

Pomázi Bence

A diskurzusjelölők tanítása egy középiskolai magyar nyelvi órán

A tanulmány arra tesz javaslatot, hogyan tartható meg egy diskurzusjelölőkről szóló, középiskolai magyar nyelvi óra. A diskurzusjelölők nem képezik a törzsanyag részét sem a NAT, sem a Kerettanterv szerint, mégis hasznos lehet a diákoknak megismerkedni ezzel a kommunikációra és annak körülményeire vagy résztvevőire közvetlenül reflektáló funkcionális kategóriával. A tanulmány először bemutatja a diskurzusjelölők használatáról szóló korábbi magyar vizsgálatokat, amelyek között a használat korosztály szerinti megoszlását felmérő és a hozzájuk kapcsolódó attitűdökről szóló vizsgálatok is szerepelnek. Ezek után egy duplaóra, tehát kétszer 45 perc anyagát kitevő feladatsort mutat be, ennek végén az adott korosztály vonatkozásában a diákok attitűdjéről szóló felmérés is helyet kapott a diskurzusjelölőkről. Az órán szóba kerültek a diskurzusjelölők szerteágazó funkciói, valamint a szóbeli és írásbeli kommunikációban mutatkozó különbségek is.

Bevezetés

A tanulmány arra tesz javaslatot, milyen kontextusban lehet egy középiskolai magyar nyelvi órán a diskurzusjelölőkkel foglalkozni. A diskurzusjelölők nem szerepelnek a középiskolai tananyagban, több szempontból is hasznos lehet azonban foglalkozni velük, hiszen fel lehet hívni a diákok figyelmét a kommunikáció szerveződésére, a tudatos nyelvhasználatra; a saját és mások kommunikációjára vonatkozó attitűdjeinkre. A tanulmány a diskurzusjelölőkről szóló dupla magyar nyelvi óra, tehát kétszer 45 perc anyagát mutatja be.

A tanulmány elméleti bevezetésében a diskurzusjelölők kategóriájáról lesz szó, különös tekintettel azokra a vonatkozásokra, amelyeket egy főként hagyományos nyelvtant tanító rendszerben mindenképpen tisztázni érdemes. Ezek után következnek azok a főbb vizsgálatok, amelyek részben a diskurzusjelölők használatáról, részben a használatukhoz társuló attitűdökről szólnak. Ezt követik a megtartott dupla anyanyelvi tanóra részletei először kontextusba helyezve a NAT és a Kerettanterv kapcsolódó (vagy kapcsolható) részeinek említésével. Szó lesz továbbá arról az osztályról, ahol ez a duplaóra megvalósult, valamint az óra menetéről, feladatairól és ezek eredményeiről. A tanulmány összegzéssel zárul.

A diskurzusjelölők

A diskurzusjelölők kérdése a nyelvtudomány aktuális látóterében álló téma, a közelmúlttól a mai napig születnek róla tanulmányok, sőt monográfiák is. A diskurzuskutatások mellett gyakran és termékenyen foglalkoznak vele a funkcionális leírások is (de nem kizárólagosan: a formális leírások a formálisan megragadható tulajdonságaik alapján szintén foglalkoznak a kategóriával), ezt azért fontos megjegyezni, mert az iskolai anyanyelvi oktatás jellemzően a hagyományos grammatikai leírást követi. Ezáltal az anyanyelvi oktatás előterében grammatikai szempontból a szófaji kategóriák és a szintaktikai viszonyok állnak, míg a funkció szerinti kategorizáció nem. A hagyományos nyelvtant követő egyetemi tankönyv, a *Magyar grammatika* (Keszler 2017) a partikuláról és az interakciós mondatszóról szóló fejezeteiben tesz említést a diskurzusjelölő szerepköréről. A modális-pragmatikai partikulák között megjelenik a társalgásszervező, vagyis diskurzusjelölő funkció is (Kugler 2017a: 276), amellyel a beszélő a kommunikációs szituációra közvetlenül is reagálhat. Emellett a partikulák attitűdjelölő funkcióját is megemlíti a fejezet. Funkcióként (tehát nem funkcionális kategóriaként) jelenik meg a tagadószó diskurzusjelölő szerepe (Kugler 2017b: 290) a szerkezetes kifejezésekben: *hogy is ne, csak nem* stb., illetve a beszédpartnerek egymás közötti viszonyának kifejezésében az interakciós mondatszók társalgásszervező és -jelölő elemei között (Kugler 2017c: 296).

A funkcionális szemléletű leírás szerint a diskurzusjelölők a nyelvben funkcionális kategóriát alkotnak (Tátrai 2017: 1051): a metapragmatikai tudatosság keretében a diskurzus egyes részei közötti kapcsolatok feldolgozására utalnak, ezzel járulva hozzá a diskurzus könnyebb és sikeres feldolgozásához. Segítenek tehát abban, hogy a diskurzus résztvevői koherens mentális reprezentációt alakíthassanak ki a megnyilatkozásról (Markó–Dér 2011: 49). Vukov Raffai Éva (2016: 483) kiemeli, hogy a diskurzusjelölők nemcsak a megnyilatkozás egyes részei között teremtenek kapcsolatot, hanem következtetni lehet belőlük a megnyilatkozó és a befogadó közötti kapcsolatra, a megnyilatkozó és a megnyilatkozása közötti kapcsolatra, valamint irányítják a beszédtemát, de a beszélő kommunikációs szándékaira, stratégiájára is rávilágíthatnak, például jelölhetik a szó átadását, átvételét vagy megtartását (Schirm 2013: 325). A diskurzusjelölők használata a beszélt nyelvre jellemzőbb, mint az írott nyelvre, de az írott szövegekben is előfordulnak (Markó–Dér 2011: 49). A diskurzusjelölők (funkcionális szemléletű) meghatározásában tehát közös vonás, hogy valamilyen pragmatikai funkcióhoz kapcsolódnak.

Fontos nézőpontbeli különbség, hogy a *Magyar grammatika* a szófajoknál számol be a diskurzusjelölők funkciójáról, míg a funkcionális leírás szerint ez maga egyfajta funkcionális kategória. Így kvázi felszabadítja a diskurzusjelölőket egyfajta konstrukciós nézőpont felé is, nemcsak egyes szavakat lehet vizsgálni, hanem a szónál magasabb szintű egységeket, szerkezeteket is. A diskurzusjelölők sokféleségére Dér Csilla Ilona (2020: 11) monográfiája is felhívja a figyelmet. A pragmatikai és a metapragmatikai funkciójú nyelvi elemeket Dér szerint a kutatók egy csoportja a prototípusjegyeik alapján határozza meg, és a prototípuselvű kategorizáció ismét a funkcionális keret felé közelíti a kategória leírását. Dér Csilla Ilona (2020: 20) példákkal együtt felsorolja a diskurzusjelölők forráskonstrukcióit szófaji és szerkezeti szinten is, kezdve a lexémák szintjétől (a tipikus szófajokkal:

a már említett partikulák, interakciós mondatszók mellett kötőszók, módosítószók, névmások, különböző igenevek, mellékevek, főnevek) a szintagmaszinten határozós és jelzős szintagmáig, illetve tagmondatszinten a főként érzékelés- és mondásigéket tartalmazó szerkezetekig. Az utóbbi két szint már a szerkezetek szintje, ezért fontos tudatosítani a tanulóknak, hogy itt nem szófaji kategóriáról, hanem egy nyelvi funkcióról van szó.

A diskurzusjelölők használati alapú vizsgálatai

Ahogy fentebb már szó volt róla, a diskurzusjelölők használatáról többféle vizsgálat is készült az elmúlt években. Ezek közül kiemelkednek a diskurzusjelölők alkalmazására, funkcióra vonatkozóak, a hozzájuk fűződő attitűdökről szóló, illetve a diskurzusjelölők fonetikai sajátosságairól szóló vizsgálatok (például Dér–Markó 2007).

Vukov Raffai Éva (2016) a diskurzusjelölők korosztály szerinti használatát vizsgálta. Kutatásában 188 fő 7–14 éves adatközlő, illetve 29 fő 21 éves fiatal felnőtt adatközlő vett részt, akiktől hanganyagot vett fel, majd ebben elemezte az *ilyen*, *így*, *hát*, *mondjuk*, *ugye* diskurzusjelölők előfordulását. Markó Alexandra és Dér Csilla Ilona (2011) óvodás-, iskolás- és felnőttkorban vizsgálta az *így*, *hát*, *ilyen* diskurzusjelölőket. A kutatásban mindegyik korcsoportból 15 fő vett részt. Vukov Raffai Éva megállapításai szerint az *ilyen* főként főneveket vagy főnévi szerkezeteket vezet be, és általában új információ vagy nehezen megfogalmazható részlet előtt használták a gyerekek az előhívás idejének a kitöltésére. Felnőttek diskurzusjelölőként a felvetett témára való reagálás előtt, illetve a saját mondanivalójuk rémarészénél használták az *ilyen*-t. Ehhez képest az *így* általában igét vagy igei szerkezetet vezet be, és sosem anaforikus, tehát nem utal vissza a szöveg korábbi elemére. Diskurzusjelölőként mindkét elem a mondanivaló bizonytalan lezárásaként is funkcionál (Vukov Raffai 2016: 489). A fiatal felnőtteknél Vukov Raffai Éva vizsgálatában az *így* a *hát* után a második leggyakoribb diskurzusjelölő, és nemcsak igei szerkezetek előtt fordul elő, hanem névszók előtt is. Az *így* továbbá enyhít az utána következő megnyilatkozásrészlet határozottságán. A *hát* időnyerésként, illetve a narrációs szakaszok elején használatos leginkább. Ez a leggyakoribb diskurzusjelölő a vizsgált szövegekben, és ez egybeesik Markó és Dér (2011: 53) eredményeivel is, akik mindhárom általuk vizsgált korosztály beszédében ugyanerre az eredményre jutottak (jóllehet ők három lexémát vizsgáltak).

Az *így* esetében Markó és Dér (2011: 53) relációt találtak az életkor és a használat között, ugyanis leggyakoribb használata diskurzusjelölőként a középiskolások körében adódott. Ez összhangban van Dér korábbi kutatásával, ahol tompító (a megnyilatkozás hatását enyhébbé tevő) diskurzusjelölőket vizsgált különböző szempontokból, és azt találta, hogy a *szerintem* diskurzusjelölőt az életkor alapján a fiatalok használták a legtöbbször (Dér 2016: 91). A *mondjuk* és az *ugye* Vukov Raffai Éva (2016) kutatásában szerepelt. A *mondjuk* a gyerekeknél a lexikai előhívásnál volt használatos, a fiatal felnőtteknél pedig leggyakrabban 'például' jelentésben. Az *ugye* az együttérzésre, megerősítésre való törekvés kifejezője, diskurzusjelölőként nyomatékosítja a mondandót. Életkori megoszlás szerint az öt

diskurzuszjelölő kapcsán az *ugye* és a *mondjuk* korosztályi eloszlásában mutatkozott a kísérletben nagy különbség: diskurzuszjelölőként a nagyobbak használták gyakrabban, míg a kisebbek a *hát* és az *ilyen* lexémákat alkalmazták ebben a funkcióban.

Markó és Dér (2011: 49–51) a nemzetközi szakirodalmat is áttekintik hasonló vonatkozásban, és a vizsgálatokból az derül ki, hogy az életkor emelkedésével minőségi és mennyiségi változás figyelhető meg a diskurzuszjelölők használatában. Ez annak is köszönhető, hogy a diskurzuszjelölők mint funkcionális kategóriaelemek különböző grammatikai tulajdonságokkal rendelkeznek, tehát más-más szófajúak, esetleg összetettebb szerkezetek, és a nyelvelsajátítás során a gyerekek hamarabb használják a szófajuk szerinti funkciójukban az adott nyelvi elemeket, mint diskurzuszjelölőként. Szószámra vonatkoztatva a diskurzuszjelölők előfordulási gyakoriságát arra jutnak, hogy a legtöbb diskurzuszjelölőt a középiskolás korosztály használta (Markó–Dér 2011: 55).

Schirm Anitának több kutatása is vonatkozott a diskurzuszjelölők stigmatizáltságára (Schirm 2011, 2013). Megállapítja, hogy erősen stigmatizált például a *hát* és a *nem* tagadószóhoz kapcsolt *-e* partikula használata (*nem-e*), főleg az iskolások körében (Schirm 2011). Ugyanakkor egy fókuszcsoporthoz tartozó kutatásából az is kiderül, hogy emellett a nyelvhasználók el is ítélik a stigmatizáltságot (Schirm 2013: 335). Az itt bemutatott órán egy másfajta attitűdre derül fény, arra, hogy ez az adott iskolás csoport mely diskurzuszjelölőket melyik korosztályhoz társítja.

Az óra kontextusa

Mivel tehát sem a Nemzeti alaptantervben (NAT), sem a Kerettantervben nem szerepel a diskurzuszjelölők tanítása, ezért egyéb, a kötelező törzsanyagon kívüli, tehát a 20%-nyi szabadon választható témájú órák közül érdemes időt erre szánni. Ehhez a legalkalmasabbnak a 9–10. évfolyamot tartom, ugyanis a Kerettanterv ekkorra írja elő a szövegtani ismereteket. A témakör pontosan „[a] szöveg fogalma, típusai; a szövegkohézió, a szövegkompozíció; szövegfajták; szövegértés, szövegalkotás”, erre a Kerettanterv 12 órát szán. A diskurzuszjelölők több szövegtani altémakörnél előjöhhetnek, legmegfelelőbb erre a szövegpragmatika, de megemlíthetők még a szövegösszefüggés, a beszédhelyzet, a szöveg kifejtettsége is.

A 2020-as NAT-ban a magyar nyelv tanításának céljai között szerepel „[a] tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeinek folyamatos fejlesztése” (NAT: 301), amelynek lényeges eleme a mások véleményének megértése és a sajátjuk megfelelő kifejezése. Ezért érdemes foglalkozni a diskurzuszjelölőkkel a középiskolában annak ellenére, hogy a központi tananyagnak ez nem képezi a részét. Schirm Anita (2019) azt is kiemeli, hogy ezeknek a nyelvi elemeknek a tanítása azért is hasznos lehetne, mert kötődnek a nyelvhelyességhez, a kommunikációhoz, a stilisztikához, a retorikához, a pragmatikához, tehát a középiskolai tananyagnak több rétegéhez is. Így egy funkcionálisabb szemléletű szövegtanításhoz is hozzájárulna a diskurzuszjelölők megemléltése.

Azok a tanulási eredmények, amelyeket a NAT a 9–12. évfolyamon a magyar nyelv tárgynál megjelöl, és a diskurzusjelölőkről szóló óra erősíthet: „A tanuló reflektál saját kommunikációjára, szükség esetén változtat azon. [...] Ismeri a szöveg fogalmát, jellemzőit, szerkezeti sajátosságait, valamint a különféle szövegtípusokat és megjelenésmódokat. Felismeri és alkalmazza a szövegösszetartó grammatikai és jelentésbeli elemeket, szövegépítése arányos és koherens” (NAT: 310). A 2020-as NAT-hoz tartozó Kerettantervben megjelenő cél- és feladatrendszerből az alábbiakra erősít rá az óra: „A tanulók megértsék a gondolkodás, a viselkedés és a nyelvhasználat összefüggéseit, ennek feltétele a biztos szövegértés és szövegalkotás képességének fejlesztése. Az, hogy a diákok szabatosan és pontosan, illetve a kommunikációs helyzetnek megfelelően tudják kifejezni magukat. [...] Cél, hogy a nyelvi megnyilatkozások jelentésszintjeit és -árnyalatait a képzési szakasz végén megértsék, mert így veszik észre a manipulációt vagy értik meg az összetett üzeneteket” (Kerettanterv 2020:1). Az itt bemutatott érvek alapján tehát a tudatos kommunikációra való reflektálás miatt is érdemes megismertetni a diákokat ezzel a nyelvi jelenséggel.

A diskurzusjelölők tanítása a középiskolások számára azért is hasznos lehet, mert arra is rámutat, hogy az érettségi szövegalkotási feladatában ezeknek a nyelvi elemeknek a megfelelő használatával a szöveg koherenciájához is hozzá lehet járulni. Erre utal cikkében Kertes Patrícia is, aki érettségi fogalmazásokban nézte át a diskurzusjelölők alkalmazását. Kertes (2011: 153–155) az alábbi funkciókat különítette el az érvelő szövegalkotási feladatokban: textuális funkció mint újraformálás (például *mint már említettem, tegyük hozzá*), kapcsoló funkció (akár ellentétes, oksági vagy magyarázó viszonyt kifejezve is: *persze, viszont, tehát*) és összegző funkció (*tehát*); interakciós funkciók, amelyek általában az olvasóval közös tudást aktiválják (*láthatjuk tehát, arról se feledkezzünk meg*); valamint attitűdjelölő funkciók, amelyek az írónak a tartalomhoz való viszonyulását jelölik (*érdekes módon, a könnyebb érthetőség kedvéért*). Ezekon kívül érték kifejező funkciójú diskurzusjelölőket is azonosított Kertes: *véleményem szerint, szerintem*. Így tehát egy érettségiző csoportnak nem haszontalan erre a funkcionális osztályra ráirányítani a figyelmét.

A diskurzusjelölőkről szóló dupla magyar nyelvi óra a Váci SZC Király Endre Technikum és Szakképző Iskola 11. d osztályában valósult meg. A 11.d szakgimnáziumi osztály, ami azt jelenti, hogy 4 éves képzésben vesznek részt, a képzésük végén érettségit tesznek, és emellé szakmát kapnak, ők kozmetikusnak tanulnak. Az osztály létszáma 17, az adott órán 13 fő volt jelen. Az órára 2021. november 11-én került sor az első két órában.

A diskurzusjelölőkhöz kapcsolható feladatok

Az óra tehát a 11. évfolyamon valósult meg, bár lehet, hogy a szövegten miatt a 10. évfolyam erre alkalmasabb lenne, de a 11.-nek előnye volt az, hogy a szófajgrammatikai és a szövegteni órákon már részt vettek a diákok, tehát ezekkel az ismeretekkel már rendelkeztek. Éppen ezért az óra az RJR-modell szerint a ráhangolódással kezdődött, amelynek a témája a szövegten volt. Ehhez sorszámhúzással három véletlenszerű csoport alakult: két ötfős és egy háromfős. Az óra folyamán minden tanári utasítás szóban hangzott el.

Mindhárom csoport egy-egy saját lapot kapott, amelynek két része volt. Minden lap egy prototipikus, illetve egy kevésbé prototipikus szöveget tartalmazott. Az 1. csoport Csokonai Vitéz Mihály *Szerelemdal a csikóbőrös kulacshoz* című versének első versszakait kapta meg címmel együtt, de a költő személye nélkül. Ők még egy képmetszővel kivágott Messenger-üzenetet is kaptak, amelyet egy számítógépes internetböngészőben látható formában láttak. A 2. csoport Shakespeare *Rómeó és Júliájából* kapott egy részletet, Rómeó és Benvolio egyik párbeszédét. A diákok csak a neveket és a párbeszédet látták. Az ő másik szövegük pedig egy galette süteményhez tartozó bevásárlólista volt. A 3. csoport egy önéletrajzrészletet kapott József Attila *Curriculum Vitae*-jéből, ezen nem szerepelt sem szerző, sem cím. A másik szövegük egy Facebook-bejegyzés volt, az Utazómajom Facebook-oldal egyik bejegyzése képpel és szöveggel együtt, szintén internetes böngészőből kivágva képmetsző segítségével. A prototipikusnak vélt szövegek típusa tehát egy vers, egy drámarészlet és egy önéletrajz részlete voltak, a nem prototipikus szövegek pedig a cset, a Facebook-bejegyzés és a bevásárlólista.

A csoportok feladata az volt, hogy nézzék meg a papírjaikat, és döntsék el, hogy véleményük szerint a papír mindkét része szövegnek minősül-e. A véleményüket indokolni is kellett, ezáltal a szöveg fogalmát mozgósították, és felidéztek, milyen kritériumoknak kell megfelelni ahhoz, hogy valami szöveg lehessen.

A csoportok tagjai ezt maguk között beszélték meg először, majd közös megbeszélés következett arról, hogy melyik csoportnak mi szerepelt a lapján. A csoportok jól felismerték, hogy egy irodalmi szöveget kaptak, és mellé valami mást. Az irodalmi szövegeket felolvasták, majd közösen megbeszélték, hogy ezek honnan származhatnak. Mind a három szövegrészlet forrását felismerték, tehát alkotóként Csokonait, Shakespeare-t és a darabjának címét, valamint Horger Antal szövegbeli említése miatt a *Születésnapomra* című versre asszociálva József Attilát is meg tudták nevezni. Így egyfajta irodalmi kontextusba helyezték a szövegeket, és ezután már nem is lehetett kérdés, hogy ezek valóban szöveggként funkcionálnak. A csoportmunka ideje alatt azonban eltérő kritériumokat lehetett hallani arról, mi alapján számít valami szövegnek. A drámarészletet a 2. csoport a párbeszédessége miatt is szövegnek érezte, míg a 3. csoport éppen a párbeszéd hiánya miatt tartotta szövegnek a Facebook-posztot. Végül a szöveg kritériumai közül az osztály a témabeli koherenciát tartotta a legfontosabbnak. Így egyedül a bevásárlólistát nem ismerték el szövegnek a diákok, bár belátták, hogy témáját illetően bizonyos szempontból az is koherensnek mondható.

Ezután keresniük kellett olyan elemeket a szövegben, amelyekkel az író/beszélő a szövegéhez való saját viszonyára, esetleg az olvasójához/hallgatójához való viszonyára utal, illetve amelyek a szövegek egyes részletei közötti könnyebb megértést szolgálják. Ehhez segítségül példákat is kaptak minden csoport anyagából a funkció megnevezésével is (például *na, óh, jaj, azt hiszem*). Ehhez hasonlókat kerestek és többet is találtak a diákok. Nem az volt a cél, hogy az összes ilyenet regisztráljuk, hiszen ez már az óra jelentésteremtő részéhez tartozott, hanem az, hogy először maguk fedezzék fel a diskurzusjelölők sajátosságait, és csak ezután nevezzék meg a kategóriát. A bevásárlólistán kívül mindegyik szövegben tudtak azonosítani diskurzusjelölőket. A funkciójukat közösen, osztályszinten beszéltük meg. Szerepelt közöttük a kapcsolattartó funkció (*figyu* – Messenger-üzenet), a témához való attitűd jelölése (*fuck* – Messenger-üzenet, *jaj* – drámarészlet, *nem úgy ám* – versrészlet), vélekedés, hit kifejezése (*azt hiszem* – önéletrajz). Majd az volt a kérdés, hogy a kommunikáció szempontjából mi a közös ezekben. Erre a következő válaszok érkeztek: a kommunikációt építik, előrébb viszik; a megértést könnyítik. Ezzel máris sokkal közelebb lehet kerülni a diskurzusjelölők definiálásához, és a tanulók maguk fedezték fel ezeket az ismérveket.

A következő feladat egy videórészlet volt. Ez úgy helyeződött kontextusba, hogy elhangzott: az ilyen típusú nyelvi elemek a beszélt nyelvben gyakoribbak. A videó egy vlogrészlet volt, Viszkok Fruzsina a 2020. február 1-jén a YouTube videómegosztóra feltöltött *Üdv nálam!* című videójából néztük meg a 3. perc 56. másodperctől az 5. perc 41. másodpercig tartó részletet (1). Viszkok Fruzi többek között szépségápolással foglalkozik a csatornáján, ezért esett rá a választás a kozmetikus lányok számára, és valóban mindannyian ismerték is, és örültek neki. A feladat előtt a táblára felkerültek azok a diskurzusjelölők, amelyeket később a videóban hallhattak a diákok. Ezek a következők voltak: *ömm..., szerintem, ilyen, vagy hát, így, egyébként, na jó, szóval, azért, igazából, hát, legalábbis, illetve, megmondom őszintén, gondoltam.*

A feladat az volt, hogy amikor ezeket a szavakat meghallják, akkor tapsoljanak. Ekkor visszahallgattuk az adott részt, amelyben előfordult, és megbeszéltük, milyen funkciót töltenek be az adott előfordulásaikban ezek a szavak. Ez rendkívül jól szolgálta a tanultak elmélyítését, hiszen azokat a funkciókat nevezték meg a diákok, amelyeket korábban ők állapítottak meg. Szükség esetén természetesen kiegészíthetők ezek a funkciók. A fenti nyelvi elemek spontán beszédben betöltött szerepei között megjelent az időnyerés, a hezitálás (*ömm...*), a beszélő attitűdjének jelölése (*szerintem, megmondom őszintén*), specifikusan a témához, illetve a bemutatott dologhoz való viszonyulás (*igazából*), a téma továbbvezetése, megtartása, illetve az arra való reflektálás (*na jó, szóval*), valamint az önjavítás, a helyreigazítás (*illetve, vagy hát*). (A diskurzusjelölők funkciójának tanulókkal való megfigyeltetéséről a nyelvi tevékenységben lásd még Molnár 2014.)

A feladat megoldása után esett szó arról, hogy nemcsak szavak, hanem több szóból álló szerkezetek is felkerültek a táblára, tehát nem szófaji, hanem funkcionális osztályról tanulnak. Ez azért fontos, mert grammatikából az érettségien a szófajok sokkal nagyobb hangsúlyt kapnak, mint a funkcionális kategóriák, így külön reflektálni kellett erre, nehogy hibásan rögzüljön az információ. Ezért azt is rögzíteni kell, hogy szavakból is több szófajból kerültek példák a táblára: vannak kötőszók, határozószók, igék, mondatszók is.

Még az első óra végén megneveztük magát a kategóriát, azaz hogy a diskurzusjelölőkről van szó. Megbeszéltük, mit jelent az, hogy diskurzus, és tudatosítottuk, hogy az órán korábban azonosított funkciókhoz kötődik ez a kategória. Még egyszer külön nyomatékosítottuk, hogy a beszélt nyelvben, spontán társalgásban többször használatosak a diskurzusjelölők, mint írásban. A valamivel kevesebb, mint kétperces videórészletben jóval többször lehet ilyen nyelvi elemeket azonosítani, mint a három csoport összes szövegében, illetve azok esetében is a párbeszédű szövegekben: a Messenger-üzenetben és a drámarészletben volt a gyakoribb. Ez volt a két óra legtöbb frontális magyarázatot tartalmazó részlete, és itt ért véget az első óra.

A második óra ugyancsak csoportokban folytatódott. Ekkor végig egy szöveggel kellett dolgozni: Tóth Krisztina *Sokszor a legbonyolultabb dolgokban is jól megértjük egymást, de előfordul, hogy egészen egyszerű kérdésekben nem* című novellájával. A novella Örkény István azonos című egypercesének az átírata. A novella azért is alkalmas a diskurzusjelölők tanítására, mert rövid, élőbeszédszerű, a témája hétköznapi: egy utas a soltvadkerti vasútállomásról szeretne Kőbánya–Kispestre utazni, és ehhez szeretne jegyet vásárolni, ami félreértések miatt nem megy könnyen.

A feladat az volt, hogy a diskurzusjelölőket azonosítsák a diákok a szövegben csoportmunka segítségével. Ezután felolvasták, melyik csoport miket húzott alá, majd kiegészítették egymás válaszait. Fontos kérdések is előkerültek, például hogy nem minden attitűdjelölő nyelvi elem diskurzusjelölő is egyben, így hiába jelöli a *sajnálom* ige a megnyilatkozó hozzáállását, ez ettől még nem diskurzusjelölő, mert nem a pragmatikai tudatosság jelölésére szolgál: a megnyilatkozó valóban kifejezi sajnálkozását valami miatt.

A novellából ismét a funkciók megnevezésével együtt azonosították a diskurzusjelölőket. Minthogy a novella majdnem teljesen csak párbeszédűből áll, ezért szép számmal azonosíthatók benne ezek a nyelvi elemek. Ebben a novellában többször jelent meg az *akkor* mutató névmás diskurzusjelölőként, amely a kommunikációs helyzetre, illetve az elmondottakra való reagálás funkcióját tölti be („*Akkor mégse Pestre akart menni?*”, „*Akkor... tudja, mit?*”). Szintén a párbeszédhez tartoznak a figyelem fenntartását szolgáló nyelvi elemek (például *nézzé, kérem, na*), regisztrálhatók attitűdjelölő elemek („*hát az nehéz lesz*” „*de hát miért nem kért [jegyet] Soltvadkerten?*”). Kiderült, hogy egyes diskurzusjelölők mondat- vagy szakaszeleji pozícióban fordulnak elő a leggyakrabban.

A duplaóra utolsó feladata a diákoknak a diskurzusjelölőkhöz fűzött attitűdjeihez kötődött. A novella egy rövid részletét mindhárom csoport ismét megkapta, de ennek a szövegébe üres helyek kerültek, és az volt a feladat, hogy úgy töltsék ki ezeket az üres helyeket, hogy ahová gondolják, írjanak diskurzusjelölőket. Nem volt tehát kötelező mindenhová írni. A három csoport feladata eltért abban, hogy az 1. csoportnak a saját korosztályukra jellemző elemeket kellett írniuk, a 2. csoportnak a szülei korosztályára, a 3. csoportnak pedig a nagyszülei korosztályára jellemzőeket. A megoldásokat az 1. táblázat szemlélteti. A lyukas novella így nézett ki:

Soltvadkert, késő esti vasútállomás. Történik 2007 augusztusában egy hűvös, nyár végi estén. A peron kihalt, a pénztárlablaknál senki se áll. A jegyeladó piros minitévét néz a kuckóban.

- Jó estét kívánok. A pesti gyorsra szeretnék egy teljes árút.
- Nem tudok adni.
- Elnézést, nem értem.
- Nem tudok adni. Elfogyott.
- ____ (1) ____ nincs több hely?
- Hely az van, jegy nincs. Oda nincs.
- Mért... ____ (2) ____ máshova van?
- ____ (3) ____ mégse Pestre akar menni?
- Dehogynem. Ez az utolsó vonat. Három perc múlva jön!
- Sajnálom. ____ (4) ____ csak hatvan kilométeres jegyem van.
- És... az mért baj?
- Mert ____ (5) ____ Pest kétszáz kilométer.
- ____ (6) ____... tudja mit? Adjon három hatvankilométerest!
- Azt nem lehet. Szabályellenes.
- ____ (7) ____, ember, két percem van, és jegyet szeretnék venni, ne szórakozzon már velem, ____ (8) ____!

1. táblázat

Az üres helyekre érkezett válaszok

| Szöveghely | 1. csoport (kortársak) | 2. csoport (szülők) | 3. csoport (nagyszülők) |
|------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| (1) | Mi van | Tán | Miért |
| (2) | Akk | Akkor | Tán |
| (3) | Most | Így | Ugyan |
| (4) | – | – | De igazándiból |
| (5) | – | – | Tessék tudni |
| (6) | – | Aztán | Tessék figyelni |
| (7) | Figyelj | Hé | Ugyan már |
| (8) | He | Na | A teringtét |

A megoldásokból az alábbi összefüggéseket lehet levonni. Először is, megjegyzendő, hogy a novellában nem azonos státuszú emberek közötti párbeszéd szerepel, és valószínűtlen, hogy a jegyeladó a diákok saját korosztályából származna, ezt a problémát érdemes lett volna kiküszöbölni. Az első két csoport, tehát a saját és a szülei korosztályának beszédváltozatait visszaadó diákok használtak a legkevésbé szerkezetes diskurzusjelölőket. Az *akkor* diskurzusjelölőként mindkét csoportban megjelent, az 1. csoportban *akk* rövidüléssel a (2)-esnél, erre a diákok azt mondták, beszédben is használják ilyen formában. Az 1. csoportban az egyetlen több szóból álló válasz az (1)-hez írt *mi van*. Tegező formulát használtak a (7)-nél: *figyelj*. Ebben az esetben kicsit problémás a novella kötött szövege, mivel utána magázó forma jön: *szórakozzon*, itt mégis (talán a már lankadó figyelem miatt) tegezésre váltottak a diákok, és ehhez a közvetlenséghez tartották magukat a (8)-nál is, ahová azt írták, *he*. A (4)—(5)—(6)-hoz nem írtak semmit.

A 2. csoportban kivétel nélkül egyetlen szóból álló diskurzusjelölőket írtak. Ezek voltak a legsemlegesebb diskurzusjelölők, nem tartalmaztak sem szlenges, sem tegeződő formulákat, de nem voltak közöttük túlságosan megszerkesztett vagy körülményeskedő fogalmazásmódok sem. A (4) és az (5) helyeket üresen hagyták, ezeken kívül a következő diskurzusjelölőket írták: *tán, akkor, így, aztán, hé, na*. A (7)-eshez írt *hé* és a (8)-ashoz írt *na* jelzik, hogy addigra a jegyvásárló már zaklatottabb lelkiállapotba került. Itt tényleg érződött, hogy a beszélgetést két átlagos felnőtt ember között képzeltek el a diákok.

A 3. csoport mindenhová írt valamilyen megoldást. Ez a csoport írta a legtöbb több szóból álló diskurzusjelölőt, használták a *tessék* segédigét, illetve eufemisztikus kifejezéseket. Az első három helyre a következők kerültek: *miért, tán, ugyan*, ezek — mivel kérdésbe szerkesztették őket — az információszerzésre vonatkoztak. Megjelent az *igazándiból* módosítószó (4), a *tessék tudni* (5), *tessék figyelni* (6), felszólító módban. Az utolsó mondatban, ahol mindegyik csoport a fokozott indulatokra utalt, a 3. csoport a következőket írta: *ugyan már* (7), *a teringettét* (8), ezeket valamelyest tompításként alkalmazták, bár a *teringettét* eufemisztikus voltába valószínűleg nem gondoltak bele tudatosan, mégis a nagyszülei beszédmódjához a higgadtabb formulákat választották ki. Erre utalt ezen kívül a *tessék* segédige is az (5)—(6)-ban.

Az látszik tehát a válaszokból, hogy a stilsztikailag leginkább jelöletlen diskurzusjelölőket a szülei generációjához társították a diákok. A saját generációjuk esetében a szlengesebb, rövidített kifejezések felé mozdultak el, míg az idősebb generációnál a szerkezetesebb és enyhítő kifejezések felé.

Reflexió és összegzés

Az óra reflexióval zárult. Megismételtük, hogy miről volt szó, és megállapítottuk, hogy azért is lehet hasznos ilyesmiről tanulni, mert az ember egy kicsit jobban képes odafigyelni a saját kommunikációs eszközeire, ha néha tudatosítja ezek használatát. Továbbá akaratlanul is befolyásolja a rólunk kialakult képet az, ahogy megnyilatkozunk, ezért fontos odafigyelni a beszédmódunkra.

Az óra összességében hasznosnak értékelhető mind a tanár, mind a diákok szempontjából. Előzetesen is lényeges kiindulópont volt, hogy mivel sem a NAT-ban, sem a Kerettantervben nem szereplő témáról van szó, a lehető legkevésbé a központi anyagot megzavaró módon tanuljanak a diákok a diskurzusjelölőkről, inkább egy ezt kiegészítő, támogató óráról legyen szó. Így a szövegtanhoz, a tudatos szövegalkotáshoz és a szövegpragmatikához kapcsolódott ez az alkalom, amely során többször megállapítottuk, hogy nem szófaji csoportról, hanem funkcionális kategóriáról van szó.

A diskurzusjelölő terminus az első óra legvégéig tudatosan nem került elő, a diákok maguk alakították ki az erről szóló tudásukat, természetesen ahol szükség volt rá, tanári irányítás mellett. Reflektáltunk a különböző szövegtípusokra, az írásbeli és a szóbeli kommunikáció témához tartozó különbségeire, a diskurzusjelölők alaki és funkcióbeli sokféleségére, és ezekhez kapcsolódtak feladatanyagok is. Ezen az órán is megmutatkozott, hogy a diskurzusjelölők használata szövegtípusfüggő. Olyan helyzetekben

jelenhetnek meg, ahol a diskurzusra vagy a résztvevők egymás iránti viszonyára való reflektálás lehetséges. Ezt, a nem a törzsanyaghoz kapcsolódó ismeretet is hasznos volt a diákoknak elsajátítani. Tanulásként azonban levonható, hogy érdekesebb lett volna a „lyukas szöveg”-hez olyan szöveget készíteni, amelyben a párbeszéd résztvevői között semmilyen hierarchia nincs, és a megfogalmazás stilisztikailag a lehető legjelöletlenebb. Megjegyzendő továbbá, hogy a stilisztikailag jelöletlenebb diskurzusjelölőket a diákok a szüleik generációjának tulajdonították.

Az iskolai kísérlet megvalósítását támogatták a Váci SZC Király Endre Technikum és Szakképző Iskola 11. d osztályos tanulóí, valamint magyartanáruk, Gyenei Kornélia.

Irodalom

Dér Csilla Ilona 2016. Tompító diskurzusjelölők használata az életkor függvényében spontán társalgásokban. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Generációk nyelve*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. Budapest. 85–94.

Dér Csilla Ilona 2020. *Diskurzusjelölők és társulásaik a magyar nyelvben*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Dér Csilla Ilona – Markó Alexandra 2007. A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) *Nyelvelmélet – nyelvhasználat. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 61–67.

Kerettanterv 2020 = Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2022. június 11.)

Kertes Patrícia 2011. A diskurzusjelölők funkciója érvelő érettségi szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 135: 148–160.

Keszler Borbála (szerk.) 2017 [2000]. *Magyar grammatika*. Műszaki Kiadó. Budapest.

Kugler Nóra 2017a. A partikula. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Kiadó. Budapest. 274–280.

Kugler Nóra 2017b. A tagadószó. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Kiadó. Budapest. 288–289.

Kugler Nóra 2017c. A mondatszók. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Kiadó. Budapest. 291–304.

Markó Alexandra – Dér Csilla Ilona 2011. Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai. In: Navracsics Judit – Lengyel Zsolt (szerk.) *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 49–61.

Molnár Cecília Sarolta 2014. Nyelvtant-e tanítunk? *Nyelv és Tudomány.* <https://www.nyest.hu/hirek/nyelvtant-e-tanitunk> (2022. június 11.)

NAT = Nemzeti alaptanterv 2020. <https://ofi.oh.gov.hu/nemzeti-alaptanterv> (2022. június 11.)

Schirm Anita 2011. A diskurzusjelölők funkciói a nyelvhasználók szerint. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.) *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció. A XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai.* MANYE – Debreceni Egyetem. Budapest–Debrecen. 218–223.

Schirm Anita 2013. Fókusz(csoport)ban a diskurzusjelölők. In: Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában.* Gondolat Kiadó. Budapest. 324–336.

Schirm Anita 2019. Pleonazmus és tautológia. A fölöslegesnek tűnő szerkezetek tanításáról. *Jelentés és Nyelvhasználat* 6: 145–163. <https://doi.org/10.14232/jeny.2019.2.11>

Vukov Raffai Éva 2016. A diskurzusjelölő-választások életkori sajátosságai az *így, ilyen, hát, mondjuk, ugye* esetében. *Magyar Nyelvőr* 140: 483–497.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Osiris Kiadó. Budapest. 899–1058.

(1) Viszkok Fruzszi: Üdv nálam! <https://www.youtube.com/watch?v=dy5LaPUzrSY&> (2022. június 11.)

Pomázi, Bence

Teaching discourse markers in a secondary school Hungarian language class

This paper proposes a way of teaching discourse markers in a secondary school Hungarian language class. While discourse markers are not part of the core curriculum of either the National Core Curriculum or the Framework Curricula, it may be useful to familiarize students with this functional category that reflects directly on communication and its contexts or participants. The paper first presents previous Hungarian studies on the use of discourse markers, including studies on the distribution of use by age group and related attitudes. Then it presents task material for a double lesson, i.e. twice 45 minutes, and concludes with a survey of students' attitudes towards discourse markers in relation to their age group. The various functions of discourse markers and the differences between oral and written communication are also discussed.

Kulcsszók: diskurzusjelölők tanítása, funkcionális nyelvtantanítás, hagyományos nyelvtantanítás

Keywords: teaching discourse markers, functional grammar teaching, traditional grammar teaching

Az írás szerzőjéről

Pomázi Bence

tudományos munkatárs
Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest
pomazi.bence[kukac]gmail.com