

Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban²⁹

1. Bevezetés: a téma előzményei és a dolgozat tartalmi kérdései

A diskurzusjelölők kutatása igen népszerű mind a hazai, mind a nemzetközi pragmatikai szakirodalomban, azonban a szakmai, különösen a pedagógiai kommunikációban való használatukról eddig még kevés tanulmány született. Kivételnek tekinthető a fordítás és az idegennyelv-oktatás tematikája, ugyanis nemzetközi szinten több vizsgálat (pl. Fung 2003, Lee–Hsieh 2004; Castro 2009) is foglalkozott már a diskurzusjelölők és a taníthatóság problémájával. A hazai munkák közül pedig Simigné Fenyő Sarolta (2006–2007), Kertes Patrícia (2011) és Szabó Tamás Péter (2012a, b) kutatásai tekinthetők előzményeknek. Simigné – igaz, más elméleti keretben, a metainformáció tárgykörében – a vizsgált elemeknek az oktatásban és a fordításban betöltött fontos szerepére hívta fel a figyelmet, Kertes pedig a diskurzusjelölőknek az érvelő érettségi szövegekben megjelenő funkcióit kutatta, míg Szabó a nyelvi attitűdök és a szabálytanulás kapcsán tért ki ezeknek az elemeknek a megítélésére és a használatára.

A diskurzusjelölőket – különösen az oralitásban gyakran használatosakat (pl. a *hát*, a *szóval*, az *ugye* és a *persze* elemeket) – az iskolai oktatás még ma is gyakran megbélyegzi: funkciótlannak, pongyolának, szerepkör nélküli töltelékelemeknek tartván őket (Schirm 2011: 80–89). Azonban bármennyire is próbálnak küzdeni a használatuk ellen az iskolában, mégis gyakran megjelennek ezek az elemek a beszédben és az írásban is. Olyannyira, hogy Szabó Tamás Péter 48 órányi félig strukturált kutatói interjúkat tartalmazó 2009-es anyagának tanúsága szerint (Szabó 2010) mind a tanárok, mind a diákok megnyilatkozásaiban gyakoriságukat tekintve a diskurzusjelölők dominálnak. Ami nem véletlen, hiszen nem funkció híján lévő, hanem változatos használati körökkel rendelkező elemekről van szó.

Tanulmányomban azt mutatom be, hogy a diskurzusjelölők még az intézményes pedagógiai kommunikációban, azon belül a tanári kérdésekben, magyarázatokban és instrukciókban, valamint a tanár–diák interakciókban is igen gyakoriak. Ennek illusztrálására a vizsgált korpusz, a módszer, a hipotézisek és az osztálytermi kommunikáció jellemzőinek a rövid leírása után a diskurzusjelölők funkcióit veszem sorra a gyakoriság, a beszélői szerep (tanár/diák) és a szövegtípushoz való kötöttség paramétereinek a vizsgálatával. Majd az osztálytermi kommunikációban megjelenő diskurzusjelölők közül a leginkább stigmatizált elemhez, a *hát*-hoz kötődő nyelvi ideológiának az ismertetését követően az elem szerepköreit mutatom be gazdag példaanyag segítségével.

²⁹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergenciaprogram” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

2. Módszer, korpusz, hipotézisek

A diskurzusjelölők osztálytermi kommunikációban betöltött szerepének a feltérképezéséhez korpuszelemzést végeztem, Antalné Szabó Ágnes *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok* adatbázisát (ASZ MODA 2002–) felhasználva. A korpuszból 8 tanórát, összesen 377 percnyi szöveget elemeztem. A tanórákat úgy választottam ki, hogy különböző életkorú, nemű és iskolatípusból származó tanári és tanulói beszédmodok is legyenek a mintában, így idősebb és fiatalabb, felső tagozaton és középiskolában tanító férfi és női tanár által vezetett órák kerültek be az elemzendő anyagba. A minta tehát csekély mérete ellenére is jól reprezentálja az eltérő tanári és tanulói beszédmodokat, így alkalmas a tendenciák feltérképezésére, azonban az eredmények később még nagyobb mintán 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 és a diákok a diskurzusjelölőket, illetve az is tanulmányozható, hogy elhangzik-e ezeknek az elemeknek az alkalmazására vonatkozó utalás vagy tiltás.

Hipotézisem az volt, hogy az osztálytermi kommunikációban korlátozottabb a diskurzusjelölők megjelenése, mint a spontán, hétköznapi társalgásokban, továbbá azt is vártam, hogy a diákok sokkal gyakrabban alkalmazzák ezeket az elemeket, mint a tanáraik. Azt is feltételeztem, hogy a tanári beszédben megjelenő diskurzusjelölők egyfelől a magyarázatot szolgálják, másfelől pedig arculatító mechanizmusként is funkcionálnak. A diskurzusjelölők szűkebb előfordulása mellé még azt is vártam, hogy azok az elemek, amelyek mindkét szereplő megnyilatkozásaiban megtalálhatók, szélesebb használati körrel bírnak. A kutatással továbbá arra a kérdésre is választ kerestem, melyek a leggyakrabban előforduló diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban, és azok gyakorisága mivel magyarázható.

A diskurzusjelölők osztálytermi kommunikációban betöltött szerepeinek a bemutatásához először magát a kommunikációs szituációt kell megvizsgálni. Az osztálytermi kommunikáció a tanár és a diákok közt folyó, pedagógiai célokra alávetett interaktív kommunikáció, amely intézményes keretek között, kötött időtartammal zajlik, formális stílusú és aszimmetrikus (Albertné 2004). A beszédjogot a tanár osztja az órákon, ő irányít, neki van joga témaváltásra is. A tanári beszédre a nagyfokú redundancia jellemző, s a beszédaktusok közül a tanórán a tanár részéről a kérdés, az utasítás, az értékelés, a fegyelmezés és a tájékoztatás dominál, míg a tanulók beszéd-cselekvései közül a válaszok a leggyakoribbak (Antalné 2005a). A pedagógus az ismeretátadás mellett normát is közvetít, valamint a viselkedést is szabályozza, s emellett általában még nyelvi ideológiákat is terjeszt.

Az osztálytermi kommunikációban megjelenő diskurzusjelölőket a funkcióik felől a legcélszerűbb megközelíteni. 1987-es munkájában Schiffrin textuális, attitűdjelölő és interakciós funkciókról beszél (vö. Kertes 2011: 152). A textuális funkciók a szövegegyeségek közti viszonyt jelzik, amely lehet például kapcsoló, újraformálást jelölő vagy épp összegző, s ezek az elemek a diskurzusszegmensek közti kapcsolatot jelölve, hozzájárulnak a szöveg koherenciájának a létrejöttéhez és fenntartásához. Az interakciós funkció a beszélő és a hallgató viszonyára utal: válaszadó, értékelő, véleményki-

fejtő szerepe lehet az ide sorolt elemeknek, amellett, hogy a figyelem irányításában is részt vesznek. Míg az attitűdjelölő funkció, amelyet néhányan az interakciós funkció egyik alesetének tartanak, a beszélőnek a mondandóhoz vagy a kontextus egyéb eleméhez való viszonyulását, azaz egyfajta értékítéletet fejez ki. Ezeknek a funkcióknak a működését PhD-disszertációmban (Schirm 2011) nyelvtörténeti szövegeken, valamint szinkron beszélt és írott beszélt nyelvi szövegtípusokon szemléltettem. Kertes Patrícia 2011-es vizsgálatában érvelő érettségi dolgozatokban mutatta be e funkciókat, azonban ezek a szerepkörök ugyanígy jelen vannak az órán zajló tanár-diák interakciókban és a tanári kérdésekben, instrukciókban és magyarázatokban is. Hiszen a szövegkoherencia a tanórai dialógusokra és egyéb szövegtípusokra is jellemző, ez tehát előrevetíti a textuális szerepkörben használt diskurzusjelölők nagy számát, az interaktivitás és a kérdés-válasz szomszédsági párok dominanciája pedig az interakciós és az attitűdjelölő elemek megjelenését valószínűsíti.

3. Eredmények

A vizsgált korpusz azt mutatta, hogy az osztálytermi kommunikációban is gyakori a diskurzusjelölők megjelenése, és azok jól körülírható beszédaktusokhoz kötődnek. Az általam elemzett anyagban 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*, a *szóval* és az *-e* kérdő partikula is. Ezek közül némelyek jobban kötődtek az iskolai szerephez: ilyenek voltak a különböző kérdőszók és kérdő partikulák, valamint a *na* és az *akkor* diskurzusjelölő, ugyanis ezeket a tanárok használták inkább az órán a kérdésekben és a magyarázatokban, de voltak mindkét szereplőtípus megnyilatkozásaiban általános jelölők (például a *hát* és a *szóval*).

A kérdő partikulák szerepdominanciája abból adódik, hogy a kérdések feltevése elsősorban a tanár joga és kötelessége az órákon. A tanári beszéd kérdésalakzataival Antalné Szabó Ágnes (2005a, 2005b) foglalkozott részletesen, s azt találta, hogy a kérdésekkel számos cselekvést lehet a tanórán is megtenni, hiszen a funkciójuk a felszólításon, a kapcsolatteremtésen, a figyelemfelkeltésen, a folytatásra buzdításon át a sugalmazás, a magyarázat vagy akár a megszólítás is lehet. A pedagógiai és retorikai kérdések típusai pedig konvencionalizálódott szerkezetekhez kötődnek, amelyekben a diskurzusjelölőknek is fontos szerepük van: hiszen ezek képesek a kérdés általi állítást gyengíteni vagy épp erősíteni, azaz az arculatmunkában is aktívan részt vesznek, amellett, hogy a kérdező attitűdjét is jelzik. Szövegegység-kapcsoló funkciójuk is van, ahogy azt az alábbi, (1a–d) alatti példák is mutatják. (A példákban a T a tanári megnyilatkozásokat jelöli, míg a D a diákok megszólalásait.)

(1a) T: **Szóval**, ki az, aki naggyal írná?

(1b) T: És azon belül, **egyébként?**

(1c) T: Volt-**e** itt összetett mondat?

(1d) T: Öö **vajon** mi, mi lehet a szerepe a bevezetésnek és a befejezésnek?

A tanórák fő szövegtípusai, a magyarázat és az instrukció további három diskurzusjelölő gyakori előfordulását mutatták, ezek a *na*, az *akkor* és az *ugye* voltak, de az

adatok közt egyéb diskurzusjelölők (*és, de, bizony, ám, tehát, ilyen*) is előfordultak, ahogy azt a (2a–d) alatt hozott példák is mutatják:

- (2a) T: **Na, hát** ezek az alárendelő szóösszetételek **és akkor** most ...
 (2b) T: **Na de, ugye**, tudjuk azt, hogy van olyan, hogy egybeírás.
 (2c) T: **Na** most itt nem azt írom, ha milliót lenne, **ugye akkor** 1000000-t, milliókat, **bizony ám, de** a -k is ott van, 1000000-kat.
 (2d) T: Szerénykedés. Méghozzá egy kicsit **ilyen** álszerénykedés, **ugye?**

A magyarázatoknál és instrukcióknál a kiemelt elemeknek diskurzusszervező funkciójuk van: a mondanivaló elkezdését és továbbvitelét segítik, emellett fenntartják a kapcsolatot is. Továbbá jelzik a diákok számára a tanárnak a mondandóhoz, illetve a kommunikációs szituációhoz való viszonyulását is, amellett hogy beszédtervezési funkciójuk is lehet. A diskurzusjelölők közül az *ugye* különösen gyakran megjelent a magyarázatokban, ez az elem ugyanis nyilvánvaló állítást, azaz evidenciát képes kifejezni, ha pedig kérdésekben használják, akkor arculatvó szereppel is bír, hiszen sugallja a választ, ahogy azt a (2d) példa is mutatja.

A szerepfüggetlen diskurzusjelölők közül a *hát* volt igen domináns a korpuszban. Ez az az elem, amely az oralitásban használatos diskurzusjelölők közül a leginkább stigmatizált (Schirm 2011). Főként a nyelvművelő hagyomány továbbélésének és az iskolai tanítási gyakorlatnak köszönhetően tartja még mindig magát a *Hát-tal nem kezdünk mondatot!* nyelvi babona. Azonban a nyelvi adatok azt mutatják, hogy a nyelvhasználók igenis alkalmazzák ezt az elemet a megnyilatkozásaikban, s különböző funkciókkal ruházzák fel, vagyis egyáltalán nem töltelékszó a *hát* még a tanórákon sem, hanem igen sokféle jelentéssel bíró elem. A *hát*-nak a kiterjedt jelentésköre nem új keletű jelenség. Ez a diskurzusjelölő ugyanis az írott és a beszélt nyelvi adatok alapján a kezdetektől fogva napjainkig igen gazdag jelentéshálózattal rendelkezik. A nyomósítás és a retorikusság mellett használatos a szó általános válaszelőként, jelezheti a mondanivaló továbbvitelét, önjavító szerepben is állhat, lehet a magyarázkodás eszköze is, illetve nyomatékosíthatja is a megnyilatkozást. A beszélői attitűdök közül képes felfokozott érzelmi állapotot jelölni: felindultságot, méltatlankodást és csodálkozást, valamint erősítheti a kérdés retorikusságát, emiatt pedig udvariassági elemként, azaz arculatvó mechanizmusként is funkcionálhat (részletesen l. Schirm 2011). A korábbi kutatásaim írott és beszélt nyelvi adatai alapján a *hát*-nak megrajzolt szerepkörei közül a legtöbb az intézményes kommunikáció egy speciális változatában, az osztálytermi tanár-diák interakciókban és a tanári kérdésekben, magyarázatokban és instrukciókban is fellelhető.

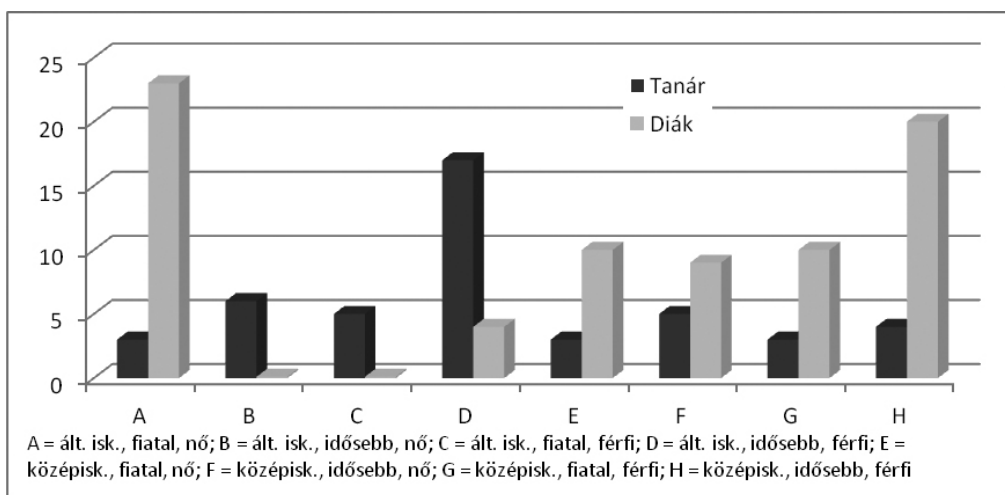
A *hát* a grammatikalizáció tipikus fázisain ment keresztül, mire a mai használati köre kialakult (részletesen l. Schirm 2011: 28–46). Először helyviszonyt ('oda, arra a helyre, ott, azon a helyen'), majd időviszonyt ('akkor') fejezett ki, aztán következtető logikai viszonyt ('tehát') jelölt, végül a diskurzusjelölői funkciója alakult ki. A szóhoz tapadó beszélői attitűdök implikatúráként a szó jelentésének a részévé váltak, s így az igen sokféle használati mód kódolására alkalmassá vált. A helyhatározói viszony kifejezésén kívül, amely mára már teljesen kikopott a nyelvünkéből, a többi szerepköre

még mindig aktív a *hát*-nak. Azonban az a paradox helyzet figyelhető meg, hogy az osztálytermi kommunikációban a diskurzusjelölő gyakori használata ellenére is hangoztatják a *hát* funkciótlanúságára és kerülendőségére vonatkozó konstruált ideológiát (Szabó 2012a), ezért a továbbiakban az elem szerepkörének az ismertetése előtt a hozzá kapcsolódó megbélyegzést mutatom be röviden.

4. A *hát* az osztálytermi kommunikációban

A diskurzusjelölők megítélésére és használati körére vonatkozó kérdőíves felmérésem (Schirm 2011) és fókuszcsoportos interjúim, valamint a szakirodalom (pl. Domonkosi 2007, Szabó 2012a) állításai alapján kijelenthető, hogy a pedagógiai kommunikációban igen gyakori a *hát*-ra vonatkozó nyelvi megbélyegzés, amely a *Hát-tal nem kezdünk mondatot!* megfogalmazásban ölt legtöbbször testet. Ez a nyelvi babona különösen az általános és a középiskolai tanári gyakorlatnak köszönhetően terjed még ma is. Az előíráshoz a pedagógusok magyarázatot általában nem fűznek, csupán a tömör, kinyilatkoztatásszerű tiltó szabály hangzik el. Domonkosi Ágnes (2007: 149) szerint a nyelvi tévhit hagyományozódásában a szentenciaszerű megfogalmazásnak is szerepe van. A *Hát-tal nem kezdünk mondatot!* ugyanis rövid, velős és közérthető, ezáltal könnyen felidézhető és ismételtgethető. A tanároktól hallott és az ő tekintélyük által hitelesített ideológiát aztán a diákok tovább építik és terjesztik, még akkor is, amikor valójában megkérdőjelezzik azt. Fontos azonban megjegyezni, hogy a nyelvművelő kiadványok egy részében nem csupán a *hát* elmarasztalása jelenik meg, hanem utalás történik az elem helyénvaló használatára is. A *Nyelvművelő kézikönyv* például emellett, hogy a *beszédtöltelék* címszó alatt stigmatizálva említi a *hát*-ot, azt is megjegyzi, hogy „Az efféle módosító jellegű nyelvi elemek használata természetesen nem mindig helytelen, hiszen a beszélő segítségükkel fejezheti ki mondanivalójával kapcsolatos állásfoglalását, értékelését [...], s erre főleg az élőbeszédben, vitákban, felszólalásokban, de olykor az írott nyelvben is valóban szükség van” (Grétsy–Kovalovszky 1983: I/323–324). A *Nyelvművelő kézisztár* is megemlíti a töltelékiszavak egyéb lehetséges használatát: „kifejezhetnek állásfoglalást, értékelést, nyomatékot, ill. lehet fatikus (kapcsolattartó, a közlési csatorna működőképességét ellenőrző) szerepük is” (Grétsy–Kemény 1996: 64). Azonban egyik használati módra sem hoz példát sem a kézikönyv, sem pedig a kézisztár, s a nyelvművelő cikkek (pl. Bicskei 1985: 3) szintén nem mutatják be az elem lehetséges funkcióit, hanem modoros beszédtöltelékként jelenítik meg a *hát*-ot. Így nem meglepő, ha az iskolai tanítási gyakorlatba csupán a nyelvi babona és a megbélyegzés jut el, az elem szerepkörének példák segítségével történő bemutatása azonban már nem. A tiltás és a stigmatizáltság ellenére azonban mind a tanárok, mind a diákok előszeretettel használják megnyilatkozásaikban ezt a diskurzusjelölőt, ahogy azt a vizsgált korpusz is mutatta.

Az osztálytermi szituációban a 8 tanóra anyagában 122 darab *hát* fordult elő: 76-ot a diákok, 46-ot pedig a tanárok használtak. A *hát* diskurzusjelölő előfordulásainak számát a tanórák változói, azaz az iskolatípus (általános iskola / középiskola), a szereplő (tanár / diák), a tanár életkora (35 év alatti = fiatal / 35 év fölötti = idősebb) és a tanár neme (férfi / nő) szerint csoportosítva az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A hát diskurzuszjelölő gyakorisága a tanórákon

A *hát* korpuszbeli darabszámának a tanár / diák paraméter menti bontásával megvizsgálható, hogy az osztálytermi kommunikáció két fő szereplőtípusa egymáshoz képest milyen arányban használja a diskurzuszjelölőt. A tanári előfordulások az egy személyre jutó darabszámot mutatják, míg a diák oszlop az egy osztályban lévő összes tanuló által használt mennyiséget szemlélteti, így nem mérhetők össze közvetlenül, mégis jelzésértékű a számszerűsítésük. A tanárok nemének a vizsgálatát az indokolja, hogy a gendernyelvészeti munkák (pl. Huszár 2009) szerint különbség van a nők és a férfiak kommunikációs stratégiái közt, a tanárok életkor szerinti bontásával pedig meg lehet figyelni, hogy van-e összefüggés a *hát* tanításban való kerülése és az életkor növekedése közt. A *hát*-tal nem kezdünk mondatot nyelvi babonát ugyanis az idősebb és konzervatívabb pedagógusok szokták többet hangoztatni. Végül az iskolatípus szerinti elkülönítés azért történt, mert kíváncsi voltam rá, hogy az általános iskolai és a középiskolai oktatás befolyásolja-e a diákok tanórai megnyilatkozásaiban a diskurzuszjelölők gyakoriságának a megjelenését.

A vizsgált korpuszban sem a tanárok, sem a diákok nem javították ki magukat vagy egymást a *hát* használata miatt, vagyis egyáltalán nem volt az elem stigmatizált. Ahogy az 1. ábráról is leolvasható, minden pedagógus, azaz a fiatalabb és az idősebb, az általános iskolában és a középiskolában tanító férfi és női tanár egyaránt alkalmazta a tanítás során a *hát*-ot. A pedagógusok közül hárman is háromszor használták ezt az elemet (A, E, G), ez volt az egy tanóra jutó legkevesebb tanári előfordulása a diskurzuszjelölőnek, míg a legtöbb 17 volt (D). Két olyan általános iskolai osztály is volt a mintában (B, C), ahol a tanár használta ugyan megnyilatkozásaiban a *hát*-ot, a diákok azonban egyszer sem mondták ki semmilyen funkcióban ezt a diskurzuszjelölőt. Volt viszont egy olyan ötödikes osztály (A oszloppár), ahol összesen 23-szor hangozott el a *hát* a diákok szájából, annak ellenére, hogy a tanárunk nagyon keveset használta a vizsgált elemet. A minta kis mérete miatt statisztikai próbákat nem érdemes végezni,

a gyakoriság helyett beszédesebb a funkciók vizsgálata, ezért nézzük, milyen szerepkörökben jelent meg a diskurzusjelölő a tanórákon.

Mind a tanárok, mind a diákok alkalmazták az időnyerés szándékával hezitálás-kor a *hát*-ot. Gyakori volt, hogy ilyenkor a *hát* mellett még az *ööö* elem is megjelent, ahogy azt az alábbi példák is szemléltetik:

(3) T: *Hír TV, igen, hát az öö nem egészen, ö melyik a közszolgálati magyar televízió?*

(4) D: (gondolkodik, a tábla mellé megy) **Hát** ez egy *ilyen* weblapnak *ö olyan része, ahol aa öö a véleményüket kifejtik az emberek.*

A hezitálás mellett bizonytalanságot is kifejezett a tanórákon a *hát*, ez a szerepköre elsősorban a diákoknál volt megfigyelhető, s akkor használták, ha nem voltak teljesen biztosak a tanár által feltett kérdésre adandó válaszban, ahogy azt a következő párbeszéd-részletek is mutatják:

(5) T: *Melyikből keletkezett a másik?*

D: **Hát szerintem** az összetett szó keletkezett a jelzőssel szemben.

(6) T: *Milyen műfajú szöveg ez? Tünde, mire gondolhatunk itt?*

D: **Hát** szakirodalom **szerintem**.

(7) T: *Találtak ebben esetleg alakzatokat? Hm?*

D: **Hát** a riport az *ilyen* alapvetően (✓) jelentenek, hogy **hát esetleg ilyen ö felsorolás lehet, vagy részletezés.**

Az (5)-ös és (6)-os példákban látható, hogy a beszélői attitűdöt, azaz a bizonytalanságot a diskurzusjelölő mellett megjelenő *szerintem* szó is felerősíti, a (7)-es példában pedig az *ilyen* többszöri alkalmazása mellett az *esetleg* és a hezitációs *ö* jelöli a diák nem biztos tudását. A tanár számára tehát információként szolgál a válasz *hát*-tal való kezdése: jelezheti egyfelől a beszédtervezési és a gondolkodási folyamatot, másfelől viszont a beszélő tudásának a hiányosságát.

A korpusz tanúsága alapján azonban a *hát* nem csupán gyengíteni képes az állítás erejét, hanem erősíteni is tudja azt. Emiatt nyomatékosításra is használják, s ez a funkciója mind a tanári, mind a tanulói megnyilatkozásokban tetten érhető. A (8)-as példában a tanár egy általa korábban feltett, könnyűnek számító kérdésre szeretne választ kapni. Miután ironikusan nehéznek és megválaszolhatatlannak minősíti a saját kérdését, az egyik diák kérve megfogalmazott bátortalan válaszára reagálva, újra megismétli az elhangzottakat a *hát*-ot egyszerre használva nyomatékosításként és az evidencia kifejezőjeként:

(8) T: *Ez olyan iszonyatosan nehéz kérdés, szóval erre szinte lehetetlen válaszolni.*

D: *Az alany?*

T: **Hát** az alany. Az alany.

A (9)-es példában szintén az evidencialitást jelzi a *hát*, azaz azt fejezi ki vele a beszélő, hogy nyilvánvalónak, magától értetődőnek gondolja a választ:

(9) T: *Úgy van, a Szózat. Miért? Mit? Hogyan használja ki a Szózat?*

D: **Hát** hogy Hazádnak rendületlenül légy híve és Légy híve rendületlenül, ó, magyar.

A *hát* nem csupán evidencialitást képes jelölni, hanem a logikai viszonyok közül következtetést is. Ilyenkor a diskurzusjelölő az 'így, tehát' jelentést kódolja, amint azt a (10)-es példa is mutatja:

- (10) T: *Hogy fiatalok voltak, **hát** éltek bizonyos tudatmódosító szerekkel, rendben van.*

De újrafogalmazás-jelölőként is funkcionálhat a *hát*, használatával a beszélő képes tartalmi önjavítást is végezni, ahogy azt az alábbi tanári adat (11-es példa) is mutatja. Ebben a szerepkörben a *hát* nem parafrasztikus diskurzusjelölőként viselkedik, ugyanis az általa összekötött diskurzusszegmensek nem ekvivalensek egymással.

- (11) T: *Nem, nem muszáj mindent elmondani róla, vagy **hát** nem is tudnak mindent elmondani róla, majd én kiegészítem még esetleg a azt információkat.*

Máskor nem tartalmi javítást tesz a *hát*-tal a beszélő, hanem csupán a mondanivaló továbbvitelére, beszéd-toldásra használja a szót, ahogy az az alábbi tanulói példában (12) is látható:

- (12) D: *Szerintem azért teheti meg, hogy egy mondatba sűríti, mert végül is azért ebben az enciklopédiában van egy rész, hogy nyulak, és **hát** ez egy rövid részlet, vagy legalábbis másfél oldal.*

Ilyenkor az 'és, és akkor, és aztán' jelentésben áll az elem. De indoklás esetén is használható a *hát*, ekkor az 'azért' jelentést kódolja. Például:

- (13) T: *Hm. Észrevette. Olvasna belőle? **Hát** hogy a többiek is tudják, miről beszél. A legrövidebbet mondjuk.*

A (14)-es példában a 'de hiszen' értelemben használatos a jelölő, s a beszélői attitűdök közül a tanár azt jelzi a *hát* alkalmazásával, hogy biztos benne, hogy a feladatot a diák meg fogja tudni oldani.

- (14) T: *Igen. Gondolatjel és ott a vonal. (mutatja a munkafüzetben) **Hát** ez nagyon könnyű. Karcsi.*

Az eddig bemutatott szerepkörök mellett a diákok még általános válaszjelölőként is használják a *hát*-ot, például:

- (15) T: *Miért ezt a hírt választottátok? Először ti!*
D: ***Hát** mert a gomba maradt meg ez, és akkor végül is erre esett a választás.*

A jelölő az adatok szerint még fokozott érzelmi állapotot is képes megjeleníteni, például felindultságot, méltatlankodást vagy csodálkozást, illetve a mondanivaló retorikusságát is erősítheti. Vagyis láthatjuk, hogy egyáltalán nem funkciótlan töltelékszó a *hát* még a tanórákon sem, hanem gazdag használati körrel bíró elem, amely diskurzusirányító szerepe révén segíthet a tanároknak és a diákoknak a megnyilatkozásaik összekapcsolásában, de emellett még különböző beszélői attitűdöket is képes jelölni.

S nem csupán a *hát* áll változatos használati körökben az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban, hanem a többi diskurzusjelölő is, ahogy azt a (16)-os tanári magyarázat szemlélteti:

- (16) T: 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 tessel be abba az egyenletbe, hogy $25+x=25$?*

A példa kiemelt szavai nem stigmatizálандó, nem fölösleges és nem is pongyola nyelvi elemek, hanem az élőbeszéd természetes velejárói, amelyek textuális, interakciós és attitűdjelölő funkcióik révén számos szerepkört töltenek be.

5. Befejezés

Összegzésképpen megállapítható, hogy még az intézményes keretek között megvalósuló osztálytermi kommunikációban is hasonló arányban jelennek meg a diskurzusjelölők, mint a spontán hétköznapi beszélgetésekben. Vagyis a korpusz nem igazolta azt a kiinduló hipotézist, mely szerint az osztálytermi kommunikációban kevesebb volna a diskurzusjelölő. Az viszont bebizonyosodott, hogy a diákok sokat használják ezeket az elemeket, ám emellett a tanárok által alkalmazott pedagógiai kérdésekben, magyarázatokban és instrukciókban is szép számmal megjelentek a diskurzusjelölők. Valamint világosan láthattuk, hogy az iskolai tanítási gyakorlatnak köszönhetően elterjedt nyelvi babona ellenére is használja mindkét szereplőtípus a megnyilatkozásaiban a *hát*-ot, ugyanis ez az elem még ebben a formális beszédhelyzetben is számtalan jelentésárnyalatot képes kifejezni: gondolkodási és beszédtervezési műveletek jelzésén túl általános válaszelölő és beszédtervezési funkciója is van, és újrafogalmazás-jelölőként is használatos, valamint következtető logikai viszonyt is tud jelölni. A szövegszervező szerepkörén kívül számos beszélői attitűdöt kódolhat a *hát* a tanárakon: a mondanivaló szubjektivitását, bizonytalanságot, hezitálást, nyomatékosítást, evidencia kifejezését vagy épp felfokozott lelkiállapotot. Gazdag jelentésköre miatt a pontos szerepe mindig csak a teljes kontextus és a hangsúly és hanglejtésvizonyok figyelembevételével állapítható meg.

A kutatást érdemes még tovább folytatni, egyrészt nagyobb korpuszt használva, az eddigi eredmények ellenőrzésére, másrészt pedig a minta bővítésével lehetőséget teremtve, statisztikai próbák segítségével a diskurzusjelölők és a szociolingvisztikai változók közti kapcsolat vizsgálatára is. Továbbá azonos hosszúságú, nem osztálytermi kommunikációból származó intézményes és félintézményes diskurzusokkal is célszerű összehasonlítani a jelen kutatás eredményeit.

Forrás

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

Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 2004: *Pedagógiai kommunikáció*. HEFOP anyag. http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf [2011. 09. 02.]
- Antalné Szabó Ágnes 2005a: A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 129/2: 173–185.
- Antalné Szabó Ágnes 2005b: A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr* 129/3: 318–337.
- Bicskei Dezsőné 1985: Modoros beszéd-töltelékek a középiskolában. *Édes Anyanyelvünk* 7/1: 3.
- Castro, Claudia Marcela Chapetón 2009: The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile Issues in Teachers' Professional Development* 11: 57–77.
- Domonkosi Ágnes 2007: Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben, In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Fung, Loretta Po-yin 2003: *The use and teaching of discourse markers in Hong Kong: students' production and teachers' perspectives*. PhD thesis. University of Nottingham. http://etheses.nottingham.ac.uk/1437/1/397635_VOL1.pdf [2013. 01. 26.]
- Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.) 1996: *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Budapest: Auktor Könyvkiadó.
- Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1983: *Nyelvművelő kézikönyv I*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Huszár Ágnes 2009: *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kertes Patrícia 2011: A diskurzusjelölők funkciója érvelő érettségi szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 135/2: 148–160.
- Lee, Beryl Chinghwa – Hsieh, Chin-Jung 2004: *Discourse marker teaching in college conversation classrooms: focus on well, you know, I mean*. TESOL Program of English Department, China: China Medical University. 177–199.
- Schiffrin, Deborah 1987: *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 [2013. 01. 26.]
- Simigné Fenyő Sarolta 2006–2007: Metainformációs kutatások. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica*. XI/2. 49–53.
- Szabó Tamás Péter 2010: Háttal kezdjük a mondatot. *Nyelv és Tudomány*. 2010. december 8. <http://www.nyest.hu/hirek/hattal-kezdjuk-a-mondatot> [2013. 01. 26.]
- Szabó Tamás Péter 2012a: Metanyelvi diskurzusok magyar iskolákban. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet*. Budapest: Inter – Magyar Szemiotikai Társaság – Palimpszeszt. 349–355.
- Szabó Tamás Péter 2012b: „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.