

LUDÁNYI ZSÓFIA<sup>1,2</sup> – DOMONKOSI ÁGNES<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Eszterházy Károly Egyetem*

<sup>2</sup>*Nyelvtudományi Intézet*

*ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu*

*domonkosi-agnes@uni-eszterhazy.hu*

## A TANÁR- ÉS A DIÁKSZEREPEK MEGALKOTÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉS E-MAILEZÉSI GYAKORLATÁBAN<sup>1</sup>

### 1. Bevezetés

A felsőoktatás e-mailezési gyakorlatainak sajátosságai számos pragmatikai (Hudson 2011; Bachmann 2011; Merrison et al. 2012; Danielewicz-Betz 2013; Chejnová 2014; Alsout–Khedri 2019; Savić 2018, 2019), szövegtipológiai (Varga 2019) és szociolingvisztikai kutatást (Hariri 2017) inspirálnak. Az írásbeli online kapcsolattartási forma gyakorisága, az oktatásszervezésben betöltött egyre meghatározóbb szerepei, az így megvalósuló nyelvi cselekvések sokszínűsége, illetve a kultúránként eltérő gyakorlatok összehasonlíthatósága egyaránt motiválják az empirikus kutatások sokaságát.

Tanulmányunkban ezekhez a kutatásokhoz kapcsolódva egy, a hallgató-oktató viszony magyar nyelvű levelezési gyakorlatait feltáró vizsgálat eredményeire építve azokat a tipikus levélírói stratégiákat mutatjuk be, amelyek a hallgatói és oktatói identitások alakításához járulnak hozzá; azaz a tanár-diák szerepeknek a levelezés diskurzusaiban, kölcsönösen formálódó vonatkozásait vizsgáljuk.

A tanulmány célja tehát annak bemutatása, hogy a hallgatók és oktatók által írott e-mailek nyelvi sajátosságai hogyan járulnak hozzá a tanár- és diákszerepek alakításához. Ezek a szerepek összefüggésben vannak az életkor változójával is: a diáksághoz a fiatalság képzete, míg az oktatókhoz egy tapasztaltabb, idősebb életkori szerep sémája kapcsolódik (erről bővebben l. Domonkosi–Ludányi 2020a).

Az elemzésnek mindemellett azért is vannak fontos oktatásnyelvészeti vonatkozásai, mert az oktatók tipikusan mintaadóként vállalnak szerepet az írásbeli kapcsolattartásban (vö. Domonkosi–Ludányi 2018). A hallgatók online kapcsolattartásra való felkészítése lényeges edukációs feladat is, ugyanis nagy részük a felsőoktatás színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe.

A tanulmány 2. fejezetében a kutatás elméleti hátterét, a 3. fejezetben az adatgyűjtés és az elemzés módszereit ismertetjük. A 4. fejezetben az elvégzett empirikus kutatás eredményeit mutatjuk be. Korábbi tanulmányainkra építve összefoglaljuk a tanár-diák

---

1 A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, a #52010875 számú Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta (D. Á.).

szerepviszonyok alakításának életkorfüggő műveleteit (4.1.), majd bemutatjuk a tanár- és diákszerepek formálásához kapcsolódó identitásgyakorlatokat (4.2): az önazonosítást, bemutatkozást (4.2.1.), a szerepfüggő megszólításokat (4.2.2.), a levelek záróformuláit, az azokban megjelenő jókívánságokat (4.2.3.), és ismertetjük a tanár- és diákszerep tipikus beszédaktusait (4.2.4.). Külön alfejezetben térünk ki arra, hogy az oktatóknak a hallgatók nyelvi kapcsolattartási gyakorlataira való reflexiói hogyan vesznek részt a tanári szerep alakításában (4.3.).

## 2. Elméleti háttér: a társas szerep mint társadalmi, kulturális konstrukció

Értelmezésünkben a társas szerepek alakításának konstruktivista szemléletéből indulunk ki. A tanár- és a diákszerep ebben a felfogásban – hasonlóan más, a nyelvhasználatot meghatározó szociokulturális kategóriákhoz, mint például a nem vagy a társadalmi osztály – nem eredendően létező semleges és ideológiamentes kategóriákként jelennek meg, hanem az interakciók folyamatában létrejövő és formálódó jelenségként (vö. Gumperz–Cook-Gumperz 1982). A tanárszerep és a diákszerep társas és személyes konstrukció, amely a társas gyakorlatok révén folyamatosan újrateemtődik, megerősödik vagy megváltozik. Az adott szerepek esetében ráadásul komplementer szerepekről, azaz az egymással való viszonyban formálódó kategóriákról beszélhetünk. A szerepekhez kapcsolódó kollektív viselkedésminták alakításában (vö. Buda 1965) a tanár és a diák szerepei egymás függvényében alakulnak a társas szféra szerephálójában (vö. Goffmann 1981).

A foglalkozáshoz kötődő szerep a szociális identitás összetevője, így identitáselemként (vö. Pataki 1986: 30) olyan társadalmi-kulturális jelentések kapcsolódnak hozzá, amelyeknek gyakorlati-cselekvéses következményeik is vannak. A tevékenységi kör mint identitáselem más identitáselemekkel kölcsönhatásban formálódik, az egyes társas szerepekhez, így a tanár- és a diákszerephez életkori sémák is kötődnek. A tanulói szerep és a fiatalság társas megalkotása erőteljesen összekapcsolódnak a hozzájuk kötődő elképzelések, sztereotípiák összefüggései és hasonlósága miatt, míg a tanári, oktatói szerep a tapasztaltabb, mintát adó, idősebb fél szerepével fonódik össze.

A tanár- és a diákszerep konstrukciói mint a diskurzusok egymásra következésének folyamatában formálódó, megerősítődő és újraformálódó jelenségek interaktív helyzetekben tárhatók fel és ragadhatók meg a leginkább (Georgakopoulou 2002: 75). Értelmezésünkben a tanár- és a diákszerep a különböző diskurzusokban újra és újra megalkotódó, a résztvevők elméiben pedig a korábbi diskurzusok mentális feldolgozásának eredményeképpen rögzülő identitásként jelenik meg (vö. Bucholtz 1999), az identitás diskurzusban történő alakulása pedig olyan dinamikus körfolyamatként írható le, amelyben meghatározó a diskurzusközösség tagjainak az adott identitásokhoz kapcsolódó tudása, tapasztalata (vö. Petykó 2013).

A hallgatók és oktatók közötti e-mailek révén nem egyszerűen a hagyományos levelezés alakul át, az online elérhetőség ugyanis jóval intenzívebb kommunikációs lehetőségeket

biztosít. Az e-mail számos oktatásszervezési kérdés, oktatói és hallgatói probléma megoldását lehetővé teszi, a hiányzások indokának jelzésétől a tananyagok megosztásáig (Weiss–Hanson–Baldauf 2008), így a levelezés hagyományozódó gyakorlatain túl új viselkedésformákat követel meg a hallgatóktól és oktatóktól is, új dimenzióit nyitva meg ezeknek a társas szerepeknek.

A tanár és diák közti levelezésben mint közvetett létmóddal rendelkező írott nyelvi diskurzusban a nyelv interperszonális funkciója (vö. Tátrai 2011: 39–46) általában hangsúlyossá válik, mert a diskurzusok céljai között az oktatásszervezés mellett a társas szerepek jelölése is meghatározó (vö. Csontos 2012). Az egyetemi hallgatók és oktatóik közötti levelezés így kifejezetten alkalmas ezen szerepek diszkurzív alakulásának tanulmányozására.

### **3. A kutatás anyaga és módszerei**

#### **3.1. Az adatgyűjtés módszerei**

A kutatásban a módszertani kongruencia elvét figyelembe véve többféle, egymást kontrolláló módszert alkalmazunk (Bell 1976: 187–191; Morse–Richards 2002), ami lehetővé teszi a kevert módszerű kutatások előnyeinek kihasználását, a módszerek egymást kiegészítő és kiterjesztő funkciójának érvényesülését (Dörnyei 2007: 164–165).

A nyelvi anyag feltárásához a hallgató-oktató levélváltásokból adatbázis építésébe kezdünk. A gyűjtésbe széles körben, hólabdamódszerrel (vö. Babbie 2008: 205) vonunk be folyamatosan oktatókat. Az adatbázisban jelenleg 640 e-mail szerepel. Az egyes oktatók levelezésén belül a véletlen mintavételt úgy biztosítjuk, hogy a hallgatóikkal váltott utolsó 40 levélváltásukat, azaz a válaszlevelekkel együtt 80 levelüket kérjük el anonimizált formában.

A kutatás első szakaszába bevont levelek mindegyike nyelv- és irodalomtudományi intézetekben és tanszékeken dolgozó egyetemi oktatók levelezéséből, az egri Eszterházy Károly Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem, a komáromi Selye János Egyetem gyakorlatközösségéből származik. A vizsgálatba bevont 8 oktató közül 4 nő és 4 férfi, életkor szerint 3 fő a 25–35, 3 fő a 36–50, két fő pedig az 51–65 éves korosztályba tartozik. Az adatok a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók széles körének levélírási szokásairól adnak képet, ugyanis a vizsgált oktatók a csecsemőgondozó, óvodapedagógus-, tanítóképzésben és a tanárképzés minden típusában, nappali és levelező tagozaton egyaránt tanítanak. A feltárt levelezési gyakorlatokból nem állapíthatók meg általános érvényű, az egész nyelvközösséget jellemző szabályszerűségek, alkalmas lehet azonban ez az adatmennyiség arra, hogy néhány, a tanárképzésben érvényesülő tipikus szerepkonstruálási stratégiát tendenciát azonosíthassunk. A felismert jellegzetességek, tipikus műveletek pedig kiindulópontjául szolgálhatnak egy tervezett, átfogó, a felsőoktatás különböző képzéseit összevető kutatásnak is. Feltételezzük ugyanis, hogy a különböző típusú képzésekben,

különböző intézményekben, sőt az egyes intézményeken belül, az elkülöníthető gyakorlatközösségként működő képzéseken, szakokon is eltérő gyakorlatok működnek.

A kutatás során a levelező tagozatos hallgatókat az életkori és szerepbeli eltérések miatt külön csoportként kezeljük: míg a nappali tagozatosok jellemzően húszas éveik elején járnak, addig a levelezős hallgatók életkorukat tekintve nem alkotnak egységes csoportot, jelentős részük munka mellett végzi tanulmányait, többen maguk is pedagógusként dolgoznak.

A hallgatói és oktatói levelekből történő adatbázis-építés mellett tanár-diák szerepekhez kötődő levelezési gyakorlatok feltárásához egy további lényeges adatgyűjtési módszert is alkalmaztunk: az oktatókkal interjúkat, a hallgatói csoportokkal pedig fókuszcsoporthoz beszélgetéseket készítettünk. Ezek célja elsődlegesen az volt, hogy az adatközlőknek a hallgató-oktató levelezéssel kapcsolatos elgondolásait, tapasztalatait, sematikus tudását feltárjuk. Ezek a vélekedések ugyanis olyan szempontokat adnak az értelmezéshez, amelyek a kutatói nézőpontokon és jelentéstulajdonításon túlmutatva közelítenek az egyes nyelvi formák lehetséges társas szerepeihez. Az adatbázisba kerülő leveleket rendelkezésünkre bocsátó oktatókkal félig strukturált interjúkat készítettünk; az adatbázis egyes leveleit fókuszcsoporthoz interjú formájában hallgatói tanulócsoportokban véleményeztettük.

Kutatásunk adatainak értelmezése során az érintkező vizsgálati terep miatt támaszkodni tudtunk az egri és a komáromi magyartanárképzés gyakorlatközösségeinek megszólítási szokásrendjét feltáró, párhuzamosan zajló kutatás adataira is (vö. Domonkosi 2020a, 2020b).

Mindezek mellett az eredmények értelmezésében felhasználtuk a felsőoktatási e-mailezési, megszólítási gyakorlattal kapcsolatos személyes megfigyeléseinket, tapasztalatainkat is.

A kutatás során tehát összességében kétféle forrást használunk a tanár- és a diákszerep feltárásához: egyrészt az általuk és hozzájuk írt levelek nyelvi jellemzőit; másrészt az oktatóknak és a hallgatóknak a levelezési gyakorlatokhoz kapcsolódó attitűdjeit, elképzeléseit megmutató beszámolókat.

### 3.2. A feldolgozás módszerei

A gyűjtött anyagban azonosítottuk a tanár-diák szerepekhez kapcsolódó, illetve az adatközlők által azoknak tulajdonított nyelvi stratégiákat. A tanár- és a diákszerephez kapcsolódó nyelvi megoldások, identitásgyakorlatok kijelölése során figyelembe vettük a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott eszközeit (tegezés-nemtegezés változatai), a konvencionálisan a levélműfajhoz kötődő sajátosságait (megszólítás, záróformula, aláírás) (vö. Szécsényi 2011), az online kapcsolattartási gyakorlatokhoz kötődő újszerű nyelvi megoldásokat (pl. a napszakhoz, aktualitásokhoz kötődő levélzáró formulákat), illetve a hallgatói és oktatói levelekben legtipikusabban megvalósuló beszédaktusokat, az általuk végrehajtott cselekvéseket is. Vizsgáltuk emellett a levelekben megjelenő, ezekre a megformáltságbeli tényezőkre utaló metapragmatikai reflexiókat is.

Az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések értelmező eljárásai, a bennük megmutató, a tanár-diák szerepekre vonatkozó sztereotípiák és ideológiák alapján kiemeltük a hallgatóknak és az oktatóknak tulajdonított legfontosabb nyelvi stratégiákat. A hallgatókra jellemzőnek tartott nyelvi sajátosságok között kódoltuk a párbeszédese jelleget, a beszéltnyelviséget létrehozó tényezőket (köszönési formák, az online jelenlétre utaló nyelvi elemek, elmaradó levelezési formulák, emotikonhasználat). Mivel a tanár- és a diákszerep az egymáshoz való viszonyban formálódik, figyelembe vettük az egymás nyelvhasználatára és a saját nyelvhasználatra vonatkozó reflexiókat is. A tanárok nyelvi stratégiáit tekintve elsősorban a hallgatókhoz való viszonyulás (megszólítás, előíró, mintaadó nyelvi cselekvések) eszközeit kódoltuk és dolgoztuk fel.

Kiinduló hipotézisünk szerint a következő nyelvi jelenségek, illetve műveletek vesznek részt a tanár-diák viszony alakításában, ezért az elemzés során ezeket emeltük ki és kódoltuk: (i) tegezés-nemtegezés kettőssége, (ii) a nemtegezés változatai, (iii) a megszólítási formák, (iv) bemutatkozás, (v) aláírás, (vi) záróformulák, (vii) megvalósított beszédaktusok. Ezen nyelvi sajátosságok mellett külön kiemeltük azokat (viii) a metapragmatikai reflexiókat, amelyek az oktatók leveleiben ezekre a szövegalkotási, kapcsolat-tartási módokra utaltak, ugyanis értelmezésünk szerint ezek a tipikusan előíró, normatív jellegű megjegyzések nyomatékosan járulnak hozzá a tanár- és diákszerep formálásához.

#### **4. Eredmények: a tanár-diák szerepviszonyok alakításának műveletei**

A hallgató-oktató levelezések számos, a tanár és diák szerepek formálásához kapcsolódó stratégiát, identitásgyakorlatot mutatnak. A vizsgált hallgatói e-mailekben jellemző például a levél eleji bemutatkozás, önazonosítás, a látogatott kurzus megnevezése, a levél révén megvalósuló legtipikusabb cselekvésként a kérés, az információkérés, kérdés, illetve az elkészített munkák benyújtása, az aláírásban a hallgatói, azonosító kódok feltüntetése; míg a kutatásba bevont oktatókra a feladatok kiosztásának és a tájékoztatásnak a műveletei mellett a munkára vonatkozó kívánságok, a hivatalos aláírás, illetve az egy címzethez szóló levelekben az odafordulás személyessége jellemző.

Ezeknek a szerepkonstruáló műveleteknek egy része független az életkor párhuzamosan alakuló megoldásaitól, míg más részük, például a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott megoldásai (tegezés/nemtegezés) szorosan kötődnek az életkor identitáseleméhez is. Egyes esetekben pedig az életkor és a hierarchia, az életkor és a tanárszerep megalkotásának stratégiái ellentmondásba is kerülhetnek egymással.

Az összegyűlt anyagból a hipotézisünk alapján a tanár- és diákszerep alakításában szerepet játszó legmeghatározóbb tényezőkre mutatunk be példákat, az adatbázis alapján prototipikusak tartható diskurzusrészletek elemzése és értelmezése, illetve néhány szám- szerűsíthető tendencia kiemelése révén.

#### 4.1. Életkorfüggő tényezők a tanár-diák viszony alakításában

Az oktató-hallgató levelezés során formálódó szerepviszonyokat tekintve a tanár- és a diák-szerep is összefüggésben van az életkori szerepek alakításával: a diák a fiatalabb, tapasztalatlanabb fél, a tanár pedig a tapasztaltabb, idősebb fél pozíciójába kerül. Az oktatás átalakulása ugyan a szerepviszonyok átalakulását is magával hozza, de megfigyeléseink szerint napjaink felsőoktatási gyakorlatában érvényesülnek ezek a hagyományosnak tartott szerepviszonyok. Az összegyűlt adatainkra építve korábbi tanulmányainkban bemutatott az életkori szerepek formálódásának folyamatát (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b). A fiatalság konstruálásának bemutatott identitásgyakorlatai: a szóbeliség szokásrendjét mutató levélkezdek, a folyamatos online jelenlétre utaló elemek, a kezdő és záróformulák elmaradása, az egyéni üdvözlőformák, az élőbeszédhez közelítő nyelvi megoldások, a levelezések párbeszédszerűsége, az emotikonhasználat, a tegezés-nemtegezés aszimmetriája mind olyan műveletek, amelyek egyszerre járulnak hozzá az életkori és a tanulói szerep formálódásához. Ezek sajátosságait már részletesen bemutatottuk (Domonkosi–Ludányi 2020a), röviden mégis kitérünk a tegezés-nemtegezés, illetve a nemtegezés változataiban mutatkozó aszimmetria kérdésére, ugyanis ennek működését elsődlegesen a tanár-diák viszony sajátosságai szabják meg. Az ilyen jellegű aszimmetria a magyar beszélőközösségben általánosságban ritkának mondható, általában csak felnőtt-gyerek viszonylatban, családon belül, illetve jelentős korkülönbség esetén fordul elő (Domonkosi 2002), tehát előfordulása az életkori, illetve státuszbeli különbségeket helyezi előtérbe.

A hallgatók és oktatók közötti nem kölcsönös tegeződés gyakorlatát a hallgatók és oktatók identitásalkotásának eltérő stratégiái okozzák (vö. Domonkosi 2020a). A hallgatók részéről a tegeződő forma nem egyértelmű viszonzása, az aszimmetrikus helyzet elfogadása a hallgatói és a tanárszerepből adódik, ahogy ezt az (1)-ben olvasható hallgatói reflexió is megerősíti.

- (1) Az teljesen természetes, hogy a tanárok tegezzenek minket, hát mégiscsak tanárok. (Hallg22F<sup>2</sup>)

A magyar beszélőközösségben ugyanis a fiatalok között az életkori szolidaritáson alapuló kölcsönös tegezés a jellemző, akár ismeretlenek között is. Általában 35-40 év alatt pusztán az életkor változója önmagában elegendő a tegező forma választásához (Domonkosi 2017: 282). A hallgatókkal készített fókuszcsoportos interjúk azonban azt mutatják, hogy az oktató visszategezéshez a vizsgált közösségekben önmagában nem elegendő a kis korkülönbség, hanem még az oktató közvetlen attitűdjére, a hagyományostól eltérő tanárszereppel való azonosulására is szükség van.

2 Az interjúkból és fókuszcsoportos beszélgetésekből származó szövegrészeket kódok jelzik. Okt=oktató, Hallg=hallgató, N=nő, F=férfi, a számok az életkort jelölik.

Az egyik interjúalany, egy 30 év alatti nő oktató úgy nyilatkozott, hogy ő tegeződik a hallgatóival, a hallgatókkal folytatott levelezéséből azonban az derül ki, hogy csak egészen kis hányaduk tegezi vissza. A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen az azonos életkori szerepnek a megalkotása, mivel azonban a tegezés egyoldalú marad, olyan helyzet jön létre, amely a tanár-diák szerepek hierarchikus jellegét erősíti.

A fiatal oktatók esetében tehát ellentmondások mutatkoznak az életkori szerep és a tanárszerep alakításában, ez pedig aszimmetrikus megszólítási gyakorlatokhoz, nem kölcsönös tegezéshez is vezethet.

A hallgatókkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések azt jelzik, hogy meghatározó hányaduk nem tartja problematikusnak az aszimmetrikus kommunikációt, ugyanis az oktatási folyamat korábbi szakaszaiban, általános és középiskolában hozzászoktak a tegezés-nemtegezés változatait tekintve nem kölcsönös helyzetekhez. Az iteratív gyakorlatok során állandósuló szerepek révén a felsőoktatásban ez az aszimmetria is hozzájárul a tanár-diák viszony hierarchikusságának fenntartásához.

A nemtegezõ formák közül az ún. tetszikelés a gyermekek és a felnõttek közötti kapcsolattartás tipikus nyelvi eszköze, használati módjainak nagy részéhez nemcsak az udvariasság, hanem a nagyobb életkori különbség képzete is kapcsolódik (Domonkosi 2010: 40). Így a hallgató-oktató levelekben a fiatal oktatóknak címzett tetszikelõ formák a tanárszerep, azaz a hierarchikus viszony megalkotásához járulnak hozzá (2). Ebben a gyakorlatban az is szerepet játszik, hogy az általános és középiskolában ez a tetszikelõ aszimmetria a tanár-diák viszony tipikus jelölõje (vö. Domonkosi 2017: 286).

(2)

Kedves Tanárnõ!

Holnap hol tetszik tartani a fogadóórát?

Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (L321)<sup>3</sup>

## 4.2. A tanár- és a diákszerep identitásgyakorlatai

### 4.2.1. Önazonosítás, bemutatkozás

Az általunk vizsgált hallgatói és tanári levelezési gyakorlatok egyik legfeltűnőbb eltérése, a hierarchikus pozíciókat jelölő sajátossága, hogy a hallgatói üzenetekben az önazonosítás műveletei kiemelten hangsúlyosak, szinte elengedhetetlenül jelen vannak. A hallgatók a teljes nevükön kívül tipikusan a Neptun-kódjukat, szakjukat, évfolyamukat, a képzés típusát (pl. osztatlan tanárképzés, rövid ciklusú tanárképzés) és a tagozatot tüntetik fel (ez utóbbit főleg a levelező tagozatos képzésben tanulók) (2), (3).

3 Az e-mail-részletek után zárójelben feltüntetjük a levelek adatbázisbeli egyedi azonosítóját. A leveleket eredeti írásmóddal, az esetleges elütéseket és nem sztenderd formákat változtatlanul hagyva közöljük.



(2)

[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, az EKE harmadéves, levelezős, tanító szakos hallgatója. (L63)

(3)

Üdvözlettel,  
[Vezetéknév] [Keresztnév]  
[Neptun-kód]  
magyartanár MA (rövid ciklusú) (T142)

Ritkábban megjelenő adatok a képzés féléve, esetenként a finanszírozási forma is (pl. költségtérítéses). A bemutatkozás, önazonosítás műveletéhez tartozik az is, amikor a hallgató jelzi, hogy milyen kurzusra jár az oktatóhoz, mikor kerültek kapcsolatba (4).

(4)

Kedves Tanárnő,  
[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, 2 féléves végzős, a szombati órán találkoztunk. (D621)

Az önazonosítás művelete olyannyira meghatározó a hallgatói üzenetekben, hogy a levéladatbázis hallgatói leveleiben összesen 93 ilyen kódoltunk. A bemutatkozások vizsgálatakor kódoltuk azt is, hogy a levél melyik részében azonosítja magát a hallgató: 44 esetben a levél elején, 48 esetben a levél végén, egy esetben pedig az üzenet elején és végén is előfordul valamilyen azonosító funkciójú nyelvi forma (5).

(5)

[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, és egy olyan problémával fordulok önhöz, hogy én levelezős, BA-s hallgató vagyok, és sokat halasztottam, viszont szeretném befejezni végre a tanulmányaimat.

[...]

Üdvözlettel:  
[Vezetéknév] [Keresztnév]  
[Neptun-kód] (K189)

Az adatbázis oktatói leveleiben a teljes név használata a meghatározó, tipikusan a fokozatok, pozíciók nélkül, azaz a név mintegy önmagáért beszél. Ritkábban megjelenik (főként a második vagy további levélfordulókban) a monogram használata is, amely még inkább a megnyilatkozó ismertségének egyértelműségét, a kifejtett önazonosítás



szükségtelenségének képzetét erősítheti (6). Egy oktató egyéni megoldásaként még az is tapasztalható, hogy vezetékneve kiírása mellett csak a keresztnév kezdőbetűjét alkalmazza aláírásként.

(6)

Kedves Hallgatók!

[...]

Elnézést a kavarodásért, jó munkát kívánva: [Monogram] (J549)

A pozíció és a titulus használata az oktatók egy részénél a levelek automatikus aláírásában jelenik meg, esetenként az egyetem logójával. Az ilyen aláírási megoldás révén a levelezés hivatalos, intézményi jellege kerül előtérbe, nem a személyes viszony jelenítődik meg általa, hanem a formális, hivatalos keretek.

Az adatbázis egyik levelében az oktató a *[Vezetéknév] + szerepfőnév* formát alkalmazza az aláírásban, és ez a művelet erőteljesen hozzájárulhat a tanári szerep megalkotásához (l. 4.3. fejezet).

A tanári és hallgatói önreprezentációban megmutatkozó különbség a szerepviszonyok aszimmetrikus, hierarchikus jellegével magyarázható: míg a hallgatók számos nyelvi műveletet végeznek a személyük azonosítása érdekében, addig az oktatói szerep nem kívánja ezt meg, az aszimmetria az önazonosítás stratégiáiban is tetten érhető.

#### 4.2.2. Szerepfüggő megszólítások

A tanár-diák viszony megszólításait erőteljesen meghatározzák a hierarchikus szerepekhez kötődő nominális megszólítások, illetve a vokatívuszi, apellatív funkcióban használt elemek aszimmetrikus jellege.

A vizsgált hallgatói levelekben általánosnak mondható a *Tisztelt Tanárnő / Tanár Úr!* levélkezdet. Emellett olykor megjelenik a *Tisztelt + pozíciójelölő elem (tanszékvezető, dékán, adjunktus, docens stb.) Asszony/Úr!* forma is. Főleg nagyobb kérések (pl. kurzus létszámkorlátjának növelése) esetén figyelhető meg, illetve megfigyeléseink szerint olyan esetekben is, amikor ismeretlenül és az adott funkcióhoz kapcsolódó kérdéssel, kéréssel keresik meg a hallgatók az oktatót (7).

(7)

Tisztelt [Vezetéknév] [Keresztnév] Tanszékvezető Asszony!

Az első félévben korábban már felvettem a [tárgy megnevezése] tárgyat ([tárgy kódja] [oktató neve]), de idő hiányában nem sikerült teljesítenem. A második félévben is indul a kurzus, de egyéni óráként, vagyis a maximum létszám 1 fő. Azzal a kérdéssel fordulok Önhöz, hogy bővíthető-e a kurzus még legalább egy fővel?

Válaszát előre is köszönöm!

Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév]/N, hallgató

[Neptun-kód]  
Ba Magyar  
Levelező (D13)

Az oktatói pozíciók hierarchikussága még kiemeltebb helyzetbe kerül az adatbázis egyik levelében, amelyben a hagyományos, papíralapú levelezés gyakorlatához hasonlóan a levél szövege előtt szerepel a címzett neve és pozíciója (8):

(8)  
Dr. [Vezetéknév] [Keresztnév] igazgatóasszony részére  
Tisztelt Igazgató Asszony!  
[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, rövidtávú magyar mesterképzésen. Önöknél végeztem 1995-ben, az októberi magyartanárok találkozásán ott is voltam. Egy kreditbeszámítással kapcsolatban nyújtottam be a mai napon kérvényt az ön irodájába, hajdani [tárgy neve] tárggyammal kapcsolatban. [...] Várom szíves választát, köszönet: [Vezetéknév] [Keresztnév] (K599)

Az adatbázisban egy olyan példa is előfordul, amelyben a hallgató egy egyszerű óraszervezési kérdés kapcsán is az oktató magasabb pozícióját használja a megszólításban. A (9) példában a levél témája nem köthető a dékáni pozícióhoz, oka feltehetőleg a fokozott tiszteletadás szándéka lehet.

(9)  
Tisztelt Dékán Asszony!  
A holnapi (május 12-ei) órán jelen tudok lenni, azonban szeretném megkérni, legyen szíves korábban elengedni, mert du. 16.00-ra Miskolcon kell lennem egyéb elfoglaltságaim miatt.  
Megértését előre is köszönöm!  
Tisztelettel:  
[Vezetéknév] [Keresztnév]

1. évfolyam  
levelező tagozat  
magyartanár  
5 félév  
[Neptun-kód] (P267)

Nem tipikus, de előfordul az is, amikor az alacsonyabb beosztású, fiatalabb oktatók megszólításában is pozíciójelölést alkalmaz a hallgató (10).

(10)

Tisztelt Adjunktus Asszony!

[...]

Tisztelettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L603)

A levéladatbázis hallgatói leveleiben nagyon alacsony arányban fordul elő a pozíciójelölő elem nélküli néven szólítás: *Tisztelt/Kedves [Vezetéknév] [Keresztnév]!*. Az ilyen, csak a névelemre szorítókozó formák elsősorban a személytelen, hivatalos levelezésre jellemzők, a szerepviszonyokra, pozícióra utaló elem hiánya miatt kevésbé alkalmasak a szerepfüggő, hierarchikus viszony alakítására (Domonkosi, 2017: 293; Domonkosi–Ludányi 2018: 94; Varga 2019: 158). A néven szólítás gyakorlata ezért az egyik olyan hallgatói viselkedésforma, amely többször is előfordul az oktatóknak a nyelvi viselkedésre irányuló reflexióiban (l. 4.3.)

Az adatbázis tanúsága alapján a levelezős hallgatókra a nappalisoknál nagyobb mértékben jellemző a hierarchiajelölő megszólítások, levélkezdetek kerülése, a bizalmasnak számító formák választása, azaz kevésbé azonosulnak az alárendelődő diákszereppel, mint a nappali tagozatos hallgatók. Ezzel magyarázható a leveleikben szereplő keresztnéven szólítás is (11), amely az egyenrangú viszony alakítását célozza (l. 4.3.).

(11)

Kedves [Keresztnév]!

Elnézést kérek, nem fogalmaztam elég pontosan, szóval én a [kurzus neve] órára nem tudok sajnos menni. A [kurzus neve] már nem ütközik.

[...]

Köszönettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (L421)

Az oktatók által használt formákon belül elkülönítve vizsgálhatók a hallgatói csoportoknak, illetve az egyes hallgatóknak címzett megszólítási változatok. A levéladatbázis tanúsága szerint a hallgatói csoportokhoz írott levelekben általánosnak tűnik a *Kedves Hallgatók!* forma, de a birtokos személyjeles *Kedves Hallgatóim!* is előfordul. Az egyes hallgatóknak írott levelekben a vizsgált oktatók gyakorlatában meghatározó a *Kedves [Keresztnév]!* megoldás. Az oktatókkal készült interjúk azt jelzik, hogy a keresztnéven, sőt beceneven szólítás célja egyértelműen a közelítés, a kommunikáció személyesebbé tétele (12).

(12)

Preferálva a hallgató által előnyben részesített, ill. kialakult névformát (tehát ha ő Ágiként ír alá, akkor Ágiként szólítom meg, illetőleg ha van közöttünk kialakult szokás a megszólításban, akkor úgy). (Okt44F)

A keresztnéven szólítás azonban mégis aszimmetrikus helyzetet eredményez, a hallgatói reflexiókból az derül ki, hogy a hallgatók egy része helyénvalóbbnak tartja, ha az oktató a hivatalosabb, személytelenebb *Tisztelt Hallgató(m)!* megszólítást használja leveleiben. A többszakos hallgatókkal készült interjúk jelzik azt is, hogy a hallgatók megszólításában gyakorlatközösségenként nagy eltérések lehetnek, nem mindenhol jellemző a keresztnévi forma általános használata.

#### 4.2.3. Záróformulák, jókívánságok

Az összegyűjtött levélanyagban az e-maileket lezáró formulák használatát tekintve nagyfokú eltérések mutatkoznak az oktatók és a hallgatók stratégiái között. A hallgatók az esetek többségében megfogalmaznak valamilyen jókívánságot a levél lezárása előtt. Ezek egy része a (feltételezett) online jelenlétre utal, a közös helyzetet jeleníti meg (13). Az egyéni, újszerű jókívánságok a hallgatók közelítési stratégiáiként is értelmezhetők, szerepük a levelek személyesebbé tétele, jellemzően a pozitív attitűd, kedvesség kifejezésére szolgálnak:

(13)

Jó éjszakát, a holnapi viszontlátásra!

Minden jót kívánok!

Minden jót, szép napot!

Nagyon szép napot kívánok önnek!

További szép napokat Tanárnőnek

További szép napot/estét (kívánok)!

Kellemes estét kívánok!

Csodaszép estét kívánok!

Szép hétvégét kívánok!

Kellemes nyári időtöltést!

Kellemes húsvéti ünnepeket Tanárnőnek!

Végtelen hálával kívánok szép hétvégét.

A megmaradt nyári napokhoz kellemes időtöltést, sikeres tanévkezdést kívánok.

Az adatbázisban szereplő oktatói levelek zárása tipikusan az *Üdvözlettel* formula, valamint a teljes név használata, többedik levélfordulóban ez monogrammá rövidülhet. A hallgatói levelekben általánosan előforduló jókívánságok az oktatói levelek egy részében is megjelennek: a hallgatók gyakorlatával ellentétben azonban nem a napszakra, az aktuális ünnepekre, tanítási szünetre utalnak, hanem szinte kivétel nélkül a hallgató jövőbeni munkájára reflektálnak (14):

(14)

Az egész éves aktív órai munkáját köszönöm, és további sikeres vizsgaidőszakot kívánok.

Jó munkát (kívánok).  
Eredményes vizsgaidőszakot kívánva, üdvözlettel  
Jó munkát, eredményes felkészülést kívánok!  
Sikeres félévet kívánva, üdvözlettel  
Sikeres vizsgaidőszakot kívánok, üdvözlettel  
Köszönettel, eredményes munkát kívánva:  
Eredményes munkát kívánva, üdvözlettel:

Az adatbázis leveleiben meghatározó, munkára utaló jókívánságok mellett egyetlen olyan példát találtunk, amelyben az oktató a jegyek lezárásáról tájékoztató levélét a nyárra vonatkozó jókívánsággal zárja (15):

(15)  
Köszönettel, a nyárra jó pihenést kívánva:

A záróformulák és jókívánságok alkalmazásában megmutatkozó eltérő stratégiák sajátos módon vesznek részt a szerepviszonyok alakításában. A hallgatói leveleknek ugyanis ez a legszemélyesebb mozzanata, ebben nyilvánul meg a társas közelítés, sőt az egyéni nyelvi lelemény is. Az oktatók odafordulásában, elköszönésében pedig még az adott helyzet sajátosságaira való utalás mellett is a munka, az elvégzendő feladatok kerülnek a fókuszba, a hallgatói szerep a feladatok irányából jelölődik ki.

#### *4.2.4. A tanár- és a diákszerep tipikus beszédaktusai*

A tanár- és a diákszerep által megkövetelt eltérő tevékenységi körök, feladattípusok eltérő nyelvi cselekvésekben, a nyelvi tevékenység különböző típusaiban mutatkoznak meg. A hallgatói levelek legjellemzőbb beszédaktusa az oktatás szervezésével, a követelmények teljesítésével kapcsolatos kérés (Hartford–Barlovy Harlig 1996; Alsout–Khedri 2019) (16).

(16)  
Az őszi félévben felvettem a [kurzus neve] c. tárgyat, de nem tudtam teljesíteni. A tavaszi félévben lenne szíves meghirdetni a tárgyat CV kurzusra levelező tagozaton? (P202)

A kérések és kérdések tipikusan udvarias formában, a megelőlegezett köszönet beszédaktusával kiegészülve valósulnak meg (17).

(17)  
Tisztelt Tanárnő!  
A [kurzus neve] dolgozat beadási határideje május 25. vagy június 7.? [...] Nem most fogok végezni, hanem az őszi félévben. Válaszát előre köszönöm!  
Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (D634)

A hallgatói levelek másik nagyobb csoportja az elkészített munkák benyújtásához kapcsolódik, ugyanis a hosszabb szöveges munkáikat, az oktató számára benyújtandó feladatokat az esetek egy részében e-mailben küldik el a hallgatók. Az ehhez a művelethez kapcsolódó levelek többnyire rövidek, lényegre törőek (18), akad példa azonban kifejtettebb, az órán elhangzottakra reflektáló, köszönetet kifejező üzenetre is (19).

(18)

Szép estét!

Küldöm a posztert a holnapi vizsgához.

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D512)

(19)

Kedves Tanárnő!

Csatoltan küldöm a csapatunk [kurzus neve] kurzus beadandóját.

Nagyon köszönjük a színes órát, sok jó ötletet kaptunk egymástól és hasznos játékokat és elméleti ismereteket öntől.

Üdvözlettel,

[Vezetéknév] [Keresztnév] 1. óvodapedagógus-levelező (L57)

Az oktatókkal készült interjúkból kiderül, hogy a beadandó munkákat a hallgatók gyakran kísérőlevél nélkül, csatolmányként küldik el, azaz csak a benyújtás cselekménye történik meg, a levelezésben megszokott és elvárható kapcsolatra utalás teljesen elmarad. A hallgatói gyakorlatban ez a művelet hasonló a dokumentum feltöltéséhez, amelyet nem feltétlenül kell a beszédpartnerek közötti viszonyt jelölő elemeknek kísérenie, míg az oktatói viszonyulásban egy-egy dokumentum átküldése is a hagyományosabb levelezési gyakorlat elvárásaihoz kapcsolódik, vagyis eltérés mutatkozik e stratégiának a hallgatói és oktatói értelmezésében. Tapasztalataink alapján az oktatók gyakran reflektálnak is a hallgatók udvariatlannak ítélt levélírási megoldásaira (l. 4.3.).

Az oktatói leveleken belül elkülönülnek a teljes csoportoknak, évfolyamoknak írt közlemények, illetve az egy-egy hallgatóhoz forduló üzenetek. A csoportoknak küldött üzenetekben az oktatók az oktatás szervezésével kapcsolatos általános tájékoztatást nyújtanak (20).

(20)

a. Kedves Hallgatóim!

Felkerült a weblapra és a Slackre is a referátumtémák beosztása. Ezekből kell tehát hangalámondásos PPT-t készíteniük és elküldeniük nekem április 30-ig.

Üdvözlettel:

Dr. [Vezetéknév] [Keresztnév] (K633)

b. Kedves Hallgatók!

A múlt órán megbeszélteknek megfelelően a mai óra az egyetemi tudomány ünnepi rendezvény miatt elmarad.

Megértésüket köszönöm:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D605)

A hallgatói feladatok kiosztása a levelek egy részében a kérés beszédaktusával kapcsolódik össze, a tanári szerep előíró szerepkörének a távolító, arcot fenyegető műveleteit a kérés enyhíti (21).

(21)

Kedves Hallgatóim!

Az általam tartott kurzusok tematikájáról, követelményeiről oktatói honlapomon tájékozódhatnak: [URL] (kurzusok menüpont).

Kérem, hogy kísérik figyelemmel a honlapot, iratkozzanak fel a megfelelő kurzusra. A tartalmakat folyamatosan töltöm fel, nézzenek rá gyakran. Elérhetőségem: [e-mail-cím].

Üdvözlettel

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L611)

Az összetettebb feladatok leírása sokszor részletező, pontokba rendezett, a didaktikai cél szolgálatába állítva érthetőségre, követhetőségre törekszik. A (22) levél végig semleges hangvételű és kiindulópontú, általános érvényű követelményeket megfogalmazó pontjai között kiugrik a nagybetűvel, de zárójelben szedett megjegyzés, amely szintén semleges közlésbe ágyazva a plagizálás elkerülésére való figyelmeztetést implikál.

(22)

Kedves Hallgatók!

A konzultáción megbeszélteknek megfelelően a vizsgára beugróként poszter készíthető a tananyag egyik tételéből. A beugró készítésével maximális esetben az elérhető pontszám felét ki lehet váltani.

1. A készítendő tudományos poszter célja egy választott tétel átfogó, áttekinthető bemutatása.
2. A poszter készítéséhez bármilyen tudományos poszterekhez készített sablon használható.
3. A tudományos poszterhez felhasználhatják a megadott szakirodalmakat, az órai diákat (DE NEM SZÓ SZERINT), és bármilyen lektorált, ellenőrzött forrásból származó szakirodalmat.
4. A poszteren legalább az információk 40%-ának vizuálisan kell célba érnie.



Mintaként csatolok 2 hallgatók által készített, jobban sikerült munkát, hátha segít a munkában. Egy másik tantárgyhoz készültek, hogy ne vegyem el a témáikat:

Jó munkát!

Üdvözlettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D603)

Az oktatói levelek között egy-egy hallgatóhoz forduló, kezdeményező, a levelezést megnyitó üzenetet összesen 3-at találtunk, a hallgatókhoz forduló levelek tipikusan válaszok, reakciók a megfogalmazódó kérésekre, kérdésekre (23):

(23)

Kedves [Keresztnév]!

Ha nem végzős, akkor a beadási határidő június 7.

Üdvözlettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D635)

Az oktatói és hallgató tevékenységek megvalósulásának beszédaktusai, az udvariasság érvényesülésének módozatai részletesebben is vizsgálhatók (vö. Alsout–Khedri 2019, Bachmann 2011, Savić 2019.), az oktatói és hallgatói szerep alakítása szempontjából azokat a legtipikusabb beszédaktusokat emeltük ki, amelyek hozzájárulnak az adott szerepekhez tartozó tevékenységek megvalósításához.

#### 4.3. Az oktatói reflexiók, az oktatói mintaadás mint tanári identitásgyakorlat

A tanárszerep mint a diskurzusokban tetten érhető konstrukció erőteljesen formálódik a mintaadó, oktató szándékot mutató tanári műveletek révén. A vizsgált levelezések alapján ebben a folyamatban meghatározónak tűnnek az oktatóknak a hallgatók levelezési gyakorlatait érintő reflexiói. Ezekben a megnyilvánulásokban a hallgatók nyelvi tapasztalatlanságának kiemelése, illetve az előíró, mintaadó attitűd kifejtett érvényesítése formálja a szerepviszonyokat.

Ahogy a 4.2.2. alfejezetben említettük, az oktatók néven szólítási gyakorlata az egyik olyan hallgatói viselkedésforma, amelyre az oktatók leggyakrabban reflektálnak. A pusztán névelemet tartalmazó, társjelölő nélküli megszólítás a tanár-diák aszimmetrikus szerepviszonyban kevésbé számít udvariasnak a tiszteletadó funkció hiánya miatt. Az egyik hallgatói fókuszcsoporthoz beszélgetés adatközlője arról számolt be, hogy miután az oktatót e-mailben *Tisztelt [Vezetéknév Keresztnév]!* formában szólította, a tanárától azt a visszajelzést kapta, hogy így az adóhivatal szokta őt megszólítani.

A (24) példában olvasható levélváltás második levélfordulójában az oktató kifejtettebb válaszlevele több, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiát tartalmaz. Egyrészt tanácsot ad a hallgátónak, hogy az oktátónak írt levelekben mindig tüntesse

fel, melyik kurzusra jár, másfelől pedig javaslatot fogalmaz meg az elvárt megszólítást illetően is. Bár a hallgató leveleinek szövege több, nem normatív nyelvi megoldást is tartalmaz, a nyelvi megformálásra (az oktatóval készült interjú alapján tapintatból, a konstruktív jelleget megőrizve) nem terjed ki az előíró attitűd, a tanári szerep érvényesítése. Az interjúból az is kiderült, hogy bár a nyelvi kapcsolattartás módjára reflektáló tanári levélre nem érkezett válaszlevél, a hallgató a legközelebbi óra után személyesen megköszönte a javaslatokat.

(24)

Tisztel Oktató!

A következő alkalommal (12.09)- én újra szeretném írni az első zárthelyi dolgozatot.

Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév]

---

Kedves [Keresztnév],

legyen szíves megírni, melyik tárgyról van szó.

Köszönettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév]

----

Tisztelt Oktató!

Elnenést,hogy nem voltam pontos. [Tárgy neve] tantárgyból szeretnek javítót írni hétfőn.

Tisztelettel:[Vezetéknév] [Keresztnév]

---

Kedves [Keresztnév]!

Rendben, feljegyeztem. Megnéztem a táblázatban: tehát akkor a 4. ZH-t pótolja, és az 1.-t javítja.

Még két apróság: segítő szándékkal, jó tanácsként írom, az egyetemi életben való boldoguláshoz. Ha az oktatónak ír levelet, azért érdemes beleírni a levéltárgyba a kurzus nevét, mert általában egy tanár sokféle csoportot tanít, és bár ismerős a név, elsőre nem biztos, hogy rögtön el tudja helyezni a hallgatót. Illetve azt javaslom, hogy ha levelet ír egy oktatónak, akkor a „Kedves/Tisztelt Tanárnő/Tanár Úr!” megszólítást használja.

(Kérem, hogy ne kioktatásnak vegye, tényleg a legtisztább segítő szándékkal írtam.)

Üdvözlettel

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L465)

Az oktató mintaadó szándéka megnyilvánulhat kevésbé kifejtett módon is. A (25) példában egy harmincas évei elején járó, az intézményben első szemeszterét töltő nő oktató és egy nála valamivel idősebb levelezős hallgató félév eleji e-mail-váltása olvasható, amely jól példázza az oktatóknak a mintaadásra törekvő attitűdjét, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiáit. Az első e-mailben a hallgató az egyetemi diskurzusban szokatlannak számító módon a keresztnévén szólítja az ismeretlen oktatót, nemtegező formában. Az oktató a válaszlevelében hosszabb, egyúttal távolságtartóbb, hivatalosabb társas értékű megszólításokat alkalmaz, és a levelet is [Vezetéknév] tanárnőként írja alá. Az oktatóval készült interjúból azt is tudni lehet, hogy ezek a nyelvi formák a saját gyakorlatában kivételesnek számítanak, mivel a hallgatókhoz írt levelekben általában a *Kedves [Keresztnév]* és az *Üdvözlettel [Vezetéknév] [Keresztnév]* formákat használja. A megszokottól eltérő forma alkalmazása saját bevallása alapján a hallgató-oktató szerepviszonyok megalkotására, saját tanári szerepének jelzésére irányult. A hallgató válaszlevele azt jelzi, hogy felismerte az oktató szándékát, mivel válaszlevelében már a gyakorlatközösségben megszokottabb és udvariasabbnak számító *Tisztelt Tanárnő!* formát alkalmazza.

(25)

Kedves [Keresztnév]!

Ez lehetne a tanító levelező közös cím, ha ez így megfelelő.

[...]

Üdvözlettel,

[Vezetéknév] [Keresztnév] (tanító, levelező)

---

Tisztelt Hallgató!

Kedves [Vezetéknév] [Keresztnév]!

Köszönöm szépen, hogy elkészítették a csoportot. [...]

Üdvözlettel

[Vezetéknév] tanárnő

---

Tisztelt Tanárnő!

Köszönöm a gyors választ!

Megosztom.

Üdvözlettel,  
[Vezetéknév] [Keresztnév] (L359)

A tanári és hallgatói szerep megalkotásának jelzett műveletei a hallgató tapasztalanságát, illetve az oktató előíró viszonyulását dolgozzák ki. A (26) példában szereplő hallgatói levélre reagáló oktatói megnyilatkozások a stilisztikai, udvariassági, helyesírási normák betartását is elvárásként tüntetik fel:

(26)

Jövő héten szerdán megyek javítani. Mikorra kéne bemennem, ugy reggel ahogy az orarendbe az ora van?

A kérdések ugyanazok lesznek mint amilyenek ma voltak? Koszi a választ.

---

Kedves [Keresztnév]!

1. Nem „köszí”, hanem „köszönöm”.

2. Megkérem arra, hogy (legalább) a tanáraival váltott levelezéseiben igyekezzen a helyesírás szabályainak megfelelően megnyilatkozni.

3. Mindkét zh-t megírhatja a szerdai közös órán.

Üdvözlettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (I251)

A (27) példában egy fiatal doktorandusz nő oktató és hallgatója levelezése olvasható. Míg az első levélben, a beadandó munka benyújtásakor a szintén nő hallgató a szerepfőnévi megszólítást használja, a második levélfordulóban keresztnévén szólítja az oktatót. Ez a választás a szimmetriára való törekvéssel magyarázható, összhangban azzal, hogy a levélváltás egésze a tanár-diák viszony megalkotásában érvényesülő eltérő stratégiákat mutatja. A tanári értékelés el nem fogadása, megkérdőjelezése a hierarchikus szerepvizony felszámolását jelzi, az oktató az erre a műveletre reagáló levélben reflektál a nem megfelelőnek ítélt megszólításra is, a tanári identitást, a hierarchikus viszonyt próbálva erősíteni.

(27)

Kedves Tanárnő!

A csatolásban küldöm a VÉGLEGES szemináriumi munkám.

[...]

Köszönettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév], [Neptun-kód], 2. évf.

----

Kedves [Keresztnév]!

Értékeltem a dolgozatát. Látszik, hogy dolgozott vele, korigálta is több helyen. A diagramokat is szépen beépítette. A 2.5. fejezet viszont még mindig plágium. Ha szó szerint vesz át gondolatokat valahonnan, nem elég lehivatkozni, idézőjelbe is kell tenni. A plágium súlyos hiba, ezért véglegesen is elégtelenre értékeltem. Ha még nem látja az AIS-ban, hamarosan bekerül.

Üdvözlettel: [Vezetéknév] [Keresztnév]

----

Kedves [Keresztnév]!

Az alábbiakra reagálok. Megnéztem a 2.5. fejezetemet, ahol ez szerepelt: „az eredeti közmondást”. Itt: a közmondás szó nincs! benne az eredetiben. Ezt átfogalmaztam. [...]

Várom a visszajelzést.

[Vezetéknév] [Keresztnév]

-----

Kedves [Keresztnév]!

Mivel a tantárgyat én oktattam Önnek, kérem a Tanárnő megszólítását.

Ahogy azt megírtam, dolgozatának a 2.5. fejezete plágium. A plágium mivoltán az nem változtat, hogy az egyik mondatban az „eredetit” szót átírja „eredeti közmondást”-ra.

Üdvözlettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (SZ245)

Ugyancsak az oktató mintaadó szándéka jelenik meg a (28) példában, amely egy hallgatói munka üres e-mailben történő benyújtására reflektál. Az interjúk tanúsága alapján az oktatók ezt az üzenetküldési megoldást kevésbé udvarias megoldásnak tartják, ugyanis a helyzet formális jellege miatt ebben a helyzetben a kifejtettebb és a kapcsolatminőséget is jelölő írásbeli közlések számítanak elfogadottnak. Ezt az oktatói attitűdöt szemlélteti a (28) példában szereplő, kifejtett és értelmező, az oktatói elvárásokat személyes kérekként keretező levél is:

(28)

Kedves [Keresztnév]!

Köszönöm. [...]

Illetve még egy személyes kérésem van. Nyilván gyorsabb és praktikusabb a csatolmányt kísérőszöveg nélkül elküldeni, ezt teljes mértékben megértem, de sokkal jobb benyomást kelt az oktatóban is, ha levél is van hozzá. Szeretném kérni, hogy ha csatolmányt küld, írjon mellé néhány sort. Köszönöm az együttműködését.

Üdvözlettel

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L511)

A hallgatói levelezési szokások módosítására utaló oktatói reflexiók adatbázisunkban tapasztalt gyakorisága és kifejtettsége azt jelzi, hogy az oktatók a pedagógusképzés edukációs, szocializációs feladatának tekintik az írásbeli kapcsolattartásra vonatkozó tudás és gyakorlat formálását is. Ezek a nyelvi és gyakorlati műveletek pedig a tapasztalt, az elvárásokat közvetítő tanári szerep, a hierarchikus viszonyok fenntartásához járulnak hozzá.

## 5. Összefoglalás, következtetések

A bemutatott elemzés azt tárta fel, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói és hallgatói közötti írásbeli diskurzusok hogyan és milyen nyelvi eszközök révén járulhatnak hozzá a társas viszonyok, szerepek és identitások alakításához. A hallgatók és oktatók közötti e-mailezés a kutatás tanúsága szerint azért is jelent megfelelő bázist a tanár- és a diákszerep diszkurzivitásának vizsgálatához, mert egymáshoz való összetett viszonyukban képes megmutatni az egyes szerepek megképződésének folyamatát. Az elemzett levelek kifejezetten a pedagógusképzés szokásrendjét, azon belül is a vizsgálatba bevont egyetem gyakorlatait jellemzik, azonban az adott helyzetben azonosítható nyelvi műveletek értelmezhetők a szerepkonstruálás tipikus gyakorlataiként.

A tanár-diák szerepek alakulásának folyamatában érvényesülnek az életkori szerepek is, ez a reláció alapvetően összhangban van a fiatalabb-idősebb viszony formálódásával, azonban a fiatal tanárokkal való kapcsolattartásban ellentmondásba kerülnek egymással az életkori és a pozícióból adódó szerephez kapcsolódó nyelvi stratégiák.

A pedagógusképzés vizsgált színterein a hallgató-oktató viszony kidolgozásában vizsgálatunk alapján különösen fontos tényezők a következők: a nominális megszólítások sajátosságai, azok nem kölcsönös használatának gyakorlata; a szerepekre jellemző tevékenységekhez kötődő eltérő beszédaktusok, azaz a diákok kérései, kérdései, míg az oktatók tájékoztatásai és feladatkijelölései; a diákok kidolgozottabb önazonosítása; és végül a hallgatók személyesebb levélzárlatai.

A feldolgozott levelek nyelvi jellegzetességei azt mutatják, hogy a hallgatókra sok esetben a gyakorlatias, elsődlegesen nem a személyközi viszonyok alakítására, hanem az elvégzett cselekvésekre összpontosító levelezési szokások jellemzők, például a beadandó munkák elküldését tipikusan nagyon rövid, lényegre törő levelek kísérik. Emellett azonban a levélzáratok sokszínű jókívánságai mégis közelítő, személyességre törekvő magatartást is jeleznek. A vizsgált diskurzusok sajátosságai alapján a tanár-diák szerepek megalkotásában az oktatók előíró, a hallgatók nyelvi viselkedését minősítő, a hagyományosabb nyelvi formákat javasoló reflexióinak szerepe van a hierarchikus viszonyok fenntartásában.

## Irodalom

- Alsout, Ergaya – Khedri, Mohsen 2019. Politeness in Libyan postgraduate students' e-mail requests towards lecturers. *Journal of Language and Communication* 6/1: 47–64.
- Babbie, Earl 2008. *The Basics of Social Research*. Fourth Edition. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Bachmann, Andrea 2011. E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung. In: Birkner, Karin – Meer, Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 149–166.
- Bell, Roger T. 1976. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: Batsford.
- Bloch, Joel 2002. Student/teacher interaction via email: the social context of internet discourse. *Journal of Second Language Writing* 11: 117–134.  
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00064-4](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00064-4)
- Buda Béla 1965. A szerep fogalma a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle* XXII/2: 101–112.
- Bucholtz, Mary 1999. “Why be normal?”: Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society* 28/2: 203–23.  
<https://doi.org/10.1017/S0047404599002043>
- Chejnová, Pavla 2014. Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics* 60/1: 175–92.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.003>
- Csontos Nóra 2012. Az interperszonalitás kérdése a 19. századi levelezőkönyvekben. In: Horváthné Molnár Katalin – Sciacovelli, Antonio (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. MANYE, Vol. 8. Budapest, Szombathely, Sopron: MANYE–NYME. 215–221. <https://doi.org/10.1017/S0047404599002043>
- Danielewicz-Betz, Anna 2013. (Mis)use of email in student–faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal* 9/1: 23–57. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v9n1.147>



- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai 79.
- Domonkosi Ágnes 2017. A nyelvi kapcsolattartás alapformái. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 279–298.
- Domonkosi Ágnes 2020a. Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban. In: Magyarai Sára – Bartha Krisztina (szerk.): *A nyelv közösségi perspektívája IV*. Megjelenés alatt.
- Domonkosi Ágnes 2020b. Megszólítási gyakorlatok az egri és a komáromi pedagógusképzésben: eltérések és azonosságok. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem. 77–89.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica XLIV*: 89–107.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató-oktató e-mailezés gyakorlatában. *Alkalmazott Nyelvtudomány 20/1*: 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.003>
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Address forms and age roles in emailing practices between university students and their teachers. *Text – Sentence – Word: Studies in English Linguistics*. Megjelenés alatt.
- Dörnyei, Zoltán 2007. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Formentelli, Maicol – Hajek, John 2015. Address in Italian academic interactions: The power of distance and (non)-reciprocity. In: Norrby, Catrin – Wide, Camilla (eds.): *Address practice as social action: European perspectives*. Palgrave Macmillan. 119–140. [https://doi.org/10.1057/9781137529923\\_7](https://doi.org/10.1057/9781137529923_7)
- Georgakopoulou, Alexandra 2003. Looking back when looking ahead. On adolescents' identity management in narrative practices. In: Androutsopoulos, Jannis K. – Georgakopoulou, A. (eds.): *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 75–91. <https://doi.org/10.1075/pbns.110.05geo>
- Goffman, Ervin 1981. *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gumperz, John J. – Cook-Gumperz, Jenny 1982. Introduction: Language and the communication of social identity. In: Gumperz, John. J. (ed.): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–21. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620836.003>
- Hariri, Nisrin Ahmed 2017. *An Exploratory Sociolinguistic Study of Key Areas for Politeness Work in Saudi Academic Emails*. PhD Thesis. Leicester: University of Leicester.

- Hartford, Beverly S. – Bardovi-Harlig, Kathleen 1996. “At your earliest convenience”: Written student requests to faculty. In: Bouton, Lawrence F. (ed.): *Pragmatics and Language Learning* 7. Urbana Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language. 55–69.
- Hudson, Mutsuko Endo 2011. Student honorifics usage in conversations with professors. *Journal of Pragmatics* 43. 3689–3706. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.004>
- Merrison, Andrew – Wilson, Jack – Davies, Bethan – Haugh, Michael 2012. Getting stuff done: Comparing e-mail requests from students in higher education in Britain and Australia. *Journal of Pragmatics* 44: 1077–98. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.05.009>
- Morse, Janice M. – Richards, Lyn 2002. The Integrity of Qualitative Research. In: *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. 25–45.
- Pataki Ferenc 1986. *Identitás, személyiség, társadalom*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Petykó Márton 2013. Az internetes troll mint identitás kialakítása politikai blogok diskurzusaiban. *Magyar Nyelvőr* 137/3: 274–314.
- Savić, Milica 2018. Lecturer perceptions of im/politeness and in/appropriateness in student e-mail requests: A Norwegian perspective. *Journal of Pragmatics* 124: 52–72. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.005>
- Savić, Milica 2019. Relational practices in Norwegian students' e-mail requests in English. A focus on openings and closings. *Journal of Intercultural Communication* 49. <https://www.immi.se/intercultural/nr49/savic.html> (2020. 06. 04.)
- Szécsényi István 2011. Udvariassági elemek angol, német és magyar nyelvű. EU-s levelekben. In: Hires-László Kornélia – Karmacszi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest, Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. 398–402.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába: funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Varga Anikó 2019. Hivatalos és félhivatalos e-mailek stilisztikai és szövegtipológiai szempontú vizsgálata. In: Varga Anikó – Virág Nándor (szerk.): *VIII. Eötvözet Konferencia. A szegedi Eötvös Loránd Kollégium és a budapesti Eötvös József Collegium közös konferenciáján elhangzott előadások*. Szeged: SZTE Eötvös Loránd Kollégium. 153–168.
- Weiss, Meredith – Hanson-Baldauf, Dana 2008. Email in academia: Expectations, use, and instructional impact. *Educause Quarterly* 31/1: 42–50. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8705.2008.00861\\_2.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8705.2008.00861_2.x)