

A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban¹

Schirm Anita

Szegedi Tudományegyetem
Magyar Nyelvészeti Tanszék
schirmanita@gmail.com

1. Bevezetés

A diskurzusjelölőkkel kapcsolatos elméleti kutatások a diskurzuselemzés kurrens témái közé tartoznak mind a hazai, mind a nemzetközi nyelvészeti szakirodalomban, azonban az elméleti eredmények gyakorlati hasznosíthatóságával eddig még igen kevésbé foglalkoztak (Yang 2011). Pedig ez a funkcionális szóosztály a hétköznapi, a félintézményes és az intézményes kommunikációban egyaránt fontos szerepet tölt be. Ennek ellenére az oralitásban gyakran használatos diskurzusjelölőket (pl. a *hát*, a *szóval*, az *ugye* és a *persze* elemeket) az alap- és középfokú oktatás során még mindig gyakran beszéd-tölteléknek, azaz kerüendő és pongyola, funkciótlan nyelvi elemeknek tartják részben a nyelvművelő hagyomány továbbélése miatt, részben pedig az oktatási gyakorlat hiányosságainak köszönhetően (Schirm 2011: 80–89). Tanulmányomban a pedagógiai kommunikáció szövegtípusai közül a tanári magyarázatokat mutatom be a textuális és interperszonális funkciókat egyaránt kifejező diskurzusjelölőkre koncentrálva, egyfelől azt kutatva, hogyan járulnak ezek hozzá a tananyag érthetőségének, tanulhatóságának és a mondanivaló koherenciájának a megalkotásához, másfelől pedig azt vizsgálva, hogy milyen beszélői attitűdöket képesek a diskurzusjelölők kifejezni. Az osztálytermi kommunikáció általános jellemzése után a tanári magyarázatok sajátosságaira és a diskurzusjelölők pedagógiai kommunikációban betöltött szerepköreire térek ki röviden (2. rész), majd a vizsgálati módszer, a korpusz és a hipotézisek bemutatása következik (3. rész). Végül pedig a korpuszból származó példák segítségével az elemzés legfőbb eredményeit (4. rész) ismertetem.

¹A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

2. A tanári magyarázatok sajátosságai

A diskurzusjelölők tanári magyarázatokban betöltött szerepének a bemutatásához először magát a kommunikációs szituációt, azaz az osztálytermi kommunikáció jellemzőit kell megvizsgálni. Az osztálytermi kommunikáció a tanár és a diákok között folyó, pedagógiai céloknak alávetett, dinamikus, interaktív kommunikáció, amely intézményes keretek között, kötött időtartammal zajlik, formális stílusú és aszimmetrikus (Albertné 2004, Herbszt 2010). A beszédjogot a klasszikus frontális tanítás során a tanár osztja az órákon, ő irányít és neki van joga a témaváltásra is. A tanári beszédre a nagyfokú redundancia jellemző, s a beszédaktusok közül a tanórán a tanár részéről a kérdés, a magyarázat, az utasítás, a fegyelmezés és a tájékoztatás dominál, míg a tanulók beszédcselekvései közül a válaszok a leggyakoribbak (Antalné 2005). A pedagógus az ismeretátadás mellett normát is közvetít, valamint a viselkedést is szabályozza, s emellett gyakran még nyelvi ideológiákat is terjeszt.

A tanári magyarázatok a tanár és az egész osztály között a tanár részéről indított monologikus közlések, amelyek törvényszerűségek, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítik elő (Falus 2003: 261). A tanári magyarázat az előadásnál rövidebb időtartamú, ám a pedagógus itt is összefüggően beszél és érvel, míg a tanulók legtöbbször hallgatnak. Komplex megnyilatkozástípusról van szó, amely megjelenhet önállóan, de más tanítási módszer részeként is (Antalné 2011). Tipikusan tájékoztató funkciója van, és jellemző rá a redundancia. A hatékony magyarázat a didaktika tankönyvek szerint „logikus, világos, érdekes, tömör, egyszerű”, amellett „szenvedélyes, érzelmekkel kísért” (Falus 2003: 262), s az eredményességéhez nagymértékben hozzájárul a célok pontos megfogalmazása, a tanulók előzetes ismereteinek a számbavétele, a példák kiválasztása, az audiovizuális eszközök használata, a szabatos megfogalmazás és élénk előadásmód, a vázlat készítése, valamint a magyarázat logikus felépítése. Ez utóbbit az ok-okozati viszonyok kifejtésekor használt következtető és magyarázó kötőszavak megléte is nagymértékben erősíti. Kutatási eredmények igazolták, hogy pozitív kapcsolat van a magyarázó kötőszavak előfordulásának gyakorisága és a tanulói teljesítmény között (i. m. 264). Ezek a vizsgálati eredmények a diskurzusjelölők textuális szerepköre miatt már előre vetítik azok

kötelező megjelenését és relatív magas számát is, azonban az interperszonális funkciókkal általában nem számolnak a didaktikai leírások.

Az oktatás nyelvével kapcsolatban Zrinszky László (2002: 38–39) W. Loch nyomán négyféle funkcióról ír: az operatív, az instruktív, a kommunikatív és az emancipatív funkcióról. Értelmezésében az operatív funkciónak a kulturális objektumok reprodukálásában van szerepe, az instruktív funkció a „tanulást teszi lehetővé”, a kommunikatív funkció a tanár-diák kapcsolatot szolgálja, míg az emancipatív funkció a kritikus gondolkodói magatartáshoz járul hozzá. Egyik funkció sincs azonban bővebben kifejtve Zrinszkynél, konkrét nyelvi példákat sem találunk rájuk, azonban valószínűsíthető, hogy a szerző által instruktívnek és kommunikatívnek nevezett funkciók hozhatók kapcsolatba a diskurzusjelölők különböző szerepkörével: a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkcióval. Deborah Schiffrin *Discourse markers* (1987) című klasszikus munkájában ugyanis ezeket a funkciókat társítja a diskurzusjelölőkhöz (idézi Kertes 2011: 152). A textuális funkció a szövegegységek közti viszonyt adja meg, azaz például a kapcsolást, az újraformálást, az összegzést vagy az idézést. E funkció révén vesznek részt a diskurzusjelölők a szöveg koherenciájának a létrejöttében és fenntartásában. Az interakciós funkció a beszélő és a hallgató viszonyára utal: a beszédaktusok, a válaszok, a vélemények és értékelések, valamint a közös tudásra utaló elemek sorolhatók ide. Az ezzel a funkcióval bíró egységek tehát főként a figyelem irányítását szolgálják. Az attitűdjelölő funkció a beszélőnek a mondanivalóhoz vagy a kontextus egyéb eleméhez való viszonyulását fejezi ki, azaz értékítéletet jelöl. A diskurzusjelölők pedagógiai kommunikációban betöltött funkcióinak a működését Kertes Patrícia (2011) érvelő érettségi dolgozatokban vizsgálta, azonban ezek a szerepkörök szintén jelen vannak az órán zajló tanár-diák interakciókban, a tanári kérdésekben, instrukciókban és magyarázatokban is (vö. Schirm 2013).

Loretta Fung és Roland Carter (2007) angol nyelvű pedagógiai diskurzusokat elemezve a diskurzusjelölőknek négy fő alapfunkcióját különítették el: az interperszonális, a referenciális, a strukturális és a kognitív funkciót. Az interperszonális funkció a beszélők közti szociális távolság csökkentését szolgálja a közös tudás megosztása, illetve az egyetértő attitűd kifejezése

segítségével. A referenciális funkció a kutatók szerint a logikai (kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető, magyarázó) viszonyok jelzését takarja, de ide sorolják a kitérést és az összehasonlítást is, míg a strukturális funkcióhoz a téma elkezdését, folytatását, lezárását, a témaváltást vagy épp a beszélőváltást jelölő elemek tartoznak. A kognitív funkcióval bíró egységek pedig gondolkodási műveleteket, továbbá hezitációt vagy újrafogalmazást fejeznek ki (Yang 2011: 105).

Láthatjuk, hogy a pedagógiai kommunikációval foglalkozó különféle elméleti írások funkciómegadásai nem azonosak; vannak ugyan köztük átfedések, ám eltérések is akadnak a diskurzusjelölők szerepköreit illetően. Azonban bárhogya is kategorizáljuk e funkciókat, az biztos, hogy a diskurzusjelölők fontos szerepet töltenek be a tanár és a diákok közötti információáramlás hatékonyságában. A továbbiakban ezt mutatom be.

3. A vizsgálati módszer, a korpusz és a hipotézisek

A diskurzusjelölők tanári magyarázatokban betöltött szerepeinek a feltérképezéséhez korpuszelemzést végeztem, amelyhez Antalné Szabó Ágnes *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisát* (ASZ MODA 2002–) használtam fel. A korpuszból 8 tanórát, összesen 377 percnyi szöveget vizsgáltam. A tanórákat úgy választottam ki, hogy különböző életkorú, nemű és különböző iskolatípusokból származó tanári beszédmodok legyenek a mintában, így idősebb és fiatalabb, valamint felső tagozaton és középiskolában tanító férfi, illetve női tanár által vezetett órák kerültek be az elemzendő anyagba. A minta tehát csekély mérete ellenére is reprezentálja az eltérő tanári beszédmodokat, így alkalmas a tendenciák feltérképezésére, azonban az eredmények nagyobb mintán még mindenképpen tesztelendők. A 8 tanóra mindegyike nyelvtanóra volt, így az is megfigyelhető, hogy a nyelvi szabályok tanítása és tanulása közben hogyan és mire használják a tanárok a diskurzusjelölőket, illetve az is tanulmányozható, hogy elhangzik-e ezeknek az elemeknek az alkalmazására vonatkozó utalás vagy tiltás.

Korábbi kutatásom (Schirm 2013) során a gyakoriság, a beszélői szerephez (tanár / diák) és a szövegtípushoz (tanári kérdés, magyarázat, instrukció, tanár-diák interakció) való kötöttség mentén vizsgálva a pedagógiai kommunikációban megjelenő diskurzusjelölőket bebizonyosodott, hogy ebben az

intézményes beszédhelyzetekben is hasonló arányban jelennek meg ezek az elemek, mint a spontán hétköznapi beszélgetésekben. A diskurzusjelölők textuális funkciója előrevetíti a tanári magyarázatokban való gyakori előfordulásukat, azonban a jelen vizsgálat előtt a kiinduló hipotézisem az volt, hogy a textuális szerepkör mellett a tanárok saját attitűdjük kifejezésére és a diákokkal való proaktivitás jelzésére, valamint önreflexióra is használják ezeket az elemeket.

4. Eredmények

A vizsgált anyagban a diskurzusjelölők használatára vonatkozó utasítással vagy nyelvi babonával nem találkoztam, ám rengeteg diskurzusjelölő volt a korpuszbeli tanári magyarázatokban, ahogy azt az alábbi (1–4) példák is mutatják:

- (1) *Na, most a kérdés, amivel most foglalkozunk, az az, hogy mi az összetett szó és mi nem az. Ugye? Hát ez az, amit olyan nagyon nehéz eldönteni.*
- (2) *Na, akkor most nézzük meg, hogy ennek a sikeres beszédnek milyen részei vannak, tehát menjünk egy kicsit tovább!*
- (3) *Na most itt nem azt írom, ha milliót lenne, ugye akkor 1000000-t, milliókat, bizony ám, de a -k is ott van, 1000000-kat.*
- (4) *Na de, ugye, tudjuk azt, hogy van olyan, hogy egybeírás, van olyan, hogy különírás – és a kötőjeles írás az melyiknek a változata?*

A korpuszban a *hát*, az *akkor* és az *ugye* fordult elő a legtöbbször, de domináns volt még a *na*, a *persze*, a *tényleg*, az *illetve*, a *vajon* és a *szóval* is. S az adatok azt mutatták, hogy nem funkciótlan töltelékelemként viselkednek ezek a szavak, hanem nagymértékben hozzájárulnak a tananyag érthetőségének, tanulhatóságának és a mondanivaló koherenciájának a megalkotásához. A pedagógiai kommunikáció oldaláról állandó igényként jelentkezik az ideális tankönyvszöveg és tanári magyarázat ismérveinek az összegyűjtése (Eöry 2008), s a jelenlegi vizsgálat igazolta, hogy a megfelelő diskurzusjelölő-használat igen fontos szerepet játszik a tananyag érthető és tanulható megformálásában. A mondatokat és nagyobb szegmenseket összekapcsoló szavak kötőszói szerepkörükkel fogva segítenek a magyarázat értelmezésében, hiszen a diákok számára expliciten jelölik a részek közti logikai viszonyt. A fent

idézett példák diskurzusjelölői közül az (1)-ben szereplő *hát* konklúziószóként viselkedik, s a mondanivaló részösszefoglalását jelzi, a (2)-ben lévő *tehát* következtetést fejez ki, a (3) és (4)-beli *de* pedig ellentétes viszonyt jelöl. Láthatjuk azonban, hogy a tanári magyarázatokban nem a logikai viszonyt kifejező diskurzusjelölők vannak többségben, a textuális szerepkörön belüli kapcsoló funkció ugyanis nem domináns. Ehelyett egyrészt a mondanivaló elkezdését vagy az addigiakhoz kötését kifejező *na*, illetve *akkor* elemek a gyakoriak, valamint a nyilvánvaló állítást és evidenciát jelölő *ugye*. A (3) példában szereplő *bizony ám* nyomatékosító szerepkörű, míg a (4)-beli *tudjuk azt* interakciós funkciójából adódóan az aktivált közös tudásra utal.

A tanári magyarázatokban lévő diskurzusjelölők a diákok segítségére vannak: használatukkal ugyanis könnyebben érthetőek a magyarázatok, hiszen az információ tagolásában, a részek összekötésében és a figyelem irányításában is szerepet játszanak ezek az elemek. Emellett azonban a tanári attitűdöt is képesek jelezni. Működésüket egy hosszabb részlet (5) elemzésén keresztül mutatom be:

- (5) *Virágváza. Ugye? Virágváza. Virágnak a vázája. Na, hát ezek az alárendelő szóösszetételek és akkor most. Az előbb egy nagyon érdekes dolgot láttunk, hogy hát most favágó vagy fát vágó. Ő, és itt a következőről van szó. Vannak mondatrészek, amelyeknek van ragjuk. Ezt ugye mindenki tudja. És vannak olyan mondatrészek is, amelyeknek nincs ragjuk, pontosabban mi a ragjuk? Ezt egyszer megbeszéltük. Az a ragjuk, hogy. Jó. Akkor vegyük úgy, hogy nincs ragjuk. Majd lehet, hogy visszatérünk rá. Ő, melyik mondatrésznek van ragja? Aki az egyiket tudja, az talán jelentkezzék, gyerekek, hát ... Csaba?*

Az idézett tanári magyarázat jól példázza ennek a megnyilatkozástípusnak a jellemzőit: a redundanciát, a többféle beszédaktus jelenlétét és a tanári kérdésnek a magyarázatba való beillesztését. A félkövérrel kiemelt szavak pedig egyértelműen mutatják, hogy a diskurzusjelölők szükségszerű velejárói ennek a kommunikációs módnak. A *hát* háromszor, míg az *ugye* és az *akkor* kétszer is megjelentek a példában, ám ezek az elemek nem csupán ebben az idézetben, hanem az egész korpuszban dominánsak voltak. A magyarázatokbeli kérdő *ugyé*-ra a tanárok nem várnak választ. Míg a hétköznapi beszélgetésekben gyakran

alkalmazzák önigazoló szerepben ezt a kérdőszót, addig a tanári magyarázatokban más a funkciója. Használatával a tanár a saját gondolatmenetébe igyekszik bevonni a diákokat, azaz az elem az együttgondolkodást szolgálja. Emellett nyilvánvaló állítást és evidenciát is sokszor jelöl a tanórai közlésekben, ahogy azt a példabeli *Ezt ugye mindenki tudja* állítás is mutatja, amelyben a tanár és az osztály nyilvánvaló, közös ismeretanyagára való utalást fejezi ki az elem. A *na* diskurzusjelölő strukturális szerepet tölt be, ugyanúgy, ahogy ugyanabban a megnyilatkozásban szereplő *akkor* elem is, előbbi a magyarázat kezdetét, utóbbi pedig a mondanivaló továbbfolytatását jelzi. A *na* után megjelenő *hát* (*Na, hát ezek az alárendelő szóösszetételek*) nyomatékosít, a *hát* második előfordulása (*hát most favágó*) már a kapcsoló szerepet mutatja, míg a harmadik megjelenése (*gyerekek, hát...*) beszélői attitűdöt kódol: szemrehányást fejez ki. A példabeli *pontosabban* procedurális jelentésében szerepel, két megnyilatkozást köt össze, és használatával a pedagógus tartalmi önjavítást, újrafogalmazást végez. A *jó* elem pedig lezárja az addigi gondolatmenetet, s jelzi, hogy új közlés következik, amit az *akkor* diskurzusjelölő vezet be. A *talán* elem szintén diskurzusjelölőként viselkedik a magyarázatban, s nem az 'esetleg' jelentésében szerepel a szó, hanem éppen annak ellentétét próbálja a használatával a pedagógus ironikusan kifejezni. Az (5) alatti tanári magyarázat teljesen átlagos a diskurzusjelölők számarányát tekintve, az osztálytermi kommunikációnak ennek a szövegtípusában ugyanis egyáltalán nem kivételes az ilyen magas szám, ahogy azt a (6)-os példa is mutatja:

- (6) *A minőség- és mennyiségjelző. Na most, nem emlékszik valaki, **persze** ezt biztos megbeszéltük, hogy **tulajdonképpen** nem az a helyzet, hogy nincs ragja, hanem, hogy a ragja az, ragja az, **hát** ugyanaz, csak egy kicsit matematikusabb nyelven. **Hát akkor** mi a ragja? Figyelj. Mit teszel be abba az egyenletbe, hogy $25+x=25$?*

A (6)-os példában a textuális szerepkörben álló *na* elem utáni *perszé*-vel a tanár a korábban már elmondottakra, azaz közös tudásra utal, míg a *tulajdonképpen* az utána álló állítás erősségén módosít. A magyarázatbeli első *hát* (*hát ugyanaz*) a beszéd-toldáson túl evidenciát is kifejez, míg az *akkor* előtti *hát* kötőszói értelmében, 'tehát' jelentésben szerepel és a két elem egymást erősíti.

A tanár nemétől, életkorától, a tanítandó anyagrésztől és a diákok életkorától függetlenül a korpuszbeli tanári magyarázatok strukturálisan nagyon hasonlóan épültek föl a diskurzusjelölők előfordulásait tekintve. A magyarázat elején általában a mondanivaló elkezdését jelző diskurzusjelölő állt (pl. *na, akkor, hát*), ez gyakran a korábban, akár más tanórákon elhangzottakhoz kapcsolta az utána álló részt. A magyarázat logikus felépítését a mellérendelő logikai viszonyokat kifejező elemek (pl. *tehát, hát, de*) erősítették. Az egyes magyarázatrészek összekapcsolását és a témaváltást szintén diskurzusjelölőkkel (pl. *aztán, és akkor most*) oldották meg a tanárok, ahogy egy-egy rész lezárását (pl. *jó*) vagy a közbevetést (pl. *egyébként, tulajdonképpen*) is. A figyelem fenntartására és a diákokkal való folyamatos kapcsolattartásra, továbbá együttgondolkodásra is tipikusan diskurzusjelölőket alkalmaztak (pl. *ugye, aha*). A beszélői attitűdök közül felfokozott érzelmi állapotot, nyomatékosítást (pl. *hát, bizony ám*) is jelöltek ezek az elemek, illetve evidenciát (pl. *persze, ugye, tényleg*) is képesek voltak kifejezni. Ezek mellett a beszédtervezési és a gondolkodási folyamatokat is (pl. *nos, hát, szóval, pontosabban*) jelezték.

5. Összegzés

A vizsgált korpusz elemzése igazolta, hogy a tanári magyarázatoknak igen fontos részei a diskurzusjelölők: nagy számban és változatos funkciókban fordulnak elő. Egyfelől a mondanivaló elkezdését és továbbvitelét segítik, azaz textuális szereppel bírnak, s a diskurzusszegmenseket összekötő funkciójuk mellett változatos logikai viszonyokat is képesek jelölni, például kapcsolatos, ellentétes, magyarázó vagy következtető viszonyt. A logikai minőségek explicit jelzése segít a diákoknak a mondanivaló értelmezésében. Másrészt a tanári magyarázatok strukturálásában és a figyelem irányításában is részt vesznek a diskurzusjelölők: a témaváltáskor és az összegzéskor is használják ugyanis őket, valamint a korábban elhangzott információkhoz is képesek kötni a megnyilatkozásokat. Emellett beszédtervezési funkciójuk is van, hiszen a pedagógus egyszerre gondolkodik és beszél, ezért sokszor gondolkodásjelzőként, illetve önjavító szerepkörben újrafogalmazás-jelölőként, továbbá hezitáláskor vagy épp időnyerő szerepben használatosak. Továbbá jelezhetik a diákok számára a tanárnak a mondandóhoz, illetve a kommunikációs szituációhoz való viszonyulását, önreflexió

jelzésére és értékelésre is alkalmasak amellet, hogy fatikus funkcióval is rendelkeznek.

Az elemzés eredményei tehát bebizonyították, hogy a vizsgált funkcionális szóosztály a pedagógiai kommunikációnak, azon belül is a tanári magyarázatoknak a szövegtípus jellegéből adódóan természetes velejárója, és a hatékony információáramlás segítője. Éppen ezért fontos, hogy mind a tágabb szakmai közönség, mind pedig a laikus nyelvhasználók, köztük a diákok is megismerkedjenek a diskurzusjelölőknek a tanításban és tanulásban betöltött szerepeivel, hogy az egyes szövegfajtákban megjelenő funkciók bemutatásával és az ismeretek továbbhagyományozásával – a szövegalkotó kompetenciát fejlesztve – sikeresebb és hatékonyabb kommunikációra legyenek képesek.

Irodalom

Albertné Herbszt Mária (2004): *Pedagógiai kommunikáció*. HEFOP anyag.

http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf

(letöltve: 2011. 09. 02.)

Antalné Szabó Ágnes (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. In: *Magyar Nyelvőr*, 129. évfolyam, 2. szám, 173–185.

— (2011): A tanári magyarázat. Elhangzott: *Beszéd kutatás 2011*. Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2011. október 27–28.

Eöry Vilma (2008): Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* III. Iskolakultúra, Budapest, 7–16.

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 243–296.

Fung, Loretta – Carter, Roland (2007): Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. In: *Applied Linguistics*, 28/3, 410–439.

Herbszt Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás*. SZEK JGYFK, Szeged.

Kertes Patrícia (2011): A diskurzusjelölők funkciója érvelő érrettségi szövegekben. In: *Magyar Nyelvőr*, 135. évfolyam, 2. szám, 148–160.

- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schirm Anita (2011): *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD-értekezés, kézirat, Szeged.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf
(letöltve: 2013. 07. 21.)
- (2013) (megjelenés alatt): Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-Fitt Image, Budapest.
- Yang, Shanru (2011): Investigating discourse markers in pedagogical settings: a literature review. In: *Arecls*, Vol. 8, 95–108.
research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_8/yang_vol8.pdf
(letöltve: 2013. 07. 21.)

Források

ASZ MODA (2002–) = Antalné Szabó Ágnes: *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa*.