO”-t, jónak találja.)
M: Igazatok volt. Az anya a beteg gyerekével ment a kórházba.
I: Nem! Nézd meg! (elkezdi magyarázni a többieknek)
(I B és M beszélgetéséből rájött, hogy a tárgyatlan igét használó műveltető mondat nyelvtanilag máshogy működik, mint a tárgyas igét használó műveltető mondat. Sőt egy tananyagban talált is egy erre utaló magyarázatot. És elkezdi magyarázni, hogy mégis B megoldása, az „WO” a helyes válasz.)
E: Gyereket elvitette?
I: Igen.

6. ábra. Jegyzőkönyv (Forrás: Wakai, 2009, 13. o.)

A *7. ábrán* látható jegyzőkönyv-részletből az is kiderült, hogy ha a tanulók a tanulás közben el is kalandoznak, a társaktól kapott inger visszatéríti őket. Ezek az ingerek is elég változatosak lehetnek. Ha az egyik inger hatástalan is, egy másik inger visszatérítheti a tanulót a tanuláshoz.

V és B (zenéről beszélget)

M: Olvassuk el ezt együtt!
V: Majd otthon átolvasom.
M: De nagyon könnyű. (Újra beszélgetni kezd. Most a mangákról.)
M: Olvassátok ti is! Nagyon könnyű!

(V-t hívták mások vitára. Erre V és B visszatért a feladatokhoz. Pár perc múlva kint hangoskodni kezdtek, ezért többen az ablakhoz mentek.)

V: Engem nem érdekel. (tovább foglalkozik a feladatokkal)

7. ábra. Jegyzőkönyv (Wakai, 2009, 14–15. o.)

Végezetül elmondható, hogy minél több nyelv és kultúra megismerésével az emberben tudatosul, hogy a saját kultúrája csak egy a sok közül, ezáltal pedig kialakul a más kultúrák iránti tisztelet és tolerancia érzése. Ez óriási értéknek nevezhető, ám a tolerancia kevés ahhoz, hogy másokkal együtt dolgozzunk. A plurikulturális kompetencia megszerzését elősegítő megközelítésben viszont szüntelenül a saját feladatok és az osztály feladatainak megoldása az elvárás, s az, hogy végiggondolják és véghezvigyék, kivel, milyen alkut kell kötni, hogyan lehet együttműködni. Egyszóval itt a feladatmegoldáson van a hangsúly, a másik kultúrájának a megértése az alkukötéshez szükséges egyik képességnek minősül. Ha a másik fél kultúrájának tisztelete és a tolerancia mellett olyan nézeteket is elsajátítunk, hogy „Ha szükséges, akkor vele is meg tudok egyezni, hogy teljesíthessük a feladatot.”, akkor talán láthatóvá válhat a tanulmány által említett társadalmi problémák megoldása is.

Jegyzet

(1) A kutatási módszerről bővebben: 2010. június 30-i megtekintés, http://www.elte.hu/hir?id=NW-1056

(2) 2010. október végén az ENSZ Emberi Jogi Tanácsának szakértői szigorú bírálattal illették Magyarországot a növekvő antiszemitizmus és a romák helyzete miatt, amelyet a „diszkrimináció” és a „rossz bánásmód” kifejezésekkel jellemeztek (2010. 06. 30-i megtekintés, http://inforadio.hu/hir/belfold/hir-389570).

(3) Japánul a ’manabiai’ szó szerint „együtt-tanulás”-t jelent. Ez a szó általában olyan szituációt jelöl, ahol több ember egymásnak tanít, illetve egymástól tanul, de az oktatás világában gyakran mint kooperatív oktatási módszer (*Falus*, 2003, 282. o.) jelenik meg. Nishikawa viszont a manabiai szót inkább egy olyan osztálytermi kultúrára használja, amely a (jelen tanulmányban bemutatott nézeteket képviselő) tanár oktatási stratégiája (*Falus*, 2003, 247. o.) révén alakul ki. A félreértések elkerülése végett Nishikawa ezt a <manabiai> formában jelöli.

Irodalom

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Benson, Ph. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman, London.

Council of Europe (1996):*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Council of Europe. 2011. május 10-i megtekintés, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Magyar nyelven: 2011. május 10-i megtekintés, Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, http://www.nyak.hu/nyat/doc/KER_2002/1%20fejezet_2.pdf

Dencső Blanka és Sik Endre (2007): Adalékok az idegenellenesség mértékéhez a mai Magyarországon. *Educatio*, **16**. 1. sz. 50–66

ELTE Társadalomtudomány Kar (2009): *Válogatott adatok az iskola és társadalom 2008 kutatásból*. 2009. 12. 1-i megtekintés, http://diakkapu.hu/downloads/tablagyujtemeny.doc

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: uő (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243–296.

Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Publishing Company, New York.

Freire, P. (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Bergen and Garvey, New York.

Gergen, K. (2005): *An Invitation to Social Construction.* 2. kiadás. Sage Publications Ltd., London.

Hatano, G. (1980): *Jikogakushu nouryokuwo sodateru: gakkou no atarashii yakuwari.* University of Tokyo Press, Tokyo.

Ichikawa, H., Kubota, Y. és Nishikawa, J. (2007): Shougakkosansuka ni okeru jiyuuna sougosayo to gakuryoku kojo ni kansuru kenkyu. *Kyodo to kyoiku,* 3. sz. 10–20.

Ishida, E., Ogasawara, H. és Fujinaga, T. (1991): A cross-cultural study of the concept of „intelligent person": Comparative study on the factor structures among six cultures. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 39. sz. 270–278.

Jacobs, G. M., Power, M. P., Loh, W. I.. (2002): *The teacher's source book for cooperative Learning: Practical Techniques, bacic principles, and Frequently asked questions*. Corwin Press Inc., London.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E.. J. és Roy, P. (1984): *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia. 25–42. 2011. 01. 4-i megtekintés, http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED241516.pdf

Nishikawa, J. és Komatsu, K. (2001): Study on the Environment Consciousness that is Composed Socially. *Environmental education*, 11. sz. 55–62.

Kopp Mária (2008): *Magyar lelkiállapot*. Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió, Budapest.

Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Pilisborosjenő.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. és Peck, Ch. (2007): *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher educators*. Council of Europe, Strasbourg–Graz.

Nakahara, J. és Nagaoka, K. (2009): *Dialogue taiwasuru soshiki*. Diamond sha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2000): *Manabiau kyoushitsu*. Toyokan shuppansha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2002): *Manabiai no shikumi to fushigi*. Toyokan shuppansha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2003): *Shizukani wo iwanai jugyo*. Toyokan shuppansha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2004): *Suwarinasai wo iwanai jugyo*. Toyokan shuppansha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2005): *Isogashii wo daremo iwanai gakko*. Toyokan shuppansha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2006): *Benkyo shinasai wo iwanai jugyou*. Toyokan shuppansha, Tokyo.

Nishikawa, J. (2009): *Juuraigatashidouteki manabiai no tebikisho.* 2010 június 30-i megtekintés, http://www004.upp.so-net.ne.jp/iamjun/manabiai/tebiki/anzen.pdf

Onomura, L. és Nishikawa, J. (2006): The Relationship between Students with Good Grades and Students with Poorer Grades in the Junior High School Classroom. *Journal of Research in Science Education*, 47. sz. 75–83.

Progresszív Intézet (2009): *Cigányellenesség a magyar társadalomban.* 2010. 06. 30-i megtekintés, http://www.progresszivintezet.hu/pub/2009_02_13_ciganyelleneseg_politikai_terkep_Progressziv.pdf

Reddy, M. J. (1979): The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Ortony, A. (szerk.): *Metaphor and Thought.* Cambridge University Press, Cambridge. 284–324.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőség és méltányos oktatás*. Gyakorlati Pedagógia 8. kötet. 2010. 06. 30-i megtekintés, http://mek.niif.hu/05400/05467/05467.pdf

Robin, Dunbar (1997): *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*. Harvard University Press, Cambrige.

Salomon, G. (1993): *Distrobuted Cognitions: Psychological and Educational Consideration*. Cambridge University Press, London.

Sasaki, M., Hosokawa, H., Sunakawa, Y., Kawakami, I., Kadokura, M. és Segawa, H. (2007): *Henbo suru gengokyouiku*, Kuroshio Shuppan, Tokyo.

Spencer, K. (2007): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Wakai, S. (2009): Nihongojugyoni okeru <manaibai> to tashatono kakawari. In: *Papers presented at the 21th International Conference on Japanese Language Teaching.* 10–16.

Zarate, G. (2003): Identities and plurilingualism: preconditons for the recognition of intercultural competences. In: Byram, M. (szerk.): *Intercultural competence.* Council of Europe Publishing, Strasburg. 85–116.