

SZITA SZILVIA

A közös diskurzusépítés főbb stratégiáinak megfigyelése pedagógiai korpuszokban

A tanulmány a pedagógiai céllal készült élőnyelvi korpuszokban vizsgálja a közös diskurzusépítés stratégiáit. Ehhez három különböző nyelvű (magyar, angol, francia) interjúkorpuszt használ, bizonyítva, hogy ezekben az alacsonyabb nyelvi szintre (A1/B1) készült korpuszokban is nagy számban előfordulnak a közös diskurzusépítés fontosabb stratégiái. Arra is kiterünk, hogy a gondosan strukturált interjúkorpuszok előnye, hogy a diák tematikusan behatárolt, nyelviileg adekvát, vagyis jól értelmezhető szövegeket tanulmányozhat, ezekben figyelheti meg a mindennapi kommunikáció fenntartásához és továbbviteléhez szükséges elemeket. Több hasonló szöveget tanulmányozva a tanuló arról is képet kap, mely elemek jellemzők az interjúalany sajátos nyelvhasználatára, és melyek tartoznak a nagyobb nyelvi közösség tipikus diskurzusépítési stratégiáihoz.

Kulcsszavak: beszélt nyelvi korpusz, pedagógiai korpusz, korpusznyelvészet, multimédia korpuszok, korpuszok a nyelvoktatásban, diskurzuselemzés

Bevezetés

Cikkünkben a pedagógiai céllal készült élőnyelvi korpuszokra összpontosítunk. Ezeket a korpuszokat az különbözteti meg a nyelvészeti elemzés céljaira készült gyűjteményektől, hogy a korpusz tartalma a tanuló számára témák tekintetében releváns, nyelvezete szempontjából pedig nyelvi szintjének megfelelő (Braun, 2006; Kennedy & Miceli, 2010, 2017, a pedagógiai korpuszok jellemzőinek részletes tárgyalása ld. Szita, 2020, 2021). Vagyis a pedagógiai korpuszt tematikus és nyelvi koherencia jellemzi. A Közös Európai Referenciakeret A1, A2 és B1 szintjei számára összeállított pedagógiai korpuszok tartalmazhatnak mindennapi kommunikációs helyzetekben megalkotott, egymáshoz tematikusan kapcsolódó szövegeket, hiszen ezeknek a szinteknek egyik fontos jellemzője, hogy a diák mindennapi élethelyzetekben sikeresen tud kommunikálni (Európa Tanács, 2001). A pedagógiai korpuszok általában belátható méretű (100–200 000 szavas) korpuszok, amelyek egyrészt arra szolgálnak, hogy a nyelvtanuló – akár autonóm módon, a tanórán kívül is – több élőnyelvi példán keresztül figyelhesse meg az őt érdeklő nyelvi jelenségeket, másrészt pedig arra, hogy a tankönyvekben található korlátozott mennyiségű nyelvi inputot növeljék. Harmadrészt a pedagógiai korpuszokban található megnyilatkozásokat a tanuló nyelvi modellként is használhatja saját nyelvi produktumainak megalkotásához (André, 2019; Kennedy & Miceli, 2010; Szita & Pelcz, 2017).

Az alábbiakban három különböző nyelvű (brit-ír, franciaországi francia és magyar) korpuszt vizsgálunk meg abból a szempontból, hogy a közös diskurzusépítés mely jellemzői figyelhetők meg bennük. A választott három nyelv mindegyike európai, de más-más nyelvcsalád tagjai. Az angolt a többnyelvű *Backbone* korpusz brit-ír alkorpusza, a francia nyelvet a *Fleuron*, a magyart pedig a *MagyarOK* nyílt korpusza képviseli.

Mivel mindhárom pedagógiai korpusz tartalmaz tematikus interjúkat, vizsgálatunk erre a műfajra irányul. Az olvasóban itt joggal merül fel a kérdés, vajon az interjú-e a legmegfelelőbb műfaj az élő nyelv vizsgálatára. Bár az interjú mint műfaj valóban nem tartozik a spontán kommunikációs helyzetek közé, a nyelvoktatásban megvan a helye. Amikor ugyanis több interjúalany ugyanazokra a kérdésekre válaszol, az interjú témájában koherens marad, a tanuló könnyebben tudja értelmezni a nyelvezetét, valamint a lexika szintjén több ismétlődéssel és variációval találkozunk. Tipikusan ismétlődő elemek a közös diskurzusépítés stratégiái, amelyekre a jól megépített pedagógiai korpuszok – mint látni fogjuk – megfelelő mennyiségű példát adnak.

A kötetlen beszélgetés és a közös diskurzusépítés főbb jellemzői nagy nyelvi korpuszok alapján

A kötetlen beszélgetések egyik fontos jellemzője, hogy spontán és tervezetlen módon zajlanak, szerkezetük a beszélgetés során körvonalazódik, és a megnyilatkozásokat a résztvevők időben lineárisan hozzák létre (McCarthy & McCarten, 2019, p. 9). Számos tanulmány hangsúlyozza a szóbeli interakció erősen kontextusfüggő jellegét is (pl. Boronkai, 2011; McCarthy & McCarten, 2019; Rühlemann, 2018; Mondada, 2017). Ahhoz, hogy a beszélők sikeresen kommunikálhassanak különböző helyzetekben és társadalmi pozíciójuk, életkoruk stb. tekintetében eltérő beszélgetőpartnerekkel, a nyelvhasználonak meg kell tanulnia, hogyan igazítsa megnyilatkozásait az adott kommunikációs kontextushoz. Azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik a sikeres kommunikáció megvalósítását, az „interakcionális kompetencia” terminusa fogja össze. Young (2013, p. 18) az interakcionális kompetenciát a következőképpen határozza meg:

„a retorikai forгатókönyvek ismerete, a regiszter ismerete, azaz [...] a jellemző lexikai és szintaktikai mintázatok ismerete, annak ismerete, hogyan vehetjük át a szót, hogyan szervezhetjük egy adott téma köré a diskurzust, hogyan vehetünk részt megfelelő módon a beszélgetésben, [...] és adhatunk új irányt a beszélgetésnek.”

A megfelelő verbális (és nonverbális) viselkedés olykor az anyanyelvi beszélő számára is kihívást jelenthet, de a nem anyanyelvi beszélők számára szinte mindig az. Nekik ugyanis nemcsak azt kell megfigyelniük és gyakorolniuk, hogy a kompetens beszélők hogyan használják a célnyelvet, hanem azt is tudniuk kell, milyen nyelvi elemeket használjanak azok helyett, amelyekkel az első nyelvükön kifejeznék magukat. Vagyis egy már létező tudást felül is kell írniuk (vö. Hoey, 2005, 183ff; Hulstijn, 2015, 37ff), mivel – ahogy említettük – a Referenciakeret már az alacsonyabb tudásszintű tanulóktól is elvárja, hogy részt vegyenek a mindennapi társadalmi interakciókban, ezek normáinak és a kapcsolódó nyelvi elemeknek az elsajátítása nem kezdődhet elég korán. A kötetlen társalgás e tekintetben különösen fontos műfaj, mert a mindennapi élet legtöbb interakciójának is szerves részét képezi. A legtöbb diskurzus ugyanis tartalmaz olyan hosszabb-rövidebb szakaszokat, amelyekben az információcsere nem elsődleges. Ezek azok a fázisok, amelyekben a résztvevők hétköznapi dolgokról beszélgetnek, és „semmi fontos” nem történik – kívülről legalábbis úgy tűnik. Ezek a szakaszok azonban korántsem feleslegesek: a beszélők között ilyenkor alakul ki kapcsolat, ilyenkor közelednek egymáshoz (Baraldi & Gavioli, 2012; Cheepen, 2014:

289ff; McCarten & McCarthy, 2010; Rühlemann, 2007, 2018; Warren, 2006). Az, hogy a beszélők milyen módon használják az interakcionális kompetencia megvalósításához szükséges nyelvi elemeket, természetesen az adott nyelvtől függ, ám jelenlétük minden nyelvben és interakcióban tetten érhető (vö. Watzlawik et al., 2011; az interakcionális nyelvvel kapcsolatos kutatások áttekintéséhez ld. még Berger & Roloff, 2019).

A kötetlen beszélgetést leginkább a résztvevők közötti nagyfokú együttműködés különbözteti meg más diskurzustípusoktól (pl. előadás, üzleti tárgyalás, munkahelyi értekezlet stb.) (Hámori, 2022, p. 42). A beszélők ezt a szövegfajtaát ko-konstruálják, vagyis együttesen alkotják meg. Nem ritka, hogy a téma és a diskurzusban betöltött funkció (értékelés, magyarázat, kiegészítés stb.) több megszólaláson keresztül bontakozik ki. Clancy és McCarthy (2015, p. 431) következőképpen határozza meg a ko-konstrukciót:

„minden olyan esemény a beszélgetésben, amelynek során egy beszélő egy másikkal együtt alkot meg egy formai megnyilatkozást (pl. szót, kifejezést, mellékmondatot vagy mondatot) vagy egy funkcionális megnyilatkozást (pl. javaslatot, beszédaktust, narratívát, trópuszt) úgy, hogy közben egymásnak adják át a szót [...]”

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői, hogy (1) a beszélgetők továbbvizik egymás megnyilatkozásait (pl. kiegészítik egymás befejezettnek is tekinthető mondatait), (2) folyamatos visszajeleznek, reagálnak egymás megnyilatkozásaira, (3) az információ-tartalom „felhígul” az írott nyelvhez képest (pl. Hámori, 2022; Clancy & McCarthy, 2015; McCarthy, 2002, 2003; Rühlemann, 2007, 2018; Warren 2006).

Az a tény, hogy a közös diskurzusépítés stratégiái korpuszalapú vizsgálatokkal feltárhatók, és ezek alapján a szóbeli megnyilatkozásoknak az írásbelitől eltérő természete a nyelvtanuló számára is megfigyelhető, a nyelvoktatás szempontjából is rendkívül lényeges. Arra hívja fel a figyelmet, hogy a közös diskurzusépítés főbb sajátosságait is tanítani kell és – korpuszok segítségével – lehet is tanítani. Ennek ellenére nem egy olyan tankönyvet találunk, amelyben a kommunikáció fenntartására és továbbvitelére irányuló elemek csak elvétve jelennek meg, ezeknél sokkal nagyobb szerepet kap a tényszerű információkat közlő, ún. tranzakcionális nyelv (pl. McCarthy & McCarten, 2019; Tschirner & Möhring, 2020). Az ilyen tananyagokkal a legnagyobb probléma az, hogy figyelmen kívül hagyják a nyelv társadalmi funkciójának fontosságát, és nem készítik fel a nyelvtanulót kellőképpen a valós interakciókra (vö. De Fornel & Verdier, 2018; McCarthy, 2003; Rühlemann, 2018; McCarthy & McCarten, 2019). Ha azonban a tanulót kompetens nyelvhasználóvá kívánjuk nevelni, a valós interakciók megfigyelésére és a társalgási stratégiák elsajátítására elég időt kell szánni. Az is fontos, hogy a tanuló ezeket a jelenségeket olyan természetesen hangzó, számára érthető szövegekben figyelhesse meg, amelyek hasonlítanak azokra, amelyeket ő maga létre kíván hozni. Mivel a nem nyelvoktatási célokra létrehozott korpuszok sem nyelvi szint, sem téma, sem pedig regiszter szempontjából nem felelnek meg ennek az elvárásnak, szükség van a diákok igényeiből kiinduló pedagógiai korpuszok létrehozására (Braun, 2006, 2010; Chambers, 2019; Frankenberg-García, 2014). Az alábbiakban három ilyen korpuszt mutatunk be röviden. Minden jellemzőjükre természetesen nem tudunk kitérni, de nem is ez a célunk. Mindössze azt kívánjuk bizonyítani, hogy a közös diskurzusépítés főbb stratégiáinak megfigyeléséhez hatékony eszközt biztosítanak a diák nyelvi szintjéhez illeszkedő, kisebb tematikus korpuszok.

A vizsgálathoz felhasznált korpuszok és közös jellemzőik

A Backbone korpusz¹

A *BACKBONE* egy többnyelvű interjúkorpusz, amelynek elsődleges célja, hogy hasonló felépítésű és témájú interjúkon keresztül adjon példákat az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatára. A korpusz hét különböző nyelven (angol, spanyol, német, francia, lengyel, török és angol mint lingua franca) tartalmaz interjúkat, 50 angol nyelvű (25 brit és 25 ír) interjú és 25-25 más nyelvű interjút találunk benne; az interjúk átlagosan 10 percesek. A korpusz a kamaszok és fiatal felnőttek igényeit szem előtt tartva készült, az interjúk témái a közép-, felső- és szakoktatás számára kidolgozott sillabuszok tematikus irányultságához igazodnak (Kohn, 2012). Az interjúk mindig azonos kezdő kérdései a tartalom könnyebb átláthatóságát hivatottak biztosítani (Kohn, 2012). A szövegek a korpuszelemző eszközök közül a Concordancerrel és a kollokációkeresővel vizsgálhatók, valamint téma szerint is kereshetők.

A FLEURON korpusz²

A francia nyelvű *FLEURON* korpusz nem egy adott tudásszintet, hanem egy meghatározott közönséget céloz meg, nevezetesen a Franciaországban tanuló egyetemi hallgatókat. A korpusz folyamatosan bővül, jelenleg 11 nagyobb kategóriában kínál videóra felvett beszélgetéseket. A felsőoktatás kontextusában előforduló élethelyzeteket tartalmaz (beiratkozás, hivatalos dokumentum kikérése, tanrend értelmezése stb.), és az a célja, hogy „reprezentatív mintája legyen azoknak az interakcióknak, amelyekben a hallgatóknak egyetemi tanulmányaik során várhatóan részt kell venniük” (André, 2017, p. 302). A videókat a korpuszépítők feliratozták, ezenkívül a leíratot is elérhetővé tették. A felvételeket feladatok is kísérik, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy megfigyeljék azokat a nyelvi eszközöket, amelyek hozzájárulnak a sikeres kommunikációhoz. A szövegek leíratai a Concordancer eszközzel elemezhetők.

A MagyarOK korpusz³

A *MagyarOK* korpusz annyiban különbözik a *Backbone* és a *FLEURON* korpuszoktól, hogy több alkorpuszból áll, amelyek háromlépcsős rendszerben keresztül vezetik el az autentikus nyelvhasználatig a nyelvtanulót. A diákok a színészi improvizációk, anyanyelvi beszélőkkel készített interjúk megfigyelésén keresztül jutnak el az autentikus beszélgetések (szolgáltatóhelyeken zajló interakciók, kötetlen beszélgetések) műfajáig. A teljes beszélt nyelvi korpusz (A1/B1 szint) jelenleg mintegy 38 órányi felvételt tartalmaz, a leíratok a SketchEngine eszközeivel elemezhetők. Az eszközök közé tartozik a kollokációkereső, a Concordancer, a gyakoriság szerinti szólista, az N-gram-kereső és a kulcsszókereső.

¹ A korpusz a <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> címen érhető el.

² A korpusz a <https://fleuron.atilf.fr/index.php?lg=fr> címen érhető el.

³ A korpusz a https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok_hp2 címen érhető el.

A vizsgált korpuszok közös jellemzői

A vizsgált korpuszok a következő közös jellemzőket mutatják:

1. A korpuszok a mindennapi élet egyes témáihoz kötődnek, és konkrét kommunikációs helyzetekre adnak példát. Ennek következtében a tanuló többször találkozik a témához és a helyzethez kapcsolódó alapszókincssel és figyelheti meg ennek jellemzőit.
2. Az interakciókat kérdések irányítják. Ennek következményeképpen a beszélgetések lefolyása elkerülhetetlenül módosul, ugyanakkor az interjúforma keretet és szerkezetet ad a nyelvi produktumnak, megkönnyítve annak értelmezését.
3. A korpuszok mindegyike hozzáférést biztosít a teljes szövegekhez. Ezek a szövegek olyan releváns, tematikusan rendezett nyelvi inputot kínálnak, amelyet a tanulók képesek értelmezni és – modellként használva – saját megnyilatkozásaikba beépíteni.
4. A tankönyvi szövegekhez képest – bár szókincsükben és grammatikai jellemzőikben ezek a szövegek is a megcélzott nyelvi szinten belül maradnak – gazdagabbak, változatosabbak, lefolyásuk azonban kevésbé előrelátható.

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői (1.): egymás mondatainak kiegészítése

A közös diskurzusépítésnek az általánosan elfogadott módja, hogy a beszélők egymás – akár befejezettnek is tekinthető – mondatait egészítik ki, folytatják tovább. Clancy és McCarthy (2015, p. 448–449) például a *Limerick Irish Corpus* beszélt nyelvi korpuszának segítségével szemlélteti, hogyan járulnak hozzá ehhez a fajta közös diskurzusépítéshez a *when*, *if* és *which* kezdetű mellékmondatok, amelyekkel a második beszélő a beszélgetőtárs előző mondatát egészíti ki. Erre a stratégiára a *Backbone* korpuszban is több példát találunk. Az alábbi interjúban például két 14 éves lány beszélget a riporterrel (téma: a napi rutin) a zenetanulásról. Az interjúban aláhúzással emeltük ki azokat a mondatokat, amelyekben a közös diskurzusépítés elemei találhatók.

Viveca: On Wednesdays we do saxophone together.

Megan: Yeah

Interviewer: Tell me about saxophone.

Viveca: Well, in December we're about to do our grade three.

Megan: Which is a bit scary because we've only been doing it three terms.

Interviewer: Gosh yes.

Viveca: Because I'm doing my grade three in my violin and I've been doing that for four years so it's a bit different.

Viveca: Szerdánként együtt szaxofonozunk.

Megan: Igen.

Interjúztató: Meséljete nekem a szaxofonozásról!

Viveca: Hát, decemberben fogjuk elvégezni a harmadik osztályt.

Megan: Ami egy kicsit félelmetes, mert ez még csak a harmadik félévünk.

Interjúztató: Huh, értem.

Viveca: Mert én hegedűből is a harmadik osztályt végzem, de azt már négy éve csinálom, szóval az egy kicsit más.

A fenti párbeszédben a ko-konstrukció úgy valósul meg, hogy a beszélők egymás lezártnak tekinthető mondatait toldják meg újabbakkal. Viveca megemlíti, hogy decemberben befejezi szaxofonból a harmadik osztályt. Valószínűleg vizsgáznia is kell, mert Megan ezt azzal egészíti ki, hogy „Ami egy kicsit félelmetes, mert ez még csak a harmadik félévünk”. Viveca ehhez hozzáteszi, hogy a hegedűtanulásban jóval lassabban haladt. A teljes kép a szaxofontanulás körülményeiről tehát a lányok egymást

kiegészítő mondataiból bontakozik ki. Hasonló dinamika figyelhető meg az alábbi magyar nyelvű párbeszédben, ahol két nyelviskolai tanár beszélget egy diákról. Az aláhúzott mondatok a közös diskurzusépítés példái.

T1: Tehát először ott beteg volt.

T2: Igen.

T1: Igen, kihagyott két-három hetet.

T2: Igen.

T1: És akkor ájtött inkább a szombati...

T2: Igen ... ami viszont B2.5 volt.

T1: És amit abbahagyott...

T2: Mert utána megint megbetegedett, vagy valami...

T1: Valami megint...

T2: Ott a munkája miatt.

A magyar beszélgetésben – az angolhoz hasonlóan – a közös diskurzusépítés a lezártak is tekinthető megnyilatkozások folytatásában valósul meg. T2 T1 mondatát – az angolhoz hasonlóan – egy *ami* kezdetű mellékmondatral fejezi be, melyet T1 *És amit* kezdetű mondata követ. Ezt követi T2 *mert* kötőszóval kezdődő magyarázata. A beszélgetőtársak tehát itt is több fordulón keresztül egészítik ki egymást, minden alkalommal további részlettel gazdagítva az elmondottakat. Ebben a párbeszédben a beszélt nyelvi interakcióknak azt a sajátosságát is megfigyelhetjük, hogy a beszélgetőtársak egymás szüneteit is úgy interpretálják, mint a szó magukhoz ragadásának a lehetőségét (erről ld. még Rühlemann, 2007: 156ff.; Hámori & Horváth, 2019).

Végül nézzünk egy példát a közös diskurzusépítés hasonló stratégiájára a francia *FLEURON* korpusból, amelyben három egyetemista beszélget egy vizsga hosszáról. E2 új a felsőoktatásban, E1 és E3 a vizsgarendszert magyarázzák neki.

E1: puis nous nous nos partiels c'est une heure maintenant avant c'était deux heures des fois tu tu enchainais quatre heures... mais là une heure

E3: mais moi je trouve ça confortable deux heures, tu peux partir quand tu as fini au bout d'une heure en plus

E1: ouais

E3: donc euh

E1: tu as le temps

E3: no stress tu vois

E1: *akkor mi, mi, a mi vizsgánk most egy óra, régebben két óra volt, vagy néha négy óra is egy-huzamban... de most csak egy óra.*

E3: *én, énszerintem két óra alatt kényelmesen be lehetett fejezni a vizsgát, de el lehet menni előbb, ha már egy óra után kész vagy*

E1: *aha*

E3: szóval... ühüm

E1: van időd

E3: no stressz, érted

Az aláhúzott megnyilatkozások sorozatát több beszélgetőpartner hozza létre együtt; érdemes megfigyelni, hogy egymást követő megnyilatkozásait úgy alkotják meg, hogy azok egyetlen hosszabb megnyilatkozásaként is olvashatók (*szóval van időd, no stressz, érted*).

Ha most újra szemügyre vesszük a különböző nyelveken folytatott beszélgetéseket, azt is megállapíthatjuk, hogy az interakciók nemcsak hasonló dinamikát mutatnak, de a közös diskurzusépítéshez nyelvileg is hasonló megoldásokat alkalmaznak: egymás mondatainak kiegészítése, pl. *mert* vagy *ami* kezdetű indoklással. Ha ilyen hasonlóságok léteznek a diák nyelve és a célnyelv között, érdemes azokra felhívni a figyelmet.

Mindhárom beszélgetésre igaz az is – és erre szintén érdemes ráirányítani a tanulók figyelmét –, hogy a partnerek közösen tesznek erőfeszítést a kommunikáció továbbvitelére, és azzal, hogy egy-egy hosszú mondat létrehozásában valamennyien részt vesznek, voltaképpen egymáshoz való viszonyukat is szorosabbá teszik. Jelzik, hogy figyelnek egymásra, és közösen vállalnak felelősséget a koherens diskurzus megteremtéséért (Rühlemann, 2007, p. 101; Clancy & McCarthy, 2015, p. 432).

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői (2.): folyamatos visszajelzések

A kötetlen beszélgetésre jellemző, hogy a résztvevők egymásnak adják át a szót: a beszélőből időnként hallgató lesz, a hallgatóból pedig beszélő. A „hallgató” szó azonban félrevezető lehet, hiszen szerepe jóval több, mint hogy csendben várjon arra, mikor veheti át a szót. McCarthy (2002, 2003) a jó hallgatót úgy írja le, mint aki képes megfelelően reagálni, ki tudja mutatni megértését és érdeklődését. Ennek megvalósításához rutinszerű eszközök állnak rendelkezésére, amelyek funkciójuk szerint öt csoportra oszthatók: (1) kifejezhetnek megértést (*Értem, Világos*), (2) pozitív érzelmi reakciót (*Nagyszerű. Remek.*), (3) adhatnak támogató visszajelzést (*Jaj, ne! Hűha!*), (4) biztosíthatják a beszélőt arról, hogy figyelmesen hallgatják (*Hm, Aha*), és (5) bátoríthatják a beszélőt arra, hogy folytassa, amit elkezdett. Általában elmondható, hogy a válaszadás eszközei segítik a partnerek egymásra hangolódását, egyfajta közös kommunikációs tér kialakítását (Schiffrin, 1994, p. 351), és kifejezhetnek szolidaritást, támogatást, megerősítést (Há-mori, 2022, p. 57). A jó hallgató tehát aktív hallgató, és visszajelzési stratégiái pontosan ezt fejezik ki: jelzik a beszélő felé, hogy nem közönyösen hallgatja az elhangzottakat, hanem empátiával viszonyul a beszélőhöz, figyel arra, amit az mond.

Érdekes megfigyelni, milyen eszközöket használnak a partnerek ahhoz, hogy amikor átveszik a szót, megnyilatkozásukat a beszélgetőtársához kössék. Az angol nyelvű interjúk során például a *And* és a *So* kezdetű mondatokkal kapcsolódik az interjúalanyhoz. Álljon itt erre példaként egy olyan interjúrészlet, ahol a riportert arról beszélget egy diáklánnyal, milyen hangszereken játszik, melyiket miért szereti:

Interviewer: Yeah and do you play any other musical instruments?

Rachel: Yeah I play the flute as well.

Interviewer: And which do you prefer?

Rachel: I used to prefer flute, but now prefer piano. But piano's really hard.

Interviewer: So why do you prefer piano now?

Riporter: Igen? És játszol más hangszereken is?

Rachel: Igen, fuvolázok is.

Riporter: És melyiket szereted jobban?

Rachel: Régebben a fuvolát szerettem jobban, de most már inkább a zongorát. De a zongora nagyon nehéz.

Riporter: Akkor hogyhogy a zongorát szereted jobban?

Annak, ahogyan a beszélő saját megnyilatkozását a beszélgetőtársáéhoz kapcsolja, egy másik jellemző eszköze a pozitív megerősítés, illetve a visszakérdés, amelyekre az alábbi magyar interjúrészletek adnak példát:

B: Vannak olyan napok, amikor gyakorlatilag nem tudok koncentrálni. Nem tudok odafigyelni arra, amit csinálni kéne, széjjelfolyik minden feladat.

A: Ez ismerős. (megerősítés) És van, amikor pedig nagyon gyorsan helyére kerülnek a dolgok és tudok haladni, sikeresen el tudok látni ilyen-olyan feladatokat. Veled is így van ez? (visszakérdés)

B: Hát persze. (megerősítés)

A: Nálam is van ilyen, hogyha nem alszom.

B: Ja, ja, nálam is. (megerősítés)

A: A gyerekekkel együtt sportolsz?

T: Igen, a gyerekek bicikliznek, és én is biciklizem, vagy futok a gyerekekkel együtt.

A: Akkor van időd sportolni, az jó. (megerősítés)

Olyan szavakat is megfigyelhetünk, amelyek tipikusan a témaváltás szándékát jelzik. Így a *brilliant* (*remek, briliáns*) és az *excellent* (*kitűnő*) szó az angol nyelvű beszélgetésekben gyakran nem véleményt, értékítéletet fejez ki, hanem erre a szándékra utal. Az is megfigyelhető, hogy átkötésként ezt a melléknevet legtöbbször a *so* kötőszó követi, amely az új témát vezeti be:

(1) Excellent... So, do you plan any more trips? (Nagyszerű... Tervezel más utat is?)

(2) Yeah, ok, brilliant. So on a typical school day could you tell me what your routine is. (Jó, rendben, szuper. Szóval el tudnád mondani, mit csinálsz egy átlagos iskolai napon?)

(3) Excellent... So, what do you want to do at university? (Nagyszerű... És mit akarsz majd tanulni az egyetemen?)

Amint látjuk, voltaképpen egyszerű, könnyen bevéshető nyelvi elemekről van szó, a nehézséget leginkább helyes kontextusban való használatuk okozza (vö. Schirm et al., 2023). Ha azonban a tanuló – például a konkordanciasorok segítségével – több példán keresztül megfigyeli őket, a használati tendenciák is világossá válnak. Lásuk erre példaként az *Aha* szót, amely többféle funkciót is betölthet a szövegekben (megerősítés, helyeslés, megértés kifejezése stb.)! Mondatkezdő pozícióban összesen 105-ször fordul elő a korpuszban, a diáknak tehát bőven van alkalma tanulmányozni a különböző használatokat.

1. táblázat

Példák az Aha használatára a MagyarOK nyílt korpuszban

gyetért Ön ezzel? Ön könnyen megjegyzi a nyelvtani szabályokat? - Én?	Aha	, vannak olyan nyelvek, amelyekben igen, de vannak, amelyekben
sen is. - Mennyire használja a kapcsolattartásra a közösségi oldalakat?	Aha	. Nem nagyon, olyan szinten igen, hogy például, ha meg szabad r
alamelyik híres emberek voltak a kedvencei? Ne adj Isten híres írónak!	Aha	, igen. Ez fogós kérdés. Biztos, hogy régen hallottam ilyen, de mos
ppen. Foglalkozunk vele, barkácsolás, lakásfelújítás, számítástechnika.	Aha	, oké. Van-e valami, amivel szeretnél gyakrabban találkozni, amit
hobbija az a gyerekek. Nekem meg hasonló, meg amit elmondtam már.	Aha	, oké. Ki kire hasonlít a családotban? - Hú! Mindenki mindenkire (
c benne vannak. - Ez is jó szempont. - Kicsit rendszeretöbbek legyenek.	Aha	. Ismered a szomszédaidat? - Mondjuk azt, igen. Köszönünk egyr
seket, akiket aki magyar. - Nagyon sokfélét. - Tessék? - Soroljam őket?	Aha	, légszíves, igen. - Hú... Hát zeneszerzők, abból talán a régieket
a kertben fogok ezt-azt csinálni. Jó időt mondanak. - Jobb időben esetén,	aha	, oké. Szoktál-e, szoktatok-e kirándulni? Hol kirándultál utoljára. -

A szó különböző szövegekben való előfordulásainak összevetésével a diák világos képet nyer arról, milyen helyzetekben, milyen más szavak társaságában használjuk az *Aha* szót⁴. Látja például, hogy ezt a szót gyakran követi egy másik, megerő-

⁴ A kulcsszóra kattintva a hosszabb szöveg is láthatóvá válik.

sítést jelző elem, például az *igen* vagy az *oké*. A beszélő az *aha* szóval vagy az *aha, oké* kifejezéssel – az angol *excellent...* So kifejezéshez hasonlóan – azt is jelezheti, hogy le kíván zárni egy témát: *Akkor az egyetemen is ebédelsz? – Igen, szinte mindig. – Aha, oké. És mit sportolsz? / Nekem meg hasonló, meg amit elmondtam már. – Aha, oké. Ki kire hasonlít a családjában?* A nagy nyelvi inputnak köszönhetően ennek az egyszerűen bevészhető nyelvi elemnek a diskurzusban betöltött szerepe láthatóvá válik. Ilyen kereséseket a diák bármilyen más szóval elvégezhet a korpuszban.

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői (3.): a ténszerű információk „felhígulása”, redundáns fogalmazás és homályos nyelvezet

Mindhárom korpuszra igaz, hogy az interjúk egyik közös vonása, hogy a partnerek a beszélgetés hosszabb szakaszain keresztül viszonylag kevés információt közölnek. Ebben a részletben például a riporter egy diáklánnyal, Rachellel a napi rutinjáról beszélget:

Rachel: I get up about seven or quarter past seven and I go down and I have breakfast. Then I usually go up have a shower and brush my teeth then get dressed and do my hair. Then I go to school, and I meet Megan and we walk to school together.

Interviewer: And how about after school, what's your routine after school?

Rachel: Well usually, nearly every day I have an after school thing. And when I get home I usually do my homework, or watch telly or do some piano practice or, yeah.

Interviewer: So you're playing the piano?

Rachel: Yep.

Rachel: Hét vagy negyed nyolc körül kelek, lemegek és reggelizem. Aztán általában felmegek, lezuhanyozom, fogat mosok, aztán felöltözöm és megcsinálom a hajam. Aztán elindulok az iskolába, találkozom Megannal, és együtt megyünk.

Riporter: És iskola után, általában mit csinálsz iskola után?

Rachel: Hát általában, majdnem minden nap van valami iskola utáni programom. És amikor hazajérek, általában leckét írok, vagy tévézek, vagy zongorázok, vagy, igen, ilyenek.

Riporter: Szóval zongorázol?

Rachel: Aha.

A beszélgetés azért is különösen érdekes, mert Rachel első mondatai még szigorúan tényeket közölnek – a lány tehát tiszteletben tartja az interjú szabályait, és szigorúan arra a kérdésre válaszol, hogy néz ki egy napja –, ez a feszes szerkezet azonban már a lány második megszólalásában lazul. A társalgás ettől kezdve – a *Napi rutin* témájában maradván – spontán módon halad előre, vagyis megfigyelhető az autentikus beszélgetés dinamikájához való közeledés. Ennek megfelelően gyakran találkozunk olyan megnyilatkozásokkal is, amelyek nem tartalmaznak új információt:

Interviewer: So why do you prefer piano now?

Rachel: I dunno it just sounds a bit better sometimes.

Interviewer: You like the sound of it?

Rachel: Yeah. It's really good.

Riporter: Akkor hogyhogy most a zongorát szereted jobban?

Rachel: Nemtom, néha egy kicsit jobban hangzik.

Riporter: Szereted a hangzását?

Rachel: Igen. Nagyon jó.

Ebben az interjúrészletben a riporter olyan dologra kérdez vissza, amelyet Rachel az előző mondatában már elmondott. Az ilyen jellegű visszakerdezéseknek fontos kommunikatív funkciójuk van: mielőtt a beszélgetőtársak témát váltanak, megbizonyosodnak arról, hogy valóban jól értik egymást. Erre – többek között – azért is szükség

van, mert – az írott szöveggel ellentétben, amelyben többször vissza lehet kanyarodni egy-egy mondatához – a beszélgetés lineárisan halad előre, nem tudunk „visszalapozni”, ha elvesztettük a fonalat.

Az információk „felhígulásához” az is hozzájárul, hogy néha ugyanaz a beszélő is elismétli többféleképpen ugyanazt. Itt például az interjúalany arról beszél, mitől függ, hogy tud-e koncentrálni:

(1) Vannak olyan napok, amikor gyakorlatilag nem tudok koncentrálni. Nem tudok odafigyelni arra, amit csinálni kéne, széjjelfolyik minden feladat.

(2) Nekem az a nagyon egy helyben ülni, nyugodtan ülni, egy dolgot csinálni sokáig, az egyébként sem megy.

A francia interjúkban szintén megfigyelhetjük ezt a jelenséget. Az alábbi részletben két egyetemista beszélget a tanulmányairól. Sophie Lucille-nek arra a megjegyzésére reagál, miszerint gimnázium után nem akart rögtön továbbtanulni, majd a beszélgetésrészlet végén újra megjegyzi ugyanazt:

Sophie: parce que tu en avais marre enfin tu en pouvais plus du système scolaire [...]

Lucille: ma mère ma mère beaucoup ouais ouais ouais elle surveillait pas mal euh bah que les de-voi- les devoirs étaient faits que j'étais prête pour mes évals jusqu'à mes dix huit ans donc euh

Sophie: ah je comprends que tu en aies eu marre

Sophie: mert elegend volt az iskolából, semmi kedved nem volt már hozzá [...]

Lucille: az anyám, igen, igen, igen, anyám mindig ellenőrizte, hogy megcsináltam-e a lecké-, a leckémet, felkészültem-e a vizsgáimra, egészen 18 éves koromig, szóval, ühm...

Sophie: aha, megértem, hogy elegend volt belőle

Ezekkel az ismétlésekkel, újrafogalmazásokkal a beszélő csökkenti a hallgatóra háruló a kognitív terhelést, megnyilatkozásai jobban követhetők, mert nem tartalmaz minden mondat új információt. Ugyanakkor itt nem is feltétlenül az információcsere az elsődleges, hanem az, hogy Sophie jelezze Lucille felé: érti, amit mond és együttérez vele. A beszélgetésekben gyakran megfigyelhetjük a homályos nyelvezet használatát is. Ilyenkor a beszélő nem törekszik precíz fogalmazásra, hanem éppen hogy általánosít, és ahelyett, hogy pontosan megnevezne valamit, kategóriákra utal (pl. *ilyesmi, ezek a dolgok, és ilyenek*). Ezek az elemek többek között arra szolgálnak, hogy a beszélő elkerülje, hogy pedáns, okoskodó embernek tűnjön, de egyfajta közös tudás meglétét is jelezhetik (a homályos nyelvezetről ld. Cutting, 2007):

(1) I have an after school thing. – Hm. (*Van valami iskola utáni dolog. – Aha.*)

(2) I have like an extra club or something after school. (*Szakkör vagy valami más van iskola után.*)

A magyar korpuszban szintén találunk példát a homályos nyelvezetre. Ennek szemléltetésére a fent már idézett, a koncentráció témáját körüljáró interjúból emeltünk ki néhány mondatot:

(1) Vannak olyan napok, amikor gyakorlatilag nem tudok koncentrálni. Nem tudok odafigyelni arra, amit csinálni kéne, széjjelfolyik minden feladat. – Ez ismerős. És van, amikor pedig nagyon gyorsan helyére kerülnek a dolgok, és tudok előrehaladni, sikeresen el tudok látni ilyen-olyan feladatokat. Veled is így van ez? – Hát persze. Van, amikor teljesen mindegy, mit csinálsz, egyszerűen nem jönnek össze a dolgok.

Végül két példa a francia korpuszból, az elsőben egy diáklány a tanulmányi osztály egyik dolgozójával arról beszélget, milyen kurzusokat tudna felvenni, a másodikban egy fiú szeretne elveszített diákigazolványa helyett újat kapni:

(1)

E2 : et puis par exemple moi je voudrais choisir
euh par exemple
le cours d'espagnol ou quelque chose comme ça
il y a juste la spécialité espagnole
A : d'accord

E2: hát, én akkor például, szeretnék felvenni,
például
spanyol tanfolyamot, vagy valami ilyesmit.
de csak a spanyol szak van.
A: értem

(2)

E: du coup en attendant j'aurai une attestation un
truc comme ça parce que
A: euh non je vais l'imprimer automatiquement
E: ah d'accord super ok

E: szóval, amíg nincs kész, kellene valami igazo-
lás vagy valami ilyesmi, mert
A: uh nem kell, automatikusan ki fogom nyomtatni
E: aha, rendben, szuper, oké

A beszélő ilyenkor egyrészt bízik abban, hogy a pontos felsorolás szükségtelen, a partner világismerete alapján ki tudja egészíteni a hiányzó információkat, másrészt nem akar túl nagy súlyt adni valami jelentéktelen dolognak, ami más irányba vinné a beszélgetést. Ezt a feltételezést a beszélgetőpartnerek reakciója igazolja. Azt a tényt, hogy a redundancia gyakori jelenség a szóbeli interakciókban, érdemes tudatosítani a tanulóknban, mivel hajlamosak lehetnek azt gondolni, hogy tökéletes mondatokat kell produkálniuk a célnyelven ahhoz, hogy megértsék őket. Az autentikus példák megmutatják nekik, hogy a szóbeli megnyilatkozások valójában természetesebben hangzanak, ha nem tökéletesek.

A közös diskurzusépítés elemeinek előfordulási gyakorisága a pedagógiai korpuszokban

A fentiekben láttuk, hogy a közös diskurzusépítést számos eszköz segíti elő. Azt, hogy ezek az eszközök milyen gyakran fordulnak elő a korpuszokban, az alábbi táblázat mutatja.

2. táblázat

A cikkben tárgyalt közös diskurzusépítési stratégiák előfordulási gyakorisága

Francia	Angol	Magyar
21 példa 1000 szóban (48 szavanként egy példa)	20 példa 1000 szóban (50 szavanként egy példa)	23 példa 1000 szóban (43 szavanként egy példa)

A táblázatból kiderül, hogy a közös diskurzusépítés elemei igen nagy gyakorisággal jelennek meg a pedagógiai korpuszban. Márpedig ha ezek még egy olyan korpuszban is rendkívül gyakoriak, ahol az interjú műfaja – legalább részben – keretet szab a nyelvi viselkedésnek, akkor okkal feltételezhetjük, hogy a valós mindennapi interak-

ciókban még több ilyen stratégiával találkozunk⁵. A stratégiák tanítása és elsajátítása tehát nem luxus – vagyis nem olyan elemekről van szó, amelyekre akkor érdemes kitérni, amikor a diák „a többbit” már tudja –, hanem alapszükséglet ahhoz, hogy a nyelvtanuló kezdettől fogva követni tudja és aktívan részt tudjon venni a mindennapi élet interakcióiban.

Összegzés

Cikkünkben azt mutattuk be, hogy a közös diskurzusépítés főbb stratégiái a pedagógiai céllal épített interjúkorpuszokban is megfigyelhetők. Az interjúforma azért különösen jól használható műfaj a nyelvtanítás kontextusában, mert behatárolja a beszélgetés témáját, releváns és adekvát nyelvi szintű megnyilatkozásokat bocsát a tanuló rendelkezésére. A tanuló segítségével megfigyelheti a közös diskurzusépítés stratégiáit, és megértheti, hogy a beszélgetőpartnereknek ilyenkor nem csak az információközlés, hanem a közös kommunikációs tér, az egymással való jó viszony megteremtése is célja. A több szövegben felbukkanó nyelvi kifejezőeszközök az ismétlődés által azt is láthatóvá teszik, mely kifejezőeszközök azok, amelyek túlmutatnak az egyéni nyelvhasználaton, és a nyelvhasználók egész közösségére jellemzők. Annak köszönhetően, hogy a tanuló több szituációban is megfigyelheti a beszélt nyelv jellemzőit, egyre finomul a használatukról alkotott képe, és nő az interakciós kompetenciája. A stratégiák vizsgálata előnyös lehet, amikor magyar anyanyelvű diákok tanulnak idegen nyelven, de akkor is, ha idegenajkú diákok tanulnak magyarul, hiszen a bemutatott nyelvek közötti hasonlóságok azt mutatják, hogy a tanuló tulajdonképpen számára ismert jelenségekről tanulja meg, hogyan lehet őket más nyelven kifejezni. Mivel ezek a stratégiák rendkívül gyakran előfordulnak a valós mindennapi interakciókban, már a tanulás kezdeti szakaszában érdemes felhívni rájuk a tanuló figyelmét, és használatukat példákon keresztül megvilágítani. Mindez egyértelműen emellett szól, hogy a tankönyvek anyagát érdemes pedagógiai korpuszokkal gazdagítani, hiszen ezek hidat építhetnek a tantermi és a tantermen kívül használt nyelvezet között.

IRODALOM

- André, V. (2017). *Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. Troisième colloque international de l'ATPF Enseigner le français: s'engager et innover*, Bangkok.
- André, V. (2019). Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. In Gajo, L., Luscher, J.-M., Racine, I. & Zay, F. (Eds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 209–223). Peter Lang.
- Baraldi, C. & Gavioli, L. (2012, Eds.). *Coordinating participation in dialogue-interpreting*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.102>

⁵ Tudomásunk szerint egyedül a pragmatikai jelölökkel kapcsolatban született ilyen vizsgálat (cikkünk 2. kategóriája, valamint a homályos nyelvezet elemei), a közös diskurzusépítés egyéb stratégiáiról nem. Ezek a vizsgálatok kimutatták, hogy a kötetlen társalgásokban rendkívül gyakran, kb. 4–5 másodpercenként hangzik el pragmatikai jelölő (Overstreet 2002; Rühlemann 2007).

- Berger, C. R. & Roloff, M. E. (2019). *Interpersonal communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203710753-24>
- Boronkai, D. (2011). Az interakciós szerkezet és a szociokulturális tényezők összefüggései a spontán társalgásokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 11(1–2), 151–168.
- Braun, S. (2006). ELISA – a pedagogically enriched corpus for language learning purposes. In Braun, S., Kohn, K. & Mukherjee, J. (Eds.), *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods* (pp. 25–47). Peter Lang.
- Braun, S. (2010). Getting past Groundhog day. Spoken multimedia corpora for student-centred corpus exploration. In Harris T. & Moleno Jaén, M. (Eds.), *Corpus linguistics in language teaching* (pp. 75–98). Peter Lang.
- Chambers, A. (2019). Towards the corpus revolution? Bridging the research-practice gap. *Language Teaching*, 52(4), 460–475. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000089>
- Cheepen, C. (2014). Small talk in service dialogues: The conversational aspects of transactional telephone talk. In Coupland, J. (Eds.), *Small Talk* (pp. 288–311). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315838328-16>
- Clancy, B. & McCarthy, M. (2015). Co-constructed turn-taking. In Aijmer, K. & Rühlemann, C. (Eds.) *Corpus pragmatics: A handbook* (pp. 430–453). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057493.023>
- Cutting, J. (Ed.) (2007). *Vague Language Explored*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230627420>
- De Fornel, M. & Verdier, M. (2018). Corpus, classes d'exemples et collections en analyse de conversation. *Corpus*, 18, 1–15. <https://doi.org/10.4000/corpus.3184>
- Európa Tanács (2001). Közös Európai Referenciakeret. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> (utolsó letöltés: 2023. március 18.)
- Frankenberg-García, A. (2014). The use of corpus examples for language comprehension and production. *ReCALL*, 26(2), 128–146. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000093>
- Hámori, Á. (2022). A ko-konstrukció a társalgásban: együttműködő elmék, társas jelentések és a fordulószerkezet összefüggései. In Heller, K. & Steiner, I. (Eds.), *Az alkalmazott nyelvészet esernyője alatt*. ELTE BTK.
- Hámori, Á. & Horváth, V. (2019). Társalgás, beszélőváltás és diskurzusszerveződés új megközelítésben – fonetikai jellemzők és pragmatikai tényezők összefüggései magyar társalgásokban. *Beszédkutatás*. 134–153.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.
- Hulstijn, J. H. (2015). Language proficiency in native and non-native speakers. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.41>
- Kennedy, C. & Miceli, T. (2010). Corpus-assisted creative writing: Introducing intermediate Italian learners to a corpus as a reference resource. *Language Learning and Technology*, 14(1), 28–44.
- Kennedy, C. & Miceli, T. (2017). Cultivating effective corpus use by language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 91–114. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1264427>
- Kohn, K. (2012). Pedagogic Corpora for Content and Language Integrated Learning. Insights from the BACKBONE Project, *The Eurocall Review*, 20(2), 1–25. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2012.11374>
- McCarthy, M. (2002). Good listenership made plain: British and American non-minimal response tokens in everyday conversation. In Reppen, R., Fitzmaurice, S. & Biber, D. (Eds.), *Using corpora to explore linguistic variation* (pp. 49–71). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.9.05mcc>
- McCarthy, M. (2003). Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language in Social Interaction*, 36(1), 33–63. https://doi.org/10.1207/S15327973RL-SI3601_3

- McCarten, J. & McCarthy, M. (2010). Bridging the gap between corpus and course book: the case of conversation strategies. In Chambers, A. & Mishan, F. (Eds.), *Perspectives on language learning materials development* (pp. 11–32). Peter Lang. <https://doi.org/10.4000/linx.3611>
- McCarthy, M. & McCarten, J. (2019). Interaction management in academic speaking. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79, 1–19.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de la linguistique appliquée*, 2(22), 71–87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>
- Overstreet, M. (2005). And stuff *und so*: Investigating pragmatic expressions in English and German. *Applied Pragmatics*, 37(11), 1846–1864. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.02.015>
- Rühlemann, C. (2018). *Corpus linguistics for pragmatics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429451072>
- Rühlemann, C. (2007). *Conversation in context. A corpus-driven approach*. Continuum.
- Schiffrin, D. (1994). Approaches to discourse. Blackwell.
- Schirm *et al.* (2023). The competence in little words. Response patterns in German L2 interaction. *Applied Pragmatics*, 5(1). <https://doi.org/10.1075/ap.00010.sch>
- Szita, Sz. (2020). Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken. *Hungarológiai Évkönyv*, 19, 173–179.
- Szita, Sz. (2021). A MagyarOK nyílt korpusz használatáról. *Hungarológiai Évkönyv*, 20(1–2), 72–88.
- Szita, Sz. & Pelcz, K. (2017). Modellalapú nyelvoktatás, természetes nyelvhasználat. *Journal of Teaching Hungarian as a second language and culture*, 1(2), 262–269.
- Tschirner, E. & Möhring, J. (2020). *A frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315620008>
- Warren, M. (2006). *Features of naturalness in conversation*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.152>
- Watzlawick, P., Beavin Baävelas, J. & Jackson, D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton & Company.
- Young, R. F. (2013). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch26>

Strategies of discourse co-construction in pedagogic corpora of spoken language

This article presents strategies of discourse co-construction in pedagogic corpora of spoken language. Interview corpora in three different languages (Hungarian, English, French) are used to illustrate that a large number of the major strategies of co-construction are present in corpora designed for lower language levels (A1/B1). It is also shown that carefully structured interview corpora offer the possibility for learners to study thematically delimited, linguistically adequate and authenticable texts. In these texts, they can observe the elements necessary for maintaining and continuing everyday communication. Studying several similar texts, learners can see which elements are characteristic of the interviewee's specific language use and which belong to the typical discourse co-construction strategies of the larger linguistic community.

Keywords: spoken corpora, pedagogic corpora, corpus linguistics, multimedia corpora, corpora in language teaching, discourse analysis