

Stílusról, nyelvről – sokszínűen
Szikszaíné Nagy Irma 70. születésnapjára

Stílusról, nyelvről – sokszíni
Szikszainé Nagy Irma 70. születésnapjára

A DEBRECENI EGYETEM
MAGYAR NYELVTUDOMÁNYI INTÉZETÉNEK
KIADVÁNYAI

91. szám

Szerkeszti: Rácz Anita

91. szám

Stílusról, nyelvről – sokszíni
Sziksainé Nagy Irma 70. születésnapjára

DEBRECEN, 2014

Szerkesztette
Dobi Edit
Domonkosi Ágnes
Pethő József

Lektorálta
Kocsány Piroska
Eőry Vilma

ISBN 978-963-473-753-7
ISSN 0209-8156

Nyomta a Kapitális Bt.

Schirm Anita

*A diskurzusjelölők stilisztikai és pragmatikai megközelítése**

1. Bevezetés

A diskurzusjelölők szóosztályáról eltérően vélekednek a nyelvészet különböző területeit művelők. A nyelvművelő munkák (pl. Balázs 2001) töltelékszavaknak, jelentés nélküli, kerülendő elemeknek tartják a többségüket (pl. a *hát*-ot, a *tulajdonképpen*-t, a *de viszont*-ot). Hasonlóan viszonyulnak hozzájuk a stilisztikák egy részében (pl. Szathmári 2004, Szikszainé 2007) is, legtöbbször ugyanis a stílushiba példajaként idézik őket, ám a leírások arra is kitérnek, hogy szépirodalmi szövegekben a hétköznapi beszédet imitáló hatásuk is lehet. Az interakcionális stilisztika (pl. Boronkai 2012, 2013) és a szociolingvisztika társas konstruktivista irányzata (pl. Bartha–Hámori 2010) viszont már kifejezetten számol a diskurzusjelölők kommunikációs stratégiáival. A spontán beszédet kutatók (pl. Gósy–Horváth 2009) ezeknek a szavaknak a beszéd tervezésében betöltött szerepét emelik ki, s megakadásjelenségnek nevezik őket, mivel megtörik a folyamatos beszédet. A diskurzuselemzéssel és pragmatikával foglalkozók (pl. Furkó 2007) szerint pedig a diskurzusjelölők diskurzusszegmenseket kötnek össze, és pragmatikai viszonyokat jelölnek. A diskurzusjelölők közül a kötőszói eredetű elemekkel (pl. az *és*-sel, a *de*-vel, a *vagy*-gyal) a szövegtani elemzések (pl. Békési 1986, Szikszainé 1999) is foglalkoznak, s a funkciójuk alapján a pragmatikai jellegű kötőszók közé sorolják őket.

Tanulmányomban a diskurzusjelölők lehetséges elemzési módjai közül a stilisztikai és a pragmatikai megközelítés összekapcsolását mutatom be az osztálytermi kommunikáció egy szövegtípusából, a tanulói válaszokból származó példák elemzésén keresztül. Először a kétféle nézőpont szakirodalmának a diskurzusjelölőkre/töltelékszavakra vonatkozó véleményeit ütköztetem (2. és 3. fejezet), majd az osztálytermi kommunikáció jellemzőit veszem sorra röviden (4.), s a vizsgált korpuszt, a módszert és a hipotéziseket mutatom be (4.1). Ezután a tanárok és a diákok diskurzusjelölő-használatára térek ki (4.2.), végül a korpusz példái segítségével a tanulói válaszokban megjelenő diskurzusjelölők közül a *hát*-nak a funkcióját ismertetem (4.3.).

* A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TAMOP 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. A diskurzusjelölők stilisztikai megközelítése

A stilisztikai leírások nem tekinthetők egységesnek a stílus értelmezését illetően. Abban mindegyik megközelítés egyetért, hogy a stílus a nyelvhasználat fontos jelensége, azonban különféle (strukturalista, retorikai, szemiotikai, kognitív, szociolingvisztikai) szemlélettel közelítik azt meg (vö. Bartha–Hámori 2010: 298). Ebből adódik, hogy a diskurzusjelölők szükségességéről és funkciójáról is más véleménnyel vannak a stilisztika egyes irányzataiban. Tanulmányomban a stilisztikán belüli eltérő nézőpontok közül csupán kettőt mutatok be röviden: a nyelvművelés szempontjaival leginkább hasonlóságot mutató hagyományos stilisztikát (Szathmári 2004, Szikszainé 1994, 2007), valamint a kognitív-funkcionális szemléletű interakcionális stilisztikát (Boronkai 2012, 2013).

A klasszikus stilisztikai munkák megközelítésmódjukból adódóan egyáltalán nem használják a diskurzusjelölő terminust, a *hát, ugye, persze, tényleg, tulajdonképpen* szavakat hézagtoldó szavaknak (Szathmári 2004: 176) vagy töltelék-szavaknak (Szikszainé 2007: 106) tartják. Nem meglepő ez a kezelési mód, a hagyományos stilisztika diszciplínájának a jellegéből (vö. Rumbold 2000: 53) adódik ugyanis az értékítélet felé hajló megfogalmazás, s emiatt az idézett elemek a stílushiba és a pongyola, inadekvát stílus példáiként vannak számon tartva.

Szathmári István a Stilisztikai lexikon *pongyolaság* szócikkében (2004: 176) a bőbeszédűséggel rokonítja a „hézagtoldó szavaknak, töltelék-szavaknak és céltalan közbeszúrásoknak” a használatát, s példaként az *izé, persze, hát, ugye, aztán, ugyebár, kérem, kérem szépen, tudod, amint tudják, amint ismeretes, tulajdonképpen* szavakat, s a túlságosan gyakori *azonban*-t és *ugyanis*-t hozza. A pongyolaság okának a szerző a fegyelmetlen gondolkodást, illetve a gondolat-hiányt tartja, ám kiemeli, hogy létrejöttében a divat és az utánzás is szerepet játszhat. A pongyola kifejezéseket (a szófölösleget, a tautológiát, a töltelék-szavakat, a terpeszkedő kifejezéseket és a nyelvi kliséket) a „kevésbé műveltek mindennapi beszédére s a bizalmasabb társalgási nyelvre”, valamint az „alacsonyabb szintű publicisztikai stílusra” tartja jellemzőnek, ám megjegyzi, hogy nyelvi jellemzésre olykor a szépirodalomban is felhasználják ezeket a jegyeket (uo.).

Szikszainé Nagy Irma Magyar stilisztika című munkájában az inadekvát stílus jellemzői közt tárgyalja a töltelék-szókat és -kifejezéseket (2007: 106). Használatuk okaiként a beszélő zavarának vagy a mondanivaló bizonytalanságának a leplezését, illetve a beszéd-szünet kitöltését jelöli meg. A legjellegzetesebb töltelék-szónak a *hát*-ot tartja, amelynek elterjedésében véleménye szerint angol nyelvi hatásnak is szerepe lehet. Ennek igazolására párhuzamot von az angol *well 'nos'* és a magyar *hát* használata közt: a habozás, a gondolkodás és az időnyerés szándékát kötve mindkettőhöz. Való igaz, hogy nagy az átfedés a két nyelvi elem funkcióköre közt (lásd pl. Furkó 2007-et), azonban a magyarban az angol nyelvi fejleménytől függetlenül már a 16–17. században kialakult a *hát*-nak szá-

mos beszélői attitűdöt kifejezni képes használati módja (vö. Schirm 2011: 28–46). Szikszainé (1994: 189, 2007: 106) azt emeli ki, hogy a *hát* a szöveg elején „kizárólag időnyerési szándékkal hangzik el”, azonban a szöveg- és a mondatkezdő *hát*-nak lehetnek egyéb funkciói is, például nyomatékosítás, figyelemfelkeltés vagy evidencialitás jelzése, valamint textuális szereppel is bírhat, s ekkor valamilyen korábban elhangzott megnyilatkozáshoz kapcsolja az utána álló részeket. A *hát*-on kívül hézagkitöltő funkciójúnak tartja a szerző a *hát hogy is mondjam, izé, szóval, tudod* szavakat és a nem kérdő mondati és nem kérdő hanglejtéssel mondott *ugyé-t* is. Nem ítéli el azonban minden helyzetben a beszéd-töltelékek használatát a szerző, a beszédhelyzetnek megfelelő stílusstílusok kapcsán (Szikszainé 2007: 595–596) a mindennapi társalgás jellemző jegyének tartja őket, s gyakoriságukat a társalgás előre meg nem tervezettségével hozza összefüggésbe. Emellett arra is utal más művében (Szikszainé 1994: 189), hogy a töltelékszavakat a szépirodalomban előszeretettel használják a hétköznapi beszéd lazaságának a visszaadása érdekében.

A hagyományos stilisztikai leírások tehát két irányból közelítik meg a töltelékszavakat. Egyfelől a szabatosság, a helyesség és a világosság kritériumainak (vö. Szathmári 2004) megsértőjeként tekintenek rájuk, stílushibának tartván őket, másfelől viszont elismerik, hogy az élőbeszéd természetes részei, s a szépirodalomban sokszor stílusimitáló szerepük van. A stilisztikai szemléletmód értelmében a töltelékszavakra is alkalmazható Szikszainé (2007: 105) megállapítása, miszerint „ugyanaz a nyelvi jelenség egy adott konszituációban stílushiba, más előfordulásakor viszont stíluserevény lehet”.

Az interakcionális stilisztika (pl. Boronkai 2012, 2013) azonban már a diskurzuselemzés szempontjait is bevonja a szövegek vizsgálatába a társalgások „interakcionális jellemzői és a stíluszociokulturális tényezői közötti összefüggések feltárására” (Boronkai 2012), így ismeri és használja a diskurzusjelölő terminust. A magyar nyelvű szakirodalomban Bartha Csilla és Hámori Ágnes (2010), valamint Boronkai Dóra (2012, 2013) vizsgálták a diskurzusjelölőknek és a szociokulturális tényezőknek az összefüggését a beszélgetés szerveződésében. Boronkai kutatása (2013) szerint a spontán társalgásokban a diskurzusjelölők gyakran, míg a félszponán interjúszövegekben ritkán eredményeznek beszélőváltást. Bartha és Hámori (2010: 309) pedig azt figyelték meg, hogy a beszélgetésekben a nagy érintettséget kiváltó témáknál a pragmatikai-interakciós funkciójú diskurzusjelölők (pl. *szóval, úgyhogy, azért, mondjuk*) kerülnek többségbe.

A hagyományos stilisztikai vizsgálatok középpontjában sokáig a szépirodalomnak és a művészi nyelvhasználatnak a tanulmányozása állt, s főként az írott nyelvet vizsgálták, míg a szociolingvisztikából és a diskurzuselemzésből kiinduló újabb irányzatok már a hétköznapi beszélt nyelvvel foglalkoznak (Bartha–Hámori 2010: 298).

3. A diskurzusjelölők pragmatikai megközelítése

A pragmatika és a diskurzuselemzés (pl. Fraser 1999) által használt diskurzusjelölő terminus azt fejezi ki, hogy a fogalom alá tartozó szavak a diskurzus működésére vonatkozó információkat jelölnek. A diskurzusjelölők e megközelítés értelmében a diskurzus minden tényezője közt képesek kapcsolatot létesíteni: jelezhetik a társalgás részeinek az egymáshoz való viszonyát, a beszélgetők közti kapcsolatra is utalhatnak, a beszédrész és a beszélő közti viszonyt is kifejezhetik, valamint a tágabb szituációra is vonatkozhatnak (Schirm 2011: 7–8). Emellett a diskurzus irányításában is fontos szerepet töltenek be: jelölhetik a szó átadását, a szó átvételét és a beszédjog megtartását is (Dér–Markó 2007: 63). Mivel a diskurzusjelölők sokféle pragmatikai információt képesek közvetíteni, így értelmezésükhöz mindig szükség van a kontextus ismeretére. Szövegkörnyezet nélkül ugyanis nem lehet eldönteni, hogy például egy *hát* milyen szerepben áll. Hiszen kifejezheti a beszélő bizonytalanságát, jelölhet gondolkodást és hezitálást, lehet általános válaszelő szó, nyomatékosíthatja az előzőleg elhangzottakat, de javíthatja is a korábbi információkat, lehet a magyarázkodás eszköze, továbbá jelezhet felfokozott érzelmi állapotot, például felindultságot, méltatlankodást vagy csodálkozást is (Schirm 2011: 28–45).

A pragmatikai szemléletmód a megközelítés jellegéből adódóan a diskurzusjelölőket nem látja el értékítélettel, hanem a funkcióik mentén közelíti meg őket. Deborah Schiffrin *Discourse markers* című munkájában (1987) háromféle funkciót különít el a diskurzusjelölőknek: a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkciót. A textuális funkció a szövegegységek közti viszonyt adja meg, azaz például a kapcsolást (pl. *és*), az újraformálást (pl. *pontosabban*), az összegzést (pl. *tehát, szóval*), a közbevetést (pl. *mellesleg, egyébként*) vagy az idézést (pl. *úgymond*). 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 (pl. *mint tudjuk, mondhatjuk, ugye*) sorolhatók ide. Az interakciós funkcióval rendelkező egységek főként a figyelem irányítását szolgálják. Az attitűdjelölő funkció (pl. *azért, hogy úgy mondjam*) pedig a beszélőnek a mondanivalóhoz vagy a kontextus egyéb eleméhez való viszonyulását fejezi ki, azaz értékítéletet jelöl.

Ahogy a stilisztikában is voltak különbségek a töltelékszavak/diskurzusjelölők megítélését és besorolását illetően, úgy a pragmatikai szemléletű munkákban is vannak eltérések a diskurzusjelölők funkciómegadásainál. Loretta Fung és Roland Carter (2007) pedagógiai diskurzusokat elemezve a diskurzusjelölőknek négy fő funkcionális szintjét különítették el: az interperszonális, a referenciális, a strukturális és a kognitív szintet (idézi Yang 2011: 105). Az interperszonális szinten működő diskurzusjelölők (pl. *tudod, látod, nos, oké*) a beszélők közti szociális távolság csökkentését szolgálják a közös tudás megosztása, illetve

az egyetértő attitűd kifejezése segítségével. A referenciális szinten a logikai viszonyok jelzése történik (pl. *mert, de, és, vagy, mégis*), de ide sorolható a kitérés (pl. *egyébként*) és az összehasonlítás is (pl. *hasonlóan*), míg a strukturális szinthez a téma elkezdését (pl. *akkor*), lezárását (pl. *jó*), folytatását (pl. *és*) vagy a témaváltást (pl. *illetve*) jelölő elemek tartoznak. A kognitív szinten pedig a diskurzusjelölők gondolkodási műveleteket (pl. *nos*), valamint hezitációt (pl. *hát*) vagy újrafogalmazást (pl. *pontosabban*) jelölhetnek (uo.).

A stilisztikai és a pragmatikai nézőpontban közös, hogy csak a szituáció ismeretében tudják egyértelműen megadni a nyelvi elem szerepét, azonban míg a hagyományos stilisztika az adekvát és az inadekvát stílus kritériumait alkalmazva a legtöbbször stílushibának tartja a töltelékszavak használatát, addig az interakcionális stilisztika és a pragmatika a diskurzusjelölők megjelenését sosem tekinti fölöslegesnek, hanem minden előfordulásukhoz valamilyen funkciót társít. A diskurzusjelölők kutatásakor érdemes komplex megközelítést alkalmazni, hiszen a többféle, egymást kiegészítő nézőpont teljesebb és hitelesebb képet adhat a vizsgált elemekről.

4. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban

Az osztálytermi kommunikációban a diskurzusjelölők kapcsán megjelenik a hagyományos stilisztikai és az interakcionális, pragmatikai szemléletmód ütközése: a tanárok a nyelvművelés és a klasszikus stilisztika elvárásait támasztják a diákokkal szemben, azonban saját közléseikben (a tanári magyarázatokban, az instrukciókban és a tanári kérdésekben) ők maguk igen gyakran alkalmazzák a diskurzusjelölőket (vö. Schirm 2013, 2014b).

A tantermi kommunikáció a tanár és a diákok között folyó, pedagógiai célok-
nak alávetett, dinamikus, interaktív kommunikáció, amely intézményes keretek között, kötött időtartammal zajlik, formális stílusú és aszimmetrikus (Herbszt 2010). A beszédhelyzet hierarchikusságát mutatja, hogy mind a beszéd jogát, mind pedig a beszéd tárgyát a tanár határozza meg. 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. Az órák menete szekvenciálisan rendeződik, s a leggyakoribb szerkezet a tanári kérdés – tanulói válasz – tanári értékelés hármas egysége (Antalné 2005). A pedagógus az ismeretátadáson túl normát is közvetít, valamint a viselkedést is szabályozza, s emellett gyakran még nyelvi ideológiákat is terjeszt. A tanári beszédre a nagyfokú redundancia jellemző, s megfogalmazás-
módját és stílusát az egyéni beszéd-sajátosságokon túl a szakmai és az intézményi környezet is meghatározza (vö. Antalné 2014). Annak feltérképezésére, hogy a tanórákon milyen szemléletmód érvényesül a diskurzusjelölőket illetően, s hogy milyen szerepben használják az egyes elemeket, korpuszelemzést végeztem.

4.1. Anyag, módszer, hipotézisek

A vizsgálathoz kétféle adatgyűjtési módot használtam. Egyfelől Antalné Szabó Ágnes Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisából (ASZ MODA 2002–), valamint saját, folyamatosan bővülő, szintén tanórákat tartalmazó korpuszomból (SA MODA 2013–) választottam ki összesen 10 tanórányi anyagot, amelyeket a diskurzuselemzés elméleti keretét felhasználva elemeztem. A tanórák mindegyike magyar nyelv vagy irodalom óra volt. A 10 óra közül 6 általános iskolai volt, 4 pedig középiskolai, a legfiatalabb diákok 3. osztályos általános iskolások voltak, míg a legidősebbek 11. osztályos gimnazisták. A tanárok közt pedig idősebbek és fiatalabbak, valamint férfi és női tanárok egyaránt voltak. Így a korpusz csekély mérete ellenére is reprezentálja a diákok és a tanárok nyelvszemléletét és nyelvhasználatát, így alkalmas a tendenciák feltérképezésére, azonban az eredmények később nagyobb mintán még mindenképpen tesztelendők.

A tanórai korpusz elemzése mellett másik módszerként fókuszcsoportos interjúkat készítettem. Összesen 4 fókuszcsoportot rögzítettem: kettőt Szegeden, kettőt pedig Szlovákiában, Nyitrán. A pedagógiai kommunikáció szövegtípusaiban megjelenő diskurzusjelölőket nem csupán az általános és a középiskolai oktatás kontextusában akartam megvizsgálni, ezért a fókuszcsoportos beszélgetésekben felsőoktatásban tanulók (28 fő) és dolgozók (7 fő) vettek részt. A legfiatalabb adatközlőm 18 éves volt, a legidősebb pedig 68 esztendő. Az oktatók és a hallgatók együttes bevonását a vizsgálatba az indokolta, hogy így rálátásom nyílt arra is, hogy az osztálytermi kommunikáció két szereplője, a tanár és a diák hogyan vélekedik ugyanarról a funkcionális szóosztályról, s azt is tudtam tanulmányozni, hogy a diskurzusjelölőkkel kapcsolatos hiedelmek elkülönülnek-e az iskolai szerepenként, vagy sem. A pedagógiai kommunikáció jellegzetességéből adódóan ugyanis a tanárok nyelvszemlélete a kommunikációs helyzet aszimmetrikussága miatt kényszerítő erejű lehet a diákokra nézve. Továbbá azt feltételeztem, hogy a tanulói válaszokban megjelenő diskurzusjelölőket eltérően ítélik meg a diákok és a tanárok.

A vizsgálat előtti hipotézisem az volt, hogy a tanárok előíró szemlélettel viseltetnek a diskurzusjelölők iránt, töltelékszónak tartják őket, s megbélyegzik bizonyos elemek némely használati körét, annak ellenére, hogy ők maguk is aktívan használják a stigmatizált elemeket. Valamint azt feltételeztem, hogy a beszédhelyzet sajátosságai miatt a diákok és a tanárok diskurzusjelölő-használata különbségeket mutat. Úgy véltem, hogy a tanulói válaszokban megjelenő diskurzusjelölőknél a pedagógiai kommunikáció aszimmetrikussága miatt az elemek interperszonális funkciója háttérbe szorul, helyette a referenciális, a strukturális és a kognitív funkció dominál. Másrészt azt is feltételeztem, hogy a legstigmatizáltabb diskurzusjelölő, a *hát*, a nyelvi babonától és az általános taná-

ri vélekedéstől eltérően nem csupán a diákok bizonytalanságát képes kifejezni, hanem sokkal szélesebb használati körrel bír.

A vizsgálat egy nagyobb kutatás részét képezte (vö. Schirm 2013, 2014a, 2014b), amelynek során az osztálytermi kommunikáció többféle szövegtípusát (a tanári magyarázatokat, a tanári kérdéseket és a tanulói válaszokat) is elemeztem. Mivel azonban a tanári megnyilatkozások bemutatása többségben van a szakirodalomban (pl. V. Raisz 2002, Schirm 2013, Antalné 2014), ezért tanulmányomban a tanulói válaszok diskurzusjelölőivel foglalkozom részletesen (4.3.). Előtte (4.2.) azonban kitérek a tanárok és a diákok diskurzusjelölő-használatának azonosságaira és különbségeire.

4.2. A diskurzusjelölők a tanárok és a diákok beszédében

A vizsgált tanórákon mind a tanárok, mind a diákok aktívan használták a diskurzusjelölőket (részletesen lásd Schirm 2014b-t). Az elemekre vonatkozó nyelvi babonával nem találkoztam a korpuszban, egyetlen esetben szólt rá a tanár a diákra akkor, amikor az diskurzusjelölőket használt. Ez a javítás látható az (1) alatti beszélgetésrészletben¹:

(1) T: *Úgyhogy Tamás azért kapja meg a kisötöst, mert kitartott amellett, hogy inkább bevállalta, hogy egyet sem talált, mint hogy beírta volna azt, hogy 'autó' rövid o-san.*

D: *Hát jól van, na.*

T: *Tomika, ez nyelvtan óra. Ezt a „jól van na” típusú dolgot felejtjük el.*

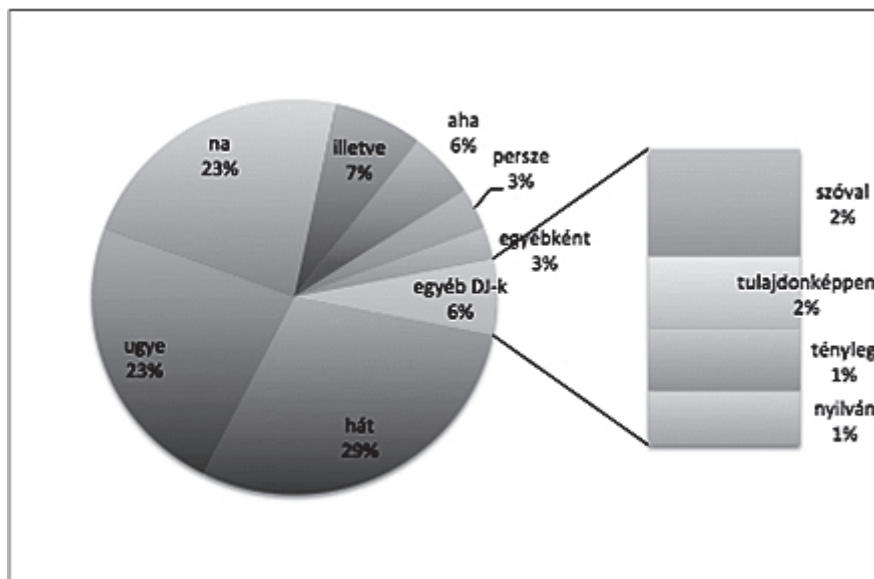
Ám ebben az esetben nem csupán magával a *hát*, illetve a *na* diskurzusjelölővel volt gondja a tanárnak, hanem azzal, ahogyan a diák reagált a tanár magyarázatára. Azonban már ez az egy javítás is mutatja, hogy a tanári oldalról megengedett interperszonális funkcióval bíró elemeket (pl. *na*) az aszimmetrikus beszédhelyzet másik szereplője, a diák nem alkalmazhatja. Az osztálytermi kommunikáció szabályozottsága és hierarchikussága miatt ugyanis a két szereplőtípus, a tanár és a diákok eltérő megnyilatkozásokat tehetnek. Amíg a tanár részéről elfogadhatóak a diákokra irányuló értékelő, attitűdkifejező, szubjektív kijelentések, addig a tanulók a tanár felé csupán korlátozott mértékben vagy egyáltalán nem használhatnak hasonló megnyilatkozásokat. A kommunikációs szituáció tehát valószínűsíti a különféle funkcióban használt diskurzusjelölők eltérő arányú megjelenését.

Az (1)-es példa *Hát jól van, na* megnyilatkozása a diákok szájából teljesen más stílusúnak hat, mintha egy tanár mondaná ugyanezt. A tanári beszédben ugyanis már konvencionalizálódtak a kezdő, illetve záró formulák, s részben

¹ A példákban a D a diákok, a T pedig a tanárok megnyilatkozásait jelöli.

fatikus funkciójuk van, részben pedig a máskor elhangzottakhoz való kapcsolódást is jelölhetik az (1)-hez hasonló megnyilatkozások (vö. V. Raisz 2002: 412–413). A tanulói beszédben azonban tiszteletlenségnek hat a *na* mondatvégi odavetése. Az idézett példa azt is mutatja, hogy a tanárok megkövetelik a diákoktól a tanórán – főleg nyelvtanórán – az igényes nyelvhasználatot, s azt is elvárják, hogy a szociális szerepekhez tartozó társas viselkedés nyelvi formáit a tanulók megfelelően használják. Vagyis a tanárok részéről inkább a hagyományos stilisztikai szemléletmód érvényesül a diákok felé a diskurzusjelölőket illetően, azonban mind a tanárok, mind a diákok kihasználják az órai megnyilatkozásaikban a diskurzusjelölők textuális, attitűdjelölő és interperszonális funkcióit, ám a szerepeiknek megfelelően más arányban teszik ezt.

A korpusz elemzése igazolta azt az előzetes feltevésemet, hogy a beszédhelyzet jellegzetességeiből adódóan a diákok diskurzusjelölő-használata korlátozottabb, mint a tanároké. A tanórákon gyakran előforduló diskurzusjelölők (az *aha*, az *egyébként*, a *hát*, az *illetve*, a *na*, a *nyilván*, a *persze*, a *szóval*, a *tényleg*, a *tulajdonképpen* és az *ugye*) százalékos arányát az 1. ábra mutatja. A százalékok egész számra kerekítve szerepelnek az ábrán.

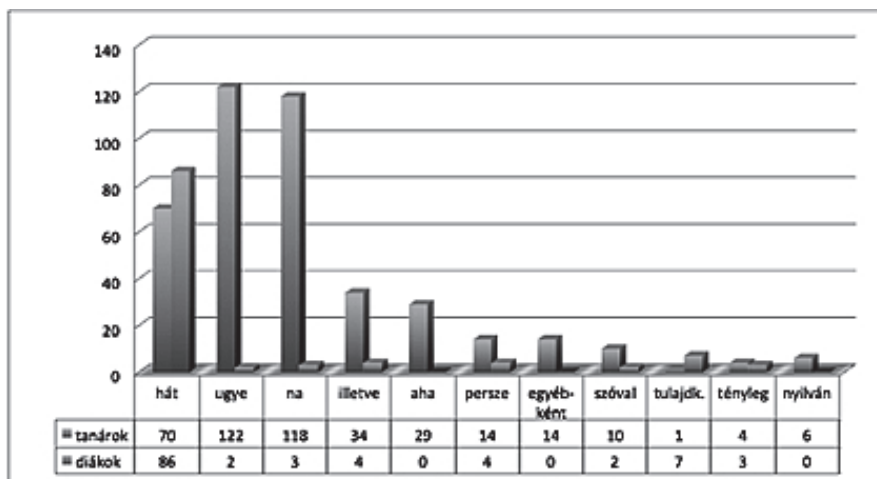


1. ábra. A diskurzusjelölők százalékos aránya

Az elemzett anyagban a vizsgált tizenegyféle diskurzusjelölő összesen 533 adattal volt jelen. Az 1. ábrán látható, hogy közülük a *hát* jelent meg a legtöbbször, 156-szor, ez az összes diskurzusjelölő-előfordulás 29%-a. A *hát*-ot az *ugye* és a *na* követte 23–23%-kal, 124, valamint 121 megjelenéssel. Az *illetve* elemre

38 adat volt (7%), az *aha* diskurzusjelölőre 29 (6%), a *persze* 18-szor hangzott el (3%), az *egyébként* pedig 14-szer (3%). Legkevesebb elemszámmal a *szóval* (12), a *tulajdonképpen* (8), a *tényleg* (7) és a *nyilván* (6) jelent meg a korpuszban.

A diskurzusjelölők pusztán gyakoriságánál azonban beszédesebb, ha a szereplőtípusok szerinti bontásukat nézzük meg. A 2. ábra az egyes diskurzusjelölőknek a tanárok (első oszlopok) és a diákok (második oszlopok) szerinti megoszlását szemlélteti², s ebből jól látható, hogy csupán két elem, a *hát* és a *tulajdonképpen* esetén használták többet a diskurzusjelölőt a diákok, mint a tanárok. Az összes többi elemet a diákok vagy csak marginálisan vagy egyáltalán nem használták. Csak elvétve jelent meg a diákok válaszaiban az *ugye*, a *na*, az *illetve*, a *persze*, a *szóval* és a *tényleg* elem, míg az *aha*, az *egyébként* és a *nyilván* diskurzusjelölőkre egyetlen tanulói adat sem volt a korpuszban.



2. ábra. A diskurzusjelölők szerep szerinti megoszlása

Az osztálytermi kommunikáció szituációja és a szereplőtípusokhoz kötődő beszédaktusok magyarázatot adhatnak a 2. ábrán látható eloszlásra, a beszélők diskurzusjelölő-használata ugyanis az iskolai szerepek mentén rendeződik. A leggyakoribb tanári beszédaktusnak, a magyarázatnak a tudás megosztása a célja, s a magyarázat közben jellemzőek a tananyag érthetőségét ellenőrző visszacsatoló és fatikus megnyilatkozások, így nem véletlen, hogy az interperszonális szerepű diskurzusjelölők (pl. *ugye*, *na*) dominálnak bennük. Emellett a hatékony kommunikáció érdekében a mondanivaló strukturálásában (pl. *illetve*, *egyébként*,

² A grafikonon látható számok a 10 tanár és a 10 osztály által használt diskurzusjelölők szereplőtípusonkénti összegét jelenítik meg. Nagyobb korpusz esetén a szószámra vetített adatok beszédesebbek és összehasonlíthatóbbak volnának.

szóval) és a figyelemfelkeltésben (pl. *na*) is szerepük van a diskurzusjelölőknek (részletesen l. Schirm 2013-at). Ezzel szemben a tanulók válaszai a tanári kérdésekre adott beszédcselekvések, amikben a referenciális, a strukturális és a kognitív funkciójú diskurzusjelölők vannak többségben.

4.3. A *hát* diskurzusjelölő a tanulói válaszokban

A tanulói válaszokban a beszédhelyzet aszimmetrikussága miatt más arányban jelentek meg a diskurzusjelölők, mint a tanári magyarázatokban, ahogy azt a 2. ábra is mutatta. Legtöbbször a diákok a *hát*-ot használták, annak ellenére, hogy az oralitásban használatos diskurzusjelölők közül ez a legstigmatizáltabb, s ez az az elem, amit a töltelékszavak közül a klasszikus stilisztikai leírások (pl. Szathmári 2004, Szikszainé 2007) a legtöbbet említenek stílushibaként. Mivel a tanulói válaszokban a *hát* dominált, ezért a továbbiakban ennek az elemnek a szerepköreit mutatom be a korpuszból származó példák segítségével.

A nyelv művelés és az iskolai nyelvtanoktatás legtöbbször a bizonytalanságot társítja a *hát*-hoz. Ez a szerepkör valóban tipikus volt a tanulói válaszokban, a diákok ugyanis sokszor akkor használták ezt az elemet, ha nem voltak biztosak a válaszban, ahogy azt az alábbi [(2) és (3)] példák is mutatják:

- (2) T: *Milyen műfajú szöveg ez? Tünde, mire gondolhatunk itt?*
D: **Hát** szakirodalom szerintem.

- (3) T: *Nézzük már, hogy miben hasonlít ez a történet a mesékre, a magyar népmesékre akár. Igen.*
D: **Hát** mondjuk hogy a herceg a szegény lányt akarja elvenni.

Az idézett (2)-es és (3)-as példában látható, hogy a beszélői attitűdöt, azaz a bizonytalanságot a diskurzusjelölő mellett megjelenő *szerintem*, illetve *mondjuk* szavak is felerősítik. A *hát*-hoz tapadó határozatlanságot azonban nem csupán a korpusz adatainak az elemzése mutatta, ugyanis mind a négy fókuszcsoporthoz megemlézték az interjúalanyok az elemhez kapcsolt bizonytalanság érzését, saját példákat is hozva arra, hogyan stigmatizálták őket az elem használata miatt a tanórákon. A fókuszcsoporthoz beszélgetésekből a *hát*-hoz kapcsolódóan az is kiderült, hogy a tanárok sokszor negatív értékítéssel viseltetnek a diskurzusjelölők iránt, míg a diákok érzik, hogy nem fölöslegesek ezek az elemek, hanem különféle funkciókkal bírnak. Az eltérő szerepkörök közül az időnyerést említették az interjúalanyaim, s a vizsgált korpusz is igazolta ezt a funkciót.

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

Ahogy a (4)-es példa is mutatja, hezitáláskor a *hát* mellett az *ő* elem is gyakran megjelenik. A hezitálás és az időnyerés szándéka származhat a diákok nem biztos tudásából, ám abból is eredhet, hogy a tanulók sokszor egyszerre gondolkodnak és beszélnek. Az előíró munkák (pl. Grétsy–Kovalovszky 1980, Balázs 2001) többnyire ezt a két szerepkört, azaz a beszélő bizonytalanságát, illetve a szünetkitöltést említik meg a *hát*-tal kapcsolatban. A korpusz adatai szerint azonban számos más funkcióban is megjelenhet a tanulói válaszokban ez az elem. Képes például evidenciát is jelölni, azaz azt fejezi ki vele a beszélő, hogy nyilvánvalónak, magától értetődőnek gondolja a választ, ahogy azt az alábbi (5) példa is mutatja:

- (5) T: *Melyik királyfi szokott nyerni a mesékben?*
D: **Hát** a jó!

De újrafogalmazás-jelölőként is funkcionálhat a *hát* a tanulói válaszokban:

- (6) D: *Szerkezetét tekintve itt a közepe felé ez, hogy csúnya amerikaiak, csúnya írek, csúnya kanadaiak, ez összetett, viszont alapvetően **hát** inkább olyan egyszerűnek, tehát egyszerűnek érzem, mivel kétféle szó van benne gyakorlatilag, tehát minden egyes mondatrészben.*

A (6)-os példában a diák a diskurzusjelölővel tartalmi önjavítást végez, azaz helyesbíti a jelölő előtt elmondottakat, amit a *hát* után álló *inkább* és *olyan* szavak használata is jelez. A korpusz azt mutatta, hogy a tartalmi javítás mellett a *hát*-ot még a beszéd folytatására, a mondanivaló továbbvitelére is használják a tanulók. Ilyenkor 'és', 'és akkor', 'és aztán' jelentésben áll, ahogy azt az alábbi (7) példa is szemlélteti:

- (7) 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.*

Legtöbb esetben azonban a diákok beszélői attitűd jelzése nélkül, csupán egyszerű válaszjelölőként használják a *hát*-ot. Például:

- (8) T: *Mikor mondhatjuk ezt, vagy milyen helyzetben lehet igaz ez, hogy hiszem is, meg nem is?*
D: **Hát** hogy elhiszem, hogy ő valamit csinált, viszont valahogy még az *hihetetlen*.

A tanulói válaszokban azonban korlátozottabb megjelenése volt a *hát*-nak, mint a tanári magyarázatokban. A tanári megnyilatkozásokban ugyanis még érzelmi állapotot, például felindultságot, méltatlankodást vagy csodálkozást is jelelt az elem, illetve a mondanivaló retorikusságát is erősítette (Schirm 2013, 2014b). Ezek a szerepkörök a diákok válaszaiból a kommunikációs helyzet sajátosságai miatt nem voltak adatolhatók. Nem magyarázza viszont a szituáció a logikai viszonyok közül a következtetés elmaradását, hiszen a válaszokban a *hát*-nak a 'tehát' értelme megjelenhetne, a korpuszban azonban erre mégsem volt adat. Ez valószínűleg a korpusz méretével magyarázható, nagyobb anyagot vizsgálva feltehetően adatolható volna a diákoktól is a *hát*-nak a következtető kötőszói jelentése.

5. Összegzés és kitekintés

A diskurzusjelölők eltérő megközelítései jól kiegészítik egymást, hiszen mindegyik más nézőpontból vizsgálja ezt a szóosztályt. A klasszikus stilisztika értékítéletet kifejező stílushiba és stíluserény kategóriái inkább a szépirodalmi szövegekre alkalmazhatók, míg az interakcionális stilisztika és a diskurzuselemzés, valamint a pragmatika szempontjai a hétköznapi beszélt nyelvi szövegekre is jól használhatók. Az elemzés megmutatta, hogy a diskurzusjelölők az intézményes keretek között zajló osztálytermi kommunikációban is igen gyakoriak, ám megjelenésük és használatuk függ a beszélőnek a szerepétől. Más arányban fordulnak elő, valamint más funkcióval és más stílusértékkel bírnak ugyanis az egyes diskurzusjelölők a tanári megnyilatkozásokban és a tanulói válaszokban. A *hát* azonban mindkét szereplőnél gyakori, s a tanulók válaszaiban is sokféle funkciója van: jelölheti a mondanivaló szubjektivitását, kifejezhet bizonytalanságot vagy hezitálást, állhat válaszjelölő szerepben, használható a beszéd folytatására, illetve a korábban elhangzottak javítására, valamint evidenciát is jelölhet. A korpusz bővítésével a többi diskurzusjelölő funkcióját és a szerephez való kötődését is érdemes lenne vizsgálni, valamint nagyobb mintán a diskurzusjelölők és a szociolingvisztikai változók, illetve a stílus közti kapcsolat is tanulmányozható volna.

Korpusz:

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

SA MODA (2013–) = Schirm Anita: *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa*

Szakirodalom:

- Antalné Szabó Ágnes 2005. A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 173–185.
- Antalné Szabó Ágnes 2014. A tanári magyarázat pedagógiai, diskurzuselemzési és szaknyelvi kontextusban. In: Veszelszki Ágnes–Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 181–191.
- Balázs Géza 2001. *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Corvina. Budapest
- Bartha Csilla–Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr* 298–321.
- Békési Imre 1986. *A gondolkodás grammatikája*. Tankönyvkiadó. Budapest
- Boronkai Dóra 2012. Stílus és interakció. Társalgási szövegek interakcionális stilisztikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 5. évfolyam, 4. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=417>
- Boronkai Dóra 2013. A diskurzusjelölők szerepe társalgási szövegek beszélőváltásaiban a szociokulturális tényezők tükrében. In: Fekete Richárd–Kurucz Rózsa–Nagy Janka Teodóra (szerk.): „Szépet, jót, igazat akarva”, *Tanulmányok N. Horváth Béla 60. születésnapjára*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. Szekszárd. 173–188.
- Dér Csilla Ilona–Markó Alexandra 2007. A magyar diskurzusjelölők szuprazegmentális jelöltsége. In: Geecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. Székesfehérvár – Budapest. 61–67.
- Fraser, Bruce 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 931–952.
- Fung, Loretta–Carter, Roland 2007. Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics* 410–439.
- Furkó Bálint 2007. *The pragmatic marker – discourse marker dichotomy reconsidered – the case of well and of course*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. Debrecen.
- Gósy Mária–Horváth Viktória 2009. Hogyan tükrözi a kiejtés a nyelvi funkció változását? In: Keszler Borbála–Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 37–45.
- Grétsy László–Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1980. *Nyelvművelő kézikönyv I.*, Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. SZEK JGYFK. Szeged.
- V. Raisz Rózsa 2002. Beszélt nyelvi elemek a tanári megnyilatkozásokban. In: Balázs Géza–A. Jászó Anna–Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk. Mai nyelvűvelésünk elmélete és gyakorlata. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 410–414.

- Rumbold Éva 2000. A tautológia többletjelentése. *Iskolakultúra* 3. 52–58.
- 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*. Doktori disszertáció, kézirat. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf
- Schirm Anita 2013. A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban. In: Szöllősy Éva–Prax Levente–Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. Pécs. 259–268.
- Schirm Anita 2014a. Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban. In: Veszelszki Ágnes–Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 193–202.
- Schirm Anita 2014b. Discourse markers in classroom communication. In: Dorota Brzozowska–Władysław Chłopicki (szerk.): *Communication Styles: Cultures's Software*, Cambridge Scholars Publishing. Cambridge. (megjelenés alatt)
- Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon. Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 1994. *Stilisztika*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 2007. *Magyar stilisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Yang, Shanru 2011. Investigating discourse markers in pedagogical settings: a literature review. *Arecls* Vol. 8, 95–108. research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_8/yang_vol8.pdf

Tartalom

Tabula gratulatoria	5
Szikszainé Nagy Irma hetvenéves	7
Szikszainé Nagy Irma tudományos és publicisztikai munkássága	13
Boda István Károly–Porkoláb Judit: Versszövegek reprezentálása hálózatok segítségével. Füst Milán: A pásztor	25
Bozsik Gabriella: Az egészségügy legújabb intézményneveinek nyelvi elemzése	42
Czetter Ibolya: Egy regényrészletről két tételben	47
Dobi Edit: Mítől is lehet koherens a mondatok sora?	65
Domonkosi Ágnes: Stílus és szövegszerkezet Erdős Virág <i>ezt is el</i> című kötetében	72
Fazakas Emese: Az ÖSSZE és a SZÉT viszony szemantikai struktúrájának történeti vizsgálata	90
Fehér Erzsébet: „...a másképp elmondhatatlan...” (Nemes Nagy Ágnes: Vadkan)	103
Jakab László: A -t tárgyrag ismétlődéséről	115
Jenei Teréz: Interperszonális kapcsolatok nyelvi eszközei Balogh Mátyás Bársony Erzsike című meséjében	119
Cs. Jónás Erzsébet: Stílusalakzatok a műfordításban	127
Kabán Annamária: Versszövegépítő ellentét. Dsida Jenő: A tó tavaszi éneke	140
Kazamér Éva: Az ironia alakzata Parti Nagy Lajos költészetében	145
Kemény Gábor: Antonomáziák a szépirodalmi stílusban	157
Kiss Sándor–Skutta Franciska: „Kis prózai költemények” Marcel Proust első írásai között	166
Kis Tamás: Cigány elemek a magyar börtönszlangban	177
Kocsány Piroska: Az -s képzős denominális melléknevek Tamási Áron szövegeiben: metonímiák, metaforák, hasonlatok	191
Kornyané Szoboszlai Ágnes: „Elsőbbségi prioritás”, avagy a bőség zavara	201
Lőrincz Julianna: Az örök Jeszenyin. Szergej Jeszenyin költészete magyar műfordításai tükrében	205
Minya Károly: Kosztolányi Dezső Boris könyve című novellájának szövegtani-stiláris elemzése	217
A. Molnár Ferenc: A Szenci Molnár Albert fordította 23. zsoltár nyelvi és művelődéstörténeti magyarázata	224
Mózes Huba: Dsida Jenő költői kibontakozásának városa. Adalékok a dsidai életmű pragmatikájához	232

Nemesi Attila László: A <i>vajon</i> és az <i>-e</i> kérdőszók pragmatikájáról	239
Pethő József: Krúdy Gyula Az útitárs című kisregényének stílusstruktúrájáról	252
V. Raisz Rózsa: Kérdésalakzatok a közléstípusokban (Kafka Margit: Hangyaboly)	267
Rozgonyiné Molnár Emma: A nonverbális jelek üzenetvivő rendeltetése (Márai Sándor: A gyertyák csonkig égnek című regénye alapján)	273
Sájtér Laura: Ellentétező variativitás Bánffy Miklós Reggeltől estig című regényében	280
Schirm Anita: A diskurzusjelölők stilisztikai és pragmatikai megközelítése	294
Simon Gábor: A poétikai szubjektum filozófiai megalapozása	308
Szathmári István: A Magyar Nyelvtudományi Társaság működésének két fontos területéről: a szakosztályokról és a vidéki csoportokról (1949-től az 1980-as évek végéig)	319
Zimányi Árpád: A szöveg- és a stíloselemzés gyakorlatából	326