Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei

A jászapáti roma és magyar kisiskolások nyelvhasználati stratégiáinak kultúraközi elemzése

Mászlainé Nagy Judit

Témavezető: Dr. Kis Tamás

DEBRECENI EGYETEM

Nyelvtudományok Doktori Iskola

Debrecen, 2010.

1. Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

Az értekezés célja a Jászapátin élő roma és magyar kultúrában élő kisiskolások pragmatikai kompetenciájának feltérképezése, mellyel segíteni szeretném az alsó tagozatos pedagógusok munkáját, akik a nevelést napjainkban a kompetencia alapú oktatásra alapozzák. Az elemzés kiindulópontja az eltérő nyelvi szocializáció, mely megmagyarázza a roma és a magyar kultúrában élő gyerekek nyelvhasználatának különbségeit (Réger 1990).

A dolgozat bevezető részében áttekintést nyújtok a kompetencia, a kultúra és a nyelvi szocializáció fogalmakról, majd felvázolom azon elméleti háttereket, melyek segítségével a szóbeli és az írásbeli nyelvhasználati stratégiák kultúraközi elemzése lehetővé válik.

A szociopragmatikai vizsgálódások során arra voltam kíváncsi, hogy egy bizonyos közösség tagjai (szociolingvisztika) milyen nyelvi eszközökkel érik el céljaikat (pragmalingvisztika), és a célok mögött milyen kulturális világszemlélet húzódik (szociopragmatika).

A *szóbeli nyelvhasználat* elemzése során a személyközi kapcsolatok alakítására koncentráltam a két kultúra viszonylatában. Elméleti keretül a kapcsolatkezelés („rapport management”) elméleti keretét választottam Spencer-Oatey-tól (2000), hiszen ez a szociopragmatikai megközelítés átfogó képet nyújt a diskurzus interakciós funkciójának tanulmányozásához, illetve a modell alapján lehetővé vált a kultúraközi elemzés is.

Spencer-Oatey javaslatai alapján a *pragmalingvisztika* területén a következő aspektusok terén léphetnek fel variációk a kultúrák között:

1. *Pragmalingvisztikai konvenciók*: Az egyes kultúrák bizonyos célok eléréséhez milyen stratégiákat választanak, és hogyan értelmezik ezen stratégiákat.
2. *A kapcsolatkezelésre szolgáló (rapport management) stratégiák készlete*: nem minden stratégia van jelen minden kultúrában.
3. *A normák kontextuális meghatározása*: Két különböző kultúrából jövők beszélőpartnerükkel való viszonyuk során eltérően viszonyulnak a hatalom (P), a társadalmi távolság (D) és a tolakodás mértékéhez (R)[1].

A *szociopragmatika* vizsgálati körébe a személyközi kapcsolatokra koncentrálva a következő komponensek sorolhatók:

1. *Szociopragmatikai konvenciók*: az emberek interakciós motivációiról van szó, amelyek az egyes kontextusokban a felszínen megjelenő nyelvi forma mögött húzódnak. A különböző kultúrából jövők ugyanis különböző elvekhez tartják magukat a személyközi kommunikáció során. Ezek az elvek a szociokulturális interakciós elvek[2], melyek a következők: a) az arculattal való törődés b) jogok és kötelességek c) a feladat teljesítése (Spencer-Oatey & Jiang 2003: 1638).
2. *Alapvető kulturális értékek*: Az alapvető kulturális értékek magyarázatára a kultúraközi pszichológia beazonosított néhány univerzális dimenziót, és úgy találták, hogy az egyes etnolingvisztikai csoportok többek között abban különböznek egymástól, hogy e dimenziók közül melyiket választják. A vizsgálat során az individualista–kollektivista társadalmak értékeinek megjelenéséről szólok.

---

[1] P (power): a beszélő és a hallgató viszonylagos hatalma
D (distance): társadalmi távolság a beszélő és a hallgató között
R (relative imposition): a tolakodás abszolút rangsora az adott kultúrában

[2] SIP: Sociopragmatic Interactional Principles

A fentebb vázolt elmélet alapján a következő kérdésekre kerestem a választ a szerepjátszós módszerrel létrehozott dialógusok, illetve az utólagos kérdésekre adott válaszok segítségével:

1. A kapcsolatkezelés során milyen pragmalingvisztikai és szociopragmatikai eltérések figyelhetők meg a kisiskolások nyelvhasználatában az iskoláskor elején (1.o.[3])? Pontosabban: Melyek a két kultúra tagjai által alkalmazott jellegzetes stratégiák? Melyek azok a szituációk, melyek a nyelvi eszközök használatának gyakoriságát megváltoztatják? Hogyan befolyásolják a különböző partnerek a stratégiaválasztást? A stratégiaválasztás mögött milyen szociopragmatikai interakciós elvek húzódnak?

2. Az első pontban feltett kérdésekre adott válaszok hogyan módosulnak a negyedik osztályos gyerekekkel végzett mérések alapján?

3. A pragmatikai kompetencia fejlődésével hogyan változnak a két kultúra nyelvhasználatbeli különbségei?

A fenti kérdéseken kívül a nyelvhasználat *diskurzusjellegzetességeire* is kíváncsi voltam, ezért egy másik fejezetben a konverzációban való részvétel során azokat a jellegzetességeket vizsgáltam, melyek megjelenési lehetőségei magyarázatul szolgálnak a kulturálisan eltérő viselkedésre. Ezek a következők (Cheng 2003):

1. A preferenciaszerveződés az egyet nem értés kapcsán
2. A szimultán beszéd
3. A diskurzus témájának kezelése, alakítása
4. A diskurzus információs struktúrája

A szóbeli nyelvhasználat különbségein túl arra a kérdésre is kerestem a választ, hogy mi lehet az oka a roma gyerekek nehézségeinek az *írásbeliség* terén. Ezen a ponton a kiindulási alapot az képezte, hogy a roma gyerekek szocializációjában az írott nyelv szerepe csekély. Ebben a fejezetben azt a kérdést válaszolom meg, hogy a kisiskolások fogalmazásaiban mely stratégiák jellemzik az írott, illetve a beszélt nyelvet (Hansen 1998; Givón 1979; Ochs 1979; Chafe 1982) és ezen stratégiák használata alátámasztja-e azt a feltevésemet, miszerint a roma kisiskolások nehézségei az írásbeliség terén a kulturális háttérrel magyarázhatók.

A vizsgálódást a szóbeliség és az írásbeliség kritériumainak elkülönítésével kezdtem, majd a kisiskolások fogalmazásainak sajátosságairól szóló tanulmányok (főként Kernya) alapján megvizsgáltam a fogalmazásokban a logikus vonásokat, a mondatszerkezeti sajátosságokat és a címzett szempontjának figyelembevételét. Ezen túl az elbeszélés műfajának jellegzetességeiből kiindulva Labov és Waletzky (1967) variációelméleti elméleti keretét felhasználva a globális kohézió meglétét kerestem a szövegekben az elbeszélés szerkezetét vizsgálva, valamint a narratív tagmondatok kapcsolódását vizsgáltam meg az elbeszélésekben. Végül pedig a Labov-ék által értékelő elemeknek vett részeket vettem nagyító alá választ adva így arra a kérdésre, hogy a fogalmazás írója mennyire veszi figyelembe az olvasó szempontjait. Ezen szempontrendszer segítségével a fejezet elején felvázolt írott és szóbeli nyelvet jellemző sajátosságokat pontosabban is beazonosítottam. Így a logikus vonások meglétét, az alárendelő mondatok többségét, a narratív tagmondatok explicit kapcsolódását, az elbeszélések bevezető és befejező részeinek meglétét (globális kohézió), a fokozó és az összehasonlító értékelő részeket az írásosság stratégiáinak tekintettem. Ezzel szemben a logikus vonások hiányát, a szöveg tagolatlanságát, a tématársító történetmondást, a bevezetések és befejezések gyakori hiányát, valamint az egyes értékelő elemek számszerű

[3] 1.o.: első osztály

gyakoriságát (ismétlés, egyenes beszéd, értelmezés) a szóbeliséget jellemző stratégiákkal azonosítottam.

A nyelvhasználatbeli eltérések áttekintése után az utolsó fejezetben néhány javaslatot teszek az eredmények *tananyagban való megvalósítására*. Mivel dolgozatom nyelvészeti tárgyú, a pedagógiai gyakorlatban való megvalósítást csak részleteiben érintem.

2. Az alkalmazott módszerek vázolása

2.1. A szerepjátszós dialógusok összeállítása

A kisiskolásokkal végzett mérés során a vizsgálandó személyek számát 30 főben határoztam meg. Közülük 15 romanesz nyelvű, 15 pedig magyar nyelvű első osztályos tanuló. Fiúk, lányok vegyesen. Egy napra 4-5 tanulót választottam egyenként két szituáció eljátszására. A felvételt magnókazettára vettem, majd a vétek elkövetésére reagáló stratégiákat (megnyilatkozásokat) írásban rögzítettem. A mérés során egy tanulónak összesen 15 szituációban kellett részt vennie. A társadalmi norma megszegésének természetétől függően ugyanis öt téma szerint 15 beszédeseményt különítettem el. A témák a következők voltak: 1. a tulajdon megkárosítása, 2. a feladat nem teljesítése, 3. hazudni valakinek, 4. elvenni más tulajdonát, 5. testileg bántalmazni valakit. Az egyes témákon belül három beszédeseményt különítettem el aszerint, hogy kik a beszélőpartnerek (szülő, barát, tanár), és ezeket a beszédeseményeket a témához kapcsolódóan a tanulóknak különböző szituációkban kellett eljátszaniuk.

Annak érdekében, hogy a beszédesemény létrejöjjön, a hallgató vagy a sértett szerepét mindig ugyanaz a személy játszotta. Ez a személy a gyerekek körében kedvelt tanítónő volt, így a gyerekek nem érezték magukat feszélyezve a szituációk alatt, mégis minden esetben olyan helyzetet tudott teremteni, hogy az a beszélő és a hallgató között felborult egyensúlyt eredményezte. Előzetesen olyan dialógusokat is rögzítettünk, ahol a partner ’autentikus’ szereplő volt. Így a beszédesemények valós forgatókönyve hozzáférhetővé vált. A későbbiekben ez alapján a forgatókönyv alapján alakította a hallgató a dialógusokat. A stratégiák minél valósághűbb előhívása érdekében az egyes szituációkhoz képek is készültek, így a gyerekek jobban bele tudták élni magukat az adott helyzetbe. A dialógus elkezdése előtt a kisiskolások tanulmányozták a képeket, majd partnerük megszólalása után elkezdődött a szituáció eljátszása. Az első osztályosok esetében a partner alakítása bábok segítségével történt.

A szerepjátszós módszer segítségével nyert dialógusok alkalmasak voltak arra, hogy a gyerekek a szocializáció során elsajátított stratégiákat előhívják emlékezetükből. Ezek a stratégiák az Olshtain-Cohen-féle felosztást (1983) követve, illetve kiegészítve[4] a következők:

1. 1.a.a A szégyen kifejezése (pl. szégyellem magam)
   1.a Sajnálat kifejezése (sajnálom)
   1.b Megbocsátás kérése (ne haragudj)
   1.c Bocsánatkérés (bocsánat, bocsi, elnézést)
2. 2.a A hiba beismerése (az én hibám)
   -2.a A hiba be nem ismerése (nem az én hibám, hanem a másé)
   2.b Önnön hiányosságunk beismerése (az én hibám, mert nem figyeltem oda)
   2.c Annak felismerése, hogy a másiknak jár a bocsánatkérés (igazad van)

[4] Plusz kategóriaként szerepel tehát a Szili tanulmányában (Szili 2003: 297) is szereplő beszélő szégyenét kifejező kategória (1.a.a), ezen felül a felelősség be nem ismerése (-2), a hiba be nem ismerése (-2.a), a tanácstalanság kifejezése (6), a felek kapcsolatára való reflektálás (7), a felek kapcsolatára való reflektálás hiánya (-7), a probléma átadása másnak (8) és az elterelés (9).

2.d A szándékosság hiánya (nem direkt volt)
-2 A felelősség be nem ismerése (nem én voltam)
3. Magyarázkodás (azért tettem, mert…)
4. Javítás felajánlása (jóváteszem)
5. Ígéret a jövőbeli elkerülésre (többet ilyet nem teszek)
6. Tanácstalanság kifejezése (nem tudom, mit mondjak)
7. A felek kapcsolatára való reflektálás (Még a barátom vagy?)
-7. A felek kapcsolatára való reflektálás hiánya
8. Átadja a másiknak a problémát (nem én tehetek róla, hanem te)
9. Elterelés, kibújás a felelősség alól (ne beszéljünk a vétekről, hanem inkább másról)

A stratégiahasználat mögött húzódó világszemléletet pedig az utólagos kérdésfeltevések alapján sikerült azonosítani. (Kitől féltél/tartottál jobban? Ki áll hozzád közelebb? Melyik vétséget ítéled a legsúlyosabbnak? Miért döntöttél úgy, hogy bocsánatot kérsz?) Az első három kérdés Brown és Levinson szociális változóit (1978) követi. Az első esetben a felek közötti hatalmi távolságra (P), a második esetben a társadalmi távolságra (D), a harmadik kérdés által pedig a tolakodás mértékének (R) észlelésére kérdeztünk rá. Az ezekre a kérdésekre adott válaszok[5] a stratégiákkal együtt a pragmalingvisztikai jelenségekre adtak magyarázatot, az utolsó, negyedik kérdés pedig a gyerekek kulturális hiedelmeivel függött össze. Az erre a kérdésre adott válaszokat később öt kategóriában osztályoztam:

1. Saját arculattal való törődés (B)
2. Más arculatával való törődés (H)
3. A kapcsolat fenntartására való törekvés (B─H)
4. Elvárások (E)
5. Témára való utalás (T)

2.2. A konverzációban való részvétel

A szerepjátszós módszertől eltérően (Mászlainé 2007, 2008a, 2008b) a konverzációelemzéshez autentikus párbeszédekre van szükség, amit nem hozhatunk létre mesterséges körülmények között. A vizsgálhatóság szempontjából fontos volt, hogy megfelelő mennyiségű dialógus álljon a rendelkezésre, illetve amennyiben iskolai körülmények között hangzanak el a párbeszédek, iskolához kötődő témáról beszéljenek a gyerekek. A mérés során egyszerre két kisiskolást ültettünk le (ugyanaz a gyerek két dialógusban vett részt: egyszer azonos kulturális hátterű, másszor eltérő kulturális hátterű társával oldotta meg a feladatot), akiknek az volt előzetes instrukció alapján a feladatuk, hogy tervezzék meg az utolsó napot. A felvételek tanév vége előtt pár nappal készültek, így aktuális volt a téma mindenki számára. A mérésben összesen 20 jászapáti[6] negyedikes kisiskolás vett részt, 2-2 szituációban. A gyerekek előzetesen azt a feladatot kapták, hogy írják le elképzeléseiket arra vonatkozólag, hogy mit terveznek az utolsó napra. Erre kaptak pár percet, majd azt az instrukciót kapták, hogy jussanak egyetértésre a tervet illetően. A kisiskolások előbb az elképzeléseikről egyezkedtek, majd pontosan is megtervezték az utolsó napot, aminek eredményét egy lapra írták. A beszélgetés alatt egy diktafon volt az asztalon, és harmadik személy nem zavarta őket.

A felvett dialógusok szövegeit Schiffrin (1994) transzkripciós jelölése alapján átírtam, és kigyűjtöttem belőle a jellegzetességeket. Így lehetővé vált a nyelvhasználat pragmalingvisztikai vizsgálata. A szociopragmatikai konvenciók feltárása érdekében, illetve

---

5 A skálán a szülő, a barát és a tanár sorrendjét kellett megállapítaniuk.

6 Jászapátin az általános iskola alsó tagozatában körülbelül fele-fele arányban vannak magyar és roma tanulók, ezért ideális volt a helyszín a mérés lebonyolítására.

az attitűdvizsgálat miatt utólagosan egy kérdőívet állítottam össze, amire a dialógusok visszahallgatása után minden tanuló külön-külön válaszolt.

2.3. Az elbeszélő fogalmazások vizsgálata

Az elbeszélés alkalmas arra, hogy segítségével a nyelvhasználatot kommunikációs szempontból minősítsük (Kernya 1988: 68). Kernya Rózához hasonlóan, aki a szöveg néhány sajátosságát vizsgálta a kisiskolások fogalmazásaiban, én is azt a feladatot adtam az iskolásoknak, hogy egy az osztályukban nem tanító tanító néninek írjanak egy elbeszélő fogalmazást, melynek címe: „Nagy élményem volt". Pontosabban fogalmazva megkértem ezt a tanító nénit, hogy mondja a gyerekeknek, hogy írjanak neki egy fogalmazást ezzel a címmel. A témát nem határoztam meg, csupán a műfajt: elbeszélő fogalmazás legyen. Az általam vizsgált elbeszélő fogalmazásokat a kisiskolások (24 magyar és 24 roma tanuló) 4. osztály elején írták, ami azt jelenti, hogy 3. osztályban már tanulták a szövegalkotás szabályait, valamint az elbeszélés műfaját is.

3. Az eredmények tézisszerű felsorolása

A következőkben összefoglalom a kultúraközi eltérésekre reflektáló eredményeket, melyek a fejezet elején feltett kérdésekre is válaszolnak egyben.

3.1. A kapcsolatkezelés stratégiái a kisiskoláskor elején

1. A *magyarok* által kedvelt stratégiák: 1.a, 1.c, 2.a, 3, 5, 9, -2.a, a romák által kedvelt stratégiák pedig az 1.a.a, 1.b, -2, 2.c, 2.d, 6.

2. A nyelvi eszközök gyakoriságát megváltoztató szituációk a magyarok esetében 'a tulajdon megkárosítása' és 'a feladat nem teljesítése'. A romák esetében a stratégiák gyakoriságát a 'hazudni valakinek' és az 'elvenni más tulajdonát' szituációk változtatták meg. Ezeknek a szituációknak a kitüntetett szerepe a két kultúrában arra reflektál, hogy eltérő kulturális világlátás kapcsolódik hozzájuk. Mivel azonban célom a stratégiák szociopragmatikai vizsgálata volt, a szituációk mögött húzódó kulturális elképzelésekre ezúttal nem tértem ki.

3. A pragmalingvisztikai jelenségek vizsgálatának lezárulásával a következőket állapíthatjuk meg: a magyar gyerekek által alkalmazott gyakori stratégiák többsége a tanárral való kommunikáció során fordul elő a leggyakrabban, míg a romák által kedvelt stratégiák inkább a baráthoz, és az anyához szólnak. A roma gyerekek nagyon változatos nyelvhasználattal fordulnak az „övéikhez", míg a magyarok esetében a kimunkáltabb stratégia alkalmazása a tanárral való kapcsolat folytán figyelhető meg. A magyarok esetében a kimunkáltabb stratégiaválasztás a P, D, és R paramétereknek is megfeleltethető, vagyis azzal szemben alkalmaznak több stratégiát, akitől jobban félnek, nagyobb társadalmi távolság van közöttük és nagyobb a vétek súlya. A romáknál azonban úgy tűnik, nincs ilyen összefüggés a stratégiahasználat és a kontextuális tényezők között. Más szóval: ők a stratégiák kiválasztását nem a szélső paraméterekhez kötik. Ezen a ponton beigazolódni látszik az a sejtésünk, hogy a roma gyerekek nyelvi hátránya valóban az idegenekkel való kapcsolatban és a stratégiák eltérő használatában keresendő.

4. A szociopragmatikai interakciós elvek a kisiskoláskor elején mindkét kultúrában az arculatvédéshez köthetők. Az anyával eljátszott szituációk kapcsán a magyar gyerekek főképp

saját arculatukat védték, de ’a feladat nem teljesítése’ kapcsán a *másik fél arculatának* védését is szem előtt tartották. A romáknál ezzel szemben a témára való utalás játszott fontos szerepet. A baráttal szemben a romák mindig egyértelműen *a kapcsolat fenntartását* tartották szem előtt, míg a magyaroknál gyakori volt a másik arculatával való törődés is. A tanárral szemben a romák az esetek többségében *saját arculatuk* megvédésére törekedtek, míg a magyarok *a partner arculatát* is több esetben igyekeztek védeni.

5. A stratégiahasználat mögött húzódó udvariassági elvek (Leech 1983) érvényesülését a következő táblázat foglalja össze:

	Magyar	**Roma**
Barát	**1.c, 1.a:** a nagylelkűség maximája **5:** a tapintat maximája **7:** a rokonszenv maximája	**-2:** a kapcsolat fenntartása **1.a.a**, **2.b**, **2.d:** a szerénység és rokonszenv maximája **3:** az egyetértés maximája **4:** a tapintat maximája
Tanár	**1.a, 1.c:** a partner arculatának figyelembe vétele, a nagylelkűség maximája **5, 2.a, 3:** a tapintat, a szerénység és az egyetértés maximája **9:** kibújás a felelősség alól	**2.d, 6:** saját arculat védése **2.d, 1.a.a, 2.b:** rokonszenv, szerénység maximák
Szülő	**5, 2.b, 3:** tapintat, szerénység, egyetértés maximák **1.a:** nagylelkűség maxima	**2.d:** a rokonszenv maxima

A táblázatból az is kiolvasható, hogy az adatok tagolásakor IFID-eknek nevezett stratégiák inkább a magyarokat jellemzi a jó viszony kezelése során, a 2-es stratrégiák pedig, melyek a felelősség vállalásának jelölői, a romák kedvelt eszközei.

3.2. A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata a kisiskolások körében

1. Fejlődési tendenciát mutat az, hogy a gyerekek a pragmatikai kompetencia teljesebb birtoklásával párhuzamosan több és bonyolultabb stratégiát alkalmaznak a szociális kapcsolatok fenntartása érdekében. Ez azzal a szociálpszichológiai háttérrel is magyarázható, hogy a kor előrehaladtával a jó szociális kapcsolatok fontos tényezővé válnak a kommunikáció során. Érdekes fejlődési mutató, hogy a gyerekek 10 éves korra előszeretettel használták a *-2.a*, *8*-as és *9*-es stratégiákat, melyek a felelősség „áttranszformálásának” jegyei. 10 éves korra rájönnek, hogy az eseményeket ők is tudják alakítani, és ez nyelvhasználatukban is tükröződik. Az más kérdés, hogy ezeket a stratégiákat rossz jóvátevési módoknak minősítik, hiszen a manipuláció tényét még nem értékelik tudatosan, vagyis morális ítéletük még erős.

2. Megállapítottam, hogy a magyarok a fejlődés folyamatával egyidejűleg szívesen használják a felnőttekre is jellemző *1.b*, *4* és *5* stratégiákat, a romák pedig inkább a felelősség vállalását fémjelző *2.d* kategóriát alkalmazzák gyakran. A romák által alkalmazott jellegzetes stratégiák között sok olyat is találtunk, melyeket ők maguk rossz stratégiának ítélnek. Ez az elvárások és a valós nyelvhasználat közötti diszkrepanciára reflektál. A pedagógiára vonatkoztatva ez az információ azt implikálja, hogy a romák esetében a pragmatikai kompetencia fejlesztése ezen a pontos szükséges. Más szóval a romák magyar idegenekkel szembeni nyelvhasználatában a pragmalingvisztikai tényezőket össze kell kapcsolni a szociopragmatikai tényezőkkel.

3. A magyaroknál a ’testileg bántalmazni valakit’ szituáció fordította meg negyedik osztályban a stratégiák gyakoriságának arányát, a romáknál pedig megmaradt az első osztályban megfigyelt ’hazudni valakinek’, és hozzáadódott még ’a feladat nem teljesítése’ szituáció. Ez az eredmény is azt bizonyítja, hogy a jó viszony kezelésének pragmatikai fejlődése során a gyerekek egyre több tényezőt vesznek figyelembe, és a kor haladtával egyre inkább elkülönítik a morális vétket és a szociális vétket. Az említett szituációkat a két kultúra feltehetőleg negyedik osztályra komplexebbnek értékeli, és ez a stratégiahasználat terén bizonytalanságot okoz.

4. A partnerek szerepének vizsgálatakor érdekes eredmény mutatkozott a két kultúra viszonylatában. A magyarok a kisiskoláskorban végig a tanárral és a szülővel szemben alkalmaztak több és bonyolultabb stratégiákat, míg a romák a baráttal való kapcsolat során használtak több és bonyolultabb stratégiákat.

5. Az adatok arra mutatnak rá, hogy a magyarok a nagyobb hatalmi távolságot és a súlyosabb vétket kapcsolják az udvariassági tényezőkhöz, míg a romák éppen ellenkezőleg, a kevésbé szélsőséges paraméterekhez kapcsolnak udvariasabb stratégiákat. A pragmatikai fejlődés tekintetében azt is megállapíthatjuk, hogy a pragmatikai kompetencia fejlődésével az egyes pragmalingvisztikai tényezők és a hozzájuk kapcsolt stratégiák egyre inkább összhangban vannak. Így például a jónak tartott jóvátevési stratégiák az udvarias nyelvhasználat jelölői lesznek.

6. A szociopragmatikai interakciós elvek változásait illetően azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a fejlődés folyamata során a magyarok stratégiaválasztásában szerepet játszanak az elvárások és a partner figyelembevétele, ami elsődlegesen a nagylelkűség és a tapintat maximáinak érvényesítését vonja maga után. A romák esetében az utólagos válaszadásokból kiderült, hogy a stratégiák választása a saját arculatuk védelme érdekében történik, vagy a témával függ össze. A romák gyakran tekintetbe veszik a szerénység és a rokonszenv maximáit, ám éppen azért, mert saját arculatukkal törődnek, gyakran udvariatlan stratégiákat is alkalmaznak.

7. A pragmatikai kompetencia fejlődésével a magyarok változtattak IFID stratégiáik használatán azzal párhuzamosan, hogy szociokulturális érzékenységük nőtt. A romák pedig azáltal, hogy a szociális változókra válaszoltak, éppen hogy elhagyták a magyarok által konvencionálisnak tartott stratégiatípusokat.

8. Amennyiben negyedik osztályban a partnerekkel szemben alkalmazott stratégiákat Leech maximáihoz (1983) kötjük, a kisiskolás kor végére a következő kép rajzolódik ki:

	Magyar	**Roma**
Barát	**1.b:** nagylelkűség m. **2.b:** szerénység m. **5:** tapintat m.	**2.a:** szerénység m. **2.d, 7:** rokonszenv m. **6, 8:** a maximák figyelembe nem vétele
Tanár	**1.b:** nagylelkűség m. **3:** egyetértés m. **4, 5:** tapintat m.	**2.b:** szerénység m. **-2, -2.a, 6, 9:** az udvariassági maximák figyelembe nem vétele
Szülő	**1.c:** nagylelkűség m. **4, 5**: tapintat m.	**1.a:** nagylelkűség **2.d:** rokonszenv **-2.a, 6:** az udvariassági maximák figyelembe nem vétele

3.3. A kisiskolások nyelvhasználatának kultúraközi elemzése a konverzációban való részvétel alapján

1. Az egyet nem értés elemzése során fény derült arra, hogy a magyarok, amikor saját kultúrájukbeli beszélőpartnerrel léptek interakcióba, a romákhoz képest többször használták az ’egyet nem értés helyrehozatallal’ és az ’egyet nem értés indirekten’ stratégiákat. Azokban a dialógusokban azonban, ahol a gyerekek más kultúrájú beszélőpartnerrel tervezték meg az utolsó napot, a stratégiaválasztás eltérő képet mutat. A magyarok a romákkal való interakció során kiugróan sokszor alkalmazták az ’egyet nem értés pőrén’ stratégiát, és összehasonlítva a romákéval, jóval többször fejezték ki egyet nem értésüket (80: 58). Az egyet nem értés vizsgálata során úgy tűnik, a magyarok a romákkal szemben való kommunikáció során gyakran megsértik az egyetértés maximáját.

2. A szimultán beszéd vizsgálata bebizonyította, hogy a magyarok kevésbé veszik figyelembe a nagylelkűség maximáját, a romák esetében pedig a jóváhagyás maximája érvényesül jobban. Az azonos kultúrában élők párbeszédét összehasonlítva a magyarok alkalmaztak többször szimultán beszédet, általában a szimultán beszéd kezdeményezőjeként a beszédjogot maguknál tartva. A roma–magyar dialógusok során azonban éppen a romáknál számoltam össze több olyan esetet, amikor szimultán beszéd történt. Ők a szimultán beszéd kezdeményezőjeként a beszédjogot átadták partnerüknek.

3. A diskurzustopik kezelésének kultúraközi különbségeit leginkább a topiktéma tartalmának orientációjában tudtam tetten érni. A topik kezdeményezésének stratégiahasználata arra mutat rá, hogy a magyarok többször tesznek ajánlatot a program megszervezésére. A romákhoz viszonyítva sokszor koncentrálnak a feladatra, és sokszor azokban az esetekben is, amikor a hallgató felé irányulnak, azt a feladat szervezése érdekében teszik. A romák ezzel szemben beszédlépéseiket az előző topikhoz igazítják, ami az egyetértések és ismétlések formájában jelenik meg. A diskurzus témájának kezelése hátterében álló szociopragmatikai elvek ezúttal nem az udvariasság maximáival, hanem a diskurzus céljához köthető eltérő elképzelésekkel magyarázhatók. A szociopragmatikai interakciós elvekkel magyarázva: míg a romáknál az arculattal való bánásmód kerül előtérbe, addig a magyaroknál a feladat teljesítésének szerepe kap hangsúlyt.

4. A diskurzusjellegzetességek kapcsán utolsóként a diskurzus információs struktúráját vizsgáltam. A stratégiahasználat konvencióiról megállapíthatjuk, hogy a romák előnyben részesítik az indirekt stratégiákat a direkt stratégiákkal szemben. Ez a jellegzetesség leginkább az eltérő érvelési módokban érhető tetten. A magyarok állító mondattal, direkt módon érvelnek, míg a romák az indirekt, kérdés vagy felkiáltás formájában megfogalmazott meggyőzési stratégiákat választják. Az indirekt érvelési stratégiák mellet a romák induktív sémáinak alkalmazását jól illusztrálják az ugratások is.

5. A kérdőív válaszaiból kiderül, hogy mindkét kultúra tagjai többségükben a magyar beszédmódot, nyelvhasználatot ítélik jobbnak. A jászapáti roma kisiskolások attitűdje magyar társaikhoz tehát pozitívnak mondható.

3.4. A kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzése

A kisiskolások fogalmazásainak elemzése után azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a romák fogalmazásaiban valóban kevésbé érvényesülnek a tantárgyi útmutatókban megfogalmazott fogalmazási követelmények. Így például a szöveg mondatai sokszor nem függnek össze egymással, a fogalmazásokban nem szerepel minden, ami a megértéshez

lényeges (pl.: sok az implikáció), az elbeszélés részei sok esetben hiányoznak. Más szóval az elbeszélő fogalmazások írása során elvárt írott szövegre jellemző lineáris és globális kohéziós eszközök nem érvényesülnek megfelelően.

A tantárgyi követelményekben olvashatjuk azonban a párbeszédek használatának fontosságát a szöveg élményszerűvé tétele céljából. Úgy tűnik, a romák éppen azért, mert szövegalkotásuk során sokszor beszélt nyelvi stratégiákat alkalmaznak, érdekesebbé tudják tenni történeteiket az olvasó számára. Ilyen stratégiák például az ismétlés, az egyenes beszéd és az értelmező értékelő részek gyakorisága. Ennek ellenére a kohéziós eszközök hiánya miatt a romák fogalmazásai nehezen olvashatók.

Irodalom

Brown, Penelope & Levinson, Stephen: Politeness: Some universals in language usage. In: Gumperz, John J. (ed.): *Studies in Interactional Sociolinguistics 4*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, 364.

Chafe, Wallace L.: Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: Tannen, Deborah (ed.): *Spoken and Written Language*. Norwood, N. J.: Ablex, 1982, 35–53.

Cheng, Winnie: *Intercultural Conversation.* Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 2003, 274.

Givón, Talmy: Syntacticization. In: Givón, Talmy (ed.): *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979, 207–233.

Hansen, Maj-Britt Mosegaard: *The Function of Discourse Particles. A study with special reference to spoken standard French.* Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1998, 408.

Kernya Róza: *A szöveg néhány sajátossága a kisiskolások fogalmazásaiban.* Budapest: Tankönyvkiadó, 1988, 237.

Labov, William & Waletzky, Joshua: Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: Helm, June (ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts.* Seattle, WA: University of Washington Press, 1967, 12-44.

Leech, Geoffrey: *Principles of Pragmatics.* New York: Longman, 1983, 250.

Mászlainé Nagy, Judit: A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében. *Argumentum* 3 (2007), 65–84.

Mászlainé Nagy, Judit: A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődése a bocsánatkérés kapcsán. *Argumentum* 4 (2008), 186–203.

Mászlainé Nagy, Judit: A szerepjátszós módszer segítségével létrehozott dialógusok elemzési lehetőségei. *Argumentum* 4 (2008), 1–21.

Ochs, Elinor: Planned and Unplanned Discourse. In: Givón, Talmy (ed.): *Discourse and Syntax. Syntax and Semantics 12*. New York: Academic Press, 1979, 51–80.

Olshtain, Elite & Cohen, Andrew D.: Apology: A speech act set. In: Wolfson, Nessa & Judd, Elliot (eds.): *Sociolinguistics and Language Aquisition.* Rowley, MA: Newbury House, 1983, 18-36.

Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990, 166.

Schiffrin, Deborah: *Approaches to Discourse.* Cambridge, USA: Blackwell, 1994, 470.

Spencer-Oatey, Helen: *Culturally speaking: managinng rapport through talk across cultures.* London & New York: Continuum, 2000, 381.

Spencer, Helen Oatey & Jiang, Wenying: Explaining cross-cultural pragmatic findings: moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIP-s). *Journal of Pragmatics* 35 (2003), 1633–1650.

Szili, Katalin: Elnézést, bocsánat, bocs. A bocsánatkérés pragmatikája a Magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127 (2003), 292–307.

Az értekezés tárgyából megjelent publikációk

Tanulmányok:

Mászlainé Nagy Judit: A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében. *Argumentum* 3 (2007), 65–84.

Mászlainé Nagy Judit: A szerepjátszós módszer segítségével létrehozott dialógusok elemzési lehetőségei. *Argumentum 4* (2008), 1–21.

Mászlainé Nagy Judit: A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődése a bocsánatkérés kapcsán. *Argumentum 4* (2008), 186–203.

Mászlainé Nagy Judit: A jászapáti roma és magyar kisiskolások nyelvhasználati stratégiáinak kultúraközi elemzése: a konverzációban való részvétel. [Megjelenés alatt: *LINGDOK 9.* (2010)].

Mászlainé Nagy Judit: A jászapáti roma és magyar kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzése. [Megjelenés alatt: *Magyar Nyelvjárások 47* (2010)].

Mászlainé Nagy Judit: A roma és magyar kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlesztési lehetőségei a tanórákon. [Megjelenés alatt: *Alkalmazott Nyelvtudomány* (2010)].

Recenzió:

Mászlainé Nagy Judit: Gabriele Kasper & Kenneth Rose: Pragmatic Development in a Second Language. *Argumentum 4* (2008), 214–219.