

## A tanári beszéd kérdésalakzatai<sup>1</sup> I.

„Jól kérdezni annyi, mint jól tanítani”  
De Garmo, 1914

### Bevezető gondolatok

Aki pedagógusként a retorikai hagyományok végtelen világába mélyed, számos hasonlóságra és megfelelésre bukkan a retorikai örökség és a pedagógiai gyakorlat között, még akkor is, ha az időbeli és a térbeli távolság némely dolog újraértelmezését kívánja (Apel–Koch 1997: 101). A retorika és a pedagógia rokonságát a klasszikus rétorok is hirdették, Quintilianus egész munkássága ezt bizonyította (Quintilianus 1913).

Kutatásom a **tanári kommunikáció**, ezen belül is a **kérdés formájú alakzatok** elemzésével foglalkozik. A beszélt nyelvi szövegeken végzett retorikai-stilisztikai kutatások fontosságára Szikszainé Nagy Irma is felhívja a figyelmet: „A vizsgálatokat különösen élőnyelvi szövegeken végzett elemzésekkel szükséges kiszélesíteni” (Szikszainé 2001: 108).

A társalgás egyik sajátos esetének tekinthetjük a tanár-diák interakciót. A társalgáselemzési szakirodalom a társalgás fogalmát igen tágan értelmezi, ide sorol mindenfajta többszemélyes, együttműködést feltételező interakciót. Természetesen a kutatók azt sem tagadják, hogy a társalgásnak többféle tényezőtől meghatározott, egymástól sok szempontból eltérő típusa van, a társalgás szervezettségét biztosító elvek azonban univerzálisnak tekinthetők (Albertné 1999: 200).

A fejlődő szemléltetőeszközök ellenére még mindig a beszélt nyelv az elsődleges médium az osztályban. A tanár beszéde a legfontosabb eszköz a tanulás-szervezésben, a tanári beszéd ezért retorikai teljesítményként is értékelhető. Természeténél és beszédfunkcióinál fogva nem idegen tőle a retorikai hagyományokra épülő, ugyanakkor korszerű retorikai nézőpontot választó vizsgálat (Bakos 1970: 458–9).

A nyelvi kommunikáció használható kezdeményezésre, megfigyelésre, kognitív folyamatok fejlődésének értékelésére. A diákok számára általában az iskola az első hely, ahol nyilvánosan kell beszélniük (Hickman 2002: 1–5). A tanórai beszélgetést mint a tanulás lehetőségét több különböző, akár egymást metsző szempontból lehet vizsgálni: filozófiai-antropológiai; pedagógiai-pszichológiai és didaktikai-metodikai szempontból is (Retter 2000). Az e kutatásokat szervesen kiegészítő

<sup>1</sup> Ez a tanulmány része egy nagyobb szabású munkának, a tanári kommunikáció retorikai szempontú vizsgálatának, melyet a Bolyai-pályázat keretében végzek.

megközelítésmód lehet a tanári kommunikáció retorikai elemzése. A pedagógus számára szükséges gyakorlati készségek közé tartozik a kérdések célszerű és hatásos megfogalmazása is. Falus Iván a következőképpen csoportosította a tanítást meghatározó nevelői készségeket:

- óravezetési készségek,
- kérdezés,
- magyarázat,
- a tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei,
- az osztálymunka szervezésének készségei,
- a csoport-, illetve az egyéni munka irányításának készsége,
- megfigyelési-elemzési készség,
- értékelési készség.

(Falus 1998:105–6)

A kérdő formájú megnyilatkozások vizsgálata csakis több nézőpontú lehet (Porkoláb–Boda 2001: 29). Tanulmányomban a retorikai, a pragmatikai és a pedagógiai nézőpontot ötvözve igyekszem a tanári beszédben alkalmazott némely kérdéstípus, ezek közül is a kérdés formájú alakzatokat kutatni, elemezni.

### A kérdések forrásai

A kérdések retorikai szempontú vizsgálatának példaanyagát **50 videóra rögzített és lejegyzett tanítási órából** merítettem.<sup>2</sup> Az órákon szereplő pedagógusok 14 különböző megyéből származnak, 22–62 éves életkorúak; egy részük nagy tanítási tapasztalattal rendelkező kolléga, vezetőtanár, más részük olyan végzős főiskolai vagy egyetemi hallgató, aki részt vett az országos tanítási versenyen, és az óráját rögzítették. A korpuszban többféle iskolatípus, különböző tantárgyak más-más típusú órái is képviselve vannak: az 50 órának 60%-a anyanyelvi óra, a többi felvétel más tantárgyak óráin készült.

A videós órák elemzésének korlátot szab, hogy a tanári kommunikációt meghatározta a kamera jelenléte is, hiszen a tanár nemcsak a diákokhoz szólt, hanem közvetett módon a kamerához, a hospitáló kollégákhoz is. A tanítási versenyen pedig a zsűri is címzettje volt közvetett módon a versenyző tanárjelöltek kommunikációjának. Mindezen nehézségek ellenére hasznosnak és előremutatónak ítélem a videós órák elemzéséből levonható következtetéseket.

<sup>2</sup> A példák forrásául szolgáló órák mindegyike kb. 45 perces ismeretbővítő, illetve hagyományos vegyes típusú óra volt. A lejegyzett szövegben a *T* rövidítés a tanár megnyilatkozását, a *D* pedig a diákét jelöli.

## Az átírás és az értelmezés nehézségei

A videós órák anyagát megpróbáltam kódolni, szövegesen átírni, így az élőbeszéd kódolásának, a **transzkripciónak a nehézségeivel**, megoldhatatlan problémáival folyamatosan szembesültem. A tanári beszédet és a diákok kommunikációját nagyrészt a BUSZI (= Budapesti Szociolingvisztikai Interjú) átírási kódjával jegyeztem le.

A videós anyagban, bár a megnyilatkozások általában szétagolódnak beszéd-szünetekkel, a mondategészek mégsem egyértelműen elhatárolhatók. Raisz Rózsa a tanítási órák átírásához Wacha Imre szempontrendszerét alkalmazza, amely szerint a beszélt nyelvben mondat-, illetve megnyilatkozashatárról akkor beszélhetünk, ha a következő öt szempont közül kettő megvan:

- akusztikus zár vagy ennek hiánya;
- grammatikai zár, amely a befejezettséget jelzi;
- követi-e új megnyilatkozást jelző intonációs indítás;
- követi-e kiegészítő hozzátoldás; a megnyilatkozást megszakítja-e szünet.

(Raisz 1995: 119)

A tanórai kommunikáció kódolása közben azt tapasztaltam, hogy sok esetben nem elegendőek e szempontok sem a megfelelő elkülönítéshez. A másik probléma az, hogy a transzkripció maga is elemzés, a rögzítés által már interpretáljuk az anyagot.

Különösen nehezíti a lejegyzést az írásjelkészlet nem elégséges megfelelése az intonációs formáknak. Ezért célszerűbb és egyben hitelesebb eredményt is hozna egy jóval árnyaltabb, több szempontot is érvényesítő kódolási forma alkalmazása (Iványi 2001).

A tanári kérdések retorikai szempontú vizsgálatában nem foglalkozom az úgynevezett tudakoló és a pedagógiai kérdésekkel. Ám azt, hogy a tanárok által megfogalmazott kérdő mondatok melyike milyen típusú kérdés, kizárólag a kontextus, a kérdések szöveg folytatása, a dialógusokat szervező szomszédsági párok ismeretében kísérelhetjük meg, ugyanakkor önmagában a szöveg ismerete, így a lejegyzett órák anyaga sem elegendő. Ezért a vizsgálatot a videón rögzített anyag és a kódolt anyag együttes elemzésével végeztem. Csak a diskurzus szintjén dől el, hogy melyik nyelvi forma milyen illokúciós beszédaktust képvisel. A tanári megnyilatkozások intonációformái és a válaszok csak összefüggésükben jelzik azt, hogy valóban kérdésről és annak melyik típusáról van szó.

Egy nyelvi forma, így a pedagógusok kérdő formájú megnyilatkozásai is retoricitásértéket csak a kommunikációban, az interpretáció síkján kapnak (Kocsány 2001: 13). A szituáció, a kontextus ismerete nélkül a kérdés többértelmű. A kérdések értelmezése a kommunikáció minden tényezőjétől függ, ezért vizsgálata is csak szövegkontextusban, az adott beszédhelyzet teljes ismeretében lehetséges (Ladányi 1962: 196; Szikszainé 2001: 42).

Ugyanakkor a tanórai akciók és az órán elhangzó kérdések értelmezéséhez szükséges ismeret, tapasztalat már el van raktározva a mi közös tudásunkban is. Csak ennek birtokában kísérrelhetjük meg a tanári kommunikáció értelmezését és lejegyzését (Fanschel–Labov 1997: 404).

### Kutatásom kérdései

A tanári beszédben előforduló kérdés formájú alakzatok feltárása már csak azért sem könnyű feladat, mert a **kérdésekhez fűződő beszédzándékok** igen sokszínűek lehetnek. Tanulmányomban azokat a kérdő formájú megnyilatkozásokat elemzem, amelyek nem valódi kérdések. Nem foglalkozom az információkérő, azaz a tudakoló, valódi kérdő mondattal, sem azokkal a pedagógiai kérdésekkel, amelyekre a pedagógus ismeri a választ, és csupán a diákok tudásának a feltárása a céljuk.

Alakzatnak tekintem azokat a kérdő formájú megnyilatkozásokat, amelyeknek nem valódi kérdés a funkciójuk. A nem tudakolást szolgáló kérdésekhez többféle beszédaktus kapcsolódhat, például állítás, felszólítás, buzdítás, kapcsolatteremtés, felkiáltás stb. Ezeket a kérdéseket a hagyomány retorikai kérdéseknek nevezi. Ugyanakkor nem maga a kérdés retorikai, hanem az általa kifejezett állítás, ezért helyesebb lenne retorikai állításról, retorikai felszólításról beszélni (Kocsány 2001). Hogy ezt a terminológiai problémát elkerüljem, többnyire kérdő formájú alakzatról, kérdő formájú megnyilatkozásról szólok.

### A tanári kérdések logikai-pragmatikai, pedagógiai-pszichológiai megközelítései

Bár a tanári kommunikációban alkalmazott összes kérdés tipologizálása nem e tanulmány feladata, érdemes néhány alapvető logikai-pragmatikai osztályozást áttekinteni. Ladányi Péter a kérdő formák **logikai-pragmatikai alapú osztályozását** a következőképpen szemléltette.

A kérdező	A kérdezett
Ismeri a választ.	Ismeri a választ.
Ismeri a választ.	Nem ismeri a választ.
Nem ismeri a választ.	Ismeri a választ.
Nem ismeri a választ.	Nem ismeri a választ.

(Ladányi 1962: 191)

Az első nem valódi kérdésszituáció. Pragmatikai szempontból mégsem felesleges az órán ilyen típusú kérdést feltenni, mert nem egyenértékű a diákok és a tanár tudása. A másodikat nevezi a szakirodalom pedagógiai kérdésnek, míg a harmadik csoportba tartoznak az úgynevezett tudakoló kérdések. E logikai fel-

osztást alapul véve Ladányi tulajdonképpeni kérdésről, álkérdésről, cicerói kérdésről, promotív kérdésről, problémakérdésről és feladványkérdésről beszél. A tanári kommunikációban előforduló kérdés formájú alakzatok egyaránt besorolhatók az első, a második és a harmadik csoportba is. Kiefer Ferenc **szemantikai szempontból** eldöntendő, kiegészítendő, választó és nyitott kérdést különböztet meg (Kiefer 1983: 209–12). A később elemzésre kerülő példák szemléletesen bizonyítják majd, hogy az alakzatnak tekinthető tanári kérdés mindegyik csoportból származtatható.

Nagy Ferenc egy oktatáslélektani kísérletet bemutató könyvében a következő **tanári kérdezési eljárásokat** különböztette meg:

- tudakozódás,
- szókratészi kérdezés,
- katekizáló kérdezés,
- heurisztikus kérdezés,
- társalgás,
- programozott kérdezés,
- gondolkodást fejlesztő kérdezés.

(Nagy Ferenc 1976: 57–72)

A Nagy Ferenc által leírt empirikus vizsgálatok többek között a következő **tanárikérdés-típusok** meglétét bizonyították:

- tartalmi kérdés,
- az óraszervezéssel kapcsolatos kérdés,
- problémakérdés,
- pszichológiai műveletre vonatkozó kérdés,
- logikai műveletre vonatkozó kérdés,
- komplex kérdés.

(Nagy Ferenc 1976: 75–96)

Alakzatnak nevezhető kérdés alkalmazható például heurisztikus kérdezéskor, azaz a kérdve kifejtés esetében is, ugyanakkor jellemzője lehet az órai társalgásnak, illetve a gondolkodást fejlesztő kérdezési stratégiának is. A tanári kérdés szolgálhatja az óraszervezést, vagy lehet problémakérdés, amely a tanulók problémamegoldásának valamely fázisára, esetleg a gondolkodás valamely műveletére, így analízisre, szintézisre, összehasonlításra-viszonyításra, általánosításra vonatkozik. A **pedagógiai nézőpontra** épülő csoportosítás nehezen egyeztethető össze a **retorikai nézőponttal**.

A tanítási órákon elhangzó összes kérdés elemzése a pedagógiai-didaktikai vagy szemantikai szempontoknak megfelelően egy másik tanulmány tárgya. Ugyanakkor számszerű eredmények nélkül is egyértelműen látható, hogy az elemzett tanítási órákon döntő többségben tartalmi, azaz ténykérdés hangzott el, igen kevés volt a problémakérdés, a gondolkodásserkentő kérdezés. A tanárok kérdezési stratégiáik-

kal igen csekély kognitív követelményt állítottak a tanulók elé, ezzel sem kitartó tanulásra, sem önálló gondolkodásra nem nevelték diákjaikat.

Bár minden tanár birtokában van bizonyos nyelvi-formai kifejezéstárnak, nem mindenki egyformán él vele.

### Az osztálytermi kommunikáció szereplői

A tanítási óra Magyarországon hagyományosan a **tanteremben** zajlik, s ez már csak berendezésénél fogva is meghatározott szerepekbe kényszeríti a beszédpartnereket. A tanár tulajdonképpen a tanterem „uralkodója”. Ő az egyetlen – egyes alternatív pedagógiai programú iskolák kivételével –, aki a hagyományos jellegű óra alatt külön engedély kérése nélkül is szabadon mozoghat a teremben.

A vizsgált órákon döntő többségben a tanáré volt az önkiválasztással történő **megszólalás joga**, ő volt az, aki kijelölte a diákok közül, aki szót kapott. Ha az üzenetváltás alapegységét három részre tagolható szekvenciának fogadjuk el, akkor, míg ezek az alegységek a hétköznapi társalgásban a kezdeményezés-válasz-visszacsatolás, s a beszédpartnerek – a társalgási normák betartása mellett – szabadon változtatják szerepeiket, addig ugyanez a tanár-diák interakcióban inkább a kérdés-válasz-értékelés hármasának feleltethető meg.

Az osztálytermi kommunikáció gyakori mintája a következő folyamat:

- tanári kezdeményezés,
- tanulói válasz,
- tanári értékelés.

Az elemzett videós órákon az elvégzett számítások alapján 95%-ban a tanár kezdeményezi a kommunikációt, ezzel a modellel megerősíti a diákokban, hogy ő felettük áll, a tanár a tudás forrása. Ezért a diákok általában csak akkor beszélnek, amikor kérdezik őket, ritkán kezdeményezik a társalgást, nem vetnek fel új témákat, nem törekszenek véleményük kifejtésére, kíváncsiságuk kifejezésére (Hickman idézi: Cazden, Courtney B. 1988: 1–2). A tanárok kérdéseikkel azt sugallják, hogy csak jó vagy rossz válasz lehetséges. Az ezen a módszeren alapuló tanulás alacsonyabb kognitív szintet eredményez, mivel a diákok nem gondolkodnak, csak felidézik az elraktározott információt mint a kérdésre adható választ. A hagyományosnak tekinthető tanórai kommunikációban az interakció egyik oldalán a tanár áll egy személyben, míg a másik oldalon a diákok összessége, így az egyes tanulókra jutó megszólalás aránya igen alacsony. A diákok tanórai kommunikációja leszűkül a válaszadásra, és a legtöbb esetben csak az elsajátított tananyagot kell reprodukálniuk.

A videós órák elemzése és számos hospitálásom alapján meghatározó problémának érzem azt is, hogy a tanárok a kérdés feltevése után igen **kevés időt** adnak a diákoknak **gondolkodásra**, a cselekvésre. Méréseim alapján a tanárok többsége egy percet sem vár, rövid időn belül megtöri a gondolkodás csendjét: megismétli a kérdést, nevéükön szólítja a gyerekeket, sürgeti a válasz-cselekvést. Ezért a tanulói

válaszok többnyire töredékszerűek, a diákok megnyilatkozásai befejezetlenek. Ugyanakkor – amint arra Szitó Imre is figyelmeztet –: „Nemcsak a várakozási időtartam, hanem a kérdés módja is hozzájárul ahhoz, hogy milyen színvonalú válaszokat kapunk” (Szitó 1987: 26).

A tanár-diák kapcsolatban a kommunikáció kezdeményezése, elfogadása, értékelése nagymértékben függ a tanárok által vállalt, betöltött **szereptől** (Zrinszky 2002: 269). A tanár az iskolában nemcsak erkölcsi értékek közvetítője, hanem mérce, tanulószervező, támasz, bíró, nyomozó, modell, önbizalom-erősítő, csoportvezető, szülőhelyettes, céltábla, barát, szeretettárgy is (Fábián 2002: 41). A tanári kérdéshez kapcsolható beszédaktusok végtelen száma a tanári szerepek e sokféleségével is magyarázható.

A fókusz el kellene mozdítani a tanárról, olyan osztálytermi helyzetekre, több kooperatív, páros, egyéni munkára lenne szükség, amelyekben a diáké a társalgáskezdeményező szerep, amelyekben a diák kérdez, gondolkodik. A jövő iskolájában annyira csökkentjük a frontális munkát, amennyire lehetséges, és csak olyan gyakran alkalmazzuk, amennyire szükséges (Nuha 2000: 10). A jó pedagógus arra törekszik már most is, hogy nyitott beszélgetésben a diák olyan egyenrangú beszélgetőtársa legyen, aki kérdezheti is őt, a jó pedagógus, ha szükséges, az órán háttérben marad. A kognitív pszichológia és a konstruktivista pedagógia elveinek alkalmazásával a pedagógus szerepe változóban van (Nahalka 2002). A tanári szerep változásával a tanári beszéd is csökken, ezáltal nagyobb teret kap a diákok egymás közötti kommunikációja. Már nem a tanár lesz a kulcsfigura, nem ő az ismeretek egyedüli forrása: ezáltal az órákon a tanulók szerepe is meghatározó (Antalné 2003: 424–5).

**A jövő iskolája** az egyéni tanulásra, az alapkészségekre, az alapismeretekre fektet nagyobb hangsúlyt. Az általam feldolgozott órákon alkalmazott kérdés-technikák a hagyományos ismeretátadás szemléletét tükrözik, pedig a tudást nem lehet csak úgy átadni, a diákok meglevő ismereteinek rendszerébe kell azt elhelyezni, beépíteni, ott kell azt feldolgozni. Ez viszont az egyéni munkát, az egyéni gondolkodást, az önálló problémamegoldást és az ezt segítő pedagógiai kérdéseket feltételezi. Olyan kérdéseket, amelyek az összefüggések felismerését, a lényeg kiemelését, a meglevő ismeretekhez való kapcsolást segítik, és a kérdéseknek nemcsak megfelelő a formájuk, hanem a tanár a kellő időben fogalmazza meg őket (Leutert 2000: 22–4).

Az osztályterem fontos színtere a szociális szerepek elsajátításának. A társas viselkedés különféle formái részben az iskolai interakciók során tanulhatók meg, ezért a megfelelő tanórai kommunikációs szerkezet nemcsak oktatási, hanem társadalmi jelentőségű is.

### **A tanórai diskurzust szervező formák**

Az osztálytermi kommunikációnak, mint általában a társas interakciók szerveztségének az alapját, a párképzés adja, ez az egymást követő megnyilatkozások párba rendeződését jelenti. A **szomszédsági párok** olyan szekvenciákból

állnak, melyek jellemzően: kétmegnyilatkozásnyi hosszúak; a párt alkotó tagok szomszédosan helyezkednek el; a szomszédos megnyilatkozások más-más beszélőtől származnak (Schlegoff 1997: 440). A párokat nem sorrendjük alapján, hanem értelmileg különítjük el. Ilyen szoros vagy szomszédsági párok például a köszönet-visszaköszönés vagy a tanítási órán a kérdés-felelet.

T: Nos, mi a véleményetek erről? [...] Vivien?

D: *Ez hír.*

T: *Hír?*

D: *Igen.*

T: *És megfelel minden követelménynek?*

D1: *Igen.*

Levinson megállapítja, hogy bármilyen beszédaktus esetében a beszélgetőfelek előnyben részesítenek bizonyosfajta második részeket, például kérdésre a várt válasz adását. Így megkülönböztet preferált és kevésbé preferált második részeket, ez utóbbiak közé sorolja a kérdésre váratlan válasz adását vagy a válasz hiányát (Levinson 1983: 336).

A szomszédsági párok egyes tagjai a kontextustól függően különböző hosszúságúak lehetnek, és a társalgás folyamatosága, meg nem szakadása érdekében a pár tagjának kínálnia kell valamiféle láncolási effektust, vagyis olyan reakciót, amely továbblendíti a társalgást. Így valójában az üzenetváltás alapegysége nem két – mint azt korábban láttuk –, hanem a következő három alegységre bontható:

- kezdeményezés,
- válasz,
- értékelés.

A mindennapi társalgásban a résztvevők felváltva szólalnak meg, ezek a váltások pedig **forduló**kon keresztül valósulnak meg (Griffin–Mehan 1999: 546–51; Tolcsvai 2001: 301–9). A láncolás és a fordulópontokon történő szóátadás minden társalgásban a résztvevő felek, például a tanár és a diákok együttműködését feltételezi. A közlő, jelen esetben a kérdező és a válaszadó kommunikációs kultúráján múlik, hogy milyen nyelvi és nem nyelvi kifejezésmóddal él, illetve a megnyilatkozásokat miként értékeli. A diákok nyelvi-kommunikációs kompetenciája tehát meghatározza, hogy képesek-e a tanár kérdő formájú megnyilatkozását nem kérdésként, hanem felszólításként, megállapításként értelmezni, ismerik-e azokat a szabályokat, amelyek az ilyen típusú mondatok megalkotását, kimondását, megértését irányítják, vagyis képesek-e megfejtetni az illokúciós aktust (Szikszainé 2001: 87).

A kezdeményezés, a fordulópontokon történő szóátadás formája és jellege különböző az egyes kommunikációs helyzetekben, ennek egyik megoldása éppen a kérdés, s ahogy ezt a következő példák is bizonyítják, gyakran a felszólítást kifejező tanári kérdésés lehet:



*T: Hmm. Az, na! [...] Az jó volt. Az jó ötlet volt. Igaz, hogy itt nem mondtam, hogy kísérőlevelet is lehet írni, de hát aki egy önéletrajzot ír, az, az mindig jó pont, ha kísérőlevél is van mellette. Mondjuk, ez tényleg pozitívum volt. Aztán mi, [...] mi volt még? Milyen, [...] milyen jó, [...] jó dolgot fedeztetek fel valakiében még? Gábor!? Valami? Neked melyik tetszett legjobban?*

*D: Hát talán a Zolié.*

*T: Miért?*

*D: Úgy az egész stílus, meg úgy...*

*T: De mondjuk, abba gondoldj bele, hogy ha te tényleg a munkáltató vagy, akkor, [...] akkor melyik? Tényleg őt vennéd fel?*

*D: [Nevetés.]*

*T: Igen?*

A bemutatott példa azt is szemlélteti, hogy nem minden verbális közlésre születik verbális válasz. A diákok nevetése jelzi, hogy megértették a tanár kérdését, sőt a hozzá kapcsolódó, implicit válaszsugalló tanári szándékot is.

A hagyományos jellegű tanítási órán zajló interakcióban az egyes beszélők megszólalási sorrendje spontán módon, az óra folyamán alakul ki, és az egyes megszólalók nincsenek percre pontosan korlátozva mondandójuk kifejtésében. Az időkorlátot a tanítási óra hossza, illetve a tananyag jellege és maga a tanár jelenti, és szintén a tanár az, aki mindezek tudatában szabályozza a szóátadás folyamatát. A tanítási órán a magyar iskolai gyakorlatban az önkiválasztással történő megszólalás – mint az előző fejezetben már utaltam rá – inkább csak a tanárra jellemző, a szókérést ugyan jelezhetik a diákok, de a tanár választja ki a megszólalót. Az általam vizsgált órákon a társalgás erősen szabályozott jellegű, s tükrözi a tanár és a diákok között fennálló alá-fölérendeltségi viszonyt. A dialógusszervezők első sorban a pedagógusok voltak, ők kezdeményezték a párbeszédet, és többnyire ők fogalmazták meg a fordulókat alkotó mondatokat, közöttük a kérdés formájú megnyilatkozásokat.

### A tanári kommunikáció megnyilatkozástípusai

A tanári beszéd kérdő formájú megnyilatkozásainak vizsgálata nem lehetséges a tanítási órákhoz kapcsolható megnyilatkozástípusok elemzése nélkül. A pedagógiai kommunikációban megkülönböztethetünk a beszéd, a produkció oldaláról nézve például: felszólítást, utasítást, feladatmegjelölést, kérdést, magyarázatot, előadást, értékelést, beszélgetést stb. Ha a tanár szempontjából vizsgáljuk a tanórai **megnyilatkozásfajtákat**, akkor beszélhetünk még rávezető, az óraszervezéssel kapcsolatos megnyilatkozásokról is. A tanórák és a tanórai kommunikáció sokszínűsége miatt nem lehet teljes ez a felosztás.

A tanórai kommunikáció során létrejövő szövegeket a kommunikációban betöltött funkciójuk alapján Murvai Olga a következőképpen csoportosította:

- érvelő, argumentatív szövegtípus,
- leíró, deskriptív szövegtípus,
- elbeszélő, narratív szövegtípus,
- értékelő, reflexív szövegtípus.

(Murvai 1999: 188)

Az érvelő, argumentatív tanári megnyilatkozásokat az ok-okozati viszonyok feltárásának, ezek logikus összefűzésének igénye, illetve a következtetések levonása és ezek összegzése jellemzi. Ilyen például a tanári magyarázat, amelyben többféle tanári kérdés fordul elő, egyik jellemző kérdésfajtája a monologikus szöveg kérdés-felelet szerkezetét határozza meg. Helyük van ebben a típusban az úgynevezett valódi retorikai kérdéseknek is, ám a vizsgálat azt bizonyította, hogy az elemzett órákon kevésbé éltek ezzel a lehetőséggel a pedagógusok.

A leíró, deskriptív megnyilatkozások a tanítási órákon többnyire mint a tananyag bizonyos tényeit ismertető és közlő tanári vagy tanulói beszéd jelennek meg. A tanórákon ezekben fordul elő a legkevesebb kérdés.

A narratív, elbeszélő megnyilatkozások a tanítási órán többnyire bizonyos események vagy cselekedetek sorrendben történő megjelenítésekor jelennek meg. Az elemzett tanítási órákon az efféle megnyilatkozástípusokban kevésbé ritkán fordultak elő retorikusnak nevezhető tanári kérdések.

Az értékelő, reflektáló megnyilatkozások csoportjába tartozik például a diák adott megnyilvánulásának értékelése, a tananyaghoz kapcsolódó tanári és tanulói reflexiók. Ezekben több kérdés formájú alakzat fordult elő az elemzett órákon, közöttük például az úgynevezett egyetértő tanári kérdések.

A tanórai megnyilatkozástípusoknak az előbb ismertetett felosztása nem problémamentes, és sok megnyilatkozásforma egyik kategóriába sem vagy több csoportba is besorolható.

Ha a tanórai diskurzust vizsgáljuk, célszerű a tanórai megnyilatkozásokat **a kommunikációban részt vevő felek interakciói szerint** is elemezni. Hiszen az órán elhangzó kérdések feladói és a címzettek egészen különbözőek lehetnek. Ez elsősorban az órára jellemző tevékenységfajtától függ, ezek a következők lehetnek:

- csoportos tevékenység (tanár-csoport, tanár-diák, diák-diák, diák-csoport interakciók),
- egész osztályos interakció (tanár-osztály, diák-osztály interakció),
- önálló tevékenységre épülő tanulás (tanár-diák interakció).

(Williams–Wright 1991: 227–8)

A technikai kommunikáció tanórai elterjedése újabb interakciótípusokat fog eredményezni. Ez minden bizonnyal hatással lesz nemcsak a diákok kommunikációs stratégiáira, hanem a tanár beszédkultúrájára, így kérdésformáira is (Retter 2000: 14).

Összegzésképpen megállapítható, hogy a tanári kérdések az óra bármely szakaszában, a tanári beszéd bármely szövegtípusában előfordulhatnak, és ezeknek a kérdéseknek más-más lehet a grammatikai formájuk, és különböző az illokúciós-perlokúciós értékük.

### Hány kérdés hangzik el az órán?

20 videós óra dokumentumai alapján azt is megvizsgáltam, hány tanári kérdés hangzik el egy órán. Kutatásom eredményét egy táblázattal szemléltetem, az adatok igen sokatmondóak.

Az összes elemzett tanári kérdés száma	Az egy órára jutó tanári kérdés száma	A pedagógiai és a valódi kérdések aránya	Más beszédaktust (is) kifejező kérdések aránya
kb. 2560	kb. 128	kb. 72%	kb. 28%

Amint azt a számok is bizonyítják, a 45 perces óra időtartamához képest meglepően sok tanári kérdés hangzik el az órán, ezzel is növelve a tanári beszéd arányát a diákok kommunikációjához képest.

A vizsgálatban problémát jelentett **a kérdések elhatárolása**: mi a kérdés grammatikai, akusztikai, pragmatikai szempontból? A kérdésalakzatok grammatikai helyzetének részletes elemzése most nem volt céлом, a feldolgozott videós órákon kérdésnek tekintett megnyilatkozások különböző grammatikai helyzetekben fordulnak elő: önállóan egyszerű mondatban, összetett mondat tagmondatában kezdő, közbevetett vagy záró formulaként, alárendelő vagy mellérendelő mondatban. A kérdések helyzetének ilyesfajta pragmatikai-grammatikai elhatárolása is csak az értelmezés síkján lehetséges.

A tanári kérdéseknek helyzetüktől, kommunikációs céljuktól, grammatikai-stilisztikai formájuktól függően **nem egyforma a tanítási-tanulási értékük**. Méréseim alapján a tanári bőbeszédűségnek éppen az az egyik legfőbb forrása, hogy az órákon sok felesleges, nem odailló, nem megfelelő formájú tanári kérdés hangzik el.

### A tanári kérdés funkciói

Kérdéssel nemcsak kérdezni, hanem közölni, felszólítani, töprengeni, meggyőzni, magyarázni is lehet. Az érthető tanításnak meghatározó komponense a megfelelő tanári kérdés. Az angol nyelvpedagógiai munkák **számos pedagógiai okot és célt** sorolnak fel, miért tesz fel kérdéseket a tanár az órán:

- hogy nyelvi–gondolkodási modellt szolgáltatson;
- hogy megtudjon valamit a diáktól (tényeket, ötleteket, véleményeket);
- hogy ellenőrizze a megértést, a tudást;
- hogy aktivizálja a diákokat a tanulásban;

- hogy a diákok figyelmét a szóban forgó témára irányítsa;
- hogy az osztályt a jobb diákok kérdésre adott válaszában keresztül tájékoztassa valamiről, nem pedig direkt információszolgáltatással;
- hogy a gyengébb tanulóknak is megnyilvánulási lehetőséget adjon;
- hogy stimulálja a gondolkozást, legyen az logikai, reklektív vagy valaminek az elképzése (imaginatív);
- hogy rávegye a diákokat az előbbieken tanult anyag felidézésére és gyakorlására;
- hogy bátorítsa az önkifejezést;
- hogy tudtára adja a diákoknak, a tanár igazán érdeklődik a véleményük iránt.

(Ur 1996: 228–32)

Mint az antik világban a rétorinak, a mai iskolában a pedagógusnak is feladata, hogy a diákok értelmére és érzelmeire hasson. Ennek érdekében a pedagógusok kérdéseiket tehát tudatosan vagy nem tudatosan igen különböző céllal fogalmazták meg, így a tanórán elhangzó tanári kérdésekhez igen különböző beszédaktusok kapcsolhatók.

A **klasszikus** értelemben vett **retorikai kérdésnek** Szikszainé két fő típusát különbözteti meg: az egyik egyáltalán nem igényel választ (de nem zárja ki a válaszadást), ebben teljesen végbement a modális funkcióváltás, míg a másikban csak funkciófordulás következik be (Szikszainé 2001: 73). Ez utóbbiaknak konvencionizálódott a nem szó szerinti jelentése, ezáltal alkalmasak indirekt beszédaktus, például közvetett kérdés kifejezésére. Az általam elemzett tanítási órákon – mint azt majd a példák is bizonyítják – mindkét kérdéstípusra találunk példát. Tanulmányomban a nem vagy a nem pusztán kérdés funkciójú tanári megnyilatkozásokat nem a retorikai kérdések hagyományos felosztása szerint vizsgálom, hanem a hozzájuk kapcsolható beszédaktusok szerint közelítem meg őket.

Searle a **beszédaktusok** zavarba ejtő sokaságáról és a nyelv alkalmazásának mérhetetlen változatosságáról beszél. A beszédaktusok közös jellemzőire összpontosítva bevezeti az **illokúciós lényeg** fogalmát, vagyis a beszédaktus értelmét vagy célját. Az illokúciós lényeg alapján asszertívumokról (pl. kijelentések, magyarázatok), direktívumokról (pl. utasítások, kérések, parancsok), komisszívumokról (pl. ígéret, fogadalmak), expresszívumokról (pl. köszönetnyilvánítás) és deklarációkról (pl. kinyilatkoztatások) beszél (Searle 2000: 147–52).

A beszédaktusok csoportosításának sokszínűségét, az elhatárolás nehézségeit mutatja a következő oldalon található táblázat.

A csoportosítás nehézségét bizonyítja, hogy például az utasításként funkcionáló kérdések gyakran több csoportba is besorolhatók, hiszen a felszólítást kifejező kérdés mint direktívum az állítás illokúcióját is tartalmazhatja, tehát – Searle osztályozásával – egyben asszertívum is. Az alábbiakban ezért nem a főbb beszédaktuscsoportoknak megfelelően haladok az elemzésben, hanem – a vizsgálatot a pedagógiai nézőpontnak alárendelve – az elemzett videós órák alapján a kér-

désformához kapcsolt, leggyakrabban előforduló beszédaktusokat veszem sorra. Egy későbbi – még nagyobb korpuszra épülő – vizsgálatnak lehet a célja a tanórán előforduló valamennyi beszédaktus bemutatása és csoportosítása.

<b>Austin 1962</b>	<b>Vendler 1972</b>	<b>Searle 1975</b>	<b>Bach-Harnish 1979</b>	<b>Allan 1986</b>
<i>bemutatók</i> expositives	<i>bemutatók</i> expositives	<i>állító</i> assertives	<i>állító</i> assertives	<i>kijelentők</i> statements
<i>elkötelezők</i> comissives	<i>elkötelezők</i> comissives	<i>elkötelezők</i> comissives	<i>elkötelezők</i> comissives	
<i>viselkedők</i> behabitives	<i>viselkedők</i> behabitives	<i>kifejezők</i> expressives	<i>bevallók</i> acknowledgment	<i>kifejezők</i> expressives
<i>végrehajtók</i> exercitives	<i>kérdezők</i> interrogatives	<i>utasítók</i> directives	<i>utasítók</i> directives	<i>felszólítók</i> invitational
	<i>végrehajtók</i> exercites			
<i>ítélkezők</i> verdictives	<i>ítélkezők</i> verdictives	<i>kinyilatkoztatók</i> declarations	<i>ítélkezők</i> verdictives	<i>parancsolók</i> authoratives
	<i>befolyásolók</i> operatives			

(Allan 1998, idézi: Szili 2004: 96.)

A szakirodalmat és az összefoglalást lásd a II. rész után.

*Antalné Szabó Ágnes*