

PAP Kinga

Garay János Gimnázium Szekszárd
ORCID: 0000-0002-4109-5312
mozsika2001@yahoo.com

A nyelvi agresszió formai és funkcionális jellemzőinek empirikus vizsgálata az osztálytermi diskurzusokban¹

Kutatásunkban a középiskolás-korúak nyelvhasználatára jellemző nyelvi agresszió jelenségét a társas kapcsolatok, a kommunikáció szükségességéből kiindulva közelítettük meg, hangsúlyozva, hogy a nyelvi agresszió nem a nyelv, hanem a nyelvhasználat része, melynek feltárására a pragmatika és a szociolingvisztika módszereit alkalmaztuk.

Definiáltuk a nyelvi agresszió fogalmát, majd az empirikus adatokból kiindulva elvégeztük ezen heterogén nyelvhasználati jelenség funkcionális és formai szempontokra is reagáló rendszerezését, mely rendszerezéssel a középiskolás-korúak nyelvhasználatára jellemző nyelvi agresszió minden fajtája megragadhatóvá vált.

Kulcsszavak: diszfemisztikus kifejezések, ugratás, sértés, laterális beszéd, autoagresszió, fenyegetés, dominancia, normatív nyelvhasználat, státuskülönbség

*„A nyelvészeti és általában a társadalomtudományi kutatások egyik lehetséges célja, hogy a szabályok tudatosítása, illetve a velük kapcsolatos attitűdök megváltoztatása révén bizonyos cselekedetek változtathatók legyenek.”
(Szabó 2012: 15)*

Anyag és módszer

A kutatásban részt vevők bemutatása

Kutatásunkban 261 középiskolás korú adatközlő vett részt, akik közül 122 fő fiú, 139 lány, 15 éves 48 fő, 16 éves 62 fő, 17 éves szintén 62 fő, 18 éves 89 fő. A 18 évesek azért vannak többségben, mert van, aki a szakképzést érettségi után kezdte el, vagyis a mintánkban szerepel olyan kilencedikes diák, aki 18 éves. Az adatközlők iskolatípus szerinti besoroláskor ötféle kategóriával dolgoztunk – vizsgálatunkban ugyanis különbséget teszünk gimnáziumi és „elit gimnáziumi” diákok között –, mely kategorizálás nem azonos a közoktatás hivatalos felosztásával.

A mintánkban szerepel egy 21 fős speciális feltételrendszer alapján összeválogatott osztály, akik az Arany János Kollégiumi Program növendékei², halmozottan hátrányos helyzetű diákok, mindegyikük valamilyen területen jó, illetve kiváló képességekkel rendelkezik, nemzetiségi hovatartozás tekintetében is különleges csoportnak számít, hiszen

¹ A kutatás eredményei teljes egészében a Pap Kinga: *A nyelvi agresszió természetrajzához*. Savaria University Press, Szombathely, 2021. kötetben olvashatók.

² Lásd bővebben: <http://www.ajkp.hu/digitalcity/news/latestNews.jsp?dom>

közöttük a roma származás, illetve a vegyes házasságból való származás aránya jelentős, mintegy 80%-os, ennek pedig sajátos kulturális hozadéka van.

A kutatásban szereplő diákok közül 96 fő kilencedikes, 49 fő tizedikes, 64 fő tizenegyedikes, 54 fő pedig tizenkettedikes.

A kutatás vizsgálati módszerei

Az eredeti empirikus kutatás³ a szociolingvisztikából jól ismert kumulatív elv alapján szerveződött, ami azt jelenti, hogy egyazon nyelvi jelenség különböző megnyilvánulási formáinak funkcionális és formai leírására, illetve a nyelvhasználat mögött álló egyéni és társadalmi okok feltárására többféle módszerrel gyűjtött anyagot használtunk, továbbá az adatok feldolgozása során is különböző módszereket alkalmaztunk. A jelenség megragadásának nehézsége folytán az eredményeket a módszerek viszonylatában értékeltük, értelmeztük. Ezen módszerek pedig a diskurzuselemzés és a statisztikai mérések.

Kutatási célként tűztük ki, hogy a középiskolás korúak nyelvhasználatára jellemző nyelvi agressziót informális és formális, illetve félformális beszédhelyzetben is vizsgáljuk annak érdekében, hogy iskolatípusonként, nemeként, esetleg életkori tényezőnként is jellemezni tudjuk aszerint, hogy a különböző beszédhelyzetekben milyen formában, milyen közléscéllal jelenik meg, illetve mennyire tudatos vagy éppen nagyon is önkéntelen, automatikus az illető nyelvi jelenség használata. A különböző módszerrel gyűjtött adatokat (kérdőíves felmérés, szociolingvisztikai interjú, spontán élőnyelvi társalgások és osztálytermi diskurzusok rögzített digitalizált formái) kétféle elemzési módszerrel vizsgáljuk, egyik a már említett matematikai statisztikára épülő, a társadalomtudományokban honos SPSS 20 program kvantitatív méréseinek módszere, a másik a szociolingvisztikában jól ismert kvalitatív módszer, a diskurzuselemzés.

Elemzésünkben elsősorban a vizsgálat mintakutatás jellege miatt nagyobb hangsúlyt fektetünk az adatok kvalitatív jellegű mikroelemzésére, ez a módszertani megfontolás elsősorban a mintavétel demográfiaiailag nem reprezentatív jellege miatt indokolt (vö.: Laihonen 2009).

Terjedelmi okokból ebben a dolgozatban az empirikus kutatásból kizárólag az osztálytermi diskurzusok adataiból és azok elemzéséből mutatunk be néhányat.

Az osztálytermi diskurzusok jellemzése

A kutatás legfontosabb korpusza a mintegy 50 tanóra osztálytermi diskurzusának videofelvételre rögzített anyaga, melyből 46-ot úgynevezett transzkripcióval jegyeztünk le. A tanórák hosszúsága átlagosan 45 perc, három esetben másfél óra. A transzkripció során létrejövő korpusz becsült terjedelme 746531 n.

Felvételeket készítettünk a gimnázium, az AJKP, a szakközépiskola és a szakiskola különböző tanóráin, illetve félformális közegnek minősülő szakmai, illetve speciális foglalkozásain. Így az elemzés során a tanórák között a formalitás mértéke szerint is különbséget tudunk tenni, hiszen a félformális tanórán a beszélgetés normái lényegesen kevésbé rögzítettek és szabályozottak, mint egy átlagos tanórán, ide soroljuk a műhelyórákat, pl.: szakács és asztalos gyakorlati órákat, illetve idesoroljuk még a drámaórát, melyen a diskurzus lényegesen kötetlenebb formában valósult meg.

A formálisnak mondható tanórák keretében rögzítettünk magyarórát, fizikaórát, művészettörténet-órát, németórát, informatikaórát. A tanórák nyelvi anyagának összehasonlíthatósága érdekében felvételeket készítettünk minden iskolatípusban, vagyis órákat rögzítettünk AJKP-s osztályban, szakiskolában, szakközépiskolában, gimnáziumban 9. és 11. osztályban, illetve egy gimnáziumi osztály esetében 12.-ben is.

³ lásd: Pap 2021: 69–276.

Az osztálytermi szövegek elemzésének előkészítésében nagy szerepet játszott a felvett anyagok transzformálása, mely a beszélt nyelv mulandóságából az írás tartósabb, konzer-vált állapotába való átültetést jelenti. Hogy a lejegyzés során a szöveg ne veszítse el szup-raszegmentális jellemzőit, s emellett az átfedések, mondatátszövődések, közbeszólások és együtt beszélések megjelenítése, majd későbbi elemzése is lehetővé váljon, szükséges volt egy ezek jelölésére alkalmas transzkripció rendszer kidolgozása⁴.

A diskurzuselemzés mint a formális és informális szövegek mikroelemzésének kvalitatív módszere

A diskurzuselemzés az etometodológiai konverzációelemzésből és a beszédetnográfából nőtte ki magát, mely interdiszciplináris módszer a hétköznapi beszéd rendezettségének, a beszélgetőpartnerek viselkedési, reagálási stratégiáinak vizsgálatára specializálódott. A kutatások célja – röviden összefoglalva – annak elemzésére irányult, hogy hogyan állítják fel az interakció résztvevői a kommunikációban létrejövő lokális rendet, milyen verbális és nonverbális jelzésekkel hozzák ezt létre, hogyan értelmezik saját és partnerük viselke-dését ennek a rendnek a szempontjából, illetve hogyan juttatják kifejezésre ezt az értel-mezést.

Elméleti szinten a diskurzuselemzés metodológiája nem kanonizált, módszerei kölcsö-nös összefüggésben állnak tárgyával, hiszen azok a vizsgálatok elválaszthatatlan alkotó-résztét képezik (Bergmann 1988: 5–6). Csak bizonyos beszédelemző hagyományról vagy kompetenciáról (vö.: uo. 7), illetve mentalitásról beszélhetünk (Schenkein 1978: 1–6; Kallmeyer 1988: 1101), amellyel a beszédelemzőnek előre megadott metodikai szabályok ismerete helyett rendelkeznie kell. A szociális események intuitív megértésére törekszik, mely olyan általános interaktív kompetenciák hétköznapi cselekedetekbe való beágyazó-dását jelenti, amellyel maga a kutató is rendelkezik. Elemzésével pedig mindenestül a be-széd változó folyamat-jellegéhez alkalmazkodik, megtartva a létrejöttéhez szükséges ke-retfeltételeket (Iványi 2001: 86). Tehát a beszédelemző vizsgálatok olyan egyszerű meg-figyelésekből indulnak ki, melyek megtételére a társadalom bármelyik tagja képes minden különösebb előismeret nélkül.

Az elemzés három lépésben zajlik: először a rendszerességet kell felfedezni a társal-gásban, illetve annak a módját, ahogyan az adatokban rejlik, interaktív módon létrehozott rend szervezetté és szabályszerűvé válik. Másodsor: fel kell tárni azokat a problémákat, amelyeket a beszélgetés résztvevői a közösen létrehozott struktúraegységek alkalmazá-sával megpróbálnak megoldani, s ezáltal megfigyelhető rendezettséget hoznak létre. Har-madsorban le kell írni azt a módszert, amelynek segítségével ezeket a problémákat meg-oldják vagy elmélyítik. Az elemzés során tehát azokat a rendszerelemeket kell feltárni, melyek tárgyát természetes, figyelemre sem méltó jelenségek képezik, melyek ismétlődő, visszatérő modelleket alkotnak. Ezek gyűjteménye képezi a vizsgálat tulajdonképpeni adatbázisát (Bergmann 1988: 37; Kallmeyer 1988: 1104). Végül a nyelvhasználati modell mögötti személyes és szocializációs okokat kell kikövetkeztetni a kontextus és az implicit tartalmak segítségével.

Az elemzés hagyományos szempontjai:

- a belebonyolódási és kihátrálási stratégiák
- a beszélőváltások mechanizmusa
- a szekvenciális rendezettség
- a fordulók hossza
- háttércsatorna-jelzések (nonverbális kommunikáció, szupraszegmentális jelenségek vizsgálata)
- a hibajavítások diskurzusszervező szerepe (ön- és küljavítás, stigmatizáció)
- a társalgás jellemző stratégiái (együttműködő, versengő vagy agresszív)

⁴ A videókat átírási szabályait lásd a Pap 2021., 313-314.

- az énmegjelenítési technikák (integráció, hatalom gyakorlása, involválódó, távolodó, határozott, bizonytalan)
- diskurzusjelölők szerepeltetése (határozottság mértékének ábrázolásában, távolságtartás, énmegjelenítés, pragmatikai enyhítés),
- az egyéni stílus (ezen belül a lexikai és morfoszintaktikai megformálás, a pragmatikai és lexikai eszközhasználat vizsgálata a kontextushoz való alkalmazkodás függvényében).

Elemzésünk során tehát a nyelvi korpuszt úgy szemléljük mint interaktív, rendezett nyelvi aktivitást, melynek szerkezete szabályokból, szabályrendszerekből és konvenciókból épül fel (Kallmeyer–Schütze 1976: 13; Schenkein 1978: 2–3), melynek gyakorlati megvalósulása mögött összetett társadalmi, szociokulturális és egyéni (érzelmi, kognitív, fiziológiai) tényezők működnek.

Az osztálytermi diskurzusok elemzése

Az agresszió iskolai jelenléte társadalmi szintű, többdimenziós problémaegyüttes, melynek tudományos feltárása és az orvoslási lehetőségek, stratégiák kidolgozása kizárólag a jelenséget érintő tudományok inter- és transzdiszciplináris szemléletével lehetséges. Kutatásunkból kiderül, hogy a nyelvi agresszió az iskolai életnek szerves velejárója, mely jelen van a szünetekben és a tanórákon alkalmazott kommunikációs stratégiáikban, érinti a diák–diák és a tanár–diák interakciókat egyaránt. A diákok egyszerre alkalmazói és elszenvedői a nyelvi agresszióknak, melynek a személyiségük fejlődése, a nyelvi tudatosság, a társas kapcsolattartás és a pedagógikum tekintetében is jelentős szerepe van.

A nyelvi agresszió osztálytermi jelenléte sem egyoldalú, hiszen a tanórai beszélgetésekben egyszerre artikulálódhat témaként és gyakorlatként. Témaként előjöhethet az irodalmi szövegek értelmezésekor, illetve a nyelvhasználati gyakorlat szankcionálása során, vagy jobb esetben előjöhethet anyanyelvi tartalomként, problémaként. A nyelvi agresszió az osztálytermi társalgásokban tehát egyszerre jelen lehet nyelvhasználati stratégiaként, és problematizált nyelvi valóságként, érintve és értelmezve a különböző interakciók tartalmi, stratégiai és normatív szintjét.

Ebből a megfontolásból kiindulva mondhatjuk, hogy a tantermi társalgások elemzése azért is jelentős, mert a módszer segítségével vizsgálhatóvá, összehasonlíthatóvá válik a formális és félformális nyelvi közegben megvalósuló nyelvi agresszió jelensége mint téma és stratégia egyaránt. Továbbá az is előre jelezhető a gyakorlat tükrében, hogy a diákok spontán társalgásainak helyzeti normái hogyan hatnak a formális osztálytermi (egymás közötti, és ezen keresztül a tanárral folytatott) társalgásokra, hogy az alkalmazott nyelvi stratégiák milyen attitűdöket közvetítenek, és ezen gyakorlaton keresztül hogyan változik társadalmi szinten az osztálytermi kommunikáció helyzeti normája.

A nyelvi agresszió formái és funkcionális jegyei az osztálytermi diskurzusokban

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusainak elemzése során a formális közegnek megfelelően – ellentétben a spontán társalgások elemzésével – a nyelvi agresszió definíciójára használt szempontok mindegyikét alkalmazzuk. A közvetlen, a közvetett és a rejtett nyelvi agresszió mellé a konstruktív nyelvi agressziót is felvesszük, melynek beemelése az elemzési szempontok közé a műfaj jellegéből adódik, hiszen az osztálytermi diskurzusokban a tanári megnyilatkozások egyik jellemzője a konstruktív nyelvi agresszió stratégiájának az alkalmazása, melyre az adatok között számtalan példát találtunk.

A közvetlen nyelvi agresszió tartalmi elemzése mellé felvettük a nonverbális jegyek (ilyenkor a beszédhez kapcsolódó szupraszegmentális és paralingvisztikai jelenségek

hordozzák az agressziót) és a beszédjog (közbevágás, kérdés válaszra sem méltatása, beszédjog átadásának megtagadása, a beszédjog erőszakos megszerzésére irányuló törekvések stb.) szempontjából megnyilvánuló agresszió kategóriáit is, mely kiegészítés az adatgyűjtés módszerével, a videofelvételek adta lehetőségekkel függ össze, hiszen ez biztosította a nonverbális jelzések rögzítését és lejegyzését, továbbá közvetlen megfigyelését.

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő közvetlen nyelvi agresszió (A) típusai

A) A közvetlen nyelvi agresszió vizsgálatánál a diskurzus közegének formális jellegéhez igazodva három fő szempontot érvényesítünk az alapján, hogy mi hordozza az aktus agresszív jellegét, ennek megfelelően beszélünk tehát *tartalmi (Ta)* agresszióról és azok változatairól, illetve a *nonverbális jelzésekhez (NvJ)* és a *beszédjoghoz (BeJ)* kapcsolódó agresszív közlésekről.

Az osztálytermi diskurzusokban szereplő nyelvi agressziót a spontán nyelvi vizsgálatokhoz hasonlóan funkcionális szempontból csoportosítjuk, és a *sértés, a visszautasítás/kirekesztés, az átok, a fenyegetés, a káromlás* beszédcselekmény-típusainak kategóriáihoz rendeljük azzal a különbséggel, hogy külön vesszük a tanár, és külön a diáktárs elleni aktusokat.

Ta/A/1.⁵ A sértés

A sértés formai és funkcionális jegyeinek indulat szerinti csoportosítását a potenciális áldozatok (diák, tanár) státuskülönbsége miatt az osztálytermi diskurzusokban csak korlátozottan alkalmazhatjuk, hiszen a tanár ellen elkövetett közvetlen nyelvi agresszió esetei (sértés, káromlás, átok stb.) nem értelmezhetők ebben a tekintetben, éppen az aszimmetrikus viszony miatt, mert minden sértésre irányuló aktus az agresszor indulati tényezőjétől függetlenül valódi, destruktív agressziónak számít. Tehát a tanár ugratása a státuskülönbségek és a formális helyzet miatt nem ugratásnak minősül, hanem sértésnek, fenyegetésnek stb. Viszont a sértés aktsaiban alkalmazott stratégiák alapján három kategóriát is létrehoztunk: *i)* a tanár státusának direkt támadásai; *ii)* a tanár státusának indirekt támadásai: a tantárgyon, a tanórai feladatokon, illetve a tanári kompetencia leértékelésén keresztül; *iii)* implicit sértések: ezek a stratégiai szempontból direkt vagy indirekt, illetve

⁵ Az adatok feldolgozása során a kategóriákat a következő jelzések alá rendeztük:

A jelölésben szereplő nagybetű a nyelvi agresszió formái megnyilvánulására utal, arra, hogy az indulat milyen formában explicitálódik az áldozatirányulás szempontjából, az *A* jelöli a közvetlent, a *B* a közvetett, a *C* a rejtett nyelvi agressziót. A nagybetű előtti jelzés arra vonatkozik, hogy a megnyilatkozásban mihez kapcsolódik az agresszív intenció, miben válik nyilvánvalóvá az agresszív szándék, *Ta*) a tartalomhoz, *NvJ*) a nonverbális jelzésekhez, *BeJ*) a beszédjoghoz. A nagybetű (A; B; C) utáni arab szám (pl. 1; 2; 3) azt jelzi, hogy az illető A; B; C kategórián belül funkcionális szempontból miféle beszédaktustípusok különíthetők el, például átok, fenyegetés stb.; az arab szám utáni kisbetű az osztálytermi diskurzusokban szereplő áldozatok státus alapú megkülönböztetésére szolgál, az *a* jelöli a diákot (áldozatot) a *b* a tanárt (áldozatot). A kisbetűhöz járuló *i* jelzések pedig a kategórián belüli osztályozást hivatottak mutatni, hogy pl. a tanár státusának megtámadása során ugyanannál a formánál és funkcionál milyen összetevőkre vonatkozhat a leszólás, vagyis a direkt támadásokon belül különbség van abban, hogy a tanár személyét, külső megjelenését, tudását vagy a tantárgyat, illetve szakmai kompetenciáját szólják-e le. A *''* jelzés pedig arra vonatkozik, hogy az illető kategória nem számít valódi agressziónak, nyelvi játék, humor, csoportdinamikai, vagy önpozicionálási eszköz, hiányzik belőle az agresszív indulat.

implikált támadások minden esetben az osztálytermi társalgás aszimmetrikus státusainak az átprogramozására irányultak, melyet a tanár státusának megsértésével, lerontásával, figyelmen kívül hagyásával igyekeztek elérni a diákok.

Ta/A/1/a) Az osztálytárs ellen elkövetett valódi sértés

A sértés aktusainak vállalása formális környezetben többféle okkal magyarázható, ezek jellemzően konfliktusmegoldási technikák, melyeknek többnyire a tanár vet véget. Félformális közegben, gyakorlati órán a közvetlen nyelvi agresszió nem ritkán fizikai agresszióba csap át, ezek az esetek azonban kizárólag a fiúk viselkedésére jellemzők. A konfliktusok megoldására ők szívesen használják a diszfemisztikus kifejezéseket, mellyel úgy jutnak státusnövekedéshez, hogy a partner arcát rombolják le, ugyanakkor előfordul, hogy a tanár–diák viszonylatban ők maguk is arcot vesztenek, de az önértékelés szempontjából – mint ahogy ez az interjúkból és a kérdőívekből világosan kiderült –, csoportdinamikai szempontból az osztálytárral való verbális megküzdés még a tanári szankcionálás ellenére is kifizetődő. A lányok is élnek a sértés adta verbális státusnövelés lehetőségével, de azt általában közvetett módon érik el, például visszautasítással és a rejtett nyelvi agresszió adta nyelvi lehetőségekkel.

1. szakiskola, gyakorlati óra, kizárólag fiúk, tizenegy fő

D110⁶: Hallgassál! T: Elég!

D111: De beszólt zzz AGR D112: Anyád!

AGR D113: A tiedé, te faszszopó geci! (A példából jól látszik, hogy az indulatból elkövetett sértés emocionális jellegű, a morfoszintaktikai megformálás tekintetében elliptikus szerkezetű, a tőmondatok használata jellemző, a mondandó tartalmi kiegészítése a nonverbális jelzésekkel, illetve a kontextusból történik. A stratégiára jellemző a lexikonhasználat szintjén a diszfemisztikus kifejezések választása, mely az arcunka része, hiszen a tabuszóval való megnevezés kimeríti a leszidás kategóriáját, mellyel a méltóság elvesztésével együtt járó, közvetlen homlokzatsértő aktus is megvalósul, ezzel az agresszor pozíciót nyer. A példa tulajdonképpen spontán nyelvi közegben is elhangozhatna, a tanár leszerelési kísérletei kudarcot vallanak, egyértelműen azt az attitűdöt tükrözi, hogy az adatközlők számára elsősorban a műhely a spontán társalgás színhelye, és nem köti őket semmilyen formális norma az egymás közti diskurzusokban sem. A gyakorlati órák nyelvhasználati szokásait nem tartják a kulturálisan elfogadott társadalmi szerepek begyakorlásához szükséges eszköznek.

D114: (D: Júúj!) (1,06,50mp) (Az adatközlők között van, aki érzékeli az agresszív intenció mértékét.)

T: Na, most már elég lesz! (A tanár retorikailag felerősíti előbbi leszerelési kísérletét.)

2. szakiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, kizárólag fiúk, 11 fő

AGR D2 Vérzik a kezem buzigyerek, megsúrtál vésővel te faszszopó geci. ZZZ Vérzik a kezem. Kurva anyját. (1,24,45 mp) (A nyelvi agresszió a fizikai agressziót kíséri, ahogy a nonverbális jelzések a verbálist, ez mintegy oldja a sérülés miatti feszültséget. A tabuszavak elhomályosult jelentésben társadalmi érvénnyel szerepelnek, a 'semmirekellő ember' jelentésben ragadhatók meg, amit a deviáns nemi szerepek emlegetésével ér el az adatközlő. Azzal, hogy *buzinak* és *faszszopónak* minősíti partnerét a testi sérülés ellenére

⁶ A diákok beszédlepeseit a D betű jelzi, a tanárét T, a betű utáni számok a megnyilatkozás sorszámát jelöli

tudniillik a birkózásban ő a vesztes, legyőzte ellenfele, viszont verbálisan meg ő a támadáson keresztül megpróbálja visszaszerezni arcát.)

3. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koeducált, 32 fő

D1: Tanárnő, mennyi 03.50. mp

AGR (D2: *Kussoljál Z!*) Nem segít neked senki. (A fiú egy számára előnytelen eseményre reagál a sértéssel, ugyanis dolgozatírás közben padtársa látványosan, többször is segítséget kért, a tanár előzetes tiltása ellenére, ezért a fiú, úgy igyekszik menteni a tanára előtt az arcát, hogy leszólja padtársát – nonverbális és tartalmi agressziót alkalmazva.)

ZZZ

T: F! 04.00. mp ZZZ (A tanár nem a leszólt fiút figyelmezteti, hanem aki nyelvi agressziót követett el, elutasítva ezzel státusszerzési kísérletét, arc munkáját.) AGR D1: De ne *szopass!* ZZZ (Mivel a tanár legkedvesebb barátját szólította meg a neki szánt sértés miatt, ezért ő is normát sért, azonosulva padtársával, és ezáltal üzenve a tanárnak a csoporthoz tartozását, és azt, hogy ők ketten tulajdonképpen egy oldalon állnak, ugyanakkor ezzel a beszédléppel a padtárs felé közli, hogy szüksége van a segítségére. A *ne szopass* fogalmi jelentése nagyon alulspecifikált és tág, a metaforikus képzettársítás pedig azzal a sajátos társadalmi előítéllettel függ össze, hogy az orális szexben a passzív fél szerepe megalázó, vagyis segítséget kértem tőled, te pedig a tanárnak szóltál ahelyett, hogy súgtál volna, ebben áll az esemény megalázó jellege.)

'Ta/A/1/a' Az osztálytárs ellen elkövetett ugratás

A lányok és a fiúk nyelvhasználatában nem a tabusértés tekintetében van igazán jelentős különbség – hiszen a lányok indulatos helyzetben épp úgy használnak diszfemisztikus kifejezéseket, mint a fiúk, mi több, ezekben az esetekben éppen a férfi regiszterre jellemző lexikont használják, agresszorként pedig verbálisan gyakran a férfi szexuális szereppel azonosulnak –, hanem abban, ahogyan az agresszív intenciót kifejezésre juttatják. A lányok ugyanis kerülnek a nyílt konfrontálódást, alig használnak közvetlen sértést, viszont gyakran alkalmazzák a visszautasítást és az átkozódás stratégiáját.

A sértő szavakat többnyire vagy közvetett agresszióként – például a tanárnak mondva, de a diáknak intézve, vagy éppen fordítva, a diáknak mondva, de a tanárra értve – vagy rejtett nyelvi agresszióként alkalmazzák a lányok, amelynek lényege, hogy az ilyen stratégiával létrehozott beszédaktus az indulatot ugyan kifejezi és levezeti, de benne az agresszív szándék közvetlenül nem explikálódik, ezért kiválóan alkalmas a fiúkkal szembeni verbális agresszió kiélésére, a státusharcba való belebonyolódásra, hiszen mivel nem közvetlen támadás, a (fiú) beszédpartner nem tud visszatámadni, ha pedig a diskurzus áldozata a nyelvhasználatot magát minősíti, stigmatizálja, az inkább számára jelent súlyos arcvesztést.

Míg az ugratás során a fiúknál megvan a revans, a nyelvi kihívás iránti vágy, a lányok ezen a téren a szocializáció során közvetített nemi sztereotípiáknak engedelmessé válnak, és természetesen a józan észnek, hiszen egy nyelvi konfliktus nagyon gyorsan át tud csapni fizikai konfliktusba, amelyben egyértelműen vesztes pozícióban vannak, tehát az indirekt támadások egyszerre válnak az önkifejezés eszközeivé úgy, hogy egyidejűleg önvédelmi munkának is számítanak.

Az iskolatípusok összefüggésében elmondható, hogy a szakiskolától felfelé csökkenő tendenciát mutat a tanórai ugratás jelenléte, mely összefügghet az óra formális-informális jellegével, hiszen a szakiskolások és szakközépiskolások gyakran végeznek úgy órai tevékenységeket, hogy kiesnek a tanár közvetlen ellenőrzése alól, ezért a nyelvi ugratásba való

belebonyolódás esélye a spontán nyelvi társalgásokéhoz hasonló, így egy-egy ilyen diskurzus 20-25 fordulónyi hosszúságú is lehet. Ezzel szemben a gimnáziumban leggyakrabban két fordulóig jut el, maximum háromig, a tanár ugyanis csírájában folytatja el az ilyen típusú nyelvi kezdeményezéseket. Érdekesége még a jelenségnek, hogy félformális tanórán a tanár hiába szólítja meg közvetlenül a diákot nyelvhasználata miatt, hiába figyelmezteti, nem történik stílusbeli váltás, kódváltás, mely azzal az attitűddel is magyarázható, hogy a szakiskolás és szakközépiskolás tanulók azonosulnak azzal a sztereotípiával, hogy a szakiskola és a szakközépiskola gyakorlati órái kizárólag a szakma átadására és nem a társas viselkedés normáinak a közvetítésére valók.

4. szakiskola, gyakorlati óra, kizárólag fiúk, tizenegy fő

AGR D2: Volt is *faszfej*.

AGR D3 *Faszszopó*. (1,15,40 mp) {A satuval játszanak.} (1,15,40–1,16,15) (Az ugratás elve érvényesül abban a tekintetben is, hogy az adatközlő úgy fejezi ki partnerével szemben összetartozását, hogy olyat mond, ami nyilvánvalóan hamis és nyilvánvalóan udvariatlan (Leech 1983: 144).) AGR D1 *Tekerjél még geci*.

AGR D2 Olyan szoros *geci*, hogy ki se lehet engedni. (1,16,25 mp){Két tanuló a Tejföl nevű diákot cukkolja.} D1 Várj ne arra. Segíték. ! (1,17,10 mp)

D2 Nem tudod kinyitni? Én se. Én húztam meg neki. (1,17,20 mp) AGR D3 Jön az osztályfőnök te *faszszopó!* (1,17,35mp)

D4 Jó napot kívánok.

T Jó napot.

AGR D1 Na, de *csicska* vagy *bazdmeg*. (1,17,45 mp) (A jelenet a spontán társalgás és a formális közti átmenetet érzékelteti a diákok a tanár nélkül dolgoznak a műhelyben egymást ugratják, majd ez játékos verekedésbe megy át. Amint tanár lép a műhelybe, a szituáció formális keretet kap, azonban a nyelvhasználat nem követi azt kódváltással, a tiszteletteljes köszönés után a korábbi agresszív diskurzus átmenet nélkül folytatódik, ez pedig a tudatos nyelvhasználat deficitjét, a kontroll alkalmazásának hiányát jelöli.)

5. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 34 fő

T: Nem köszönöm. (A diák mogyoróval akarja megkínálni tanárát, a visszautasítás után a másik diák erővel el akarja venni.)

AGR D2: Ez az enyém *geci*, add már ide. (A spontán megnyilatkozás előtt, az előbbi, familiáris gesztus nyitotta meg az utat, és az, hogy a tanár nem szólította fel a diákot, hogy a mogyorót azonnal tegye el, így a lehetőség adott volt a nyert pozíciók továbbvitelére, ami nyelvi úton folytatódott.) T: Csss. ☹ ! ZZZ (22:39 mp – 22:45 mp)

6. szakiskola, gyakorlati óra, kizárólag fiúk, tizenegy fő

AGR D1 *Adjál még kaját, te faszgeci*. (37,45 mp) (A kéréssel összekötött leszólás az arc-munka része, többszörösen kifizetődő, hiszen egyrészt a kérés miatti arcfenyegetettség ellen véd, másrészt kifejezi a csoportidentitást.)

Ta/A/1/b/i) A tanár elleni sértés direkt formái

Ezek a nyelvi megnyilvánulások a tanári státust általában olyan módon rontják le, hogy nem az aszimmetrikus viszonynak megfelelő udvariassági és kihátrálási technikákat alkalmaznak a kommunikációban, hanem olyan direkt stratégiákat, amelyek az aszimmetrikus kapcsolatok normáival ellentétesek. Az adatok között egyetlen olyan esetet sem táltunk, amelyben az adatközlő tanára közvetlen sértését trágár kifejezéssel, szitokszóval valósította volna meg, ez az eredmény pedig egybevág a kérdőívek eredményeivel, amely

szerint a diákok csak nagyon ritka esetben merik diszfemisztikus kifejezéssel megsérteni tanáraikat, mely jelenség egyértelműen a formális helyzet, és az aszimmetrikus viszony nyelvi következményeivel magyarázható. Az osztálytermi diskurzusokkal kapcsolatban azonban számot kell adnunk arról a fontos észrevételünkről, hogy a formalitásnak megfelelő nyelvhasználat csak a tanár–diák kapcsolatban értelmeződik, a diák–diák kapcsolatok a formális közeg ellenére gyakran a kiegyenlített viszony értelmében az informális közegre jellemző nyelvhasználati stratégiákban valósulnak meg.

A tanár elleni nyílt diszfemisztikus nyelvhasználattal megvalósuló sértések helyét a diskurzusokban tehát általában a státusnak nem megfelelő közlések veszik át, melyek nagyon gyakran formális agresszióként jelentkeznek, vagyis az arcmunka során a diák saját státusát nem(csak) verbálisan, hanem nonverbális jelzésekkel jeleníti meg.

7. gimnázium, németóra, kilencedik, koedukált, 15 fő [zajongás, az egyik diák dúdolni kezd] (26.50mp)

AGR D141: >>Tanárnő, hallotta, csengettek.<<[gúnyos vigyor] (Az implikált jelentést, 'fejezzük már be az órát' gúnyos megjegyzéssel közli úgy, hogy egy evidenciára kérdez rá normasértő módon.)

8. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 15 fő

D1: de meg sem szólaltam

T: de megszólaltál, és ha azt mondom, hogy figyelj rám, akkor figyelj rám.

D1: azt csináltam, he... (A spontán társalgások fordulatainak beszüremkedése a szövegbe az aszimmetrikus viszony átprogramozását célozza.)

T: nem érdekel, K. P., ma két egyest kaptál

AGR D1: mer??? [fölkényes, gúnyos arckifejezés] (a nonverbális jelzések célja a tanár státusának leértékelése)

9. gimnázium, németóra, tizenegyedik, koedukált, 12 fő

D1: De azt mondta, hogy írunk.

T: Írsz, igen. Írni fogsz. Jó.

AGR (D1: ... jó fej...) (A tanár minősítése félhangosan, szintén az aszimmetrikus viszony kiegyenlítésére vonatkozik, az arcmunka része.)

(D2: ...aha...)

D3: Főleg, mikor csinál ZZZ D4: Fújj.

D5: eee [hányást imitál] (A tanár nonverbális elutasítása, a tabusértés nem verbálisan, hanem a gesztusok, mimika révén valósul meg.)

10. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

T: Azt akarom mondani, hogy sokan azt mondták, benn voltam a tanáriban, és szegény osztályfőnökök... hát itt mindenkire azt mondták, hogy hát a tizenegy cé...4,32 mp

AGR D6 És akkor mi van Tanárnő? Megint megy a tanáriba, mi? !!!! (A *mi van* kérdés-t formavezérelt udvariatlansági implikációnak tartjuk, mely retorikai kérdés önmagában véve tükrözi az agresszív intenciót, hiszen már a feladás pillanatában nem vártak rá választ, egyetlen célja az arcfenyegetés, a tanárhoz való viszonyulás explikálása.)

Ta/A/1/b/ii) A tanári státus megsértése a tanár tevékenységének és a tantárgynak a leértékelése révén

Ezekben a diskurzusrészletekben az adatközlők az aszimmetrikus viszonyt nem a tanárra irányuló normasértő beszédaktusok révén valósítják meg, hanem közvetett módon leszólnak minden olyan pedagógiai értéket, amelyet ebben a közegben a tanár jelenít meg vagy képvisel. Ez arra az attitűdre enged következtetni, hogy a tanárnak járó tisztelet elsősorban nem a személyének, hanem annak a státusnak szól, amelyet betölt, amelyet képvisel, amelyet megjelenít, ezzel összefüggésben tehát a státushoz kapcsolódó tevékenységek leszólása magának az aszimmetrikus viszonyt az egzisztenciális megkérdőjelezését jelenti. A leszólás irányulhat a tananyagra, annak értelmetlenségére, hasznosíthatatlanságára, a tanár véleményének leértékelésére, figyelmen kívül hagyására, a fegyelmi intézkedéseinek be nem tartására, illetve a leértékelés történhet máshoz való viszonyításban. Ezekben az esetekben – mivel az agresszió nem közvetlenül a tanárra, hanem a státust létrehozó elemek egyikére irányul –, a sértés gyakran szitokszóval is történhet, erre is találunk példát az adatokban.

11. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 30 fő

T: és a k micsoda? D96 jel D97 Többes

(D97 szám jele.)

(T Többes szám)

T: jele, nagyon jó. Ügyesek vagytok.

AGR D98 Húúú. [főlényes, cinikus arckifejezés] [Az osztálytárs sikerét és a tanár véleményét egyaránt minősítő háttéracsatorna-jelzés, a válaszadásban alulmaradt fél önvédelmi mechanizmusaként értelmezhető.]

12. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

AGR D5: >>Én leszárom az egészet.<<[mérges, indulatos tekintet, melyet a hang megemlése is kísér] (A *leszárom* tabusértés nemcsak a tantárgy, a jegy, a kudarc leértékelésére vonatkozik, hanem a tanári státus eljelentéktelenítése is egyben, hiszen formális közegben eleve nem lehet tabuszót használni.)

13. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 33 fő

T: Házi feladat. Jó. Elemezni hangtanilag a következő szavakat.

AGR D1: *Istenem, megint ilyen hülyeséget.* [lekezelő hangnem, legyintés] (A *hülyeség* egyszerre jellemzi a feladatot és azt, aki feladja, a szó itt elhomályosult jelentésben szerepel, nem betegségnévként, hanem 'értéktelen, lényegtelen' jelentésben.)

Ta/A/1/b/iii) A tanári státus megsértése a tanári kommunikáció implikatíváinak visszautasítása révén, vagy szándékos félreértelmezés segítségével

Ez finomabb, általában humoros célzattal történő normasértéstípus, mely nagyon gyakran a kétértelműség adta lehetőséggel él, illetve a tanár által közölt nyelvi implikatívát szó szerint értelmezi, tehát sérti a relevancia maximáját.

14. gimnázium, németóra, kilencedik, koedukált, 12 fő

D22: Tanárnő, kimehetek a mosdóba?

T: Nem mehetsz ki a mosdóba.

AGR D23: *És a WC-be?* [cinikus arckifejezés] (4.10mp)[zajongás] ! (A cinizmus a *mosdó* és a *wc* szavak implikálta jelentések, illetve a spontán és a választékos formula közti lehetőségek kihasználásában rejlik, illetve abban, hogy a diák feltételezi a tanár olyan szellemi szinten van, hogy nem érti a mosdó kifejezését, kódváltásra van szükség. D23 beszédlépése tulajdonképpen azt jelenti, hogy ha azt mondom, hogy a *wc-re akarok kimenni*, akkor

érted a célzást? Vagyis közvetve a tanár szövegértését kritizálja, ezzel a tanár kompetenciáit értékeli le.)

15. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

D172: Rossz hatással van rám. T: K.

D173: Tessék.

T: Fejezzétek be! (22.10 mp)

AGR D174: Mit? [cinikus arckifejezés] (A kérdés azért arcfenyegető aktus, mert egy bevett nyelvi gyakorlatot nem akar értelmezni, evidenciára kérdez rá.) T: A beszélgetést.

16. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

T: Akinek eddig nem volt feladata

AGR D183: Ezután se lesz. (23.30 mp) [nevetést imitálva] (Befejezi a mondatot, a tanár státusába helyezi magát, és helyette éppen a tanári intencióval ellentétes szöveget konstruál, ez az arcmunka része, a csoporton belüli önpozicionálás eszköze, egyszerre vicces, és rombolja a tanár arcát.)

17. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

D2 Az érettségim majd szépen írok Tanárnő.

T: öhm, éppen ezt beszéltük most a kilencedikkel, hogy ez alapvető probléma, az írásképe az embernek szoktatás útján alakul ki. 3,33 mp ZZZ

ZZZ AGR (D3 *szoptatás*, mi?) (A félrehallás, szándékos félreértés révén egy tabusértést adna a tanár szájába, és megismétli, hogy jól hallottam, a tanárnő tényleg erre gondolt, egyértelműen a tanár arcának fenyegetésére és a nevetés kierőszakolására irányult a beszédaktus.) AGR D4 Jajj, de vicces volt.

ZZZ AGR D5 Te maradj csöndben, és tedd le a fejed!!!

Ta/A/2. A visszautasítás/ kirekesztés esetei

Az osztálytermi diskurzusok egyik legjellemzőbb normasértési stratégiája a visszautasítás, mely önmagában véve az enyhítő, orvosló stratégiák mellett is problematikus a tanárdiák viszonylatban, ugyanis a munkafolyamatokból való kimaradás csak nagyon indokolt és nyelvi szinten csak nagyon udvariasan közölt formában lehetséges. A visszautasítás történhet az osztálytermi folyamatok egy részfeladatából való kimaradás céljából, de történhet ezen felül a tanári státus közvetett megsértésének céljából is. A személyes szabadság kiélésének eszközeként, mely egyértelműen a korlátozott státus normáival szemben hat, és a státus megemelését célozza, ezen keresztül tehát a társas jelentés kikényszerítésének az eszköze, az arcmunka része.

Ta/A/2/a) Az osztálytárs indulatból történő visszautasítása

Ezzel a nyelvi stratégiával a diákok egymás közötti társalgásában is találkozunk, mely általában az átfedő beszédből adódó akadályoztatás elutasítására, annak személyes visszautasítására szolgál, illetve a kooperáció megtagadását célozza. Az adatok között találunk olyan példát, amelyben az adatközlő a visszautasítást direkt módon, az osztálytársnak intézi rejtett nyelvi agresszió kíséretében, de akad olyan is, hogy a visszautasítás indirekt módon szól az osztálytársnak, referencialitásában vonatkozik rá, a felszíni megformálás alapján a tanárnak szól, ilyenkor maga a visszautasítás közvetett formát ölt.

18. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 30 fő

AGR (D2: *Kussoljál Z!*) Nem segít neked senki. (A lány nemcsak a segítségnyújtás megtagadásával, de a *kussoljál* előrebojáltott, sértő megjegyzéssel arcfenyegető aktust hajt végre. A visszautasítást egy státusrömbölés vezeti be, így megkönnyíti a nemet mondás aktusát. A *kussoljál*, mely nonverbális agresszióknak is minősül, az aktus során azért sértő a fiú számára, mert nemcsak a beszédhez való jog megvonását jelenti – ami egyébként a formális keretek és az aszimmetrikus viszony miatt kizárólag a tanár hatáskörébe tartozik –, hanem egy leszólásfajta is egyben, hiszen a lexémát eredetileg a 'kushad, lapul' jelentésben állatokra használták és használják ma is, jellemzően a kutya ugatásának elhallgattatására, mely kifejezésen keresztül a kutya jellemzőinek kulturális sztereotípiáira támaszkodva: valakit a kutyának szánt szóval illetni azt jelenti, hogy a sértés áldozatát a kutya jellemzőivel ruházzuk fel.)

19. szakközépiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő

T: T, te segítesz a K-nak pakolni, jó? Amit ő eltöröl, azt te elpakolod. (8,20mp)

D24: Nem. (A visszautasítás az osztálytársnak szól, mégis közvetve – mivel a tanár utasításának a megtagadása – a tanár számára is arcfenyegető aktus.)

T: De.

D25: Nem.

T: De. Nincs olyan, hogy nem. És megmutatom, hogy hogyan, jó? (8,30mp) (A tanár nem fogadja el az orvoslás nélkül direktbe mondott visszautasítást.)

Ta/A/2/b/i) A tanárra irányuló visszautasítás esetei

Ezekben az esetekben a sértéshez hasonlóan nem választottuk szét az indulatból és az indulat nélkül történő visszautasításokat, bár ezt a kettősséget a példák jól tükrözik, de a normasértés, az okozott sérelem tekintetében nem közvetítenek jelentésmódosító szerepet. Vagyis a tanár indulatok nélküli normasértő, azaz udvariassági és orvoslási stratégiák nélkül történő visszautasítása az aszimmetrikus viszony értelmében szerephez nem illő, normasértő tevékenység. A visszautasítás a tanóra minden összetevőjére vonatkozhat (tanár, tananyag, fegyelmi intézkedés, figyelem megtagadása), megvalósulhat verbálisan és nonverbális jelzésekkel, illetve ezek kombinációjával. Jellegzetes esete a tanári diskurzussal egyidőben zajló diákok közti magánbeszélgetés, melyet átfedő beszédnek is szokás nevezni. Célja a figyelem indirekt módon történő visszautasítása. Ez a tanórák egyik legjellemzőbb normasértési gyakorlata, mely az aktusban részt vevők számától függően a tanórai munka ellehetetlenüléséhez is vezethet, és nyílt konfrontálódásban végződhet, megindítva a közvetlen nyelvi agresszió láncreakcióját. Ezen eseteket részletesebben a beszédjog megsértésének esetei között tárgyaljuk.

20. gimnázium, művészettörténet, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

T: Figyelj

(T: Cs!)

AGR. (D10: *Nem érdekel*) (A figyelem megtagadása a tananyag elutasítására vonatkozik, de ez valójában a tanár elutasítását jelenti. A megnyilatkozás az aszimmetrikus viszony értelmében és a tanóra egzisztenciális értelmében is normasértésnek minősül, az arc-munka része, mely egyszerre jelenti a tanár arcának fenyegetését és a saját arc pozicionálását.)

T: Nem azzal van gond, a másik meg az, hogy az egy dolog, hogy téged nem érdekel, attól még ne más munkáját tegyed tönkre.

21. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 30 fő

AGR T: Lássam. És szégyelld magad. (A diák normasértő viselkedését, a tanár a diák homlokzatának lerombolásával (*szégyelld*) utasítja vissza, az arcfenyegetésre arcfenyegetéssel válaszol.)

AGR D16: Hát nem szégyellem. (Magát az utasítást utasítja vissza a diák, tehát az arc védelmét a tanári intenció semmibe vételével valósítja meg, ez által azonban a tanár egész személyét minősíti. A fordulóban szereplő *hát* diskurzusjelölő azért is jelentős a megnyilatkozás szempontjából, mert azt az illúziót kelti, hogy a válasz tulajdonképpen magyarázkodás eredménye, vagyis logikus kapcsolatot feltételez a kérdés és a kérdés elutasítása között, ezzel mintegy fel is erősíti a *nem* relevanciáját, így a visszautasítás még sértőbb.)

22. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 30 fő

T: Oké. És akkor házi olvasmány. Tessék felírni. Házi olvasmány.

D1: Az egész 45 oldal?

AGR D2: Még olvassak is? (A kérdéssel való visszakérdezés példája, az indirekt visszautasítás jellegzetes stratégiája. A kérdés önmagában az arcvesztés lehetőségét magában hordozza, de kevésbé arcfenyegető, mint a tanári intenció nyílt visszautasítása. Tehát a kérdéssel való reagálás az arcunka része oly módon, hogy látszólag nem nyílt visszautasítást fogalmaz meg, de a kérdés helyénvalóságának a hiánya jelzi az ellenszegülést, viszont így elérhető, hogy a tanár a kérdésre válaszol, és nem a normasértésre, miközben a társas jelentés megkonstruálása során ez a tanár státusának meggyengítéséhez járul hozzá, hiszen a tanári instrukció relevanciáját kérdőjelezi meg, illetve azt, hogy ezt komolyan gondolja-e.)

T: Igen. (1:17:23)

Ta/A/3. A fenyegetés esetei

A fenyegetés a közvetlen nyelvi agresszióknak azon eseteit képezi, amikor egy konfliktus megoldását az egyik fél valamilyen szankció kilátásba helyezésével igyekeznek lezárni. A fenyegetés sikerülési feltétele, hogy a fenyegető rendelkezzen azokkal a kvalitásokkal és jogokkal, amelyek a szankció megvalósulásához elengedhetetlenek (pl. hatalom, erő, stb.)

Ta/A/3/a) Az osztálytárs indulatból történő fenyegetése

Erre a nyelvi stratégiára az adatok között nem találtunk példát.

'Ta/A/3/a' Az osztálytárs indulat nélkül történő fenyegetése

Az indulat nélkül történő fenyegetés általában az ugratás kísérőjelensége, és a humor forrása. A lányok gyakran élnek a fiúkkal szemben ezzel a nyelvi lehetőséggel, amelyet azért sem vesznek komolyan a fiúk, mert a fenyegetés egzisztenciális megvalósulásának a feltétele nem adott, ezért az ugratáshoz hasonlóan csak a nyelvi formát alkalmazza az agresszor ilyenkor. A megnyilatkozás valódi referenciális jelentése pedig nem a tartalom szerinti jelentésben valósul meg, hanem implikaturaként jelentkezik, azt közölve általa, hogy 'nem fogadom el, amit mondasz', vagyis a fenyegetés a visszautasítás egyik formája, mely a nyelvi stratégia miatt az arcunka része, általa az adatközlő a visszautasítás agresszív jellegét jelzi. Ráadásul a fenyegetés a sértés direkt formáihoz képest azért is alkalmasabb a lányok számára, mert a megnyilatkozásban a fókusz nem az áldozaton, hanem az agresszoron van, ezért – főleg amennyiben a sikerülési feltételek adottak –, nem jelent arcvesztést az áldozat számára, természetesen a megnyilatkozás tartalmi ellensúlyozására az adatközlők rendszerint megfelelő, enyhítő nonverbális közléseket is használnak.

23. gimnázium, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

[az egyik fiú írás közben piszkálja az egyik lányt, nem hagyja dolgozni]

AGR D3 Figyelj, Gy., meg foglak verni! (*viccesen*) (A fenyegetés teljesüléséhez a feltételek nem adottak, ezért nyilvánvalóan a nevetés kieroszakolása a cél.)

24. szakközépiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő

D89: E! Szól a T. zzz (16,12 – 16,45mp)

AGR D90: *Anyád!*

D91: Azt mondta a Tomi neked anyád! (Egy diák közvetít az ugratásban részt vevők között)

D92: Ez a gyerek leanyázott! (16,50mp) (Még egy diák beszáll tanúként, célja hogy elinduljon az ugratás folyamata, amely mindenkit szórakoztat majd.)

D93: Nem!

D94: De!

AGR D95: *zzz szájba verhetlek?* (A kérdésben érintett lány, akit „leanyáztak”, egyelőre indirekt módon fenyeget.)

AGR D96: Én is hallottam, ne hazudjál te! De hazudsz, mér hazudsz ennyit? (17,00mp)
Megmondlak apukádnak, hogy hazudtál! (Itt egyértelművé válik, hogy az egész csak vicc, játék)

D98: Ki zzz? Adok én neked! (Megváltozik a D90 agresszor célpontja, a lány helyett az egyik fiút támadja meg, az jobb partnernek bizonyul az ugratás számára, ez az arcunka része, hiszen legyőzni egy lányt az ugratásban inkább arcvesztésnek számít, mint valódi státuszszerezésnek tekintettel arra társadalmi konvencióra, hogy a fiúk férfias szereprepertoárjához az is hozzátartozik, hogy a gyengébbik nemet még szóval se bántja.) D90: Te zzz?

AGR D91: *Mindjárt leszúrlak.* (14,10mp) (A fenyegetés még mindig játékos, bár szakács gyakorlaton vannak, úgyhogy a fenyegetésben közölt tartalom adekvát, van közvetlen referencialitása.)

T: Mit csináltok? Nyugi! (14,20mp) (A tanár reakciójából is látszik, hogy mindenki tudja, hogy ez csak egy „játék”.) D92: Karatézunk?

AGR D93: Nem karatézunk. *Karatézzál anyáddal.* (14,40mp)

AGR D94: *A te anyáddal.*

AGR D95: Szájba váglak, kiköpöd a fogadat! T: K?

D96: Igen?

AGR T: *A szádat befogod ugye?*

D97: Igen.

T: Jó. (14,50mp)

AGR D98: *Megalázom én!* (Itt szerepel közvetlenül egy metapragmatikai megállapítás, ami az elhangzott sértéseket és fenyegetéseket összefoglalva értelmezi.)

Ta/A/4 Az átok esetei

Az átokról a spontán nyelvi vizsgálatok alkalmával már kifejtettük, hogy a közvetlen nyelvi agresszió sajátos esete, melynek sikerességi feltételéhez a partner jelenléte nem szükséges, illetve a középiskolás korúak diskurzusaiban elsősorban autoagresszió formájában van jelen, a nyelvi önmegsemmisítés akcióiként. A legtöbb esetben azonban az ugratáshoz hasonlóan indulat nélkül, az agresszív stratégiának pusztán a formáját használják az adatközlők, annak valós referenciális jelentése nélkül, mely módosított jelentést általában a kontextus, a közös előismeret, az implikátúra és a háttér-csatorna-jelzések is felerősítik.

Ta/A/4a) Az indulattal mondott átok esete

A nyelvi agresszióknak ez a típusa csak egyszer fordul elő az adatokban, egy lány alkalmazza, ami szintén azért érdekes jelenség, mert ez a közvetlen sértéshez képest kevésbé direkt forma, mely a nyelvi megsemmisítés aktusán túl védi is az alkalmazót, tehát az arcunka része.

25. AJKP, kilencedik, drámaóra, koedukált, 21 fő

D197: Nem leszek önző, G. barátkozhatsz a M-nal. 2171,0 mp – 2181,0 mp

AGR D198: *Pusztulj már be!* (Valójában az adatközlő a kijelentést a 'fogd be a szád' értelmében használja, egy visszautasítási formulát egy átokformulával kontaminál, így az áldozat bármelyik értelemben befogadhatja, értelmezheti a megnyilatkozást.)

'Ta/A/4a' Az indulat nélkül mondott átok esetei

Ez a beszédaktusforma kizárólag egymás közötti kommunikációra jellemző, illetve az autoagresszió kifejezésének kedvelt, humoros eszköze. Ezekben az átok fogalmi jelentése és az aktus valódi értelme teljességgel elhomályosult, az aktus pusztán formailag van jelen.

26. AJKP, kilencedik, drámaóra, koedukált, 21 fő

AGR D1: Azt álmodtam, hogy furulyáztam, *haljak meg!* Hozd ide, fújok bele egyet. (A *haljak meg* közbevetés a 'komolyan' fogalmi jelentéssel, a komolyság argumentumaként, annak fokozására vonatkozik.)

D2: Én meg azt, hogy ettem...(26:30 – 26:40mp)

D1: ... de olyan jót! ZZZ

27. gimnázium, tizenegyedik, koedukált, 31 fő

D107: **Úristen** (21.20mp)

T: Tehát a közhelyre a legjobb példa majd ha...

D108: »**Mi**« ZZZ (21.30mp) [Az egyik diák a füzetével üti a másikat]

T: Tehát azért mondom, a közhely nem egy pozitív töltésű ZZZ a közhely

(21.40mp)... A közhely az azt jelenti, hogy olyan elcsépelet kifejezéseket használ, aminek ... **F azt jelenti, hogy** (21.50) ... olyan elcsépelet kifejezéseket használ és ZZZ semmi értelme (Láthatóan a tanári narratívum kifejtését megzavarják az átfedő beszélgetések, amelyek egyáltalán nem a témához kapcsolódnak, egy részük halkán, érthetetlenül, az indulatosabb elemek azonban kihangosítva belekerülnek az osztálytermi diskurzusban.) D109: »Így is többet ér, mint egy Republic«

T: Tessék (A kihangosított átfedő beszéd megakasztja a tanári narratívát, ezért átadja a szót, mely elsősorban azt a célt szolgálja, hogy kiderüljön, lelepleződjön a diákok normasértő tevékenysége, és nem azt, hogy valóságosan bekapcsolódjanak, esetleg ők fejezzék be a tanár narratívumát.)

D110: Miről beszélsz? AGR *haljál már éhen* (22.00mp) ! ZZZ (22.10mp) (A megszólítottaságot figyelmen kívül hagyja az adatközlő, a *tessék* felszólítást úgy értelmezi, hogy kihangosíthatja a társával folytatott személyes konfliktusát, így ez a diskurzus leváltja az óra korábbi témáját, ez kerül a figyelem középpontjába. Az agresszív nyelvhasználatnak és benne az átokformulának még nagyobb hatása van, hiszen az egész osztály előtt hangozhat el, amely a jelen diskurzusban nem elsődleges jelentésben, hanem diskurzusjelölői funkcióban szerepel, és az interakciós partnerek viszonyának a beállítását célozza, az arcunka része, a másik feletti a közvetlen hatalomgyakorlás verbális eszköze.) D111: Most kihoztad belőle az *állatot* (A diskurzusba más is beszáll, és az áldozat viselkedését minősíti, implicit módon őt teszi felelőssé a történetekért, tehát ebben az esetben is azt látjuk,

hogyan az átokformula egy korábbi verbális vagy fizikai agresszió kivédésére használatos stratégia, mely a szavak mágikus erejének képzetét felhasználva a nagyotmondás, a fokozás lehetőségét teremti meg a diskurzusban.)

D112: Kiből (Mintha az áldozat nem is érzékelte volna az átokformulát, azzal, hogy úgy tesz, mintha nem rendelkezne az előbb csak utalásként jelentkező előismerettel, amelynek közvetlen résztvevője volt.) D113: Igen (22.20mp)

Ta/A/5. A káromkodás

A spontán társalgásokhoz hasonlóan a káromkodással mint a nyelvi agresszió speciális funkcionális és sajátos formával jellemezhető megnyilvánulás fajtával az adatokban nem találkoztunk sem a diákok, sem a tanárok megnyilatkozásaiban.

NvJ/ A nonverbális jelzésekhez kapcsolódó nyelvi agresszió

A nonverbális agresszió általában nem önmagában jelentkezik, hanem a tartalmi agresszióval együtt, azt kiegészítve. Legfőbb funkciója pedig a nyelvi agresszió jelentésének pontosítása. Amennyiben a közlés indulatból származik, a nonverbális jelzések ezt felerősítik a hang megemelésével, a térköszabályozással, a fenyegető gesztusokkal, az ingerültséget jelképező mimika által.

Amennyiben azonban az adatközlő az illető nyelvi agressziót csak formai szempontból használja agresszív intenció nélkül, valamilyen csoportdinamikai okból – a nevetés kieresztése vagy fokozás céljából –, olyankor is a nonverbális jelzések hordozzák a jelentésmódosító funkciót, ilyenkor ebből tudjuk meg, hogy a közleményt nem szó szerint kell értelmezni. Ezt általában nevetés, kacintás, félrenézés, integetés jelöli a beszédaktusban. A nonverbális kommunikáció viszont önmagában verbális közlés nélkül is lehet normasértő éppen a tantermi diskurzus aszimmetrikus jellegéből fakadóan, hiszen általa is kifejezhetővé válik a figyelem megvonása, a tanár közvetlen elutasítása, az aktuális diskurzus negatív, destruktív minősítése.

28. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

T: Házi feladat. (16.00 mp) D144: Fúj.

AGR: [az egyik fiú dobálja az előtte ülő lányt]

D98: Mit csináltál (14, 00 mp)

AGR: [továbbra is dobálóznak és beszélgetnek dolgozatírás közben]

AGR: ZZZ (15, 30 mp – 16,00) [az egyik fiú zacskót húzott az előtte ülő lány fejére]

T: Ezért arra kérek mindenkit, hogy hétfőig

[kettő piszkálják egymást a padban, egy lány rágóból fúj lufival a szájában hadonászik a padtársa felé] (ezek a nonverbális jelzések az órai munkából való teljes kivonódást közlik, kizárólag a nonverbális jelzések segítségével.)

29. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

[A tanárnő elveszi az egyik gyerek telefonját]

D2: Tanárnő, hadd lépjek ki a játékból, mert le fog merülni. AGR [az asztalra csap, amikor nem léphet ki.]

BeJ/A beszédjoghoz kapcsolódó nyelvi agresszió

A beszédjog erőszakos kisajátítása mint az agresszív intenció kiélésének lehetséges esete azért is jelentős az osztálytermi diskurzusok tekintetében, mert kifejezetten a közeg formális jellege minősíti, teszi jelöltté ezen nyelvhasználati törekvéseket, hiszen az aszim-

metrikus jelleggel összefüggésben a tanárnak korlátlan joga van a beszédhez, a diák azonban csak tanári felszólításra, utasításra léphet be egyáltalán a diskurzus folyamatába. A jelenlegi osztálytermi diskurzusok valóságos alakulása szempontjából éppen a tanár beszédhez való kizárólagos joga akadályozza leginkább a tanulók szabadságtörekvéseit, ezért a legkülönbözőbb stratégiákkal direkt és indirekt formában, implikaturaként, verbálisan és nonverbálisan egyaránt gyakran megsértik, leminősítik az ehhez kapcsolódó szabályokat.

A beszédjog megsértése a nyelvi agresszió formái megjelenései közül a legenyhébbnek számít, jelentőségét az interjúk és a kérdőívek alapján a diákok is rendszerint alulértékelik. A megoldás érdekében az adatközlők a tanár–diák státuskülönbség normáját újraértelmezve magát a formális helyzetet igyekeznek az informális viszony felé elmozdítani, hiszen abban a közegben a társalgásba való belépés joga már alanyi jogon jár, ez pedig a többi cselekvésformák autonómiájára is hatással lehet. A beszédjog önkényes kisajátítása elsősorban nem az indulatok explikálásában érhető tetten – illetve nem csak ekként valósulhat meg –, egyáltalán agresszióknak abban az értelemben tekinthető, hogy az agresszor nem vesz tudomást az osztálytermi diskurzusok sajátos szabályozásáról, amely nem az egyén, hanem a csoport érdekeit védi. Ezzel egyrészt az osztálytermi diskurzusok szerveződése szempontjából sérti a társalgás domináns szereplőjét, mert partnerként elutasítja, a társalgás fenntartásának elvi lehetőségét is kizárja – hiszen a beszédbefogadás a percepció oldalán fizikai szempontból korlátozott –, de valójában a tanulóhoz mint társalgási folyamathoz való „elsődleges” jogát cseréli le másfajta társas tevékenységre. Vagyis amire maga a diskurzus szerveződött, az válik értelmetlenné, sokszor kivitelezhetetlenné, mely körülmény elsősorban a mellédiskurzusok számától függ. Továbbá a felvételekből azt látjuk, hogy ez affajta nyelvhasználat a társak részéről is szankcionálódik, az osztálytermi konfliktusok jellemző forrása, a közvetlen nyelvi agresszió láncreakciójának egyik leggyakoribb kiváltó oka. Az adatközlők az interjúkban és a kérdőívekben egyaránt beszámolnak erről a normasértő viselkedésről, a benne részt vevők arányát tekintve általában osztályonként 30%-kal számolva, ami egy harmincfős osztály esetén kilenc-tíz embert érint. A felvételekből egyértelműen lázlik, hogy a magándiskurzusok indítása a tanórai diskurzusok állandó velejárója, vagyis a helyzeti normák átalakulása e tekintetben nemcsak az attitűd, de a gyakorlat szintjén is adathozható.

A beszédjog erőszakos kisajátítását a diákok különböző formában valósíthatják meg, egyrészt belevághatnak egymás szavába, mely általában konstruktív jellegű tevékenység, ilyenkor mintegy versengenek a válasz lehetőségéért, s mivel ez a tanulási folyamatokat elő is mozdíthatja, a helyzeti normák függvényében a tanár részéről támogatottá is válhatnak ezek az aktusok. Belevághatnak úgy a diáktárs releváns feleletébe, hogy az nemcsak a beszédjog, hanem tartami szempontból is sértő, vagyis magát a félbeszakított áldozatot teszi nevetségessé, ez kétszeres agresszió, hiszen akinek a szavába lehet vágni formális közegben, annak alacsony a státusa, ugyanakkor negatívan is minősíti verbális teljesítményét, vagyis ilyenkor az agresszor a tanár szerepébe helyezi magát, mintegy aszimmetrikus kapcsolatot alakítva ki társával, akit félbeszakított. A beszédjog megsértésének még stigmatizáltabb esete a tanár szavába való belevágás, természetesen ez is történhet az érdeklődés kifejeződéseként, konstruktív aktusként, de történhet éppen ellenkezőleg, szándékos tartalmi és a beszédjog szerinti agresszióként, verbális hatalomgyakorlásként.

30. AJKP, kilencedik, drámaóra, koedukált, 21 fő

T: Mehet. Csend, R. (32,40 mp) Majd ha te következel, beszélhetsz. Mehet. (Valaki elkezdte a diskurzust, de R közbevág, a tanár reagál a normasértésre, és visszaadja a szót.)

31. gimnázium, művészettörténet, kilencedik, koeducált, 31 fő

D145: Pont hogy éreztem magam, te jó isten. Háát, >>elneveti magát<< ! 1583,0 mp – 1593,0 mp D146: Magányosabbnak.

ZZZ (1584,0 mp – 1586,0 mp)

AGR T: Tsss, ő mondja. (A tanár megakadályozza, hogy az egyik diák elvegye a beszámólótól a szólás jogát.) D147: Ez jó.

[Ütögetik egymást, nem hagyják, hogy elmondja a gondolatait]

32. gimnázium, fizikaóra, kilencedik, koeducált, 31 fő

AGR T: T. Előrefordulsz. Befogod a szádat. Mindenki, D is. (A rövid tőmondatok, az egyes szám használata az elhallgattatás udvariatlan, direkt formája.)

Az átfedő beszédet maguk a diákok is szankcionálják, főleg, ha érdekeik közvetlenül sérülnek a beszédjoghöz való viszonyulás normasértő jellege miatt. A nyelvi agresszióra éppen az akadályoztatásból fakadó konfliktushelyzettel összefüggésben nagyon gyakran indulatosan, a spontán társalgásokra jellemző sértések formájában reagálnak az adatközlők, mely aktusokat nonverbális agresszió is jellemez.

33. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koeducált, 31 fő

D1: A 'sz' betű az zöngétlen?

T: Tessék?

D2: A 'sz' az zöngés?

D3: Fejezd má' be! (A spontán jelleg az artikuláció szintjén, az emocionális töltet az elliptikus szerkezeten, a hangerő megemelésén és a felszólításon egyaránt érződik, az agresszióra agresszióval válaszol, mely kívül helyezkedik a formális helyzet normáin, hiszen az agresszor maga is kívül volt ezeken a normákon, a visszautasítás az agresszorhoz igazított.)

AGR: D143: Nyughassá' má'! (A visszautasítás az előzőhöz hasonló, annyi különbséggel, hogy tartalmában nem a beszédre, hanem a normasértő beszéd kiváltó (indulati) okára reagál.)

34. AJKP, kilencedik, drámaóra, koeducált, 21 fő

T: Zene, valahogy a zene ott van az életében. ZZZ (11.20 – 11:30 mp)

(D1: Ne dumáljatok már!) T: A!

AGR D1: Kuss! (A konvencionálisan elfogadott *ne dumáljatok*-ra az agresszor nem reagál, továbbra is folytatja az átfedő beszélgetést, ezért az adatközlő kódot vált.)

(D2: Csönd van, neked is. Na!) (Az agresszor a dehonesztáló visszautasítást egy megfelelő forma alkalmazásával utasítja vissza, jelezve, hogy az előbb méltatlanul illették az állatmetaforával, ez az arcmunka része.)

(D3: Tessék?)

(D4: Mehet.)

(T: Így ne beszélj a másikkal!)

D3: Full.

D2: hehehe. [!]

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő közvetett nyelvi agresszió (B) típusai
 B) A *közvetett nyelvi agresszió* használata elsősorban azért jellemzi az osztálytermi diskurzusokat, mert az árulkodás, a panaszkodás gyakorlata ebben a stratégiában jelentkezik. A közvetett nyelvi agresszió gyakran jogos önvédelem, gyakran azonban a harmadik fél (az osztálytárs) humoros leleplezésére irányul, egyfajta laterális beszéd.

Az órai diskurzusokban szereplő közvetett nyelvi agressziót azért is problémás közvetett agresszióként kezelni, mert a teremben jelen van az a harmadik személy, akiről a leszólást az agresszor megfogalmazza, sőt gyakran maga az áldozat reagál is a közvetett sértésre, ilyenkor a közvetett agresszió használata kizárólag formai természetű, az agresszor arcmunkájának a része, implikált jelentése pedig közvetlen agressziónak minősül. A közvetett agresszió tehát funkcionális szempontból lehet közvetlen, destruktív agresszió vagy ugratás, irányulhat jelenlévő diákra, jelen nem lévő diákra vagy tanárra, illetve jelen nem lévő egyéb személyre.

35. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 31 fő

D113: nem tudok tőle írni, mert folyamatosan beszélget (A panasz a közvetett agresszió egy sajátos esete, itt azért is, mert akire vonatkozik, maga is hallja a kijelentést, és az a saját arcmunkájától függ, hogy reagál rá, vagy figyelmen kívül hagyja.)

T: D..... 16,20 mp (a tanár elnyújtott hangon a fiú nevét mondja, figyelmeztetés céljából).

AGR: D114: A V az *nem normális*. V az *hülye*. (Ez csak formailag közvetett agresszió, bár minősíti a panaszkodót, de valójában a panasz tartalmának az eljelentéktelenítésére irányul, annak hitelességét akarja megvonni a D113 leszólásával. A *hülye* betegségnév a diskurzusban a *nem normális* szinonimájaként szerepel, annak jelentését fokozott formában ismétli meg.)

D116: De csak az igazat mondtam. (D113 lány is erre reagál, nem azt mondja, hogy 'nem vagyok hülye', hanem az elhangzott panasz referencialitása mellett szólal fel.)

36. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 31 fő

AGR<<D7: nehogy tartsunk szünetet, én mindjárt...>> (Többiek nevetnek és vitatkoznak, hogy legyen vagy se szünet) ZZZ (04:10-04:15) T: Z befejezted?

AGR <<D8: ugat nekem>> (Az önvédelem során a saját normasértő viselkedésének okát a közvetett agresszió segítségével a másik dehonesztáló tevékenységében jelöli meg, nemcsak azt állítja, hogy a társa kezdte, és piszkálja, hanem állatmetaforát használ úgy, hogy az állat jellemző tevékenységét nevezi meg, az áldozatot nem magával az állattal azonosítja. Ennek célja az áldozat közvetlen leszólása, a saját arc védelme.)

37. gimnázium, magyaróra, tizenkettedik, koedukált, 34 fő

T: Van az a V?, a B V.? (közben a tanárnak eszébe jut a teljes név)

D1: Igen. (Az első válasz a *van* kérdésre válaszol.)

AGR D2: <<Bokszos.>> (A második beszólás a tanár bizonytalanságára, hogy mi is a vezetőneve V.-nek, a bekiabálással a nevetés kierőszakolása volt a cél, és a lány közvetett ugratása, aki egyébként roma származású, és feltehetőleg nagyon jó viszonyban van D2-vel.)

38. szakiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, kizárólag fiúk, 11 fő

AGR D143: Hol van ez *Patkánygeci*?

D144: Mutogatja a ZZZ a kamerába.

AGR D145: Biztos mutogatja a *faszát*. (43,05 mp) [!]

AGR D146: ZZZ egész végig ott köpködött, mondom mi van te *faszszopó geci*

ZZZ (46,05 mp){Zaj.} (46,05–46,15)

Egész nap fenn volt facebookon. (46,20 mp){Zaj.} (46,20–47,20 mp)

D147: Én is utálom. {Munkazaj.} (48,30 mp)

D148: Nem vihogni. {Munkazaj.} (Az áldozat nevet a közvetett leszóláson, ugyan nem bo nyolódik bele az ugratási folyamatba, mely így revansválasz nélkül marad, de a háttérca torna-jelzésekkel partnere tudomására hozza, hogy érti, hogy a közvetett agresszió csak

formailag volt jelen a diskurzusból, valódi funkciója nem a leszólás, hanem a csoporthoz tartozás közlése, a játékba való bevonás kifejezése volt. Az agresszor azonban, mivel az áldozat nem fogadja el a közvetett kihívást, visszautasítja egy távolító stratégiával az áldozat nevetését, ezzel jelezve, hogy a közvetett agresszió nem is az ugratásba való bevonást célozta, hanem valóságos leszólás volt, komolyan, szó szerint kell venni. Ez az arc-munka része, hiszen a közvetett kihívás nevetéssel történő visszautasítása arcfenyegető az agresszor számára.)

A következő jelenetben a tanár a téma, aki kiment az osztályból, ezért a közvetett agresszió áldozata lehet. Az indulat növekedése, az emocionális bevonódás a lexikonhasználaton, a gyors fordulóváltásokon is érződik. A közvetett agresszió a feszültség levezetését célozza, továbbá hozzájárul a tanár által megsértett státusz visszaszerzéséhez.

39. gimnázium, magyaróra, tizenkettedik, koedukált, 34 fő

D1: <<Most órán meg felelünk.>>

T: Igen, ma végig vizsgálunk. Mindjárt jövök, jó. (01:19-01:27) ZZZ ! (A tanár szándékosan hagyja el a termet a konfliktus legérzékenyebb pontján.)

D1: Na jól van, én megyek. (A konfliktust a teljes kivonódással igyekszik megoldani, annak közlésével, hogy engedély nélkül elhagyhatja a termet, a tanárral szemben szimmetrikus a viszonya, mintha az órai jelenlétéről szabadon dönthetne, ez az arc-munka része.) AGR

D2: Ne *baszd meg*,

AGR D3: (Persze) majd szünetben váltom meg a világot, nem. Készüljek fel szünet alatt az egész érettségire. Karácsony mellett. (01:43 – 01:52) ZZZ (A sérelem kifejtése, elismétli a tanár utasítását, a *persze* diskurzusjelölő pedig jelzi a viszonyát a tanári intencióval szemben, ami egyértelműen a gúnyos hangvétel miatt elítélő, negatív, ez is az arc-munka része.)

AGR D1: Hanem mondjuk egy verset elmondtál volna róla három mondatot, nagyon jó ötös, te meg elmondasz kétszázat, akkor se. (Az egyik osztálytárs segíti a leszólás továbbvitelét, támogatja az agresszort, neki ad igazat. Ez a közvetett agresszió használata esetén nagyon gyakori jelenség.)

D5: De hogy beszéltek. (Néhányan a tanár védelmére kelnek, ami súlyos arcvesztés az agresszor számára, az első megszólaló formai kifogással él.) D6: B az jó. (A második megszólaló viszont már tartalmi kifogással megcáfolja az agresszor véleményét.) (02:16 – 02:26)

ZZZ

D1: *Töröljétek föl!* (Indulatos megjegyzés, egyszerre kilép a közvetett agresszió stratégiájából, és a partnerek direkt sértése révén egy oldalra állítja a korábbi áldozatot (a tanárt) és azokat, akik az ő pártját fogták. Az aktus tehát a közvetett agresszió folytatásaként is értelmezhető, bár direkt sértésnek számít.)

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő rejtett nyelvi agresszió (C) típusai

C) *A rejtett nyelvi agresszió* használata a gimnáziumi osztályok diskurzusainak jellemző megnyilvánulási formája, ez a rejtett nyelvi agresszió formai jegyeivel magyarázható, hiszen benne elhomályosul az agresszív szándék, így például a tanár ellen irányuló agresszió, mivel direkt módon nem nyilvánítható ki – a súlyos szankciók miatt –, a rejtett nyelvi agresszió segítségével könnyen kifejezhetővé válik, mely a tabuszegés aktusa révén egyrészt kimondja a kimondhatatlant, levezeti az indulatot, jelzi a csoportidentitást, ugyanakkor indirekt volta ellenére az aszimmetrikus viszonyon belül közvetlenül sérti a diskurzus domináns szereplőjének, a tanárnak az arcát.

Az agresszív szándék rejtett volta miatt a lányok épp úgy használják, mint a fiúk, évfolyamtól, a tanár nemétől, az óra jellegétől függetlenül. A leggyakrabban a humor kieroszakolása a cél, az együtt nevetés kiharcolása, mely azért is kifizetődő az agresszor számára,

mert a rejtett agresszió segítségével a csoporton belül megerősíti pozícióját, státusát, illetve lerontja az áldozat (aki lehet egy diák vagy a tanár) státusát, és közvetve mindig hat az aszimmetrikus viszony átformálására is, vagyis akár tanárnak szánja kijelentését, akár nem, közvetve mindig érinti a jelenség a tanár osztálytermi pozícióját.

C/1 A rejtett nyelvi agresszió funkcionálhat *feszültségoldás*, indulatlevezetés eszközeként, amikor kimondva a kimondhatatlant, az ember megnyugszik.

40. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

D74: Tanárnő.

D75: Tanárnő.

T: Igen. Parancsolj.

D76: Ha kettes leszek, minek felelni. (11,50 mp)

T: Hát ööö azért feleltél, hogy javítsál, hogy ne két hármastémazáród legyen, hanem... anyukádnak nem jobb azt mondani, anya, kaptam két... (12.00 mp) AGR D77: »Szerintem anya *leszarja*, azt, hogy kettes vagyok.« (A határozott, bevonódó stílust jelzi, hogy a szóátvételi pont hiányában is átveszi a szót a tanuló, indulatosan, emelt hangon beszél, mely a nonverbális agresszió jele a társalgásban, ezzel is saját dominanciáját igyekszik biztosítani, a lexikonhasználat pedig a tabuszegés révén kifejezi viszonyulását a kérdéshez, a tantárgyhoz, a jegyhez és ezen keresztül a tanárhoz. A *szerintem* diskurzusjelölő szubjektívizációs folyamat jele a szövegben, és az utána következő szövegrész véleményjellegét jelöli, a diskurzusjelölő segítségével az agresszor önmagára tudja felhívni a figyelmet, miközben más véleményét mondja ki.) AGR T: Anyukád *leszarja*, hogy te hanyas vagy magyarból?

D78: Ha mindenképp kettes leszek, akkor mit csináljak velem. (A diák orvosolja az előbbi agresszióját, és az anyára való reagálás kimaradása – amit egyébként a kérdés megkövetelt volna – jelzi, hogy az előbb elhangzott *anyám leszarja* tulajdonképpen 'én leszarom' jelentésben értendő.)

AGR T: De édes fiam, anyu *leszarja*, hogy (12,10 mp) hármast vagy négyest viszel haza.

D79: Ha úgyis kettes leszek, akkor tök mindegy. (A tanár számára nem az a gond, hogy egyet nem értés esete merült fel, hanem az, ahogyan ezt verbalizálja a diák.)

40. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

T: De, leellenőrizzük a házi feladatokat, meg lehet, hogy ezt folytatjuk. Csak le vagyok fáradva már, a torkom fáj, annyit kellett hangoskodjak.

AGR (D2: *Faszom*, csöngethetnének.) (A kijelentés mikrofon mellé hangzik el, egyértelműen ironikus hangvétellel, ez a stratégia a konvenció által vezérelt udvariatlansági implikáció révén valósul meg, melynek célja a szabad cselekvésben való akadályoztatásból származó feszültségoldás levezetése, illetve a tanár arcának közvetlen megsértése.)

AGR (D3: Ez *kurva* jó!) (Az implikált jelentés a tartalmi jelentésnek éppen az ellenkezője, ami a *kurva* nélkül is udvariatlan megnyilatkozásnak számít, a *kurva* itt a jelenséghez fűződő viszony jelölésére szolgál, az önpozicionálás eszköze, az arcmunka része.)

41. szakiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, kizárólag fiúk, 11 fő

AGR D1: Nem jó, valaki fogja meg ezt a *kurva* asztalt. (10,05 mp) Nem jó ez az asztal. (A kudarc élménye miatti feszültség levezetésére, az önpozicionálásra használatos, hiszen az az ember, aki valamit a saját hibájából nem tud elvégezni, az saját maga előtt is arcot vesz, mondjuk, ha az asztal fog ki rajta, az akadályozza meg a sikerben, akkor azt szidja le, hogy saját státusát visszanyerje.)

T: Szépen beszéljél már, W, ne idegesíts!

D2: L, fogd már meg ezt az asztalt. (10,10 mp) T: Keress egy másikat W! Egy másik fajtát! (10,45 mp)

{Fűrészelés.} (10,45–11,20 mp)

AGR D1 De valaki fogja már meg ezt a *kibaszott* asztalt, mert állandóan mozog.

T: Próbáljál meg szépen beszélni W^.(11,25 mp)

D2: Fogd már meg az asztalt! (11,35 mp) ZZZ

AGR D1: Te *nyomorék*. (11,40 mp)

AGR D1: Állandóan folyik az orrom, *baszdmeg*. (44, 20 mp) *szar gecibe*, a *faszomat* (44,30 mp) (Az orrvérzés mint kellemetlen esemény, úgy hat a beszélő csoporton belüli pozíciójára, hogy a férfias státusból olyan ember státusába kerül, aki szerencsétlen, akit sajnálni kell, ez magyarázza az agresszív érzelmkifejezést.)

C/2 A rejtett nyelvi agresszió alkalmazása *fokozás* céljából is történhet, ilyenkor a tabuszegést kifejező lexéma speciális grammatikai funkciót tölt be, jelentése pedig messze eltávolodik az eredeti jelentéstől, csupán az erős érzelmi töltete, a szó értékjelentése hordozza az információt, mely az általa közvetített normasértési mechanizmus és a hozzá kapcsolódó érzelmi beidegződésen keresztül fejt ki hatását.

42. gimnázium, németóra, tizenkettedik, koedukált, 15 fő

T: Hogy álltok a tételekkel?

D30: Rosszul.

AGR D31: *Szarul*. (A *szarul* megnevezés nemcsak a 'rosszul állunk' fogalmi jelentés szinonimával történő megisméltése, egy fokozott érzelmi viszonyulás ábrázolója, mely azt jeleníti meg a partner számára, hogy a beszélő maga hogyan értékeli, hogyan viszonyul ehhez az állapothoz, a fogalmi jelentése nagyjából a 'kimondhatatlanul rosszul állunk' jelentéssel azonosítható.)

D32: *Rosszul*. (6,30 mp) (A *rosszul* megisméltése a *szarul*-lal létrehozott aktus orvoslásának számít, mely a kijelentés arcfenyegető jellegét igyekszik visszavonni, vagyis keretet hoz létre a *szarul* számára, ami azt jelzi, hogy a *szarul* egyértelműen a *rosszra* vonatkoztatva értelmezendő.)

43. gimnázium, németóra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő

T: Nem megy, mert nincs benne áram.

AGR D1: *Mi a picca?* (2,39 mp) (A spontán közlések kedvelt fordulata, mely a tudáshiány felfokozott, kissé indulatos megnevezésére, a tudáshiányból fakadó arcvesztés ellensúlyozására is szolgál, hiszen a hiányzó ismeretet leértékeli.) AGR D2: *Iistenem baszzmeg...* ZZZ (A két egymással nagyon is feszültségben álló kifejezés egymás szinonimájaként értelmezhető, mely a segítő partner közvetett leértékelésére szolgál. Az említett kifejezések egy-egy a spontán nyelvhasználatra jellemző szokásos, közhelyszerű formula első részét képezik, az elliptikus fogalmazás segítségével megidézik, előhívják az egész formulát, ti. az *istenem de hülye vagy* és a *baszd meg de hülye vagy* leszólásokat.)

D3: De még van kép.

(D4: Aha.)

C/3 A rejtett nyelvi agresszió éppen a tabuszegés szándéka vagy az alkalmazás meghökentő volta miatt a *humor* (az úgynevezett vaskos humor) forrása is lehet, ez a lekedvel-

tebb agressziós forma az átfedő beszéd után, mely a nevetés kierőszakolását célozza, mindig az arcunka része, a szankcionálás ellenére is közvetlen figyelemszerzéssel, gyakran státusnövekedéssel járhat, vagyis az aktus kifizetődik.

44. AJKP, drámaóra, kilencedik, koedukált, 21 fő

(T: Tessék nekiesni kipakolni, valaki kezdje el.)

AGR (D1: Van benn..., ha van benne egy kiló kenyér, akkor parasztgyerek.)

(T: Tessék... vegyünk ki, vegyünk ki...)

(D2: Szalámi meg minden.) AGR (D3: Pinák.)

45. gimnázium, németóra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő AGR

D3: Nekem muszáj kimennem wc-re mert befolyok.

T: Tessék? (nevetnek a többiek)

D3: Muszáj innen kimennem!

T: Most?

D3: Most is kimehetek!

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő konstruktív nyelvi agresszió (D) típusai

D) A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban markánsan jelen van egy agresszió-fajta, amely elsősorban a tanárok nyelvhasználati szokásaira jellemző, az értekezésben azért említjük meg, mert az ilyen jellegű megnyilatkozásoknak a diákok ugyan nem elkövetői, de elszenvetői, ezért közvetlenül is hat rájuk, illetve hosszú távon mintát jelent számukra, közvetve pedig attitűdjüket is befolyásolja.

A konstruktív agresszió azon agresszív megnyilatkozások gyűjtőneve, mely mögött az építő szándék, a segíteni akarás, a munkába való bevonás szándéka áll, viszont gyakran az eszköztelenségnek köszönhetően, illetve a motiváció hiánya és kizökkentés miatt is időnként előkerül ennek a nyelvi stratégiának az alkalmazása. A leszólás, a fegyelmezés történhet direkt vagy indirekt módon, kérdéssel, felkiáltással, kijelentéssel, lehet közvetlen nonverbális és beszédjog szerinti agresszió.

46. gimnázium, magyaróra, tizenkettedik, koedukált 33 fő

D1: De már elmondtam, amit tudtam.

T: Tehát ennyi?

D1: Hát még elmondja a (keservét). [Tanárnő erősen kifújja a levegőt] AGR T: *(Hát ez)

Hát ez tudod, mennyire sovány? Ez, ez valami, katasztrofálisan sovány, tehát ez szinte rosszabb, mint a T-é.* (A szlenges elemekkel kevert leszólás, az ismétléses fokozás súlyosan sérti a diák arcát, az összehasonlítás pedig megsemmisítőleg hat, a legrosszabb feleletnél is rosszabb a teljesítménye.)

AGR T: *Hát az, hogy el van keseredve, hát csókollak, hát ez tudod mi. Mi az, hogy el van keseredve.*

AGR D1: Há mé, nem. [!!!] (A diák átveszi a stratégiát, és a tanár által nyitott verbális lehetőséggel élve a spontán nyelvi szövegekre jellemző renyhe artikulációval kérdez vissza, mintegy le is értékelve az egész diskurzust. A többiek azonban kinevetik nyomorultságában, tudatlanságában, ami még kellemetlenebbé teszi a helyzetet.)

47. AJKP, drámaóra, kilencedik, koedukált 21 fő

AGR T: MOST, Most kezdjük. Mindenki becsukja a szemét. Most-csukd-be-a-sze-med. Ennyit nem tudtok végrehajtani 16 éves korotokra. (A konstruktív agresszió eseteinél gyakori az életkornak nem megfelelő viselkedésre való hivatkozás.)

48. AJKP, drámaóra, kilencedik, koedukált 21 fő

AGR D2: Miért nem tud szólni, csak nyekeregni.

T: Miért kell leszólni a másik embert. (9,40 mp)

AGR D: Ha nekem kell valami, elkérem, nem. ZZZ (6 mp)

AGR T: Miért kellene minden embernek olyannak lennie, mint te vagy. (9,50 mp) Te tökéletes vagy, J. (Azért rója meg a tanár, mert nem tud egy másik nézőpontba helyezkedni, a diák leszólt valakit a tanár pedig implikatúraként azt bontja ki, és úgy értelmezi a diák agresszióját, hogy az státusszerzési kísérlet volt, ami azért volt lehetséges, mert magát jobbnak tartotta.)

Összefoglalás

Az elemzés alapján, az adatok tükrében elmondhatjuk, hogy a nyelvi agresszió minden formája jelen van az osztálytermi diskurzusokban, a formai különbségeik ellenére pusztán az agresszióval együtt járó sajátos izgalmi állapotnak köszönhetően többnyire határozott, bevonódó, ugyanakkor – az arousalszint növekedésével összefüggésben – erősen emocionális jellegű stratégiákban valósul meg, mely a diskurzus morfoszintaktikai megformálásában, a fonetikai hibáiban, jellemzően rövid fordulókban, az elliptikus szerkesztésben, a tabusított lexikonhasználatban, a felszólító mód, a direktívumok használatában, az udvariassági formulák kerülésében jut érvényre.

Az is elmondható, hogy az életkor függvényében nem tapasztaltunk nagy eltérést az adatközlők nyelvhasználati szokásait illetően, hacsak azt nem, hogy a gimnáziumban az életkor előrehaladásával kevesebb az osztálytermi konfliktus, konszolidáltabb a nyelvhasználat, a nemek tekintetében és az iskolatípusok szerinti felosztásban azonban jelentős különbségeket figyeltünk meg. A szakiskolások és a szakközépiskolások tanórai keretben (feltehetően a gyakori félformális foglalkozásoknak is köszönhetően) jellemzően gyakrabban használják a nyelvi agresszió közvetlen formáját, ezek közül is elsősorban a sértést és a fenyegetést. A gimnazisták nyelvi agressziójára a rejtett nyelvi agresszió használata a jellemző, ezen összefüggésen belül pedig a lányok a fiúkhoz képest lényegesen gyakrabban alkalmazzák a rejtett és a közvetett nyelvi agresszió adta lehetőségeket, kerülnek a nyílt támadást.

Az osztálytermi diskurzusokban használt közvetlen és közvetett, illetve rejtett nyelvi agresszió lexikonhasználatának az összehasonlítása során arra a következtetésre jutottunk, hogy amennyiben az adatközlők a tanár státusát támadják meg közvetlen formában, akkor kerülnek a diszfemisztikus kifejezések, a tabuszó, a szitokszó használatát, ezzel is azt az attitűdöt közvetítik, hogy alámennék a tanár státusának, még akkor is, ha az interakció szintjén megtámadják azt. Azonban ha közvetett vagy rejtett formákat alkalmaznak, jellemző a szitokszóhasználat is, ugyanis ezekben az esetekben az agresszív szándék maga van elrejtve, vagy implicitté van téve az aszimmetrikus, formális helyzethez igazodva, ezért a szóhasználat szintjén ki tudják élni indulataikat. Ez a megállapítás összhangban van a kérdőívek és az interjúk adataival.

Az egymás közötti agresszióval jellemezhető osztálytermi diskurzusokban azonban egyértelműen a spontán szövegek nyelvi agressziós mintázatai érvényesülnek, mind a megformálás, mind a lexikonhasználat szintjén. Vagyis a formális helyzet ellenére informális jegyeket ölt az egymás közötti diskurzus, különösen, ha konfliktus merül fel, ez pedig a tudatos nyelvhasználat és a normakövetés deficitjét jelzi, melyet a tanári stigmatizáció pillanatnyilag megszüntethet, de nem oldhat meg.

Az osztálytermi diskurzusokban alkalmazott nyelvi agresszió sajátossága, hogy mindig a társas jelentésképzés, az arcmunka részét képezi, mely egyszerre két irányban is hatást gyakorol, a csoport felé jelzi az identitást, ugyanakkor éppen a formális, aszimmetrikus

viszony következtében – még ha nem is közvetlenül a tanár ellen irányul az agresszió –, közvetve mindig hatással van a tanár státusára is.

Irodalom

Bergmann, J. (1988): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurseinheit 1–3. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Iványi Zsuzsa (2001): Nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125(1): 74–93.

Kallmeyer, W. – Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1, 1–28.

Kallmeyer, W. (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, U.–Dittmar, N. (szerk.) *Soziolinguistik, Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft Halband 2*. Berlin/New York: Walter de Gruyter pp. 105–108.

Kamp, H. (1985): Context : Thought and communication. *Proceedings of the Aristotelian Society* 85, 239–261.

Laihonen, P. (2009): A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Banskában. In: Lanstyák I. – Menyhárt J. – Szabó Mihály G. (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma pp. 47–77.

Schenkein, J. N. (1978): Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction. In: Schenkein, J. N., (ed.) 1978. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press

Szabó Tamás Péter (2012): „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”: a javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely: Gramma Kiadó

SUMMARY

Empirical research of the formal and functional characteristics of language aggression in classroom discourses

In our research we have approached the phenomenon of language aggression characteristic of the language usage of secondary school students based on their social interactions, the necessity of communication, emphasizing that language aggression is not part of the language but of language usage, so we have used the methods of pragmatics and sociolinguistics to reveal that.

We have defined the notion of language aggression, then, based on the empirical data, we have systematized this heterogeneous language usage phenomenon according to functional and formal points of view, with the help of which we could grasp all types of language aggression characteristic of the language usage of the secondary school age group.

Keywords: dysphemistic expressions, teasing, abuse, lateral speech, autoaggression, threatening, dominance, normative language usage, status difference.