

Scheuring Flóra

## Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata

**A tanulmány a tanári kommunikáció egyik kiemelten fontos összetevőjét, a kérdezésnek és a kérdezési kultúrának egyik elemét, az -e kérdő partikulát tartalmazó nem függő kérdéseket vizsgálja. A kutatás célja ezen megnyilatkozások elemzése, az -e kérdő partikulát tartalmazó megnyilatkozásokhoz kapcsolódó beszédaktusoknak, illetve ezek gyakoriságának a bemutatása, valamint a vizsgált kérdések halmozódásának a feltárása. A vizsgálat egy olyan kutatás része, amely a tanári beszédkultúra elemeit mutatja be. A kutatás különböző típusú iskolákban készült videós órák elemzésére épül. A tanulmány ismerteti a kutatás eredményeit, és taglalja az -e kérdő partikula használatának egyéni sajátosságait.**

### Bevezetés

A tanári beszéd olyan eszköz, amellyel a pedagógus képes hatni a diákok tudásbeli, nyelvi fejlődésére, ezért a tanári kommunikáció megismerése fontos mindenki számára, aki pedagógusi pályára készül. Ehhez a pedagógus és a diák közötti kommunikáció mechanizmusainak vizsgálata, a beszélők stratégiáinak a feltárása szükséges, hiszen ez segít bennünket, (leendő) pedagógusokat abban, hogy tudatosan fejlesszük a hatékony tanításhoz és tanuláshoz szükséges képességeinket. Így segíteni tudjuk diákjainkat abban, hogy megfelelően használják anyanyelvüket.

A kutatás célja az -e kérdő partikulát tartalmazó tanári kérdések, megnyilatkozások vizsgálata, elsősorban ezen kérdések funkcióinak, illetve gyakoriságának a bemutatása. A vizsgálat egy későbbi teljesebb kutatás része, amelynek célja feltárni a tanári beszédkultúra elemeit, ezen belül a kérdezési kultúra egyéni és általános jellemzőit. A beszédaktusok megállapításához komplex szempontrendszert alkalmaztam (Searle 2000, Antalné 2006a, Herbszt 2010). Figyelembe vettem a megnyilatkozások kontextusban való helyét, valamint a tartalmukat és a terjedelmüket. Megfigyeltem a vizsgált megnyilatkozásokra adott tanulói válaszok tartalmát, a megnyilatkozások kérdéshalmozásban való helyét, a paralingvisztikai és az akusztikai eszközöket, figyelembe vettem a megnyilatkozásoknak a szekvenciában, valamint az adott fordulóban való helyét. Természetesen így sem zárható ki a szubjektivitás az interpretációból, a személyes intuíció is szerepet kap benne, hiszen maga a lejegyzés is interpretáció, minden megnyilatkozás értelmezése függ a kutatást végző személy értelmezői horizontjától is. Ezen korlátok ellenére is hasznos lehet mind a kezdő pedagógusok, mind a gyakorló tanárok számára egy olyan vizsgálat, amely a tanári kérdezési kultúra egyéni és általános sajátosságait tárja fel.

### A kutatás korpusza

A kutatás korpuszát 16 különböző típusú (átlagosan 45 perces időtartamú) tanóra digitális felvétele alkotja. Ezek a tanórák mind lejegyzett, kódolt tanórák. A vizsgálat nem reprezentatív minta alapján készült, ezért az eredmények korlátozottan értelmezhetők. A kutatás tanulságai ennek ellenére hasznosak a gyakorló és a kezdő pedagógusok számára egyaránt. A tantárgy jellege mindegyik óra esetében a magyar nyelv és irodalom, mindegyik tanóra vegyes típusú, részben az ismeretbővítés, részben a gyakorlás didaktikai céljai jellemzik őket. A vizsgálat rétegzett mintavétellel történt, a kiválasztás az iskola helyére, a pedagógus szakmai gyakorlatára, illetve a tanított korosztályra vonatkozott. A három szempontot együttesen mutatja be az alábbi táblázat.

1. táblázat  
A rétegzett mintavétel szempontjai, a tanórák sorszámai

Kezdő pedagógus				Nem kezdő pedagógus			
Felső tagozat		Középiskola		Felső tagozat		Középiskola	
Vidék	Budapest	Vidék	Budapest	Vidék	Budapest	Vidék	Budapest
7, 8	12, 13	11, 15	10, 16	2, 3	4, 5	1, 14	6, 9

### Az -e kérdő partikula szófaji meghatározása, általános jellemzése

A partikula szófaji elnevezés (latin: *pars* 'rész') már Földi Jánosnál is szerepel, „Részetské”-nek nevezte a nem toldalékolható szavak csoportját. Ma tágabb és szűkebb értelemben is használják a *partikula* kifejezést, az előbbi szerint minden nem ragozható szó ide tartozik, míg az utóbbi szerint csak a modális jelentésű, önállóan semmilyen kérdésre nem felelő szavak (Kugler 1998: 214): „A beszélőnek a közölt tartalomra vonatkozó attitűdjét, a kommunikációs helyzetre való reagálást fejezi ki.” Ezek egy része kérdő partikula, ilyen még az -e szócskán kívül a *csak nem*, a *csakugyan*, a *nemde*, az *ugye*, a *hm*, a *jó*, a *mi*, a *vagy mi* és a *vajon* (Fábricz 1981: 447). A partikula funkciója az, hogy a mondatban lévő állításon műveletet végez, például előfeltevést kapcsol hozzá, vagy meghatározza a mondat téma-réma szerkezetét, modális viszonyt, a beszélő attitűdjét jelöli (Kiefer 1983: 69–71). Az alábbi esetben az -e kérdő partikula az állítás megtörténésére irányuló kíváncsiságot fejezi ki: Tanár (továbbiakban: T): *Sikerült-e átnézni ezeket a közmondásokat, jelentést társítani hozzá?* (15. óra). A partikulák gyakran összekapcsolódnak, az -e partikula a *vajon* szóval egyszerre is megjelenhet a megnyilatkozásokban, például: *Kíváncsi vagyok, vajon jön-e ma Ági tornázni.* Az -e kérdő partikula szórendi helyzete általában kötött (a főhangsúlyos részhez tartozik), értelmi hangsúlyt nem kaphat, csak érzelmet (Kugler 1998: 215), emellett óhajtó és felszólító mondatban, valamint kiegészítendő kérdésben nem fordulhat elő. Az -e partikula használatának érdekessége, hogy az archaikusabb nyelvjárásokban a kérdő modális alapérték mellett megmaradt a partikulának a figyelemfelkeltő és a kiemelő funkciója is, vagyis a megnyilatkozók a mondatban ahhoz az elemhez teszik hozzá az -e kérdőszót, amelyet hangsúlyozni kívánnak (Schirm 2005: 145).

A tanári kommunikáció során a pedagógus gyakran tesz fel kérdéseket a diákoknak. A hazai tanórai kutatások szerint a teljes tanórán átlagosan körülbelül 135 tanári kérdő megnyilatkozás hangzik el (Antalné 2006a: 57). Az általam vizsgált tizenhat óra esetében ez az érték 157,5, vagyis közel azonos eredményt mutat. Videós, lejegyzett tanórák alapján ezek közül a tanári kérdések közül az -e kérdő partikulát tartalmazó megnyilatkozások különböző kommunikációs funkcióit vizsgálom. A következő fejezetben azt a környezetet mutatom be, ahol ezek elhangzanak, vagyis a tantermi kommunikáció főbb összetevőit elemzem, majd a kérdő partikulára utalva a tanári kérdéssel társalgáselemzési aspektusból foglalkozom.

### A kommunikáció egy speciális színtere, a tanterem

#### A tanórai kommunikáció jellemzői

Az iskolai nevelés sajátos kommunikációs helyzetben és környezetben történik. A tanórai pedagógiai szituációban a tanárnak kettős célt kell elérnie: egyrészt alkalmazza az ismeretbővítés különféle eljárásait, megszervezi, biztosítja az eredményes tanuláshoz szükséges környezetet, másrészt „olyan szocializációs folyamaton kell végigvezetnie a tanulókat, amelynek során a tanítványok képesek lesznek egyre bonyolultabb viselkedési normák szerint ellátni szerepüket a különféle kommunikációs helyzetekben” (H. Varga 1996: 350). Magyarországon a tanóra hagyományosan tanteremben zajlik, és ez meghatározott szerepekre kényszeríti a beszédpartnereket. A tanórai kommunikációs kezdeményezések a kutatások szerint 94%-ban a tanárhoz, 6%-ban a tanulóhoz köthetők, a diákok általában csak akkor szólalnak meg, ha felszólítják őket, ritkán vetnek

fel új témákat, megszólalásaik többnyire az óraszervezéssel kapcsolatosak, illetve akkor kérdeznek, ha nem értették meg a tanári közlést (Antalné 2006a: 21–22). Ez sajnos azt alakíthatja ki a diákokban, hogy más helyzetekben kerülni fogják a kommunikációs kezdeményezést. A vizsgálatok rámutattak arra a jelenségre is, hogy a pedagógus a tanórai kommunikáció főszerelője, a kérdezés, a szóátadás joga őt illeti meg, ő a legfőbb kezdeményező. A tantermi megszólalások 78%-a a tanárhoz kapcsolódik, míg csupán 22% az, ami a diákok között megoszlik, és ezek a tanulói megszólalások nagyon rövidek, csupán néhány szavasak (Antalné 2006a: 21–23). Az osztálytermi kommunikáció egyik fontos szervezője a tanári kérdés és a tanulói válasz. A tanórai kommunikáció abban különbözik a mindennapi társalgástól, hogy a tanteremben az egyes beszélők megszólalási rendjét a tanár határozza meg, míg az utóbbi esetben spontán módon alakul ki, a tanóra dialógusszervezői tehát elsősorban a pedagógusok (Albertné 1999: 200). A tanórai kommunikációt meghatározó személyi tényezők: a tanár személyiségjegyei, szociokulturális háttere, a tanulók jellemzői, a tanár-diák viszony, a tanár tanítási kultúrája, a tanár beszédkultúrája. A tanórai kommunikációt befolyásoló dologi tényezők: a tantárgy jellege, a terem berendezése, a tananyag sajátosságai, a tanóra típusa, a csoport létszáma, a tanóra menete, a tanítási módszerek, a munkaformák, a szemléltetőeszközök, a tanulói tevékenység típusok. E csoportok között természetesen átfedések, kapcsolatok is vannak (Antalné 2006b).

Az iskolai nevelés szempontjából nagyon fontos, hogy a tanárnak milyen a beszédkultúrája, milyen mértékben rendelkezik a pedagógusi képességek ellátásához szükséges kommunikációs képességekkel. A jó tanár a kommunikációs folyamatban üzenőként és befogadóként is hatékony tud lenni, képes pontosan, érthetően megfogalmazni érzéseit, gondolatait, valamint a lehető legpontosabban képes befogadni a kommunikációs partner közléseit (Sallai 1996). A tanárok kommunikációs kompetenciájának összetevői: a nyelvi, a pragmatikai, a szövegalkotói, a -befogadói, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia (Bárdos 2000, Hedge 2001, Hymes 1978). A nyelvi kompetencia szükséges ahhoz, hogy a tanárok a magyar nyelv rendszeréhez igazodóan nyilatkozzanak. A pragmatikai kompetencia segít abban, hogy a tanár beszéde az éppen aktuális kommunikációs célnak megfeleljen. A pragmatikai kompetencia tehát a „karmester”, amely szervezi és vezényli a sikeres nyelvhasználathoz szükséges különböző képességek működését (Németh T. 2006: 235). A szövegalkotói és -befogadói kompetencia azt jelenti, hogy a pedagógusok képesek mondanivalójukat különféle tartalmú és formájú megnyilatkozásokban megfogalmazni, tudnak ezekben szövegkohéziós eszközöket alkalmazni, és megfelelően képesek értelmezni a diákok kommunikációját. A szociolingvisztikai kompetencia segít abban, hogy kiválasszuk a különböző helyzeteknek és partnereknek megfelelő nyelvi formát. Ez a kompetencia kapcsolatban van a verbális és a nonverbális kommunikációval egyaránt. A stratégiai kompetencia lehetővé teszi, hogy a tanórán a kommunikációs céloknak legmegfelelőbb formákat válasszuk, és a kommunikációs zavart okozó problémákat kikerüljük (Hedge 2001: 46–51). A tanári kommunikációs kompetencia sokféle beszédösszetevő hatásától függ. Ezek közül kutatásom ennek egyik fontos elemére, a kérdezési stratégiára irányul. További beszédösszetevők a következők: a fatikus elemek használata, az egyéb retorikai eszközök alkalmazása, a beszéd grammatikája, a szókincs használata, a stílus eszközök alkalmazása, a beszéd hangzása stb. (Antalné 2006a: 46).

A társalgások egyik típusa a hétköznapi, informális beszélgetés, a másik a formális, intézményspecifikus társalgás. Ide tartozik a tanórai kommunikáció is (Boronkai 2009: 33). Tehát a társalgáselemzés tágabb értelmezése szerint a tanórai kommunikáció társalgási műfajnak tekinthető (Hámori 2006: 158). A tantermi kommunikációra a háromtagú szekvencia a jellemző, vagyis a kérdezés-válasz-értékelés típusú felépítés, a nemzetközi szakirodalomban az IRF (Initiation–Response–Feedback) megnevezésű jelenség (Ur 1991: 229). Jellemzője, hogy az egymás melletti fordulók szomszédsági párokat alkotnak, így az első forduló megkívánja a második jelenlétét, ez pedig a harmadikét, így alkotnak szekvenciákat, és kapcsolódásaik bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutatnak (Boronkai 2008).

Az alábbi, -e partikulát tartalmazó tanár-diák párbeszéd is mutatja ezeket a sajátosságokat.

*T: Asszem, nagyon alapos munkát végeztetek, azért megkérdezzük a másik csapatot, van-e olyan tulajdonság, amivel nem értetek egyet.*

*D: Bátor.*

*T: Igen. (1. óra)*

A szomszédsági párok leggyakoribb típusai az üdvözlés-üdvözlés, a kérdés-válasz, az ajánlat-ajánlatelfogadás/ajánlatelutasítás, a kérés-kéresteljesítés/tiltakozás/kérés-visszautasítás, a parancs-parancsteljesítés/tiltakozás/parancs-visszautasítás, a vád-vádbeismerés/vádtagadás/védekezés és a bók-bókelőfogadás/bók-visszautasítás (Hutchby–Wooffitt, idézi Boronkai 2008). A tanórai kommunikációban és a privát beszélgetésekben a legnagyobb szerepe a kérdés-válasz párosnak van (Antalné 2006a: 62–66), mert ezekben a társalgástípusokban a kapcsolat szempontjából nagyon lényeges, hogy a kérdésre elvárt vagy nem elvárt válasz következik. A válaszadás kapcsán fontos betartaniuk a feleknek a relevancia maximáját (Grice 1997: 217), amelynek értelmében a válasz nem ismételh meg közös tudást, mindig valami új, de a szituációhoz illő információt kell tartalmaznia, így biztosítva a beszélgetésben az előrehaladást (Boronkai 2008). Az -e kérdő partikulát tartalmazó kérdések általában a szekvencia első tagjai szoktak lenni, és a kérdés-válasz felépítés típusába sorolhatók. Az általam vizsgált 16 tanóránál talált 62 -e partikulás kérdés közül mindegyik kizárólag a szekvencia első tagjaként jelent meg, ezeket válasz és értékelés követte (IRF).

A hagyományos, a magyar oktatásban még mindig gyakori frontális szervezésű tanórán a társalgás jellemzői a következők: verbális és nem verbális interakció folyik az órán; a résztvevők (az együttműködők) a tanár és egy osztálynyi diák; a társalgás fő célja az ismeretek közvetítése, a tanulás szervezése, az ismeretek ellenőrzése (Albertné 1999: 200–201; Herbszt 2010: 15–19; H. Varga 1999). Tehát a tanítási óráknak megvannak a maguk didaktikai céljai. Ezek elérését szolgálja az egész órát kitöltő társalgás, amelyet általában a tanár irányít, a beszédjog többnyire az általa kijelölt személyt illeti meg, a témát a tanár jelöli ki és nevezi meg. A témátartás alapvetően fontos, a társalgás egy cél felé halad, a tanár ügyel arra, hogy ne legyen elkalandozás, a témaváltás hagyományosan a tanár kiváltsága. Domináns a tanórákon a kérdés-válasz páros, a kérdés legtöbbször a tanár részéről hangzik el, a tanár azért kérdez, hogy ellenőrizze a diák tudását, míg a tanuló arra kérdez rá, amit nem tud, vagy amiben bizonytalan. A diák kitérő válasza következményekkel jár. A tanár folyamatosan értékel, minősít (a diák is ezt teszi, de ő a tanórán kívül). A tanórán a diákok beszélnek kevesebbet, a tanár jóval többet, a szóátadás spontán kijelöléssel (felszólítással) vagy az önkijelölést (jelentkezést) követő kijelöléssel történik, a ki nem jelölt tanuló megszólalását a magyar iskolarendszer nem kedveli. A tanár bármikor félbeszakíthatja a diákot, míg ez fordítva, ha a diák szakítja félbe a tanárt, nagyfokú udvariatlanságot jelent. A záróformula után valóban megtörténik a zárás, legfeljebb apró kiegészítés következhet. Vagyis az iskolai munka hagyományos kommunikációs keretben, jól kidolgozott szervezési formákban zajlik. A tanítási óráknak részletes „forgatókönyvük” van, és ez meghatározza a helyet, a szereplőket és a szerepeket, hogy ki szólalhat meg, és hogyan az órán, illetve a cselekvéslehetőségeket stb. (Albertné 1999: 200–201; Herbszt 2010: 15–19; H. Varga 1999).

### **A tanári kérdés**

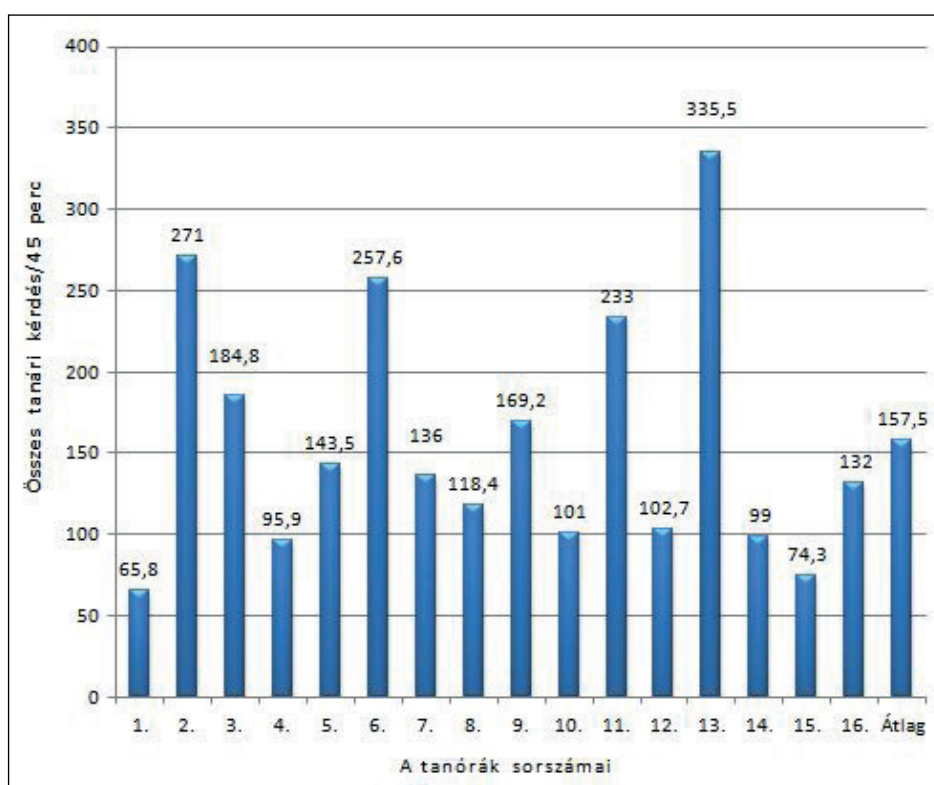
A kérdés univerzálisan használt aktivizáló technika, és legtöbbször a kérdezés-válasz-visszacsatolás hármas szekvencián belül helyezkedik el (Ur 1991: 228). A tanári kommunikációban a tanári kérdés az egyik leggyakoribb megnyilatkozásforma. Funkciója lehet a figyelem, a szimpátia, az érdeklődés, a jó hangulat, az aktivitás felébresztése (Antalné 2006a: 60). Ennek ellenére a tanórán nem a tanár kérdezése a fontosabb, hanem azok a tanulási-tanítási technikák, amelyek alkalmazásával a diákok fogalmazznak meg kérdéseket (Herbszt 2010: 39). A spontán beszédben a kérdések minimum két szekvenciából állnak, de állhatnak ennél többitől is. A tanári kérdés abban a vonatkozásban is különbözik a mindennapi spontán beszélgetések kérdéseitől, hogy az kérdez, aki többet tud a kérdezettnél. Tehát a kérdés iránya megfordított (Nagy 1976: 58).

## Az egyéni kutatás bemutatása

Kutatásomban az -e partikulás kérdések használatának gyakoriságát vizsgáltam 45 perces időtartamra számítva. Emellett megfigyeltem, hogy az -e kérdő partikulát tartalmazó tanári kérdésekre milyen mértékben igaz, hogy kérdéshalmozódás tagjai, valamint azt, hogy a kérdezésen kívül milyen beszédaktusok kapcsolódnak hozzájuk.

### Az -e kérdő partikula tanári kérdésben való megjelenésének gyakorisága

A vizsgált 16 órán a pedagógusok átlagosan 157,5 kérdést tettek fel 45 perc alatt. Ez az érték közel azonos egy korábbi empirikus vizsgálat eredményeivel (Antalné 2006a: 57). E szerint a kutatás szerint a pedagógusokhoz egy órán átlagosan 135 kérdő megnyilatkozás tartozik. A tizenhat óra esetén a tanárok között nagy volt az eltérés a kérdések gyakoriságának tekintetben, hiszen az egyik órán 335,5 tanári kérdés hangzott el, míg másikon 65,8 (1. ábra és 2. táblázat).



1. ábra

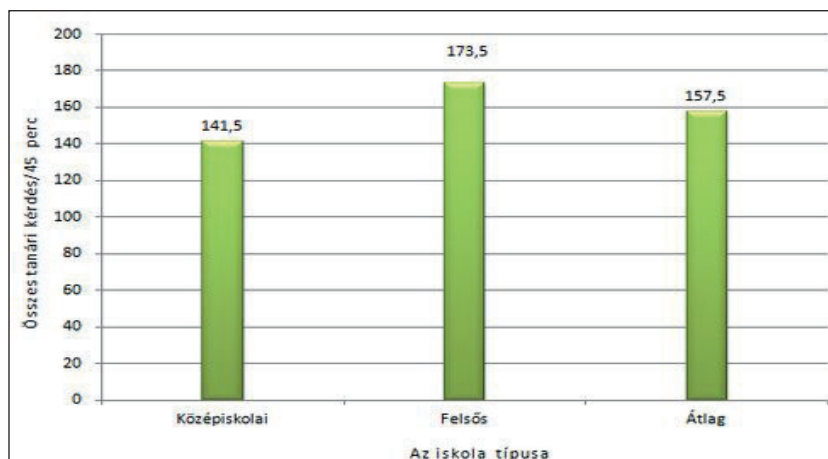
A tanórákon elhangzó összes tanár kérdés

2. táblázat

A tanórák sorszámai, a tanár adatai

Kezdő pedagógus				Nem kezdő pedagógus			
Felső tagozat		Közéiskola		Felső tagozat		Közéiskola	
Vidék	Budapest	Vidék	Budapest	Vidék	Budapest	Vidék	Budapest
7, 8	12, 13	11, 15	10, 16	2, 3	4, 5	1, 14	6, 9

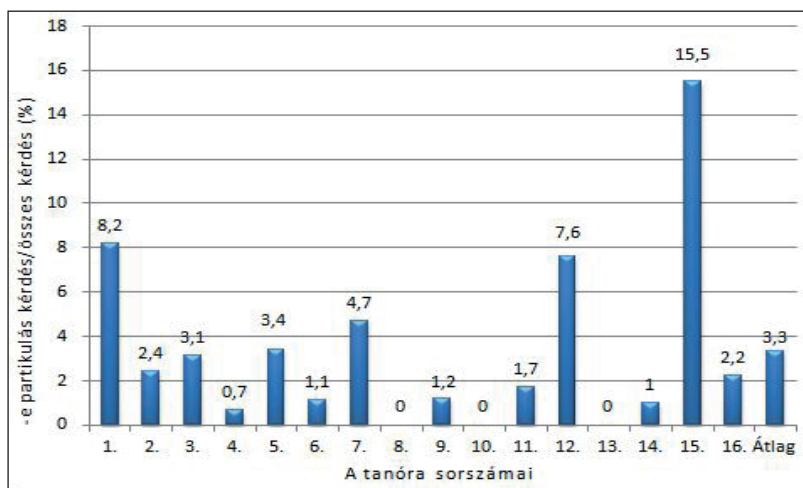
Az összes tanári kérdés számát összevettem az iskola típusa szerint. A középiskolában tanító pedagógusok átlagosan 141,5, a felső tagozatban tanítók pedig átlagosan 173,5 kérdést tesznek fel egy tanórára. A vizsgált 16 óra alapján tehát nem mutatható ki, hogy a középiskolában és a felső tagozatban tanító tanárok eltérő gyakorisággal használnának kérdő megnyilatkozásokat (2. ábra).



2. ábra

*A tanórákon elhangzó összes tanári kérdés az iskola típusa szerint*

A további vizsgálatok során az -e partikulás kérdések számát elosztottam az összes kérdés számával, így megkaptam, hogy a vizsgált tanár kérdéseinek hány százalékában használja az -e partikulás formát (3. ábra). Ezeket az egyes tanórára kapott eredményeket átlagoltam, a tanárok tehát átlagosan a kérdéseik 3,3%-ában használják az -e kérdő partikulát. Az adatok közötti szórás nagy, ez pedig arra utal, hogy jelentős eltérés figyelhető meg az egyes tanárok között az -e partikula használatának gyakoriságában. Három esetben fordult elő, hogy egyetlen -e partikulás kérdés nem hangzott el az órán, az általam lejegyzett órán viszont a pedagógus kérdései 15,5%-át az -e partikula használatával fogalmazta meg. Ez a nagy eltérés azt mutatja, hogy ennek a kérdezési stratégiának a használata erősen függ a tanár beszédkultúrájától, ennek egyéni sajátosságaitól. Az a pedagógus, aki a legnagyobb arányban használta az -e partikulás kérdéstípust, nemcsak az óra ellenőrző részében alkalmazta ezeket a kérdéseket, hanem az óraszervezés közben is.



3. ábra

*Az -e kérdő partikula gyakorisága a tanórán*

A rétegzett mintavétel lehetővé teszi, hogy az egyes csoportok összevethetők legyenek. Vizsgálatomban a lakóhely, az iskola típusa és a tanár szakmai tapasztalata szerint vettem össze az -e kérdő partikulás kérdések gyakoriságát az összes kérdéshez viszonyítva U-teszt segítségével, hogy látható legyen, vajon az -e partikulás kérdések használatában szignifikáns-e az eltérés az adott csoportok között. A vidéki tanárok -e partikulás megnyilatkozásainak gyakorisága az összes kérdéshez viszonyítva átlagosan 4,58%, míg a budapesti tanárok esetében ez az érték átlagosan 2,03%. A lakóhely szerinti csoportra elvégzett U-teszt eredménye alapján ez a két átlagos érték nem különbözik szignifikánsan ( $p = 0,11$ ). Az eredmény közel van

a 0,1-es gyengén szignifikáns szinthez, ezért várható, hogy nagyobb mintára kiterjedő vizsgálat esetében kimutatható lenne a szignifikáns eltérés. A pedagógus szakmai tapasztalata szerint az -e partikulás kérdések gyakorisága átlagosan a kezdő tanároknál 3,96%, a nem kezdőknél 2,64%. Látszik, hogy nem nagy az eltérés az -e partikula gyakorisága között, az U-teszt is ezt támasztotta alá, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa szerint nincsenek szignifikáns eltérések ( $p > 0,4$ ). Tehát az általam vizsgált korpuszban a kezdő tanárok és a nem kezdő tanárok által mondott -e partikulás kérdések gyakorisága között nincs szignifikáns eltérés. Az iskola típusa szerinti átlagok hasonló értéket mutatnak, a felső tagozatos tanárok esetében 2,74%, a középiskolai pedagógusoknál 3,86% értékűek. Ebben az esetben is látszik, hogy alig van eltérés a gyakoriságban, ezt az U-teszt is igazolta, azaz a két átlagérték szignifikánsan nem különbözik ( $p = 0,48$ ), tehát az általam vizsgált 16 óra alapján a felső tagozatos és a középiskolai tanárok kérdéseikben átlagosan ugyanolyan arányban használják az -e kérdő partikulát.

### Az -e kérdő partikula előfordulása kérdéshalmazokban

A vizsgált mintában az -e partikulás kérdések az esetek 49%-ában kérdéshalmazokban fordultak elő. A 25 kérdéshalmaz közül tizenöt alkalommal (60%) az -e partikulás kérdés a halmaz első tagja, kilenc esetben (36%) a halmaz utolsó tagja, míg egy esetben (4%) helyezkedik el a kérdések között. Amikor a tanár a kérdéshalmaz első helyén használta az -e kérdő partikulát, legtöbbször bevezette a kérdését, majd részletezte, vagy más kérdezői stratégiával feltette ugyanazt a kérdést, esetleg segített a következő kérdésével, például:

*Mit szólnak hozzá: helyesen van-e ez így írva? [...] Hogyan lehet a mozaikszót írni? Az első betűből alkotta meg, vagy többől? (4. óra)*

Ebben az esetben a tanár felteszi az eldöntendő kérdést -e partikulával, majd a további kérdésekkel sugallja a választ, hogy nem helyesen írták le a szót. Az ilyen típusú kérdezői stratégiák gyakori alkalmazása nem fejleszti kellően a diákok gondolkodását, hiszen a tanár indirekten kimondja a választ, nem a tanulónak kell önállóan rájönnie a megoldásra. Vizsgálatom alapján az -e kérdő partikulát tartalmazó kérdések ilyen típusúak, kevésbé fejlesztik a diákok kreatív gondolkodását. Ez természetesen abból az összetevőből adódik, hogy az -e partikula eldöntendő kérdésekben fordul elő, ezek megválaszolásához valószínűleg nem szükséges nagyfokú kreatív gondolkodás.

*T: Reklám. Ezek a legfontosabb üzenetfajták a tömegkommunikáció esetében. Ismertek-e még ilyen üzeneteket? [...] Hát milyen üzenetek lehetnek még? Igen, Bea?*

*D: Hirdetés, például újságokban. (11. óra)*

Ebben az esetben az -e partikulás kérdés jelentésének egy változatát mondja el a tanár még egy kérdés formájában. Az *Ismertek-e még üzeneteket?* megnyilatkozás jelentése a diákok számára az, hogy van még többfajta üzenettípus, ezeket kell összegyűjteni. A második kérdés, a *Hát milyen üzenetek lehetnek még?* pedig pontosan ezt fogalmazza meg.

A kérdéshalmazok egy speciális esete is előfordult, amikor a halmazozott kérdéseken belül -e kérdő partikulát tartalmazó kérdések halmazódnak, ezek közül 3 kéttagú, 1 háromtagú, 1 négytagú.

*T: Igen, tehát a tömegkommunikáció eszközeivel nyílik meg a világ az emberek számára. És van-e valamilyen hátránya? Szükség van-e arra, hogy ilyen mennyiségű információhalmaz zúduljon az emberekre? Igen, István?*

*D: Hát, sok fölösleges dolgot közölnek, van, ami nem is igaz. (11. óra)*

Ebben a példában a kérdezős kívüli beszédaktusok közül legerőteljesebben a válasz sugallása beszédaktus jelenik meg. A tanár már akár az első kérdéssel, az *És van-e valamilyen hátránya?* megnyilatkozással sugallhatja

a választ, hogy igen, van; egyértelművé a második kérdésében válik, hogy a pedagógus szerint van hátránya a tömegkommunikációnak. A második kérdés szóhasználata is erre utal, például az *információhalmaz* főnév vagy a *zúduljon* ige. Ezek hangsúlyviszonyait is érdekes lenne megfigyelni annyiban, hogy milyen mértékben támasztják alá a közlés célját, ez azonban nem tárgya jelen munkámnak.

*T: Jó. Van-e még a tagmondatok szintjén valami? [...] Van-e az összetett mondat szerkezetében még valami, amit meg kell itt említeni? [...] Panni. (5. óra)*

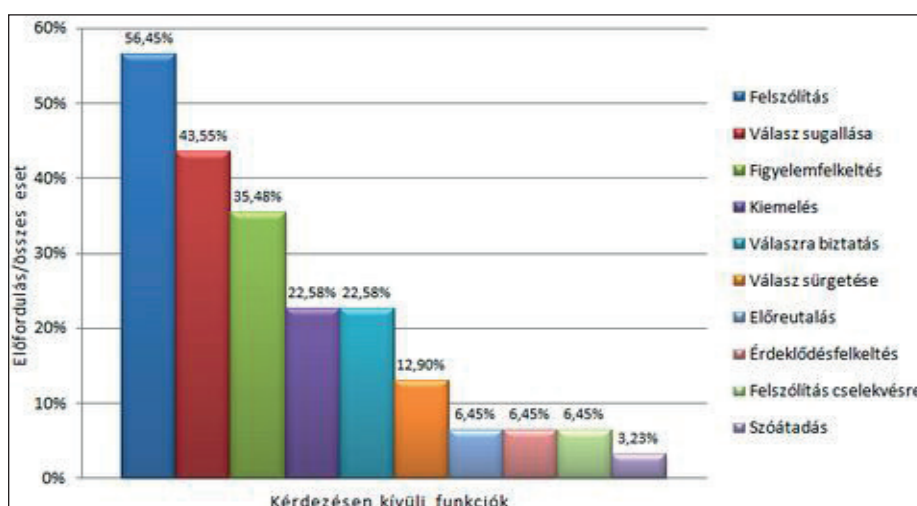
A kérdéshalmaz első és második tagja szinonim, a tanár a második kérdésben megismétli az első kérdés tartalmát, mivel az első kérdésre nem érkezik válasz. Ezek a kérdések is sugallják a választ, hogy van még valami, amit szükséges lenne megemlíteni a tagmondatok szintjén.

Az alábbi példa a vizsgált minták között azért egyedülálló, mert a kérdéshalmazok közül ez az egyetlen olyan eset, amikor a tanár nem az első kérdést fogalmazza meg másként, illetve nem a válasz sugallása a további kérdések funkciója, hanem mindegyik kérdésre egy-egy önálló választ vár. Ekkor a válasz sugallása beszédaktus nem jelenik meg, ezek valóban kérdő funkciójú kérdések.

*T: [...] felteszek nektek pár kérdést. Az első az, hogy: Hogyan éreztétek magatokat ezen az órán? [...] [a gyerekek írnak] Jól tudtatok-e velem együttműködni? [...] [a gyerekek írnak] És esetleg volt-e olyan dolog, ami nem volt világos? [...] Tehát vannak-e fehér foltok? Vannak-e kérdéseitek az órával kapcsolatban? [...] [a gyerekek írnak] (12. óra)*

#### Az -e kérdő partikulát tartalmazó megnyilatkozásokhoz kapcsolódó egyéb beszédaktusok

Vizsgálatomban az -e partikulát tartalmazó tanári kérdésekhez kapcsolódó kérdezésen kívüli beszédaktusokat figyeltem meg. Az -e partikulát tartalmazó tanári kérdésekhez a kapcsolatteremtés beszédaktusa minden esetben kapcsolódik, mivel minden kérdés egyúttal kapcsolatteremtés is a kommunikációban részt vevő partnerrel, ezért ezt a beszédaktust a továbbiakban külön nem említem. A 62 példában a következő funkciókra találtam példát csökkenő gyakoriságban: felszólítás, válasz sugallása, figyelemfelkeltés, válaszra biztatás, kiemelés, válasz sürgetése, előreutalás, érdeklődés felkeltése, felszólítás cselekvésre, szóátadás. Az egyes funkciók gyakoriságát az alábbi oszlopdiagram szemlélteti (4. ábra). Mivel egy kérdéshez az esetek nagy részében több kérdezésen kívüli funkció is kapcsolódik, a kategóriák összege nem 100%-os eredményt ad.



4. ábra

Az -e kérdő partikulát tartalmazó kérdések kérdezésen kívüli beszédaktusai (N = 62)

A vizsgált kérdések közül tizenkét esetben nem kapcsolódott kérdezésen kívüli beszédaktus a megnyilatkozáshoz, ez az összes eset 19,35%-a. A kérdezésen kívüli funkciókkal bíró megnyilatkozások

90%-ában a funkciók a többi funkcióval együtt jelentek meg. Az önmagukban is megjelenő beszédaktusok a figyelemfelkeltés, a válasz sugallása, a felszólítás és a kiemelés. Ezek gyakoriságának vizsgálatakor az összes esetet, a 62 -e partikulás kérdést vettem alapul, ezek közül harmincöt esetben a felszólítás beszédaktusa is megjelent, ez az esetek 56,45%-át jelenti.

*T: Reklám. Ezek a legfontosabb üzenetfajták a tömegkommunikáció esetében. Ismertek-e még ilyen üzeneteket? [...] Hát milyen üzenetek lehetnek még? Igen, Bea?*

*D: Hirdetés, például újságokban. (11. óra)*

Ebben a korábban már említett példában jól látható, hogy az -e partikulás mondathoz és kontextusához a felszólítás mellett a válasz biztatása beszédaktus kapcsolható, és mivel az -e partikula az *ismer* igéhez járul, a kiemelés funkciója is jellemző rá. Ha az -e partikula olyan igékhez járul, mint a *tud, ismer, eszébe jut*, akkor a kiemelés és a kapcsolattartás beszédaktusa mindig erőteljesebben jelenik meg.

Huszonhét esetben, vagyis a vizsgált kérdések 43,55%-ában a válasz sugallása beszédaktus jelent meg.

*T: Jó. [...] Van-e még más mellérendelés? [...] Kiszúrja a szemeteket. [...] Most már nem a tagmondatok között, hanem más szinten. [...] Húha. Márk. (5. óra)*

Ehhez a példához a felszólítás mellett a válasz sugallása és a válasz sürgetése beszédaktust lehet kapcsolni. Ez a három funkció négy esetben fordult elő együtt:

*T: Jó. Van-e még a tagmondatok szintjén valami? [...] Van-e az összetett mondat szerkezetében még valami, amit meg kell itt említeni? [...] Panni. (5. óra)*

Ez a példa ugyanattól a tanártól származik, mint az előző, ezért feltételezhető, hogy a pedagógus egyéni beszédkulturájából adódik, hogy többször is ugyanolyan funkciókban, ezek azonos kapcsolódásában használja az -e kérdő partikulás kérdéseket. (Ezt a jelenséget később részletesen bemutatom.) Huszonkét esetben az -e partikulát tartalmazó kérdések 35,48%-ára a figyelemfelkeltés beszédaktusa is jellemző a kérdő funkció mellett. A kiemelő funkció tizennégy esetben, a kérdések 22,58%-ában fordul elő.

A figyelemfelkeltés és a válaszra biztatás beszédaktusa jelenik meg az alábbi példában:

*T: Lohol! Ez is oda tartozik! Aztán? Tudtok-e még? Ha azt mondom: kutya! Enikő? (2. óra)*

A válaszra biztatás beszédaktusa szintén tizennégy esetben, az összes eset 22,58%-ában fordult elő. A tizennégy előfordulásból mindegyikre jellemző a felszólítás funkciója is. A válasz sürgetése beszédaktus nyolc esetben jelenik meg, vagyis az esetek 12,9%-ában. Ez a funkció a válasz sugallásával (hét esetben) és a figyelemfelkeltéssel, valamint a válasz sugallásával (egy esetben) kapcsolódik össze.

*D: Jövendölés Somogyban.*

*T: Az első oskoláról Somogyban. Igen! Igen. Hát, kérem szépen, akkor ez a Somogy mégse olyan sötét, hogyha \* mondjuk Csokonai is arra méltatta, hogy verset írjon róla, habár, ugye, tudjuk, hogy bizonyos negatív előjellel, de, hát, Berzsenyi pedig, hát, ott lakott. Na, most, találkozhatott-e Berzsenyi Csokonaival? \* [Ráüt a táblán Berzsenyi születésének és halálának évszámára.] Találkozhatott-e? [Nevetés az osztályban] Találkozhatott volna-e? Igen? Hangosan!*

*D: Igen, találkozhatott. (6. óra)* Az utolsó két -e partikulás kérdésben egyaránt megfigyelhető a válasz sürgetése, a válasz sugallása és a figyelemfelkeltés beszédaktusa. Az ismételt kérdésfeltevések, a kérdések tartalmának azonossága utal a válasz sürgetésére, az -e partikulát tartalmazó felépítés pedig a válasz sugallására. A figyelemfelkeltést pedig ezek együttese, valamint az adja, hogy az -e partikula a *találkozik* igéhez járul. Az előreutalás beszédaktusa négy esetben, az összes -e partikulát tartalmazó kérdés 6,45%-ában fordult elő. Ez a funkció három esetben a felszólítással, egy esetben az érdeklődés felkeltésével kapcsolódott össze.

D: *Félénkség.*

T: *Jó, igen, aztán?*

D: [Ö]

T: *Végül is, igen, ez is megjelenik. Jó, volt-e olyan tulajdonsága, ami, ami esetleg nincs fönt, de megjelent?*

D: [Ö] (1. óra)

Ebben az esetben egy felszólítással együtt megjelenő kérdés olvasható. Megjelenik a felszólítás, a tanár sugallja, hogy van olyan tulajdonság, amely még nincs fenn a táblán, tehát felszólítja a diákokat, hogy keressenek ilyeneket. A megnyilatkozás egyben előre is utal, mert ha a diákok nem találnak már másik példát, akkor folytatják a tananyag újabb részeinek a feldolgozását. Szintén négy esetben, az összes 6,45%-ában jelenik meg az érdeklődés felkeltése funkció. Ezek közül egy esetben a felszólítással, egy esetben az előreutalás beszédaktusával, egy esetben a figyelemfelkeltéssel, egy esetben pedig a válasz sugallásával és a figyelemfelkeltéssel együtt fordul elő.

T: *Akkor oda ird, légy szíves! Ügyesen! És a következő kérdésem pedig így hangzik: Láttál-e már fejetlen kecskét? Na, nyújtsa fel a kezét, aki látott már! Balázs látott, tessék. Nem láttál?* (2. óra)

Ennél a kérdésnél a figyelemfelkeltés és az érdeklődés felkeltése a legerőteljesebb beszédaktusok. A tanár abszurd tartalmú kérdése, hogy *láttak-e már fejetlen kecskét*, felkelt(het)ti a diákok figyelmét és érdeklődését. A felszólítás cselekvésre beszédaktusa szintén négy esetben, az összes -e kérdő partikulás kérdés 6,45%-ánál fordul elő. A négyből egy esetben 2, három esetben 3 más beszédaktussal összekapcsolódva jelenik meg, önállóan nem fordul elő.

T: *Melyiket tennéd ki?*

D: *Ezt!*

T: *Mutasd meg a többieknek, egyetértenek-e vele? Ez a többjelentésű szó?* (2. óra)

Ehhez a kérdéshez a válasz sugallása, a felszólítás és a figyelemfelkeltés beszédaktusok mellett a felszólítás cselekvésre beszédaktusa is kapcsolható. A felszólítás és a felszólítás cselekvésre beszédaktusok dominánsabbak a *mutasd meg* felszólító módú nyelvi forma miatt. A válasz sugallása és a figyelemfelkeltés beszédaktusai pedig inkább a megnyilatkozás második feléhez, az *egyetértenek-e vele* tagmondathoz kapcsolódnak. A szóátadás beszédaktusa két esetben, az összes kérdés 3,23%-ában jelenik meg. Egy esetben a figyelemfelkeltéssel, egy esetben (lásd lejjebb) felszólítással, válaszra biztatással és figyelemfelkeltéssel kapcsolódik össze.

T: *Igen, udvarias, [Ö] igen, jó a megbízhatósága, még valami? Van-e esetleg, jutott-e eszetekbe olyan, ami nincs fönt? Jó, köszönöm. Nézzük akkor a harmadik csapatot. [zaj] Téged, jó? [zaj]*

D: *Na, mit eszünk vacsorára, Ábel?* (1. óra)

### **Az -e kérdő partikulát tartalmazó tanári kérdések alkalmazásának egyéni sajátosságai**

Az -e kérdő partikulát tartalmazó tanári kérdő megnyilatkozások gyakorisága, funkcióbeli használata, kérdéshalmozásban való megjelenése sokszor a tanár egyéni beszédkultúrájától függ, ezek jellegzetes példáit mutatom be ebben a részben.

A tanórákon előforduló tanári kérdések száma nagy szórást mutat a 16 pedagógusnál. Ugyanezt mutatja az -e kérdő partikula tanári kérdésben való alkalmazásának gyakorisága is. A vizsgált tanórák közül három órán egy -e partikulát tartalmazó kérdés sem hangzott el, egy órán pedig a kérdései 15,5%-ában ilyen típusú

megnyilatkozást használt a pedagógus. A legtöbb ilyen megnyilatkozástípust használó tanár kérdései az *ismeri-e/tudja-e/tudtok-e/tudja-e/hallottunk-e* formákban hangoztak el, ezek a kérdések a diákok meglévő tudására építkeznek. A legtöbb *-e* partikulás kérdést alkalmazó pedagógus egyéni beszédkultúrájához hozzátartozik az is, hogy ilyen típusú kérdéseket az óraszervezéssel kapcsolatban is alkalmaznak:

*T: Kinél volt az egyes boríték? Adtam-e egyest?*

*T: Volt-e valakinél hármás boríték? (15. óra)*

Az *-e* partikula használatának gyakorisága mellett a különböző funkciójú használatban is megmutatkoznak különbségek, ám ezek között nem olyan nagy mértékű az eltérés, ezért kevésbé tartozhatnak az egyéni beszédkultúra összetevőjéhez. Az 1. órán elhangzott *-e* partikulás kérdésekben a partikula öt esetben a létigéhez kapcsolódik, ezek nagy részéhez a válasz sugallása funkció köthető, két esetben a *tud* igéhez, egy esetben az *eszébe jut* alakhoz járul. A 2. órán feltett kérdések között háromból két esetben a *vajon* partikulát is tartalmazó megnyilatkozás van, tehát valószínűleg a tanár kérdezési stratégiájának a része lehet a *vajon + -e* alkalmazása, amely a kiemelés beszédaktusát még erőteljesebbé teszi. A 3. óra *-e* partikulát tartalmazó hat kérdésből kettő-kettő egy-egy nagyon hasonló megnyilatkozásnak a variációja. Az egyik a *Mi a véleményetek? Jó-e ez / jó-e a megoldás?*, a másik a *Helyes-e?*, illetve a *Helyesen van-e írva?* alakok. Ezek a példák is utalhatnak a tanár egyéni nyelvhasználatának sajátosságaira, kérdezési stratégiájának jellegzetességeire. Az 5. órán elhangzott *-e* partikulás kérdésekben minden esetben a létigéhez, a *van/volt* alakhoz kapcsolódott a partikula. A 12. órában megjelenő *-e* partikulás kérdések közül a *válaszol-e* alak kétszer, a *volt-e/vannak-e* alak háromszor fordul elő. Ezeket a *van-e/volt-e* formulákat gyakran használják a pedagógusok, valamint aki használja, az egy órán többször is alkalmazza. Elképzelhető, hogy az ő esetükben ez rögzült formula, az eldöntendő kérdéseket rutinszerűen fogalmazzák a korábban már bemutatott felszólító vagy kijelentő funkcióban.

## Összegzés

A 16 lejegyzett tanóra alapján elmondható, hogy nem igazolódott az első hipotézis, az egyes csoportok között az *-e* partikula gyakorisága alapján nincs szignifikáns eltérés. A vidéki tanárok és a budapestiek által elhangzott *-e* partikulás kérdések gyakorisága alapján kimutatható szignifikanciaszint azonban arra enged következtetni, hogy nagyobb minta esetében a szignifikáns eltérés nagy valószínűséggel kimutatható lenne. Az egyes tanórákon elhangzott, *-e* partikulát tartalmazó kérdések százalékos megoszlása nagy szórást mutat, több esetben egy sem hangozott el az órán, míg egyszer az összes kérdés 15,5%-ában ilyen típusú megnyilatkozást használt a pedagógus. Ez a tanár egyéni beszédkultúrájából, nyelvhasználatából adódhat, az egyéni kérdezési stratégia része lehet az ilyen típusú megnyilatkozás használata, illetve elkerülése. Megfigyelhető, hogy az *-e* kérdő partikulás megnyilatkozások gyakran jelennek meg kérdéshalmazokban, legtöbbször a halmaz első tagjaként. Abban az esetben, ha a diák részéről nem érkezik válasz a felszólításra, szükségszerű, hogy a pedagógus újabb kérdést tegyen föl. A vizsgált megnyilatkozások kérdezésen kívüli beszédaktusai sokfélék lehetnek, legtöbbször ezek összekapcsolódva jelennek meg. A pedagógusok leggyakrabban a felszólítás, a válasz sugallása és a figyelemfelkeltés funkciókban használták az *-e* partikulát tartalmazó megnyilatkozásokat. Mivel a vizsgálat nem reprezentatív, az eredmények korlátozottan értelmezhetők, de hasznosak lehetnek mind a pedagógusok, mind a kutatók számára. Szükséges lenne további, hasonló szempontú vizsgálatokat elvégezni nagyobb korpusz alapján rétegzett mintavétellel, valamint érdemes lenne megfigyelni ezeknek a megnyilatkozásoknak a különböző funkciókhoz kapcsolódó, jellemző beszédállamát, hangsúlyviszonyait. Hasznos lenne továbbá összevetni a vizsgált kérdéseknek a pedagógiai funkcióját a hozzájuk kapcsolódó beszédaktusokkal, feltárva ezzel a tanári kérdezési stratégia egy másik fontos elemét, valamint ennek a beszédaktusokkal való kapcsolatát.

### Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 195–202.
- Antalné Szabó Ágnes 2006a. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 226. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2006b. 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.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2010. április 4.)
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kiadó. Budapest.
- Fábricz Károly 1981. Az -e kérdő partikula. *Magyar Nyelvőr*. 447–451.
- Grice, H. Paul 1997/[1975]. A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 213–227.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.
- Hedge, Tricia 2001 *Teaching and Learning is the Language Classroom*. Oxford University Press. Oxford.
- Herbszt Mária 2010. A tanári beszédmagatartás. *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek 1*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Hymes, Dell 1978. Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció II*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 133–151.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. *MNyTK*. 207: 350–360.
- H. Varga Gyula 1999. A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. *MNyTK*. 212/1: 210–224.
- Kiefer Ferenc 1983. *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kugler Nóra 1998. A partikula. *Magyar Nyelvőr*. 214–219.
- Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Németh T. Enikő 2006. Pragmatika. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Sallai Éva 1996. *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Schirm Anita 2005. *Az -e kérdő partikula nyomában*. [http://nydi.bibl.u-szeged.hu/SZTE\\_NYDI/LingDok\\_kotetek\\_files/schirm\\_a.pdf](http://nydi.bibl.u-szeged.hu/SZTE_NYDI/LingDok_kotetek_files/schirm_a.pdf) (2010. április 3.)
- Searle, John 2000. *Elme, nyelv, társadalom. A való világ filozófiája*. Vince Kiadó. Budapest.
- Ur, Penny 1991. Classroom interaction. In: Williams, Marion – Wright, Tony: *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

**Scheuring, Flóra**

**The investigation of a type of teacher question from the perspective of discourse grammar**

This study investigates the direct question type that contains the Hungarian particle *-e*. This question type, an element of questioning and questioning culture, is a core ingredient of teacher communication. The aim is to analyze the utterances that contain the question particle *-e*: to introduce the speech acts performed with these utterances, to show the frequency of these speech acts connected to the utterances, and to explore how the analyzed questions accumulate. This study is embedded in a larger research project where the elements of / teacher communication are investigated. The whole research, including this study is carried out by analysing video lessons at schools of various types. The study discusses the results and the individual characteristics of the use of the question particle *-e*.

**Kulcsszók:** tanári kommunikáció, diskurzus, kérdés, videós tanóraelemzés

**Keywords:** teacher communication, discourse, question, analysis of multimodal lessons

**Az írás szerzőjéről**

*Scheuring Flóra*

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

[sch.flora\[kukac\]gmail.com](mailto:sch.flora[kukac]gmail.com)