

Sáfrányné Molnár Mónika

A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban III.

Az iskolai nevelés meghatározó eleme az osztálytermi diskurzus, a tanulók és a tanárok kommunikációja. A folyóirat egymást követő három számában megjelenő tanulmány diskurzuselemzési, pragmatikai és funkcionális nyelvészeti megközelítésben egy tanórakutatás adatai alapján a verbális tanári instrukciókat elemzi, közülük is a feladatkijelölő, felhívó funkciójú tanári megnyilatkozásokat. A tanulmány harmadik részének a témája a feladatkijelölő tanári instrukciók pragmatikai sajátosságainak a vizsgálata. Részletesen foglalkozik a felhívó funkciójú tanári megnyilatkozások címzettjének az azonosításában szerepet játszó lexikai, grammatikai és pragmatikai diskurzuselemekkel. Vizsgálja a tanári instrukciók modalitását és az udvariasság nyelvi kifejezési formáit a korpusz alapján. A kutatás anyaga 8 végzős tanárjelölt hallgató videóval rögzített tanórája, valamint ezeknek az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készült és a kutatás céljának megfelelően szegmentált lejegyzései. A tanulmány célja felhívni a figyelmet a tudatosan megfogalmazott tanári instrukciók fontosságára.

Bevezetés

Ez a tanulmány a folyóirat előző két számában megjelent, a tanári instrukciókkal foglalkozó írások folytatása. Témája a felhívó funkciójú tanári megnyilatkozások pragmatikai vizsgálata. A kutatás anyaga ebben az esetben is 8 végzős tanárjelölt hallgató videóval rögzített tanórája, valamint ezeknek az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készült és a kutatás céljának megfelelően szegmentált lejegyzései. A tanulmány első része a tanári instrukcióknak a tantermi interakcióban betöltött helyével és szerkezetével foglalkozott, a második rész pedig a felszólító pragmatikai funkciót kifejező grammatikai elemeket vizsgálta. A tanulmány harmadik részének a témája az instrukciók modalitásának és a nyelvi udvariassági jellemzőknek a modellezése a vizsgált korpusz adatai alapján.

Az instrukció modalitása a mondatok szintjén

A spontán beszéd mondatokra történő szegmentálása több problémát is felvet. A mondat egy vagy több szóból áll, zárt intonációs szerkezet jellemzi. A mondat a legnagyobb nyelvi egység, amely a nyelv szabályai, mintái szerint nyelvi elemekből megszerkeszthető. Egyben a legkisebb nyelvi egység, amely egy adott beszédhelyzetben közlésegyiséggé válhat (Kugler 1999). Ez a fogalom meghatározás a leírt mondat meghatározására érvényes ugyan, de a spontán beszéd folyamatának vizsgálatához nem elégséges, mivel nagyon nehezen értelmezhető a „zárt intonációs szerkezet”, illetve a „legkisebb” és a „legnagyobb” nyelvi egység fogalma a diskurzusban. A nehézség annak a meghatározása, hogy a beszédnek melyek azok az összetevői, amelyek mondatathárjelző funkcióval rendelkezhetnek a hallgató számára, valamint a szupraszegmentális tényezők – a beszéddallam, a hangerő, a hangsúly,

az artikulációs és beszédtempó, a ritmus, a szünet és az egyéni hangszínezet – közül melyek játszanak elsődleges szerepet a beszédfolyam kisebb egységekre való szegmentálásában (Váradi 2009). A vizsgált korpusz instrukciókat tartalmazó „mondatnyi” nyelvi egységeinek szegmentálására vonatkozóan részben alkalmazható a Gósy Mária által bevezetett „virtuális mondat” fogalma, a „virtuális” jelzőt a „benne rejlő” értelmében használva. A virtuális mondatok „többé-kevésbé azonos paraméterekkel jellemezhetők, melyeket a hallgatók képesek tagoló funkcióban használni” (Gósy 2003: 22) a spontán beszéd dekódolásának folyamatában.

Az osztálytermi interakcióban instrukcióként azonosított tanári megnyilatkozások virtuális mondatait az instrukciómondat kategóriájával nevezi meg a továbbiakban a tanulmány. Mivel a diskurzusban nem mondatok, hanem a beszédhelyzetbe (jelen esetben az osztálytermi interakcióba) beágyazott megnyilatkozások hangzanak el, ezért az instrukciómondatok mindig megnyilatkozások, és különbséget kell tenni az instrukciómondatok és a grammatikai értelemben vett, szemantikailag instruáló mondatok között. „Egy megnyilatkozás olyan jelentéselemeket is hordozhat, amelyek nem vezethetők le a megnyilatkozás alapját képező mondat jelentéséből” (Kiefer 2000). Az *„Ezt is másoljátok be, legyetek szívesek!”* instrukciómondat például grammatikailag egy öt szóból álló, megszerkesztett, zárt intonációs szerkezettel rendelkező nyelvi egység, de az *ezt* mutató névmás és a *be* igekötő az anaforikus funkciójukkal visszautalnak az előző mondatokban kifejtett tartalmakra, valamint az igei személyrag a deiktikus szerepével utal a szituáció szereplőire, ezáltal a mondat jelentése a megnyilatkozásban pragmatikai szempontból kibővül: *Ti, az osztályba járó tanulók mindannyian, a zárójeleket is másoljátok be a füzetbe, legyetek szívesek!* Így a megnyilatkozások vagy azonos felépítésűek a nyelvi rendszer által létrehozható mondatokkal, vagy eltérhetnek tőlük. A *„Felhívom az osztály figyelmét, hogy a gondolatjelek használatára nagyon tessék ügyelni!”* vagy *„Nóra, javítsd ki Viktóriát!”* a kontextustól függetlenül is teljes szerkezetű instrukciómondat, de a *„Viktória, téged kérlek meg, hogy akárcsak az előbb, szépen, tagoltan, hangosan, minden egyes írásjelnél megállva olvasd fel az osztálynak!”* vagy a *„Tessék, mehet!”* instrukciómondatok hiányosak ahhoz, hogy a diskurzustértől függetlenül is értelmezhetők legyenek. Az *„Arra kérem az osztályt, most nyissátok ki a füzeteiteket, és a fenti ábrát – köszönöm szépen a segítségedet – másoljátok be a füzetbe!”* megnyilatkozásban például több mondat is elhangzik (Kugler 1999).

A megnyilatkozás fogalma alatt egyaránt érthetjük a megnyilatkozás folyamatát és a nyelvi cselekvés fizikai eredményét, produktumát is. A tanulmány ebben a fejezetben a megnyilatkozásfogalmat mint egy megnyilatkozástípusként létrejövő produktumot (Kiefer 2000) vizsgálja, ennek megfelelően használja a mondat (mint a megnyilatkozás alapja) grammatikai kategóriáját, ezen belül az instrukciómondat fogalmát.

Az instrukciómondatok vizsgálatának egyik szempontja a mondat logikai megközelítéséből következik, amely szerint: „A mondat jelentése két részre bontható: propozícióra vagy dictumra (ez a mondatban lévő állítás, amelyhez igazságértékek tartoznak) és modusra vagy módra (amely a mondatot a beszélői viszony szempontjából módosítja, például azt fejezi ki, hogy a propozíciót a beszélő csak lehetségesnek, elképzelhetőnek vagy ellenkezőleg: valószínűnek, bizonyosnak tartja, kérdezi vagy

felszólít valakit a megtételére)” (Kugler 1999). Kiefer Ferenc a modalitás lényegét azoknak a kifejezőeszközöknek az összességében fogalmazza meg, amelyek lehetséges tényállásokra utalnak (egy lehetséges tényálláshoz való viszonyulást fejeznek ki), definíciója szerint „a modalitás a világ egy lehetséges állapotát fejezi ki, amelyben az adott tényállás fennáll” (Kiefer 2000). Jelen tanulmány az instrukciómondatok modalitását a beszélő értelmi, érzelmi vagy akarati attitűdje szerinti modális alapértékek felől és szintaktikai kritériumok alapján közelíti meg, amelyek szerint különböző mondatfajtákat különböztetünk meg a modalitás nyelvi kifejezőeszközei, vagyis a szintaktikai kritériumok (módjelek, módosítószók, módosító határozószók, partikulák, szórend, intonáció stb.) alapján.

Az instrukciómondatok direktív beszédcselekvések, amelyek a tanári utasítás (egy cselekvésre, valamilyen feladat elvégzésére történő felszólítás) illokúciós aktusát valósítják meg, és nagyon erős bennük a perlokúció (meggyőzés, motiválás) szándéka. Felhívó jellegű pragmatikai funkciójuk a megnyilatkozások többségében a felszólító módú instrukcióigéknek megfelelően felszólító modalitású mondatokban fejeződik ki grammatikailag:

- (1) Tanár: *Úgyhogy próbáljátok meg kihallani, mi az idegen szó, és pótoljátok a szövegben!*
- (2) Tanár: *Az utolsó sort írjátok most már, siessünk!*
- (3) Tanár: *Halkuljunk el, és akkor mindenki nézzen ide a kivetítőre!*

A felszólító mondatokban a beszélő a hallgatótól egy tényállás létrehozását várja el, a felszólítás révén válik vagy válhat ténnyé, ami a felszólítás elhangzásakor még nem volt az (Kiefer 2000). Az osztálytermi diskurzusban a tanári instrukciómondatok esetében a beszélő (a tanár) alapattitűdje az az elvárás, hogy a hallgató olyan tevékenységet hajtson végre, amelynek eredményeként a jövőben megvalósul az instrukcióban előrevetített tartalom. A hallgató lehet az egyes tanuló vagy a tanulók csoportja. A felszólítás címzettje az instrukcióban különféle lexikai, grammatikai és pragmatikai elemekkel fejezhető ki:

- megszólítással, személynév megadásával, valamint egyes szám második személyű igei személyraggal:

(4) Tanár: *Mondd, Kriszti!*

- egy aktuális szerepstátusz megadásával és egyes szám harmadik személyű igei személyraggal:

(5) Tanár: *Kérem szépen a Glossza csapat szóvivőjét, hogy olvassa fel a szerkesztőség előtt!*

- egy tanulói csoport nevének a megadásával:

(6) Tanár: *A rövidek csapata csak a rövid mássalhangzós szöveget használja, a hosszúak csapata pedig, ugye, a hosszú mássalhangzósat!*

- az egyes szám második személyű igei személyraggal és deiktikus funkciójú személyes névmással (ebben az esetben a kontextusból derül ki a konkrét személy):

(7) Tanár: *Gyere te is!*

- az egyes szám második személyű deiktikus igei személyraggal (ebben az esetben szintén a kontextusból derül ki a konkrét személy):

(8) Tanár: *Az elsőnél, ugye, olvasd fel a három szótagos szót!*

- a címzettek megnevezésével és többes szám harmadik személyű igei személyraggal:

(9) Tanár: *Arra kérem a csapatot, csapatokat, hogy adják össze a pontjaikat!*

- többes szám második személyű igei személyraggal (ebben az esetben is a kontextus alapján értelmezhető a címzett):

(10) Tanár: *Hát akkor alkossatok párt!*

- többes szám első személyű igei személyraggal:

(11) Tanár: *Jó, és még egy... még egy rövid mássalhangzós mondatot hadd halljunk!*

- általános névmással:

(12) Tanár: *Most már mindenki írja a kártyájára azt a hibás szót!*

- határozatlan névmással:

(13) Tanár: *Mondjon valaki példát, legyen szíves!*

- főnévi igenéssel:

(14) Tanár: *Tessék letenni a kék tollat és a különböző színűt a kézbe venni!*

- tagolatlan vagy hiányos mondattal:

(15) Tanár: *Tessék! A következő!*

A felszólító mondat a megnyilatkozás alapjaként a felszólítás beszédaktusát fejezi ki grammatikai eszközökkel: felszólító módú instrukcióigével (*Csukjátok be a füzeteket, a tollat azonban ne tegyétek le, mert az általam kiosztott totónak a válaszait ti íjátok be!*), interakciós mondatszóval (*Tessék! Parancsolj!*), az igekötő-ige szórend megcserélésével (*Olvasd fel még egyszer gyorsan, jó, és egy kicsit hangosabban!*), tiltáskor a *ne* partikulával (*És ne feledkeztek meg a szabály megfogalmazásáról sem!*). Ugyanakkor kifejezhet a megnyilatkozás úgy is felszólítást, hogy a megnyilatkozásnak megfelelő mondat modalitása nem felszólító, hanem kijelentő, kérdő, felkiáltó vagy óhajtó, mivel ugyanaz a beszédaktus többféle mondattal is végrehajtható (Kiefer 2000). A vizsgált korpuszban az instrukciók megfogalmazásában mind az öt mondatfajtára van példa. A kijelentő modalitású mondatok előfordulási gyakorisága összefügg a kijelentő módú instrukcióigék magas számával:

(16) Tanár: *Szóval ennyi kis kitérőt követően megpróbálunk rájönni, hogy melyik újság képviselői vagytok.*

(17) Tanár: *Egymásnak is segíthettek.*

(18) Tanár: *Ja, mindegy, te is mondhatod.*

A kijelentő mondat modális alapértéke jelöletlen, a bennük elhangzott instrukciók – mivel grammatikailag nem felszólítások, hanem kijelentések – tompítják a megnyilatkozások utasítás- vagy parancsjellegét, amelyet tovább enyhít a feltételes módú igealakok jelenléte is: *lenne, kellene, jelenne meg*. Ez a jelenség összefüggésbe hozható a tanári megnyilatkozások udvariassági jellemzőivel, ezekről a tanulmány későbbi része szól részletesebben.

Ugyanez az udvariassági gesztus figyelhető meg a grammatikailag kérdő formájú mondatokkal megfogalmazott instrukciókban is, ezekre is van példa a korpuszban:

(19) Tanár: *Megkérhetlek titeket, hogy olvassátok fel először?*

(20) Tanár: *És ki az, aki a megoldások, valamint a kis kártyák segítségével meg tudná nekem fogalmazni a többszörösen összetett szavak helyesírására vonatkozó szabályt?*

(21) Tanár: *Esetleg egy-két szóban indokolni tudjátok-e ezt a választást, ami, ami helyes?*

Kugler Nóra a kérdő mondatfajta modális alapértékei között a következőket nevezi meg. Ha a kérdő mondat:

- eldöntendő: a beszélő tudni szeretné, hogy egy állítás igaz-e vagy sem;
- választó: a beszélő tudni szeretné, hogy melyik állítás áll fenn;
- kiegészítendő: a beszélő tudni szeretné, hogy a kérdőszóval jelölt hely a mondatban hogyan tölthető ki;
- nyitott: a beszélő a kérdőszóval jelölt állítás részletes kifejtését várja (Kugler 1999).

A kérdő mondattal kifejezett instrukciók nem minden esetben vagy nem egyértelműen sorolhatók be a fenti kategóriákba, mivel az instrukciók funkciójukat tekintve utasítások: a beszélő rá akar bírni valakit vagy valakit valaminek a megtételére. A példában szereplő *Megkérhetlek titeket, hogy olvassátok fel először?* és az *Esetleg egy-két szóban indokolni tudjátok-e ezt a választást, ami, ami helyes?* kérdő mondat azt az utasítást fogalmazza meg, hogy valakik (a tanulók egy csoportja) olvassanak fel valamit, és indokolják meg a helyes választást. Sem eldöntendő, sem választó, sem kiegészítendő, de nem is nyitott a két kérdés, hiszen a tanár nem azt a választ várja, hogy „Igen, megkérhet” vagy „Nem kérhet meg” arra, „hogy valamit felolvassunk”, illetve „Igen, meg tudjuk indokolni” vagy „Nem tudjuk megindokolni a helyes választást”. A második példamondatra (*És ki az, aki a megoldások, valamint a kis kártyák segítségével meg tudná nekem fogalmazni a többszörösen összetett szavak helyesírására vonatkozó szabályt?*) csak abból a szempontból vonatkozik a kiegészítendő kérdés modális alapértéke, hogy a tanár tudni szeretné, hogy a *ki?* kérdőszóra melyik tanuló vállalja az utasítás végrehajtását, de a főmondat az kataforikus mutató névmási utalószava és az alanyi alárendelő mellékmondat azt az elvárást fogalmazza meg, amely instrukcióként a többszörösen összetett szavak helyesírására vonatkozó szabály megfogalmazására utasít.

(22) Tanár: *Na, r betűre valaki újságcímet?*

A fenti kérdés grammatikailag hiányos szerkezetű mondat az állítmány hiánya miatt, de ez a kontextusból értelmezhető: tud mondani? A kérdés instrukció, mivel azt az utasítást adja a tanulók

közül valamelyiknek, hogy mondjon *r* betűvel kezdődő újságcímet. Ez a kérdés modális alapértékét tekintve kiegészítendő, mivel egy új valóságalelem megnevezését várja el a megkérdezettől, az osztálytermi interakcióban mégis felszólításként tölti be kommunikációs funkcióját. Az ilyen típusú kérdéseket a Quirk–Greenbaum-féle angol grammatika (hivatkozik rá Keszler 2009) a felszólító tartalmú kérdés kategóriájába sorolja be.

A felkiáltó mondat modális alapértéke megegyezik a kijelentő mondatéval, mivel csupán az érzelmi többlet kifejezésében különbözik attól. „A felkiáltó mondat lényegében érzelemmel színezett kijelentő mondat” (Kiefer 2000). Felkiáltó modalitású mondatok is lehetnek instrukciók:

(23) Tanár: *Fél perc, és aztán be kell fejezni!*

(24) Tanár: *Gyorsan, várom a liláktól a szavakat a táblára!*

Az óhajtó mondat kategorizálása nehézségekbe ütközik. Az óhajtó mondat csak abban különbözik a felszólító mondattól, hogy az óhajtott tényállás létrehozását a beszélő nem a hallgatótól várja, az óhajtó mondat modális alapértéke tehát az, hogy a beszélő egy lehetséges állapot fennállását óhajtja (Kiefer 2000). A *szeretne, kíván, óhajt, vágyik* igékkel, az ezeknek az igéknek megfelelő jelentésű főneves frázisokkal, illetve a *szívesen venné, örülne* fordulatokkal alkotott mondatok mindig, lexikailag rögzítetten óhajtást ábrázolnak a grammatikai alany szempontjából (Kas 2005). A vizsgált korpuszban az instrukciómondatok akkor fejeztek ki a beszédaktus szempontjából óhajtást, ha a *szeretne* ige vagy annak vonzatos mellékmondata (*hogyha, ha* és *hogy* kötőszós feltételes módú mellékmondat) szerepelt a szövegben, de ezek grammatikai szempontból nem óhajtó mondatok:

(25) Tanár: *És minden asztaltól szeretnék kérni egy diákot, aki kijön.*

(26) Tanár: *Szeretném, hogyha együtt dolgoznátok!*

(27) Tanár: *Szeretném, hogy ezeket az újságokat 1-1 csoport megvizsgálná, jó?*

(28) Tanár: *És akkor szeretném, ha most itt kezdenénk Bencével, felolvasnád az első mondatot, elmondanád, hogy melyik szó volt helytelen, és felírnád a helyes megoldást a táblára.*

Az instrukciómondatok többsége állító, de néhány tagadó mondatban kifejtett utasítás is elhangzott a vizsgált korpuszban:

(29) Tanár: *Az alatta levő szabállyal még nem kell foglalkozni, mert azt majd később (...) töltjük ki.*

(30) Tanár: *Ha ez történik, nem gurítunk másikat, hanem példát mondunk azzal az írásjellel, és ezt a füzetbe le is írjuk.*

Az instrukciók a vizsgált nyolc tanórán változatos grammatikai szerkezetekben jelentek meg.

– Hiányos mondatok:

(31) Tanár: *Te vele.* (Te vele cseréld ki a feladatlapot!)

(32) Tanár: *Felírod?* (Felírod a szót?)

(33) Tanár: *Még egyet!* (Még egyet írfel a megoldások közül!)

(34) Tanár: *Óvatosan!* (Óvatosan tedd fel a kártyát a táblára!)

– Tagolatlan mondatok:

(35) Tanár: *Gergő?*

(36) Tanár: *Fanni!*

(37) Tanár: *Tessék!*

(38) Tanár: *Légy szíves!*

– Egyszerű, tagolt, minimális mondatok:

(39) Tanár: *Gyere te is!*

(40) Tanár: *Volna ötleted?*

(41) Tanár: *Tessék igyekezni!*

(42) Tanár: *Javítsd ki Viktóriát!*

– Egyszerű, tagolt, bővített mondatok:

(43) Tanár: *És játsszunk egy játékot!*

(44) Tanár: *Olvasd föl a három szót hozzá!*

(45) Tanár: *Válasszatok egy írnot!*

(46) Tanár: *A feladat B részében dolgozzatok párban!*

– Összetett mondatok:

(47) Tanár: *Tessék, Kristóf!*

(48) Tanár: *Összesítsétek a pontokat, és beírjuk a táblázatba.*

(49) Tanár: *Akinek hibátlanul sikerült, az jelentkezzen!*

(50) Tanár: *Amelyik csoport elkészült, abból a csoportból gyorsan a lila tanuló hozza ki a táblához azt a szót, (...) és ragasszuk fel őket ide a táblára egymás alá!*

Kiefer (2000) szerint a mondat és a megnyilatkozás között abban az értelemben is különbség van, hogy nem minden megnyilatkozás hozható a rendszer szintjén a mondattal kapcsolatba, mint például a tagolatlan szerkezetű mondatok vagy a szómondatok (indulatszók, megszólítások stb.). A vizsgált korpuszban felülreprezentált a megszólításokat tartalmazó szómondatok száma, mivel az instrukció jellegéből fakadóan gyakori a címzett megnevezése határozott, határozatlan vagy általános formában:

(51) Tanár: *Boglárka?*

(52) Tanár: *Valaki?*

Tuba Márta a kooperatív csoportmunka tanári utasításokkal történő tanulásirányítását vizsgálta abból a szempontból, hogy a kommunikatív kompetenciának mely tudás- és képességelemei szükségesek a kooperatív óra hatékony vezetéséhez. A kutatott 4 tanóra részét képezi az általam vizsgált korpusznak is. Tuba Márta a vizsgálat során megnevezte az utasítások típushibáit, és kategorizálta a tanórán elhangzó utasításokat a nyelvi forma alapján (Tuba 2012). A kategóriák felállításánál figyelmet szentelt a szupraszegmentális eszközöknek is. Az alábbi kategóriákat határozta meg:

– Nem hangzik el utasítás, de a nonverbális közlés egyértelmű.

– Nem hangzik el utasítás, de a tanár két gesztussal is felszólítja a diákot.

- Hiányosan hangzik el az utasítás, de a diákok a beszédhelyzet alapján kiegészítik.
- Hiányosan hangzik el az utasítás, de a nonverbális közlésből a diákok tudják, hogy mi a feladat.
- Kijelentő formájú utasítás emelkedő hanglejtéssel.
- Kijelentő formájú utasítás.
- Kérdés formájú utasítás.
- A kérdés formájú utasítás megismétli a kijelentő formájú utasítást.
- „Kaján utasítás”, azaz felszólító mondat lebegő hanglejtéssel, hiszen a tanár már tudja, hogy a diák rossz választ fog adni.
- Variációk egy utasításra.

Az utolsó kategória utal arra, hogy több esetben ismétlődik az instrukció vagy azonos formában, vagy valamilyen variációban, illetve hogy az azonosított kategóriák keveredhetnek is egymással (Tuba 2012). Bár a szupraszegmentális, nonverbális jegyeket és az instrukciók típusait jelen tanulmány nem vizsgálja, de az instrukciók besorolása az egyes kategóriákba olyan kérdéseket vet fel, amelyek további kutatásokat tesznek szükségessé.

Az udvariasság az instrukcióadásban

Az osztálytermi interakció mint a vizsgált tanári megnyilatkozások kontextusa speciális kommunikációs helyzetet feltételez, amelynek része a tanár-diák viszony annak minden hagyományával, szociokulturális háttérrel és elvárásaival. A vizsgált korpuszban a pedagógusok valamennyien végzős tanár szakos hallgatók, akik az életkoruk tekintetében közel állnak a diákjaikhoz, a tantermi interakcióban azonban a pedagógusszerephez kapcsolódó vélt vagy valós sémák, forgatókönyv szerint viselkednek, és a pedagógusi szaknyelv regiszterei szerint kommunikálnak (Antalné Szabó 2014). Ilyen kommunikációs regiszter, vagyis a kontextustól függő nyelvhasználati mód az udvariasság is: a tanár-diák hierarchikus viszony keretei között a tanár által alkalmazott stratégia a harmonikus kapcsolat létrehozása és fenntartása érdekében a tanulóval. E pragmatikai megközelítés mellett olyan, normatív szabályok által irányított formái is vannak az udvariasságban kifejezésre jutó tiszteletadás nyelvi megnyilvánulásainak, mint a tegezés, a magázás, a megszólító formák vagy a köszönésmódok (Szili 2007). A vizsgált korpuszban a tanárok az instrukciókat minden esetben a normatív szabályok szerint fogalmazták meg: tegezték a tanulókat (*Úgyhogy először a fiúkat kérném arra, hogy gyertek ide ki, most elég sok hely van, mindenki láthat titeket*), a megszólítások pedig objektívek voltak (*Tamara, gyere ide!*). Az udvariasság azonban a másokkal szembeni figyelmesség megnyilvánulásának ennél általánosabb módja, csak egy részét képezik a tiszteletadás formái. Az udvariasság egyéb jellemzőit pragmatikai megközelítésben lehet leginkább vizsgálni, előtérbe állítva a beszélői szándékot, a beszédaktusok (jelen esetben az instrukcióadás) végrehajtására alkalmas nyelvi formulákat: a beszélők (tanárok) hogyan, milyen stratégiákkal valósítják meg szándékaikat, illetve hogy a stratégiákat milyen formák jelenítik meg (Szili 2007).

Az instrukciók illokúciós aktusával a tanárok azt a szándékukat fejezik ki, hogy a tanulók végrehajtsanak valamilyen tevékenységet, elvégezzenek egy feladatot. Mivel az imperativus kényszerítő beszédaktus, ezért a tanár az udvariasság nyelvi kifejezésével törekszik saját „kirovó” szerepének csökkentésére úgy, hogy akaratát a tanuló szabad választásaként prezentálja (Szili 2007):

(53) Tanár: *Akkor, Orsi, esetleg megkérhetlek rá? Köszönöm szépen. Tehát a feladat az lesz, hogy, Orsi, gurítani fogsz – gyere ide a táblához – oly módon, hogy rá, rácsapsz egyet a, a kockára, és (ő) (...) Na, hát megpróbálsz?*

A választás lehetősége megjelenhet úgy is, hogy a tanár az instrukcióban vagylagos választási lehetőséget ajánl fel:

(54) Tanár: *Erre a lapra is nyugodtan lehet dolgozni, vagy akár itt fönn. Jó?*

(55) Tanár: *...szerintem öt, öt ember legyen egy csoportban, vagy ahogy meg tudjátok...*

A tanár „kirovó” szerepének csökkentése történhet egy előny-hátrány skála (Szili 2007) használatával is:

(56) Tanár: *Lekapcsolom a villanyt, hogy jobban lássátok.*

(57) Tanár: *Törekedjete rá, hogy minél több szó bekerüljön ezekbe, ha csak ezek a szavak vannak benne, az a legjobb.*

A fenti példák a pragmatikai udvariasságelméletek közül a nyelvi udvariasságot mint a társalgási maximák megnyilvánulását prezentálják. A másik elmélet az udvariasságot „arcvédő” tevékenységként mutatja be. Ezen belül megkülönbözteti a közelítő és a tartózkodó udvariasságot. A közelítő udvariasság azoknak a konverzációs eszközöknek az előtérbe helyezése, amelyek a két fél közötti közös, egyetértésre alkalmas jelenséget emelik ki (Szili 2007). Ilyen közelítő stratégia lehet a közösségvállalás kifejezése például a többes szám első személyű instrukcióigé vagy segédige + főnévi igeneves szerkezet használatával:

(58) Tanár: *Lazításképp zenét fogunk hallgatni.*

(59) Tanár: *...megpróbálunk rájönni, hogy melyik újság képviselői vagytok.*

(60) Tanár: *És szeretném, hogyha (ő) csak az első (ő) hírrel foglalkozzunk részletesebben most, a második annyira nem (ő) fontos, próbáljuk meg aláhúzni vagy pontosabban kihúzni a szövegben, hogy hol vannak azok a tartalmi elemek, amelyek erre ezekre a kérdésekre válaszolnak.*

A (60) példában a megnyilatkozás instrukció része a *szeretne* ige és annak vonzatos mellékmondata (*hogyha* kötőszós feltételes módú mellékmondat) által megszerkesztett és a kérdés, óhajtás beszédaktusát képviselő mondat. Hasonló szerkezet udvariassági nyelvi gesztusként 36 alkalommal fordult elő a vizsgált korpuszban, minden esetben a *szeretném* véges igével kifejezve:

(61) Tanár: *Na, figyeljete, szeretném, hogyha leellenőriznénk a feladatot.*

(62) Tanár: *Bár, mint ahogyan azt a táblakép alapján esetleg láttjátok, a mai órának a címe A sajtóműfajok lesz, úgyhogy szeretném, hogyha ezt fölírnátok a, a füzethelyettesítő lapra a mai napon!*

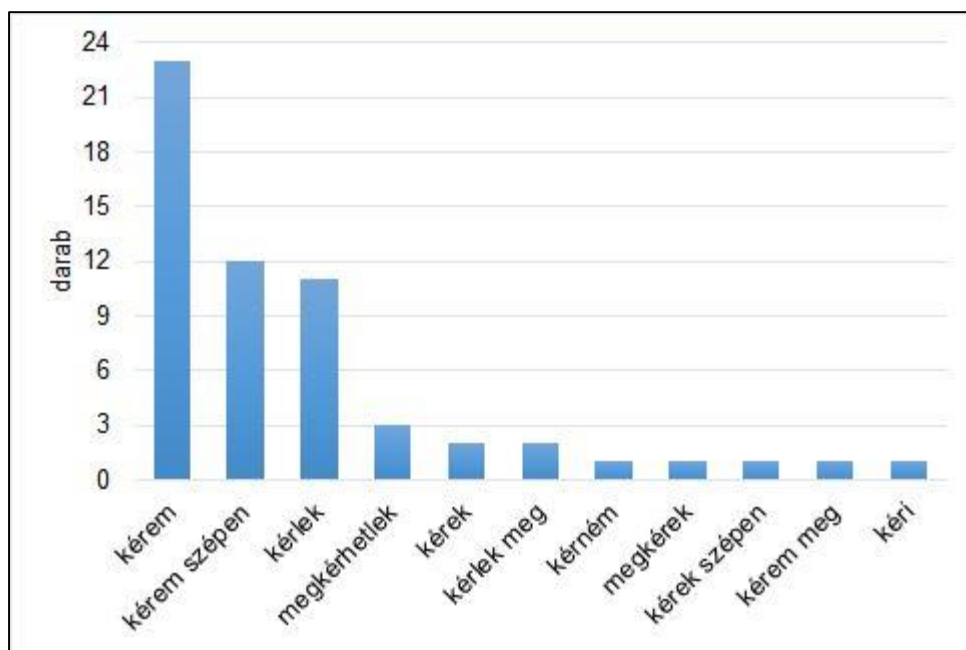
A *szeretném* véges igén a feltételes mód jele a tartózkodó típusú udvariasság grammatikai kódja. Tartózkodó udvariasságnak azt nevezzük, amikor a beszélő önnön akaratát háttérbe szorítva, visszafogottan szólal meg, hogy partnerének szabadságát kevésbé veszélyeztesse. Tartózkodó stratégiát fejezhet ki a személytelen szerkezet, amely senkit sem szólít meg, vagy a feltételes mód, amely az imperativus direktségét tompítja (Szili 2007).

(63) Tanár: *Na, hát akkor igazából ennyi lenne a feladat, ide kellene jönni, kockát kellene gurítani, mosolyogni és egy betűt mondani.*

(64) Tanár: *...mindenki gyorsan mondjon nekem valamit, mit tanultunk ezen az óra során, mit tanultunk az idegen szavak írásával kapcsolatban?*

(65) Tanár: *...gondoljátok át, hogy melyik közmondáshoz melyik jelentést tudnátok párosítani...*

A kijelentő modalitású mondat a *kér* igével kiegészülve is alkalmas az imperativus enyhítésére. Az 1. ábra szemlélteti, hogy a vizsgált korpuszban a *kér* szótőre visszavezethető véges igék az instrukciókban milyen formákban fordultak elő 58 alkalommal.



1. ábra

A *kér* szótőre visszavezethető, kijelentő módú véges igék gyakorisága a tanári instrukciókban

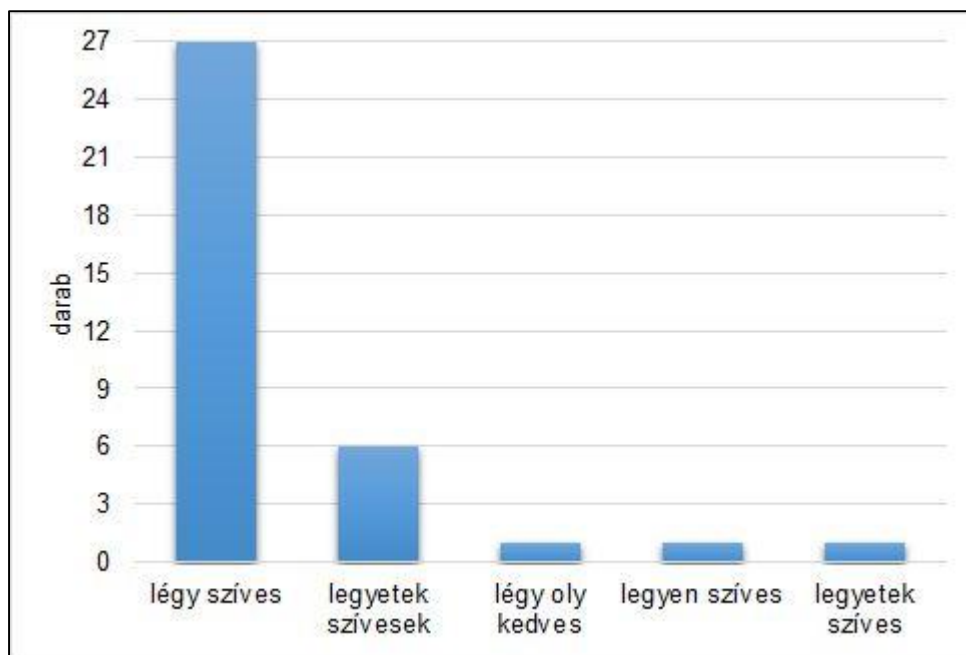
(66) Tanár: *Mindenki vegyen egyet, de lehetséges, hogy marad, akkor kérem, hogy akinek több jutott, az vállaljon eggyel többet, esetleg.*

(67) Tanár: *És gondolkozzatok a szabályon, azt is kérem szépen.*

Hasonló funkcióval bír a *legyetek szívesek, légy szíves, légy oly kedves, legyen szíves, legyetek szíves* topik + névszó szerkezet is, amelynek előfordulását az instrukciókban a 2. ábra mutatja be.

(68) Tanár: *Te, légy szíves, fordulj hátra Martinhoz!*

(69) Tanár: *Ezt is másoljátok be, legyetek szívesek!*



2 ábra

Az udvariasság topik + névszó szerkezettel kifejezett nyelvi elemének előfordulási száma

Antalné Szabó Ágnes (2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy az idő gazdaságos kihasználása és a diákkommunikáció arányának növelése érdekében nem célszerű a nyelvi udvariassági formák túlzó használata. Különösen a kezdő pedagógusok óráin tapasztalta azt, hogy egy instrukción belül halmozták a különféle udvariassági formákat. A *szeretném* udvariassági forma általában feltételes módú instrukcióigékkal együtt fordul elő. Az udvariassági formák túlzó használata, a halmozásuk zavarhatja az instrukciók megértését, eltereli a figyelmet az instrukciónak a tevékenységet megnevező részéről, ezáltal kevésbé értik meg a tanulók, hogy mi a feladatuk, vagyis sérül az illokúciós aktus.

(70) Tanár: *Azt kérem, hogy, mindent, Diána, légy szíves, gyere ide, így legyetek négyen!*

(71) Tanár: *Azt szeretném kérni, hogy jól jegyezzétek meg, hogy milyen színű papírcsíkok vannak most nálatok!*

(72) Tanár: *A többi csapatot szeretném megkérni arra, hogy értékelje, hogy megfelelt-e ez az interjú az interjú kritériumainak.*

(73) Tanár: *És akkor szeretném, ha most itt kezdenénk Bencével, felolvasnád az első mondatot, elmondanád, hogy melyik szó volt helytelen, és felírnád a helyes megoldást a táblára.*

Ezekben az esetekben gyakran van szükség arra, hogy a tanár megismételje az instrukciót, ezáltal tovább növeli a tanári kommunikáció arányát az órán (Antalné Szabó 2009).

Összegzés

A három tanulmányban bemutatott kutatási eredmények alátámasztották, hogy a tanári instrukció meghatározó megnyilatkozástípus a tanulási-tanítási folyamatban. A kutatási eredmények igazolták a kutatásnak azt a hipotézisét, hogy a tanári instrukciók nyelvi sajátosságai modellezhetők, a pedagógusok instrukcióadási stratégiái azonosíthatók, leírhatók. Mivel a kutatás nem terjedt ki a lehetséges vizsgálati szempontok minden aspektusára, a tanulmányokban vázolt kommunikációs stratégiai modellek a korpusz további elemzésével és a korpusz bővítésével, újabb elemzési szempontok bevonásával tovább árnyalhatók és kiegészíthetők. A tanulmányokban idézett diskurzuspéldák azt is szemléltetik, hogy a tanári kommunikáció megértését, a feladatok sikeres megoldását, ezáltal a tanulók tanulási eredményét befolyásolja az is, hogy a pedagógusok milyen formában, hogyan fogalmazzák meg az instrukciókat a tanórán.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2009. A tanári instrukciók grammatikája. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 322–331.
http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Diskurzus_a_grammatikaban/Diskurzus_a_grammatikaban_1_1.html (2016. március 30.)
- Antalné Szabó Ágnes 2014. A tanári magyarázat pedagógiai, diskurzuselemzési és szaknyelvi kontextusban. In: Lengyel Klára – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 181–191.
- Gósy Mária 2003. Virtuális mondatok a spontán beszédben. *Beszédkutatás 2003*. 19–43. http://real-j.mtak.hu/4690/1/Beszedkutatatas_2003.pdf (2016. március 30.)
- Kas Bence 2005. Az óhajtó mondatok kategóriája. *Nyelvtudományi Közlemények* 102: 136–174. <http://www.nytud.hu/oszt/neuro/kasb/publ/ohajtomondatokrevised.pdf> (2016. március 30.)
- Keszler Borbála 2009. Kérdés- és felelet típusok a spontán beszédben. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Diskurzus_a_grammatikaban/Diskurzus_a_grammatikaban_1_1.html (2016. március 30.)

- Kiefer Ferenc 2000. *Jelentéselmélet*.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_656_jelenteselmelet/ch04.html#id523202 (2016. március 30.)
- Kugler Nóra 1999. Mondattan. *Magyar Nyelvőr* 1. <http://epa.oszk.hu/00100/00188/00013/123108.htm> (2016. március 30.)
- Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 1. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1311/131101.pdf> (2016. március 30.)
- Tuba Márta 2012. A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=419> (2016. március 30.)
- Váradi Viola 2009. A spontán beszéd mondatai a műfajok és az életkor tekintetében. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tinta/TAMOP-4_2_5-09_Diskurzus_a_grammatikaban/Diskurzus_a_grammatikaban_1_1.html (2016. március 30.)

Sáfrányné Molnár, Mónika
Teachers' verbal instructions in classroom discourse 3

Classroom discourse, students, and teachers' communication are major elements in school education. The study (published in three subsequent volumes of this journal) provides an analysis of teacher's verbal instructions in a discourse analytical, pragmatic, and functional linguistic framework, based on classroom research data. In particular, it focuses on the characteristics of teacher utterances giving instructions for tasks and teacher utterances with directive functions. The third part of the study investigates the pragmatic features of teacher's instructions. It deals in depth with the lexical, grammatical, and pragmatic discourse elements that play a role in the identification of the addressee of teacher utterances with directive functions. It examines the modality of teacher instructions and the linguistic forms of politeness in a corpus. The database of the research contains the video-recorded lessons of eight teacher trainees and their transcripts segmented for the purpose of this study and done with the ELAN discourse annotation software. The aim of the study is to draw attention to the importance of consciously composed teacher's instructions.

Kulcsszók: diskurzuselemzés, osztálytermi diskurzus, tanári kommunikáció, tanári instrukció

Keywords: discourse analysis, classroom discourse, teacher communication, teacher instruction

Az írás szerzőjéről

Sáfrányné Molnár Mónika

pedagógiai szakértő

Türr István Képző és Kutató Intézet, Budapest

safranyne.monika[kukac]gmail.com