

Herbszt Mária

TANÁRI BESZÉDMAGATARTÁS

Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek 01

01

HERBSZT MÁRIA

TANÁRI BESZÉDMAGATAR- TÁS



Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

Szeged
2010

Sorozatszerkesztő

VASS LÁSZLÓ

Lektorálta

SULYOK HEDVIG

TÓTH SZERGEJ

Borító

SIMÓ KATALIN

Technikai szerkesztő

ANNUS GÁBOR

© *Herbst Mária, 2010*

ISSN 2061-7674

ISBN 978-963-9927-21-6

Felelős kiadó:

Pitrik József menedzserigazgató

Készítette:

E-press Nyomdaipari Kft, Szeged

Felelős vezető: Engi Gábor

Tartalom

Előszó	7
Bevezető	10
A téma vizsgálatának és oktatásának az indokoltsága	10
A kurzusfüzet felépítéséről, tematikájának összeállításáról	11
1. A tantermi kommunikáció vizsgálatának egyik lehetséges módja: a társalgáselemzési (konverzációelemzési) szempontú megközelítés	14
Etnometodológia – társalgáselemzés – a társalgás	14
2. A tanári szerep átalakulása: a facilitátor-szerep következményei a tanár–diák interakcióban	24
A) Az átalakuló oktatási gyakorlat	24
B) A konstruktivista pedagógia	25
C) Átalakuló oktatási gyakorlat – átalakuló kommunikáció	26
3. A tanár–diák együttműködés: a megszólalás arányai a tanítási órán	30
Szakirodalmi áttekintés az eddigi mérésekről	30
A redundancia	32
Összegzés	33
4. A Pygmalion-effektus és nyelvi kommunikációs vonatkozásai	35
5. A tanári kérdés	39
A tanári kérdés fogalma	40
A tanári kérdés tipikus grammatikai formái	42
A tanári kérdés és az instrukció (utasítás) kapcsolata	42
A tanári kérdések fajtái	44
Kérdezési technikák a Bloom-Sanders-féle kérdéstipológia szerint	45
6. A triadikus dialógus (KVV-ciklus) vizsgálata	49
7. Az értékelés	54
1. Efogadás (helyes válasz esetén)	55
2. Helyreigazítás (részben helyes válasz esetén)	56
3. Elvetés (helytelen válasz esetén)	57

8. A tanári magyarázat	62
Az ok-okozati viszonyok leggyakrabban használt nyelvi kifejezőeszközei a tanári beszédben	63
A tanári kérdések a magyarázatban	64
9. A tanítási óra beszédaktusai	70
A beszédaktus-elmélet – tantermi kommunikáció	70
10. A tanári instrukció	78
11. A tantermi kommunikáció és a társalgási maximák	84
12. A tantermi rituálé	92
A tanóra erősebben ritualizált egységei	96
Egyéb rituális elemek a tanórán	98
13. Irodalomjegyzék	102

Előszó

A Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke kezdettől fogva tág értelemben közelítette meg az alkalmazott nyelvészet tárgyát, célját, módszereit és diszciplináris környezetét. Ezzel a szemléletmóddal rugalmasan alkalmazkodott az oktatás és kutatás aktuális elvárásaihoz, illetőleg illeszkedett a nyelvészeti szakképzés adott rendszeréhez és kurzusaihoz.

Ilyen motivációk eredménye többek közt a *Nyelvészeti Füzetek* és a *Fasciculi Linguistici Series Lexicographia* eddig megjelent tizenegy kötete. E kiadványok általános jellegük vagy tematikai változatosságuk következtében rendszerint segédanyagként funkcionáltak, s így inkább csak közvetetten vettek részt a tanítási-tanulási folyamatokban.

Az *Alkalmazott nyelvészet* bölcsész és a hozzá kapcsolódó *Nyelv- és beszédfejlesztő tanár* szak bevezetésével azonban új helyzet alakult ki. Új igényként fogalmazódott meg egy olyan kiadványsorozat létrehozása is, amely a 2008-ban akkreditált két mesterszak képzési tervét, formálódó kurzuskínálatát differenciált, tematikusan szervezett anyagokkal látja el, s így közvetlenül szolgálhatja az oktatási folyamatokat, a hallgatók felkészülését.

Az így életre hívott *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzeteket* jegyzeteknek szánjuk. Kötetei szakirányok, tantárgycsoportok és kurzusok anyagáról nyújtanak átfogó képet, tájékoztatják, motiválják, orientálják a diákokat, az adott tematika teljes körű feldolgozását azonban nem tarthatjuk feladatuknak. A jegyzet funkciót hangsúlyozza az Ajánlott irodalom szekció is, mely a füzet forrásanyagán kívül az adott szakterület centrális műveiről is útbaigazítja az olvasókat.

Képzési terveinknek megfelelően kiadványsorozatunk is tanszékünk sajátosságait, nyitott szellemiségét tükrözi. Így a *Mesterfüzetek* lapjai, kötetei is nyitva állnak a miénktől eltérő hagyományokkal rendelkező alkalmazott nyelvészeti műhelyek és más hangsúlyokkal szerveződő alkalmazott nyelvészet szakok oktatói, kutatói és hallgatói előtt. E műhelyek és szakok intézményes együttműködése nemcsak az oktatás színvonalát és a kutatás hatékonyságát javíthatja, hanem az alkalmazott nyelvészet infrastruktúráját is továbbfejlesztheti.

Tóth Szergej
tanszékvezető

Vass László
szerkesztő

Tanári beszédmagatartáson a pedagógus verbális megnyilatkozásainak mindazon jellemzőit értjük, amelyeket nyelv–beszéd–viselkedés hármasságban valósít meg intézményes, iskolai-tantermi körülmények között.

A téma vizsgálatának és oktatásának az indokoltsága

A szakirodalom ugyan pontosan megfogalmazza, hogy milyen a tanártól elvárt ideális beszédviselkedés (főként a beszédtechnika és a helyes nyelvhasználat területén), az ilyen jellegű empirikus kutatások azonban azt mutatják, hogy „a tanítási órák történéseiről kevés közvetlen ismeretünk van” (Halász–Lannert 2000:244); csak a gyerekek és a pedagógus tudja igazán, mi is történik az osztályajtó mögötti rejtett világban. „A tanteremben használt nyelv, stílus, kommunikációs stratégia sem szociálpszichológiai, sem szociolingvisztikai szempontból nincs feltárva és tudatosítva működése”. (Síklaki 1997:39)

A pedagógusokat gyakran éri a vád kommunikációs repertoárjuk szűkössége, a hagyományok túlzott követése, valamint a nagyfokú ösztönösség miatt. „A tanári kommunikációban a stratégiát, kisebb mértékben a taktikát is a szakdidaktikai hagyomány, a tantervi előírások sora, esetleg a tankönyv határozza meg. [...] A nevelői munkában azonban többnyire ösztönösség uralkodik, vagy pedig a verbális túlsúly az értékek és a normák deklarációjában”. (Buda 1997:19) Többek között ezért is fontosak a tantermi élőnyelvi kutatások, hogy a tanári beszédviselkedésről, a tanulókkal folytatott interakciók jellegéről (verbális és nem verbális jellemzőiről) és ettől elválaszthatatlanul a pedagógiai hatékonyságáról pontosabb ismereteink legyenek. Ezen vizsgálatok alapos elemzése nyomán pedig kidolgozható: miként lehet a nagyrészt ösztönösen alkalmazott kommunikációs technikákat tudatosá tenni, szükség szerint javítani, s ezzel a pedagógiai kommunikatív képességet fejleszteni a pályára való felkészítés során.

„A pedagógus szakmai fejlődésének egyik alapfeltétele az elemzési képesség” (Sallai 1996:68), amelynek birtokában a pedagógus tud arra válaszolni, hogy mit, miért csinál. Ezen elemzés részeként a tanári kommunikáció vizsgálata „mindenekelőtt szembesíthet bennünket pedagógusokat a mit is mondtunk realitásával, vagyis azzal, hogy szavainkkal valójában mit is cselekedtünk. Mindez tisztázhatja számunkra azt, hogy a deklarált elveink és céljaink mennyire vannak összhangban azzal, amit munkánk során a valóságban nap mint nap teszünk.” (F. Dornbach 1999a:202–203)

A kurzusfüzet felépítéséről, tematikájának összeállításáról

A tanterem „bonyolult kommunikációs tér” (Buda 1997:19), s így a tanári beszédmagatartás is rendkívül komplex viselkedésmód. Ez a kurzusfüzet (részben a kötött nyomdai terjedelem, részben az egy féléves kurzus során rendelkezésre álló időkeret miatt) ezen összetett kérdéskörből csak a legfontosabbakat, illetve azokat tárgyalja, amelyek megfigyelése-feltárása már megkezdődött, amelyekhez kapcsolhatók kutatási eredmények.

Néhány témakör – bár szorosan kapcsolódik a fő témához – azért maradt ki ebből az anyagból, mert a Nyelv- és beszédfejlesztő tanár MA szakon belül egy másik kurzus keretében kerül sor részletes tárgyalásukra. Így például a tanári beszédmagatartás nem verbális eszközeit – a verbálistól való elválasztathatatlansága ellenére – ez a kurzusfüzet nem tartalmazza, mivel a témakör alaposabb vizsgálata a *Nonverbális kommunikáció* című kurzus feladata. A beszédtechnikai, illetve retorikai vonatkozásokat pedig a *Tanári retorika*, a *Tanári beszédgyakorlat* kurzusok keretében, valamint *Kommunikációs tréning* során sajátítják el a hallgatók. Nem térünk ki továbbá arra sem, hogy fegyelmezéskor milyen elvárt beszédmagatartás jellemezze a pedagógust, mert ezt érinti majd a *Nyelvi agresszió* című kurzus.

A tanári beszédmagatartás kérdése sokféle megközelítésből vizsgálható. Ez az összeállítás a nyelvészeti pragmatika, s azon belül is főként a társalgáselemzés szempontjait érvényesíti. Ezek pedig szükség szerint kiegészülnek pedagógiai-didaktikai szempontokkal, amelyek a tanári beszédmagatartás alapvető meghatározói. A pedagógiai-didaktikai vonatkozásokhoz a mai magyar felsőoktatásban használatos két legismertebb szakkönyvet (Báthory 1992, Falus 1998) használtam.

A téma feldolgozásának nyelvészeti-pragmatikai vonatkozásai is vázlatosan szerepelnek az anyagban – legtöbbször csak az ismeretek felidézésének vagy a tanári beszédmagatartás szempontjainak való elrendezése céljából –, hiszen ezeket a hallgatók már más kurzusok keretében részletesebben megismerték.

A kurzusfüzet egyfajta tananyagvázlat, az ismeretanyag megfogalmazása is egy részletes vázlat kíván lenni. E mellett a megoldás mellett azért döntöttem, mert:

1. a témakör vizsgálata (főként annak empirikus kutatásokra épülő elemzése) viszonylag új – de egyben dinamikusan fejlődő – a magyar iskolarendszerrel illetően, így az egyes témák vonatkozásában még rengeteg a feltáratlan anyag;

2. szerettem volna a Zrinszky László által nyitott előadásnak nevezett műfaj (2002:67) mintájára egyfajta nyitott kurzusfüzetet összeállítani, amely a hallgatókat a leírtaknak az alkotó továbbgondolására ösztönzi.

Az egyes témaköröket tanórai lejegyzésekből való részletek illusztrálják. Ezek saját, videóra rögzített, majd lejegyzett gyűjtéseimből valók, amelyeket Bács-Kiskun megye két városának 5 iskolájában (Kecskemét 3, Baja 2) végeztem összesen 18 órát rögzítve és elemezve 2001 és 2008 között. Az elhangzottakat szó szerint idézem, a transzkripcióból csak a szüneteket (...-tal jelölve) és a hezitálásokat (nyökögéseket) tüntetem fel. Néhány példa más kutatások anyagából való – a forrás megjelölésével.

A szakirodalmat kétféleképpen adom meg:

– az egyes fejezetek végén az adott témakörben idézett művek, továbbá az alaposabb tájékozódáshoz, valamint referátumok készítéséhez ajánlott szakirodalom található meg;

– a kurzusfüzet végén a tárgyalat fő téma, a tanári beszédmagatartás egészét érintő műveket adom meg, illetve azokat, amelyek nemcsak egy-egy tanórai epizód vagy didaktikai tevékenység tanári kommunikációját vizsgálják, hanem átfogó(bb)an világítanak rá a téma több összefüggésére;

– külön csoportot alkotnak a füzet végén azok a művek, amelyek a pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztéséhez nyújthatnak segítséget.

Tananyagunk középpontjában természetesen a tanári beszédviselkedés áll, de mivel ez a diákokkal folytatott tantermi interakció része, ezért vizsgálatakor a tanulók megnyilatkozásai sem hagyhatók figyelmen kívül. A tanulók beszédviselkedésének részletes elemzése azonban nem célja a kurzusfüzetnek, így azokra csak a tanári beszédmagatartás jellemzéséhez szükséges mértékben térek ki.

Az egyes fejezetek kidolgozottsága nem azonos részletezettséggel történt. A terjedelmet az adott témakörrel kapcsolatos kutatások gazdagsága vagy annak a hiánya befolyásolta.

Az egyes témakörök tárgyalását vitatémák és a feladatok egészítik ki. Ezek át is alakíthatók, tetszés szerint bővíthetők. A tanórákba való beépítésük mindenképpen interaktívvá teszi a foglalkozásokat, s reményeim szerint a helyzetgyakorlatok és -elemzések, a különféle tantermi kommunikációs szituációk nyelvi megoldásainak keresése, összegyűjtése, elemzése, a kérdésfelvetések megvitatása – vagyis a hallgatók kreatív részvétele a tanórán –, hozzájárul majd a kompetenciaalapú pedagógusképzés megvalósulásához.

Bízom abban, hogy a kurzus a pedagógusjelöltek kommunikatív kompetenciájának fejlesztésével segíti a felkészítést az új típusú pedagógusszerepre, valamint ezzel párhuzamosan hozzájárul egy, a mai iskola elvárásainak jobban megfelelő, hatékonyabb módszertani kultúra kommunikációs megalapozásához.

BEVEZETŐ

A téma kutatását és az empirikus anyag gyűjtését egy HEFOP 3.3.1-es projekt is támogatta, amelynek eredményeit e kurzusfüzetbe részben beépítettem.

Hivatkozások

- BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók – iskolák – különbségek. Egy differenciális tanulásmélete vázlatáa*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUDA BÉLA (1997): Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (összeáll.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–22.
- FALUS IVÁN (1998 szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- F. DORNBAH MÁRIA (1999a): *A kapcsolatteremtés mint kódváltás a pedagógiai szituációban*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai (a továbbiakban = MNyTK) 202. szám, 202–10.
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk. 2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém*.
- SÍKLAKI ISTVÁN (1997): A tanári dominancia buktató. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése. In: Mészáros Aranka (összeáll.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–39.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT Image, Budapest.

A tantermi kommunikáció vizsgálatának egyik lehetséges módja: a társalgáselemzési (konverzációelemzési) szempontú megközelítés

Etnometodológia – társalgáselemzés – társalgás

a) Etnometodológia:

Jelentése: népi kutatómódszertan, mindennapi módszertan. Az 1960-as években induló szociológiai irányzat (legismertebb képviselője: H. GARFINKEL), amely a gyakorlati gondolkodás hétköznapi módszereinek kutatását tűzte ki célul. Érdeklődésének középpontjában az állt, hogy miként tulajdonítanak az emberek értelmet mások szavainak és tetteinek a mindennapi élet társas érintkezései során, továbbá megfigyelhető-e valamilyen általános szabály (szerűség) a beszédbe elegyedéskor, a beszélőváltáskor és a beszéd lezárásakor. Milyen módszereket, technikákat követünk ezen esetekben?

Ezen megfigyelések nyomán alakult ki az etnometodológia egyik altudományaként az etnometodológiai konverzációelemzés/társalgáselemzés.

b) Etnometodológiai konverzációelemzés/társalgáselemzés

Fő kutatási téma: a hétköznapi, spontán beszéd szerveződésének módja, szerkezeti elemei, a beszélgetőpartnerek együttműködése, reagálási módszerei stb.

Az etnometodológiai konverzációelemzés a későbbiekben több részterületre szakosodott. Témánk szempontjából a legfontosabb a **nyelvészeti konverzációelemzés**, amelynek kutatási tárgya: „általában a **természetes közegben zajló spontán hétköznapi kommunikáció**, amelyet a kutatók magnetofonszalagra vagy diktafonra rögzítenek, és transzkripció útján nyelvi elemzésre alkalmassá tesznek. A társalgások témája igen változatos, a rendőri kihallgatásoktól kezdve a tanórai kommunikáción és a családi társalgásokon keresztül az állásinterjúk vagy a terápiás beszélgetések is képezhetik a vizsgálat tárgyát. Míg az előző, elsősorban antropológiai és szociológiai indíttatású irányzatok

azt vizsgálták, hogy a társalgások résztvevői hogyan viselkednek a kommunikáció során, addig a konverzációelemzés inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek alkalmazásával teszik. A szabályok vizsgálata során a kutatások feltárták azokat az univerzális tulajdonságokat, amelyek minden **beszélgetés jellemző vonásaiként** megjelennek. [...] Az etnometodológia módszereit alkalmazza, amely abból indul ki, hogy a beszélgetés résztvevői a társadalmi valóságot a kommunikáció során teremtik meg, és ennek a folyamatnak a nyelvi tevékenységeit, eljárásait, alkalmazott stratégiáit írja le induktív módon, az egyes esetekből általános szabályokat alkotva.” (Boronkai 2009:40 és 49)

(A tanári beszédviselkedést az anyag egészében a nyelvészeti társalgás-elemzés szempontjai szerint vizsgáljuk.)

c) A társalgás néhány definíciója

SCHEGLOFF (1977:144): „nem kívánom leszűkíteni a jelentését a beszélgetés kiművelt tudományára vagy a kulturált párbeszédre [...] nincs szándékom ragaszkodni esetleges voltához, így kirekesztve a szolgálati érintkezéseket [...] és azt sem akarom megkövetelni a társalgástól, hogy baráti hangulatú, közös tevékenység legyen, hogy azonossági viszonyok álljanak fenn benne és így tovább.”

GOFFMAN (1981:442): mindenfajta megnyilatkozás „egyenértékese”.

WARDHAUGH (1995:262): megnyilatkozások cseréje.

PLÉH CSABA (1981:136): „tág értelemben használva, értve rajta minden olyan szöveget, melyben egynél több beszélő vesz részt.”

WAURDHAUGH (1995:276): „Bizonyos társalgástípusoknak *önálló nevük van*, mert speciális módon használnak bennük bizonyos eljárásokat, ilyenek például a *tanítás*, a meginterjúvolás, a vallatás. Vagyis bizonyos körülmények között azoknak az eljárásoknak egy részét, amelyeket általában használnak a társalgásban vagy nem használják, vagy a „normálisnak” tekintettől nagyon eltérő arányban használják.”



Ebben az értelemben a tanár–diák interakció a társalgás speciális fajtájának tekinthető, mert érvényesek rá azok az univerzálisnak tekinthető elvek, amelyek a társalgás szervezetségét adják: szomszédsági párok, beszélőváltás stb. (Ezokről részletesebben a VI. fejezetben lesz szó.)

A tantermi kommunikáció magán viseli a kommunikáció általános jellemzőit, de vannak megkülönböztető jegyei is.

„A pedagógiai kommunikáció:

- a) pedagógiai célokra alávetett és pedagógiailag szabályozott,
- b) intézményesült,
- c) többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció, mely
- d) nevelők és növendékek (aa) közvetlen személyes kapcsolataiban, (bb) az előbbieket által irányított, ill. befolyásolt személyközi kapcsolatokban, (cc) médiumok felhasználásával megy végbe.” (Zrinszky 1993:21)

„A hétköznapi társalgási helyzet informális, önkéntes, a tanítási óra viszont formális keretek között zajlik, feladatvezérelt, erősen normatív szabályozás alatt áll, [...] mind a tanárnak, mind a tanulóknak meghatározott elvárásoknak kell eleget tenniük.” (Tóth László 1997:54)

Az alábbiakban a tantermi kommunikáció speciális vonásainak részletesebb bemutatását úgy végezzük el, hogy a társalgás Waurdhaugh szerinti „normálisnak” tekintett változatával, a köznapi társalgással, azon belül is a szimmetrikus, vagyis az egyenrangú partneri viszonyú társalgással vetjük egybe.

A következő táblázat – a teljesség igénye nélkül, csupán a legfontosabb jellemzőkre koncentrálna – 23 szempont (amely még tovább bővíthető) alapján veti egybe a tanórai kommunikációt a mindennapi társalgással. Az általánostól való eltérést a DE:... jelzi.

Köznapi társalgás	Tanórai társalgás (a hagyományos tanítási órán)
1. Kommunikációs csatornák	
Verbális és nem verbális interakció együttese.	Verbális és nem verbális interakció együttese.
Ugyanazokat a verbális és nem verbális jeleket használhatják a partnerek.	Nem ugyanazokat a verbális és nem verbális jeleket használhatják a partnerek. Ki mit használhat? PI: nem verbális jelzéseknél: A tanár csendet kér, rendreutasít (mimikával, gesztussal), a diák nem, stb. Melyek a speciálisan csak a tanteremben használt nem verbális jelzések?
2. A résztvevő felek száma	
Legalább két személy együttműködését feltételezi.	Egy tanár és egy osztálynyi diák együttműködésén alapul. (A figyelemmegosztás fontossága a kommunikációban!)

3. A felek egymáshoz való viszonya

Többnyire szimmetrikus kommunikáció. (Ehhez viszonyítunk az elemzéskor.)	Aszimmetrikus kommunikáció. (DE: ezen némileg <i>enyhít</i> ma már, hogy a tekintélyelvű tanár mellett megjelent a facilitátor.)
--------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. A társalgás célja

Változatos: a célirányostól a teljesen kötetlenig – ez menet közben változhat is (kellems időtöltés, tájékoztatás, megbeszélés stb.).	Meghatározott: ismeretátadás, készség-, képességfejlesztés, a tanuló tudása megkonstruálásának a segítése és ellenőrzés.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. A társalgás irányítója

A társalgás menetét (a kommunikáció folyamatát) a résztvevő felek többnyire közösen irányítják (ez gyakran ösztönös), bár lehet domináns személy is.	A társalgást mindig a hivatalosan kijelölt személy, a tanár irányítja (tudatosan).
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

6. Ki beszélhet?

A beszélés joga mindenkit megillet (egyenrangúak).	A beszédjog csak a tanár által kijelölt személyt illeti meg (nem egyenrangúak).
----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

7. Ténamegjelölés

A témát általában nem nevezzük meg. (DE: <i>Most inkább arról mesélj! Beszéljünk már meg a hétvégi programot!</i>)	A témát a tanár jelöli ki, és meg is nevezi (didaktika: célkitűzés – az egész órára vonatkozóan: <i>Ma Móra Ferenc: A szánkó c. novellájával ismerkedünk meg.</i> Közben is: résztémák megnevezése: <i>Most meghallgatjuk, hogy Kovács Pisti milyen gyűjtőmunkát végzett a könyvtárban.</i>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8. Tématartás

A témátartás nem követelmény. (DE: időkorlát esetén törekszünk erre.) Többnyire nem (részleteiben nem) tervezett.	A témátartás alapvető fontosságú. Részletesen megtervezett kommunikáció (óratervezet, vázlat, készülés az órára).
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

9. A társalgás menete

A téma (többnyire) előre láthatatlanul és kiszámíthatatlanul halad előre.	A társalgás menete egyenes vonalú, a fő célkitűzés felé halad, a tanár ügyel arra, hogy ne legyen elkalandozás.
---------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10. Témaváltoztatás

A témaváltoztatás bármelyik félnek jogában áll. (<i>Jaj, erről jut eszembe! Ezt inkább hagyjuk! Ne is beszéljünk róla!</i>)	A témaváltoztatás (inkább csak kitérők) csak a tanár privilégiuma. Többnyire valamilyen nem várt tanulói észrevétel vagy viselkedés okozhatja.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

11. A kérdés-válasz szomszédsági pár

A kérdés-válasz jelen van, de nem csak ez viszi előre a társalgást.	Domináns a kérdés/válasz páros, főként az óra egyes szakaszaiban, illetve bizonyos munkaformák esetén: – frontális munka, – feleltetés, – összefoglalás. (A kérdés leginkább a tanár részéről hangzik el.)
---------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

12. A kérdezés funkciói

A kérdés valamilyen, a kérdező számára nem ismert információ megszerzésére irányul. – Valódi kérdés.	A tanítási óra kérdései különböző funkciójúak: – A <i>tanár</i> ellenőrzési céllal olyanra kérdez rá, amit ő maga már tud, ezek az ún. tanári kérdések álkérdések. DE: nem minden, a tanár által feltett kérdés tanári kérdés, lehet egyszerű tudakozódás is. Pl. <i>Hol voltatok nyaralni?</i> – A <i>diák</i> arra kérdez rá, amit nem tud, ill. amiben bizonytalan (leggyakrabban nem a tananyagra, hanem az órai tevékenységgel kapcsolatosan). <i>Hová kell írni! Ki lehet színezeni?</i> Diák: passzív, befogadó magatartás!
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

13. A válaszadási kötelezettség

A válasz lehet kitérő. (<i>Erről nem szívesen beszélek. Ezzel nem foglalkozom, nem érdekel.</i>)	A <i>tanár</i> kitérő válasza (a diák tananyaggal kapcsolatos kérdése esetén) lehet presztízsvetés. A <i>diák</i> kitérő válasza „következményekkel” jár (rossz jegy, elmarasztalás).
----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

14. A válasz értékelése

A partner megnyilatkozását csak ritkán értékeljük. DE: <i>Szerintem ezt nagyon jól látod.</i>	A tanár folyamatosan értékeli, minősít. (A diák szintén, de csak utólag, a tanórán kívül.)
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

15. A társalgás időtényezői

Változatos időtartamú.	Kötött (többnyire 45 perces) időtartamú.
------------------------	------------------------------------------

16. A megnyilatkozások hosszúsága, avagy ki, mennyit beszélhet?

A résztvevők megnyilatkozásainak hosszúsága tetszőleges, mondanivalójuk mennyiségétől függ.	A tanóra egészében a tanár beszél hosszabban, többet, a diákok – a felmérések szerint – csak néhány percre jutnak szóhoz. Átlagosan: 70% tanár – 30 % gyerekek
---------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

17. A beszélőváltás módja

<p>A beszélőváltás többnyire spontán módon történik, bár kijelölés is előfordulhat: <i>Te hogy látod?, Na, mit hallottál?</i></p>	<p>A szóátadás spontán kijelöléssel (X. Y. felszólításával) vagy az önkijelölést (jelentkezést) követő kijelöléssel történik. A ki nem jelölt személy közbeszólását a magyar iskolarendszer nem kedveli.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

18. A kommunikáció irányai

<p>partner ↔ partner partner ↔ partnerek</p>	<p><i>frontális:</i> tanár ↔ diák tanár → osztály</p> <p><i>páros és csoportmunka:</i> tanár ↔ csoport diák ↔ diák diák ↔ csoport</p>
--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

19. A résztvevők együttműködése

<p>Általában a jelenlévők mindegyike megnyilatkozik. DE: ha valaki meg sem szólal, akkor ez előbb-utóbb feltűnik, s az együttműködést hiányolva ilyenkor rá is szoktunk kérdezni: <i>Miért vagy ilyen szótlan?, Valami baj van?</i></p>	<p>A jelenlévők nagy száma miatt nem feltétlenül nyilatkozik meg mindenki, észrevétlenül kívül is lehet maradni a tanórai társalgáson, a mással foglalkozás sem kizárt – persze csak a diák részéről.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

20. A főbb udvariassági szabályok

<p>A partner félbeszakítása udvariatlanság.</p>	<p>A tanár bármikor félbeszakíthatja a diákot (<i>Látom, tudod. Ennyi elég is lesz.</i>), de fordítva sohasem.</p>
<p>Átfedő beszéd (amikor a partnerek egyszerre beszélnek) lehetséges.</p>	<p>Átfedő beszéd, ha a tanár veszi át idő előtt a szót, lehetséges – a diákok részéről azonban nagyfokú udvariatlanság.</p>
<p>A beszélő segítségére siethetünk, ha nem találja a megfelelő szót vagy kifejezést.</p>	<p>A „beavatkozás” csak a tanár részéről lehetséges.</p>

21. A társalgás zárása

<p>A záró formulák megjelenése még nem feltétlenül jelenti a társalgás végét, amely a <i>Most jut eszembe!, Majd elfelejtettem!</i></p>	<p>A záró formulák <i>Tegyétek el a könyveket!, Csomagoljatok össze!</i> stb. után – főként az időkorlátok miatt – általában megtörténik a</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

stb. típusú fordulattal még új lendületet kaphat.	zárás, legfeljebb csak ún. apró kiegészítés következhet: (DE: nem a tananyaggal összefüggésben!)
---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

22. A társalgás érzelmi töltete

20

A racionális és az érzelmi töltet a témától függően alakulhat, bármelyik dominálhat is.	A racionális és az érzelmi töltetet a téma alakítja. DE: a pedagógus törekedjék az egyensúlyra (ne legyen se túl „száraz”, se túl érzelgős).
-----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

23. Formális, informális és rituális elemek

Nem intézményes társalgás, az informális elemek a dominánsak Rituális elemek (esetleg informális változatban) inkább csak a társalgás elején és végén fordulnak elő.	Intézményes, a társalgás formális elemei a dominánsak. Vagy: ezek az iskolai szocializáció kötelező elemei. Ritualizált kommunikáció (óra eleji felállás, jelentés, a jelentkezés, az óra zárása stb.).
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vitatémák

1. Milyen okai vannak annak, hogy a magyar közoktatást változatlanul a frontális osztálymunka túlsúlya jellemzi?
2. Milyen nyelvi jellemzői vannak a „részadásnak”? Melyik korosztályra jellemző? Milyen pedagógusi reakciók vannak a diákok ilyen megnyilatkozásaira?
3. Hogyan szűnik meg az átfedő beszéd a köznapi kommunikációban és hogyan a tanár-diák interakcióban?
4. Milyen jelzésekből tudjuk, hogy beszédpartnerünk be fogja fejezni megnyilatkozását, és átvehetjük tőle a szót?

Feladatok

1. A téma feldolgozása előtt a hallgatók készítsenek jóslást, ötletbörzét vagy fűrtábrát arról, miről is lesz szó. A végén pedig a fenti táblázattal vessék egybe! A táblázatot szükség szerint egészítsék ki, esetleg pontosítsák!
2. Töltsék ki az alábbi táblázatot a tanári beszéd tervezett és spontán elemeinek számbavételével! (A sorok szükség szerint bővíthetők.)

Tanári beszéd	
Tervezett	Spontán

3. Elemezzék az alábbi, az emlősökről szóló órarészletet! A fentiekben bemutatott tanári beszédmagatartás melyik vonását illusztrálja? (A kommunikációs szempontokon kívül térjenek ki a pedagógiai szempontú értékelésre is!)

Gyerek₁: *A testüket szőr borítja.*

Tanító: *Nagyon jó. A testét szőr... szőr borítja. Nagyon ügyes vagy. Na, mit tudtok még róla valamilyen?*

Gyerek₂: *Azt, hogy az emlősök közt vannak erszényesek is.*

Tanító: *Erre most nem térünk ki. Általános tulajdonságokat mondjatok! Van-e még valami?*

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (1991): Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata. *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* II. kötet Nyíregyháza, 515–520.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (1992): A társalgáselemzésről. *Magyartanítás*, 1. szám, 11–13.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (1992): Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata (átdolgozott, kibővített változat). *Magyartanítás*. 3. szám, 14–18.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (1992): A társalgás néhány jellemzője és szabálya. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan* 5. kötet. Szeged, JGYTF, 9–19.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (1999): A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. *MNyTK* 212. szám, 195–202.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2004): Pragmatika. In: A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest. 705–721.
- BORONKAI DÓRA (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum, Budapest.
- CRYSTAL, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 154–161.
- GARFINKEL, H. (1984): Az „etnometodológia” kifejezés keletkezése. In: Hernádi Miklós (szerk.): *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 350–355.
- GOFFMAN, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- HÁMORI ÁGNES (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Gábor (szerk.): *Szöveg és típus*. Tinta Kiadó, Budapest. 157–181.
- IVÁNYI ZSUZSANNA (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125/1. szám, 74–93.
- KENESEI ISTVÁN (1986): A társalgás szabályai. A nyelvtudomány egy újabb határterületének eredményei. In: Klaudy Kinga – Lengyel Zsolt (szerk.): *Az idegen nyelvi nevelés-oktatás néhány iránya és lehetősége*. Kézirat, Budapest. 149–166.
- NÉMETH T. ENIKŐ (1996): A szóbeli diskurzusok megnyilatkozáspéldányokra tagolása. *Nyelvtudományi Értekezések* 142. szám, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NÉMETH T. ENIKŐ (2006): Pragmatika. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 222–266.
- PLÉH CSABA (1981): A szöveg mint aktualizált nyelv. In: Radics Katalin – László János (szerk.): *Dialógus és interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest. 134–165.
- REBOUL, A. – MOESCHLER, J. (2000): *A társalgás cselei. Bevezetés a pragmatikába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SCHEGLOFF, E. A. (1997): A beszélgetés néhány kérdéséről és a kétértelműségről. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Siklaki István (szerk.): *Nyelv – cselekvés – kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 436–457.
- TÓTH LÁSZLÓ (1997): Nem verbális kommunikáció az osztályteremben. In: Balogh László – Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ (1993): Pápuáktól a Pioneerig. Társalgási szabályok, situációk, kontextusok. In: Tóth Szergej (szerk.): *Beszédről – nyelvről tanárjelölteknek*. Szeged, 105–122.

WARDHAUGH, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

ZRINSZKY LÁSZLÓ (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A TANTERMI KOMMUNIKÁCIÓ VIZSGÁLATÁNAK EGYIK LEHETSÉGES MÓDJA ...

A tanári szerep átalakulása: a facilitátor-szerep következményei a tanár–diák interakcióban

Az alábbiakban három, a témánkkal összefüggő nézetet ismertetünk az átalakuló oktatásról s ezzel szoros összefüggésben a tanári, illetve a tanulói hagyományos és átalakuló szerepekről.

A) Az átalakuló oktatási gyakorlat

Hagyományos iskolai gyakorlat	Kívánatos iskolai gyakorlat
Az értelemképzésben nagyjából azonos jelentés megteremtését várja el (gyakran csak egy helyes választ tételez fel).	Az értelemképzésben az egyéni jelentések megteremtését teszi lehetővé (nagyobb tere van a különböző helyes válaszoknak).
A tudásszerzés befogadó jellegű, passzív.	A tudásszerzés aktív-produktív folyamat.
A tanítási-tanulási folyamat termékközpontú, nem veszi figyelembe az egyéni eltéréseket.	A tanítás-tanulás folyamatközpontú, meta-kognitív, teret enged az egyéni tanulási utaknak.
A tudás elsajátító, reprodukív jellegű.	A tudás reflektív jellegű, problémamegoldó.
A tudástartalmakat viszonylag állandónak tekinti.	A tudás tentatív.
Kevés figyelmet fordít a szociális készségek fejlesztésére.	Hangsúlyos szerepet kap az interperszonális intelligencia fejlesztése (kooperáció, empátia, tolerancia).
Tanár–diák közti kommunikációra épül.	Az inter- és introaktivitás széles skálájú (diák–diák, diák–ismerethordozó, diák gondolatai, érzései, csoport-egyén, diák–tanár stb.)
A döntés a tanáré (tekintély).	A döntés közös: tanáré, tanulóé.

A diszciplinaritás szerepe meghatározó: „kis tudományokat” tanít.	A viabilitás szerepe megnő.
A tanár alapvetően ismeretátadó, módszereiben az előadás, magyarázat, szemléltetés, megbeszélés; tanulói munkáltatásban a kiselőadás, esetleg csoportmunka szerepel.	A tanár tudásszervező, facilitátor, módszereiben az egyéni és páros munka, a kooperáció, a projekt és a multimédiahasználat szerepel.

(A fenti táblázat forrása: Nahalka és mtsai. 1999:37)

A facilitátor

Az a tanár, aki nem egyszerűen csak átadja a tanulóknak a kész tudást, hanem segíti, megkönnyíti a számukra a tanulási folyamatot, segíti tudásuk megkonstruálását. Ez a megkönnyítés mindenekelőtt a tanuláshoz szükséges optimális feltételek megteremtését, s olyan módszerek és eljárások alkalmazását jelenti, amelyek a tanár-diák, valamint a diákok egymás közötti kapcsolataiban az egymásra figyelésen, a motiváltságon, a nyitottságon, a másik véleményének tiszteletben tartásán alapul. Ez a szerep másfajta kommunikációt is igényel a pedagógustól, mint a hagyományos tanárszerep.

B) A konstruktivista pedagógia

A tanulók szerepét hangsúlyozza a tudás megszerzésében.

Fő gondolata: az a tudás, amit a tanulók a saját, kutató, felfedező munkájuk segítségével hoznak létre, aktív kereséssel sajátítanak el, jobban megmarad bennük, és a későbbiek során hatékonyabban tudják alkalmazni, mint azt a tudást, amelyet a tanáraiktól készen kapnak.

A konstruktív pedagógia fő mondanivalója, hogy a tanuló ember nem pusztán elraktározza magában az ismereteket, hanem aktív módon felépíti, megkonstruálja azokat magában.

Az alábbi két táblázat a konstruktivista pedagógia felől mutat rá a hagyományos és az új tanulói, illetve tanári szerepre.

Tanulói szerep	
Hagyományos modell	Új, szociális-konstruktivista modell
A tudás befogadása	A tanulási folyamat aktív szereplője
A tananyag megtanulása	A kognitív (megismerő) készségek felértékelődése
	Tudása általa konstruált
	Értékeli a saját és a társa teljesítményét

PASSZÍV	AKTÍV
Nincs felelősség	Felelősség
	A TUDÁS MEGSZERZŐJE, ALKOTÓJA

Tanári szerep

Hagyományos modell	Az új, szociális-konstruktivista modell
A tudás átadása	A tanuló konstrukciós folyamatainak elő- idézése, állandó figyelése
A munka megszervezése	A tanulási folyamat megszervezése
A diák motiválása	A diák motiválása
Ellenőrzés	Visszajelzések adása
Teljesítménymérés, értékelés	Folyamatos értékelés
AKTÍV	AKTÍV
Felelősség	Felelősség
	A tanulási folyamat szervezője

(A fenti két táblázat forrása: Széplaki Erzsébet 2008:10)

C) Átalakuló oktatási gyakorlat – átalakuló kommunikáció

	„Hagyományos” pedagógiai kommunikáció	A reformirányok tipikus kommunikációs jellemzői
A kommunikáció fő irányai	Nevelőtől a nevelt felé	Kölcsönösség (a nevelő vezető szerepének a megtartásával vagy egyenlőségi alapon) A neveltek egymás közti kommunikációja is fontos tényező
Tanár-diák kapcsolat	Távolságtartó Inkább követelő vagy leereszkedő („atyai”)	Közvetlen Megértő, elfogadó („baráti”)
Tipikus fő folyamatok az ismeretközpontú tárgyakban	Tanári előadás, magyarázat → memorizálás → szöveg-reprodukció → tanári teljesítménymegítélés	Információk megszerzése - megszerzetése → problémák felfedez(tet)ése → megbeszélés → tudáspróba → értékelés
Domináns szociális viszonylat	Páros kapcsolat – teljes tanulócsoporthoz	Munkacsoport – teljes tanulócsoporthoz

Eszközök rangsora	1. tanári szó és írás, rajz, bemutatás	1. tapasztalatok szerzésének előmozdítása
	2. tankönyv	2. Dialógus
	3. tanulók	3. Szövegek

(A táblázat forrása: Zrínszky 2002:5)

Vitatémák

1. Milyen hatással lesz a „kívánatos iskolai gyakorlat” megvalósulása a pedagógiai kommunikációra?
2. Milyen arányeltolódás várható a tanár-diák interakcióban?
3. Mennyiben változtatja meg a pedagógus kommunikációját az alábbiakban jellemzett auditív tanulók mellett (helyett?) a vizuális tanulók megjelenése?

Új tanulási alaphelyzetek

A modern kommunikációs eszközök fejlődése és elterjedése nyomán az elektronikus tanulási korszak új tanulási alaphelyzetet eredményezett. A szerző szerint a televíziót néző és számítógépet használó gyerekek elsősorban vizuális benyomásokat szereznek, amelyekhez képest az auditív információk csak kiegészítő funkciójúak. Ezek a gyerekek – **vizuális tanulók** – megtanulnak a szemükkel tanulni, és nem tanulják meg (vagy gyengébben sajátítják el) a szóbeli közlésre alapozott tanulás módjait. Az iskolák viszont ma még többnyire azt várják tőlük, hogy **auditív tanulók** legyenek”. (Zrínszky 2002:100 – utalva M. A. Whithra)

4. Mit eredményez az, ha teret engedünk a gyerekek egymás közti kommunikációjának az órai munka során? Be tudjuk-e fejezni a tananyagot, ha folyton időt hagyunk arra, hogy kitérőket tegyünk a gyerekek érdeklődésének megfelelően, s engedjük őket hosszabban megnyilatkozni?
5. Mi lesz a tanári tekintéllyel, ha hagyjuk, hogy a diák ne értsen egyet a tanár álláspontjával? Hogyan kommunikáljuk a több helyes megoldás kérdését?
6. Mi szükséges ahhoz, hogy a „kívánatos” gyakorlat valódi gyakorlattá váljon? Mennyiben változtatja ez meg a pedagógus beszédviselkedését?
7. Hogyan tud az újfajta pedagógusszerepre s ezzel párhuzamosan egy újfajta tanári kommunikációra felkészíteni a pedagógusképzés?

Feladatok

(Javaslatok a fejezet anyagának szemináriumi feldolgozására)

1. Három csoportot alakítunk ki, mindegyik csoport egy álláspontot (táblázatot) dolgoz fel, a végén közös megbeszéléssel vitatjuk meg a nézeteket.
2. A táblázatok kivetítésével közösen értékeljük, vitatjuk meg az egyes álláspontokat.
3. Három hallgató otthon készíti elő a neki kiadott részfeladatot (egy-egy nézetet), s ők vezetik a megbeszélést, saját nézeteiket is kifejtve.

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ALBERT SÁNDOR (2006): *Általános didaktika*. Selye János Egyetem, Révkomárom.
- FALUS IVÁN (szerk., 1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 149–153.
- NAHALKA ISTVÁN – KOTSCHY BEÁTA – LÉNÁRD SÁNDOR – GOLNHOFER ERZSÉBET – RÉTHY ENDRÉNÉ – PETRINÉ FEYÉR JUDIT – FALUS IVÁN – VAMOS ÁGNES (1999): *A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása*. Iskolakultúra, 9. sz. 36–75.
- SZÉPLAKI ERZSÉBET (2008): *A szövegértő képesség fejlesztése a kompetenciaalapú, nem szakrendszerű oktatásban 5–6. évfolyamon*. Apáczai Kiadó, Celldömök.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-Fitt Image, Budapest.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT – PETHŐNÉ NAGY CSILLA – PRISKINNÉ RIZNER ERIKA: *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs-Budapest. 29–44.
- TÓTH LÁSZLÓ (2007): *Kritikai olvasás – kritikai gondolkodás*. Pedellus Kiadó, Debrecen.

A TANÁRI SZEREP ÁTALAKULÁSA ...

A tanár–diák együttműködés: a megszólalás arányai a tanítási órán

A téma fő kérdései:

- Mi jellemzi a pedagógus és a gyerek kommunikációját a kölcsönösség szempontjából?
- A tantermi kommunikáció mennyire interaktív?
- Az iskolában mekkorák a tanulók megszólalási esélyei: van-e elegendő lehetőségük a beszédre, milyen hosszan tudnak reagálni a pedagógus kérdéseire, van-e módjuk a kontextusos beszéd gyakorlására?

Miért fontos ezt tudni?

- az intézményes (formális) kommunikációról szóló ismereteink gyarapítása,
- módszertani konzekvenciák levonása,
- az anyanyelvi nevelés hatékonyabbá tétele céljából.

Mire lehet következtetni a tanár beszédének mennyiségéből?

- az adott tanórán folyt-e differenciált oktatás,
- a hátrányos nyelvi helyzetűek kaptak-e az átlagosnál (legalább valamivel) több lehetőséget a megszólalásra,
- milyen munkaformát választott a pedagógus.

A mennyiségi kimutatás azért is lényeges, mert a tanulók beszédét mindenekelőtt beszéltetéssel lehet fejleszteni.

Szakirodalmi áttekintés az eddigi mérésekről

Statisztikai kutatási módszerre épülő, többféle megközelítésű mérést végeztek.

SZOKOLSZKY ISTVÁN (1972)

7 fizikaóráról készült „jegyzőkönyv” alapján mind a pedagógus, mind a tanulók megszólalásainak során elhangzott mondatok száma alapján mutatta ki, mennyit beszél(het)nek a tanulók a tanárukhoz viszonyítva. Az általa elemzett 1590 szóbeli megnyilatkozás (megszólalás) az alábbi megoszlást mutatta. (E

méréssel kapcsolatos fő probléma: a mondat nagyon változatos hosszúságú lehet.)

Megnyilatkozások hossza	Megnyilatkozások száma	Tanár mondta	Tanulók mondták
1–2 mondatos	1400	46%	54%
3–5 mondatos	147	89%	11%
5 mondatnál hosszabb	43	88%	12%

V. RAISZ RÓZSA (1994)

Rövid korpuszon csak a tanárok beszédét mérte. Megállapítása szerint egy-egy megszólalásuk átlagosan 3 mondatnyi hosszúságú. A mondatok terjedelmét azonban ő sem vizsgálta, mint ahogy azt sem, hogy a tanárhoz képest mennyi lehetőséget kaptak a beszédre a tanulók.

H. VARGA GYULA (1996)

Magnetofonra felvett tanórák meghallgatásakor jutott az alábbi – matematikai logikai alapú – következtetésre. „A tanítási óra 45 percéből átlagosan mintegy 30 perc telik beszéddel. E félórányi időnek a 2/3 részében a tanár, 1/3 részében a diákok beszélnek. Ha a rájuk eső 10 percet – 26 fős osztálylétszámot véve alapul – elosztjuk, kiderül, hogy egy átlagos órán a tanár 1200, egy tanuló 23 másodpercet beszél. (Ha egy nap mindenkinek 6 órája van, akkor a tanár 7200 másodpercet, azaz 120 percet beszél, egy diák pedig 138 másodpercet, vagyis alig több mint 2 percet! Persze van, aki csak a felét, vagy annyit sem.) Mindenesetre a tanárok részéről elismerésre méltó teljesítmény.” (H. Varga 1996:358–359)

BALATONI TERÉZ (1999)

Más, de szintén mennyiségi jellegű megközelítéssel vizsgálta a témát középiskolások körében. A mérésbe a tanulók is bekapcsolódtak: egy üres órarendet kaptak, amelyet ők maguk töltöttek ki, és amelyet a tanítási órák után összesítetttek. Az órai rövid válaszaikat, illetve kérdéseiket – egy átlagos megszólalást alapul véve – 20 másodperces megszólalásnak fogták fel (ez volt a leggyakoribb). Más időmegjelölést használtak a feleletre, a kiselőadás tartására vagy a hosszabb válaszadásra.

A mérés azt állapította meg, hogy „nem zajlik valódi kommunikáció az órák többségén, a megszólalások többnyire rövid kérdésekből és egy-két mondatos rövid válaszokból állnak ... az összes órának legfeljebb harmadában szólaltak meg a tanulók.” (Balatoni 1999:606)

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2006)

50 különböző, videóra felvett tanítási órát vizsgált meg, amelyet 14 megyéből származó, különböző életkorú (22–62 éves) pedagógusok tartottak különböző iskolatípusokban.

Azt vizsgálta, hogy milyen arányban beszélnek a tanárok, és milyen arányban a diákok az elemzett órákon. Eredményeit – próbaként – a szavak száma alapján is megvizsgálta. Utóbbi nem mutatott releváns eltérést az előzőtől.

Megállapítása szerint „nincs számottevő különbség az iskolatípusok között, a különböző évfolyamokon az órán zajló kommunikációnak közel 80 %-át teszi ki a pedagógus beszéde. Az 5–8. évfolyamos órákon a legjobb az arány a tanári és a tanulói kommunikáció között, bár itt is 76 %-ban a tanár beszél, és csak 24 %-ban az összes diák. A leginkább tanáribeszéd-központú középiskolában a 80 %-ban szólal meg a diákokhoz képest.” (Antalné 2006a:542)

A tanári beszéd magas arányát a szerző az alsó tagozaton a gyakori kérdésismétlésekkel és a rövid tanulói válaszokkal, a többi iskolafokon pedig az alkalmazott módszerrel (megbeszélés, előadás) és a munkaformákkal (jellemzően frontális), valamint a zárt kérdések dominanciájával magyarázza.

HERBSZT MÁRIA (2005, 2006)

2000-ben végzett vizsgálatában 2 pedagógus 3–3 órájának anyagát elemezte az alábbi szempontok szerint:

- a pedagógus és a tanulók turnjeinek (megszólalásainak) aránya, a tanulók átlagos turnszáma, a tanulók turnjeinek megoszlása nemek szerint,
- a tanórák szövegszószáma, azok aránya pedagógus – tanulók viszonylatban, a lányok – fiúk szószámának megoszlása,
- az együttműködési együttható (a diákok szószámának és a tanárok szószámának a hányadosa)
- az egyes tanórák kommunikációgramjainak elkészítése (ki hányszor szólalt meg, és kivel kommunikált)

A 2006-os vizsgálat az elemzést 7 tanító 11 tanítási órájára terjesztette ki. Az arány – a szószámvizsgálatok alapján – átlagosan 72 % volt a pedagógusok, 28 % a tanulók esetében.

A redundancia

A pedagógus beszédének – éppúgy mint általában is az élőbeszédnek – természetes velejárója a terjengősség, a mondanivalónak sok felesleges elemmel és ismétléssel való „bebiztosítása”.

A redundancia mértéke függ a tanulók életkorától, képességeitől, a tananyag bonyolultságától, nehézségi fokától stb. Gond akkor van, ha a tanár beszéde feleslegesen terjengős, a szájbarágós stílus, a funkciótlan ismétlések ugyanis semmivel sem indokolhatók, mint például az alábbi részletben.

Tanító: *Mi volt az a rész, ami nektek nagyon tetszik? Volt-e olyan rész, ami neked ebben a mesében nagyon tetszett? Volt-e olyan rész, Kitti, ami neked nagyon tetszett, olyan rész?*

Összegzés

Az ismertetett mérések eredményei több szempontból is elgondolkodtatók.

A mért mennyiségi adatok a 30 évvel korábban végzett Szokolszky-féle vizsgálat eredményeitől relevánsan nem térnek el, s ez sok mindenre enged következtetni akár a domináns pedagógusszerepet, akár az iskolai kommunikációs nevelést illetően.

További vizsgálatokat kellene végezni a célból, hogy pontosabban lássuk: a különböző módszerekkel (mondatok, szavak száma, illetve időmérés) készített statisztikák eredményei miért mutatnak ilyen nagyfokú hasonlóságot.

Érdemes a kérdéskört a pedagógusszerep felől is megközelíteni. Vagyis, hogy a magyar oktatásban nagy hagyományú tekintélyelvű pedagógus-attitűdnek feltétlen velejáíró-e a tanári beszédviselkedésnek a fenti statisztikai jellemzői.

A statisztikai adatok jó kiindulópontul szolgálnak a tanórai kommunikáció egyfajta jellemzéséhez, de semmiképpen nem elegendők ahhoz, hogy az ott folyó munkát minősítsék. Ehhez egyéb adatokkal is rendelkezni kellene, olyanokkal, amelyek akár a frontális, akár egyéb szervezésű tanórák tartalmi eredményességét vizsgálják.

Vitatémák

1. Milyen pedagógiai funkciói lehetnek a redundanciának a tanári beszédben?
2. Igaz-e az a sztereotípiá, „szakmai ártalom”, hogy a tanárok általában tanórán kívül is bőbeszédűek?

Feladatok

1. Elemezzék az alábbi tanári megnyilatkozást a redundancia szempontjából!

Tanár: *Nagyon ügyesek voltatok. Anyagunk a címek helyesírása. Föl is írom. A mai óránk anyaga tehát a címek helyesírása lesz. A címekkel fogunk foglalkozni. El is mondom, mi lesz a feladat, mert csoportban fogunk dolgozni... Csoportban fogunk dolgozni. A „B” csoportosok kaptak egy feladatlapot, most fel szabad fordítani. És mindenki csöndben elolvassa, és felkészül arra, hogy szépen, kifejezően fel tudja*

olvasni. Az „A” csoportosoknak egy kicsit bonyolultabb feladatuk lesz. Figyeljete, elmondom, és utána fogtok hozzá. Mindenkinek elmondom a feladatát. Ugye párokban vagyunk, a párok majd megbeszélnek egymás között, hogy mit fognak csinálni. Mondom a választási lehetőséget. Mindenkinek az „A” csoportból kutatómunkája lesz, be kell mennie majd a könyvtárba. A pár, párok, ugye így vagyunk párban, egymás mellett a pár. A páros egyik tagja kettő darab könyvet fog elhozni a könyvtárból. Nem akármilyen könyvet kell keresni. Ti pedig, „B” csoport, olvassatok addig, mindjárt nézzük a ti feladatotokat. Nem akármilyen könyvet hozunk el, hanem olyat, ami magyar, aminek magyar címe van, és legalább két szóból áll a címe.

2. Zrinszky László (2002:79) három tanártípus (hallgató, együttműködő, bőbeszédű) beszédviselkedését mutatja be. Az alábbi táblázatban megadjuk a hallgató tanár jellemzőit, a másik kettőt próbálják meg önállóan kitölteni, majd megoldásukat vessék egybe a szerzőével! Beszéljék meg, hogy melyik tanártípus kommunikációját tartják a leghatékonyabbnak!

A tanár viselkedése		Indoklása	A tanulóra tett hatás
A hallgató tanár	A felelet közben	Némán végighallgatja a tanuló feleletét.	+ Zavartalanul beszélhet – Verbális jóváhagyások hiányában elbizonytalanodhat
	Értékelés a felelet után	Csak összegzőek vagy későbbre halasztódnak, vagy elmaradnak.	– Fokozott bizonytalanságérzés – Feleletei és (későbbi) minősítése közt nem láthat összefüggést
Az együttműködő tanár	A felelet közben		
	Értékelés a felelet után		
A bőbeszédű tanár	A felelet közben		
	Értékelés a felelet után		

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2006a): A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán. In: Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó, Budapest. 541–546.
- BALATONI TERÉZ (1999): A megszólalás esélyei az iskolában. *MNyTK* 212. szám, 602–615.
- HERBSZT MÁRIA (2005): A tanár–diák együttműködésről. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra könyvek 29. Pécs. 15–37.
- HERBSZT MÁRIA (2006): A megszólalás esélyei a tanítási órán. In: Cseh Béla (szerk.): *Nyelv és nyelvtudomány*. Baja, E.J.F. 51–66.
- H. VARGA GYULA (1996): A tanári beszéd kommunikációs közege. *MNyTK* 207. szám, 210–224.
- SZOKOLSZKY ISTVÁN (1972): „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- V. RAISZ RÓZSA (1994): Mondat- és szövegformálás a tanári beszédben. *MNyTK* 198. szám, 115–122.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT Image, Budapest.

A Pygmalion-effektus és nyelvi kommunikációs vonatkozásai

A jelenség G. B. Shaw ismert színdarabja nyomán kapta a nevét, s azt a mindennapi kommunikációban is működő jelenséget vizsgálja, mely szerint a kommunikáló felek előfeltevéseket alkotnak egymásról, melynek következményei lehetnek a másik félben. (A téma pszichológiai vonatkozásait nem tárgyaljuk, a pedagógiaiainak is csupán a kommunikációs vonatkozásait emeljük ki.)

A pedagógiai kommunikációban való érvényesülését, a tanár által kommunikált elvárások valóságalkotó hatását (amelyet önmagát beteljesítő jóslatnak is neveznek) ROSENTHAL és JAKOBSON figyelték meg, majd írták le.

Laboratóriumi, majd később osztálytermi kísérleteikben egy iskola tanárai néhány tanuló iskolai teljesítményét illetően pozitív elvárásokat alakítottak ki, melynek következtében az érintett tanulók kognitív teljesítményei (osztályzatai), továbbá az iskolai normatív elvárásnak megfelelő magatartásuk javult. A megfigyelések szerint e két elvárás gyakran együtt jár, hiszen a pedagógusok a jó magatartású tanulóktól többnyire jobb teljesítményt várnak el, és fordítva. „A tanári elvárásokkal kapcsolatos vizsgálatok arra építenek, hogy az egy osztályban tanuló gyerekekről a tanár eltérő fejlődési lehetőségeket feltételez. Ezek a feltételezések, a gyerek jövőbeli teljesítményével kapcsolatos elvárások meghatározzák a tanárnak a gyermekkel szembeni kommunikációját, mely olyan hatást ér el a gyermek viselkedésében, hogy az igazolni fogja a tanárnak a gyermekkel kapcsolatos elvárásait.” (Szitó 1987:18)

A tanár részéről az önmagát beteljesítő jóslatok általában nem tudatos módon közvetítődnek a tanulók felé. Az elvárásokat a kutatások szerint nemcsak a tanulók iskolai magatartása és tanulmányi teljesítménye befolyásolja, hanem egy sor, ettől független tényező is. Ilyen például, a szülők foglalkozása és végzettsége, a tanuló szociális háttere, külseje, neme, a neve által keltett benyomás, modora, stílusa, a korábbi tanulmányi eredményei, a tanulási motivációja stb. Ezek az információk különbséget képezhetnek a tanár számára két olyan tanuló között is, akiknek a tanulmányi teljesítményei, érdemjegyei között pillanatnyilag nincs is különbség.

A tanár tehát nem azonos módon reagál a tanulókra, s reagálásának módja pozitív vagy negatív irányba képes befolyásolni a tanuló kognitív teljesítményét

és egyben a magatartását is. S mindez nagy hatással van a tanuló önképének, önértékelésének alakulására.

Miként történik az elvárások kommunikálása a tanár részéről?

Pozitív elvárások esetén a tanuló irányába:

- jó válasza esetén gyorsabb és erőteljesebb megerősítés,
- gyakoribb szemkontaktus,
- több mosoly,
- nagyobb fizikai közelség,
- több egyéb pozitív nem verbális jelzés (pl. bólintás),
- gyakoribb odafordulás.

A nem nyelvi jelzéseken kívül nyelvek is szerepet játszhatnak:

- több dicséret,
- kedvesebb hangvétel,
- téves válasz esetén kevésbé elmarasztaló értékelés,
- több felszólítás,
- a válasz türelmesebb kivárása,
- hosszabb beszéd engedélyezése,
- értékeléskor – határesetben – a javára történő döntés.

Egyéb:

- szívesebben ültetik őket az első sorokba.

Negatív elvárások esetén a fentiek fordítottja figyelhető meg. Ennek oka lehet, hogy az ilyen tanulók kevésbé kezdeményezők, ritkábban jelentkeznek, nem szívesen mondanak véleményt, kevésbé érdeklődők, kevesebbet figyelnek és mosolyognak a tanárra, másolnak a szomszédjaik füzetéről, nem elég kitartóak, esetleg magatartásbeli probléma van velük stb.

SZOMMERNÉ SIMON MÁRIA megfigyelései szerint a gyenge tanulókhöz a pedagógusok többsége az alábbi módon viszonyult:

- Sokkal kevesebbszer szólították fel őket, mint a jó tanulókat.
- Ha jelentkeztek, általában nem vettek róluk tudomást, de ha nem tették fel a kezüket, akkor azonnal felhívták őket.
- Ha a jó tanulók rosszul válaszoltak a kérdésekre, sokkal ritkábban marasztalták el őket, mint a gyengébbeket.
- A személyes interakciók mennyisége sokkal kevesebb volt a gyengébb, mint a jó tanulók esetében.

„A pedagógusok ezen látens (és feltehetőleg nem tudatos) stratégiáikkal ismételt megerősítették a rossz tanulókat abban a hitükben, hogy valóban gyen-

gék. Számukra az iskolai szituációkkal kapcsolatosan olyan sémák lesznek relevánsak, amelyek a tehetségtelen, buta, gyenge, lusta, ügyetlen jelzőkkel függenek össze. A tanulók ezeknek a sémáknak megfelelően fognak reagálni a tanári elvárásokra és bánásmódra, negatív énkép és önértékelés alakul ki bennük, elindulnak az iskolai tanulmányok „deviáns karrierjének” útján.” (Szomerné 2001:4)

A Pygmalion-effektus „nem szabad, hogy azt sugallja, a tanárok nem képesek az információk korrekciójára. Nem ajánlatos úgy gondolkodnunk ezekről az összefüggésekről, hogy a tanulók teljesítményének alakulása lényegében a sztereotípiákra épülő tanári bánásmód következménye. Vannak ugyanis olyan szempontok, amelyek megkövetelik a jelentenek az elvárások érvényesülésével kapcsolatban, de felhívják a figyelmet arra is, hogy milyen helyzetek, események kedveznek az elvárások erőteljes kialakulása számára.” (Szitó, 1987:17). Az elvárásokat felerősítő szituatív tényezők között mindenképp a magas osztálylétszámot és a gyors haladási tempót említi a szerző.

Az elvárások kialakítása terén a tanárok sem egyformák. A **proaktív** tanárt kevésbé befolyásolja a tanulókról mások által kialakított kép, a gyengébb tanuló esetében is többnyire pozitív elvárásokat kommunikál. A **túlreagáló** tanár viszont leginkább a tanulókról kialakított sztereotípiákra épít, míg a **reaktív** tanárra az jellemző, hogy egyrészt nem támaszkodik a tanulókról kialakult képre, másrészt nem is próbálja meg őket formálni előzetes elvárásaik alapján. A megfigyelések szerint legtöbb tanárra ez utóbbi jellemző. (vö. Szitó 1987:19)

Az újabb vizsgálatok a fent leírt jelenség fordítottjára is kíváncsiak, vagyis, hogy a tanulók elvárásai is képesek-e alakítani a pedagógust. Az eredmények szerint a tanulók részéről kommunikált nem verbális jelzések a tanárral kapcsolatos pozitív elvárásokat illetően jó hatással vannak a tanárra, aki ezek nyomán kompetensebbnek és kiegyensúlyozottabbnak érzi magát.

Vitatémák

1. Van-e a fentiekkel kapcsolatosan saját élményük? Volt –e olyan tanárunk, akinek részéről érezték a pozitív elvárásokat? Milyen nyelvi és nem nyelvi jelzésekből vették ezt észre? Tudatosult-e mindez bennünk?
2. Hogyan működik a Pygmalion-effektus a szülő-gyerek kommunikációban?
3. Egy kezdő tanár vagy az iskolába lépő új tanár kevés információval rendelkezik a tanulókról. Az ő esetükben hogy működik (működik-e) a Pygmalion-effektus?
4. Működik-e a Pygmalion-effektus a felsőoktatásban, ahol a tanár a legkevésbé tudja a diákról (sokszor még a nevét sem)?
5. A Pygmalion-effektust Gyulai Zsófia (Új Katedra, 2009. szeptember) a rejtett tanterv részének tekinti. Mi a véleményük az alábbi gondolatáról?

A PYGMALION-EFFEKTUS ...

„A rejtett tanterv ugyanezen mechanizmusai – szociológiai szempontból közelítve őket – a társadalmi reprodukció biztosításában, a meglévő társadalmi rend újratermelésében kapnak igen fontos szerepet. A címkézés és a Pygmalion-effektus során érvényesülő mechanizmusokon keresztül az oktatási intézmények tanulóinak, osztályainak társadalmi összetételétől függően az iskola – és benne a pedagógus – eltérő elvárásokat támaszt, eltérő értékeket ajánl fel a tanulóknak. Míg az alsóbb rétegekkel szemben az engedelmesség, az alkalmazkodás, a parancsteljesítés elvárásait támasztja, az elit fiataljai számára az önálló gondolkodást, a kreativitást, a problémaérzékeny és -megoldó gondolkodás fejlesztését állítja elérendő célként.”

Feladatok

39

1. Egy rögzített tanóra megtekintésekor (akár többszöri újranezéssel) vizsgálják meg, hogy érvényesülnek-e a Pygmalion-effektus kommunikációs vonatkozásai?
2. Készítsenek kérdőíves felmérést egy tanulóközösségben a „címkézésről”, illetve „beskatulyázásról” (arra fókuszálva, hogy a pedagógus mely jelzéseiből következhetnek erre a tanulók)!

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (1986): *Az önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Budapest., Tankönyvkiadó.
- DORNAI ERIKA (1995): A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói. 2. Az osztálytermi beszédet meghatározó szociokulturális dimenziók. *Pszichológia*, 1. 113–130.
- DORNAI ERIKA (1995): A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói. 3. A szubjektív értékelés prediktumai a tanári kommunikációban. *Pszichológia*, 2. 213–233.
- SZITÓ IMRE (1987): *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológiai Füzetek. Budapest., ELTE, BTK
- SZOMMERNÉ SIMON MÁRIA: *Tudatos és látens tanári stratégiák a tanulók szociokulturális különbségeinek kezelésében*. <http://vmek.oszk.hu/01900/01963/html/nter2209.htm>

A tanári kérdés

A kérdés: „a tanítási óra legfőbb didaktikai eszköze.” (H. Varga 1999:215) A hagyományos, kérdve kifejtő órákon az ismeretek ellenőrzése, a gyakoroltatás, az új anyag feldolgozása legtipikusabban az ún. tanári kérdések segítségével történik.

A tanórák a felmérések szerint napjainkban túlságosan tanárikérdés-centrikusak. Szemléletváltásra van szükség a tekintetben is, hogy elfogadjuk: nem a tanár kérdése a fontosabb, hanem azok a tanulási-tanítási technikák, amelyekben a gyerekek fogalmazzák meg kérdéseket. A tanulás korszerű felfogása, az iskolákban folyó kompetenciafejlesztés azt követeli, hogy a tanulói kérdésnek tág(abb) teret kell engedni, hiszen „a tanulás nemcsak a válaszok betanulása, még csak nem is a válaszolni tudás feltételeinek megteremtése, hanem a helyes kérdésfeltevés és a megfelelő újrakérdés képességének az elsajátítása.” (Zrinszky 1993:65)

Ez a szemlélet:

- a tanulók természetes kíváncsiságára épít,
- nem preferálja a (csupán) ismeretátadó oktatást.

Miért kérdeznek a tanárok? A didaktikai megközelítésből kiindulva azért, hogy:

- motiválják a tanulókat,
- tájékozódjanak a tanulók meglévő tudásáról,
- ellenőrizzék a tudásukat az új tananyag megértéséről,
- ellenőrizzék a tudásukat teljesítményük minősítéséhez,
- segítsék a gondolkodásukat (problémaállítás, gondolkodási folyamatok elindítása, irányítása),
- fokozzák a gyerekek intellektuális aktivitását
- stb.

A tanári kérdés fogalma

NAGY FERENC a következőképpen emeli ki a tanári (didaktikai) kérdés speciális jellegét, azt, ami az általános értelmű kérdéstől megkülönbözteti.

„Az ember, ha valamit nem tud, de szeretné megtudni, kérdez. Saját problémáját megfogalmazza, és kérdés formájában másnak felteszi. A kérdezett személy tudásának megléte esetén felel, válaszol. A kapott válasz kielégíti a kérdezőt, ezzel a kérdező problémája megoldódik. Ez régtől kezdve így van napjainkig. A forma tehát a következő: 1. A kérdező személy + megfogalmazott probléma. 2. Kérdés intézése más valakihez. 3. A probléma ismerője válaszol. 4. A kapott válasz megszünteti a kérdező hiányérzetét.

A kérdés-feleletnek ebben a változatában az *kérdez, aki nem tud* valamit. Ez egészen másképpen van a didaktikai kérdésnél, ahol leggyakrabban az *kérdez, aki többet tud* a kérdezettnél. Itt tehát a kérdés iránya mintegy megfordított.” (Nagy 1976:58)

WARDHAUGH így fogalmazza meg főbb jellemzőit az interakció összefüggésében: „ezek a kérdések *nagy részét* nagyon sajátosak: olyan kérdések, amelyekre a tanár már tudja a választ. A kérdések gyakran a hallgatók egész csoportjának vannak feltéve, és a csoportba tartozó egyéneknek jogot kell kapniuk a válaszolásra.” (Wardhaugh 1995:276)

Milyenek a **jó** tanári kérdések?

„A kérdések legyenek mindig világosak, egyértelműek, szakmai szempontból helyesek, érthetőek, konkrétak, a tanulók lehetőségeinek és képességeinek megfelelőek, és lehetőleg irányuljanak az oktatás minden szintjére, vagyis ne csak az emlékezőképességre, hanem a megértésre, a specifikus és nem specifikus transzferre is. Az ún. ankét jellegű kérdések, amelyekre csak igen-nem válaszokat kell adni, erre a célra nem alkalmasak.” (Albert 2006:126)

Milyenek a **rossz** tanári kérdések?

Olyanok, amelyek:

- igennel vagy nemmel, akár találmra is megválaszolhatók (halott kérdések),
- folyton változtatják az alakjukat, s nem világos, hogy miről is van szó (kaméleon kérdések),
- a válasz előre programozzák (sugalló kérdések),
- nem várnak választ, az aktivitás kiváltására alkalmatlanok (szónoki kérdések),
- eltúlozzák a bizonytalanságkeltést (belezavaró kérdések).

(vö. Zrinszky 2002:72–73)

A tanári kérdés tipikus grammatikai formái

A) kiegészítendő kérdő mondat. Ez megjelenhet hiányos szerkezetűként is.

Tanító: *Mit bizonyított ezzel? István!*

Diák₁: *Hát azt, hogy nem kőszívű.*

Tanító: *Ez igaz. Aztán?* (ti. Mit bizonyított még?) – hiányos szerkezetű kérdő mondat

Diák₂: *És hogy segíteni akar a magyar népnek.*

Tanító: *Igen. Vanda?* (ti. Szerinted, Vanda, még mit bizonyított?) – zéró fokon jelen lévő kérdő mondat, amelyet csak a beszélőkielölés sejtet.

Diák₃ (Vanda): *És neki is fontosabb a haza, mint a pénz.*

B) Eldöntendő kérdő mondat

Tanító: *És akkor hol van a hangsúly, az elején vagy a végén?*

(Ez a kérdésfajta akkor tölti be funkcióját, ha indoklást is kérünk.)

C) Kérdéshalmaz, az eltemetett kérdés

Tanár: *...Neked mit jelent a hazaszeretet?... Nekünk mit jelent? Kíván-e tőled ilyen, ilyen tettet, mint Zrínyi Ilonától a hazád most?*

Diák: *Nem.*

Az egymást követő több kérdés esetén a partner leginkább csak az utolsóira reagál, a többire adandó válasz – ha a kérdező nem ismétli meg a többi kérdést – elfelejtődik, eltemetődik, vagyis el sem hangzik.

A tanári kérdés és az instrukció (utasítás) kapcsolata

A kiegészítendő kérdő mondat formájú tanári kérdés gyakran sajátosan szoros kapcsolatba kerül az utasítással, amikor olyan grammatikai formában jelennek meg együtt, amelyben egy alárendelő összetett mondat főmondata fejezi ki a felszólítást és egyben a kívánt tevékenység megnevezését (Antalné Szabó Ágnes terminológiájával (2009:326) egy instrukcióigével), a mellékmondat pedig – legtöbbször kérdőszót is tartalmazva – azt fogalmazza meg, amire az ismeret-ellenőrzés irányul.

Tanár: *Soroljuk fel még egyszer, mit tudunk meg Zrínyi Ilonáról és családjáról!*

Tanár: *Keressük ki a szövegből azokat a mondatokat, amelyekkel jól lehet jellemezni Csoszogit!*

A fenti példák instrukcióigéi: *felsorol, kikeres*

Az instrukcióige egyszerű mondatban is jelen lehet, amelyben a tevékenységforma és a tanári kérdés szoros egységet alkot.

Felszólító mondat formájú tanári kérdés

– *Nevezd meg a történet helyszíneit!*

– *Másképpen: Nevezd meg, hogy melyek a történet helyszínei!*

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2005a, 2005b) a tanári beszédnek azokat a kérdésalakzatait vizsgálta, amelyek nem a tananyag ellenőrzésére irányulnak, vagyis kizárta a vizsgálódásából az ún. tudakoló és a pedagógiai (tanári) kérdéseket, s tanóralejegyzései nyomán felállított egy kérdéstipológiát, amelyhez az egyes kérdésfajták funkcióit vette alapul.

1. Felszólítást kifejező kérdések

Hogy tudnád összefoglalni ennek a bekezdésnek a tartalmát?

(Ez a kérdésfajta megítélésünk szerint a felszólításon kívül az ismeretek ellenőrzését is szolgálja.)

2. Felszólítást, kapcsolatteremtést és figyelemfelhívást kifejező kérdések

Hogyan lehet ezt átalakítani? Gabi?

(Vagy csak keresztnevet tartalmazó felszólító kérdések)

Tibor?

3. Folytatásra buzdító és kapcsolaterősítő kérdések

Nem szerkezetileg tagolódik. Hanem?

4. Figyelem- és érdeklődésselkeltő kérdések

Vajon miért írjuk egybe?

5. Látszólag egyetértést kívánó kérdések

De előtte még egy icipicit visszamegyünk helyileg. Jó?

6. Látszólag egyetértést nem kívánó, megszólító kérdések

Segítek, jó?

7. Sugalló kérdések

Nem hiányzik róla semmi?

8. Magyarázó kérdések

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

(A tanár ilyenkor hangosan, magának teszi fel és maga is válaszolja meg azokat a kérdéseket, amelyeket a tanulóknak szánna, például egy kérdve kifejtő magyarázat alkalmával.)

A tanári kérdések fajtái

Számos osztályozás ismert, az alábbiakban csak a leggyakrabban használt kérdésfajtákat soroljuk fel. Ezek a típusok többnyire a válasz jellege, illetve a kérdés által elindított gondolkodási folyamatok jellegén alapulnak:

- konvergens kérdés (amelyikre igen-nem válasz vagy csak egyféle jó válasz adható, pl. *Mikor volt a mohácsi csata?*)
- divergens kérdés (többféle jó válasz lehetséges, pl. *Mit tehet ma egy diák a környezete védelméért?*)
- gondolkodtató kérdés (valamilyen gondolkodási művelet elvégzésére irányul: analízis, szintézis, elvonatkoztatás, általánosítás, összehasonlítás, osztályozás stb., pl. *Milyen lépésekkel jutottál el a megoldásig?*)
- nem gondolkodtató kérdés (eldöntendő kérdés indoklás nélküli válasszal, pl. *Melegít a Nap? / Igen.*)
- „miért”-kérdés (ok-okozati összefüggésre mutató választ vár, valójában a gondolkodtató kérdés egyik típusa, pl. *Miért nem esik le a repülőgép?*)
- ellenőrző kérdés (a tananyag megértésére irányul),
- segítő kérdés (a tanuló válaszadását segíti elakadása esetén, gyakran több is a láncolás folyamatában).

R. FISCHER tipológiáját a kérdések funkciójára építi (Fischer 1999:30)



D. HEACOX – szándéka szerint – a differenciáló tanítást és tanulást segítő a tanár – diák párbeszédet serkentő kérdéseket a didaktikai célok megnevezésével 5 csoportba sorolja (vö. Heacox 2006:156).

1. Tisztázás

Mit jelent az, hogy légnyomás?

Kik az 1848-as forradalom nagy alakjai?

Hol van Magyarországon atomerőmű?

2. Feltételek vizsgálata

Milyen feltételezések vannak még a dinoszauruszok kipusztulásáról?

Milyen feltételekkel igaz ez az állítás?

Minden körülmények között bekövetkezik ez a jelenség?

3. Érvek, bizonyítékok

Hogyan ellenőrizhetjük a megoldást?

Mi utal arra, hogy Magyarországon ma demográfiai probléma van?

Mivel tudod alátámasztani, hogy az internet káros hatással is lehet a kisgyermekekre?

4. Szempontok vizsgálata

Milyen egyéb lehetőség jöhet még szóba?

Miért logikusabb ennek a szempontnak a kiválasztása?

Mit tapasztalsz, ha felülnézetből vizsgálod meg ezt az épületegyüttest?

5. Előfeltételezés, következtetés

Mi történne, ha ezt az anyagot egy másikkal helyettesítenénk?

Milyen hatást váltana ki az osztályzás eltörlése testnevelésből?

Milyen következtetésre jutsz abból, hogy a vár hangsor igei és főnévi jelensége nem függ össze?

Kérdezési technikák a Bloom–Sanders-féle kérdéstipológia szerint

BENJAMIN BLOOM fél évszázada (1956) kidolgozott és SANDERS által átdolgozott taxonómiája szerint a kognitív terület hat kategóriából vagy szintből áll.

Az egyes kategóriákhoz rendelt kérdéstípusok segítségünkre lehetnek a *kritikai gondolkodás* fejlesztésében – különösen a magasabb szinteken. (az alábbi rendszerezést vö: Bárdossy Ildikó és mtsai 2002:145 és Tóth 2007:62–66)

1. Tudás (ismeret) szintje

→ *Ténykérdések (memoriter-kérdések)*

– A szöveg szó szerinti szintjét célzó tényszerű információkra kérdez rá (kikeresés), vagy a már tanult tananyagot kell felidézni (tények, fogalmak, meghatározások stb.)

– Az ilyen kérdésekre adott válaszok vagy helyesek, vagy tévesek lehetnek.

Jellemző tevékenységek (instrukcióigék): *keresd meg, nevezd meg, mondd meg, idézd fel, sorold fel stb.*

Kérdések:

Mi a főnév? Hogy hívják a történet főszereplőjét? Melyek az égtájak?

2. Megértés (felfogás, értelmezés) szintje

→ *Információ-átalakító (transzfer) és értelmező (interpretáló) kérdések*

– Transzfer kérdés, amelyre a diáknak a választ másképpen, átalakítva (pl. saját szavaival) kell megfogalmaznia, vagy meg kell jelenítenie más formában (pl. rajz) az adott szereplőt, helyszínt stb.

– Interpretáló kérdés: összefüggések felfedezését kéri, olyat, ami nincs konkrétan megfogalmazva a szövegben, tudnak olvasni a sorok között

Jellemző tevékenységek (instrukcióigék): *fogalmazd át, alakítsd át, csoportosítsd, magyarázd meg, hasonlítsd össze stb.*

Jellemző kérdések:

Hogyan mondanád el saját szavaiddal? Milyennek képzeled a szöveg alapján?

Mi bizonyítja ezt az állítást?

3. Alkalmazás (használat)

→ *Alkalmazási kérdések*

Azt ellenőrzik, hogy a tanuló képes-e a feladat azonosítására, az elméleti ismeretek, szabályok, módszerek alkalmazására más esetekben is.

Jellemző tevékenységek (instrukcióigék): *alkalmazd, állítsd össze, dolgozd ki, tervezd meg, oldd meg stb.*

Jellemző kérdések: *Hogyan oldanád meg az órai példa felhasználásával? Hogyan tudnád más módon bizonyítani? Milyen hasonló eseteket tudnál még mondani?*

4. Analízis (elemzés, szétszedés)

→ *Analitikus kérdések*

Ösztönzi a tanulókat a logikai, az ok-okozati viszonyok feltárására. Az elemző kérdés arra irányul, hogy a diák részekre bontással, az egyes részekben lévő információkkal keressen választ, adjon magyarázatot.

Jellemző tevékenységek (instrukcióigék): *elemezd, sorold be, oszd részekre, hasonlítsd össze, bontsd szét stb.*

Jellemző kérdések: *Milyen nagy egységekből áll? Mi a sorrend? Mik az okok, az előzmények, a problémák, a megoldások, a következmények...?*

5. Szintézis (összegzés, összerakás)

→ *Egybefoglaló (szintézis) kérdések*

Vizsgálja a diák alkotó (kreatív) problémamegoldását, képességét az elemekre bontott információk egybeszerkesztésére, alternatív megoldások keresésére.

Jellemző tevékenységek (instrukcióigék): *állítsd össze, fogalmazd meg, alakítsd át, javítsd ki stb.*

Jellemző kérdések: *Mire lehet következtetni a felsorakoztatott eseményekből? Mi történne, ha a két eseményt felcserélnénk? Hogyan ellenőriznéd az eredményt?*

6. Értékelés (megítélés)

→ *Értékelő kérdések*

Azt igényli a tanulótól, hogy mindazt, amit tanult, integrálja személyes tudása, meggyőződése rendszerébe.

Az ilyen kérdés összetett integrálást és megértést igényel. Ezzel lehetővé válik, hogy a diák a számára új ismereteket és gondolatokat a sajátjának érezze, megítélje a tanult információ minőségét vagy saját tudását, viselkedését egy-egy új információ fényében.

Ezek a kérdések a kritikai gondolkodás szintjét célozzák meg.

Jellemző tevékenységek (instrukcióigék): *értelmezd, véleményezd, bíráld, ítéld meg, igazold, dönts el stb.*

Jellemző kérdések:

Egyetértesz-e ezzel? Milyen feltételekkel tudnád elfogadni? Te miként oldottad volna meg ezt a problémát?

Vitatémák

1. Mi a véleményük alábbi gondolatokról?
 - a) De Garmo: „Jól kérdezni annyi, mint jól tanítani.”
 - b) Karácsony Sándor: „A diák eleven kérdőjel, a testet öltött kíváncsiság. Jaj, jaj, százszorosan is jaj az olyan diákéletnek, ahol nem a diák kérdez, és nem a tanár felel a kérdésekre.”
 - c) Örkény István: „A nevelésnek az a feladata, hogy a kérdezést természetes leközdhethetetlen szokásunkká tegye”.
2. Miért kérdeznek a tanárok? Tapasztalataik szerint mit mutat a gyakorlat? A tanári kérdéseknek melyik szerepe (melyik tanári kérdéstípus) kerül előtérbe?
3. Diane Heacox (2006:156–157) az osztálytermi tanár–diák párbeszéd fenntartásának, folyamatossága biztosításának céljából 18 ötletet, köztük hangsúlyosan a kérdésesre vonatkozó ötletet fogalmaz meg. Vitassák meg a szerző javaslatait! Az egyes kérdéstípusokra (nyitó-, vagylagos, figyelemfenntartó stb.) alkossanak példákat!

48

Feladatok

1. Hasonlítsák össze R. Fisher tipológiáját a Bloom–Sanders-féle taxonómiával! Alkossanak egy-egy példát a Fisher-féle kérdésfajtákhoz a jellemző tanulói tevékenység megnevezésével!
2. Videós óra megtekintésekor elemezzék a tanári kérdéseket a Fisher vagy a Bloom–Sanders rendszer szerint!
3. A Bloom–Sanders-féle gondolkodási szintek mindegyikéhez alkossanak az alábbi szöveghez kapcsolódóan kérdéseket!

Tótágast áll

(szólamagyarázat)

Milyen az a tótágas? Hogy megfejthessük, bontsuk ketté a szót? Az „ágas” szavunk olyan faoszlopot jelent, amely a felső végén kétfelé ágazik. Ilyen volt például a kútágas, de ágasra akasztották falun a cserépedényeket is. A „tót” szó pedig a régi világ egyszerű embereinek tréfás kedvét és öndicséretét bizonyítja. Elődeink csakis azt tartották helyénvaló és rendes dolognak, amit ők maguk végeztek vagy megszoktak. Más népek szokásait, élethelyzeteit nem sokra tartották. Csúfondáros kedvükben megszólták a cseheket, a cigányokat, a tótokat. Így született a „csehül áll” (rosszul áll), a „cigányútra megy” (félre, rossz útra megy), a „tótul nevet” (sirdogál) népcsőfóló kifejezések. S így keletkezett a tótágas (felfordított ágas) szavunk is. Aki tótágast áll, az fordított ágast áll: alul ágazik ketté a két karja.

Tréfás hangú népdalunk pedig azt példázza, hogy esetenként lelki békénk rendje, nyugalma is megbomlik:

*Kék a kökény zöld a petrezselyem,
Tótágast áll bennem a szerelem.
Én istenem, most már mit csináljak,
Szeressek-e vagy tótágast álljak?*

(Forrás: Hives Mária: Fején találta a szöveget. Szólas- és eredetmagyarázatok. TKK, Debrecen, é.n.)

4. Jellemezzék az alábbi pedagógus kérdezőtechnikáját, kérdéstípusait!

Tanító: *Akkor nézzük meg, mi történik, hogy az egyik tulipán sem engedte be a másikat! Na, Robi, mi történt? Most aztán a végére egy kicsikét szedd össze magadat! A szádból ki a kéz! Gyerünk! Mi történt utána? Ne ijedj meg, hanem gyere! Na gyerünk, mi történt utána? Hova mentek? Hova mentek a pillangók? Mi alá bújtak?*

Gyerek₁(Robi): *A levél ...*

Tanító: *Mi az, hogy levél? Lacika! Halljam gyorsan!*

Gyerek₂ (Lacika): *Lapulevél alá bújtak. Odáig becsöpögött az eső.*

Tanító: *Igen, szépen, hangosan! Gyerünk! Becsöpögött az eső. És mihez könyörögtek?*

Gyerek₃: *A .. hogy a nap süssön.*

Tanító: *Így van. És...?*

Gyerek₄: *És meghallották a pillangók, hogy énekeltek nekik, és kisütött és megszáritotta a szárnyát és a virágokat.*

Tanító: *És a virágokat is. És mi történt utána, mit csinált a három pillangó? Halljam! Kitti!*

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2005): A kritikai gondolkodás elősegítése vagy hátráltatása? (Tanári kérdések vizsgálata tanóraelemzések nyomán). In: Albertné Herbszt Mária (szerk.): *Tantárgypedagógiai kutatások*. Baja, 164–170.
- ALBERT SÁNDOR (2006): Általános didaktika. Selye János Egyetem, Komárom.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2005a): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 129/2. szám, 173–185.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2005b): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr* 129/3. szám, 319–337.
- FISHER, R. (1999): Kérdezés. In: *Hogyan tanítsuk meg gyermeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 24–47.
- HEACOX, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- H. VARGA GYULA (1999): A tanárok nyelvi kommunikációs kultúrája. *MNyTK* 212. szám, 210–224.
- HERBSZT MÁRIA (2006): Kérdezés – Tanítás – Tanulás. *Modern Nyelvoktatás*. 12/2. sz. 30–39.
- KIEFER FERENC (1983): A kérdő mondatok szemantikájáról és pragmatikájáról. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 203–230.
- KÓSÁNÉ ORMAI VERA: A pedagógus és a gyerekek kérdései. *A Tanító*, 1988. 5–6.
- NAGY FERENC (1976): *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SUHAJDA EDIT (2002): A kérdezés. *Módszertani Lapok* 3–4. szám, 37–39.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT Image, Budapest.
- WARDHAUGH, R. (1995) *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

A triádikus dialógus (KVV-ciklus) vizsgálata

A tantermi interakciók szervezettségének alapját is (mint általában az interakciókét) a párképzés, vagyis az egymást követő megnyilatkozások párba rendeződése adja.

A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői:

- általában két megnyilatkozásnyi hosszúak,
- szomszédosan helyezkednek el,
- más-más beszélőtől származnak,
- sorrendjük meghatározott,
- egy adott nyitó rész egy meghatározott záró szekvenciát kíván maga után.

Ilyenek például: köszönés-visszaköszönés, kínálás-elfogadás, kérdés-felelet, bók-elfogadás, vád-beismerés stb.

A tanítási órán azonban a tanári kérdés nemcsak a tanulói válasszal alkot párt, hanem mindig kiegészül egy harmadik elemmel, a tanári visszacsatolással, amely a tanulói válasz értékelését tartalmazza. Így a kérdés–válasz szomszédsági pár a tanórai interakcióban egy nagyobb, háromelemű egység első és második része. Ezt a sajátos, a pedagógiai helyzetben jelentkező szekvenciát triádikus dialógusnak vagy más megközelítésből az angol rövidítések (IRF: initiation – response – follow-up) nyomán magyarítva KVV-ciklusnak (kezdemenyezés – válasz – visszajelzés) is nevezik. (Bors 2003)

A szekvenciát alkotó elemek elnevezése sem egységes.

GRIFFIN és MEHAN (1997) kategóriái: 1. tudakolódás a tanár részéről, 2. a tanulói válaszadás. 3. a tanári értékelés.

F. DORNBACH MÁRIA (1996–1997) a fentieket még kiegészíti:

A → (nyitó ág): Tanár: tudakolódás, kijelölés (*Hol volt az őshaza? Dani!*)

B → (reagálás): Diák: válasz (*Az Ural és Káma által határolt részekén.*)

C → (záró ág): Tanár: értékelés (*Igen.*)

GOFFMAN (1981) elnevezései: 1. tanári kérdés, 2. tanulói válasz, 3. a válasz értékelő minősítése a tanár részéről.

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2006a) szerint: 1. tanári kezdeményezés, 2. tanulói válasz, 3. továbbblendítés a tanár részéről.

Jómagam (HERBSZT 2002) az alábbi terminológiát alakítottam ki: 1. tanári kezdeményezés, 2. tanulói reagálás, 3. tanári visszacsatolás.

Utóbbi két szerző esetében a nyitó elemnek a tanári kérdés helyett a tanári kezdeményezés elnevezése tágabb lehetőségre is utal, arra, hogy a tanulói válaszadást nemcsak a tanári kérdés válthatja ki, hanem például az instrukció is. (*Mondd ezt a saját szavaiddal!*)

A szabályos KVV-szekenciától azonban sokféle eltérés figyelhető meg.

F. Dornbach Mária példái (1996–1997:100–101) egyben a megnyilatkozások beszédaktusba sorolását is tartalmazzák.

Az alábbi órarészlet „arra példa, hogy egy tudakolódás több válaszlemezre is referálhat. C1 (értékelő) ágában pedig látszólag egy kérdés (**tudakolódás**) hangzik el, valójában egyidejűleg **ellenőrzéssel** összekapcsolt **figyelmeztetés** egy korábbi instrukció betartására és megismételt **pozitív értékelés**.”

A₁ → Tanár: *Találsz még olyant, amelyik h-val kezdődik?*

B₁ → Diák₁: *Hazoa.*

C₁ → Tanár: *Nagyon jó! Be is karikáztad?*

B₂ → Diák₂: *Szümtükhel.*

C₂ → Tanár: *Az nem jó.*

Vitatémák

1. Az alábbi kérdéseket Reményi Andrea Ágnes (2003:25) fogalmazta meg a triádikus dialógus harmadik eleme, a tanári visszajelzés kapcsán:
 - Vajon mi a funkciója a tanári visszajelzéseknek?
 - Feloldhatatlan-e az összefüggés a tanár hatalma és a diákok hatalomnélkülisége, valamint a tanári kontrollt megvalósító beszédmennyiségi dominancia között?
 - Kevésbé autoriterek lennének-e a magyar iskolai órák, kevésbé adnának-e minztát a passzív és tekintélyelvű személyiségfejlődéshez, ha ezt a mozzanatot át-alakítanánk?

Feladatok:

1. Vizsgálja meg, hogy a három elemből álló KVV-ciklus nyelvi miként realizálódott az alábbi órarészletekben?
 - A)
 - Tanár: *Hány óra van körbe-körbe?*
 - Diák: *Tizenkettő.*
 - Tanár: *Tizenkettő.*

B)

Tanár: *Mit bizonyított ezzel? István!*Diák₁ (István): *Hát azt, hogy nem kőszívű.*Tanár: *Ez igaz. Aztán?*Diák₂: *És hogy segíteni akar a magyar népnek.*Tanár: *Vanda?*Diák₃ (Vanda): *Hogy neki fontosabb a haza, mint a pénz.*

C)

Tanár: *Melyik lesz az első szó, amit aláhúzunk?*Diák₁: *Petőfi Sándor.*Tanár: *Húzzuk alá! Következő! Levente!*Diák₂ (Levente): *Kiskőrös.*Tanár: *Jó. Martin!*Diák₃ (Martin): *Magyarország.*Tanár: *Helyes. Szabolcs!*Diák₄ (Szabolcs): *Vörösmarty.*Tanár: *Jó. Erik!*Diák₅ (Erik): *János vitéz.*

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2000): Az értékelés nyelvi kifejezőeszközei. In: Albertné Herbszt Mária (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kutatások*, Baja E.J.F., 439–448.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2002): Az értékelés beszédaktusa a tanítási órán. In: Főris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. Pécs, 104–110.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2006a): A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán. In: Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó, Budapest. 541–546.
- BANDLI JUDIT (2003): Értékelés és együttműködés a tanórán. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2–3. szám, 27–37.
- BORS LIDIA (2003): A tanári visszajelzés hatása a negyedik osztályosok angol nyelvi fejlődésére. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2–3. szám, 38–47.
- DORNAI ERIKA (2001): A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia*, 1. sz. 63–81.
- F. DORNBACH MÁRIA (1996–1997): Tanórák jellegzetes epizódjainak vizsgálata. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- GOFFMAN, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GRIFFIN, P. – MEHAN, H. (1997): Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba – Terstyéni Tamás – Siklaci István (szerk.): *Nyelv – cselekvés – kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest, 541–564.
- HORVÁTH ANIKÓ (2003): Tantermi kommunikáció: két eset tanulmánya. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2–3. sz. 48–58.
- REMÉNYI ANDREA ÁGNES (2003): Beszélnyelvi interakció a tanteremben. Bevezetés három tanulmány elé. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2–3. szám, 25–26.

A TRIÁDIKUS DIALÓGUS VIZSGÁLATA

Az értékelés

Az értékelés a didaktika egyik alapkategóriája, szűkebb és tágabb felfogásával egyaránt találkozhatunk.

FALUS IVÁN szerint a legtágabb értelemben értékelésnek tekintünk minden pedagógiai kategóriára, jelenségre történő visszacsatolást. Eszerint az értékelés a tantervek, az egyes tantárgyak, egy-egy osztály vagy csoport stb. értékelő minősítését is magában foglalja. (Falus 1998: 396)

BÁTHORY ZOLTÁN az értékelésnek hét szintjét különbözteti meg. Ezek közül értékelésen csak azt, a tanórán elhangzó tanári visszacsatolást fogom érteni, amellyel a pedagógus a tanuló megnyilatkozását minősíti, s amelyet Báthory Zoltán az 1. szintnek tekint. Ez a tanulók értékeléséhez kapcsolódik, amelynek során „a tanulóról – a tanulási eredményeiről – a tanuló felé áramlanak az információk.” (Báthory 1992: 237)

Ez az a szint, ahol a tanári beszédviselkedés a legjobban megragadható, ahol a téma nyelvi kommunikációs vonatkozásai a legjobban megfigyelhetők és feltárhatók.

E fejezetben tehát a KVV-ciklus záró ágának a vizsgálata áll a középpontban.

Az értékelés ebben az értelemben kizárólag a pedagógus privilégiuma, és mint a „pedagógus legitim hatalmának működtetése” (Dornai 2001: 63) folyamatosan jelen is van a tanórán.

Az értékelés az ismeretek elsajátításában nélkülözhetetlen, mert:

- az értékelő információ pszichológiailag a megerősítés révén fejt ki hatását,
- a pozitív megerősítés abban segít, hogy a gyerek a tanár által helyesnek értékelt ismereteit rögzítse,
- a negatív megerősítés pedig korrekcióra ösztönöz.

A pedagógus legtöbbször egyéni produkciót értékel, de mivel ezt nyilvánosan teszi, a követendő vagy elvetendő minta az egész közösség tudását alakítja. Éppen ezért nem mindegy, hogy miként történik ez az értékelés.

Tartalmilag aszerint változik, hogy a tanuló reagálását a pedagógus helyesnek, helytelennek vagy részben elfogadhatónak minősíti-e.

Ezeket nevezhetjük **elfogadásnak**, **elvetésnek** és **helyreigazításnak**.

1. Az elfogadás (helyes válasz esetén)

A pedagógus pozitív értékelést tartalmazó visszacsatolása az általa helyesnek ítélt tanulói reagálásra. Ide sorolhatók még azok az esetek is, amikor a válasz tartalmilag jó, bár a nyelvi megformálása korrekcióra szorul.

Rendkívül változatos módon történhet.

– Vannak konvencionális fordulatai is, de a pedagógus egyéni nyelvhasználati szokásai is megnyilvánulhatnak.

a) Legtöbbször valamilyen pozitív minősítést jelentő szó (*igen, jó*) vagy szó-szerkezet (*jól van, így van, úgy van, így igaz, úgy igaz, pontosan így van* stb.) erősíti meg a tanulói reagálás helyességét. E szavak és kifejezések halmozása, illetve kombinációja még nagyobb nyomatékot ad az értékelésnek.

Néhány tipikus példa:

Tanár: *Így van. Igen. Igen.*

Tanár: *Igen, igen. Jó. Jó.*

Tanár: *Így van. Igen. Jó.*

Tanár: *Így van. Pontosán. Jó.*

b) A tanulói reagálás elfogadásának egy másik módja a tanuló szavainak mintegy nyomatékosító megismétlése, ugyanazzal az intonációval, amelyet kiegészíthet egy egyetértést jelző szó vagy kifejezés.

Tanár: *Mit csinálnak a farkasok?*

Diák: *El akarják vinni a malackát.*

Tanár: *El akarják vinni a malackát. Igen.*

Tanár: *És hol? Erik?*

Diák: *A kurucok táborában.*

Tanár: *A kurucok táborában. Úgy van.*

c) Elfogadásnak tekinthető az is, amikor tanuló rövid (hiányos mondattal megfogalmazott, grammatikailag nem tökéletesen illeszkedő) válaszát a tanár korigálva hagyja jóvá.

Tanár: *Mit bizonyított ezzel?*

Diák: *Hazaszerető.*

Tanár: *A hazaszeretetét bizonyította.*

d) A tanuló rövid (hiányos mondatnak megfelelő) válaszát a tanár teljes mondatba foglalva ismétli meg akkor is, ha a tanuló hiányos szerkezetű válasza tökéletesen illeszkedik a hiányos szerkezetű kérdéshez

Tanár: *Mit tudunk a vizek folyásáról? Honnan merrefelé?*

Diák: *A magasabbról lefelé.*

Tanár: *Mindig a magasabb tengerszintről halad az alacsonyabb felé. Igen.*

e) A pedagógus elfogadja a tanuló válaszát, de azt egy általa megfelelőbb szóval felcserélve ismétli meg.

Tanító: *Mi az, amit visz a maci?*

Diák: *Lepkeháló.*

Tanító: *Lepkefogó háló. Igen.*

f) A kontextustól és a kérdés jellegétől függően a jóváhagyásnak nem tipikus kifejezőeszközei is lehetnek. Az alábbi szekvenciában a nyomatékos és ereszkedő intonációjú *például* szó jelzi az elfogadást, de egyben arra is utal, hogy a kérdésre még egyéb jó válaszok is lehetségesek.

Tanár: *Mikor, miben kell neked kitartónak lenni?*

Diák: *Tanulásban.*

Tanár: *Például. Aztán?*

g) Elfogadás esetén a visszacsatolás – legalábbis verbálisan – el is maradhat, tehát a tanuló feleletadását rögtön egy újabb tanári kérdés követi.

Tanár: *Kitől tanult bátorságot, kitartást, hazaszeretet? Edina!*

Diák: *Zrínyi Ilonától.*

Tanár: *Mit jelentenek ezek a szavak? Enikő?*

A fenti típusú értékeléskor az elfogadás nem verbálisan (bólintás, jóváhagyó tekintet stb.) mindenképpen jelen van. Ezt **rejtett értékelés**nek is nevezik. A tanár azáltal, hogy új kérdést tesz fel egy másik gyermeknek, rejtve pozitív értékelést ad. (vö. Griffin és Mehan 1997:550)

2. Helyreigazítás (részben helyes válasz esetén)

A helyreigazítás a pedagógus azon értékelő visszacsatolása, amellyel a tanuló válaszát csak részben fogadja el, mert az tartalmilag korrekcióra, kiegészítésre, pontosításra stb. szorul.

Tipikus nyelvi kifejezőeszköze szinte nincs is, hiszen a korrekció mindig az adott válasz hiányosságához igazodik.

a) Megfigyelhető néha egy-egy pozitív értékelőszó (*igen, jó*), de ezt rögtön követi a megszorítás.

Tanár: *Jó. De nem kell az összeset!*

b) A helyreigazítás (vagy legalábbis az elfogadás és az elvetés közötti értékelés) élén gyakran a *hát* módosítószó áll.

Tanár: *Igen. Hát lehetett volna egy átfogóbb választ adni.*

c) Gyakori a pedagógus részéről a gyerek válaszána nyomatékosított kiegészítéssel való ismétlése.

Tanár: *És ott kik nevelték?*

AZ ÉRTÉKELÉS

Diák: *Szerzetesek nevelték.*

Tanár: *Tegyük még hozzá, hogy jezsuita szerzetesek nevelték.*

d) A tanulói válaszból csak a helytelennek minősített szót ismétli meg a tanár kérdő intonációval:

Tanár: *Egyszerre a szívébe nyilalt valami. Mit jelent ez a mondat?*

Diák: *Kicsit megtorpant.*

Tanár: *Kicsit?*

e) Az alábbi példában csak a felelet helyes elemét ismétli meg a tanár, a kérdő intonáció és a lezáratlanság jelzi, hogy a megismételt résztől kezdődően korrekciót vár. Ezért az értékelést rögtön újabb instrukció is követi.

Diák: *Mezítláb és meztelenül.*

Tanár: *Hogyan? Mezítláb és ...? Olvasd csak még egyszer ezt a szót!*

Diák: *Mezítláb és nesztelenül.*

3. Elvetés (helytelen válasz esetén)

Az elvetés a pedagógus azon értékelő visszacsatolása, amellyel a tanuló választ elfogadhatatlannak minősíti.

57

a) Helytelen tanulói válasz esetén gyakran sajátos láncolás is megfigyelhető: rávezető kérdések és nem kielégítő válaszok sorozata, míg a helyes felelet el nem hangzik. (Az alábbi órárszletben Csanádi Imre: Hónapsoroló c. versét idézik fel a tanulók.)

Tanító: *Mi lesz a következő? Andrea!*

Diák₁: *Szőlő.*

Tanító: *Nem. Először megérik a kalász. Nikolett!*

Diák₂ (Nikolett): *(hallgat)*

Tanító: *István!*

Diák₃ (István): *Kaszasuhintó július.*

Tanító: *Nem, nem. Még először ... Na segítek. Kalászkonyító június. Ide állsz gyorsan! Úgy bizony. És jön a következő, mert szalad az idő!*

b) A pozitív értékelés tagadása (**nem** jó), vagy csupán a tagadószó önmagában, akár megismételve is jelezheti a válasz elvetését. Ez kiegészülhet a figyelmeztető *nono* indulatszóval.

Tanár: *Nono! Nem, nem!*

c) A válasz elvetését jelezheti a kérdés újbóli (akár többszöri s immár nyomatékos) megisméltése. Az alábbi példában a rejtett értékelésnek azt az esetét figyelhetjük meg, amikor a tanár ugyanazt a kérdést teszi fel ugyanannak a gyerekeknek, s ezzel burkoltan negatív értékelést ad. (vö: Griffin és Mehan 1997: 550)

Tanító: *Tehát mit akart Csoszogi bácsi? Péter?*

Diák: *Hát hogy...*

Tanító: *Hát hogy nélkül. Mit akart Csoszogi?*

Diák: *Azt akarta hogy...*

Tanító: *Mit akart Csoszogi bácsi?*

d) A helytelen válasz elvetése kimerülhet abban is, hogy a pedagógus értékelés helyett megadja a helyes választ.

Tanító: *Hova került a kis Ferkó?*

Diák: *Bécsbe.*

Tanító: *Csehországba került.*

e) Az elvetést és egyben a más tanulótól várt helyes választ sajátosan, mintegy tapintatosan jelzik az alábbi példák:

Tanár: *Egyetértünk vele? Hm? Sári!*

Tanár: *Ki az, aki mást írt?*

Tanár: *Ki segít?*

f) Az elvetést a pedagógus (számára megengedetten) közbevágással, azonnali javítással is jelezheti.

Diák: (olvassa a szöveget) *Mert mostohaapja Tökőj (SIC!) Imre...*

Tanár: *Thökköly!*

(A tanár félbeszakítja a felolvasást, és helyesen ejti ki a nevet.)

Vitatémák

1. Az értékelésnek a fent bemutatott konvencionális nyelvi fordulatai mellett – főként fiatal tanárok esetén – „modernebb” nyelvi megoldásokkal is találkozhatunk. Jövő-hagyáskor például egyre gyakoribb az *oké*, a *szuper* és hasonló minősítés. Mi a kívánatos az iskolában: a hagyományos nyelvi kifejezőeszközök használata vagy engedjünk teret a lazább, informális társalgási fordulatok iskolai megjelenésének?
2. Mi a véleményünk Eck Júlia (2006) alábbi gondolatáról?
 „...A diákok mindig a tanár és sohasem egymás felé fordulva fejtik ki mondanivalójukat, diáktársaik számára általában csak attól lesz ez információ, hogy a tanár megismétli az elhangzottakat. Ez az ismétlés egyrészt egyezményesen jelzi, hogy a tanár egyetért az elhangzottakkal, tehát „a válasz jó volt”, másrészt a terem elrendezéséből következően azért is szükség van erre, hogy a tanár az előreforduló gyerekek szavait mindenki számára érthetővé tegye. E módszernek nagyon gyorsan ható következménye van: a diákok hamarosan egyáltalán nem figyelnek oda egymás szavára.”

Feladatok

1. Nevezze meg az alábbi értékelések típusát és nyelvi formáját!
 - a) Diák: *A mondat fő részei az alany és az állítmány.*
Tanár: *Az alany és az állítmány. Úgy van.*
 - b) Diák: *A tárgy ragja általában egy t.*
Tanár: *Általában? Vagyis nem mindig?*
 - c) Diák: *Magyarországon 15 megye van.*
Tanár: *Zsuzsi, egyetértesz vele? Ennyi megyénk van?*
2. Változik-e a tanár értékelő szerepe, amikor a gyerekeknek kell kérdéseket megfogalmazniuk?

Tanár: *A következő csapat a számnévesek. Tehát a számnévről teszik fel a kérdéseket. Tessék!*

Diák₁: *Mi a számnév, és mik a kérdései?*

Tanár: *Mi a számnév, és mik a kérdései? Milyen szófajt nevezünk számnévnek? Tessék!*

Diák₂: *A számnév valaminek a számát, mennyiségét fejezi ki.*

Tanár: *Valaminek a számát, mennyiségét fejezi ki. És mi a számnév ... melyek a számnév kérdései? Dorina!*

Diák₃ (Dorina): *Hány, mennyi, hányadik.*

Tanár: *Hány mennyi, hányadik. Jó. Tessék!*

Diák₄: *Melyik két nagy csoportja és azon belül a három kiscsoport?*

Tanár: *Tehát a számnév két nagy csoportja, és azon belül a három kicsi. Tessék!*

Diák₅: *A számnév két nagy csoportja a határozott számnév és a határozatlan számnév. A határozott számnév fajtái a tőszámnév, a sorszámnév és a törtszámnév.*

Tanár: *Tökéletes. Rendben.*

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2000): Az értékelés nyelvi kifejezőeszközei. In: Albertné Herbszt Mária (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kutatások*, Baja EJF, 439–448.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2002): Az értékelés beszédaktusa a tanítási órán. In: Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. Pécs, 104–110.
- BANDLI JUDIT (2003): Értékelés és együttműködés a tanórán. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2–3. szám, 27–37.
- BORS LÍDIA (2003): A tanári visszajelzés hatása a negyedik osztályosok angol nyelvi fejlődésére. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2–3. sz. 38–47.
- DORNAI ERIKA (2001): A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia*, 1. sz. 63–81.
- ECK JÚLIA (2006): Kommunikációkutatás a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, május.
- F. DORNBACH MÁRIA (1996–1997): Tanórák jellegzetes epizódjainak vizsgálata. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- GRIFFIN, P. – MEHAN, H. (1997): Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Síklaki István (szerk.): *Nyelv – cselekvés – kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest, 541–564.

HORVÁTH ANIKÓ (2003): Tantermi kommunikáció: két eset tanulmánya. *Modern Nyelvoktatás*, 9/2-3. sz. 48-58.

AZ ÉRTÉKELÉS

A tanári magyarázat

„A tanári magyarázat olyan monologikus tanári közlési módszer, amellyel törvényszerű összefüggések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő”. (Falus 1998: 290) Célja: a tananyag megértése.

Három fajtáját szokásos elkülöníteni:

1. Értelmező (interpretatív) magyarázat
 - fogalmak, terminusok értelmét világítja meg példák segítségével
 - kérdőszava: mi?, mit?
 - Pl. Mi a facilitátor szerepe csoportmunka esetén?*
2. Leíró magyarázat
 - egy folyamat, egy rendszer bemutatására szolgál
 - kérdőszava: hogyan?
 - Pl. Hogyan kell az értelmező szótárt használni?*
3. Okfeltáró magyarázat
 - különböző jelenségek okait tárja fel
 - kérdőszava: miért?
 - Pl. Miért fontos a tanulók motiválása?*

A jó tanári magyarázat ismérvei:

- az elején a cél pontos megfogalmazása (mit fogunk elmagyarázni),
- logikus:
 - egyszerű → bonyolult,
 - ismert → ismeretlen (épít a tanulók előzetes tudására),
 - ok-okozati összefüggések feltárása,
 - induktív vagy deduktív felépítés,
- szemléletes (ismert példákat alkalmaz vagy ilyenekhez hasonlítja a vizsgált dolgot, jelenséget, ábrák vagy egyéb szemléltetőeszközök használata stb.),
- a tanulók érdeklődésének és életkorának megfelelő példák kiválasztása,
- előadásmód (élénk stílus, humor is lehet),
- mondat- és szövegfonetikai eszközök (kiemelés, megfelelő hangerő),
- vázlat vagy a kulcsszavak felírása a táblára,

- részösszefoglalások, összefoglalás a fontos tudáselemek kiemelésével
- stb.

Az ok-okozati viszonyok leggyakrabban használt nyelvi kifejezőeszközei a tanári beszédben

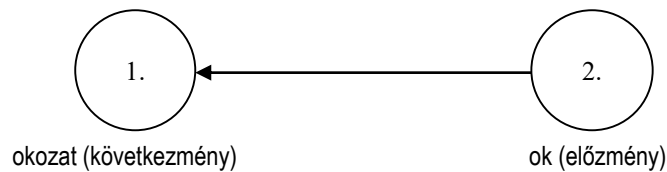
- Mellérendelő következtető mondat



Egyre több a levegőben a széndioxid, ezért növekszik a felmelegedés.

Tipikus kötőszók: *ezért, így, hát, tehát, ennek következtében.*

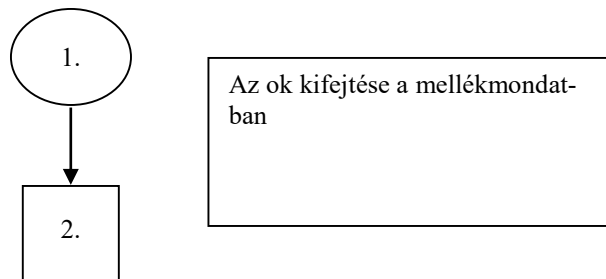
- Mellérendelő okadó magyarázó mondat



Növekszik a felmelegedés, hiszen egyre több a levegőben a széndioxid.

Tipikus kötőszók: *hisz, hiszen, ugyanis, tudniillik.*

- Alárendelő okhatározói mondat



Azért növekszik a felmelegedés, mert egyre több a széndioxid a levegőben.

Tipikus utalószó (a főmondatban): *azért*.

Tipikus kötőszók (a mellékmondatban): *mert, mivel, minthogy, mivelhogy*.

– Okhatározós szószerkezet

A széndioxid miatt növekszik a felmelegedés.

– Ha...akkor (feltételes) szerkezet:

Ha a levegőben sok a széndioxid, (akkor) növekszik a felmelegedés.

A magyarázatot meggyőzőbbé teheti a különféle érvtípusok alkalmazása is:

- bizonyítékokból származtatott érv: pl. hivatkozás különböző kutatások eredményeire, statisztikákra, szakértői véleményekre,
- körülményekből származtatott érvek (pl. történelemből bizonyos körülmények döntő befolyással voltak az eseményekre – túlerővel szemben kellett küzdeni, az esőzésektől megáradt Csele-patak stb.),
- ok-okozati érvek, amelyek hosszabb láncot is alkothatnak,
- analógiás érvek, amikor hasonló dolgokkal, jelenségekkel való összehasonlítás segíti a megértést
- stb.

64

Aszerint, hogy a magyarázat a vizsgált dologgal, eseménnyel, jelenséggel stb. kapcsolatban milyen megközelítést alkalmaz, a magyarázat módszereiről is beszélhetünk (vö. Szálkáné 1999: 214):

- a) a meghatározandó dolog (X) célja,
- b) X összehasonlítása valami mással,
- c) tapasztalatok X-ről,
- d) X különféle jelentései,
- e) X történeti fejlődése,
- f) példák X-re,
- g) X jelentésének eredete,
- h) különféle nézetek X-ről,
- i) visszaállítja X eredeti jelentését.

Egy magyarázaton belül több is előfordulhat a fenti módszerek közül.

A tanári kérdések a magyarázatban

- magyarázó kérdések,
- kérdés-felelet szerkezetű magyarázat.

Órarászlet:

Tanár: *Mivel ugyanaz a toldalék, el kell döntenem, hogy melyik milyen határozó. Mit csinálsz ilyenkor?* Igénybe vesszük a súgót. **Vagyis mit?** Először a segítségül szót. **És mit csinálunk?** Behelyettesítjük. Tehát: a ceruza segítségével írt. **Mi lesz tehát belőle, ha a segítségével szót használjuk?** Bizony eszközhatározó. Jó. Folytassuk a másikkal! **Ott is mit csinálunk?** Igénybe vesszük a súgót. Anyukájával vásárolt. **Vagyis kívül együtt?** Az anyukájával együtt. **És akkor az mi lesz?** Ez bizony a társhatározó. **Ugye milyen jól segítettek a súgó kifejezések?** Így könnyebben tudtuk megoldani a feladatokat.

A tanár a magyarázatba kérdéseket sző, amelyekre maga meg is adja a választ. „Ugyanakkor ez a megnyilatkozásforma a diákok figyelmének a lekötését is szolgálja, azt az érzést sugallják számukra, mintha a tanár a dolgokat velük vitatná meg. [...] Ezek a retorikai kérdések elveszítették valódi dialógusbeli funkciójukat, a gondolatmenet kiélezését szolgálják, ritmust adnak a magyarázatnak.” (Antalné 2005b: 328)

Ezt a magyarázattípust Albert (2006: 134–135) a problémamegoldó oktatás keretei között tárgyalja, s problémamegoldó magyarázatnak nevezi.

A puszta kijelentésekből álló (leíró) magyarázat

Órarászlet

Tanár: *Láttatok már esetleg hódvárat?*

Diák: *A tankönyvben.*

Tanár: *A tankönyvben. Én mutatok róla egy képet. Itt van. Ebben a várban vannak külön szobák is. Van olyan szoba, ahol csak elfogyasztja a táplálékát a hódcsalád. Van, ahol pihennek éjszaka. S ágakból építi ezt a várat, mint ahogy azt már valaki mondta itt az óra elején, hogy milyen ügyes. Erős fogaival el tudja rágni a fák törzsét.*

A kérdve kifejtő magyarázat

(A didaktikák egy része ezt külön módszerek, megbeszélésnek vagy beszélgetésnek nevezi.)

Ez a magyarázat olyan, a pedagógus által irányított dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot. Az apró lépésekre lebontott, a tanulónak sok segítséget nyújtó kérdéssorra épülő fajtáját „szókratészi bábáskodásnak”, a tanulók válaszaikhoz igazodó kérdezéstechnikát „heurisztikus” változatnak nevezzük. (vö. Falus 1999: 296, Albert 2006: 135–136)

Az alábbi órarászletben jól megfigyelhető az apró lépésekre lebontott kérdés-sor.

Tanár: *És akkor nézzük a vidrát! Mit tudtatok meg róla? Erika!*

Diák₁ (Erika): *Élőhelye vízpart, bundája barna színű, egy pár első, egy pár hátsó lábujjai között úszóhártya feszül. Tápláléka hal, rák.*

Tanár: *Igen. Szeretném a képét föltenni a vidrának. Mi van a szájában? Ki tudja megmondani? [...] Csenge!*

Diák₂ (Csenge): *Hal.*

Tanár: *Hal. Igen. Nagyon ügyesek vagytok. És mekkora körülbelül ez a vidra? Vidracsapat? Gyorsan nézzünk bele a könyvbe! Anett!*

Diák₃ (Anett): *40–60 centi.*

Tanár: *Nem, nem, az a pézsmapocoki. Ádám!*

Diák₄ (Ádám): *A farkával együtt 100–120 centiméter.*

Tanár: *Nagyon jó. Most azt szeretném, hogyha már mind a három csapat meghallgatta a másikat, hasonlítsuk össze, hogy körülbelül ez a három állat közül melyik lehet a legnagyobb? Most már tudjátok, hogy milyen hosszú,, azt is tudjátok, hogy hány kiló, a tömegüket. Tippeket várok, hogy melyik a legnagyobb állat szerintetek. Robi!*

Diák₅ (Robi): *Szerintem a vidra.*

Tanár: *A vidra, szerinted a vidra. Nézzük meg, mennyi volt? 100–120 centiméter, körülbelül ennyi. Igen. A hód, Eszter?*

Diák₆ (Eszter): *Az is.*

Tanár: *Az is ekkora, igen. Akkor ezek egyforma nagyok?*

Diák₇: *Igen.*

Tanár: *Biztos?*

Diák₇: *Aha.*

Tanár: *Hát nézzük meg a testtömegüket!*

Diák₈: *A pézsmapocok.*

Tanár: *Nem. Most csak ezt a kettőt, a vidrát meg a hódot. Egyforma hosszú, azt tudjuk. Igen. Ivett?*

Diák₉ (Ivett): *A hód.*

Tanár: *A hód. Miért?*

Diák₉ (Ivett): *Azért, mert 30 kiló.*

Tanár: *Igen, 30 kiló. És a vidra?!*

Diák₉ (Ivett): *7–10 kilogrammos.*

Tanár: *7–10 kiló. Tehát akkor a hód, igaz, hogy egyforma hosszúak, de a hód testesebb, igen, nagyon ügyes vagy Csenge. És akkor, akkor a hód a legnagyobb, igen. Kiderült. A következő a vidra. S melyik a legkisebb?*

Diák₁₀: *Pézsmapocok.*

Tanár: *Pézsmapocok. Az mekkora lehet körülbelül?*

Diák₁₀: *40–60 centi.*

Vitatémák

1. Vitassák meg Báthory Zoltán (1993: 199) alábbi gondolatát a tanári magyarázatról!
„A frontális tanítási órákon, ahol mint két „front” áll „szemben” a tanár és az osztály (talán innen ered ez a furcsa elnevezés), kétségtelenül a tanári beszéd dominál. Méghozzá minél bonyolultabb a közlés nyelvi szerkezete, annál inkább a tanár beszéde kerül előtérbe a tanulókéhoz képest. [...] az ilyen vagy ehhez hasonló kommunikációs mintázat csökkentően hat a tanulók aktivitás szintjére. A differenciálásra pedig ilyen körülmények között egyszerűen nincs lehetőség. Ezzel persze nem akarjuk azt mondani, hogy a tanári beszédre nincs szükség. A tanár előadása nyomán nemcsak tanulni lehet, hanem a kommunikatív összetartozás érzése is kialakulhat a tanár és tanítványai között”.
2. Vitassák meg a fenti idézetben található „kommunikatív összetartozás” fogalom lényegét! Az óra mely részeiben érvényesülhet még?

Feladatok

1. Mondjanak véleményt az alábbi magyarázatról a fent leírtak alapján!
Próbálják átalakítani:
 - a) kérdés-felelet szerkezetű,
 - b) kérdve kifejtő magyarázattá!Tanár: *Sokáig azt hitték, hogy a fénynek nincs szüksége időre, amíg a fényforrásból eljut valahová. Azt gondolták, hogy ha valahol meggyullad a fényforrás, felvillan egy kis fény, azt akármilyen messzeségben lehet látni. Na és te mit gondolsz?*
Gyerek: *Annak is időre van szüksége.*
Tanár: *De azt nem tudod, hogy erre csak ezelőtt kb. 300 évvel dán csillagász jött rá. Addig azt hitték, hogy azonnal látni akármilyen messziről a fényforrás fényét. Ő jött rá, mert a csillagvizsgálók állandóan kutatják és kémlelik az eget, a világmindenséget, a csillagoknak a járását. És ekkor előre kiszámítják, hogy bizonyos jelenségeknek mikor kell bekövetkezniük. Előre tudjuk mi is az újsághírekből, hogy ekkor meg ekkor holdfogyatkozás lesz, vagy napfogyatkozás lesz. Így fel tudunk rá készülni, és meg tudjuk nézni a szép eseményt. Voltak olyan dolgok, amit kiszámítottak előre, hogy mikor kell bekövetkezni, és nem akkor történt, hanem később. S rájöttek, hogy ez valóban akkor történt, amikor kiszámították, csak hogy a fénynek időre volt szüksége, amíg ideért. Tehát ki is számították valóban, hogy igen-igen nagy a fény terjedési gyorsasága, vagy inkább sebessége., tehát igen gyorsan jut el a fényforrástól valahová. 1 mp alatt 300 000 km-t tesz meg. El tudod ezt képzelni? Egy másodperc kb. meddig tart?*
Gyerek: *Míg azt mondom, hogy egy.*
(Szokolszky István lejegyzése 1972:419)
2. Válasszanak ki egy témát, s készítsék el rövid, induktív vagy deduktív felépítésű magyarázatát! Nevezék meg az alkalmazott módszereket és érveket!

A témakörhöz felhasznált és ajánlott szakirodalom

ALBERT SÁNDOR (2006): *Általános didaktika*. Selye János Egyetem, Révkomárom.

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2005b): A tanári beszéd kérdésalkzatai II. *Magyar Nyelvőr*, 129/3. szám, 319–337.

BÁTHORY ZOLTÁN (1992): Tanulók – iskolák – különbségek. *Egy differenciális tanulásméletté vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUS IVÁN (szerk., 1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SZÁLKÁNÉ GYAPAI MÁRTA (1999): *Gyakorlati retorika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SZOKOLSZKY ISTVÁN (1972): „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A TANÁRI MAGYARÁZAT

A tanítási óra beszédaktusai

A beszédaktus-elmélet – tantermi kommunikáció

Az összefüggés indokoltsága:

- a tanórai megnyilatkozások is beszédaktusok,
- vannak speciálisan e szituációhoz kötött, erre a helyzetre jellemző beszédaktusok,
- a tanári megnyilatkozások beszédaktusokba sorolása a tantermi kommunikáció újfajta jellemzésének alapjául is szolgálhat (pl.: leírható a pedagógus oktatási stratégiája),
- a tantermi beszédaktusokat pedagógiai-didaktikai összefüggésükben célszerű elemezni, rendszerezni.

A beszédaktuselmélet

AUSTIN

- Rámutatott arra, hogy a nyelv a korábban kizárólagosnak tekintett, a valóságot ábrázoló, ún. leíró funkciója mellett cselekvésértékű szerep betöltésére is alkalmas.
- Amikor például valaki azt mondja: *megígérem..., kinevezem..., elismerem..., házastársaknak nyilvánítom..., elítélem..., a gyerekeknek a Péter nevet adom ...*, stb., akkor nem tényeket állapít meg, hanem elvégzi az igéssel megnevezett cselekedetet.
- Ezek a kijelentések tehát éppúgy cselekvésnek tekinthetők, mint bármely más fizikai tett.
- A szavak is lehetnek tehát tettek, másképpen fogalmazva: tetteket szavakkal is végrehajthatunk.

Fentiek alapján Austin a megnyilatkozásokat két nagy csoportba sorolta:

- (1) a nyelven kívüli világról szóló információk az ún. leíró vagy konstatív megnyilatkozások (pl. *Hullanak a levelek.*), amelyek lehetnek igazak vagy hamisak,
- (2) a cselekvésértékű megnyilatkozások az ún. performatívumok, amelyek az első kategóriától eltérően nem lehetnek igazak vagy hamisak. Ha például

azt mondja a bíró, hogy *Ezennel a tárgyalást berekesztem...*, akkor ez a megnyilatkozás nem sorolható sem az igaz, sem a hamis kategóriába..

A beszédaktus három komponense: a **lokució**, az **illokució** és a **perlokució**.

A **lokució**: amikor a beszélő létrehoz egy megnyilatkozást

Az **illokució**: amit a beszélő tenni szándékozik a lokucióval. Ez lehet ígéret, engedélyadás, rendreutasítás, kérés stb.

A **perlokució**: ahogy a befogadó reagál az illokució szándékra.

Például, ha a tanár azt mondja: *A következő órán fogjuk megbeszélni a kötelező olvasmányt.*, akkor a *lokució* maga a mondat kiejtése, az *illokució* a mondat tartalma, vagyis a tanulók figyelmeztetése a feladatukra, a *perlokució* pedig az, ahogy az egyes tanulók ezt felfogják (figyelmeztetésként és/vagy emlékeztetésként és/vagy zaklatásként és/vagy zavarásként stb.)

Számtalan lehetséges illokució cselekvés van, és sok kísérlet történt arra, hogy miként lehet néhány nagy típusba sorolni őket.

Az osztályozás nem egyszerű, mivel gyakran nehéz megkülönböztetni az igei jelentéseket, és a beszélők szándékai sem mindig világosak, egyértelműek.

SEARLE – továbbfejlesztette Austin elméletét. Kijelentette, hogy nemcsak azok a közlések minősülnek beszédaktusnak, amelyek performatívumot tartalmaznak, hanem minden mondás beszédett. (Searle 2002: 137–138) Elsődlegesen az illokució aktusok érdekelték.

Néhány beszédaktus (illokució) tipológia

Austin (1962)	Vendler (1972)	Searle (1975)	Bach-Harnish (1979)	Allan (1986)
Bemutatók (expositives)	Bemutatók (expositives)	Állító (assertives)	Állító (assertives)	Kijelentő (statesment)
Kijelentő (statesment)	Kijelentő (statesment)	Kijelentő (statesment)	Kijelentő (statesment)	
Viselkedő (behabitives)	Viselkedő (behabitives)	Kifejező (expressives)	Bevalló (acknowledgement)	Kifejező (expressives)
Végrehajtó (exercitives)	Kérdező (interrogatives)	Utasító (direktives)	Utasító (direktives)	Felszólító (invitational)
	Végrehajtó (exercitives)			Parancsoló (authocra-tives)

Ítélezők (verdictives)	Ítélezők (verdictives)	Kinyilat- koztatók (declarations)	Ítélezők (verdictives)
	Befolyásolók (operatives)		Megvalósítók (effectives)

(A fenti táblázatot idézi Szili 2004: 96)

A megnyilatkozások illokúciós tartalmát különböző módon, eltérő erővel (illokúciós erő) tudjuk kifejezni. Mivel ugyanannak a beszédaktusnak a különböző grammatikai formáihoz (részben) eltérő illokúciós érték rendelhető hozzá, eltérő grammatikai formát alkalmazunk az eltérő kommunikációs helyzetekben.

Például:

- *Hagyd abba, légy szíves, a beszélgetést!*
- *Abbahagynád a beszélgetést?*
- *Azonnal hagyd abba beszélgetést!*
- *Most pedig abbahagyod a beszélgetést.*
- *Nem szeretek senkivel sem párhuzamosan beszélni.*
- *Már megint beszélget valaki!*

A fenti beszédaktusok tartalmukban (*Ne beszéljess!*) lényegében megegyeznek, de a különböző megfogalmazások, az eltérő mondatfajták eltérő illokúciós típusokat eredményeznek: az első kérdés, a második kérdés formájú udvarias felszólítás, a harmadik határozott felszólítás, a negyedik kijelentés formájú parancs, az ötödik finom célzás, az utolsó pedig figyelmeztető felkiáltás.

Az illokúciós aktus is többnyire komplex. Ha a tanár azt mondja dolgozat-írásakor: *Öt perc van még a csengetésig.*, akkor ez nemcsak tájékoztatásul szolgálhat, hanem egyben rejtett felszólítás is arra, hogy igyekezzenek a tanulók.

Ugyanazon szándék többféle modalitású kifejezésmódja azt bizonyítja, hogy a különféle beszédműfajok (részben) eltérő beszédaktusokból építkeznek, s így általánosan, mindenfajta beszédhelyzetre alkalmazható beszédaktus-tipológia feltehetőleg nem is alkotható meg. Az egyes beszédműfajok viszont, így a tantermi kommunikáció is, minden bizonnyal leírhatók a rájuk jellemző sajátos beszédaktus-fajtákkal.

„A pedagógusok beszédaktusai igen bonyolult rendszert alkotnak: egy megszólaláshoz általában többféle beszédaktus is kötődik”. (Antalné 2006:54)

Mivel a kurzus során tanórákat elemzünk, megpróbálkozhatunk a hagyományos didaktikai alapfogalmak beszédaktus szerinti értelmezésével (pl. tanári kérdés, értékelés, dicséret, fegyelmezés, utasítás stb.)

Az alábbi órarészletben sokféle beszédaktus fordul elő (zárójelben jelölve).
Tanár: *Szeretettel köszöntelek benneteket a mai záróórán. (üdvözlés) Látjátok, már itt vannak a bácsik a videókamerával. (figyelemfelhívó tájékoztatás) Nagyon-nagyon ügyesek legyetek, hogy szép felvétel készülhessen*

az órátokról! (**buzdítás a cél megjelölésével**) Ha már megjöttünk, akkor kezdjük egy kis mozgással! (**instrukció**) Már veszem is elő a hangszerem. (**tájékoztató**) Ügyesen sétáltak itt a terem közepén, amikor elhallgat, megálltok, szobrok lesztek, és akkor már nem szabad megmozdulni. (**tájékoztató a játékról és szabályairól és egyben instrukció is**)

Egy példa F. Dornbach Máriától (1999:416–417)

Tanár: 1. Fogom kérni tőletek, hogy hangosabban beszéljétek a megszo-
kottnál, hogy mindannyian értsük, amit mondtok. 2. Közben pedig szeretet-
tel üdvözlöm a kedves kolleginákat, és ...3. ... bocsánat! ...2. a kolléga
urakat. 4. Kellőképpen izgulunk a vendégek miatt, 5. de remélem, azért
ügyesek lesztek. 6. Ma is a helyesírással foglalkozunk. 7. Ezekkel a sza-
bályokkal már tulajdonképpen általános iskolában megismerkedtetek, 8. de
ez az a terület, amit mindig ismételni kell, mindig újra és újra össze kell
foglalnunk ahhoz, hogy helyesen tudjatok írni. 9. Az elmúlt órán a kiejtés
szerinti írásmóddal foglalkoztunk, 10. azt fejeztük be. 11. Feladatlapot is
kaptak, amelyben a magánhangzók hosszúságát gyakoroltuk, 12. és most
ellenőrizzük a megoldásokat. 13. Nézzük a házi feladatot! 14. Vegyétek elő
a feladatlapot!

A feladói szándékok, vagyis a megnyilatkozásokkal végrehajtott beszédtek:

1. Technikai jellegű **kérés** és annak **indoklása**.
2. **Üdvözlés**.
3. Közbevetés: elliptikus **mentegetőzés** formáját öltött meglepődöttség.
4. **Informálás** az aktuális érzelmi állapotról.
5. Az optimizmus kifejeződése **reményként**.
6. **Informálás** (a didaktika szóhasználatával: **célkitűzés**)
7. Ugyancsak **informálás**; a korábbi tevékenység folytatásának indoklá-
sát készíti elő.
8. A tevékenység **indoklása**.
9. Az előző óra tevékenységének informáló **felidézése**.
10. A kilencedik megnyilatkozást **kiegészítő, hozzátoldó információ**.
11. **Informálás**.
12. Újabb **informálás**.
13. **Felszólítás**, valójában a 12.-nek más szavakkal és felszólító módú ige-
alakkal történő megismétlése.
14. Az ellenőrzés végrehajtásához szükséges konkrét cselekvésre történő
utasítás.

A fenti kép órarészlet illokúciós beszédaktusokra bontása is jól bizonyítja az egyes beszédaktusok elnevezésének nehézségeit, illetve önkényességét.

Ha az iskola fő funkcióját a nevelési és oktatási feladatok ellátásában jelöl-
jük meg, akkor ebben az összefüggésben a tantermi beszédaktus-típusok köre

jól körvonalazható.

Vagyis: a pedagógus a tudásátadó és szabályozó személy, a tanuló pedig a tudásátvevő, illetve a szabályozásnak alávetett, annak nyomán alakuló-változó egyén. Így nagy valószínűséggel jósolhatók, hogy a pedagógusok beszédaktusai, olyanok, amelyekkel hatni akarnak a tanulókra, el akarnak fogadtatni bizonyos tényeket és normákat, rá akarnak bírni bizonyos cselekedetekre,

S mivel a tanárok „az osztálytermi társalgásnak a hivatalosan kinevezett irányítójuk” (Wardhaugh 1995: 277), fölérendelt, mondhatni hatalmi pozíciójuk ebben az aszimmetrikus kommunikációban a beszédaktusokkal is kimutatható.

A diákokra – feltételezésünk szerint – azok a beszédaktusok lesznek jellemzőek, amelyek a befogadó, elfogadó, végrehajtó magatartáshoz kapcsolhatók.

Ugyanakkor az is valószínűsíthető, hogy az iskolai kommunikációt – mint minden kommunikációt – a fenti „magasabb” célok megvalósításán kívül még egy sor tényező (a résztvevő felek aktuális fizikai-pszichikai állapota, külső zavaró körülmények stb.) alakítja, így lesznek olyan beszédaktus-típusok is, amelyek nemcsak a tanóra jellemzőek.

Egy tanítási óra beszédaktusai (Herbst 2001)

A tanító beszédaktusai

Beszédaktusfajta	Illokúció	Beszédaktusfajta száma
1. tanári kérdés	A tanuló ismereteinek ellenőrzése	134
2. értékelés	A tanuló válaszána minősítése	129
3. kijelölés	A beszédjog megadása	101
4. utasítás	Valamely tevékenységre való felszólítás	83
5. tájékoztatás	Az órai tevékenységgel összefüggő informálás	55
6. tudakozódás	Információszerzés	27
7. metanyelvi	A nyelvvel kapcs. ismeretek ellenőrzése	37
8. biztatás	Aktivizálás	33
9. ismeretközlés	Tananyag átadása	27
10. kommunikációs szabályozás	Helyes kiejtésre és egyéb kommunikációs szabályok betartására figyelmeztetés	24
11. fegyelmzés	Az iskolai szocializációra szoktatás	3
12. elmarasztalás	A tanári elégedetlenség kifejezése	2
13. egyéb beszédaktusok (vígasztalás, önkorrekción stb.)		6

A tanulók beszédaktusai

1. feleletadás	Reagálás a tanári kérdésre	101
2. válaszadás	Reagálás a tanári tudakozódásra	22
3. Egyéb beszédaktus (jelentés, köszönés, tudakozódás)		4
4. közös feleletadás	Reagálás a tanári kérdésre (kórusban)	3

A tanóra összes beszédaktusa

Összes beszédaktus	823	100 %
Tanítóé	693	84,2 %
Tanulóké	130	15,7 %

Az oktatási stratégia – a beszédaktusok – a tantermi kommunikáció összefüggései

Az oktatási stratégia „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.” (Falus 1998: 274)

E szintaxisnak részét képezheti a beszédaktusok száma, fajtáinak száma, azok rendszere az óra didaktikai-nevelési összefüggésében.

A fentiekben bemutatott tanórai beszédaktusok típusaiból arra következtethetünk, hogy frontális osztálymunka folyt, a pedagógus kérdeve kifejtően magyarázott (134 kérdés), a tanulók leginkább csak a feltett kérdésekre reagálhattak (101), az utasításoknak (83) megfelelően dolgoztak. A pedagógus ügyelt a nyelvi ismeretek fejlesztésére (37), a helyes nyelvi megformálásra és a kiejtésre (27). A diákokkal való kapcsolattartásában fontos szerepet játszott a biztató aktivizálás (33). Tanulói kérdés nem volt, így a tanulókra a befogadói magatartás volt a jellemző. Stratégiájában tehát egy olyan hagyományos óra terve állott, amelyben végig ő játssza a domináns szerepet, a tanulókat a kérdések segítségével vonja be a közös munkába, ugyanakkor érvényesíti azt is, hogy „a tanár normativitást képviselő személy. E szerepelvárás alapján (különösen magyartanár esetében) bármikor felfüggeszthető bármely verbális folyamat a nyelvi norma képviseletében.” (F. Dornbach 1996–1997:113)

Az elemzésből – a diákok beszédaktusainak elemzését is ide értve – levont következtetések egy másfajta stratégia kialakítását indukálhatják (nagyobb teret kell adni a diákok kezdeményezésének, kérdezésre kell őket nevelni, olyan órákat kell tartani, ahol a feleletadáson kívül másféle, többféle beszédaktustí-

pussal is élhetnek, s e célból a frontális osztálymunkát (időnként) más órászervezéssel kell felváltani vagy kombinálni.)

Ha lehetőségünk van a saját óránkat rögzíteni és a fentiek szerint elemezni, akkor az szembesít a saját munkánkkal, s ily módon alkalmas pedagógiai tevékenységünk tudatosá tételére (a struktúra tudatos alakítására), valamint az önismeretünk fejlesztésére.

Vitatémák

1. Mi a véleményük a fentebb bemutatott illokúciós beszédaktus-tipológiáról?
2. Azonos-e az illokúciós aktusa az alábbi tanári megnyilatkozásoknak? És az illokúciós ereje?
 - a) Tanár: *Nagyon megdicsérlek, ügyes voltál.*
 - b) Tanár: *Igen, úgy van.*
 - c) Tanár: *Jó, rendben van.*
 - d) Tanár: *Jól van. Ugye megy ez, ha kicsit jobban odafigyelsz?*
 - e) Tanár: *Látom, végre összeszedted magad.*
3. Fejtsék ki véleményüket az egyes beszédaktusok elnevezéséről a fent idézett, F. Dornbach Máriától való elemzés kapcsán!

Feladatok

1. Vizsgálják meg az előző fejezetben a kérdve kifejtő magyarázatnál bemutatott tanórarészletet a beszédaktusok szerint!
2. Gyűjtsék össze, hogy milyen speciális, csak a tanórán előforduló beszédaktusokat ismerünk! Nevezzék meg a beszédaktusokat, és írjanak rá példákat is!
3. Írjanak példákat a fegyelmezés beszédaktusára, amelyek funkciója az iskolai szocializációra nevelés!

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2001): *A társalgás néhány jellemzője és szabálya a tanítási órán*. PhD disszertáció, Pécs, kézirat.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. *MNyTK*, 226. szám, Budapest.
- AUSTIN, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (szerk., 1998): *Didaktika. Elmélet alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- F. DORNACH MÁRIA (1996–1997): Tanórák jellegzetes epizódjainak vizsgálata. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 95–118.
- F. DORNACH MÁRIA (1999): Áruklódó személyragok. *Magyar Nyelvőr*, 123/4. szám, 404–423.
- SEARLE, J. R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó, Budapest.
- SZILI KATALIN (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Kiadó,

A TANÍTÁSI ÓRA BESZÉDAKTUSAI

Budapest.

WARDHAUGH, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

A tanári instrukció

Az utasítás vagy más néven instrukció a különféle tanórai feladatokkal összefüggő tevékenységek elvégzésére irányul. „Az órai utasítás [...] olyan nyelvi struktúra, amelyet az átvezetés funkciója szervez, és amelynek célja a meggyőzés, a „feladatra indítás.” (vö. Aczél 2000: 32)

A tantermi kommunikáció aszimmetrikus jellegéből következően a pedagógus részéről hangzik el.

Az utasítások tartalmukban nagyon változatosak: utalhatnak helyzetváltásra, valamilyen taneszköz (térkép, tankönyv, ceruza, tábla stb.) használatára vagy egyéb manipulatív tevékenység elvégzésére. Ezek egyfajta változatoságot is jelentenek a tananyag-feldolgozásban a pergő dialógusok néhol nyomasztó túlsúlyával szemben.

Az elvégzendő tevékenységet jelölő igét (pl. *Csoportosítsátok!*) Antalné Szabó Ágnes **instrukcióigének** nevezi. (Antalné 2009: 326), de mivel ezt a tevékenységet más szófajú szó is megjelölheti (főnév: *A következő lépés a csoportosítás.*, főnévi igenév: *Csoportosítani fogjuk!*) akár az **instrukciószó** elnevezés is használható.

Az instrukciók halmozottan is előfordulhatnak

Tanár: *Gyertek hamar! Ide álljatok! Tessék, gyorsan! ... Jó. Röviden! Addig gondoljátok át! Először mindig a könyvet mutasd!*

Egyénre szóló utasítás esetén szorosan tapad hozzájuk annak a tanulónak a megnevezése, akinek az instrukció szól:

Tanár: *Akkor ezt állítsuk ki, Flóra, oda a táblához!*

Ha az egész osztály a címzett, akkor szerepelhet az instrukcióhoz kapcsolt *gyerekek* megszólítás, a *mindenki* általános névmás vagy tagadásaként a *senki* névmás.

Tanár: *Karikázzuk is be ezeket, gyerekek!*

Tanár: *Mindenki figyel.*

A TANÁRI INSTRUKCIÓ

Egyes szám 2. személyű, többes szám 1. és többes szám 2. személyű igealak esetén el is maradhat a beszélőkijelölés, az instrukció ebben a formában értelemszerűen mindenkire vonatkozik:

Tanár: *Dolgozol, ugye?*

Tanár: *Most pedig elhelyezzük a táblázatban a szavakat!*

Tanár: *Igyekezzetek!*

A következő példában az utasítás (az elvégzendő tevékenység, vagyis a megkeresés), a tanári kérdés (*melyik a hasonlat?*) és a kijelölés (*Zsuzsi*) szorosan összefonódik.

Tanár: *Keress meg azt a hasonlatot ebben a részben, Zsuzsi, és olvasd is fel!*

Mivel a tanári instrukciót mindig valamilyen tanulói reakció követi, az instrukció – tanulói reagálás is jellemző szomszédsági párt alkot, amelyet többnyire értékelés is követ.

Tanár: *Mondatonként olvasd fel a megoldást!*

Diák: *Az elsőt eszközhatározóval egészítettem ki. Fegyverrel harcolt a szabadságért.*

Az utasítások irányulhatnak a tantermi rituálé betartására is.

Tanár: *Tegye fel a kezét, aki már elkészült!*

Tanár: *Egyenes ülésessel jelezd, ha elolvastad!*

Az órakezdő rituálé, a jelentés keretében a tanuló (az ügyeletes, a hetes) részéről is elhangozhat instrukció.

Diák: *Osztály vigyázz! Középre nézz!*

Az utasítás grammatikai kifejezési formái:

– felszólító módú igealakot tartalmazó felszólító mondat

Tanár: *Hajtsd össze, és tedd el!*

– feltételes móddal kifejezett kérés (kevésbé erőteljes, de ugyanolyan intenciójú, s udvariasabb is)

Tanár: *Egy-egy mondatban szeretném, hogy ha válaszolnál, s a nagyon fontos ismereteket összegyűjtenénk a kérdések segítségével.*

– kérdő mondat:

Tanár: *A saját füzetedet nézed, ugye?*

- kijelentő mondat
Tanár: *Lehet kezdeni.*
- felkiáltó mondat
Tanár: *Nem a bekezdés elején, hanem a végén kell keresni!*

Udvariasság az instrukcióban:

- Jellemző állandó szókapcsolatként a *légy szíves* is jelen lehet.
Tanár: *Mutasd meg, légy szíves, hogy hol van Szeged Magyarország térképén!*
- Gyakran jelen van a *kér* performatív ige is, ettől az utasítás ereje gyengébb, inkább kérésé „szelídül”
Tanár: *Szép vigyázzállást kérek!*

A tanári instrukció szerkezetét, felépítését és tartalmi jegyeit illetően – látószólag – független attól a feladattól, amelyet „felvezet”, ugyanakkor össze is kapcsolódhat az órai tevékenységgel, s egyidejűleg mindhárom kommunikációs alapfunkcióval bírhat: motivál (kifejező funkció), bemutat, informál (tájékoztató funkció) és alkalmaztat (felhívó funkció). Így a bármely feladatra való ráhangoltságot, a kellő aktivitást eredményezheti a jól megalkotott instrukció.

Például: *Rangsoroljátok az elhangzott ötleteket, s véleményezzétek azt, amelyiket a legjobbnak tartjátok!*

Ez az instrukció:

- motiválhat azzal, hogy épít a tanulók véleményére (kifejező funkció),
- pontosan és egyértelműen tájékoztat a teendőkről (tájékoztató funkció)
- a felszólító módú instrukcióigékkal aktivitásra buzdít (felhívó funkció)

A pedagógiai kommunikációnak részét kell, hogy képezze a hatékony és pontos instrukció felépítésének a megtanulása is.

Antalné Szabó Ágnes videóra rögzített órák anyagán elemezte az instrukciók arányát, amely mérései alapján a tanári beszéd 38 %-át tette ki. „24 tanítási óra részletes elemzése alapján átlagosan 142 instrukciót fogalmazznak a pedagógusok egy 45 perces órán. Ez a nagyszámú tanári instrukció az óra különféle szakaszaiban fordul elő, és igen különböző a grammatikai formájuk.” (Antalné 2009: 325)

Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy az instrukciók száma közel azonos a tanári kérdések számával.

Vitatéma

Fejtsék ki véleményüket Aczél Petra (2000:34) alábbi gondolatáról!

„A tanári beszéd nem pusztán a gondolkodás artikulálásának példája, hanem a gondolkodás, a tanuló gondolatvezetésének alapegysége is. A tanári beszéd a logikát és a nyelvi gazdaságosságot is modellálja az instrukció segítségével.”

Feladatok

1. Mindegyik feladat (nyelvi összeállítás) elé szerkesszenek egy (1) instrukciót! Ügyeljenek a pontos, egyértelmű megfogalmazásra! (Számos jó megoldás van.) Hasonlítsák össze és értékeljék a megoldásokat!

a) Instrukció:

.....
.....

bárány	szertartás
gyöngy	szereelő
autóbusz	gyűri
gyász	gyűjtés
jegy	nyírás

b) Instrukció:

.....
.....

„A lábával karikázik,
a kezével citerázik,
az orrával orgonázik,
a fülével figurázik,
a szemével gurgulázik,
a szájával vacsorázik.”
(Weöres Sándor: Várás)

c) Instrukció:

.....
.....

állati nehéz, pokoli kemény, haláli jó, oltári csúf, rohadt hideg, baromi rossz, marhára unalmas

2. Keressék ki az alábbi órarészletből az instrukciókat! Vizsgálják meg a grammatikai formájukat és a bennük foglalt feladatmegjelölések pontosságát, egyértelműségét!

Tanár: *A többiek is erre gondoltak? Igen. Tehát az a közös bennük, hogy a víz közelében, a vízparton élnek ezek az állatok. Na, most hoztam nektek egy rejtvényt,*

amit már kiosztottam. Ezt az oldalát kell nézni, úgy is raktam le a padra. Fordítsd meg azt, légy oly kedves! Igen, mindenkinek ez az oldal van. Most arra kérlek beneteket, hogy oldjátok meg gyorsan ezt a rejtvényt. Remélem, mindenkinek menni fog. Akinek valamilyen kérdése van, problémája, nyújtsa fel a kezét, odamegyek, segítek. Ha van, aki elakad, az ne rágódjon rajta, ugorjon a következőre, és majd utána lehet, hogy már ki is fogja találni. Ha csak az az egy szó, betű hiányzik, akkor biztosan meglesz.

(A GYEREKEK DOLGOZNAK, A TANÁR SÉTÁL A PADOK KÖZÖTT.)

Úgy látom, hogy van, akinél nagyon jól megy, már szinte meg is van a megfejtés. Egy piros pontot már oda is írhatok, te voltál a leggyorsabb. És úgy látom, hogy jó is. Aki készen van, az kezdheti összeszedni a fejében, hogy mit tud a megfejtésről. Nagyon gondolkodjatok! Utána meg fogom hallgatni. Az is jó. Aki készen van tehát, gondolkodjon, mit tud elmondani a megfejtés kapcsán, mit jut eszébe! Még néhány percig szerintem ellenőrizhetjük, mert úgy látom, hogy mindenki nagyon jól halad. Még egy pillanatot várunk, és utána ellenőrizzük. Akkor, Judit, mi volt a megfejtés?

3. Néhány javasolt szempont hospitáláskor vagy videós tanóra megtekintésekor az instrukciók megfigyeléséhez és megbeszéléséhez:
 - Hány utasítás hangzott el az elemzett órán?
 - Szükség volt-e bizonyos utasítások megismétlésére? Ha igen, miből adódott ez? (Az első megfogalmazás nem volt pontos; túl bonyolult volt a feladat, így szükséges volt az ismétlés; figyelmetlen volt az osztály. stb.)
 - Sor került-e az instrukció visszamondatására a tanulóval? Ha igen, miért volt ez szükséges?
 - Mi volt jellemző az instrukciók nyelvi megformálására?
 - Mely instrukciókat kellett volna másképp megfogalmazni?
 - Milyen arányban vonatkoztak az utasítások óraszervezésre és milyen arányban a tartalomra?

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- ACZÉL PETRA (2000): A feladat: a feladat. A tanári instrukcióról. *Magyartanítás*, 5. szám, 32–34.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2009): A tanári instrukciók grammatikája. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Kiadó, Budapest. 322–331.
- F. DORNBACH MÁRIA (1999b): Áruklodó személyragok. *Magyar Nyelvőr*, 123/4. szám, 404–424.

A TANÁRI INSTRUKCIÓ

A tantermi kommunikáció és a társalgási maximák

Ha elfogadjuk, hogy a tantermi interakció a társalgás speciális típusa, megvizsgálható, mennyiben jellemzőek rá az általános társalgási alapelvek, ill. maximák, vagyis azok az elvárások, amelyek az ideális társalgás normarendszerének leírását kísérlik meg.

Ezzel az elemzéssel gazdagíthatjuk a tanári beszédmagatartással és a tanár-diák interakcióval kapcsolatos ismereteinket.

Ebben a fejezetben az alábbi fő kérdésekre keressük a válaszokat:

- Megsérti-e a tantermi interakció a maximákat?
- Ha igen, akkor ez a tantermi kommunikáció mely sajátosságából adódik?

A társalgási maximák kidolgozása **Grice** nevéhez fűződik, aki az **együttműködés alapelvét** az alábbi tapasztalatokra alapozva határozta meg: (vö. Grice 1997: 213–227)

- A beszélők nem értelmetlen megjegyzésekkel dobálóznak, nem összefüggéstelen mondatokat mondanak egymásnak, hanem valamiféleképpen együttműködve, közösen tesznek erőfeszítést annak érdekében, hogy kölcsönösen megértsék egymást.
- Az elvárásoknak a szerepe akkor világosodik meg igazán, amikor akarva vagy akaratlanul megszegik őket.

A **maximákat** olyan irányelvekként határozza meg, amelyeket a társalgók rendes körülmények között a beszélgetés tárgyától függetlenül követnek (és feltételezik egymásról is, hogy követik őket), vagy ha mégsem, akkor az valamilyen beszélői szándék világos jelzése a partner számára.

A maximák fajtái:

A **mennyiség** maximája szerint hozzájárulásunk a társalgáshoz legyen a kívánt mértékben informatív (a társalgás pillanatnyi céljai szempontjából), s ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges!

A **minőség** maximája azt kívánja, hogy próbáljuk meg hozzájárulásunkat igazzá tenni. Vagyis ne mondjunk olyasmit, amiről úgy hisszük, hogy hamis, s amire nézve nincs megfelelő evidenciánk.

A viszony vagy **relevancia** maximája azt várja, hogy legyünk relevánsak, vagyis amit mondunk, legyen odaillő, továbbá ne legyenek a beszédünkben szükségtelen kitérők, próbáljunk a „témánál maradni”.

A **mód** (modor) maximája összegezve azt várja, hogy legyünk érthetőek. Ennek érdekében kerüljük a kifejezés homályosságát, a kétértelműséget, beszédünk legyen tömör és rendezett.

Fentiekkel kapcsolatosan Grice megjegyzi, hogy „ezen maximák közül egyesek követése kevésbé létfontosságú, mint másoké; egy magát szükségtelen bőbeszédűséggel kifejező ember például általában enyhébb bírálatot kapna, mint olyasvalaki, aki olyasmit mond, amit hamisnak hisz.” Majd hozzáteszi még: „Természetesen számos más (esztétikai, szociális vagy erkölcsi természetű) maxima is létezik, olyanok mint például „Légy udvarias!”, melyeket a társalgók rendszerint rendesen követnek” (Grice 1997: 217–218).

Grice fenti elméletét sok kritika érte, ezek közül az egyes maximák közti átfedésekre majd mi is utalunk lentebb. Annyiban azonban koherens ez az elmélet, hogy a maximák mindegyikét jól le lehet írni a nyelvvel, vagyis ezek nyelvi megjelenési formája jól tetten érhető.

A mennyiség maximája és a tanítási óra

A mennyiség maximájának érvényesülését kétféleképpen vizsgálhatjuk.

- a) A „túlzott mennyiség”, a gyakran szükségtelen redundancia felől
Tanár: *Hát játsszunk együtt, jó? Kérem szépen, gyere, segítsél, Zsófi! Menjél oda, kezdjed el osztani! Mindenkinek egy lapot. Kaptok egy helyesírási totót, elolvassátok a feladatot. Gyorsan! Tehát azt mondja, olvasd el a neveket, és dönts el, hogy a helyesen használták-e a -val, -vel rag hasonult alakját. Írd a megfelelő számot a név után! Egyes, ha helyes, kettes, ha helytelen. Tessék! Mindenkinek jut, gyerekek! Tessék nekikezdeni dolgozni. Megnézitek tehát a -val, -vel ragos alakot, hogy jól irtuk-e! Ha jól irtuk, egyest, ha rosszul irtuk, kettest irtok oda. Aki kész van, máris hátradől.*

A redundancia, vagyis a mennyiségi maxima megsértése gyenge felkészültségű osztályban lehet didaktikai eszköz, s ekkor – ha funkciója van – már más megítélés alá esik, s nem feltétlenül minősül e maxima megsértésének.

A mennyiségi maxima megsértése (bár jelen lehet) a tanórán a diákok részéről nem tipikus, a tapasztalatok inkább azt mutatják, hogy az iskolai szocializáció rövid válaszokhoz szoktatja őket. A tanítási óra időkorlátja, a gyakran

nagy mennyiségű tananyag elvégzésének kényszere miatt a gyerekek közlési vágyát gyakran elfojtják.

Tanító: *Tehát akkor milyen évszakban voltunk?*

Diák₁: *Nyári évszakban voltunk.*

Tanító: *Nagyon jó. És milyen állattal találkoztunk a Kék-tónál? Mit láttál a Kék-tónál, Zsolti?*

Diák₂: *Szöcskét.*

Tanító: *Szöcskét láttál. Jó. És te mit láttál, Robi?*

Tanuló: *Halat.*

Tanító: *Halat láttál. Nagyon jó. És te Lacika?*

b) A „túlzott szükségviszony”, vagyis a szükségesnél kevesebb információ felől Ha a szükségesnél kevesebb információt kapunk, általában visszakérdezőnk, pontosítást, kiegészítést kérünk.

A tanórarészlet témája: A vízparti emlősök)

Tanár: *És még mit szeretnél mondani, Anett?*

Diák: *A gyűjtőmunkáról.*

Tanár: *Ő... pontosan miről? Kapcsolódik a témához?*

Diák: *Nem.*

Tanár: *Nem? Nem baj.*

Diák: *A gólyáról hoztam gyűjtőmunkát.*

Tanár: *Végül is miért kapcsolódik a témához?*

Diák: *Mert nem emlős, de...*

Tanár: *Nem emlős, de...*

Diák: *Vízparton él.*

(A fenti részlet nemcsak a szükségesnél kevesebb információ adására jó példa, hanem a tanár részéről Leech nagylelkűség maximájára is. Értelmezhető továbbá úgy is, hogy a tanár e nagylelkűségével „engedélyt ad” a relevancia maximájának „megsértésére”.)

A minőség maximája és a tanítási óra

A minőség maximáját célszerű a tananyag tartalmával kapcsolatosan vizsgálni, bár jól tudjuk, hogy az órán sok egyéb dolog is szóba kerül, ami a tananyagon túlmutat, esetleg a gyerekek (ritkábban a pedagógus) magánjellegű dolgait (család stb.) is érinti.

Az iskolai oktatás tartalmilag tankönyvekre (azok pedig kutatásokra, szakirodalomra stb.) épül, ehhez járulnak még a tananyaghoz kapcsolódó saját él-

mények és tapasztalatok. A leírt szövegek igazságtartalmát a pedagógusok általában nem vitatják, éppúgy a tanulók sem, hiszen ezek lektorált, több ponton is ellenőrzött ismereteket tartalmaznak. (Inkább az lehet a gond néha, hogy akkor sem kételkednek, ha ez szükséges lenne, mivel a tankönyvben leírtak igazságát – gondolkodás nélkül – kétségbe sem vonják). Ha az órán csak a tankönyvi tananyag valamiféle reprodukciójáról van szó, szintén nem sérül a minőség elve. Úgy véljük, a minőség elve általában akkor sem sérül, ha a pedagógus többé-kevésbé elszakad a könyvtől, s tudásának és a pedagógiai célkitűzésnek megfelelően átalakítja, formálja az anyagot.

A gyerekekről is elmondható, hogy a tananyaggal kapcsolatosan betartják a minőség maximáját, főként ha az ismereteket csak reprodukálják. A ma még nagyrészt jellemző tekintélyelvű iskolában egyébként „szent” az, amit a könyv ír, és amit a pedagógus mond (alsó tagozaton különösen).

Az alábbi órarészletben feltételezni lehet egyfajta „füllentést”, amennyiben Diák 2, 4, 5 azért ad „tudatosan” nemleges választ, mert nem akar lemaradni a nemet mondó társaitól. Alsó tagozaton még megfigyelhető, hogy a gyerekek a válaszadásaikban is utánozzák egymást.

A téma a *bánatában sírva fakadt* szerkezet értelmezése)

Tanító: *Voltál már bánatos, Robi?*

Diák₁ (Robi): *Nem.*

Tanító: *Nem voltál. Klaudia voltál-e már bánatos?*

Diák₂ (Klaudia): *Még egyszer sem.*

Tanító: *Még egyszer sem. Kittikém, te voltál-e már bánatos?*

Tanuló₃ (Kitti): *Igen.*

Tanító: *Mikor voltál bánatos, kicsim?*

Tanuló₃: *Amikor ... ööö ... megtudtuk, hogy a kutyánk meghalt.*

Tanító: *Hogy a kutyátok elpusztult. Te akkor bánatos voltál. Kata?*

Tanuló₄ (Kata): *Én még nem voltam.*

Tanító: *Te még nem voltál. Dzseni, voltál már bánatos?*

Tanuló₅ (Dzseni): *Nem.*

Tanító: *Te sem voltál. Jó.*

A relevancia maximája és a tanítási óra

A relevancia elve szerint csak a témához tartozó információkat kellene mondanunk, vagyis beszédünk legyen egyenes vonalú, ne tartalmazzon felesleges kitérőket. Ha viszont megsértjük ezt az elvet, akkor a kitérők felesleges információtöbbletet is eredményeznek, s így nemcsak a relevancia, hanem a mennyiség maximájának sem teszünk eleget.

Az alábbi órarészlet azt mutatja, hogy a pedagógus szigorúan ügyel arra, hogy a tanuló csak a kérdésre reagáljon, s a legkisebb kitérőt sem engedi, sőt egy sugalló kérdéssel igyekszik a gyereket a várt válasz felé orientálni.

Tanító: *Mi történt a három pillangóval?*

Diák1: *Játszottak.*

Tanító: *Játszottak. Tovább! Hol játszottak? No, hol? ... A fán játszottak, a mezőn játszottak vagy hol játszottak?*

Diák1: *A mezőn játszottak.*

Tanító: *A mezőn játszottak. Így van.*

Felső tagozatos, még inkább középiskolás diákokra lehet jellemző az ún. „részszázás”, amikor a jó beszédkészségű tanuló feleléskor a kevés ismeretanyagát sok kitérővel, felesleges elemmel kiegészítve „feltupírozza”, „kidumálja magát”, azt a látszatot keltve, hogy jól tudja a tananyagot. (E módszer állítólag sok esetben nagyon jól működik.)

A mód maximája és a tanítási óra

E maxima kiemelten fontos a pedagógus munkájában, az ideális tanári beszédmagatartással kapcsolatos elvárások (pl. a logikus magyarázat, a tömör, egyértelmű szóhasználat, a pontos definíciók, a helyes kérdésfeltevés, a világos instrukciók stb.) mind e maxima körébe vonhatók.

Nézzünk meg először egy tanári magyarázatot:

Tanár: *Nem mindegy ám gyerekek, hogy melyik ételből mennyit eszünk. Mivel nektek még a csontjaitok most erősödnek, azért, hogy a gerinceketek egyenesen tudjátok tartani, legfontosabb az a rész, amelyikbe a kenyér és a tésztaféleség van. Ezért ezek kerülnek a táplálkozási piramisnak a az aljára, amit fölírtam a táblára. Ezek az anyagok, gyerekek, rengeteg szénhidrátot tartalmaznak.*

Az ebben szereplő négy mondat az ok-okozati összefüggések feltárása szempontjából logikusnak nevezhető. A mondatok viszonya a következő:

1. \leftarrow 2. \Rightarrow 3. \leftarrow 4.

A tanórán a pedagógus leginkább e maxima betartására neveli a gyereket, elvárja tőle a pontos, logikus, világos megfogalmazást. A gyakorlat persze mást is mutathat, főként gyenge beszédfejlettségű és egyéb (alábbi példánkban a kronológiai) ismeretek híján lévő tanulók esetében.

Diák: *Tízóraizunk, és utána ilyen ... utána megint tanulunk, utána ebédelünk, utána jön a hosszú szünet, utána megint tanulunk, kimegyünk,*

kicsöngetnek, akkor kell menni az uzsonnáért, utána bejövünk, tanulunk, utána négy óra tizkor ebédelünk ... ööö ...uzsonnázunk, utána meg hazamegyünk.

Grice maximáit **Leech (1983)** fejlesztette tovább, aki az **udvariasság alapelvéhez hét maximát** rendelt. (idézi Nemesi 2004:163–164)

Az udvariasság az ő felfogásában olyan eszköz, amelyet azért használunk, hogy a személyes interakciók súrlódásait mérsékeljük.

Az udvariasság elve lényegében arra vonatkozik, hogy emeljük ki minél jobban az előzékeny vagy dicsérő megnyilatkozásokat, és csökkentjük a lehető legkisebbre az udvariatlan megnyilatkozások bántó élet.

Az udvariasság alapelvének **maximái:**

tapintat:

„Minimalizáld a másik „költtségét”, maximalizáld a másik „hasznát”! (*Add ide az újságot!/Belenézhetnék az újságba!*)

nagylelkűség:

„Minimalizáld az én „hasznát”, maximalizáld az én „költtségét”! (*Odaadom a biciklimet./Elviheted a biciklimet!*)

jóváhagyás:

„Minimalizáld mások leszólását, maximalizáld mások dicséretét!” (Vendégségben általában megdicséjük a háziasszony főztjét, még ha ez ellent is mond a grice-i minőségmaximának, azaz valójában nem ízlik az étel.)

szerénység:

„Minimalizáld az én dicséretét, maximalizáld az én leszólását!” (Saját főztünket nem illik dicsérni, hiába gondoljuk úgy, hogy kiválóan sikerült.)

egyetértés:

„Minimalizáld a nézeteltérést a másikkal, maximalizáld az egyetértést a másikkal!” (Ha kényes témákra terelődik a szó, vagy egyszerűen csak nem akarunk rossz benyomást tenni a partnerre, nem feltétlenül hozzuk a tudomására, hogy más véleményen vagyunk. Inkább nem foglalunk állást, vagy az ő oldalára állunk.)

rokonszenv:

„Minimalizáld az ellenszenvet a másikkal, maximalizáld az együttérzést a másikkal!” (Amikor valaki kiönti nekünk a szívét, törekszünk arra, hogy figyelmesen végighallgassuk, érzelmileg támogassuk, még akkor is, ha nem tudunk igazán azonosulni a történetével, sőt oktalannak véljük a siránkozását.)

fatikus maxima:

"Kerüld a társalgás során beálló kínos csendet, tartsd szóval a partneredet!" (Ennek kényszerét éljük át, amikor az időjárással foglalkozunk, mert egyik félnek sem jut eszébe más, szó nélkül azonban nem mehetünk el egymás mellett.)

Leech maximáit elsősorban azért érte kritika, mert az udvariasság valójában nem nyelvi, hanem szociálpszichológiai kategória, így a maximákban keverednek a nyelvi és viselkedésbeli elemek.

Az udvarias forma (indirektség) és a direkt forma bizonyos mondatfonetikai eszközök alkalmazásával egyenértékűvé is válhat.

A *Leírnád?* -hoz képest az *Írd le!* (kedvesen, kérlelve) ugyanolyan udvarias lehet (vagy legalábbis nem könnyű a fokozatbeli különbséget meghatározni).

Vitatémák

1. Kell-e tanítani, taníthatók-e a maximák használata a pedagógusképzésben az ösztönös tanári nyelvhasználat tudatosabbá tétele érdekében?
2. Vitassák meg Leech fatikus maximája kapcsán a csend szükségességét, illetve annak mértékét a tanórán!
3. Melyik maximával (maximákkal) hoznák összefüggésbe a tanóra egyik kiemelt didaktikai feladatát: a motiválást? Ennek milyen nyelvi kifejezőeszközöit alkalmazza a tanár?

Feladatok

Értékeljék az alábbi tanórarészleteket Leech maximái szempontjából! Mutassanak rá az esetleges átfedésekre! Mely példák esetében lehetne újabb maximát bevezetni?

- a) Tanár: *Foglalj kérlek helyet! Köszönöm szépen a közreműködésedet.*
- b) (A beszélgetés témája: hogyan telt a hétvége?)
 Diák: *Apukámmal el szoktam menni sündisznózni.*
 Tanító: *Az meg mit jelent? Mit csináltok?*
 Diák: *Az, hogy kimegyünk az erdőbe és sündisznót fogunk.*
 Tanító: *És mit csináltok a sündisznóval?*
 Diák: *Megesszük. (AZ OSZTÁLY NEVET.)*
 Tanító: *Hát ti, Kata, mit szoktatok csinálni?*
- c) Tanár: *Most kivételesen elnézem neked. Picit lehetett volna pontosabb, de azért megkapod az ötöst!*
- d) Tanár: *Fordítsd meg azt, légy oly kedves. [...] Most arra kérlek benneteket, hogy oldjátok meg gyorsan ezt a rejtvényt.*

- e) (A téma: az emlősök)
Diák₁: *Négy pár lába van.*
Tanár: *Hány pár? Négy pár lába van? Na, nézzük, mondjatok egy olyan emlőst, aminek négy pár lába van! Ádám!*
Diák₂ (Ádám): *Cica.*
Tanár: *Cica? Négy pár lába van? (A GYEREKEK NEVETNEK) Négy pár az hány láb összesen?*
Diák₂: *Nyolc.*
Tanár: *Ha nyolclábú macskát látsz, fényképezd le!*
- f) Diák: *A gólyának toll borítja a testét.*
Tanár: *Na és? Melyik emlősnek borítja toll a testét?*
Diák: *Semelyiknek.*
Tanár: *Akkor ez nem jött be.*
- g) Tanár: *Álljanak fel azok a gyerekek, akik úgy érzik, szépen dolgoztak a mai órán! Igen. (KÖRBETEKINT) Flórárt megdicsérem, ... őö... Sára és Judit is próbált ügyeskedni. Balázsnál egy pici elkezdődött. Zsófi is álljon föl, legyen szíves! Jó. Barbaránál is elkezdődött valami. [...] Gyula érzi, hogy félárbóca ereszkedett. [...] És szomorú vagyok Dusán miatt, mert őrá rá kellett szólnom.*
- h) Tanár: *Szedd össze magad, mert különben baj lesz!*
- i) Tanár: *Már nem az óvodában vagyunk!*

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- GRICE, H. P. (1997): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Siklaki István (szerk.): *Nyelv – cselekvés – kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–227.
- HERBSZT MÁRIA (2008): Grice maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia*. 3–4. sz. 27–38. www.anyanyelv-pedagógia.hu
- NEMESI ATTILA LÁSZLÓ (2004): Udvariasság és racionalitás a nyelvhasználatban. In: Ivaskó Lívía (szerk.): *A kommunikáció útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 157–178.
- SZIGETVÁRI CSILLA – NEMESI ATTILA LÁSZLÓ (2006): Társalgási maximák és nyelvi humor. *Magyar-tanítás*, 2. szám, 24–31.
- VASS LÁSZLÓ: Adalékok a társas érintkezés és a diskurzusok vizsgálatához. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. JGYF Kiadó, Szeged, 205–220.

A tantermi rituálé

A kommunikáció a társadalmi normaszabályozás nyomán lehet:

- ⇒ formális (kötött, sémaszerű), vagy
- ⇒ informális (kötetlen, szabályozása csak a kommunikáló partnereken múlik)

Az emberi érintkezést, illetve annak bizonyos fázisait a társadalmi helyzetek egy részében az adott közösségre jellemző konvenciók szabályozzák, nyelvi és viselkedésbeli formáit egyaránt „előírják”. Ezek a helyzetekhez kötött, már jól bejáratott, előre „programozott” tranzakciók a rítusok.

Minden közösségnek megvannak a maga rítusai, vagyis a saját rituáléja, amelynek kettős szerepe van:

- ⇒ elválasztó és
- ⇒ integráló

Azok tehát, akik ugyanazon rítusok szerint élnek, vagyis ugyanazon verbális és nem verbális viselkedés jellemző rájuk, ugyanazon közösséghez tartoznak. Ily módon a rituáléval lehetséges az emberi közösségeket egyesíteni, illetve szétválasztani.

Csányi Vilmos elkülöníti a szabálykövetést a rítusok követésétől, szerinte: „Az ember faji jellegzetessége a rendkívül fejlett szabálykövető viselkedés, amit egyetlen más fajnál sem találhatunk meg. [...] A szabálykövetés egy személytelen dominanciának történő alávetés képessége az embernél. [...] Rítusok követéséről akkor beszélhetünk, amikor a viselkedés és a szabálykövetés az emberben működő érzelmi mechanizmusokkal kapcsolódik. [...] A rítusképzésre való hajlandóságunk olyan erős, hogy az egyéneknél is működik. Mindenkinek vannak személyes rítusai, ahogyan a megszokott napi tevékenységét, szórakozását végzi.” (Csányi 2006:166–170)

Zrinszky László - a pedagógiai kommunikáció kapcsán tárgyalja a jelenséget, s az alábbi módon definiálja a rítus és a rituálé fogalmát.

„Vannak ... a kommunikációnak és egészében tekintve az életrendnek olyan szilárd tradicionális elemei, amelyek kivételt nem ismerően köteleznek minden szereplőt. Ezek a rituálék vagy kisebb viselkedésegységekre vonatkoztatva a rítusok.” (Zrinszky 1993:48)

Az eredetileg vallási szertartások rendjét jelentő két fogalom mára tág értelművé, szociológiai fogalommá is vált. A különböző koroknak, kultúráknak mindig megvolt és ma is megvan a maguk jellemző rituáléja, s a ritualizáltság (erősebb vagy gyengébb mértékben) igaz a különböző pedagógiai irányzatokra is.

Mindennapi életünknek is vannak előre meghatározott rend szerint felépülő eseményei, amelyek során a kommunikációnkra is (részben vagy egészben) kész fordulatok, frazeológiai egységek jellemzőek

Az ún. társalgási rituálék szomszédsági párokba rendeződve konvencionális kifejezéspárt alkotnak (a köszönési formák és egyéb szoros párként jelentkező udvariassági formulák).

Néhány konvencionális kifejezéspár:

- köszönés / visszaköszönés: *Kezét csókolom. / Jó napot kívánok.*
- kínálás / elfogadás (elhárítás): *Vegyél még! / Köszönöm (nem kérek többet).*
- megköszönés / elhárítás: *Hálásan köszönöm. / Igazán nincs mit.*
- kérés / teljesítés: *Kérek még egy almát! / Tessék.*
- stb.

A modern és világi értelmű rituálék az emberi élet legkülönfélébb pontjain és a legkülönfélébb helyzetekben jelentkezh(et)nek.

A rítusok általában erőteljesebben vannak jelen a kommunikációs határhelyzetekben (belépés és befejezés). Nemcsak a törzsi szokások közt, valamint a modern ember életének nagy fordulópontjain (keresztelés, esküvő stb.), hanem az oktatásban is közismertek beiktató rítusok (golyák avatása, a kollégiumokban az újoncok avatása stb.), amelyek társadalmi funkciója a valahonnan valahová történő belépés, egy közösségbe való bekerülés, vagyis egy „vonalon”, „határon” való átmenet megerősítése.

A rituálék mindig a követendő, az elvárt nyelvi - viselkedési mintákat jelentik:

- ⇒ így az e körben tárgyalt formulák zöme az illemtan- és protokoll-könyvekben is fellelhető az udvarias beszéd és viselkedés címén,
- ⇒ ezek a minták erősen kultúrafüggők, egy részük korhoz kötött, illetve divatjelenség is lehet.

A társalgási rituálé elemei:

- az aszimmetrikus kommunikációban különösen jól megfigyelhetők

- az egyik fél privilegizált helyzetben van, ami egyben a másik fél számára személyes függést, több kötelezettséget, a rituálé, vagyis a társadalmilag kialakított, elvárt viselkedésformák és nyelvi kötöttségek betartását fokozottabban megkívánja.

Erwin-Tripp (1997) elemzi a közéleti, hivatalos, „státusjelölt” helyszíneket, ahol a státusok világosan körül vannak határolva, s a beszédstílust mereven meghatározzák.

E kódhasználat formális jellegének legfeltűnőbb elemei a köszönések, a megszólítások, a tegezés-magázás, de jól megfigyelhetők olyan beszédaktusok nyelvi megformálásában is, mint a kérés, parancs, mentegetőzés, hálálkodás stb.

Rituálé a tanteremben

- A tantermi események szerveződésében is megfigyelhetünk bevett és szabályszerűen ismétlődő elemeket
- A tanár és a gyerekek tanórai nyelvi és nem nyelvi viselkedése nagymértékben jószólható, illetve kiszámítható.

„Az egyes tanítási órákhoz kapcsolódóan a nevelés története során különböző, a pedagógus és a tanuló életét egyaránt szabályozó, az intézmény hatalmát érzékeltető, ugyanakkor a napi tevékenységrendszer egyszerűsítő (mert döntést nem kívánó) viselkedésmódok, rituálék alakultak ki.” (Falus 1998:358)

Ezeket a mintákat a feleknek természetesen el kell sajátítaniuk, a pedagógus a pályára való felkészülés, a gyerek pedig az iskolai szocializáció során tanulja meg.

DE: ez nem igazán tananyag (nem rendszerbe szedett ismeretanyag), inkább:

- ✓ megfigyelés a gyakorlókörökben,
- ✓ a saját diákkorban tapasztalt pedagógusminták követése,
- ✓ iskolai elvárások betartása, illetve
- ✓ a kollégák hatása.

A gyerekekben az iskolába lépéskor (és azután is, szükség szerint folyamatosan) tudatosítják a nyelvi és viselkedésbeli elvárásokat.

Szociálpszichológia ezt másodlagos szocializációnak nevezi, melynek keretében a viselkedésbeli elvárásokon túl egy sajátos, formális nyelvhasználatot is el kell sajátítaniuk a gyerekeknek.

- Mivel a tanóra levezetése is általában meghatározott minták szerint történik, alátámasztani látszik azt, hogy a tantermi interakció is ritualizált.
- A pedagógiai szakirodalom mindazokat a bevett tevékenységeket az iskolai rituálé fogalmába sorolja, amelyek a tanár és a tanulók iskolai

A TANTERMI RITUÁLÉ

életét:

- ✓ szabályozzák, s ezáltal
- ✓ egyszerűsítik a napi tevékenységet és egyben
- ✓ egyértelműsítik az iskolai élethez való alkalmazkodást.

Ilyenek: a csengőszó, a felállás az óra elején és végén, illetve a tanuló részéről a feleletadáskor is, a jelentkezés, a pedagógust megszólítási módok stb.

A reformpedagógiák és az egyházi oktatás újraéledése nyomán egyéb rituálék is megjelentek a magyar iskolarendszerben. (vö. Falus 1998: 358)

Az alábbiakban csak azokra a rítusokra/rituálékra térünk ki, amelyeknek tantermi kommunikációs vonatkozásai vannak.

Griffin és Mehan (1997:552)

A tantermi szabályokat nem automatikus rituáléknak tartják, hanem az iskolai interakció alapvető mintáin kialakított, a tanár és a diákok közti alku és egyetértés nyomán létrejövő spontán rítusoknak és konvencióknak.

- ⇒ Eszerint: léteznek a tantermi interakciónak olyan mögöttes szabályai, amelyek alapján mind a tanulók, mind a pedagógus meg tudják ítélni, hogy az adott helyzetben milyen magatartás fogadható el, és mi az, ami már megengedhetetlen.
- ⇒ Vagyis: mindkét fél – anélkül, hogy az iskola ezt előírná – tudja, „meddig mehet el”, mi az, amit még megengedhet magának, amit a tantermi interakció az adott helyzetben még elbír.

A tantermi rituálé automatikus vagy spontán jellegét illető dilemma eldöntésekor figyelemmel kell lenni arra is, hogy az a bizonyos másodlagos szocializáció mennyiben tartalmaz előíró, illetve megengedő elemeket. A még napjainkban is erősen porosz hagyományokat ápoló magyar iskolarendszerben feltehetőleg az előbbiek dominálnak, míg a nyugati és amerikai típusúakban ezek aránya kevesebb.

95

Példa a Griffin és Mehan igazát bizonyító spontán rituálé meglétéről.

Tanító: *Szeged, elárulom nektek, hogy nekem is nagyon közel áll a szívemhez, mert én is itt születtem ezen a tájon, az alföldi híres nagy rónaságon, mondaná Petőfi, a Tisza–Maros szögben, és én is nagyon szeretem Szegedet. Középiskolai tanulmányaim után itt dolgoztam, és nyáron, majd elárulom menet közben, érdekes dolgokkal foglalkoztam, amit említ is a szöveg. Tessék, Dusan! Mondd hamar!*

Gyerek: *Szeretném kérdezni, hogy nem hiányzik Szeged? Mert hogy Baján tanít.*

A Szegedről szóló olvasmány feldolgozásakor a tanító erős érzelmi kötődése

okán nem tud ellenállni annak, hogy mintegy kitérőként, az előírt tananyagot kiegészítve ne szóljon erről a személyes kapcsolatáról. A tanítónak a személyes hangnemre váltása bátorítja fel a tanulót, hogy egy személyre szóló kérdést tegyen fel a pedagógusnak. Ez nem sérti a tantermi rituálé általános szabályait, de az is igaz, hogy ezt a konkrét helyzet eredményezte, s ez a kérdés például az olvasmány feldolgozása közepette már devianciának tűnne.

A tanóra erősebben ritualizált egységei

- az indítás és a
- zárás (az óra keretét adják).

Ide tartozik az óra eleji köszönés és a jelentés, valamint a tanóra bezárása.

Egyikre sincs a pedagógiai szakirodalomban előírt „egyenszöveg”, illetve séma. A pedagógusjelölteknek sem tanítjuk ezt, ismeretüket mindenki evidensnek veszi. Jelen is vannak az alsó- és középfokú oktatásban, nélkülük szinte nem létezik tanóra. A magyar oktatási gyakorlat kialakított tehát egyfajta hagyományt, amely generációról generációra öröklődik. Funkcióját abban szokás megjelölni, hogy „részben a tanár üdvözlését jelenti, részben az óra elkezdéséhez, illetve befejezéséhez szükséges összeszedettséget segítheti elő.” (Falus 1998. 359.o.)

A tanórát nyitó és záró rituálé elemeinek, nyelvi fordulatainak vannak tehát bevett formái, melyek közül talán az ügyeletes diák, a hetes óra eleji *jelentés* és a *legköztöbbség*.

Az órakezdő rituálé

Az órakezdő rituálé központi része a jelentés, amelynek hagyományozódott szövege:

Tanár (tanító) úrnak/nőnek (bácsinak/néninek) tisztelettel jelentem, az osztály létszáma ..., nem hiányzik senki (vagy: hiányzik x, y).

Ezt meg szokta előzni – alsóbb iskolafokon - a testhelyzetre és a tekintet irányára vonatkozó utasítás (*Osztály vigyázz!* – esetleg kiegészülve azzal, hogy: *Középre nézz!*), a köszönés, majd követi a pedagógus engedélye a tanulók testhelyzetének megváltoztatására (*Üljetek le!*). (Hasonló: az egyenruhás szervezeteknél a jelentéstétel rituáléja.)

Különbség: az említett testületeknél a sorrend kötött és az egyes elemek kihagyhatatlanok.)

Az iskolában ezek lazább formában, kötetlenebb sorrendben, egyes részeket elhagyva vagy egyéni szokáselemekkel kiegészülve (természetesen a tanár

A TANTERMI RITUÁLÉ

részéről) jelenhetnek meg.

Egy általános iskolai séma így adható meg:

Diák (hetes, ügyeletes): utasítás a testhelyzetre és a tekintet irányára, jelentés-tétel a jelenlévők létszámát illetően

Tanár: a jelentés megköszönése, köszönés

Diákok: viszontköszönés

Tanár: engedélyadás a leülésre

Természetesen más sorrend is elképzelhető: a köszönés és viszontköszönés mint szomszédsági pár a séma élén is állhat.

Tanító: *Tessék! Jelentést kérek.*

Diák: *Edít néninek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma huszonhat, nem hiányzik senki.*

Tanító: *Nem hiányzik senki. Köszönöm szépen. / (ZÖREJ, LEÜLNEK) Mindenkinek a szemét szeretném látni.*

A tanórát záró rituálé

A tanóra zárására is jellemző bizonyos szabályozottság, amelynek az előzményekre visszautaló (értékelés) és előremutató (házi feladat) elemei egyaránt vannak.

A szokásszerűen visszatérő tevékenységek alapján hagyományozódott sémát így adhatjuk meg (a sorrend, főként az 1. és 2. elemet illetően, fölcserélődhet):

- Tanító:
1. a házi feladat kijelölése
 2. felszólítás a taneszközök elrakására
 3. az osztály munkájának értékelése
 4. felszólítás a felállásra
 5. elköszönés

Tanulók: elköszönés

A gyakorlatban: – legtöbbször idő hiányában vagy a gyerekek türelmetlensége, mozgolódása miatt – a „szabályos” zárás viszonylag ritka, egy-egy eleme azonban jelen van.

Ha a csengő már megszólalt, a tanulók a tanár engedélye nélkül is csomagolni kezdenek. Az elköszönés pedig csak akkor indokolt, ha a következő órát más tartja, s aznap már nem találkozik a pedagógus a diákokkal.

„A nyitás szigorú fegyelmével ellentétben a zárás gyakran összecsapott, kapkodó, kidolgozatlan epizód.” (H. Varga Gyula 1999:213)

Jellemző például, hogy igen sokszor a záró felszólítás (*Álljatok fel!*) végrehajtását vagy nem is ellenőrzi a tanár (s a diákok immel-ámmal hajtják végre), vagy engedéllyel szelidíti (*Kimehettek szünetre*).

F. DORNBACH MÁRIA szerint (1996–1997:102)

„A valóságban már az órakezdés ritualizálódott viselkedéselemei is esetlegesen működnek”.

Tanító: *Csomagoljatok össze! Vársz, vársz, vársz! Csukd be a könyvedet és a füzetedet! Egy picikét kihúztuk az órát, de később is kezdtük. Osztály vigyázz! Viszontlátásra!*

Diákok: *Viszontlátásra!*

Tanító: *Vegyétek magatokhoz a holmitokat, és fegyelmezetten vonuljatok az udvarra! Sorakozzatok!*

Ami a rituálénak az átmenetet jelző, fentebb idézett szerepét illeti, a tanóra indító és záró rituáléja is betölti ugyanazt a funkciót, mint az általa elemzett beiktatási rituálék. Átmenetet jelez: a szünetből a tanórába és fordítva.

Egyéb rituális elemek a tanórán

Köszönés/viszontköszönés

A tanórán a formális (*Jó reggelt kívánok. / Jó reggelt kívánok.*, illetve *Viszontlátásra. / Viszontlátásra.*), míg – közzismerten – a tantermen kívül (iskolaudvaron vagy a folyosón) az informális (*Csókolom. / Szerbusz.*) konvencionális pár a gyakoribb.

Megszólítások

A gyerekek részéről a tanteremben is inkább informális. „A csak címmel való megszólítás a legkevésbé bizalmas, mivel a címek általában rangot vagy foglalkozást jelölnek.” (Wardhaugh 1995: 241)

A tantermen kívüli köszönésekre és megszólításokra vonatkozóan más felmérések úgyszintén az informális jelleget támasztják alá. A megfigyelések szerint a pedagógus a diákokat keresztnevükön szólítja, a vezetőnév + kereszt-név csak néhányszor, több azonos keresztnevű gyerek esetében fordul elő. (vö. Dóra:1999)

A familiárisnak is nevezhető megszólítások sem ritkák: *Andorkám, Dusánkám, Kitti-kém* stb.

Kézfelemelési konvenció (jelentkezés)

Nem mindig tartják be a gyerekek, vannak, akik egyszerűen csak bekiabálják

a választ.

Azt is megfigyelték, hogy „amikor olyan gyerek kiabál közbe, akitől nem számított rá, amikor értékes választ kiabálnak közbe, a tanár úgy tehet, mintha a szabály nem létezne.” (Griffin és Mehan 1997:553)

Vagyis: a közbeszóló tanuló nem kap feddést a rituálé elmulasztása miatt, a pedagógus ugyan „finoman” megjegyzi ennek elmaradását, de megadja neki a szólásjogot a felelet megismétlésére.

Tanító: *Kivel ismerkedtünk meg, egy újabb költővel?*

Diák₁: *József Attila*

Tanító: *Igen. És egy újabb kincset vettünk vele. Mi volt ez?*

Diák₂: *Mama (KÖZBESZÓLVA)*

Tanító: *Péter nem rád gondoltam, de monddad hamar!*

Diák₂ (Péter): *A Mama. (PÉTER MEGISMÉTLI A FELELETET)*

Zrinszky László (1998:88) a nem ritualizált és a ritualizált pedagógiai kommunikációt a köznapi kommunikációval egybevetve mutatja be.

Köznapi kommunikáció	Nem ritualizált kommunikáció	Nevelőintézményi ritualizált kommunikáció
Spontán, tervezetlen	Menete fő vonásaiban célirányosan előretervezett	Minden egyes részletében előretervezett
Irányítatlan	A pedagógus irányítja	Az intézményi előírások és a hagyományok irányítják
Kimenetele kiszámíthatatlan	Többé-kevésbé előrelátható a kimenetele	Csupán egyfajta, mindig azonos kimenetel lehetséges
Gyakoriak a témaváltások	Néhány kiválasztott témára korlátozódik	Rendszerint egyetlen tárgya van
A résztvevőktől, a témáktól és a helyzetektől függően intellektualizáltabb vagy emocionalizáltabb	Döntő mértékben racionális	Döntő mértékben emocionális
Elvileg nincs tétje, noha következményei lehetnek	Mind a pedagógus, mind a tanulók „siker-kudarcc” kockázatával kommunikálnak	A szertartásban való részvétel önmagában kockázatmentes, de gyakran kötődik értékelés alá eső produkcióhoz
Nyelvezete, stílusa szabadon választott	Alapvetően meghatározott, de variálódó nyelvi, stílusbeli síkon folyik	Nyelvezete, stílusa determinált, egyénileg nem változtatható

Az iskolai ritualizáció egészen tágran is értelmezhető, s eszerint a fő eszközei:
– tantervek

- órarendek
- házirendek
- elvárás-kritériumok (kevésbé kodifikáltak: az iskola íratlan szabályai).

Az iskolai és tantermi rítusok s hozzájuk kapcsolt tanári és tanulói beszédmagatartás kérdéseit a szakirodalom újabbban a **rejtett tanterv** kérdéskörében (is) tárgyalja.

Vitatémák

1. Vitassák meg az alábbi gondolatot!
Wilhelm Höchstetter szerint (idézi Zrinszky 1998: 86–87) a rítus egy „irracionális kommunikációs sablon”, melynek fő szerepe, hogy mind a tanulók, mind a tanárok számára ritualizáltan kifejeződjön az alá- és fölérendeltség. Ez a ritualizáció kiterjed az időre (mikor mit lehet tenni), a helyre (hol lehetik ezt) és a tartalomra (mit tegyenek a megszabott időben és helyen).
2. Hogyan ismeri meg a pályakezdő tanár az iskolai rítusokat, melyeknek csak kis része szerepel konkrét előírásként? Milyen e vonatkozásban a tudatos és spontán tanulás aránya?
3. Egyéniség és rítusok: Mi történik, ha a tanár nem tudja/akarja elfogadni az iskolai rítusokhoz való feltételen alkalmazkodást? Van választási lehetősége? Mekkora a mozgástere?
4. Az iskolai rítusok mennyiben erősítik vagy gátolják a tudatos pedagógiai tevékenységet? Próbálják meg csoportosítani őket!

Feladatok

1. Vizsgálják meg az alábbi tanóra óragezdsét és befejezését a tantermi rituálé szempontjából! Mi jellemzi a tanár kommunikációját?

(Kezds)

Diák (hetes): *Osztály vigyázz! (ZAJ, SZÉKTOLOGATÁSOK)*

Tanár: *Gyerekek! Tudjátok, hogy a székeket felemeljük, ugye?*

Diák (hetes): *Illdikó néninek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 29, hiányzik kettő tanuló.*

Tanár: *Köszönöm szépen, üljetek le!*

(Befejezés)

Tanár: *Hú, gyerekek, hát itt a helyesírással még problémák vannak. Tessék gyakorolni. A házi feladatnak mindegyik csapat kap még egy ilyen feladatlapot, ezt befejezitek, és kaptok még egy feladatsort, aminek aztán lesz egy megoldása. Szétosztod Zsófi a csapat tagjai között? Te is szétosztod? Lehet ... egy pillanat, egy pillanat és máris mondom, hogy mi a teendő. Ahol könyv van, azt majd visszakerem. Az*

A TANTERMI RITUÁLÉ

órán ...egy pillanatra rám figyeltek! Ügyesek voltatok, ennek ellenére kénytelen vagyok megjegyezni, hogy vannak olyan gyerekek, akik nemigen vettek részt az órán, illetőleg nem készültek. Kérem szépen, hogy azok, akik úgy érzik, hogy vannak még pótolnivalójuk, a keddi témazáróig tegyék ezt meg! Lehet csomagolni, köszönöm a türelmet!

2. Gyűjtsenek példákat saját tanulóveikből arra, amikor a tanár saját rítusokat alakított ki! Mi volt ezeknek a funkciója? Milyen nyelvi kommunikációs vonatkozásai voltak?
3. Hasonlítsák össze egy állami és egy egyházi (vagy alapítványi) iskola rituáléit! Emeljék ki az eltérések nyelvi kommunikációs vonatkozásait!
4. Egyre több iskolában működnek a tanítást megelőző ún. reggeli beszélgetőkörök, amelyek egyidejűleg több funkciót is betöltenek (fontosabb eseményekre vagy a tanulásra való ráhangolódás stb.). Gyűjtsék össze, hogy mennyiben más a tanár beszédviselkedése ekkor, mint a tanórán?

A témakörhöz felhasznált és ajánlott irodalom

- CSÁNYI VILMOS (2006): *Az emberi viselkedés*. Sanoma Kiadó, Budapest.
- DÓRA ZOLTÁN (1999): Mi van a szótáradban? (Kisiskolások köszönési és megszólítási formái). *Magyaritanítás*, 1. szám, 21–30.
- ERVIN-TRIPP, E. (1997): A szociolingvisztikai szabályokról: válogatás és együttes előfordulás. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Síklaki István (szerk.): *Nyelv – cselekvés – kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 507–540.
- GRIFFIN, P. – MEHAN, H. (1997): Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Síklaki István (szerk.): *Nyelv – cselekvés – kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 541–564.
- FALUS IVÁN (1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- F. DORNBACH MÁRIA (1997a): Árukkodó személyragok. *Magyar Nyelvőr* 121/4. szám, 404–423.
- F. DORNBACH MÁRIA (1997b): A kapcsolatteremtés mint kódváltás a pedagógiai szituációban. *MNyTK*. 202. szám, 202–210.
- H. VARGA GYULA (1999): A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. *MNyTK*. 212. szám, 210–224.
- WARDHAUGH, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1998): *Ágazati kommunikáció. Kommunikáció II*. PTE Felnyitóképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs.

Irodalomjegyzék

I. A kiadványban tárgyalt témát átfogó(bb)an vizsgáló irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. szám, Budapest.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2002): A tantermi kommunikáció néhány kérdése. In: Raicsné Horváth Anikó (szerk.): *Társadalom – Nyelv – Kultúra*. Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás, Baja, 131–156.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2003): *A tantermi kommunikáció néhány sajátossága (Cigány tanuló-csoportokban végzett interaktív vizsgálatok)*. Módszertani Füzetek 8. Baja, EJF, 91 o. (Phare-pályázat kutatási eredményei)
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2004): *Pedagógiai kommunikáció*. A HEFOP 3.3.1. projekt keretében kidolgozott tananyag. http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2007): A pedagógiai kommunikáció néhány kérdése. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Fenntarthatóság, pedagógia, kutatás*. Apáczai-füzetek 2. Győr, 105–119.
- ANNUS GÁBOR – LENGYEL ZSOLT (1993): A tanári beszéd. A tanári beszédmagatartás. In: Tóth Szergej (szerk.): *Beszédről – nyelvről tanárjelölteknek*. Szeged, 5–32.
- BUDA BÉLA (1997): Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (összeáll.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest., 13–22.
- DÁLNOKINÉ PÉCSI KLÁRA (2001): Az iskola belső világa – Kommunikáció. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztusi szám <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-mu-dalnokine-iskola>
- H. VARGA GYULA (1999): A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212. szám, 210–224.
- PÁSKUNÉ KISS JUDIT (1997): Kommunikációfejlesztés a tanítási órán. In: Mészáros Aranka (összeáll.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest., 316–325.
- ROZSGONYINÉ MOLNÁR EMMA (1999): Tanári beszéd. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. JGYF Kiadó, Szeged.
- SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- SUBOSITS ISTVÁN (1999): A beszéd mint viselkedésforma az iskolában. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212. szám, 479–484.
- SZITÓ IMRE (1987): *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia Füzetek 7. szám, ELTE, Budapest. http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf
- VINCZE LÁSZLÓ (2000): Attitűd és nyelvhasználat. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztusi szám. <http://www.ofi.hu/tudastar/attitud-nyelvhasznalat>
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1998): *Ágazati kommunikáció (A kommunikáció II.)* JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs. 77–97.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT IMAGE, Budapest.

II. A pedagógiai kommunikációs készségek/képességek fejlesztéséről

- BALÁZS SÁNDOR (2000): Kommunikációs képességek fejlesztése. In: (Balázs Sándor szerk.): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései*. OKKER Kiadó, Budapest. 167–174.
- DÁVID IMRE – PÁSKUNÉ KISS JUDIT (1997): A kommunikációs képességek hatékony fejlesztésének lehetőségei a tanárképzésben. In: (Balogh László – Tóth László (szerk.): *IKST-pályázat tanulmánykötete*. KLTE Pszichológiai Intézete, Debrecen, 30–43.
http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0009/balogh_pedpszich0009.html
- VASTAGH ZOLTÁN (1987): Kommunikációs képességek fejlesztése pedagógiai helyzetekben. In: Komlósi Ákos – Tóthné Dudás Margit – Vastagh Zoltán (szerk.): *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- POÓR FERENC – WACHA IMRE (1983): *A pedagógiai kommunikációs képességek és fejlesztésük videotechnika segítségével*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

III. A téma tárgyalásához felhasználható didaktikák

- ALBERT SÁNDOR (2006): *Általános didaktika*. Selye János Tudományegyetem, Révkomárom.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992). *Tanulók – iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KNAUSZ IMRE (2001): *A tanítás mestersége*. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm>
- VESZPRÉMI LÁSZLÓ (2000) *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára*. APC Stúdió, Gyula.

**A Szegedi Tudományegyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és a Generalia gondozásában
a következő nyelvészeti kiadványok jelentek meg**

- ZÁNTHÓ RÓBERT: *Generalia*. Nyelvészeti Füzetek 1. Szeged, 1994.
- GÁL BÉLA – ZALKA ZSOLT: *A nagycsoportszöveg – a mikrokozmosz egy megértési modellje*. Nyelvészeti Füzetek 2. Szeged, 1994.
- TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ: *Pápuáktól a Pioneerig*. Nyelvészeti Füzetek 3. Szeged, 1994. 2. javított kiadás: 1997.
- OLAJOS TERÉZIA (szerk.): *Byzance et ses voisins. Mélanges à la mémoire de Gyula Moravcsik à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance*. Szeged, 1994.
- VASS LÁSZLÓ – BOLDIZSÁR KLÁRA: *Vallásos szövegek szemiotikai textológiai megközelítése*. Nyelvészeti Füzetek 4. (Szerk.: Tóth Szergej.) Szeged, 1995.
- TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ (szerk.): *A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje*. Nyelvészeti Füzetek 5. Szeged, 1996.
- CSABA FÖLDES: *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch–Ungarisch*. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 1. Szeged, 1997.
- SIMONE MERIGGI: *Ungheria 1919: L'inizio dell'epoca nazionalista. La nascita dei movimenti controrivoluzionari a Szeged*. Szeged, 1997.
- TÓTH SZERGEJ: *Nyelvészet és társadalom*. Multimediális oktatási segédanyag. Szeged, 1999. ISBN: 963–03–9411–6.
- SULYOK HEDVIG: *Magyar–olasz és olasz–magyar szójegyzék Verancsics Faustus Dictionariuma alapján*. Lessico ungherese–italiano e italiano–ungherese in base al Dictionarium di Faustus Verantius. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 2. Szeged, 2001.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Kiadványai III. Szeged, 2003.
- TÓTH SZERGEJ – FÖLDES CSABA – FÓRIS ÁGOTA (szerk.): *Lexikológiai és lexikográfiai látkép. Problémák, paradigmák, perspektívák*. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 3. Nyelvészeti Füzetek Szótársorozata. (Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej és Vass László.) Szeged, 2004.
- NAVRACSICS JUDIT – TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás I., II.* Szeged, Veszprém, 2004.
- TÓTH SZERGEJ – B. SZÉKELY GÁBOR – GALGÓCZI LÁSZLÓ (szerk.): *Nagy szegedi nyelvészek, egyéniségek*. Szeged, Generalia, 2005.
- TÓTH SZERGEJ (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó, JGYF Kiadó, Szeged, 2006.
- MERIGGI SIMONE (szerk.): *Annuario 2007*. Nyelvészeti Füzetek 6. Szeged, 2007.
- SIMÓ KATALIN – VASS LÁSZLÓ: *Látvány és látomás. József Attila-versek és illusztrációk megközelítése*. Nyelvészeti Füzetek 7. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Generalia, Szeged, 2008.
- NÉMETH ANIKÓ: *Az ideális és hatékony idegen nyelvi kommunikátor*. Nyelvészeti Füzetek 8. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Generalia, Szeged, 2009.