

Hollóy Zsolt

Osztály, vigyázz! – Kapcsolatteremtés a jelenléti osztálytermi diskurzusokban

Minden kommunikációs aktus sikerességének egyik alapvető feltétele a felek közötti megfelelő kapcsolat kialakítása, a kontaktus megteremtése. A kontaktus kialakítása nélkül a kommunikációban részt vevő felek együttműködése nem jöhet létre, ennek hiányában a kommunikációs célok nem érhetők el. Különösen fontos a kapcsolat kialakítása az olyan cél- és eredményorientált kommunikációs kontextusokban, mint az osztálytermi diskurzusoké. A jelen tanulmány célja, hogy 20 videóra rögzített tanóra alapján képet alkosson az osztálytermi diskurzusok kapcsolatteremtő epizódjáról. Az elemzések fókuszában a tanári fatikus nyelvi elemek, a bevezető epizód diskurzusjellemzői és a tanulói aktivitás nyelvi és nem nyelvi formái állnak. Az eredmények értelmezéséhez diskurzuselemzési, pragmatikai, kommunikációelméleti és anyanyelv-pedagógiai szempontok is hozzájárulnak. A tanulmány eredményei tanárjelöltek és gyakorló tanárok számára egyaránt segítségül szolgálhatnak kommunikációjuk tudatosításában, fejlesztésében.

Bevezetés

Az osztálytermi diskurzusok vizsgálata már több évtizede képezi a formális diskurzusok vizsgálatának a tárgyát, az osztálytermi kommunikáció elemzésének nemzetközi és hazai szakirodalmában egyaránt jelentős. A vizsgálatok középpontjában a hatékony tanári kommunikáció áll, amelynek mibenlétét számos aspektusból elemezték már a kutatók (Cazden 2001; Skidmore et. al. 2003; Antalné Szabó 2006; Walsh 2006; Boronkai 2008a; 2008b; Herbszt 2010; Király 2015, 2017; Gonda 2016; Asztalos 2020). A hatékony osztálytermi kommunikáció egyik alapvető feltétele azonban napjainkig kevesebb figyelmet kapott. A felek közötti kölcsönös figyelem, az úgynevezett kontaktus (Jakobson 1960) vagy kapcsolat fennállása kulcsfontosságú a hatékony kommunikáció megteremtésében. A kontaktus megkonstruálása nélkül a kommunikációs folyamatok nem lehetnek sikeresek: amennyiben az egyik fél részéről a figyelem hiányzik, úgy a kommunikációs célok nem érhetők el (Fercsik–Raátz 2018). A kontaktus megteremtése és fenntartása az osztálytermi diskurzusokban különösen meghatározó (Antalné Szabó 2006; Asztalos 2022). Az osztálytermi diskurzusok erősen cél- és eredményorientált természete megkívánja a tanár és a diákok között a kontaktus folyamatos fenntartását. A tanulási célok, amelyek szoros összefüggésben állnak a tanulók iskolai előmenetelével, a tanórákon csak akkor érhetők el, ha a tanár és a tanulók együttműködve, egymásra kölcsönösen odafigyelve kommunikálnak (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010). A jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja, a tanárok milyen módon teremtik meg a kapcsolatot tanulóikkal a tanórán. A vizsgálat fókuszában a tanári kapcsolatteremtő nyelvi viselkedés mellett a kapcsolatteremtési epizód jellemzőinek a feltárása, a kapcsolatteremtő tanulói aktivitás elemzése is áll.

Elméleti háttér

Az osztálytermi diskurzusok szerkezeti jellemzői

A tanóra kommunikációs és didaktikai céljainak elérésében az egyik legfontosabb tanári eszköz a kommunikáció (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010). A tanári kommunikáció legalapvetőbb egységei a megnyilatkozások (Schegloff 2007; Antalné Szabó 2006, 2015; Herbszt 2010; Király 2017; Asztalos 2020), amelyek értelmezhetők

beszédaktusként (Austin 1962; Antalné Szabó 2006, 2015; Asztalos 2020), típusaik pedig a megnyilatkozásban megfigyelhető legfontosabb pragmatikai funkciók szerint osztályozhatók (Antalné Szabó 2006, 2015; Asztalos 2015, 2020). A tanári beszédfordulók átlagosan több megnyilatkozást tartalmaznak, és pragmatikai funkcióik szempontjából is komplexebbek (Antalné Szabó 2006, 2015; Asztalos 2015, 2020), mint a tanulói fordulók. Egy tanári beszédforduló a több megnyilatkozásnak köszönhetően többféle pragmatikai funkciót is betölthet (Antalné Szabó 2006). Az adott tanórai egységben megtalálható tanári beszédfordulók kategorizálása és elemzése eszköze lehet annak, hogy a vizsgált tanórai jelenetek tanár által kijelölt kommunikációs/pragmatikai céljait megismerjük. A jelen tanulmány a tanári beszéd megnyilatkozástípusainak kategorizálásához a korpusz példáit és Antalné Szabó Ágnes rendszerét veszi alapul (Antalné Szabó 2006, 2015). Az elemzés a következő tanári megnyilatkozástípusokat különbözteti meg: tájékoztató, magyarázó, kérdő, órászervező, feladatkijelölő, értékelő, fegyelmező és fatikus.

Az osztálytermi kommunikáció egyik legfontosabb tulajdonsága az aszimmetrikus jelleg (Cazden 2001; Antalné Szabó 2006, 2015; Walsh 2006, 2011; Herbszt 2010; Asztalos 2016). Az osztálytermi kommunikáció résztvevőit nem ugyanolyan jogok illetik meg a kommunikációt illetően: a diskurzusok irányítása elsősorban a tanár joga (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010; Walsh 2011). Egyik fontos eszköze ennek a szóátadás-szóátvétel mechanizmusainak az irányítása. A szóátadás-szóátvétel folyamata az osztálytermi diskurzusokban nem spontán képződik, a tanár irányítja a megszólalók kiválasztását, ahogy azt is, hogy mikor, miképpen szólalhat meg az adott tanuló. Számos kutatás rámutatott már arra is, hogy a tanárok alapvetően többet, többször és hosszabban beszélnek a tanórákon, mint diákjaik (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010; Asztalos 2015, 2020). Az osztálytermi diskurzusokban a tanári beszédfordulókból általában lényegesen több található, és hosszabbak is, mint a diákok beszédfordulói (Antalné Szabó 2006; Asztalos 2015, 2020).

Az osztálytermi diskurzusok aszimmetriáját a diskurzusok mintázata is tükrözi. Az osztálytermi diskurzusra jellemző, különleges hármasszekvencia az IRF-szekvencia (Cazden 2001; Antalné Szabó 2006, 2015; Walsh 2006, 2011; Webb–Mkongo 2013). Ez egy tanári kezdeményező fordulóval indul, amelyet egy tanulói forduló követ, majd a szekvencia egy tanári visszajelzéssel zárul (Cazden 2001; Antalné Szabó 2006, 2015; Walsh 2006, 2011; Webb–Mkongo 2013; Király 2017). A hármasszekvencia szerkezete mutatja a kommunikációs tanári vezető szerepet: a kezdeményezés, a visszajelzés és az újabb megszólaló kijelölése mind a tanár feladata.

A fatikus kommunikáció

Az információátadás mellett a kommunikációban az egyik legfontosabb cél a felek közötti kapcsolat megteremtése, fenntartása és lezárása, ezekért a folyamatokért a fatikus kommunikáció felel (Malinowski 1923; Jakobson 1960; Laver 1975; Coupland et. al. 1992; Balázs 1993; Zegarac–Clark 1999). A megfelelő kapcsolat kialakítása nélkül a kommunikációs folyamat számos ponton sérülhet, ennek köszönhetően a felek közötti információcsere nem tud létrejönni (Malinowski 1923; Jakobson 1960; Balázs 1993; Domonkosi 2002). A kommunikáció fatikus funkcióját a résztvevők a fatikus nyelvi elemek használatával hozzák létre, amelyek segítségével a kommunikáció során a kontaktust megteremtik, fenntartják és lezárják (Jakobson 1960; Balázs 1993; Domonkosi 2002; Erdélyi 2012; Asztalos 2022). A fatikus nyelvi elemek természetükből adódóan elsősorban a dialogikus diskurzusokhoz tartoznak, a dialógusok egészében vannak jelen (Vanyan 2017; Asztalos 2022). Pragmatikai szempontból olyan beszédaktusként értelmezhetők, amelyek információs tartalma elhanyagolható, funkciójukat tekintve kifejezetten a beszélők közötti kapcsolatépítés szempontjából jelentősek (Austin 1962; Cruz 2007; Pléh 2012; Bloammert–Varis 2015; Vanyan 2017). A kapcsolat felvételéhez, fenntartásához és lezárásához tartozó nyelvi viselkedés kulturálisan erősen beágyazott, e normák tudatos vagy tudattalan figyelmen kívül hagyása a befogadó szemében normaszegésnek minősül (Balázs 1993; Domonkosi 2001; Elhami 2020; Ivosávi–Vecsernyés 2022). Helyes használatuk azonban segítheti a kommunikáló felek

közötti kapcsolat kiépülését, és ez a felek egymás iránti megítélésben, az egymással való együttműködésben jelentős (Coupland et. al. 1992; Domonkosi 2002, 2017; Bloammert–Varis 2015; Jerslev–Mortensen 2016).

A fatikus kommunikáció nyelvi és nem nyelvi elemei

A fatikus nyelvi elemek a kapcsolat felvételét, fenntartását és lezárását explicit és implicit módokon is támogathatják (Balázs 1993; Domonkosi 2001; Vanyan 2017; Rahardi 2019; Asztalos 2022). A jelen tanulmány a tanári fatikus kommunikáció azon fatikus nyelvi elemeit vizsgálja, amelyek explicit módon segítik a kapcsolatteremtést. E nyelvi elemeket „tisztn fatikus” nyelvi elemeknek nevezhetjük. Ebbe a csoportba tartoznak a köszönési formák és az ezeket pótló kifejezések, amelyek elsősorban a kontaktus megteremtésére és lezárására szolgálnak, továbbá a megszólítások, amelyek közvetlen módon szintén a kapcsolatteremtést teszik lehetővé a beszélők számára (Domonkosi 2001, 2002).

A köszönési formák és a köszönést pótló kifejezések a diskurzusok elején találhatóak, a beszélők ezekkel fejezik ki hajlandóságukat a kommunikáció megkezdésére a másik fél felé (Balázs 1993; Salmani-Nodushan 2006; Vanyan 2017; Elhami 2020; Adnan 2022). A köszönési formák esetén hangsúlyozottan jelentős a nyelvi udvariasság kérdése, a különböző kommunikációs kontextusok különböző formák használatát kívánják meg (Balázs 1993; Vanyan 2017; Elhami 2020, Ivosävi–Vecsernyés 2022). Az osztálytermi kommunikáció aszimmetrikus jellege a tisztn fatikus nyelvi elemek szintjén is tetten érhető. Több kutatás kimutatta, hogy a tanárral való kommunikáció rendkívül fontos a tanulók számára, mivel ezek az interakciók gyakorlóterepként szolgálnak számukra a fatikus kommunikációt övező társadalmi normák elsajátításában (Domonkosi 2002; Erdélyi 2017). A tanulók intézményes nevelése segíti a társadalmi betagozódásukat, amelyben a tanár elsődleges nyelvi példaként funkcionál a tanulók számára (Antalné Szabó 2006). A köszönés nyelvi módját illetően a szintér formális jellegéből adóan más normák vonatkoznak az osztályteremben a tanárra, mint a diákokra (Domonkosi 2002; Erdélyi 2017).

A megszólítások szintén alkalmasak a kontaktus megteremtésére és lezárására is, továbbá a kommunikációban a résztvevők a megszólítások segítségével jelölik ki pontosan a befogadót (Balázs 1993; Domonkosi 2001, 2002; Erdélyi 2012). A megszólításokhoz kapcsolódó normarendszer szintén bonyolult, a használatukhoz kapcsolódó nyelvi udvariassági szabályok kulturálisan és társadalmilag meghatározottak (Domonkosi 2001, 2002). A megszólításoknak sokféle típusuk van: a különböző személyneves megszólítások mellett az egyéb névszói és a névmási alakok is rendszeresen használatosak (Domonkosi 2001, 2002). Az osztálytermi diskurzusokban a megszólításoknak kulcsfontosságú szerepük van a szóátadás-szóátvétel mechanizmusában is (Antalné Szabó 2006, 2015; Asztalos 2022). Ezek a mechanizmusok sok esetben nehezen irányíthatók a kommunikáció során, és konfliktusok forrásai lehetnek olyan diskurzusokban, amelyekben sok szereplő vesz részt (Iványi 2001; Boronkai 2008a). A megszólítások ezért a tanári kommunikációs eszköztár fontos elemei (Antalné Szabó 2006). Az osztálytermi diskurzusok aszimmetrikus jellegét a megszólításformák használata is jelzi: míg a tanároknak a kutatások szerint nagy szabadságuk van a tanulóik megszólításában, addig a tanulókat e nyelvi elemek használata kapcsán is szigorúbb szabályok korlátozzák (Domonkosi 2002; Erdélyi 2012, 2017).

A kommunikációban a kapcsolat megteremtése, fenntartása és lezárása nem csupán a nyelvi elemek használatával valósul meg (Erdélyi 2012; Fercsik–Raátz 2018; Niemelä–Nyrhinen–Seppänen 2019; Asztalos 2022; Ivosävi–Vecsernyés 2022). A kapcsolatfelvétel gyakran nyelvi és nem nyelvi síkon egyaránt megfigyelhető. A köszönési formák használatát számos esetben olyan nem nyelvi gesztusok is kísérik vagy helyettesítik, mint a kézfogás vagy az integetés (Balázs 1993; Erdélyi 2012; Niemelä–Nyrhinen–Seppänen 2019). A nem nyelvi jelek közül az egyik legfontosabb eszköz a szemkontaktus: hiánya esetén a kommunikációs partnerek azt érezhetik, hogy nem figyelnek oda rájuk, és ez negatívan hat a kommunikáció hatékonyságára (Fercsik–Raátz 2018). A figyelem kifejezése emellett számos egyéb nem nyelvi jellel is

történhet: az arcjáték, a gesztusok, a testbeszéd mind jelezhetik a feladó felé, hogy a befogadó odafigyel az üzenetre, fogadja (Fercsik–Raátz 2018).

Kapcsolatteremtés a tanórai diskurzusokban

Az osztálytermi diskurzusok kapcsolatfelvétele egyes szempontokból hasonló a hétköznapi diskurzusok kapcsolatfelvételéhez: a résztvevők itt is kapcsolatfelvevő fatikus nyelvi elemekkel köszöntik egymást, a kapcsolatfelvétel az osztálytermi diskurzusok esetében is az első mozzanata a kommunikációnak (Dornbach 1997; Domonkosi 2017; Cook et. al. 2018; Shield-Lysiak et. al. 2020). Az osztálytermi diskurzus kapcsolatfelvevő része azonban több ponton eltér a hétköznapi diskurzusokétól, mivel a formális kommunikációs színtér miatt szigorúbb normák jellemzik, sőt a magyar kultúrában évtizedek óta társul hozzá a jelentés félkatonai, uniformizált kapcsolatleremtő rituáléja (Dornbach 1997; Erdélyi 2017). Az osztálytermi diskurzus aszimmetrikus jellegéből fakadóan a tanár az, aki a kommunikációt irányítja, így a kapcsolatfelvétel aktusát is ő kezdi meg, a diákok gyakran a tanóra elején vigyázállásban viszonyozzák a kapcsolatfelvételt (Dornbach 1997; Erdélyi 2017). A jelentés rituáléjához verbális és nem verbális jelek egyaránt tartoznak: a tanár belépését követően az osztály vigyázba áll, a tanár köszöntése után az osztály kórusban viszonyozza a köszöntést (gyakoriak a formális alakok, például *Jó napot kívánok!*, a tanulói részről pedig általában a magázó formák az elvártak), majd a jelentés után a diákok helyet foglalhatnak (Dornbach 1997; Erdélyi 2017). Ez a rituálé tükrözi a hierarchikus viszonyok leképződését az osztályteremben, illetve a fatikus kommunikáció mintakövető, nagymértékben társadalmi szabályokhoz és elvárásokhoz köthető jellegét is (Vanyan 2017). A tanórai kapcsolatfelvevő epizódot Magyarországon rövid, elsősorban fatikus és tájékoztató jellegűként tartják számon (Dornbach 1997).

A vizsgálat anyaga, kísérleti személyei

A vizsgálat anyagát 20, videóra rögzített felső tagozatos és középiskolai jelenléti tanóra képezi. A 20 tanóra az ASZ–MODA korpusz (ASZ–MODA 2002–) válogatott magyar nyelv és irodalom tanórái. Ezek jellemzőit az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat
A korpusz tanóráinak adatai

A tanóra sorszáma	A tanár neve	A tanár tapasztalata	A tanóra típusa	Az iskola típusa	Az iskola helye
1.	nő	tapasztalt	magyar nyelv	középiskola	Budapest
2.	nő	tapasztalt	magyar nyelv	középiskola	Budapest
3.	férfi	tapasztalt	magyar nyelv	középiskola	Budapest
4.	férfi	tapasztalt	irodalom	középiskola	Budapest
5.	nő	pályakezdő	magyar nyelv	középiskola	Budapest
6.	nő	pályakezdő	magyar nyelv	középiskola	Budapest
7.	férfi	pályakezdő	magyar nyelv	középiskola	Budapest
8.	férfi	pályakezdő	magyar nyelv	középiskola	Budapest
9.	nő	tapasztalt	magyar nyelv	középiskola	Budapest
10.	férfi	tapasztalt	magyar nyelv	középiskola	Budapest
11.	férfi	pályakezdő	magyar nyelv	felső tagozat	Budapest

A tanóra sorszáma	A tanár neve	A tanár tapasztalata	A tanóra típusa	Az iskola típusa	Az iskola helye
12.	nő	tapasztalt	magyar nyelv	felső tagozat	Nyíregyháza
13.	nő	tapasztalt	magyar nyelv	felső tagozat	Nyíregyháza
14.	nő	pályakezdő	magyar nyelv	felső tagozat	Budapest
15.	nő	pályakezdő	magyar nyelv	felső tagozat	Szeged
16.	nő	pályakezdő	magyar nyelv	felső tagozat	Párkány
17.	férfi	pályakezdő	magyar nyelv	felső tagozat	Párkány
18.	férfi	pályakezdő	magyar nyelv	felső tagozat	Eger
19.	férfi	tapasztalt	magyar nyelv	felső tagozat	Budapest
20.	férfi	tapasztalt	magyar nyelv	felső tagozat	Budapest

A minta a pedagógusok nemi megoszlása, tapasztalata, illetve a középiskolai és a felső tagozatos órák megoszlása miatt heterogénnek tekinthető. A videókon szereplő pedagógusok tapasztalatát illetően pályakezdőnek minősül a legfeljebb öt év tanítási tapasztalattal rendelkező tanár, a tapasztaltak kategóriájába pedig az ennél többévtényi tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok sorolhatók. A tanórák típusa és az iskola helye szempontjainál nem történt arányosítás, mivel az osztálytermi diskurzusokat vizsgáló eddigi kutatások azt jelzik, hogy ezek nincsenek kimutatható hatással az osztálytermi kommunikáció főbb aspektusaira (Antalné Szabó 2006, 2015; Herbszt 2010; Asztalos 2020). A vizsgált tanórákat tartó 20 pedagógus mellett kísérleti személynek tekintendők a tanórákon részt vevő tanulók is. A vizsgálat eredményei a korpusz mérete miatt nem reprezentatívak, csupán tendenciákat, további kutatási irányokat jelölnek ki.

A vizsgálat célja és hipotézisei

A tanulmány célja, hogy képet alkosson a jelenléti tanórák kapcsolatteremtő epizódjának fatikus kommunikációjáról, különös tekintettel a kontaktus megteremtéséhez használt tanári fatikus nyelvi elemekre. A kapcsolatteremtő tanórai fatikus kommunikáció elemzésének részét képezi továbbá a tanulói nyelvi és nem nyelvi aktivitás vizsgálata, a jelentés rituáléjának az elemzése is. Ezek mellett a tanulmány a kapcsolatteremtő epizód olyan diskurzusjellemzőit is vizsgálja, mint a jelenetek időtartama vagy a bennük dominánsan érvényesülő pragmatikai/kommunikációs célok. A tanórák bevezető epizódjainak a leírásai az 1. számú mellékletben olvashatók.

A vizsgálat hipotézisei a következők:

- A tanórák bevezető epizódjában elhangzó tanári beszédfordulóknak szerves részét képezik a tisztán fatikus nyelvi elemek.
- A tisztán fatikus nyelvi elemek közül a köszönési formák jelennek meg a legnagyobb számban a tanári beszédben a tanórák bevezető epizódjában.
- A tanórákon a bevezető epizód pusztán egy rövid, néhány másodperc időtartamú epizód.
- A bevezető epizód tanári beszédfordulóiban a fatikus és tájékoztató megnyilatkozások nagyobb arányban jelennek meg, mint a többi megnyilatkozástípus.
- A vizsgált tanórák többségének bevezető epizódjára jellemző a jelentés rituáléjának a megjelenése.
- A tanulói nyelvi aktivitás elsősorban a jelentés rituáléjához kapcsolódik.

A vizsgálat anyaga, kísérleti személyei és módszertana

A tanulmány 20, videóra rögzített magyar nyelvi és irodalom tanóra felvételei alapján elemzi a tanórák kapcsolatteremtő epizódjának fatikus kommunikációját. A vizsgálat kísérleti személyei a tanórákat megtartó pedagógusok és a tanórákon részt vevő tanulók. A vizsgálat a tartalomelemzés és a szoros szövegelemzés módszereit ötvözve vizsgálja a tanórai kapcsolatteremtés fatikus nyelvi és nem nyelvi aktusait. A tanórák diskurzusainak lejegyzése az ELAN 6.7-es beszédelemző program segítségével történt. A tartalomelemzés során a lejegyzett, annotált és kódolt szövegekben azonosítottam a tanári megnyilatkozástípusok, fatikus nyelvi elemek és a tanórai kapcsolatteremtő rituálé típusait, amelyek alapján kvantitatív vizsgálati eredmények váltak megállapíthatóvá. A diskurzusokban előforduló nyelvi példákat a szövegkörnyezet, a kommunikációs kontextus és pragmatikai szempontok figyelembevételével funkcionálisan is elemeztem, így a vizsgálat kvalitatív, a tanári és tanórai fatikus kommunikációt bemutató eredményekkel is szolgál. A tanulmányban az elemzéshez használt, példaként szolgáló tanórarészletekben a kísérleti személyek anonimitásának megtartása érdekében a tanárok és a tanulók nevét kódok helyettesítik (például D1, D2), a megszólításformák típusait szemléltető példák esetében a tulajdonnévi alakok minden esetben fiktív, kitalált nevek. A tanári megnyilatkozástípusokat szemléltető példákban a különböző megnyilatkozástípusokat az alábbi kódok jelölik: (T) – tájékoztató, (Ó) – óraszervező, (F) – fatikus, (K) – kérdő, (FK) – feladatkielölő, (É) – értékelő, (M) – magyarázó. A párhuzamosan elhangzó diákkérdéseket csillagok (*...*), a szüneteket pontok (...) jelölik.

Az osztálytermi diskurzusokat tanulmányozó hazai kutatások alapvetően a tanórát tekintik egy vizsgálati egységnek (Antalné Szabó 2006, 2015; Schirm 2014; Király 2017; Asztalos 2020, 2022), az egyes tanórai jelenetek mikroszintű elemzése kisebb hangsúlyt kap. A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat célkitűzése, hogy a tanári fatikus kommunikáció jellemzőit a mélyebb megértés érdekében elsősorban ne a tanórák makro-, hanem a mikroszintjén értelmezze. Ezért a fatikus kommunikációt vizsgáló szakirodalomra alapozva (Balázs 1993; Domonkosi 2002; Erdélyi 2012; Elhami 2020; Asztalos 2022; Ivosávi–Vecsernyés 2022) a dolgozat a kapcsolatfelvételt célzottan a tanórák bevezető epizódjában vizsgálja. A kapcsolatfelvevő epizód kijelölésében az alábbi pragmatikai, kommunikációs és didaktikai szempontok szolgálták támpontokként (Dornbach 1997):

- A tanári és tanulói beszédfordulók az interakció teljes ideje alatt a kapcsolatteremtéshez vagy egyéb, a tanórához előzetesen kapcsolódó tájékoztatói, óraszervezői és további témákhoz kapcsolódnak.
- A tanulói aktivitás nyelvi és nem nyelvi szinten is a kapcsolatteremtéshez és egyéb, a tanóra tananyagához szorosan nem kapcsolódó tevékenységekhez kapcsolódik.
- A jelenet legvégén a tanári beszédaktus egyértelműen egy újabb szerkezeti egység kezdetét jelzi (például házi feladat ellenőrzése, tananyaghoz kapcsolódó kérdés feltétele, különböző szemléltető eszközök vizsgálata stb.).
- A kapcsolatteremtő epizód pragmatikai/nyelvi szempontok alapján is világosan elkülöníthető egység a tanóra többi jelenetétől (például diskurzusjelölők, instrukcióigék jelenléte a tanári beszédben).

Eredmények

A kapcsolatteremtő epizód időtartama

Ez az alfejezet a tanórák kapcsolatfelvevő epizódjának időtartamára vonatkozó adatait mutatja be. A 2. táblázat szemlélteti a vizsgált tanórákat bevezető epizódok időtartamaira vonatkozó számadatokat.

Az elemzett tanórákon összesen 976 másodpercnyi kapcsolatteremtő epizód figyelhető meg. A tanórák átlagát tekintve egy bevezető epizód 48,35 másodperc, így kijelenthető, hogy a bevezető epizód a tanórán valóban rövid szakaszt jelent. Látható azonban, hogy a korpusz legrövidebb bevezető epizódja (10. tanóra) csupán 2 másodperc, míg a leghosszabb ilyen jelenet (11. tanóra) 104 másodperc, és ez jelentős különbség. A 10. számú

tanórán a kapcsolatfelvétel pusztán egy tanári köszönési formából és köszönéspótló kifejezésből áll, és a rövid tanári fatikus megnyilatkozások után rögtön megjelennek a tananyag feldolgozására irányuló beszédaktusok. Ezzel szemben a 11. tanóra bevezető epizódjában, amely a vizsgált esetek leghosszabbja, egy teljes jelentési rituálé figyelhető meg, a jelentés után pedig a tanári beszédben számos óraszervezői megnyilatkozás is látható. Az időtartambeli különbségek azt mutatják, hogy a tanár saját céljai szerint alakíthatja a bevezető epizódot, és a tényleges kontaktuseremtés mellett más jellegű beszédcselekvéseket is végezhet.

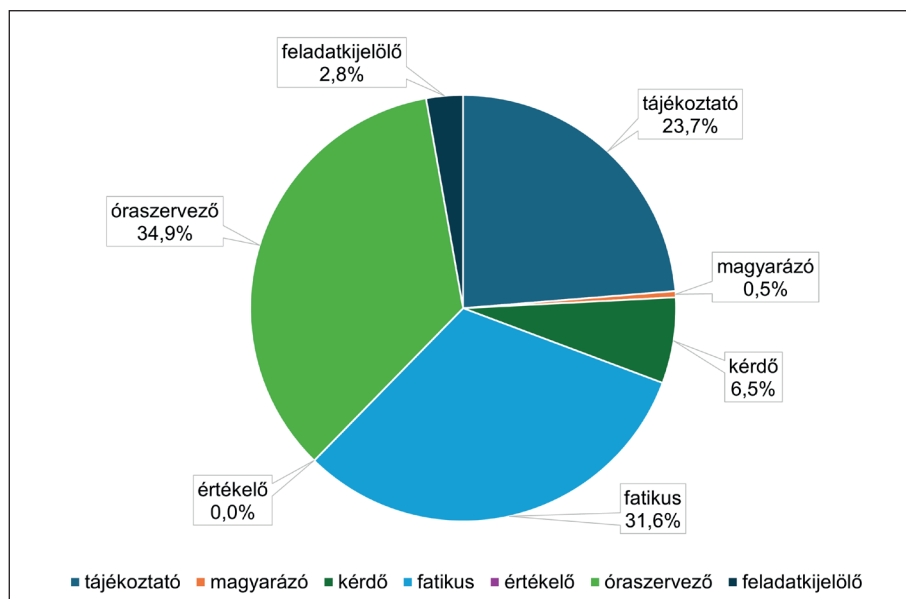
2. táblázat
A tanórák kapcsolatteremtő epizódjának időtartamai

A tanóra sorszáma	A kapcsolatteremtő epizód időtartama (n = 967 s)
1. tanóra	35 s
2. tanóra	58 s
3. tanóra	53 s
4. tanóra	87 s
5. tanóra	52 s
6. tanóra	17 s
7. tanóra	38 s
8. tanóra	13 s
9. tanóra	35 s
10. tanóra	2 s
11. tanóra	104 s
12. tanóra	53 s
13. tanóra	22 s
14. tanóra	65 s
15. tanóra	69 s
16. tanóra	46 s
17. tanóra	48 s
18. tanóra	52 s
19. tanóra	72 s
20. tanóra	46 s

A tanórák kapcsolatteremtő epizódjának pragmatikai funkciói

A jelenléti tanórák kapcsolatteremtő jeleneteiben összesen 212 tanári megnyilatkozás található 32 tanári beszédfordulóban. A tanórákat bevezető epizódok tanári megnyilatkozástípusainak adatait az 1. ábra összegzi. A legnagyobb arányban az óraszervező (75 darab, 35%) és a fatikus (68 darab, 32%) megnyilatkozások jelennek meg.

A fatikus megnyilatkozások többféle módon fordulnak elő a tanári beszédben. Egyrészt jelen vannak az olyan hagyományos fatikus megnyilatkozások, mint a köszönések, köszönéspótló kifejezések, illetve a különböző nyelvi udvariassági formák. Ezek kapcsolódhatnak például a jelentés rituáléjához is, de attól függetlenül is megjelenhetnek a tanári nyelvhasználatban (1. példa: 14. tanóra, részlet).



1. ábra
A tanórák kapcsolatteremtő epizódjának tanári megnyilatkozástípusai

(1)

D1, D2: *Tanárnőnek tisztelettel jelentjük, az osztály létszáma 32, és hiányzik D3 és D4.*

T: Köszönöm szépen (F). Foglaltak helyet (Ó)! (...) Nos, sok szeretettel köszöntök mindenkit (F).

Gyakoriatok továbbá az olyan fatikus megnyilatkozások is, amelyekben a tanárok egy-egy tanulóval létesítenek kontaktust. Ilyenek például a megszólításokat tartalmazó megnyilatkozások, amelyek gyakran óraszervező megnyilatkozásokhoz kapcsolódnak (2. példa: 19. tanóra, részlet).

(2)

T: Jó, és akkor, ha a D5 is kinyitotta a füzetét (F)(Ó), akkor a D2 el is kezdheti (F)(Ó).

Végül a fatikus megnyilatkozások egyéb, a személyes kapcsolatokat erősítő közléseket is tartalmazhatnak. A korpusz több órája az anyanyelvtanítási verseny keretein belül valósult meg, amelyeken a tanárok röviden bemutatkoznak a tanulóiknak. Ezeknek az óráknak a kapcsolatteremtő jelenetében rendszeresen személyes információk is elhangzanak a tanárok részéről, amelyek tájékoztató jellegük mellett fatikus funkciót is betöltenek: a tanárok rövid bemutatkozása oldja a tanórai hangulatot, építi a tanár-diák személyes kapcsolatot (Coupland 2000) (3. példa: 8. tanóra, részlet).

(3)

T: Akkor üdvözlök mindenkit (F). Sziasztok (F), én T8 vagyok (F)(T), Szegedről érkeztem (F)(T), a Szegedi Tudományegyetem magyar–orosz szakos hallgatója vagyok (F)(T)...

A fatikus megnyilatkozások mellett az óraszervezői megnyilatkozások figyelhetők meg a leggyakrabban a tanóra eleji tanári beszédben. Ezek a megnyilatkozások általában az osztály egészére vonatkoznak. Tartalmazhatnak a tanulók felszerelésére vonatkozó közléseket, de adhatnak például engedélyt leülésre is a jelentés után (4. példa: 4. tanóra, részlet).

(4)

T: Tessék (Ó)!

D1: Tanár úrnak tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma 34, és hiányzik D2.

T: Köszönöm (F), tessék leülni (Ó)! Nos, jó napot kívánok mindenkinek (F)! A, kérem, hogy akkor a füzetét mindenki nyissa ki (Ó)...

A fatikus és óraszervezői megnyilatkozástípusok mellett a tájékoztató jellegű közlések is magas számban jelennek meg a bevezető epizód tanári beszédében (51 darab, 24%). Ezek a vizsgált korpuszban elsősorban a tanulási-tanítási folyamat tágabb kontextusában értelmezhető közlések (például utalások az előző órai tevékenységekre) (5. példa: 7. tanóra, részlet).

(5)

T: ...A múlt órán már elkezdtük a nyelvújítás folyamatát átbeszélni (T), és az elmélete meg is volt a nyelvújításnak (T), ugye, végigvettük a nyelvújítási mozgalomnak a történetét (T), s a mai órán egy kicsit gyakorlatias utat veszünk (T), de mielőtt ez megtörténik, ismételjünk egy kicsit! (Ó).

Ezek mellett kisebb számban ugyan, de megjelennek kérdő (14 darab, 6%) és feladatkijelölő megnyilatkozások (6 darab, 3%) is a bevezető tanári fordulókban. A tanári kérdések a leggyakrabban óraszervező jellegűek, például gyakori a jelentő diákokhoz intézett, adminisztratív jellegű kérdések megjelenése (6. példa: 2. tanóra, részlet).

(6)

T: Jó, köszönöm, üljetek le (F)(Ó)! [osztály leül, tanár beírja a hiányzókat]. Ki hiányzik innen, D1 (K)? Mit mondtál, D2, D3 (K)?

Egyes tanórákon található ráhangoló és ismétlő jellegű kérdések is, ezek azonban a kapcsolatteremtő jelenet jellegéből adódóan, a jelenetek kijelölésének módszertani alapvetései miatt kis számban figyelhetők csak meg a vizsgált epizódokban (7. példa: 18. tanóra, részlet).

(7)

T: Milyen helyesírási alapelveket ismerünk (K)? D1? (K)(F)

A feladatkijelölő megnyilatkozások kis számának is ez lehet az oka. A kapcsolatteremtő epizódok kijelölésének egyik fő kritériuma az, hogy a tananyag feldolgozása még nem történik meg az epizódban. Ennek köszönhetően valódi instrukciók ritkán jelennek meg a tanóra e jeleneteinek tanári beszédében. Megfigyelhetők azonban különböző ráhangoló jellegű feladatkijelölések ezekben az epizódokban is. Jó példa erre az első számú tanóra bevezetése. A tanár a jelentés rituáléjának tanulói alaphelyzetét, a vigyázzba állást használja ki egy ráhangoló kérdés megvitatására: a tanulók a leülésükkel jelzik a vitatéma kapcsán a véleményüket, a leülés sorrendje jelöli ki a következő tanórai jelenetnek a megszólalóit. Ebben a helyzetben a tanulók leülése nem csupán egy óraszervezői, hanem feladatkijelölői kérdés is, mivel a következő gyakorlat kifejezetten erre az epizódra épül (8. példa: 1. tanóra, részlet).

(8)

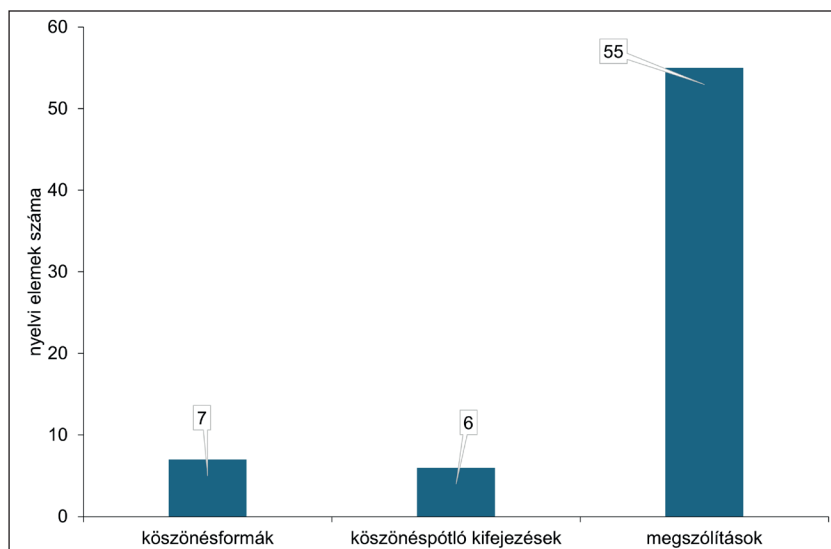
T: Jó reggelt kívánok vagy jó napot (F), azt majd, kicsit sötét van, úgyhogy ez egy érdekes kérdés most (F). Ne ülj le, légyszíves, mert kérdésem van (Ó). Csak az foglaljon helyet, aki úgy érzi, hogy ez egy nyilvános helyzet (FK)!

A korpusz adatai azt mutatják, hogy az értékelő és magyarázó megnyilatkozások nem képezik releváns részét a kapcsolatteremtő tanári kommunikációnak. Ez a megnyilatkozástípusok természetéből adódhat:

a magyarázatok alapvetően a tananyaghoz kapcsolódó, monologikus tanári közlések, míg az értékelések minden esetben a tanulók nyelvi/nem nyelvi cselekvéseit értékelik tartalmi szempontból (Antalné Szabó 2006, 2015; Grund 2021). A vizsgált epizódban ezek a tanári nyelvi cselekvések alapvetően nem szükségesek a kapcsolat megteremtéséhez.

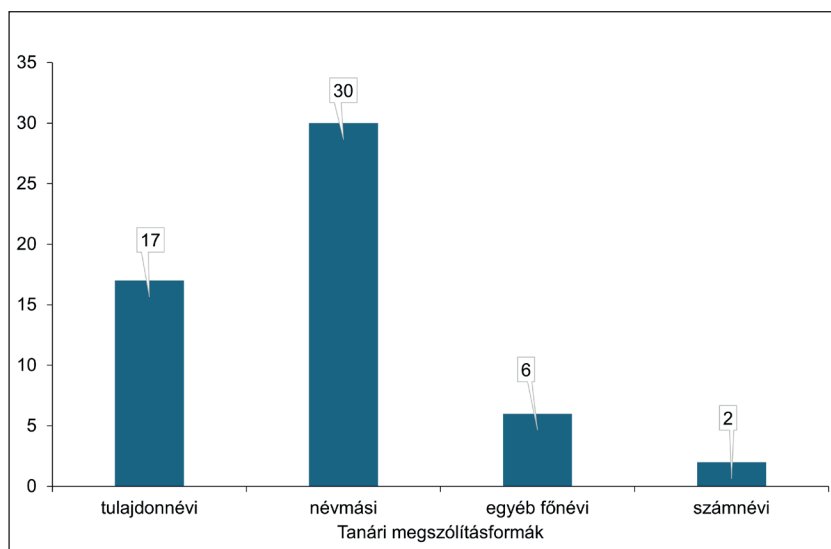
A tanórák kapcsolatteremtő epizódjának tanári, tisztán fatikus nyelvi elemei

A tanórák kapcsolatfelvevő epizódjának tanári beszédfordulóiban megfigyelhető, tisztán fatikus nyelvi elemek számait a 2. ábra rögzíti.



2. ábra
A tanórák bevezető epizódjának tanári, tisztán fatikus nyelvi elemei

A 20 tanóra kapcsolatteremtő epizódjának tanári beszédében összesen 68 darab tisztán fatikus nyelvi elem található. Ezek közül a legnagyobb arányban a megszólítások fordulnak elő (55 darab, 81%). A tanórákon a megszólítások különböző típusai figyelhetők meg, a kategóriák elemszámait a 3. ábra mutatja be.



3. ábra
A tanórák bevezető epizódjának tanárok által használt megszólításformái

A korpuszban egyaránt találhatók névmási (30 darab, 55%), tulajdonnévi (17 darab, 31%), egyéb főnévi (6 darab, 11%) és számnévi (2 darab, 3%) megszólítások is a bevezető tanórai jelenetek tanári beszédében.

A tanárok a névmásokat elsősorban a tanulókkal való kollektív kapcsolatteremtésre használják. A tanárok sokféle névmást alkalmaznak az osztállyal vagy a tanulói csoportokkal való kapcsolatteremtésre: az általános, határozatlan, személyes névmások egyaránt támogatják ezt a típusú nyelvi cselekvést (9. példa: 12. tanóra, részlet).

(9)

T: Köszönöm szépen, tessék leülni, jó? Ha mindenki elhelyezkedett, arra kérlek benneteket, hogy figyeljétek az írásvetítőt!

Hasonlóan kontaktusteremtő szereppel rendelkeznek a kisebb számban előforduló, egyéb főnévi és számnévi megszólítások is. A tanárok ezekkel az alakokkal szintén egyszerre tudják megteremteni a kapcsolatot több tanulóval. A főnévi és a számnévi alak befolyásolja, hány tanulónak, az osztály mekkora részének szól a megszólítás. Több tanórán megfigyelhető például a *hetes* főnév többféle formája, amelyekkel a tanárok a jelentő diákokat szólítják meg. Van olyan tanóra is, ahol a tanár az *osztály* szóval az egész osztályra vonatkozóan mondja közléseit. A jelentés rituáléjában is az *osztály* megszólítás jelenik meg gyakran, az *Osztály, vigyázz!* felszólítás azonban több esetben nem a tanár beszédfordulójában, hanem a jelentő beszédfordulójában található (10. példa: 5. tanóra részlet).

(10)

T: Természetesen ezt az osztályt fogja sírva, térden csúszva zaklatni, hogy segítsen...

A rituálé olyan módon is megjelenik a vizsgált kapcsolatteremtő epizódokban, ahol a tanár felkéri ugyan a tanulót a jelentésre, de a tanuló szólítja fel az osztályt a vigyázzba állásra. Ez mindig az *Osztály, vigyázz!* megnyilatkozással történik.

A számnévi megszólítások a 11. számú tanóra bevezető epizódjához tartoznak. Az óra elején a tanár a diákoknak külön feladatokat oszt osztályozásra. A számnévi megszólítások mindkét esetben személyes névmásokhoz kapcsolódnak, pontosító jelleggel (11. példa 11. tanóra, részlet).

(11)

T: Ti házi feladatokat, kettőtökét óra végén, óra után elle, ellenőrizzük közösen, mármint mi hárman.

Azokban az esetekben, amikor a tanárok kifejezetten egy-egy tanulóval szeretnének kontaktust létesíteni, a tulajdonnévi megszólításokat részesítik előnyben. A tulajdonnévi megszólítások sokféle alakja megfigyelhető a tanórák bevezető epizódjában, és ez összhangban áll a tanárok által használt megszólításformákat vizsgáló kutatások eredményeivel (Domonkosi 2002). A jelentésekhez kapcsolódóan, az adminisztratív epizódokban megjelennek a teljes névi és a keresztnévi megszólítások egyaránt („D1: Kovács Balázs csak. T: Balázs csak?” – 19. tanóra, részlet), a jelentéseken kívül azonban a keresztnévi alakok rövidítései, becéző alakjai is megfigyelhetők („T: Milyen helyesírási alapelveket ismerünk? Dóri?” 18. tanóra, részlet).

A megszólítások mellett kisebb arányban, de megjelennek a köszönésformák és a köszönéspótló kifejezések is a tanári nyelvhasználatban. A 20 vizsgált tanóra kapcsolatteremtő epizódja közül 8 tanóra tanári beszédfordulóiban található meg ezek az elemek, amelyek állhatnak egymás után, halmozott formában is (12. példa: 10. tanóra, részlet).

(12)

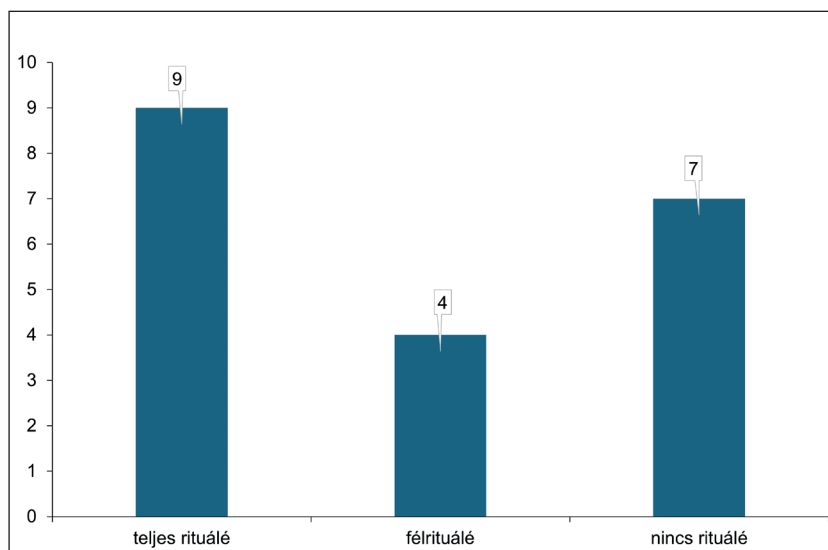
T: Jó napot kívánok! Köszöntelek benneteket!

Az osztálytermi diskurzusok kontextusa alapvetően a formálisabb köszönésformákat követeli meg (Erdélyi 2017). A jelen kutatás korpuszából az látszik, hogy habár a tanárok is elsősorban a formális, teljes alakokat részesítik előnyben a köszönésformák/köszönéspótló kifejezéseket illetően, előfordul egy-egy informálisabb alak is. A formális alakok közül leginkább a *jó napot, jó reggelt kívánok, üdvözlök mindenkit, köszöntök mindenkit* a leggyakoribbak, a 13 köszönési formából vagy köszönéspótló kifejezésből csupán kettő tekinthető informális alaknak. Az egyik a *szervusztok*, a másik a *sziasztok*: mindkettő pályakezdő pedagógusok nyelvhasználatában figyelhető meg. A köszönési formák használatában megfigyelhetők eltérések az életkori sajátosságokat illetően (Szegedi 2012), így elképzelhető, hogy a fiatalabb pedagógusok kötetlenebb normákat társítanak az osztálytermi diskurzusokhoz a kapcsolatfelvétel szempontjából.

A tanulói kapcsolatteremtő nyelvi aktivitás, a jelentés rituáléja

A tanórák bevezető jeleneteiben összesen 14 tanulói beszédforduló található. A 14 tanulói beszédforduló közül 10 a jelentés rituáléjához kapcsolódik, 4 egy-egy rövid tanári kérdés megválaszolása. Ez a szám azt mutatja, hogy a kapcsolatteremtő epizódra alapvetően nem jellemző a tanulói nyelvi aktivitás a vizsgált tanórák nem reprezentatív korpuszában. Az elemzett tanórák bevezető jeleneteiben a kevés tanulói beszédforduló is általában a jelentő tanulókhöz kötődik.

A korpusz tanórái a jelentés rituáléjának megjelenése szempontjából három kategóriába oszthatók: 1) a teljes rituálét tartalmazó tanórákon a jelentés nyelvi és nem nyelvi jelei is megfigyelhetők; 2) a félrituálét tartalmazó órákon a jelentés nyelvi vagy nem nyelvi aspektusa nem figyelhető meg; 3) a jelentést nem tartalmazó órákon pedig a nyelvi és a nem nyelvi jelei sem jelennek meg a vizsgált rituálénak. A korpusz tanóráinak jelentéshez kapcsolódó arányait a 4. ábra összegzi.



4. ábra

A tanórák bevezető epizódjában megfigyelhető jelentéstípusok számai

A 20 tanórából 9 elején a teljes rituálé figyelhető meg. Ezeken az órákon az osztály vigyázzban áll, csak a jelentői beszédforduló után foglalnak helyet. További 4 tanórán félrituálé jellemző. Egyes tanórákon az osztály vigyázzállása megmarad, jelentő tanuló azonban nincs, és a tanulói jelentő beszédforduló elmarad. Ilyen esetekben a tanár részéről köszönési formák vagy köszönéspótló kifejezések figyelhetők meg, ezeket a tanulók egyszer sem viszonzozzák kollektíven. Található azonban olyan tanóra is a korpuszban, amelyen a vigyázzállás megmarad a teljes rituáléból, a jelentés adminisztratív jellege is megfigyelhető, miközben nincs

egy jelentő, aki a beszédfordulót elmondaná. Ebben az esetben a tanulók önkiválasztás útján válaszolnak a tanári kérdésekre, amelyek a hiányzók nevére irányulnak (13. példa: 19. tanóra, részlet).

(13)

T: Jó napot kívánok! Van-e hiányzó?

Dvegyes: D1.

T: D1 csak?

D2: Meg a D3.

A korpusz 7 tanóráján egyáltalán nem figyelhető meg jelentés. Ezekon a tanórákon a tanárok más módokon veszik fel a kapcsolatot a tanulókkal: jellemző a köszönésformák/köszönéspótló kifejezések megjelenése, a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők használata. Több ilyen tanórán a tanár nem is adja át a szót a tanulóknak a kapcsolatteremtő epizód alatt (14. példa 6. tanóra).

(14)

T: No. Kérnék szépen, egy pillanat, elrendeződést. Üljenek le! Helyezkedjenek kényelembe! Játszani fogunk. Most a sajtószöveg stílusáról fogunk beszélni.

A jelentés rituáléja a tanulói nyelvhasználat szempontjából is vizsgálható. A jelentő/jelentők az osztály nevében szól/szólalnak meg a jelentés alatt. A jelentések alapvetően egyfajta bevett nyelvi formulát követnek, a jelentés rituáléja lényegében egy IRF-szekvencia. Először a jelentő a tanár engedélyére megkezdte a jelentést, majd jelzi az osztály összlétszámát, végül jelenti a hiányzók nevét. A tanár általában a jelentést megköszöni, a vigyázállásban álló tanulóknak pedig engedélyt ad a leülésre. A korpusz több tanóráján megfigyelhető ez a formula (15. példa: 2. tanóra, részlet).

(15)

T. No, halljuk!

D1: Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 32, és hiányzik D1, D2 és D3.

Egyes tanórákon azonban más elemekkel is kiegészül a jelentés szövege. Két vizsgált tanórán látható olyan példa, ahol a tanulókat a felállásra is a jelentő tanuló szólítja fel (16. példa: 11. tanóra, részlet).

(16)

D1: Osztály, vigyázz! T11 bácsinak tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 32, s hiányzik D2.

De nemcsak a jelentés elé kerülhet kiegészítő tanulói megnyilatkozás, hanem a bevett fordulatok után is. Két tanóra elején a jelentés része után a tanulók jelzik a tanár felé, hogy az osztály készen áll a munkára (17. példa: 12. tanóra, részlet).

(17)

D: Osztály, vigyázz!

T: Jelentést kérek.

D: Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 22, hiányzik D2, az osztály nyelvtanórára készen áll.

A korpusz tanóráihoz kapcsolódó nyelvi példák azt mutatják tehát, hogy a jelentéshez kapcsolódó tanulói beszédfordulók alapvetően egységesek, néhány esetben azonban előfordulnak tartalmi eltérések. A jelentést leszámítva tanulói nyelvi aktivitás a vizsgált tanórarészletben nem jellemző.

Következtetések

A jelen tanulmány a jelenléti osztálytermi kommunikáció tanári és tanulói kapcsolatteremtésének a jellemzőit vizsgálta 20 videóra rögzített tanóra alapján. A tanulmány célja az volt, hogy képet alkosson a tanórák kapcsolatteremtő epizódjának diskurzusjellemzőiről, a tanári fatikus kommunikációról és a jelentés rituáléjának megvalósulásáról.

A vizsgálat első hipotézise beigazolódott: a tanárok minden vizsgált tanórán fatikus nyelvi elemek segítségével teremtik meg a kontaktust a tanulóikkal. Az első hipotézishez köthető második hipotézis azonban nem igazolódott be: habár a szakirodalom alapján feltételezhető volt, hogy a köszönésformák jelennek meg a leggyakrabban a tanórák bevezető epizódjában, a tanárok mégis a megszólításformákat használják gyakrabban a kontaktus megteremtésére. A tanári beszédben sokféle megszólítás megjelenik, a különböző megszólítástípusokkal a tanárok akár az egész osztállyal, akár egy-egy tanulóval vagy kisebb tanulói csoportokkal is kapcsolatot teremthetnek.

A harmadik, a tanórák kapcsolatteremtő epizódjának időtartamára vonatkozó vizsgálati hipotézis csak részben igazolódott. Noha a korpusz tanórái között találni olyat, amelyen valóban csak egy néhány másodperces jelenet a bevezető epizód, más tanórákon lényegesen hosszabb a vizsgált jelenet. Ezekben a tanórákon a kapcsolatteremtő epizód kiegészül a fatikus kommunikációs célok mellett egyéb, a kontaktus megteremtését kísérő funkciókkal is.

A tanulmány negyedik, a kapcsolatteremtő epizód tanári kommunikációjának pragmatikai funkcióira vonatkozó hipotézise részben igazolódott be. A fatikus megnyilatkozások mellett az óraszervezői megnyilatkozások jelennek meg a legnagyobb arányban, és ez azt mutatja, hogy az adott tanórának megkezdéséhez szükséges közlések fontosabb szerepet játszanak ebben az óraszakaszban, mint a különböző, az adott tanóra tanulási-tanítási folyamatához kevésbé szorosan kötődő tájékoztató információk megosztása.

A vizsgálat ötödik, a jelentés rituáléjára reflektáló hipotézise beigazolódott. A jelentés rituáléja a korpusz tanóráinak többségében megfigyelhető a bevezető szakaszban, igaz, esetenként már nem a teljes rituálé jelenik meg a tanóra elején. A vizsgálat utolsó, hatodik hipotézise szintén beigazolódott. A kapcsolatteremtő szakaszra a tanulói nyelvi aktivitás alapvetően nem jellemző, amennyiben viszont találni tanulói beszédfordulót a kapcsolatteremtő epizódban, az a legtöbb esetben a jelentés rituáléjához kapcsolható.

A vizsgálat eredményei, habár reprezentatívnak nem tekinthetők, rámutatnak arra, hogy a tanárok hogyan törekednek a kapcsolat megfelelő kialakítására a tanóra elején. A kapcsolat kialakítása segíti a tanárokat a tanulókkal való hatékony tanórai munka megalapozásában, a tanulásra alkalmas légkör megteremtésében. A tanórai fatikus kommunikációt elemző további vizsgálatok más óraszakaszok elemzésének bevonásával segíthetik, hogy a kapcsolat fenntartásának és lezárásának kommunikációs jellemzőit megismerjük. Alapjául szolgálhatnak továbbá egy olyan tanári kommunikációs szempontrendszer kialakításának is, amely támogathatja a tanárokat és a tanárjelölteket saját fatikus kommunikációjuk fejlesztésében. A jelen vizsgálat alapján a tanári kapcsolatteremtő kommunikáció vizsgálatának ilyen szempontjai lehetnek az alábbiak:

- A kapcsolat megteremtésének nyelvi módjai (a használt köszönésformák, köszönéspótló kifejezések, megszólítások száma, formái, a befogadóra tett hatásai).
- A kapcsolat megteremtésének nem nyelvi módjai (a szemkontaktus megteremtése, a mimika, gesztusok, proxemika, szupraszegmentális és egyéb nem nyelvi jelekkel való tudatos kapcsolatteremtés).
- A kapcsolat megteremtéséhez használt kommunikációs rituálék és ezeknek kommunikációs hatásai (például a jelentés rituáléjának kommunikációs jelentősége, a jelentés rituáléjának alternatívái, a kapcsolatteremtő rituálék elhagyásának tanórai kommunikációra gyakorolt hatásai).

- A kapcsolat megteremtését kísérő tanári közlések jelentősége (tájékoztató jellegű információk relevanciája, óraszervezés, tanóra céljainak közlése, kérdések feltevése stb.).
- A tanulók bevonása a kapcsolatteremtés fatikus kommunikációjába (nyelvi és nem nyelvi szinteken).

Ezen szempontok alapján a gyakorló tanárok és tanárjelöltek tovább árnyalhatják saját tanórai kommunikációjuk elemzését, tudatosíthatják saját fatikus kommunikációjuk jellemzőit, különböző diskurzusstratégiákat dolgozhatnak ki a megfelelő tanórai légkör tanóra eleji kialakítására.

A melléklet letölthető [itt](#).

Irodalom

- Adnan, Zahraa Fadhil 2022. The Function of Phatic Communication in the English Language. *English Language, Literature & Culture 2*: 62–65.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról*. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. ELTE. Budapest. 55–70.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2024. június 10.)
- Asztalos Anikó 2016. A tanulói és a tanári beszéd vizsgálata. In: Karlovitz János (szerk.) *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. International Research Institute. Komárno. 57–65.
- Asztalos Anikó 2020. Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=837> (2022. február 25.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.2.2>
- Asztalos Anikó 2022. A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia 4*. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=983> (2023. augusztus 25.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.2>
- Austin, John Langshaw 1962. *How to do things with words*. Clarendon Press. Oxford.
- Balázs Géza 1993. *Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben*. (Nyelvtudományi Értekezések 137.) Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bloammert, Jan – Varis, Piia 2015. The Importance of Unimportant Language. *Multilingual Margins 1*: 4–9. <https://doi.org/10.14426/mm.v2i1.47>
- Boronkai Dóra 2008a. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> (2023. október 11.).
- Boronkai Dóra 2008b. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás II. *Anyanyelv-pedagógia 3–4*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2023. október 11.).
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. 2nd edition. Heinemann. Portsmouth.
- Cook, Clayton R. – Fiat, Aria – Larson, Madeline – Daikos, Christopher – Slemrod, Tal – Holland, Elizabeth A. – Thayer, Andrew J. – Renshaw, Tyler 2018. Positive Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions 3*: 149–159. <https://doi.org/10.1177/1098300717753831>
- Coupland, Justine – Coupland, Nikolas – Robinson, Jeffrey D. 1992. „How Are You?” Negotiating Phatic Communion. *Language in Society 2*: 207–230. <https://doi.org/10.1017/S0047404500015268>
- Coupland, Justine 2000. *Small Talk*. Routledge. London.

- Cruz, Manuel Padilla 2007. Phatic Utterances and the Communication of Social Information: A Relevance-theoretic Approach. In: Pilar, Garcés-Conejos Blitvich – Cruz, Manuel Padilla – Reyes, Gómez Morón – Amaya, Lucía Fernández (eds.) *Studies in Intercultural, Cognitive and Social Pragmatics*. Cambridge Scholars Publishing. Cambridge. 114–131.
- Domonkosi Ágnes 2001. A „verbális érintés” stílusértéke. *Módszertani Közlemények* 2: 58–64.
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai. Debrecen.
- Domonkosi Ágnes 2017. A nyelvi kapcsolattartás alapformái. Megszólítások és köszönések. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 279–298.
- F. Dornbach Mária 1997. Tanórak jellegzetes epizódjainak vizsgálata. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Eger. 95–118.
- Elhami, Ali 2020. A Socio-pragmatic Perspective of Spanish and Persian Greeting. *Theory and Practice in Language Studies* 9: 1009–1014. <https://doi.org/10.17507/tpls.1009.01>
- Erdélyi Judit 2012. *Fatikus beszéd: megszólítások, köszönések, kapcsolattartó szokások a székelyföldi nyelvhasználatban*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. Sepsiszentgyörgy.
- Erdélyi Judit 2017. Tanárnőnek tisztelettel jelentem! Kapcsolati nyelvi formák az iskolai kommunikációban. In: Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.) *19. Élőnyelvi kutatások és dialektológia konferenciakötete*. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár. 80–88.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 2018. *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2016. Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=623> (2023. augusztus 25.) <http://doi.org/10.21030/anyp2016.2.2>
- Grund Ágnes 2021. Tanárjelöltek értékelő megnyilatkozása az osztályteremben. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=890> (2024. június 10.) <http://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.3>
- Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek. JGyTK. Szeged.
- Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 1: 74–93.
- Ivosávi, Johanna – Vecsernyés, Ildikó 2022. Addressing, Greeting and Related Gestures in the Opening Sequences of Finnish, French and Hungarian YouTube Videos. *Contrastive Pragmatics* 35: 1–34. <https://doi.org/10.1163/26660393-bja10042>
- Jakobson, Roman 1960. *Linguistics and poetics*. In: Sebeok, Thomas (ed.) *Style in language*. MA: MIT Press. Cambridge.
- Jerslev, Anne – Mortensen, Mette 2016. What is the Self in the Celebrity Selfie? Celebrification, Phatic Communication and Performativity. *Celebrity Studies* 2: 249–263. <https://doi.org/10.1080/19392397.2015.1095644>
- Király Flóra 2015. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2022. május 15.)
- Király Flóra 2017. A tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=704> (2023. február 15.) <http://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.2>
- Laver, John 1974. Communicative Functions of Phatic Communion. *Work in Progress* 7: 1–17.
- Malinowski, Bronislaw 1923. *The problem of meaning in primitive languages*. In: Ogden, Charles Kay – Richards, Ivor Armstrong (eds.) *The meaning of meaning*. Routledge and Kegan Paul. London. 296–336.
- Niemelä-Nyrhinen, Jenni – Seppänen, Janne 2019. Visual communion: The photographic image as phatic communication. *New Media & Society* 1: 1. n. <http://doi.org/10.1177/1461444819876237>
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Libri Kiadó. Budapest.
- Rahardi, R. Kunjana 2019. Pragmatic perspective on phatic punctuations and language dignity. *International Journal of Engineering and Advanced Technology* 5: 261–269. <http://doi.org/10.31580/apss.v4i1.554>

- Salmani-Nodushan, Ali Mohammad 2006. The Socio-pragmatics of Greeting Gorms in English and Persian. *Internet Journal of Language, Culture and Society* 17: 1. n. <https://aaref.com.au/wp-content/uploads/2020/05/17-3.pdf> (2024. március 26.)
- Schegloff, A. Emanuel 2007. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Schirm Anita 2014. *Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban*. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 193–202.
- Shields-Lysiak, Lauren K. – Boyd, Marureen P. – Iorio Jr., John P. – Vasquez, Christopher R. 2020. Classroom Greetings: More than a Simple Hello. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 3: 41–56. <http://doi.org/10.30466/IJLTR.2020.120933>
- Skidmore, D. – Perez-Parent, M. – Anrnfielf, S. 2003. The quality of teacher-pupil dialogue in the guider reading session. *Reading* 37(2): 47–53. doi:10.1111/1467-9345.3702002
- Szegedi Zoltán 2012. A köszönési formák és gyakoriságuk változása két felmérés tükrében. *Első Század* 4: 49–59. https://epa.oszk.hu/01600/01639/00008/pdf/EPA01639_első_szazad_2012_tel_049-059.pdf (2024. február 11.)
- Vanyan, Ani 2017. Phatic Communication and its Pragmatic Functions. *Foreign Languages in Higher Education* 1: 74–80. <http://doi.org/10.46991/FLHE/2017.21.1.074>
- Walsh, Steve 2006. *Investigating Classroom Discourse*. Routledge. London–New York. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>
- Walsh, Steve 2011. *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Routledge. London–New York. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>
- Webb, Tamara – Mkongo, Sarah 2013. Classroom Discourse. In: Vavrus, Frances – Bartlett, Lesley (eds.) *Teaching in Tension. International Pedagogies, National Policies, and Teachers' Practices in Tanzania*. Sense Publishers. Rotterdam. 149–168.
- Zegarac, Vlad – Clark, Billy 1999. Phatic interpretations and phatic communicaton. *Journal of Linguistics* 2: 321–346. <https://doi.org/10.1017/S0022226799007628>

Hollóy, Zsolt

“Class, attention!” – Establishing connections in in-person classroom discourse

One of the basic conditions for the success of any communicative act is the establishment of a proper connection between the parties, i.e., creating contact. Without establishing contact, cooperation between the participants in communication cannot take place, and without this, communication goals cannot be achieved. Establishing a connection is particularly important in goal- and result-oriented communicative contexts, such as classroom discourse. The aim of this study is to provide an overview of the contact-establishing episode of classroom discourse based on 20 video-recorded lessons. The analyses focus on the teacher's use of phatic linguistic elements, the discourse features of the introductory episode, and the linguistic and non-linguistic forms of student activity. Discourse analysis, pragmatic, communication theory, and native language pedagogy perspective contribute to the interpretation of the results. The results of the study may help both teacher trainees and practicing teachers become more aware of and develop their communication.

Kulcsszók: osztálytermi diskurzus, kapcsolatteremtés, fatikus kommunikáció, tanári kommunikáció

Keywords: classroom discourse, establishing connection, phatic communication, teacher communication

Az írás szerzőjéről

Hollóy Zsolt

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

holloy.zsolt[kukac]btk.elte.hu

ORCID: 0000-0003-2724-8359

Hollóy Zsolt

Osztály, vigyázz! – Kapcsolatteremtés a jelenléti osztálytermi diskurzusokban

1. számú melléklet

A tanóra sorszáma	A kapcsolatteremtő tanári és tanulói beszédfordulók
1. tanóra	T: Jó reggelt kívánok vagy jó napot, azt majd, kicsit sötét van, úgyhogy ez egy érdekes kérdés most. Ne ülj le, légszíves, mert kérdésem van. Csak az foglaljon helyet, aki úgy érzi, hogy ez egy nyilvános helyzet! Aha. Aha. Még gondoltok. (...) Igen, jó, akkor köszönöm szépen. Üljetek le, de aki a végén ül le, ők fogják kezdeni az érvelést. Köszönöm.
2. tanóra	T: No, halljuk! D1: Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 34, és hiányzik D1, D2 és D3. T: Jó, köszönöm, üljetek le! Ki hiányzik innen, D1? D1: [√]. T: Mit mondtál, D2, D3? D1: [√]. Na, és akkor nyelvtannal kezdjük, vagy folytatjuk. És akkor a mai témánk: a szóelemek. Ugye, erről nem volt szó még múltkor. A szófajtant már befejeztük az előző órán, és akkor a szóelemek a mai óra témája.
3. tanóra	T: Hetesünk erre a hétre? Gyere! D1: Tanár úrnak tisztelettel jelentem a csoport létszáma 18 és szerintem nem hiányzik senki. T: Nem hiányzik senki? Jó. Foglaljon helyet, köszönöm. Na, akkor a mai alkalommal a múlt órán lezárt egyszerű mondatról szóló egységünk után az összetett mondatról elmondandókra váltanánk át. Fűzet legyen mindenki előtt, és mindjárt ki fogok osztani egy olyan szöveggyűjteményszerűséget, amit használni fogunk az összetett mondatokhoz.
4. tanóra	T: Tessék! D1: Tanár úrnak tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma 34, és D2 hiányzik. T: Köszönöm, tessék leülni! Nos, jó napot kívánok mindenkinek! A, kérem, hogy akkor a fűzetét mindenki nyissa ki, illetve hát hoztam egy fénymásolatot, amin minden fontos dolog rajta van, de a könyvre is a mai órán szükségünk lehet. Azt kérem, hogy ha kinyitottuk a fűzetet, ugye, az előző órán megismerkedtünk röviden Kazinczy pályafutásának a legfontosabb elemeivel. Egyetlen dolog maradt ki, ez pedig a mai órának a témája, a nyelvújítás Ugye különféle szempontból vizsgáltuk Kazinczy tevékenységét. Különböző szempontból néztük meg, ugye, Kazinczy tevékenységét. Röviden szó volt, ugye, az életpályáról és néhány mondat erejéig arról is, hogy mik voltak az ő életművének a legfontosabb elemei. Elevenítsük ezt föl röviden!
5. tanóra	T: Szervusztok, mindenkit köszöntök. T5-nek hívnak, és Budapestről érkeztem, és előljáróban azt szeretném mondani, hogy ti vagytok a legszerencsésebb osztály az egész iskolában, mert ti fogjátok a legjobban tudni az idegen szavak helyesírását. Úgy hallom, hogy előző órán is erről volt már szó, úgyhogy, nem is tudom, mondjuk egy kilencedik, egy másik kilencedik osztályban valaki nem tudja leírni azt, hogy Rousseau-i konzekvenciát, akkor tudja hova fog jönni. Természetesen ezt az osztályt fogja sírva, térden csúszva zaklatni, hogy segítsen. Úgyhogy remélem, hogy jól fogjátok érezni magatokat az órán. Lazításképp zenét fogunk hallgatni.
6. tanóra	T: No. Kérnék szépen, egy pillanat, elrendeződést. Üljenek le! Helyezkedjenek kényelembe! Játszani fogunk. Most a sajtósöveg stílusáról fogunk beszélni.
7. tanóra	D1: Tanár úrnak tisztelettel jelentem, nem hiányzik senki. T: Köszönöm szépen, foglaljanak helyet. A múlt órán már elkezdtük a nyelvújítás folyamatát átbeszélni, és az elmélete meg is volt a nyelvújításnak, ugye végigvettük a nyelvújítási mozgalomnak a történetét, s a mai órán egy kicsit gyakorlatias utat veszünk, de mielőtt ez megtörténik, ismételjünk egy kicsit.
8. tanóra	T: Akkor üdvözlök mindenkit. Sziasztok, én T8 vagyok, Szegedről érkeztem, a Szegedi Tudományegyetem magyar-orsz szakos hallgatója vagyok, és most egy magyarórát fogtok velem végigdolgozni.
9. tanóra	T: Köszönöm. Én is szeretettel köszöntelek benneteket elsősorban, és a kollégákat is. És látom már, hogy a neveteket kiírtátok, úgyhogy nem kell félni, semmiféle nehéz dolog, új dolog nem lesz itt a mai alkalommal. A mai órán a különírás, egybeírás szabályait idézzük fel. Azért mondom, hogy idézzük fel, mert valamit már tanultatok erről. Igaz, hogy nagyon régen, azt tudom, általános iskolában, úgyhogy megpróbáljuk egy kicsit más szempontból, másképpen megközelíteni ezeket a szabályokat. Mielőtt a szabályokra térnék rá, idézzük fel a helyesírási alapelveket!
10. tanóra	T: Jó napot kívánok! Köszöntelek benneteket!

A tanóra sorszáma	A kapcsolatteremtő tanári és tanulói beszédfordulók
11. tanóra	<p>D1: Osztály vigyázz! T11 bácsinak tisztelettel jelentem az osztály létszáma 32, s hiányzik D2. T: Köszönöm szépen. Menjetek a helyetekre! Mielőtt ellenőriznénk a múlt órán feladott házi feladatot, úgy látom, D3 nincs itt. Akkor adok az D4-nek és D5-nek egy-egy írásbeli feladatot, míg mi ellenőrizzük a házi feladatot, azalatt ők, kérném szépen, hogy oldják meg ezeket a feladatokat. Osztályozom. Ti házi feladatokat, kettőtökét óra végén, óra után elle, ellenőrizzük közösen, mármint mi hárman. Megkérnélek titeket, hogy jól dolgozzatok, de ne zajongjatok, hogy jól tudjanak elkészülni!</p>
12. tanóra	<p>T: D1 és D2, most már ne menjetek sehova! D3: Osztály vigyázz! T: Jelentést kérek! D3: Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 22, hiányzik D4, az osztály nyelvtanórára készen áll. T: Köszönöm szépen, tessék leülni. Jó? Ha mindenki elhelyezkedett, arra kérlek benneteket, hogy figyeljete az írásvetítőre!</p>
13. tanóra	<p>T: „Nem bántja a szemét?”. Igen. Jó. Néhányan készítettek, néhányan, ugye, D1 nagyon sokat készített, csak otthon hagyta. Nem azt írta éppen rá, de nem baj. Nézzük meg ezeket a plakátokat! Látjátok jól, gyerekek?</p>
14. tanóra	<p>D1, D2: *Tanárnőnek tisztelettel jelentjük, az osztály létszáma 32, és hiányik D3 és D4. T: Köszönöm szépen. Foglaljatok helyet! Nos, sok szeretettel köszöntök mindenkit. Én T14 vagyok, az ELTE-ről jöttem, már találkoztunk pár alkalommal. Magyartanár és nyelv-és beszédfejlesztő tanár leszek, és ez az első órám, amit tartok. Nyelvtanóra lesz a mai óra, és a hangzó nyelvnek a zenei eszközeivel fogunk foglalkozni, és azzal kezdenénk, hogy szeretném megkérni mondjuk D5-öt arra, hogy beszéljen nekünk a telefonálási szokásairól!</p>
15. tanóra	<p>D: T15 néaninek tisztelettel jelentem, hogy az osztály létszáma 30, nem hiányzik senki, az magyarórára készen áll. T: Köszönöm szépen. A felszerelését mindenki előkészítette, ugye? És várunk egy picit, addig bemutatkoznék. T15-nek hívnak, és az Eötvös Loránd Tudományegyetemről érkeztem, magyar-művelődésszervező szakos vagyok, és az idén fogok végezni. Várunk egy picit, míg mindenki elkészül. Oké. Jó, rendben. A mai órán egy mesével fogunk foglalkozni. Ha jól tudom, a mesét mint műfajt már tanultátok. Így van? Év elején, ha jól tudom, vettétek. Viszont egy picit, egy kissé másképp fogjuk megközelíteni ezt a műfajt. Egy kép segítségével fogunk róla beszélgetni.</p>
16. tanóra	<p>T: Köszönöm szépen, foglaljatok helyet. Nagyon örülök, hogy mindenkinek ki van téve a kis névtáblája és a nevéen fogom tudni szólítani. Szeretnék én is bemutatkozni, ezt így illik, T16-nak hívnak, magyar-történelem szakos vagyok a nyíregyházi főiskolán, és a tanítási verseny résztvevőjeként a mai órát én fogom nektek tartani. Mielőtt azonban megtudnánk, hogy mivel is fogunk foglalkozni a mai órán, szeretnék egy kicsit beszélgetni veletek, mégpedig az lenne az első kérdésem, hogy működik-e az iskolátokban diákönkormányzat?</p>
17. tanóra	<p>D1: Osztály vigyázz! Tanár úrnak tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 25, és nem hiányzik senki. T: Köszönöm. Vegyük elő a felszerelést! Szeretettel köszöntöm a zsűritagokat, illetve a vendégeket is és titeket is. Először szeretnék bemutatkozni, T17 vagyok, az Eszterházy Károly Főiskoláról jöttem, magyar-történelem szakos vagyok. Jó, és akkor kezdjük is el az órát!</p>
18. tanóra	<p>[...] T: Milyen helyesírási alapelveket ismerünk, D1? D1: Hagyomány elve. T: Jó, D2, segíts! [...] Szóelemzés, tehát ez a négy alapelve van a magyar helyesírásnak. Erről a mai órán a hagyomány elvéről fogunk gyakorló, gyakorló feladatokat megoldani, ezzel fogunk részletesebben megismerkedni.</p>
19. tanóra	<p>T: Jó napot kívánok! Van-e hiányzó? Dvegyes: A D1. T: D1 csak? D2: Meg a D3. T: Meg a D3, jó. Akkor ülünk le! No. No. És akkor úgy fog menni az óra, hogy D4 megtartja kiselőadását, tessék nagyon figyelni, jegyzetelni, tehát mind a két csoportnak kell jegyzetelni! D5: És kell jegyzetelni? D6: De a mi csoportunknak is? T: Figyelni a kiselőadásnak a stílusára, mint eddig is, és akkor utána és akkor utána hozzá lehet szólni a kiselőadáshoz, és ha ez lezárult, akkor következik az óra következő része, amikor az összetett szavakkal kapcsolatos dolgokat foglaljuk össze. D7: Jaj ne tanár úr! Főnt hagytam a füzetemet és a tolltartómat. T: Jó, és akkor ha a D8 is kinyitotta a füzetét, akkor a D2 el is kezdheti.</p>

A tanóra sorszáma	A kapcsolatteremtő tanári és tanulói beszédfordulók
20. tanóra	D1: Tanár úrnak tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 23. és hiányzik D1, D2 és D3. T: Igen, ők felvételi ügyben vannak. Igaz? Hova mentek? Most hol tartanak nyílt napot? Dvegyes: Keleti. T: Ühüm. Jó, köszönöm szépen. Heteseink foglaljanak helyet! No, hát akkor ahogyan megbeszéltük, ugye, már a csoportokban fogunk dolgozni. A szólásokkal, közmondásokkal, állandó fordulatokkal foglalkoztunk. Ezt egy picikét elevenítsük most föl!