

A tanári beszéd kérdésalakzatai II.*

Felszólítást kifejező kérdések

A következő megnyilatkozáspárban a kiemelt kérdést a befogadók, azaz a diákok nem csupán kérdésként, hanem felszólításként – Searle osztályozásával – direktívumként is értelmezik, és direkt utasítás nélkül elkezdik a válaszadást.

T: Ez mi, mi? Hogy tudnád összefoglalni ennek a bekezdésnek a tartalmát?

D: Ööö arra hivatkozik, hogy a betegségnek a fő rizikófaktora mi lehet, és ki is fejt, ez a szív- és érrendszeri megbetegedés lehet.

A továbbiakban a folytatásszöveg nélkül idézek a tanítási órákból a kontextus alapján felszólításként értelmezhető kérdésalakzatokat.³

Virág, sorba tudnád ezeket rendezni?

Példát tudtok mondani földrajzból?

Erre tudtok-e nekem példát mondani?

Következő nehéz kérdésem, [...] vajon tudjuk-e, tudjátok-e, hogy vajon mi a különbség az alapelvek és a helyesírási szabályok között?

Hogy írnátok le?

Ki ismeri fel máris valamelyik összetett szót?

Hogyan lehet ezt átalakítani? Gabi?

* Az I. részt l. Nyr. 129[2005]: 173–85.

³ A tanári kérdéseket csupán a terjedelmi korlátok miatt nem idézem minden esetben teljes szövegkontextusban, a párbeszédet alkotó szomszédsági párok pontos leírásával. A teljes szöveg ezekben az esetekben csak a videós órákon hallható és a lejegyzett órákon olvasható. De a tanulmányban elemzett tanári kérdéseket kivétel nélkül mindig a teljes beszédhelyzet alapján vizsgáltam és értelmeztem.

Ugye, figyelitek tartalmilag is, hogy mi található benne?

Ez lesz az önéletrajz első fajt [...] első típusa. Itt két sort, ugye, kihagytál?

A példaként bemutatott kérdések más kontextusban felfoghatók valódi kérdésként is, olyan kérdésként, amelyhez nem kapcsolódik semmilyen felszólítást kifejező beszédaktus. Az elemzett órák azonban azt bizonyították, beépült a diákok retorikai és nyelvi tudásába, hogy a kérdés lehet felszólítás is, és ennek megfelelően válaszolnak, vagy éppen hallgatnak, és ennek alapján értelmezik az eldöntendő kérdéseket nem valódi eldöntendő kérdésnek. Mielőtt a diák a tanári kérdésre válaszol, vagy válaszként éppen hallgat, belső kommunikációs folyamat zajlik benne. Ennek során saját tapasztalati tudására, kommunikációs mintáira építve találja meg a tanári kérdésre legmegfelelőbb verbális választ vagy válaszcselekvést. A kérdés formájú felszólítások tehát minden esetben válaszcselekvésre várnak (Domonkosi 2001: 66).

Az előzőektől gyökeresen eltérő formájú, mégis felszólító funkciójú a közvetkező kérdéslánc középső tagja.

Milyen tartalmi jellemzői vannak ennek az önéletrajznak? Hüüm? Kata?

Ebben a megnyilatkozásban a válaszra biztatás kedveskedő, barátságos formája jelenik meg.

A **felszólítás mint beszédaktus** nagyon szűk és nagyon tág kategória. Sok minden belefér, ugyanakkor némely felszólításszerű lehetséges illokúciót nem tudunk egyértelműen azonosítani. Sok hasonló, mégis eltérő beszédaktust nevezünk mind a szakirodalomban, mind a mindennapi nyelvhasználatban felszólításnak. A kérdésszerű felszólításoknak eltérő fokozataik vannak, és más-más a retoricitásértékük is. Mindennapi retorikai tapasztalatunk azt bizonyítja, hogy felszólítást hatásosabb kérdés formájában megvalósítani, mint direkt felszólítással. Az indirekt felszólításformák az elemzett esetekben enyhébb utasítást fejeznek ki, mintha direkt tanári utasítások lennének.

A felszólításértékű kérdő mondatokban gyakran fordulnak elő a felszólítás szigorúságát enyhítő kifejezések, az azt szelídítő **grammatikai formák** (Fanschel–Labov 1997: 402). Bár grammatikai szempontból nem határolható el a retorikai kérdés, csupán a beszédkontextus segíti akként értelmezni (Keszler 2000: 384), mégis előfordulhatnak bennük olyan konvencionizálódott nyelvi jelek, amelyek megerősítik (nem igazolják!) a kérdés formájába bújtatott felszólítások felismerését. A retorikai szakirodalom csak néhány árulkodó nyelvi jelzést elemez (Kocsány 2001: 10–1). Ilyenek például a feltételes módú igék vagy az *ugye* partikula és az *-e* kérdőszó használata. Külön érdemes lenne vizsgálni azt is, hogy az igealakok által kifejezett szám- és személyviszonyok milyen kapcsolatban vannak a felszólításként értelmezhető kérdő mondatok retoricitásértékével.

Felszólítást, kapcsolatteremtést és figyelemfelhívást kifejező kérdések

Az előzőekben idézett példákban előfordult egy másik, még nem elemzett felszólításértékű tanári kérdés is.

Mit jelent vajon az, hogy értekezés? Lívia?

Hogyan lehet ezt átalakítani? Gabi?

Mi a másik? Bernadett?

Ehhez hasonló, csak keresztnévet tartalmazó, felszólító kérdések az elemzett órák több mint 50%-ában igen gyakoriak voltak. Például:

Dóra?

Tibor?

Zsófi?

Brigitta?

Róbert?

Mindegyik kérdést sajátos intonációja különbözteti meg a homográf valódi kérdésektől vagy a más beszédaktust, például csodálkozást kifejező kérdéstől. Ezek a kérdések az előzőekben elemzett felszólító kérdésektől abban különböznek, hogy erősebben érvényesül bennük a kommunikáció fatikus funkciója, egyértelműen kapcsolatot teremtenek, megszólítanak egy diákot, és felszólítják válaszadásra. Az ilyen típusú kérdések egyértelműen jelzik a társalgásban, így a tanórai kommunikációban is a szóátadást, utánuk ritkán folytatja a közlést a tanár. Az ilyen típusú kérdéshez a közvetlen figyelemfelkeltés beszédaktusa is erősebben kapcsolható. A tanár nem az osztályhoz szól általában, hanem egy konkrét tanulót szólít fel az osztályban. Ennek a beszédaktusnak a létét bizonyítja az is, hogy a tanárok gyakran nem is azért fogalmazznak efféle megszólító kérdéseket, hogy valóban választ kérjenek egy-egy diáktól, hanem az oda nem figyelő, mással foglalkozó vagy az éppen elmerengő diák figyelmét terelik vissza ezzel a kérdéssel az órai tananyagra.

Folytatásra buzdító és kapcsolaterősítő kérdések

Felszólításértéke van a következő órarészletben kiemelt tanári kérdéseknek is, ám nem válaszra szólít fel, hanem a válasz folytatására.

D: Nem szerkezetileg tagolódik.

*T: Nem szerkezetileg tagolódik. **Hanem?***

D: Bizonyos ööö szempontok szerint.

A folytatásra buzdítást és a pozitív megerősítést mint kommunikációs szándékot szolgálja a tanulói válasz megisméltése. Ugyanakkor a kiemelt egyszavas kérdésben érvényesül a fatikus funkció is, de nem a kapcsolatteremtő, hanem a kapcsolattartást megerősítő szerep. A következő tanári kérdések is két tanulói megnyilatkozás között, többnyire a diák megnyilatkozását megszakító nagyobb beszédszünet után hangoztak el:

Tehát?

Mert?

Na?

Aztán?

No?

Még?

Igen?

Mégpedig?

Ezek a tanári kérdések a beszélő türelmetlenségét is jelzik mindenféle támadó magatartás nélkül, tehát ezek a kérdések is a felszólítások enyhébb, indirekt formáit képviselik. A kérdések mindegyike egy-egy mondatszót, indulatszót vagy módosítószót tartalmaz, esetleg egyszavas hiányos mondat. Ezekben a kérdésekben határozottan kifejeződik az a beszédszándék is, hogy a megnyilatkozó, esetünkben a tanár megnyugtatni kívánja beszédpartnerét, azaz a diákat, hogy figyeljen arra, amit mond, tehát ezek a kérdéstípusok – Searle osztályozásával – nemcsak utasítások, azaz direktívumok, hanem kijelentés értékű asszertívumok is.

Figyelem- és érdeklődésfelkeltő kérdések

A következő kérdések a tanár monológyszerű megnyilatkozásában fordultak elő. Mindegyikben közös, hogy legfőbb kommunikációs funkciójuk a tanulók figyelmének és érdeklődésének felkeltése, egy dologra irányítása, nem várnak a tanulótól azonnal verbális válaszcselekvést.

Vajon mi az oka? Próbáljuk ki!

Vajon miért írjuk egybe? Nos, hogy ez kiderüljön, [...] alakítsátok át egy szószerkezetté!

A figyelemfelkeltő kérdések segítenek a diákokban azt az érzést is kialakítani, hogy az órai témához közük van, az ő dolguk is a megértés és a tanulás. A figyelem felkeltésével rokon, ám nem azonos kommunikációs cél az érdeklődés felkeltése és irányítása (Apel–Koch 1997: 119–22). A figyelem önmagában nem elég a tanuláshoz. Az érdeklődés feltételezi a szellemi tevékenységet is. Az érdeklődés felébresztésének fontos eszköze, ha sikerül a dolgot, amelyről szó van, kérdéssé formálni. Ezáltal a válasz keresése a tanulási kedvet is fokozza. Ugyanakkor a tanárnak tisztában kell azzal lennie, hogy kérdése nem lehet minden egyes tanuló saját kérdése, egy probléma nem mindenki problémája, és ezt a kérdésfajtát sem fogja minden tanuló egyformán értelmezni. Az ilyen típusú tanári kérdésekben a beszédaktus grammatikai jelzői lehetnek a *vajon* kérdőszók.

Más grammatikai formával, mégis a figyelem felkeltését szolgálják a következő kiemelt tanári kérdések is:

Virágváza. Ugye? [...] Virágváza. Virágnak a vázája.

Na, ez a tökéletes. Ugye? A beteg ápoló nem lehet jó betegápoló.

A figyelemfelkeltés hatásos retorikai eszköze ebben az esetben a kérdés után következő hosszabb beszédszünet is. Ennek a tanári kérdésnek az előzőekben vizsgált *vajon* kezdetű kérdésekhez képest határozottabb fatikus funkciója van, a tanár és a diák közötti kapcsolat megerősítését is szolgálja. A monologikus formát ez a kérdés áldialogikus formává alakítja, mivel a tanár a diákokhoz intézett kérdésére valójában nem vár verbális választ, az elvárható válaszcselekvés ebben az esetben a tanárra való odafigyelés. Az *ugye?* kérdésben megjelenik az a beszédszándék is, hogy a tanár a diákok egyetértését kéri a közlés tartalmával kapcsolatban.

Az *ugye?* típusú kérdések a következő tanári megnyilatkozásban is gyakran előfordulnak, és felbukkannak mellettük újabbak is. Nehezen határolhatók el az *ugye?* hangsorú kérdéstípustól a következő szövegrészletben kiemelt példák. Ám mégis különbséget érzek a használatukban, a beszédaktusban. Nem kéri a diákok egyetértését, a hosszú tanári monológot megszakító tanári kérdéseknek egyrészt az a céljuk, hogy a tanár a diákokkal fenntartsa a kommunikációs kapcsolatot, a diákok figyelmét ébren tartsa, ugyanakkor erősebbnek érzem benne az öngazolás szándékát.

Jó. Akkor lényegében mindenki talált valamennyit. Köszönöm szépen. Menjetekek helyre! Jó, ezt letesszük. Ez után a kis bemelegítő után, gyerekek, már meg is érkeztünk, ugye, mindjárt a mai óra anyagához. De előtte még egy icipicit visszamegyünk helyileg. Jó? Arról beszélgettünk az elmúlt alkalmakor, hogy a magyar terület vagy a területek elfoglalásakor a letelepedés

kapcsán törzsenként telepedtek le a magyarok. **Emlékeztek rá, hogy erről beszélgettünk?** Arról is emlé... Arra is emlékezhetek, hogy azt mondtam nektek, hogy a Maros és a Tisza négyszögében [mutatja a térképen] Ajtony volt az, aki letelepedett [mutatja a térképen folyamatosan], Erdélyben pedig Gyula. Mindjárt meg fogom mutatni a másik képe... a térképet, azon jobban látjátok, csak ezt néztük a múltkor. **Emlékeztek rá?** És arról is beszélgettünk, hogy hatalmas úr volt a mai Somogy megye területén Koppány. **Emlékeztek rá?** Megnéztük az egészet, hogy ki hol telepedett le. Arra kérlek benneteket, jól nézzük meg ezt a másik térképet most. Jó? Ezen a térképen láthatjátok [leveszi a térképet, alatta van a másik] Magyarországot István király korában. Itt sokkal szembetűnőbb, hogyha megfigyeljük, hogy mekkora is volt Koppány területe. Nézzétek csak a zöld vonalat! Amint látjátok, a Balatonnak egy része is hozzá tartozott. [Mutatja a térképen folyamatosan.] A másik, Ajtony, akit meséltem nektek, a Maros és a Tisza, majd pedig a Duna négyszögébe. És megfigyelhetitek Gyulát! Gyulát már emlegettük, hiszen az ő lánya volt Sarolt, akit elvett feleségül Géza fejedelem. **Emlékeztek rá?** Most el fogunk látogatni Géza fejedelem udvarába. Arra kérlek benneteket... Az volt az egyik kérdés, ugye, hogy ha gondolatban elmegyünk Pannonhalmára, akkor ott látjuk Géza fejedelem törekvéseit. Pannonhalmán bencés apátságot alapított Géza fejedelem. Erről beszélgettünk az elmúlt alkalommal, és arról is, hogy ez a pannonhalmi apátság voltaképpen a bencések lakta terület által... Kik is azok a bencések? Erről is hallottatok már. Mennyit imádkoztak, mennyit toboroznak! Az elmúlt lelkében benne volt. Látogassunk el Pannonhalmára egy-két képen keresztül. Jó? Megnézzük, hogy, hogy is nézett ki Pannonhalma. Remélem, sikerül. Ide fogok nektek vetíteni [megfordítja a térképet]. Nem sok képem van, csak hat...

Látszólag egyetértést kívánó kérdések

A tanítási órákon és az előző példában igen nagy számban fordultak elő olyan kérdések is, amelyekre a tanár nem is várt választ, ezek a kérdések csak látszólag szólítják meg az osztályt, valójában kérdésbe rejtett önigazolások:

De előtte még egy icipicit visszamegyünk helyileg. Jó?

Arra kérlek benneteket, jól nézzük meg ezt a másik térképet most. Jó?

Látogassunk el Pannonhalmára egy-két képen keresztül. Jó? Megnézzük, hogy, hogy is nézett ki Pannonhalma.

Egy következő, más formájú példa:

T: Akkor kellene különírni, [...] de tekintve, hogy elmaradt az -e [...] ugye, elmaradt a birtokos személyjel? Ezért összeforrt összetett szóvá. [...] Legfeljebb azon kellene gondolkozni, hogy mivel túl hosszú, nem kellene-e, esetleg, netán, [...] Dani.

D: Kötőjel.

T: Kötőjellel írni.

Ehhez hasonló önerősítő tanári kérdések a következők is:

*Jó, igazad van, az állatoknál a hidegvérű, melegvérű egybevan, de a másik az szintén egybevan, sajnos, [...] úgyhogy ez nem jó példa. Mind a kettő esetben, itt tulajdonképpen már három jelentésünk van. **Igaz?***

*Kötelező három ilyet [...] találni, de aki tízig fölviszi, az beadhatja ötösért. ...Tehát szorgalmi a plusz hét. [...] **Jó?** Köszönöm szépen, vége az órának.*

A kérdést nem azért teszik fel, hogy válaszoljanak vagy megszólaljanak a diákok, azaz – Searle osztályozásával – kevésbé nevezhetők direktívumoknak. A tanárok csak színlelik, hogy a diákok véleményét kérik. Az ilyen kérdések elhangzása után a tanár nem is tart mindig hatásszünetet, és maga sem válaszol ezekre a kérdésekre. Ugyanakkor az önerősítésen kívül megjelenik a kérdésben a kapcsolaterősítés és az elbizonytalanodás is mint beszédaktus. Elmereng a beszélő, a tanár, hogy jól gondolja-e, amit mond. Ilyen kérdésre önmagunkban, egy belső kommunikáció során szoktunk válaszolni. És a válasz általában pozitív, igenlő. Domonkosi Ágnes egyetértő kérdéseknek nevezett alakzatokról ír (Domonkosi 2001: 67). Ha egy ilyen kérdésre a diákok válaszolnak, sőt ellentétes logikai minőségű választ adnak, akkor ez a tanórán humor forrásává válik. Egy esetben elő is fordult az egyik videós órán, hogy a humor alapjául szolgált a diákok kéretlen válasza. Az órán felcsattanó nevetés pedig éppen azt bizonyította, hogy az ilyesfajta kérdések funkciójával, magával a beszédaktussal tisztában vannak a gyerekek.

Látszólag egyetértést kívánó, megszólító kérdések

Az elemzett órán sok tanárnál tapasztaltam, hogy kérdéseinek nagy számát az efféle rutinszerűvé vált, „üres” tartalmú kérdések sokasága indokolja.

***Segítek, jó?** [a táblán levő kártyákat rendezik] Először akkor én leveszem addig ezt.*

*Akkor ezt addig megfogom, **jó?***

Jó, a többiek nem látják, meg én se. [...] Tehát azon a képen. Jó, köszönjük. Én akkor mondom utána, én leszek a szinkrontolmácsod. JÓ? [...] Itt van Petőfi Sándor. [T a táblán lévő képre mutat.]

Ezek a sztereotip retorikai kérdések abban különböznek az előző fejezetben idézett, látszólagos egyetértést kívánó kérdésektől, hogy közvetlenül megszólítanak egy diákot, tehát másképpen fejeződik ki a kérdésben a fatikus funkció.

Sugalló kérdések

Mi magunk is fogalmazunk olyan kérdéseket, amelyekben nem rejtjük el érzelmeinket, sőt hangot adunk türelmetlenségünknek, elégedetlenségünknek bennük. A tanárok is szoktak olyan kérdéseket feltenni, amellyel a saját maguk meggyőződését sugallják a diákoknak, valamely tényállás elfogadását vagy elutasítását szuggerálják beléjük.

D: Témamegjelölés. A bevezetésben van. S az a mondat: A továbbiakban a gyerekkori sportolás hatását vizsgálom háromféle szempontból: a személyiségfejlődéssel, az életmóddal és a betegségekkel kapcsolatban.

T: Nincs olyan páros, aki ezzel esetleg vitatkozni tudna? Ki, ki az? Nem hallom. Levente!

Ez a tagadó formájú eldöntendő kérdés valójában állító formájú kijelentést sugall: Kell olyan párosnak lennie, amelyik vitatkozni tud a diák közlésével. A tanár meggyőződését nemcsak a szórend, hanem a csupán hangzó anyagban értelmezhető intonáció, az *esetleg* kifejezés ironikus használata is mutatja. A tanár türelmetlenségének bizonyítéka a kiemelt kérdést követő újabb kérdésben a *ki* kérdő névmás megismétlése. Az ilyesfajta kérdések manipulálják a diákokat, ahogy a következő példában is látni lehet:

Nem hiányzik róla semmi? [...] Senkinek? [...] Marci? Nem, na?

A tanár bosszús csodálkozását, a válasz hiányával kapcsolatos elégedetlenségét az egymás után záporozó kérdések mutatják. Már az első kérdés is olyan intonációval hangzott el az órán, hogy egyértelművé tette a diákok számára a választ. De szuggeráló kérdés az is, amelyben összekapcsolódik a válaszolásra buzdító *na* interakciós mondatszó és a *nem* tagadást kifejező mondatszó. Ezek a grammatikai jelölők is csak a sajátos intonációval együtt érik el azt a hatást, amely egyértelművé teszi a befogadók, a diákok számára, hogy válaszolniuk kell, és igenlő választ kell adniuk a feltett kérdésre: *Igen, hiányzik róla valami.*

Az csak a kontextus elemzéséből derül ki, az eldöntendő tagadó kérdést valóban állítást tartalmazó kijelentésként kell-e értelmeznünk. A tagadó formájú kérdés valójában nyomatékos állítást fejez ki. A kimondatlan, implicit állítás megértését

csak az akusztikus sajátosságok és a szövegkontextus teszik lehetővé, ugyanezek implikálják azt is, hogy a kérdésre csak állító válasz adható.

Ezek a szuggeráló tanári kérdések nem tekintik valódi gondolkodási partnernek a diákokat, hanem rájuk kényszerítik a tanár gondolatmenetét. Önálló gondolkodásra, ellentmondásra – következmények nélkül – nincs lehetőség. Tehát ezek a kérdő formájú mondatok is felszólításként, sőt türelmetlenséget kifejező felkiáltásként funkcionálnak.

A következő szuggeráló kérdések retoricitását nemcsak az intonáció, hanem a megnyilatkozást megszakító hatásszünetek is fokozzák. A diák érti is a kérdés rejtett illokúcióját, és meg is adja azt a választ, amelyet a kérdés implikál.

T: Egyetértetek azzal, ahogy ezt ő fölrajzolja [...] geometriailag? [...] Eszter, [...] te is, [...] így rajzolnád föl?

D: Egymás mellé kéne rajzolni.

Az alábbi kezdeményező tanári kérdés intonációja is azt sugallta az órán, hogy ez a kérdés valójában tagadást kifejező állítás, és ennek elfogadására buzdítja a pedagógus a diákokat.

T: Egyetértünk vele? Zsófi?

D: A rigófészek.

T: Így van. Inkább a rigófészek talán.

Ezek a funkcióforduláson átesett kérdő mondatok a kérdő formával együtt megőrzik erősebb emocionális jellegüket.

Magyarázó kérdések

A klasszikus retorikai leírások subjekciónak és suggestiónak nevezik a beszélő áldialógusát attól függően, hogy milyen értelmű válasz születik rá (Quintilianus 1913: 568). A beszélő önmagához intézi a kérdést, és maga meg is adja a választ. Az ilyesfajta kérdések kommunikációs funkciója a tanórai kommunikációban is sokrétű. A tanári monológot élénkebbé teszik ezek a kérdések, ezáltal nagyfokú figyelemfelkeltő erő rejtőzik bennük. A gondolatra, a gondolatmenet logikájára irányítják a diákok figyelmét. Ezek a megnyilatkozások – Searle osztályozásával – elsősorban asszertívumok, de mint figyelemfelkeltő kérdések érintkeznek a direktívumok osztályával is.

Igaz-e Gárdonyi sora? Az iskolánk olyan, mint egy zengő méhkas. Megkezdődik a bevonulás. Igaz ez még ma is az iskolára? [...] Általában igen.

Van-e a minőségjelzős kapcsolatban valamilyen jelölő? [...] Nincs. Tehát mit rajzolunk oda? [...] Egy óriási nullát. [...] Mennyiségjelzősben van-e valamilyen jelölő, rag vagy bármi, amit kitehetünk? [...] Ott sincs. Oda is egy nullát rajzolunk.

*Jelentésváltozás. **Ebből mi következik?** [...] Hogy [...] bármelyik típusú, [...] bármelyik típusú, [...] bármelyik esetben lehet oka az egybeírásnak a jelentésváltozás.*

***Igen, aztán milyen?** Tagolt, áttekinthető, [...] vázlatos. Hát ez is hasonlót jelent.*

*Költők. Írók. [...] Tehát ez a művészvilág. Vagy másképpen úgy is mondhatnánk, a kultúra. Akkor én most megreszkírozok valamit, **és mondhatjuk, hogy a kultúra nem ismer határokat?** [...] **Ez így van?** [...] Igen.*

A példákban megfigyelhető kérdés-felelet szerkezet hihetőbbé, feszesebbé teszi a tanári magyarázatot. A kérdésre nem várunk mástól választ, hanem magunk adunk feleletet. A beszédpartner tehát maga a beszélő, a tanár magyarázat közben maga válaszol a saját kérdéseire. Ugyanakkor ez a megnyilatkozásforma a diákok figyelmének a lekötését is szolgálja, azt az érzést sugallják számukra, mintha a tanár a dolgokat velük vitatná meg. Ebben a monologikus kérdésben a kérdező beszédaktusa megmarad, csak más beszédfunkció is kapcsolódik hozzá. A figyelemfelkeltés szándéka összefonódik azzal, hogy ezek a tanári kérdések, közülük is különösen a kérdőszóval kezdődő kérdő megnyilatkozások kataforikus, előrejelző szerepűek.

Ezek a retorikai kérdések elveszítették valódi dialógusbeli funkciójukat, a gondolatmenet kiélezését szolgálják, ritmust adnak a magyarázatnak. Ezáltal pihentetik a diákokat, hiszen tudják, hogy a kérdésre válasz is következik. Sajnálattal tapasztaltam, hogy a részletesen elemzett 50 videós órán átlagosan csak 1,6 efféle magyarázó kérdés fordult elő. Pedig az érzelmek felkeltésének retorikai alapelve, hogy csak lelkesedés képes lelkesedést ébreszteni. Ennek a kommunikációs célnak jobban megfelel a kérdés-feleletre épülő, a tanár érdeklődését is jelző tanári magyarázat, mint a pusztán kijelentésekből álló megnyilatkozás.

A kérdésismétlés funkciói

50 órán végzett méréseim alapján egy-egy órán átlagosan 74 **különböző célú ismétlés** hangzik el a tanári beszédben. Ezeknek az ismétléseknek igen nagy hányadát képezi a tanári kérdések megismétlése. De nemcsak a saját kérdését ismétli meg a tanár, hanem a diák válaszát is, igaz más-más beszédszándékkal. A következő órarészletben egy megnyilatkozáson belül mindkét ismétlőkérdés előfordul.

T: Az a kérdésem, hogy véleményetek szerint kézzel vagy géppel kell írni az önéletrajzot?

D: Géppel.

T: Géppel? Miért? Miért géppel?

Az elsőként megismételt kérdésnek nem a valódi kérdezés a beszédaktusa, hanem a tanuló válaszában a helyeslés, elfogadás is kifejeződik benne. Az alakváltozatban megismételt kérdés célja pedig a valódi kérdezésen kívül a tárgyalás továbblendítése, a szóátadás szándékának kifejezése.

A **parafrázissal** való értékelés, vagyis az a fajta tanári közlés, amikor a tanár kisebb-nagyobb nyelvi, és szükség esetén tartalmi átalakítással megismétli a tanuló válaszát, igen gyakori a tanári kommunikációban (H. Varga 1999). Sok efféle kijelentő modalitású értékelő mondat fordul elő az általam elemzett videós órákon is. Az értékelésnek ez a típusa pedagógiai szempontból nem tekinthető túlságosan szerencsésnek, hiszen gyakori alkalmazása esetén a diákok megszokják, hogy a tanár úgymint elismétli a helyes választ, így nem fontos egymás válaszaira figyelniük.

D: Nem szerkezetileg tagolódik.

T: Nem szerkezetileg tagolódik. Hanem?

D: Bizonyos ööö szempontok szerint.

T: Szempontok szerint. Milyen szempontok ezek? Mire gondolt, amikor azt mondta, hogy bizonyos szempontok szerint? Mik ezek a bizonyos szempontok?

Már-már **felkiáltás értékű** a következő kérdésismétlés:

Két milyen mondatrész [...] van egymással mellérendelő kapcsolatban? [...] Két milyen mondatrész van egymással mellérendelő [...] kapcsolatban? Alina?

Különösen a kezdő pedagógusokra jellemző – a videós órák tanúsága szerint –, hogy különösebb kommunikációs cél nélkül egymás után többször megismétlik a saját kérdésüket ugyanabban a formában vagy alakváltozatban, ahogy ezt az előző példában is látjuk. Az ilyen kérdésismétléseknek talán az az üzenete, hogy a tanár maga is bizonytalan abban, helyesen fogalmazta-e meg a saját kérdését, tehát kételkedik kérdésfeltevése helyességében. Tükröződik benne az a félelme is, hogy hátha nem értik meg a diákok a kérdést, és akkor nem kapja meg a továbbhaladáshoz szükséges választ. De nagy gyakorlattal rendelkező tanár kommunikációjában sem ritka ez az ismétléses kérdésalakzat, ezt szemléltetik a következő példák:

Vagyis [...] mivel kérdezzük, és melyik válaszol rá? [...] Mivel kérdezzük, melyikkel kérdezzük, és melyik válaszol rá?

Tehát melyik lesz az alaptag? [...] Melyik lesz az alaptag?

Van-e a tagmondatok szintjén valami? [...] Van-e az összetett mondat szerkezetében még valami, amit meg kell itt említeni?

A kérdéshalmozás funkciói

A kérdésekkel kapcsolatos gyakori tanári kommunikációs alakzat a kérdéshalmozás is. A kérdésismétlés és a kérdéshalmozás sok tanár esetében már-már **rítussá** vált az órán.

*Nyelvet művelő. Így van. De jó példát mondtál, úgyhogy csak elsiitted. Nyelvet művelő. Pontosan. Tehát [...] **Mit tudunk megállapítani? Mit kell tennünk ahhoz? Mi történik? Miből lesz a szóösszetétel? [...] Mit hagyunk le, Évi?***

*Igen. **Mit figyelnek még meg? Mit tudnak még leolvasni? Tessék, mondja!***

A kérdések halmozását is részben a tanári bizonytalanság, a türelmetlenség kifejezésének a szándéka jellemzi. De retorikai eszközként alkalmazhatjuk a tanári kommunikáció egyhangúságának elkerülésére és a figyelem ébrentartására is. Két kérdésnél többet mégsem célszerű feltenni egymás után, a diákok figyelemé ugyanis csökken, elfáradnak a kérdéssorozattól, és a pszichológiában a széli hatás törvényének nevezett jelenség miatt úgyis csak az utolsóként elhangzó kérdésre fognak emlékezni.

Egészen különleges kérdéshalmozás a következő példa, számos különböző beszédaktus kapcsolható hozzá: kérdezés, felszólítás, buzdítás, sürgetés, szemrehányás, a saját megnyilatkozás helyességében való kételkedés, kapcsolatteremtés:

Megfelel-e az önéletrajz kritér [...] Tehát ilyen-e egy önéletrajz? Szerintetek? Valami? Na? Hmm? Csilla? Igen?

A tanári beszéd kérdő formájú megnyilatkozásainak és a kérdésismétlések, kérdéshalmozások tipologizálása nem lehetséges a tanítási órákhoz kapcsolható beszédaktusok elemzése és csoportosítása nélkül.

A jól és kellő időben megfogalmazott tanári kérdések tehát segítenek a szimpátia, a figyelem, az érdeklődés, a jó hangulat és az aktivitás felébresztésében (Apel–Koch 1997: 128). A tanári kérdések eszközei lehetnek a kapcsolatteremtésnek, a kapcsolattartásnak, a társalgás továbbblendítésének is. A konkrét órák elemzése azt is igazolja, hogy ugyanaz a tanári kérdés más helyzetben, más tanárnál különböző diákok számára mást és mást implikálhat.

Célszerű és tanulságos lenne vizsgálni azt is, milyen tényezők befolyásolják az osztálytermi diskurzusban, hogy milyen közvetlen és közvetett felszólítási formákat, milyen magyarázattípusokat alkalmazunk. Mennyire függ ez a beszédhelyzettől, az interakciótípustól, a tanár személyiségétől, a tanár-diák kapcsolattól? Milyen nyelvi formák használatosak a tanórán a különféle beszédaktusok kifejezésére? Milyen kérdő formák milyen modalitásváltást, funkcióváltást tesznek lehetővé? Egy másik kutatás célja annak vizsgálata is, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a tanórai szervezési formák, az alkalmazott módszerek és a kérdés-eljárásai, a kérdéstípusok között. Elemzésre vár az is, hogy a kérdő formák

használata, a retorikai eszközök kiválasztása mennyiben függ a tantárgy jellegétől és az óratípustól. Minden bizonnyal a pedagógus neme, életkora, az osztályban felvállalt szerepe is befolyásolja, hogy melyiket választja a direkt és az indirekt formák közül.

A kérdésfunkciókat hosszasan lehetne sorolni, ezzel az elemzéssel még nem merítettük ki a tanári kérdésekhez kapcsolható beszédzándékok feltárását, újabb videós órák elemzésével további kérdéstípusok és hozzájuk kapcsolódó újabb beszédaktusok ismerhetők fel. Ugyanakkor mégsem lenne szerencsés dolog beleesnünk abba a csapdába, hogy érdeklődésünket és figyelmünket kizárólag e retorikai eszközök újabb és újabb osztályozására fordítsuk (Barthes 1997: 159). Talán nincs is elég fogalmunk, elég szavunk sem a beszédaktusok és a kérdéstípusok árnyalatainak megnevezésére, osztályozására.

Azt azonban már ennyi óra alapján is meg lehet állapítani, hogy a pedagógiai tudásnak és a tanítási készségnek mindenképpen fontos eleme a tanári kérdések célszerű, hatásos, változatos és a különféle tanórai helyzetekhez illő megfogalmazása. Mindenképpen hasznos lenne mind a tanárjelölt hallgatók, mind a pedagógusok, sőt a tanulók számára is az ösztönösen betartott beszéd szabályokat, a kérdéstípusok és a hozzájuk kapcsolódó beszédaktusok értelmezését, a kérdések alkotását tudatosabbá tenni.

A tanári és a tanulói kérdések használatára is érvényes a következő kétezer éves bölcsesség: „Ha minden egyes gondolatra csak egyetlen kifejezés volna, kevesebb fáradtsággal lehetne ezt megszerezni, mert magával a gondolattal egyszerre kínálkoznék a megfelelő kifejezés is. Mivel azonban egyik kifejezés megfelelőbb vagy csinosabb, hatásosabb vagy jobb hangzású, mint a másik: nemcsak ismernünk kell valamennyit, hanem szükséges, hogy kéznél s hogy úgy mondjam, szemünk előtt legyen mind, hogy a mint a szónok emlékezetében felvonulnak, könnyen kiválaszthassa közülük a legjobbat” (Quintilianus 1913: 294–5).

A kérdésalakzatok akusztikus-vizuális formája

A kérdő alakú tanári megnyilatkozás nemcsak stílussajátság, retorikai alakzat, grammatikai alak, hanem mint **élőbeszédbeli** megnyilatkozás sajátos **akusztikus és vizuális forma** is.

A tanórán elhangzó nem tudakoló és pedagógiai kérdéseket más mondatfajtatól többek között az akusztikum alapján is megkülönböztetjük. Az akusztikus forma meghatározói a sajátos **intonáció** és nem ritkán a kérdést kísérő vagy megelőző, esetleg megszakító **hatásszünet**.

Kati. Kati! Kati? Kati?!

Ezek az írásjeles változatok nem képesek tükrözni azt a kiejtésbeli-hangzásbeli sokszínűséget, melyet e mondatok hallgatásakor a tanítási órákon tapasztaltam. A kérdőjellel és a kettős írásjellel zárt forma más intonációval szólal meg valódi kérdésként, csodálkozást kifejező felkiáltásként, fenyegetésként vagy

felszólításként. Csak a hanglejtés különbözteti meg ezeket a homográf mondatokat egymástól, a kérdő intonációs forma változatosságát az írásjelekkel nem tudom megjeleníteni.

Bár a tanítási órákon elhangzott kérdések intonációinak elemzésére e tanulmányban nem vállalkozhatom, de már ez a más fókuszú elemzés is azt a tanulságot hozta számomra, hogy sokféle intonációs változatban hangoznak el a látszólag rokon kérdéstípusok. Ugyanakkor azt is tapasztaltam, hogy érzékelhető különbség van a nem retorikai és a retorikainak minősített kérdések intonációja között. Ezek a különbségek sem jeleníthetők meg az általam alkalmazott átírási jelekkel.

A tanári kérdések akusztikus vizsgálatával kapcsolatban már sok értékes tanulmány született (V. Raisz 2001; Rozgonyiné 1999; H. Varga 1999). Ennek ellenére még számos megválaszolatlan kérdés maradt. Érdeemes továbbfűzni a Péter Mihály és Raisz Rózsa által felvetett gondolatot, hogy valószínűleg a kérdésforma retorikai átértelmezése nem a válaszadó, például nem a diákok értelmezésében valósul csak meg, hanem már a tanár tudatában is. Ezt tükrözi a kérdéseket megszólaltató intonáció (V. Raisz 2001: 22).

A tanár kérdés formájú alakzatos megnyilatkozásait sok esetben sajátos **vizuális kommunikációs** jelek is erősítik. Így például az elemzett tanítási órákon megkülönböztethető volt a hagyományos pedagógiai kérdést és a biztató, cselekvésre ösztönző kérdést kísérő sajátos **mimika**, némely eltérő **gesztus**, tanári **mozgás**. A tanároknak – ezt a videós órák is bizonyították – kialakult rájuk jellemző vizuális kommunikációjuk, kérdezői stílusuk. A mosolygós, biztató gesztusú tanárok több biztató mondatot, kérdést is fogalmaztak meg, gyakrabban ismételték meg a kérdést, élénkebben, több stilisztikai-retorikai eszköz használatával magyaráztak. A 2. számú tanár egyetlenegyszer sem mosolygott a tanítási órán, nem is fogalmazott biztatónak nevezett kérdéstípust, sőt a többiekhez képest a legkevesebb számú kérdést tette fel, inkább kijelentő tartalmú megnyilatkozások jellemezték kommunikációját. A legtöbb kérdést megfogalmazó 6. számú tanár egész órán mosolygott, nagyszámú biztató kérdéseit erőteljes mimikával kísérte. Az 5. számú tanár óráján némely kérdést nem csupán a sajátos szórend vagy a szituáció segített gúnyos felszólító kérdésként értelmezni, hanem az intonáció és a kérdést kísérő mimika is.

A nonverbális jelek, például a gesztusok, valamint a nyelv, így a kérdést kísérő nonverbális jelek és maga a tanári kérdés együtt képezik a közlést, kiegészítik egymást a kommunikáció síkján. A kéz, a szem akkor is beszélnek, ha ennek nem vagyunk tudatában, jeleznek valamit a vevő, például a diák számára, tehát a kommunikációban szemantikai értékük van (Bańcerowski 2003: 4–6). A vizuális kommunikáció tehát a diákok számára segíti a megnyilatkozások értelmezését. A tanári képzés megszerzésében ezért nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a nem verbális tanári kommunikáció megfigyelésének és elemzésének. Egy mosoly vagy mosollyal kísért buzdító kérdés gyakran gyorsabb és hatásosabb kommunikációs jelzés, elismerés, figyelmeztetés, cselekvésre buzdítás.

A tanári kommunikációban megfigyelhető eltérések ellenére – minden bizonnyal – törvényszerűségeket is fel lehet tární, ehhez azonban lényegesen nagyobb számú minta elemzésére van szükség. Azt azonban már ennyi példa alap-

ján is megállapíthatjuk, hogy a tanítási órán folyó tanári kommunikáció sikerét meghatározza nemcsak a tanári beszéd érthetősége, érdekessége, a beszédre történő tudatos felkészülés, a mondanivaló átgondolása, megfelelő módon történő elrendezése, hanem a nem verbális kifejezőeszközöknek a verbális közlést kiegészítő és támogató alkalmazása is. A tanári beszéd hitelességét nagymértékben fokozhatják a nem verbális eszközök.

A tanári kérdések mint rítusok

A tanár nyelvi-kommunikációs viselkedésének tétje minden tanítási órán igen nagy, s az előzőekben megfogalmazott kommunikációs-pedagógiai célok mindegyikének eleget tenni nem könnyű feladat. Nem könnyű, hiszen a beszédhelyzetet meghatározó és a résztvevők megnyilatkozásait erősen szabályozó „forgatókönyv” is korlátozza a tanári-tanulói megnyilatkozásokat.

Az összes társalgási típusra jellemzőek bizonyos rituálék, így a tanórai interakcióban is gyakran ismétlődnek különféle rítusok, vagyis a diák a tapasztalatai alapján megjósolhatja, értelmezi a tanár viselkedését, megnyilatkozásainak formáját és jelentését (Griffin–Mehan 1997: 551). Ilyen rituálék például az interakciót kezdő és záró formulák vagy éppen bizonyos tanárikérdés-típusok. Sok tanárnál – amint láttuk – rítussá vált a kérdés megismétlése és a kérdéshalmozás is.

A **ritualizált tantermi kommunikációban** minden tanárnak megvannak a saját rituáléi, ezek között saját kérdéstípusai, ez segíti a diákoknak a kérdés valódi illokúciós értékét felismerni. A kérdések rituáléja fölöslegessé teszi a magyarázkodást, tehermentesítik az egyes embert, támaszt adnak a közös órai munkához. Ugyanakkor a retorikus céllal megfogalmazott, ám túlságosan gyakran előforduló kérdések éppen túlzott gyakoriságuk miatt veszíthetnek retoricitásukból.

A pedagógusnak úgy kell kérdeznie, hogy kérdései felszabadítsák a gyermekek erőit, képességeit, rendkívül fontos ezért a tanár számára beszédének, kérdéseinek tudatos megformálása. Ez semmiképpen sem egyszerű feladat, hiszen a tanárnak egyszerre kell a diákok érdeklődését felkelteni és fenntartani, másrészt pedig érthető, világos módon megnyilatkozni. Az öncélú mozzanatok, a túlfokozott lelkendezés és színészkedés éppúgy nem kívánatosak a tanári beszédben, mint a tankönyv szövegének szó szerinti deklamálása, a színtelen, minden személyeséget nélkülöző, túlzottan praktikus beszédmód. A mindenfajta új beszédaktust nélkülöző tanári ismétlések, a fölöslegesen föltett kérdések, a valódi tartalmat nélkülöző nyelvi sablonok a diákok figyelmének gyengüléséhez, az érdeklődés csökkenéséhez vezetnek. Megszívlelendők Subosits István következő gondolatai: „... az ember egyéniségét stílusával, mondanivalójának elrendezésével éppúgy kifejezi, mint a beszéd külső módjával. A nyelvi közlés, a nyelvhasználat és beszédmód alkalmazása mögött megtaláljuk a személyiség jellembeli, vérmérsékleti állapotát, sőt számos esetben intellektuális teljesítményét is. Ezt az összefüggést fejezték ki az ókori Róma bölcsének, Senecának szavai: A beszéd a lélek kultúrája” (Subosits 1999: 479). A kérdezés is a lélek kultúrája.

Befejező tünődő kérdések

Írásom zárásaként olyan kérdéseken tünődöm, amelyekre a jövőben választ keresek:

- Mi a különbség a hagyományosan értelmezett retorikai szituáció és a tanórai szituáció között?
- Milyen tanórai megnyilatkozástípusokhoz milyenfajta kérdés- és beszédaktustípusok kapcsolódnak?
- Milyen óratípusokon, milyen óraszakaszokban, milyen tananyagfajták feldolgozásakor, milyen módszerek választása esetén jellemzően mely kérdéstípusok és milyen beszédaktusok figyelhetők meg?
- Mennyiben határozzák meg a tanár és a diák személyiségjegyei, életkori, nemi stb. sajátosságai a kérdés formájú megnyilatkozások alkalmazását és értelmezését?
- Hogyan hat a kérdéstípusok tanórai gyakorisága a retoricitásukra?

A tanítási órák kérdésalakzatainak keresése, kutatása közben megerősödtek bennem a bevezetőben már megfogalmazott kétségek is:

- Elemezhetjük-e a harmadik évezredben született élőnyelvi szövegeket a több mint kétezer éves retorikai hagyomány alapján?
- Be tudjuk-e sorolni a tanári beszéd alakzatait a klasszikus hagyományokra épülő kategóriákba?
- Szükséges-e, be szabad-e sorolnunk őket?
- Milyen új típusú kérdésalakzatokat ismerünk fel napjaink nyelvhasználatában?
- Ezek valóban alakzatok-e?

Mindenképpen megfontolandók azok a gondolatok, melyek a kognitív nyelvészeti kutatások alapján az alakzatok élőnyelvi szövegekben való vizsgálatok óvatosságra intenek bennünket (Tolcsvai 2003: 218). Az élőnyelvi szövegek, így a tanári kommunikáció retorikai kutatásához sem használhatjuk fel változtatás nélkül az ókorból ránk hagyományozódott retorikai eszköztárat, kutatási módszereket és kategóriáikat. Nem besorolni kellene napjaink nyelvhasználatának retorikai jelenségeit a klasszikus örökségből származó osztályokba, hanem a mai nyelvhasználat tükrében újraértelmezni, bővíteni szükséges e hagyományos osztályokat. Így egyesíteni lehet a klasszikus elmélet és napjaink nyelvészeti kutatásainak eredményeit.

A vizsgálat közben további tünődő kérdések is felmerültek bennem:

- Vizsgálhatjuk-e a tanári beszéd kérdésalakzatait a diákok által használt kérdések elemzése nélkül?
- Milyenfajta tudás alapján képesek a diákok egy-egy kérdést tudakoló vagy retorikai kérdésnek értelmezni?

- Minden gyermek egyformán alakzatnak értelmezi-e a pedagógus retorikai kérdéseit?

A kognitív nyelvészet különbséget tesz a tudományos és az úgynevezett tapasztalati alapú népi kategorizáció között (Tolcsvai 2003: 223). Valószínűleg a gyermekek és természetesen a pedagógusok, az elemzők nyelvi-pragmatikai tudásában is eltérő minták alakultak ki a nem tudakoló kérdés típusairól, és ennek alapján nem egyformán használjuk, értelmezzük őket. A tanári kommunikáció retorikai nézőpontú elemzéséhez ennek ellenére szívesen választottam a klasszikus hagyományokat. Mai pedagógusként is sokat tanulhatunk a bölcs elődöktől.

Újraértelmezni is csak azt tudjuk, amit ismerünk.

SZAKIRODALOM

- Albertné Herbszt Mária 1999. *A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa*. In: Magyar Nyelv-tudományi Társaság Kiadványai 212: 195–201.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 4: 407–27.
- Apel, Hans Jürgen–Koch, Lutz 1997. *Überzeugende Rede und pädagogische Theorie und Praxis*. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Arisztotelész 1999. *Rétorika*. Fordította Adamik Tamás. Telosz Kiadó. Budapest.
- Austin, J. L. 1990. *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bakos József 1970. A tanári beszéd retorikája. *Magyar Nyelvőr* 1970: 456–63.
- Bañcerowski Janusz 2003. A nem verbális kommunikáció mint a kognitív nyelvészeti kutatások tárgya. *Magyar Nyelvőr* 1: 4–12.
- Barthes, Roland 1997. A régi retorika. Emlékeztető. In: *Az irodalom elméletei III*. Jelenkor Kiadó. Pécs 69–175.
- Chesebro, J. L. and James C. McCroskey (eds.) 2002. *Communication for teachers*. Boston. Allyn and Bacon.
- Clarke, David D.–Argyle, Michael 1997. Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh Csaba–Síkai István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest 565–602.
- Cornificius 1987. *Rhetorica ad C. Herennium*. Fordította Adamik Tamás. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Domonkosi Ágnes 2001. A kérdés alakzatai. In: Szathmári István (szerk.): *Az alakzatok világa 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest 65–88.
- Fábián Gyöngyi 2002. A nyelvtanár viselkedésének megismerhetősége a személyiség, attitűdök és szerepek összefüggésében. In: Bárdos Jenő–Garaczi Imre (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém. 25–50.
- Falus Iván 1998. A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 96–116.
- Gáspári László 1992. *Rétorika*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gáspári László 2001. *A funkcionális alakzatelmélet néhány kérdése*. Az alakzatok világa 1. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Griffin, Peg–Mehan, Hugh 1997. Értelme és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba–Síkai István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest, 541–64.
- Hickman, Sarah 2002. *Social Significance Of Patterns Of Questioning In Classroom Discourse*. In: <http://cla.libart.calnoly.edu/~jbattenb/papers/hickman.htm/>

- Iványi Zsuzsa 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 74–93.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc 1983. A kérdő mondatok szemantikájáról és pragmatikájáról. In: Rácz Endre–Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Tankönyvkiadó. Budapest, 203–30.
- Kocsány Piroska 1997. A retorikus kérdés. In: Péntek János (szerk.): *Szöveg és stílus*. Editura Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca. 250–8.
- Kocsány Piroska 2001. A retorikus kérdések egy lehetséges tipológiája. In: Szathmári István (szerk.): *Az alakzatok világa 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 7–20.
- Labov, William–Fanshel, David 1997. Beszélgetési szabályok. In: Pléh Csaba–Síkai István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest, 395–435.
- Ladányi Péter 1962. *A kérdő mondatok logikai analizéséhez*. Nyelvtudományi Közlemények 64: 187–207.
- Leutert, Hans 2000. Erarbeitung im Unterricht. *Pädagogik* 2: 22–4.
- Levinson, C. Stephen 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- M. Fabius Quintilianus szónoklattana tizenkét könyvben* 1913. Fordította Prácser Albert. Franklin-Társulat. Budapest.
- Murvai Olga 1999. *Én-rejtő és én-feltáró szövegtípusok az iskolai kommunikációban*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 188–94.
- Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nuha, Hans-Eberhard 2000. Die Socialformen des Unterricht. *Pädagogik*. 2: 10–3.
- Orth, Peter 2000. Gesprächsformen im Unterricht. *Pädagogik*. 2: 14–7.
- Porkoláb Judit–Boda István Károly 2001. Kérdő mondatok Füst Milán Összes verseinek Újlak ciklusában. In: Szathmári István (szerk.): *Az alakzatok világa 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 29–53.
- V. Raisz Rózsa 1995. *Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 198: 115–22.
- V. Raisz Rózsa 2001. A retorikus kérdés intonációs problémáihoz. In: Szathmári István (szerk.): *Az alakzatok világa 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 21–8.
- Retter, Hein 2000. *Studienbuch Pädagogische Kommunikation*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Rozgonyiné Molnár Emma 1999. Tanári beszéd. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. JGYF Kiadó. Szeged. 47–80.
- Schegloff Emanuel A. 1997. A beszélgetés néhány kérdéséről és kétértelműségéről. In: Pléh Csaba–Síkai István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 436–57.
- Searle 2000. *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája*. Vince Kiadó, Budapest, 2000.
- Subosits István 1999. *A beszéd mint viselkedésforma az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 479–84.
- Szabó G. Zoltán–Szörényi László 1997. *Kis magyar retorika*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Szathmári István 2003. Az alakzat mint szövegszervező erő. In: Szathmári István (szerk.): *A retorikai-stilisztikai alakzatok világa*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 191–200.
- Sziksainé Nagy Irma 2001. *A retorikai kérdés rövid tudománytörténete*. Az alakzatok világa 3. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Az alakzatok kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Szathmári István (szerk.): *A retorikai-stilisztikai alakzatok világa*. Tinta Könyvkiadó. Budapest, 218–27.
- Ur, Penny 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- H. Varga Gyula 1996. *A tanári beszéd kommunikációs közege*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207: 350–9.
- H. Varga Gyula 1999. *A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 210–24.
- Williams, Marion–Wright, Tony 1991. Classroom interaction. In: *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge. 227–41.
- Zrinszky László 2002. *Nevelésemélet*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes

SUMMARY

Antalné Szabó, Ágnes

Question figures in teachers' speech

The subject-matter of this paper is a stylistic/rhetorical analysis of teachers' speech. The material investigated consists of acoustic and visual recordings of 50 videotaped school classes and their transcriptions. The main topic of the present paper is the set of teachers' utterances that have an interrogative form but are not real questions: neither questions that ask for information nor elicitation questions that are asked for pedagogical reasons. The author's aim is to find out what speech acts are embodied in such formally interrogative utterances and what grammatical forms are characteristic of them. She also discusses basic problems like what general features characterise in-class discourse or to what extent it is possible to delimit figures of speech in live text recordings, within context, at the discourse level. She also points out, on the basis of cognitive linguistic research and results in conversation analysis, the extent to which a reinterpretation of the classical stylistic/rhetoric tradition is called for. Her claims are also supported by results of other empirical investigations based on recorded school classes.