

Sáfrányné Molnár Mónika

A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I.

Számos kutatás és tanulmány foglalkozik az osztálytermi kontextusban történő tanári kommunikáció hatékonyságának a kérdésével. Az iskolai pedagógiai gyakorlatnak az egyik legfontosabb eleme a tantermi interakció. A folyóirat két egymást követő számában két részletben megjelenő tanulmány diskurzuselemzési és funkcionális nyelvészeti megközelítésben egy tanórákutatás adatai alapján a verbális tanári instrukciókat elemzi, közülük is a feladatkijelölő, felhívó funkciójú tanári megnyilatkozások jellemzőit vizsgálja. A tanulmány első részének a témája a feladatkijelölő tanári instrukciók tanórán betöltött helyének és szerepének az elemzése, a második részének pedig a grammatikai, szemantikai és pragmatikai sajátosságainak a vizsgálata. 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

A nemzetközi beszélt nyelvi kutatások példájára a 90-es években Magyarországon is egyre nagyobb figyelmet kapott az élőszóbeli, spontán beszéd vizsgálata, a diskurzuselemzés (Hámori 2006; Boronkai 2009), és ennek sajátos kutatási területévé vált a tantermi interakció mint a társalgás speciális típusának az elemzése (Antalné Szabó 2006, 2015; Boronkai 2008; Herbszt 2008, 2010; Király 2015). Az osztálytermi diskurzus olyan kommunikáció, amely az iskolai és a társadalmi szocializációt is szolgálja, intézményes és formális, rituális elemeket is tartalmaz, aszimmetrikus, és a célja szerint tudásközvetítő (Herbszt 2008). Ebben a kommunikációban mind a tanulók, mind a tanárok részéről különböző megnyilatkozástípusokon keresztül valósul meg a szóbeli verbális és nem verbális interakció, a tudás konstruálása, a nyelvi szerkezeteket létrehozó és megértő műveletek sora (Tolcsvai 2012).

A tanulmány egy olyan kutatást mutat be, amelynek témája a szóbeli verbális tanári instrukciók megfigyelése, leírása, kvalitatív és kvantitatív elemzése. További célja annak a modellálása, hogy a pedagógusok az instrukcióik megfogalmazása során mit és milyen szabályszerűségek szerint mondanak (Boronkai 2008). A kutatás nem reprezentatív minta alapján készült, ugyanakkor a nyolc óralejegyzés elemzése is hasznos adatokkal szolgálhat a tanári instrukciók grammatikai, szemantikai és pragmatikai jellemzőiről, és ezek alapján következtetéseket lehet megfogalmazni a továbbgondoláshoz, a további vizsgálatokhoz.

A kutatás témája és célja

Jelen kutatás a tantermi interakciót a diskurzus speciális típusaként értelmezi, és osztálytermi kontextusban a pedagógusok instrukcióadási stratégiáit vizsgálja nyolc videóra vett tanóra és óralejegyzések alapján. Témája ebből következően a tanári megnyilatkozások közül az utasítás tipikus vonásainak a bemutatása: helye a tanítási folyamatban, a kommunikációban betöltött funkciója, célja, hatása, tartalma, grammatikai megformáltsága, modalitása.

A kutatás célja a tanári instrukciókkal kapcsolatos ismeretek bővítése, az adatgyűjtés, az adatok elemzése. Nem célja a kutatásnak az egyes instrukciók minősítése. A tanári instrukciók hatással lehetnek a tanulási-tanítási folyamat eredményességére, ezért célja olyan állítások megfogalmazása is, amelyek segítik a hatékony, tudatos, a tanulói sikerességhez hozzájáruló instrukcióadási stratégiák kialakítását.

A kutatás hipotézisei a következők:

- A tanári kommunikáció egészéhez képest nagy arányban fordulnak elő tanári instrukciók.
- Összefüggés van a tanári beszédfordulók és a tanári instrukciók száma között.
- A tanári instrukciók nyelvi sajátosságai modellezhetők.
- A pedagógusok instrukcióadási stratégiái a példák alapján azonosíthatók, leírhatók.

A kutatás anyaga és módszere

A korpusz nyolc középiskolai (9–11. évfolyamos) tanulócsoporthoz tartott tanítási óra videón rögzített és az ELAN 4.8.1. szoftverrel szegmentált és lejegyzett változata. A pedagógus minden órán végzős magyar szakos női hallgató. A kutatásban figyelembe vett adatok minden esetben 45 perces órára számított értékek. Minden videós órát befolyásol az a körülmény, hogy felvétel készül az óráról. Az órát tartó hallgatók is tudatosabban készültek az órákra, az óra tudatos megtervezése valószínűleg nagy hangsúlyt kapott az előkészítés folyamatában. A videofelvétel hatással lehet az órát tartó személy óravezetésére is, hiszen a tanár ezeken az órákon nemcsak a diákokhoz szól, hanem közvetett módon a kamera mögött álló személyhez is. A kutatást befolyásolhatja még a videós órák lejegyzésének (a transzkripciónak) a módszertana, a használt szoftver, a lejegyző ítéleteiből és döntéseiből, munkamódszeréből, személyiségéből fakadó bizonytalansági tényezők sora, például a megnyilatkozások, a beszédfordulók, a szünetek szegmentálása; a modalitás jelölése; a szupraszegmentális tényezők figyelembevétele stb. (Antalné Szabó 2006).

Az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel a következők szegmentálása történt meg a lejegyzésekben: tanári és tanulói beszédfordulók, óraszakaszok az alkalmazott munkaformák szerint (egyéni, frontális, páros, csoportmunka, egyéb kategória szerinti bontásban); a tanári beszédfordulókban az instrukciók.

A lejegyzésekben használt jelölések:

- (...): 3 másodpercnél hosszabb szünet;
- (é): érthetetlen közlés;
- (b): bizonytalan a közlés tartalma;

- ő vagy öö: hezitáció.

A kutatás eredményei

A tanári instrukció fogalma

A tanári megnyilatkozások egymástól történő elhatárolása és típusok szerinti kategorizációja nem egyértelmű, főképpen nem az utasítások esetében, mivel a kontextusból és a közös előfeltevésekből sok esetben kikövetkeztethető olyan jelentéstartalom, jelen van olyan implikátúra, amely az adott megnyilatkozást instrukcióként teszi értelmezhetővé. Az instrukció fogalmi meghatározásánál Antalné Szabó Ágnes előző kutatásaira alapoztam (Antalné Szabó 2006, 2009), és minden olyan performatív verbális megnyilatkozást tanári instrukcióként értelmeztem, amelyhez pragmatikai funkcióját tekintve a felszólítás beszédaktusa kapcsolódik; elsődleges kommunikációs funkciója a felhívás; és grammatikailag modellálható a megnyilatkozás. Ezeket nevezem explicit instrukcióknak, mivel ezek a megnyilatkozások közvetlenül szólítanak fel valamilyen tanulói tevékenységre. Ezeket a tevékenységjelölő diskurzusrészleteket a tanulmányban *EI*-vel (explicit instrukció) és dőlt betűs kiemeléssel jelölöm.

A vizsgált korpuszban az explicit instrukciók mellett nagy számban fordulnak elő olyan megnyilatkozások is, amelyek tanári utasítások részeként, de implicit módon utalnak az elvárt tanulói tevékenységek tartalmára, annak valamilyen részletére (idejére, módjára, eszközére, a feladat részletezésére stb.), de nem tartalmaznak felhívást, jellemzően leíró jellegűek, állításokat fogalmaznak meg, és céljuk a tájékoztatás. Ezeknek a tartalomjelölő megnyilatkozásoknak a jelölése a tanulmányban *I* (implicit instrukció). A két típus elkülönülhet egymástól, de előfordulhatnak akár egy beszédfordulón belül is, és ebben az esetben együtt, egymást kiegészítve építik fel az elvárt tanulói tevékenység elvégzésére felszólító tanári megnyilatkozás koherens szövegét.

- (1) Tanár: Nem kellett ma jegyzetelni, viszont készítettem nektek egy kiosztmányt, amelyben egy vázlatos formáját megjelentettem a tanultaknak. (II) *Arra kérnélek titeket, hogy ezt osszátok szét.*
(EI)

A fenti tanórai idézet első megnyilatkozása állítás, kijelentő módú igei állítmányokkal, a kontextusból kiragadva nem felelne meg az utasítás kategóriájának. A második megnyilatkozás felhívó jellegű, cselekvésre felszólító instrukció, amelyet explicitté tesz az alárendelt tagmondat felszólító módú igei állítmánya. Ugyanakkor a két megnyilatkozás közötti koherencia egyértelműen megragadható a mutató névmás deiktikus funkciójában: ha az utasítást tartalmazó diskurzusrészletet önmagában értelmeznénk, akkor nem lenne teljesen egyértelmű, hogy milyen tevékenységet várnak el a címzettekől, a tanulóktól. A feladat elvégzéséhez mindkét megnyilatkozás értelmezése és egységben történő dekódolása szükséges.

A tanórákon különféle típusú tevékenységekre felhívó tanári megnyilatkozások hangoznak el. Jelen kutatás az órákon elhangzó instrukciók közül elsősorban a feladatkijelölő tanári instrukciókat vizsgálja, vagyis azokat, amelyek a tudáselsajátítás, készségfejlesztés keretét adó tanulói feladatokat fogalmazzák meg. Nem foglalkozik részletesen a feladatkijelölő instrukciótól eltérő pragmatikai funkciójú tanári felszólításokkal, amelyek célja például a fegyelmezés, a kommunikációs zajra való reflektálás, az óraszervezés.

- (2) Tanár: És mivel ez egy időkorlátolt feladat, 3 egész 22 perc fog a rendelkezésekre állni, három és fél, mondjuk, amíg a zenét halljátok. Rendben? És indul!
- (3) Tanár: Gyerünk, gyerünk, gyerünk!
- (4) Tanár: Csak bátran!
- (5) Tanár: Figyelj!
- (6) Tanár: Várj, várj, várj még egy pillanatot!
- (7) Tanár: Cssssss!
- (8) Tanár: Kicsit hangosabban!
- (9) Tanár: Még egyszer! Nem hallom, ne haragudj!
- (10) Tanár: Az utolsó mondatot még egyszer! Bocsánat.
- (11) Tanár: Állj föl!
- (12) Tanár: Osztály, vigyázz!

A kutatásban és a tanulmányban az instrukció fogalmát az explicit formában kifejezett feladatkijelölő instrukcióra használok, de kvalitatív módon vizsgálom a kontextus részét képező egyéb, az utasítást implicit módon kiegészítő megnyilatkozásokat is mint a cselekvésre történő felhívás koherens részeit.

A tanári instrukció jellemzői

Az instrukció fogalmából következik, hogy nem pusztán tanári utasítás, hanem a diákok tevékenységének az irányítását, támogatását is megvalósító megnyilatkozástípus (Antalné Szabó 2006, 2009). Ebből eredően a tanári instrukció prototípusa több jellemzőjében is eltér a hétköznapi társalgásban előforduló felszólítások prototípusától, hiszen az utóbbiak teljesen spontán szövegalkotási folyamat eredményeként jönnek létre, tehát tervezetlenül (Boronkai 2008). Ezzel szemben a tanári instrukció több szinten is tervezett, illetve részben tervezett megnyilatkozástípus: a tanóra makroszerkezeti szintjén (a teljes tanórai kontextusban), a mezzoszerkezet (például az egyes óraszakaszok) szintjén, valamint a mikroszerkezet, az egyes feladatok szintjén is, például az aktuálisan választott tanulásszervezési technikák és a tanulói életkori sajátosságok függvényében. Mivel a tanulói munkaformák is meghatározzák az instrukcióadás módszertanát, a tervezés során figyelembe kell venni azt is, hogy az instrukciók milyen típusú tanulói tevékenységhez kapcsolódnak, például frontális vagy kooperatív csoportmunkához (Tuba 2012; Antalné Szabó 2015).

(13) Tanár: Jó. Köszönöm. Tehát látjátok, hogy nagyon sokféle újság van. Én négyet hoztam nektek (II). Tehát négy újságot (II). HVG-t, Szabad Földet, Sztár Sportot és Népszabadságot (II). *Szeretném, hogy ezeket az újságokat egy-egy csoport megvizsgálná, jó?* (EI) Tessék. Mondok hozzá feladatot. Jó, tehát. *Láttok egy stoppert a képernyőn, három percig lehet nálatok az újság, minden csapatnál, közben figyeljétek meg, hogy milyen korosztálynak szólnak az újságok, milyen témáról írnak, illetve hogy milyen területen és milyen gyakran jelennek meg (EI)*! Indul az óra (II).

Ennél a feladatnál az órán csoportmunkában dolgoztak a tanulók, és az instrukciók a tervezettség benyomását keltik: a tanárjelölt meghatározza a munkaformát, a tevékenységet, az időtartamot és a megfigyelési szempontokat. Határozottan jelzi a tevékenység kezdő időpontját. Az instrukció rövid, világos és megfelelően részletes. A tanulók részéről nem érkezett az instrukció hibájára vonatkozó verbális vagy nonverbális utalás.

A diákok tevékenységének a közvetett vagy közvetlen szervezése szorosan összefügg a figyelem irányításával, ezt az instrukció megkonstruálása során is szem előtt kell tartani. Az instrukció alkalmas a figyelem fókuszának a kijelölésére és a figyelem fenntartására anélkül, hogy erre explicit módon felszólítana. Ugyanazt az instrukciót többféle módon lehet megkonstruálni attól függően, hogy milyen célt kívánunk elérni az adott utasítással, mire szeretnénk a tanuló figyelmét összpontosítani a feladatmegoldás közben (Tolcsvai 2012).

Az instrukció jellemzőit meghatározza, hogy a kontextus, amelyben elhangzik, formális-e vagy intézményesített, és deklarál-e egyfajta hierarchikus aszimmetriát: az instrukciók megalkotója általában a tanár, a címzett pedig a tanuló. Ezért különböző szabályoknak is meg kell felelnie, amelyeket direkt vagy indirekt módon az iskola világa alakít ki a pedagógusokkal szemben megjelenő igények és elvárások alapján (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010). Retorikai szempontú megközelítésben az instrukció olyan megnyilatkozástípus, amely egyszerre motivál, mutat be és alkalmaztat. Alkalmas arra, hogy meggyőzze a tanulót a feladat elvégzésének a hasznosságáról, megkonstruálásával a tanári beszéd modellálja a logikát és a nyelvi gazdaságosságot. Mindebből következően az ideális instrukció informatív, világos és valószínű (Aczél 2000).

A tanári instrukció helye a tantermi interakcióban

A tantermi interakciót vizsgáló diskurzuselemzés a beszédfordulókat a diskurzusban elfoglalt helyük alapján szomszédsági párokba rendezi. A szomszédsági pár két egymást követő és egymással összefüggő beszédforduló kapcsolata, amely bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutat (Boronkai 2009). A beszédfordulók egy vagy több verbális és nem verbális megnyilatkozásból állnak. A szekvenciális rendezettség általános szabálya az, hogy ha az első beszélő létrehozta a nyitó fordulót, akkor a következő beszélőnek a válaszoló/záró fordulóval kell erre reagálnia. Ilyen szomszédsági pár a kérés-teljesítés/tiltakozás/visszautasítás (Boronkai 2008; Antalné Szabó 2015). A tanári instrukciók is értelmezhetők a kérés-teljesítés szomszédsági párok első tagjaként, amelyre a tanulói válasz a feladatteljesítés vagy a teljesítés elmaradása. A tanári instrukció sajátos, a köznapi társalgástól eltérő,

háromelemű szomszédsági párt alkot a következő beszédfordulóval: tanári instrukció – tanulói válaszcselekvés – tanári értékelés (Boronkai 2009; Antalné Szabó 2015; Király 2015). Az instrukciót tehát ideális esetben a feladat teljesítése követi válaszcselekvésként, ez időben lehet hosszabb óraszakasz és komplex tevékenység, amelyet a feladat (válaszcselekvés) megbeszélése és értékelése kísér.

Számos kutatás rámutat arra, hogy a tanári közlések igen nagy számban és arányban fordulnak elő a tanórákon (Antalné Szabó 2006, 2015; Herbszt 2010; Király 2015). Az alábbi táblázat a tanári beszéd teljes idejét mutatja meg a nyolc vizsgált órán a tanári beszédfordulók száma és átlagos ideje alapján.

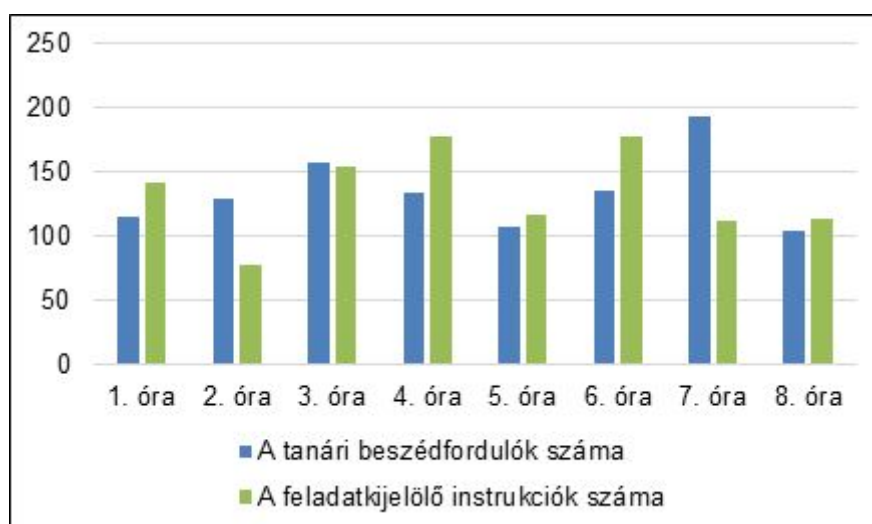
1. táblázat

A tanári beszédfordulók összes ideje a tanórán (N = 8)

Az óra sorszáma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Átlag
A tanári beszéd ideje a tanórai kommunikációban (min)	26,5	19,1	30,3	30,8	29,9	34,7	25,1	35,9	29 min = a 45 perces óra 64%-a

Az adatok azt igazolják, hogy az órák többségében – a 2. óra kivételével – a pedagógus beszédfordulóinak ideje a teljes tanóra idejének több mint 50%-a, az átlagos beszédidő 29 perc, amely a 45 perces órának a 64%-a. Tehát ezek az eredmények is alátámasztják a tanári kommunikáció dominanciájáról szóló állításokat.

Az 1. ábra a tanári beszédfordulók és a feladatkijelölő tanári instrukciók számát mutatja a nyolc vizsgált órán. A kutatás eredményei szerint a nyolc tanórán átlagosan 125 feladatkijelölő tanári instrukció hangzott el, ez a 45 perces óra átlagában percenként 2,8 db tanári instrukciót jelent. Statisztikai elemzéssel azt is vizsgáltam, hogy van-e összefüggés a tanári beszédfordulók és az instrukciók száma között.



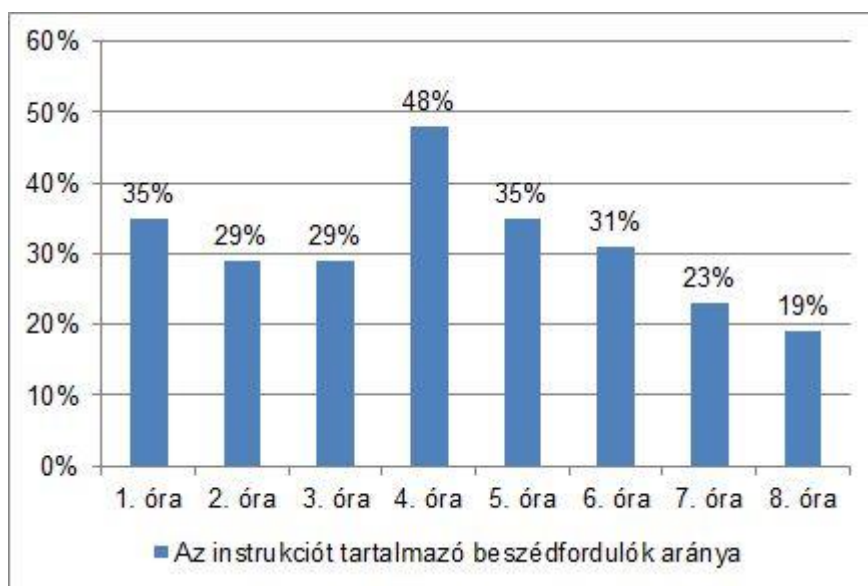
1. ábra

A tanári beszédfordulók és a feladatkijelölő tanári instrukciók száma magyar nyelvi órákon (N = 8)

A tanári beszédfordulók és az instrukciók számának összefüggésére vonatkozó hipotézisem nem igazolódott, mert a statisztikai elemzés (Pearson-féle korreláció) eredménye szerint nincs szignifikáns összefüggés ($r = 0,057$, $p = 0,893$) a tanári beszédfordulók száma és a feladatkijelölő tanári instrukciók száma között. Ez azt jelenti, hogy ha nagyobb a tanári beszédfordulók száma, akkor ez nem feltétlenül jelenti a tanári instrukciók nagy számát is, erre példa a 2. és a 7. tanóra. Ugyanakkor a kis elemszám miatt ez az eredmény sem általánosítható.

Az instrukciókat a kutatás során a tanári beszédfordulók kontextusában az alapján is vizsgáltam, hogy átlagosan hány tanári beszédfordulóban hangzik el feladatkijelölő tanári instrukció, és az instrukció a tanári beszédforduló teljes egészét vagy annak csak a részét képezi-e. A kutatásban a nyolc tanórán összesen elhangzott tanári fordulónak a 30%-a tartalmazott egy vagy több instrukciót, vagyis az összes tanári megnyilatkozás közel harmadában valamilyen (egy vagy több önálló) tanári utasítás fogalmazódott meg. Ez az adat összefüggésben van azzal, hogy a legnagyobb arányban alkalmazott munkaforma a nyolc tanítási óra többségében a frontális osztálymunka volt, így az órákon jellemzően a tanári kérdések és instrukciók szervezték a tanulási-tanítási folyamatot. Ugyanakkor megfigyelhető ezeken az órákon az instrukciók indokolatlan megismétlése a magas számából következő redundancia is. Azt is ki kell emelni, hogy az órák többségében folyt csoportmunka is, és ez árnyalja a tanár-diák kommunikáció arányára vonatkozó következtetéseket, hiszen a csoportmunka során párhuzamos tanulói megnyilatkozások hangoznak el, amelyek rögzítése nem oldható meg egy vagy több kamerával. A csoportos tanulói kommunikációt csoportonként szükséges külön rögzíteni és feldolgozni, ezzel a kérdéssel ez a tanulmány nem foglalkozik.

A 2. ábra azt mutatja, hogy a tanári beszédfordulók hány százaléka tartalmazott egy vagy több instrukciót. Az értékek megközelítő pontosságúak egyrészt a transzkripció szubjektivitásából, másrészt az érthetetlen közlések előfordulásából eredően.



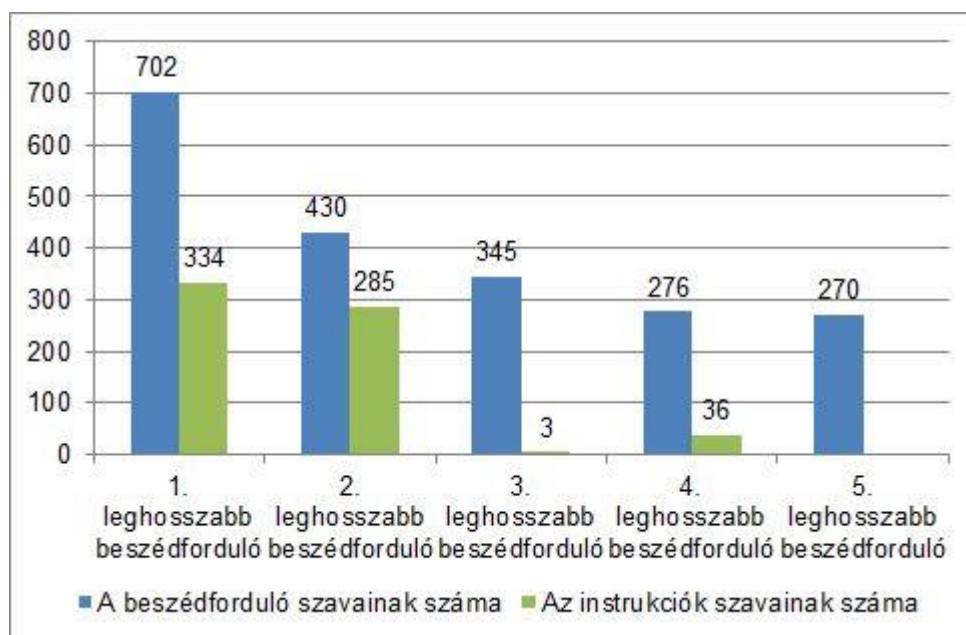
2. ábra

A feladatkijelölő instrukciókat tartalmazó beszédfordulók aránya

(N = 8)

A legkisebb arányban a 7. és a 8. órán fordult elő a tanári beszédfordulók összes számához képest instrukciót (is) tartalmazó beszédforduló. A nyolc tanítási órán nem volt olyan óraszakasz, ahol az instrukciók jelentősen nagyobb arányban fordultak volna elő más óraszakaszokhoz képest, néhány tanulság azonban mégis megfogalmazható. A nyolc óra közül öt órán már az első tanári beszédfordulóban elhangzott legalább egy instrukció, kettőben a második beszédfordulóban, és csak egy tanórán fordult elő, hogy instrukció csak a harmadik beszédfordulóban hangzott el először. Összességében elmondható, hogy a tanórák első 5 percében általában megfogalmaztak feladatkijelölő instrukciókat a tanárok, ahogyan jellemzően az óra záró szakaszában is az összefoglalással és a házi feladattal kapcsolatban. A kutatás adatai ugyanakkor a tanári kommunikáció egyéni különbségeire is rámutatnak.

A tanári beszédfordulók és a feladatkijelölő instrukciók nyelvi sajátosságainak modellezéséhez megvizsgáltam az öt leghosszabb beszédfordulónak és az ezekben elhangzott instrukcióknak a terjedelmét a szavak száma alapján. Ennek a vizsgálatnak az eredményét szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra

Az öt leghosszabb tanári beszéd forduló és a bennük levő instrukciók szavainak a száma (db) (N = 8)

A leghosszabb beszéd forduló, amelyik instrukciót is tartalmazott, 702 szóból állt, és ebből 334 szó tartozott az instrukcióhoz. A második leghosszabb beszéd fordulót 430 szó alkotja, és ebből 285 szó volt az instrukció. Ez a beszéd forduló a 4. számú órán hangzott el, a többi vizsgált beszéd forduló mind egyetlen órán, a 8. számú órán. Az eredmények azt is mutatják, hogy a 8. számú órához tartozó, a 3. leghosszabb, 345 szavas tanári beszéd fordulóban csak 3 szóból állt a tanári instrukció, míg az ötödik leghosszabb, 270 szavas tanári beszéd fordulóban nem hangzott el instrukció. Ezekből az adatokból a tanárjelöltek egyéni beszéd stílusára is lehet következtetni.

Az instrukciót is tartalmazó tanári beszéd fordulók az alábbi diskurzusszerkezeti modelleket képviselik:

1. típus. A beszéd fordulót teljes egészében instrukció alkotja:

(14) Tanár: *Válassz egy olyat, amiről van fogalmad (EI)!*

(15) Tanár: *Tehát a lapzártáért felelős szerkesztő borítékjában van egy elem (II), amit csak ő nézhet meg egyelőre. Az előző lapszám saját rovatotok lapjának az egyetlenegy darabja, de sajnos a többi darab nincs meg (II), ezért arra kérek titeket, hogy ehhez az asztalhoz élő láncot alkotva (EI), tehát itt áll egy ember (II), és sorban adja tovább, libasorban az egyes darabokat. Meg kellene próbálni minél rövidebb idő alatt ezt a cikket összerakni (EI).*

2. típus. A beszéd forduló egy instrukciót tartalmaz, de más megnyilatkozástípusok is előfordulnak benne:

(16) Tanár: *Metafora, nagyon jó! Gyere (EI)! Következő magyar szavunk?*

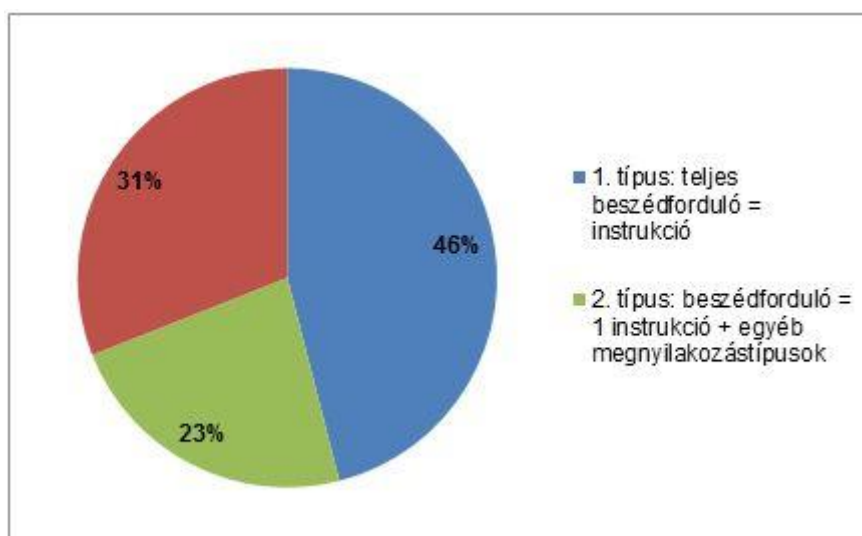
(17) Tanár: *Ellenőrizzük közösen, hogy hova mit írtatok (EI)!* Mi került az irónia családfőhöz? Szandra?

3. típus. A beszédfordulóban egynél több instrukció található, és más megnyilatkozástípusok is előfordulnak benne:

(18) Tanár: Brosúra (ö) reklámújságnak mondanám magyarul. Egy ilyen prospektus, ami szintén egy idegen szó, amit elvehetsz egy utazási irodában. Van-e még kérdés? Jó, *akkor ez esetben dolgozzatok továbbra is párban, ahogy az előbb! De még ezen túl is legyen két csapatunk! Ti lesztek a rövidek csapata, ti lesztek a hosszúak csapata (EI)*. Látjátok, két szöveget van. *A rövidek csapata csak a rövid mássalhangzós szöveget használja, a hosszúak csapata pedig, ugye, a hosszú mássalhangzósat. Írjatok párban egy-két vicces mondatot ezeknek a szavaknak a felhasználásával (EI)*! Figyelem! A mondatok... Figyelem... Egy pillanatra még! *A mondatok ne legyenek hosszabbak négy szónál (EI)*, jó? Jó munkát!

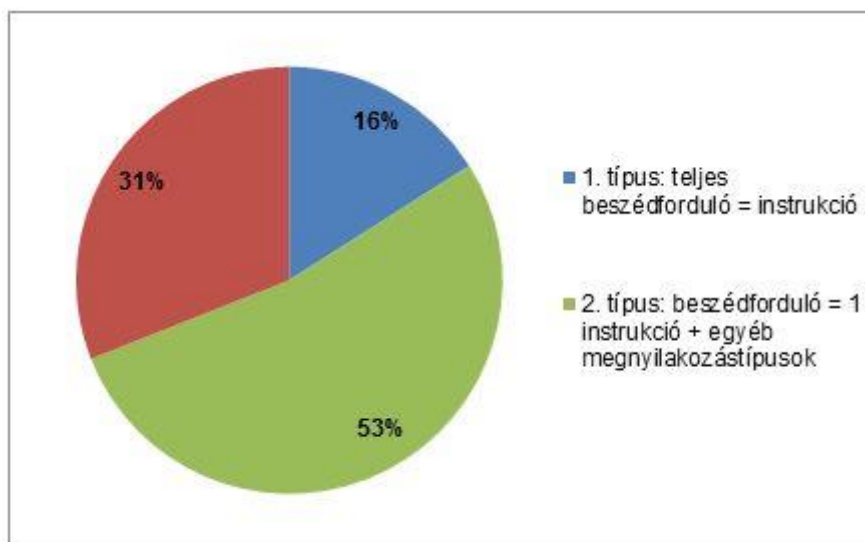
(19) Tanár: Nóra ügyes megoldást választott, ahol nem sikerült elsőre kitalálni, azt a végére hagyta. *Úgyhogy ne álljatok meg, akit nem sikerül megoldani, hanem haladjatok tovább, és a végén térjeteink inkább vissza a kérdéses pontokra (EI)*! (...) Kész? Anna is kész. Hányan dolgoznak még (II)? *Kezeket fel (EI)*! (...) Gyorsan! Plusz fél percet kaptok, aztán többet nem (II).

A következőkben két tanórán azt vizsgálom, hogy milyen arányban fordulnak elő az előzőekben leírt szerkezetű tanári beszédfordulók (4–5. ábra).



4. ábra

A különböző típusú beszédfordulók aránya az 1. tanórán



5. ábra

A különböző típusú beszédfordulók aránya a 8. tanórán

A beszédfordulók 46%-a teljes terjedelmében instrukcióként hangzott el az 1. számú tanórán, 31%-a olyan beszédforduló volt, amely egynél több instrukciót és más megnyilatkozástípust is tartalmazott, és 23%-ban volt megfigyelhető az egy utasítást és más megnyilatkozástípust is tartalmazó fordulók aránya. Erre az órára jellemző volt a gyakori beszélőváltás és a viszonylag rövid terjedelmű tanári beszédfordulók magas száma. A 8. tanóra, amelyen kiemelkedően hosszú tanári fordulók hangoztak el, a következő eloszlást mutatja: 53% az egy utasítást és más megnyilatkozástípust is tartalmazó beszédfordulók aránya; az 1. órával megegyezően 31%-ban fordul elő az egynél több instrukciót és más megnyilatkozástípust is tartalmazó beszédforduló; 16% csak a kizárólag instrukcióból álló beszédforduló. Feltűnő a különbség a két óra között, valószínűleg részben ez is az egyéni tanári kommunikációs és az egyéni instrukciómegfogalmazási stratégiákat jelzi.

A tanári instrukciók megértése és értelmezése

A tanári instrukciókat magában foglaló beszédfordulók kognitív szerkezete nagyon változatos. Ebben a fejezetben az alapján elemzem az instrukciókat – közöttük a feladatkijelölő és nem feladatkijelölő instrukciókat egyaránt –, hogy a tanórai kontextusban hogyan fejezik ki az utasítást, a diskurzuskontextus milyen szerepet tölt be az utasítás értelmezésében.

Az első példa egy olyan tanári megnyilatkozás, amelyik terjedelmében egy teljes beszédforduló, az óra elején hangzott el, és több utasítást is tartalmaz:

(20) Tanár: Nagyon sok szeretettel köszöntök mindenkit, a tanárokat is és a diákokat egyaránt. ... hívnak, én fogom tartani ezt a mai órát, úgyhogy akkor kezdjünk is bele! Az első feladat az nem is annyira feladat lesz, hanem inkább egy játék (II), és azt szeretném megkérdezni, hogy kinek lenne kedve kijönni ide most a táblához (EI). Na, arról lenne szó, hogy ismeritek a, a, a lottósorsolást (II)? Hogy van ott egy lány, megtekeri a gömböt, kihúz egy számot, mosolyog (II).

Na, hát akkor igazából ennyi lenne a feladat, ide kellene jönni, kockát kellene gurítani, mosolyogni és egy betűt mondani (EI). Hm? Valaki? Egy lelkes rajongó? Senki, senki nem néz lottósorsolást? Akkor, Orsi, esetleg megkérhetlek rá (EI)? 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 (ö) (EI) várj, várj! Elmondom a feladatot. Orsi rá fog egyet kattintani, ki fog jönni egy mássalhangzó, vagy hogyha a magánhangzós kockára, akkor egy magánhangzó (II), és próbálatok meg olyan újságcímet mondani, amiben szerepel ez a magánhangzó vagy ez a mássalhangzó (EI)! Nem lesz olyan nehéz a feladat, csak úgy ötletszerűen, ami eszetekbe jut, újságcímek (II). Jó, és egyszerre csak egyet fog (ö) gurítani, úgyhogy nem, a magánhangzónak és a mássalhangzónak is kell szerepelnie, hanem csak a mássalhangzónak (II). Na, hát megpróbálok (EI)? Így, nagyon jó! Az r betű. Na, r betűre valaki újságcímet (EI)?

Az első explicit instrukció (...és azt szeretném megkérdezni, hogy kinek lenne kedve kijönni ide most a táblához) – grammatikai megformáltság szerint – egy többszörösen összetett mondat második tagmondatához kapcsolódik mellérendelő tagmondatként az és kötőszóval, és tartalmaz egy tárgyias alárendelő tagmondatot. Pragmatikai funkciója, a beszédaktus szerint kérdő formában megfogalmazott felhívás, amely arra szólítja fel az osztályt, hogy valaki menjen ki a táblához. A második explicit instrukció (*Na, hát akkor igazából ennyi lenne a feladat, ide kellene jönni, kockát kellene gurítani, mosolyogni és egy betűt mondani*) tartalmazza az anaforikus *ennyi* névmást, amelyik referenciája folytán a lottósorsolásra utal, amelynek a tevékenysége hasonló az órai feladathoz. Az implicit és az explicit instrukciók együtt értelmezhetők: a tanuló, aki kimegy a táblához, a lottósorsoláshoz hasonlóan kockát gurít, mosolyog, és mond egy betűt. Ezáltal az instrukció – az előző megnyilatkozásokkal együtt – különösebb kognitív erőfeszítés nélkül dekódolható. A harmadik explicit instrukció (*Akkor, Orsi, esetleg megkérhetlek rá?*) konkrétabbá teszi az utasítást: mivel senki sem jelentkezett a feladatra, a tanárjelölt kénytelen megszólítani valakit (Orsit), és most már egyes szám második személyben, megnyilatkozásvariánsként ismétli meg az instrukciót, de még mindig kérdés formájában úgy, hogy a *rá* névmással utal vissza az első instrukció tartalmára. Mivel diskurzusról, szóbeli megnyilatkozásokról van szó, felvetődik az a kérdés, hogy a névmási koreferenciával összekapcsolt megnyilatkozások mennyire követhetők, érthetők a tanulók számára szóban.

A negyedik explicit instrukció (*Tehát a feladat az lesz, hogy, Orsi, gurítani fogsz – gyere ide a táblához, oly módon, hogy rá, rácsapsz egyet a, a kockára, és...*) már csak Orsinak szól, ő a címzettje, és a pedagógusjelölt kezd belebonyolódni az utasítás megfogalmazásába, ezt a hezitálás is kifejezi, és a szövegrész grammatikai megformáltságán is érződik. Három ige ugyan kijelentő módban van, de mégis érezhető a felhívó jelleg, ezt tovább erősíti a *gyere* felszólító módú igelak és az első tagmondat bevezető része: *a feladat az lesz*. Az ötödik explicit instrukció (...és próbálatok meg olyan újságcímet mondani, amiben szerepel ez a magánhangzó vagy ez a mássalhangzó) az első grammatikai szerkezetéhez hasonló módon épül fel: mellérendelő tagmondatokkal kapcsolódik a megelőző implicit instrukcióhoz, amelyből kiderül a feladat egy részlete, de ez nem utasítás, viszont az utasítás megértéséhez szükséges tartalmat jelöl meg: amikor Orsi rácsap a kockára, akkor megjelenik egy betű.

Az instrukció címzettje most már az egész osztály, ehhez igazodik a grammatikai forma is: a cselekvésre felhívó ige felszólító módban van. Ebben az esetben is az implicit és az explicit instrukciók együttes dekódolása szükséges a megfelelő értelmezéshez. A *Na, hát megpróbálsz?* kérdés a harmadik explicit instrukció variánsa, tulajdonképpen harmadszor ismétli meg a táblánál történő munkára szóló felhívást, és valójában így értelmezhető: 'Gyere ki, Orsi, a táblához, és csapj rá a kockára!' A beszédforduló utolsó mondatának grammatikai megformáltsága, az állítmány hiánya is megerősíti a diskurzuskohereciát, a szövegelőzmények értelmező funkcióját: *Na, r betűre valaki újságcímet?*

A tanári kommunikációban a névmási koreferencia folyamatos használata az instrukciómegfogalmazási stratégia részeként nagyobb fokú figyelmet, jobb emlékezőképességet, magasabb szintű szövegértést vár el a tanulóktól a névmási visszautalásokat nem tartalmazó vagy akár a teljes formában megismételt instrukciókhoz képest. Ha az órán a tanulók az aktuális kontextusban jól értelmezik, sikeresen kódolják a tanári instrukciót, akkor következhet az elvárt tanulói tevékenység. Az előző példát idézve a tanulói válaszreakció az utasításnak megfelelő újságcím kimondása volt:

(21) Több tanuló: Metro.

Tanár: Metro, í, nagyszerű! *Még, még, ami eszetekbe jut (E)!*

A diskurzusrészlet folytatása igazolja azt a korábban megfogalmazott állítást is, hogy a tanórai kommunikáció tipikus szomszédsági párja háromelemű, a másik elem a válaszreakció, a harmadik beszédforduló pedig az értékelés: a tanárjelölt visszajelzést ad a tanulói válaszreakcióról a tanulónak.

A példát tovább elemezve azt is látjuk, hogy az értékelő megnyilatkozást ugyanabban a beszédfordulóban egy újabb explicit instrukció követi: *Még, még, ami eszetekbe jut!* Ez az újabb instrukció elindított egy újabb szomszédsági párt, amely után újabb válaszreakció és újabb értékelés következik. A tanórai diskurzus szekvenciális felépítése igazolta azt a tanórára jellemző sajátosságot, hogy az első instrukcióban megadott feladat egy egész szekvenciát nyitott meg, mivel a tanulók több helyes válaszreakciót is adtak, a táblánál dolgozó tanuló pedig újabb és újabb betűket generált minden egyes válaszreakció és értékelés után. Így az első beszédfordulóban megfogalmazott instrukciók értelmezése szükséges és érvényes volt 35 újabb beszédfordulón keresztül. A szekvenciaalkotó újabb instrukciók vagy elmaradtak, vagy csak az utalás szintjén jelentek meg. Ezt szemlélteti a *Még, még, ami eszetekbe jut!* megnyilatkozás, amely grammatikai szerkezetét tekintve hiányos mondat, de a hiány értelmezésében segítenek a szövegelőzmények, valamint a tanulók közös előismeretei, az instrukcióra vonatkozó fogalmi sémák – a tudáskeretük, a foratókönyv is –, amelyek alapján felismerik, hogy a leginkább behelyettesíthető szó ebbe a megnyilatkozásba a *mondjátok* ige (Tolcsvai 2001; Laczkó 2010).

A tanári instrukciók megfogalmazásának stratégiái

Más-más stratégiát alkalmaznak a pedagógusok az instrukciók megfogalmazásában attól függően, hogy követi-e az instrukciót a megértést bizonyító tanulói válaszcselekvés. Az első példa azt szemlélteti, amikor az aktuális feladathoz kapcsolódó instrukció megértését a tanulói válaszcselekvések bizonyítják, és ezek után a pedagógus többnyire hiányos grammatikai szerkezetű instrukciókkal utal vissza a legelső, kifejtett instrukcióra:

(22) Tanár: *Amíg hallgatjuk a zenét – figyeljetelek arra (EI) –, a szövegét megkaptátok ennek a dalnak, de hiányoznak belőle az idegen szavak (II). Úgyhogy próbáljátok meg kihallani, mi az idegen szó, és pótoljátok a szövegben (EI)! (...)* Indítom. (...)

Tanár: Ennyi lett volna. Ki az, kinek sikerült minden szót megtalálnia? Jó. *Akkor kezdjük az első szóval (EI) (ö).* Mondjuk (...) Dóri (II). *Elkezdted nekünk olvasni (EI)? Nem, nem muszáj az elejétől, hanem az első szót, amit megtaláltál (EI).*

Tanuló: Az elsőből (b), hogy az elektronikával (b).

Tanár: Nagyon jó: elektronikával. Megvan? *Mi a következő szó (EI)?*

Tanuló: Az nincs meg.

Tanár: (b) Az nincs meg. Jó, *akkor gyere ki, légy szíves, a táblához, és írd fel azt, hogy elektronikával (EI).* Kinek van meg a második szó (II)? (...) Jó, akkor azt fölírom én... Honnan hallottam? *Mondjad (EI)!*

Tanuló: Konstatálták.

Tanár: Konstatálták. Nagyon jó! *Gyere, írd fel (EI)!* Kinél van meg a harmadik szó (II)? *Mondd, Kriszti (EI)!*

Az előzőekben bemutatott tanári kommunikációs stratégia lépései összegezve a következők:

- Teljes instrukció megfogalmazása.
- A megértést igazoló tanulói válaszcselekvés után az újabb elvárt tanulói tevékenységek érdekében grammatikailag hiányos vagy névmási koreferenciát tartalmazó utasítások megfogalmazása, tanulók néven szólítása.
- Beékelődő és záró értékelő megnyilatkozások fogalmazása.

Az előzőtől eltérő kommunikációs stratégiát alkalmaz a pedagógus akkor, ha nem születik meg a várt tanulói válaszcselekvés. Ez több dolgot jelenthet: nem értették meg az instrukciót a tanulók; megértették, de nem tudják a megfelelő választ; vagy értik az instrukciót, ismerik a választ, de valamilyen okból ezt nem jelzik, késleltetik a válaszcselekvést. Ebben az esetben a pedagógus gyakran szükségesnek tartja újabb információkkal kiegészíteni az instrukciót vagy a teljes instrukciót megismételni.

(23) Tanár: *Kaptok 3-3 cikket, minden csoport más cikket kap (II) (...) És ezeket a cikkeket kell besorolnotok 1-1 műfaji kategóriába. Ott fent láttok egy szürke rubrikát, oda beírhatjátok, hogy mire gondoltok (EI).*

Tanuló: (é) Írjuk be? (é)

Tanár: *Igen, oda fel a szürke kis rubrikákba lehet felírni, hogy mire gondoltatok (EI).*

A második tanári kommunikációs stratégia lépései összegezve:

- Teljes instrukció megfogalmazása.
- A megértést igazoló tanulói válaszcselekvés elmaradása miatt a teljes instrukció vagy instrukcióvariáns megisméltése.
- Beékelődő és záró értékelő megnyilatkozások fogalmazása.

A nyolc elemzett tanóra további instrukcióadási stratégiákra is szolgáltat példákat. A tanári kommunikáció dominanciáját növeli az a stratégia, amikor a pedagógus anélkül, hogy meggyőződött volna az elhangzó instrukció megértéséről, szünet nélkül egymás után többször megismélti ugyanazt az instrukciót az eredeti formában vagy egy-egy újabb variánsban.

Összegzés

A tanulmány első részében a tanári instrukcióknak a tantermi interakcióban betöltött helyének és szerkezetének a megfigyelését, elemzését végeztem el. A kutatási eredmények alátámasztották a korábbi vizsgálatok eredményeit, a tanári kommunikáció dominanciáját az osztálytermi diskurzusban. Igazolták azt is, hogy a tanári instrukció meghatározó megnyilatkozástípus a tanulási-tanítási folyamatban. A tanulmány modellezte az instrukciót tartalmazó tanári beszédfordulókat, példákkal szemléltette a különböző típusokat. A kvalitatív vizsgálat példákkal szemléltetett a tanári instrukciókkal kapcsolatos kommunikációs stratégiákat, valamint foglalkozott az ezeket is befolyásoló kognitív tényezőkkel, az instrukciók megértését meghatározó kontextussal, szövegkoherenciával. A tanulmánynak a következő része a tanári instrukciók további pragmatikai, grammatikai és szemantikai sajátosságait elemzi.

Irodalom

- L. Aczél Petra 2000. A feladat: a feladat. A tanári instrukcióról. *Magyartanítás* 5: 32–34.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 26. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- 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.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10*. Eötvös Loránd

- Tudományegyetem. Budapest. 55–68. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_10.pdf (2016. január 20.)
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. *Anyanyelv-pedagógia* 2–3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2016. január 22.)
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.
- Herbszt Mária 2008. Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88> (2016. január 20.)
- Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 01*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Király Flóra 2015. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2016. január 22.)
- Laczkó Krisztina 2010. Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> (2016. január 20.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. *Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban*. Anyanyelvi Kultúraközvetítés. <http://journal.ke.hu/akk/index.php/akk/article/viewFile/10/12> (2016. január 20.)
- Tuba Márta 2012. A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=419> (2016. január 20.)

Sáfrányné Molnár, Mónika
Teachers' oral instructions in classroom discourse – Part 1

There are many studies about the efficiency of teacher communication in a classroom context. Classroom interaction is a major element of pedagogical practice at school. The study (published in two subsequent volumes of this journal) provides an analysis of teachers' oral instructions in a discourse analytical 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 first part of the study analyses the place and role of teacher utterances giving instructions for tasks within the classroom. The second part of the study investigates the grammatical, semantic, and pragmatic features. The database contains the video-recorded lessons of 8 teacher trainees and their transcripts segmented for the purpose of this study, processed with the help of ELAN discourse annotation software. The aim of the study is to draw attention to the importance of consciously composed teacher 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