Doktori (PhD) értekezés

A jászapáti roma és magyar kisiskolások nyelvhasználati stratégiáinak kultúraközi elemzése

Mászlainé Nagy Judit

Debreceni Egyetem

BTK

2010

Én, Mászlainé Nagy Judit teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

A doktori értekezés betétlapja

A jászapáti roma és magyar kisiskolások nyelvhasználati stratégiáinak kultúraközi elemzése

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Nyelvtudományok tudományágban

Írta: Mászlainé Nagy Judit okleveles magyar nyelv és irodalom / német nyelv és irodalom szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Nyelvtudományok doktori iskolája
(Modern nyelvészeti programja) keretében

Témavezető: Dr. Kis Tamás

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ……
tagok: Dr. ……
Dr. ……

A doktori szigorlat időpontja: 2010. február 5.

Az értekezés bírálói:

Dr. ….....
Dr. ……
Dr. ….....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ….....
tagok: Dr. ……..
Dr. ……..
Dr. ……..
Dr. ……..

Az értekezés védésének időpontja: 20… . …… … .

Tartalomjegyzék

Bevezetés **4**

1 A pragmatikai kompetencia és a kultúra fogalma **8**

1.1 A kompetencia fogalma 8

1.1.1 Pedagógia megközelítés: a kompetenciák a személyiség alkalmazkodásának és beilleszkedésének eszközei 8

1.1.2 A kommunikatív kompetencia 9

1.1.3 A kommunikatív kompetencia nyelvészeti szempontú meghatározása 11

1.1.4 A kommunikatív kompetencia pragmatikai komponensének szociokulturális és kognitív megközelítése 12

1.2 A kultúra fogalma 15

2 A kultúraközi elemzések elméleti háttere **17**

2.1 Az elemzés tágabb kerete: a nyelvi szocializáció elmélete 17

2.1.1 A szocializáció folyamata 18

2.1.2 A nyelvi szocializáció és a nyelvelsajátítás kapcsolata 19

2.1.3 A nyelvi szocializáció és a fejlődés kérdése 19

2.1.4 A szocializáció nyelvi forrásai 19

2.1.4.1 A kontextualizációs jelölők 20

2.1.5 Írásbeli szocializáció 21

2.1.5.1 Szóbeli és írásbeli kultúrák 22

2.1.5.2 A roma gyerekek iskolai nehézségei az írásbeliség terén 23

2.1.6 Összefoglalás 24

2.2 A szóbeli és az írásbeli nyelvhasználat elemzésének elméleti keretei 25

2.2.1 A nyelvhasználat funkcionális megközelítése 25

2.2.1.1 A sikeres kommunikáció feltételei: Leech kommunikációs modellje 25

2.2.1.2 A diskurzus mint nyelvhasználat 26

2.2.2 A szóbeli nyelvhasználat elemzésének elméleti kerete: a kapcsolatkezelés elmélete 28

2.2.2.1 Az arculat univerzális igénye 30

2.2.2.2 A kapcsolatkezelés aspektusai 32

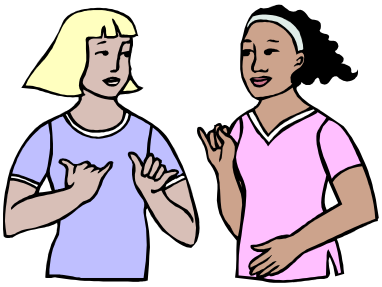
2.2.2.3 A stratégiahasználatot befolyásoló tényezők 33

2.2.2.3.1 Viszonyorientáció 33

2.2.2.3.2 A kontextuális változók 34
2.2.2.3.3 Pragmatikai konvenciók 36
2.2.2.3.4 A kapcsolatkezelés kimenetele 37
2.2.2.3.5 Kapcsolatkezelés a kultúrák között 38
2.2.3 Az írásbeli nyelvhasználat elemzésének alapja: az írott és a beszélt nyelv elkülönítése 39
3 Az adatgyűjtés módszerei a kisiskolások körében 46
3.1 Beszélt nyelvi adatok 46
3.1.1 A kapcsolatkezelés stratégiái a szerepjátszós dialógusokban 46
3.1.2 A konverzációban való részvétel 50
3.2 Az elbeszélő fogalmazások vizsgálata 52
4 Vizsgálati eredmények 54
4.1 A szóbeli nyelvhasználat vizsgálatának eredményei 54
4.1.1 A kapcsolatkezelés stratégiái a kisiskoláskor elején 54
4.1.1.1 Az adatok tagolása 55
4.1.1.2 A pragmatikai tényezők beépítéséről 57
4.1.1.3 Az első osztályosok stratégiahasználata 61
4.1.1.4 Összegzés 70
4.1.2 A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata a kisiskolások körében 73
4.1.2.1 Szociálpszichológiai háttér 74
4.1.2.2 Az adatgyűjtés módszerei és az adatok tagolása 76
4.1.2.3 A kisiskolások stratégiái 77
4.1.2.4 Az udvariasság fejlődése a kisiskolás korban 83
4.1.2.4.1 Az IFID-stratégiák megoszlása 87
4.1.2.5 Összegzés 88
4.1.3 A kisiskolások nyelvhasználatának kultúraközi elemzése a konverzációban való részvétel alapján 90
4.1.3.1 Kulturális különbségekre utaló diskurzusjellegzetességek 90
4.1.3.2 Preferenciaszerveződés: egyet nem értés 90
4.1.3.3 Szimultán beszéd 92
4.1.3.4 A diskurzus témájának kezelése 95
4.1.3.5 A diskurzus információs struktúrája 98
4.1.3.6 Attitűdvizsgálat 100

4.1.3.7 Összegzés 101
4.2 Az írásbeli nyelvhasználat (elbeszélő fogalmazások) vizsgálatának eredményei 102
4.2.1 Az elbeszélő fogalmazások funkciója kisiskolás korban 103
4.2.2 A logikus vonások kapcsolata az írott és a beszélt nyelv elkülönítésével 105
4.2.3 Az elbeszélés műfaja 108
4.2.4 A variációelemezés és az elbeszélés egységei 111
4.2.5 Az elbeszélések legkisebb egységei: a tagmondatok 114
4.2.6 Az értékelés 117
4.2.7 Összefoglalás 119
5 Az eredmények gyakorlatban való felhasználásának lehetőségei 121
5.1 Javaslat a kapcsolatkezelés tanításához 124
5.2 Az utolsó tanítási nap megtervezése 127
5.3 A fogalmazás tanítása 129
5.4 Kitekintés 130
Irodalom 131
1. melléklet 147
2. melléklet 150
3. melléklet 152
4. melléklet 160
5. melléklet 161
6. melléklet 162
7. melléklet 163
8. melléklet 164
Függelék 168
Rövidítések jegyzéke 198

Bevezetés



„A roma gyerekek szociális háttere és gondolkodási sémáik annyira eltérnek a magyarokétól, hogy ez a kölcsönös megértés akadálya lehet. A kultúrák közötti hatékony kommunikáció előmozdításához néhány speciális képesség tudatos fejlesztése szükséges” (Knausz 2005: 86)

A legtöbb településen az általános iskola alsó tagozatában két különböző kulturális háttérrel rendelkező csoport tagjai ülnek egy osztályteremben: a magyarok és a romák. Az adatok tükrében megállapítható, hogy a romák iskolai teljesítménye, illetve az életben való érvényesülésük a magyaroké mögött marad. Ennek egyik okaként a nyelvi hátrányt jelölik meg, mely a nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire vezethető vissza (Réger 1990: 121). A nyelvhasználat fogalma itt azonban nem kitüntetett kód használatát jelenti, hanem az egyén nyelvhasználati módjának összességét, a beszélt és az írott nyelv használatának teljes skáláját foglalja magában. Amennyiben segíteni szeretnénk a nyelvi hátrány felszámolásában, mely igazából nem a kitüntetett és a hátrányos kód meglétét állítja, hanem az érvényesülés nyelvének elsajátítására vonatkozik, azzal kell kezdenünk, hogy feltérképezzük, mi az, ami adott. Vagyis: milyen a gyerekek nyelvi szocializációja az iskolás kor elején. Az iskola ugyanis ekkor lép be az életükbe, és innentől nyújthat segítséget az életben való esélyegyenlőségre.

Az iskoláskorú gyermek nyelvi szocializációjával kapcsolatosan kitüntetett figyelmet érdemel az a tény, hogy az iskola megköveteli a gyerekektől azt, hogy a multimodalitású beszédről áttérjenek a lexikalizált diskurzusszekvenciákra (Gumperz & Gumperz 1981: 99). Az iskolában a gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy hogyan kell kommunikálni ismeretlenekkel új kontextusban, új szituációban. A kommunikáló felek egyedül a verbalizált csatornában bízhatnak. A gyerek kommunikatív képességét a későbbiekben aszerint mérik, hogy megfelel-e a felnőtt kritériumoknak, melyek a kontextuálisan releváns és megfelelő beszédet és írást jelentik. Ez a képesség nemcsak a stratégiák elsajátítását jelenti, hanem a

felnőttek nyelvhasználati szabályainak elsajátítását is a beszéd és az írás kontextusára vonatkozva (Gumperz 1977: 106–110).

Ahhoz, hogy az azonos nyelvet beszélő, de különböző kulturális hátterű gyerekeket az iskola egyformán fel tudja készíteni a sikerességben szerepet játszó egyfajta felnőtt kommunikatív kompetencia megszerzésére, az első feladat annak az állapotnak a felmérése, ahonnan a fejlesztés indul (mind a magyar, mind pedig a roma tanulók körében). Annak érdekében, hogy a tanárok tudjanak valamit tenni ebben a fázisban, rá kell világítani a két kultúra nyelvhasználatbeli különbségére. Később majd éppen ezek tudatosítása alkotja a tanterv részét.

Az értekezés célja a roma és a magyar kultúrában élő kisiskolások nyelvhasználati stratégiáinak szociokulturális megközelítésű feltérképezése, mellyel segíteni szeretném az alsó tagozatos pedagógusok munkáját, akik a nevelést napjainkban a kompetencia alapú oktatásra alapozzák. A nyelvhasználati stratégiák a megnyilatkozások formáinak megválasztását jelentik bizonyos célok elérése érdekében. A választás egyrészt az egyén döntésének eredménye, másrészt társadalmi előírások is hatással vannak rá. Ezen stratégiák tudása a kommunikatív kompetencia pragmatikai komponensének részét képezi: annak tudását foglalja magában, hogy a társadalom különféle szféráiban létrejövő társadalmi kapcsolatok egy sajátos kontextusban milyen nyelvi stratégiákat kívánnak a sikeres kommunikáció érdekében.

Az elemzés kiindulópontja az eltérő nyelvi szocializáció, mely megmagyarázza a roma és a magyar kultúrában élő gyerekek nyelvhasználatának különbségeit (Réger 1990). A dolgozat 1. fejezetében áttekintést nyújtok a kompetencia és a kultúra fogalmakról, majd a 2. fejezetben felvázolom azon elméleti modelleket, melyek az empirikus adatok elemzésének hátterében állnak. 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 e szociopragmatikai megközelítésű modell alapján lehetővé vált a kultúraközi elemzés. Spencer-Oatey javaslatai alapján a pragmalingvisztika területén a következő aspektusok terén léphetnek fel variációk a kultúrák között: 1. Pragmalingvisztikai konvenciók 2. A kapcsolatkezelésre szolgáló stratégiák készlete 3. A normák kontextuális meghatározása.

A szociopragmatika vizsgálati körébe a személyközi kapcsolatokra koncentrálva a következő komponensek sorolhatók: 1. Szociopragmatikai konvenciók 2. Alapvető kulturális értékek.

A kisiskoláskorban alkalmazott kapcsolatkezelési stratégiákat első és negyedik osztályban szerepjátszós módszerrel hívtam elő, évfolyamonként 15 roma és 15 magyar tanuló segítségével. A mérés során egy tanulónak összesen 15 szituációban kellett részt vennie a társadalmi norma megszegésének természetétől függően, így összesen 900 szituáció jött létre.

A fentebb vázolt elmélet alapján a 4.1.1 és a 4.1.2 fejezetben a következő kérdésekre kerestem a választ:

1. A kapcsolatkezelés során milyen pragmalingvisztikai és szociopragmatikai eltérések figyelhetők meg a kisiskolások nyelvhasználatában az iskoláskor elején (1.o.[1])? Pontosabban: Melyek a két kultúra tagjai által alkalmazott jellegzetes stratégiák? Melyek azok a szituációk, melyek a nyelvi eszközök előfordulásának 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 kapcsolatkezelés stratégiáinak feltárásához a diskurzusjellegzetességek kultúraközi eltéréseire is kíváncsi voltam, ezért kötött tematikájú beszélgetések vizsgálata is szükségessé vált. Ennek érdekében negyedik osztályban 40 párbeszédet jegyeztem le. A 4.1.3 fejezetben azon jellegzetességeket vizsgálom Winnie Cheng (2003) alapján, melyek megjelenési lehetőségei magyarázatul szolgálnak a kulturálisan eltérő viselkedésre. Ezek a következők:

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

[1] 1.o.: első osztály

A szóbeli nyelvhasználat különbségein túl a 4.2 fejezetben azt a kérdést válaszolom meg, hogy a kisiskolások fogalmazásaiban az írott és a beszélt nyelvet jellemző stratégiák használata alátámasztja-e azt a feltevésemet, miszerint a roma kisiskolások nehézségei az *írásbeliség* terén a kulturális háttérrel magyarázhatók.

A vizsgálódás alapját a 2.2.3 fejezetben felvázolt szóbeliség és írásbeliség kritériumainak elkülönítése képezte (Hansen 1998; Givón 1979; Ochs 1979; Chafe 1982). A negyedikes kisiskolásoknak (24 magyar és 24 roma tanuló) azt a feladatot adtam, hogy egy az osztályukban nem tanító tanító néninek írjanak egy elbeszélő fogalmazást, melynek címe: „Nagy élményem volt”. Az elbeszélés alkalmas volt arra, hogy a nyelvhasználatot kommunikációs szempontból minősítsem. Az írásbeliség és a szóbeliség sajátosságai mentén Kernya (1988) alapján azonosítottam a logikus vonásokat, a mondatszerkezeti sajátosságokat és a címzett szempontjának figyelembe vételét. 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.

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. Ennek kidolgozása egy másik munka feladata lesz.

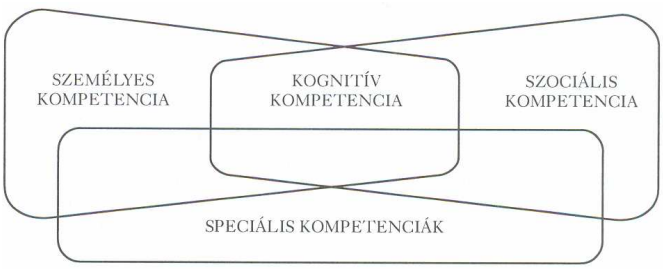
1 A pragmatikai kompetencia és a kultúra fogalma

Mielőtt elkezdeném a jászapáti kisiskolások stratégiahasználatának feltérképezését, áttekintem a pragmatikai kompetencia és a kultúra fogalmait. E két fogalom tisztázása ugyanis kulcsfontosságú a bevezetésben megfogalmazott célok tekintetében.

1.1 A kompetencia fogalma

1.1.1 Pedagógia megközelítés: a kompetenciák a személyiség alkalmazkodásának és beilleszkedésének eszközei

A kisiskolások nevelését napjainkban a kompetencia alapú oktatásra alapozzák. Ezt az igényt az a tény hívta elő, hogy a modern világban csak az az ember lehet sikeres, aki bizonyos kompetenciáknak a birtokában van. A kompetencia fogalmán a pedagógia a személyiség azon komponenseit érti, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek (Nagy 2002: 13). A pedagógiai tevékenység számára a személyiségkomponensek optimális fejlesztése a fontos, a pedagógiai viszony értelme a személyiségkomponensek és a személyiség komplex fejlesztésében gyökerezik. Ezért vált szükségessé egy olyan pedagógiai szemléletű személyiségmodell elkészítése, mely lehetővé teszi a fejlesztő, beavatkozó eljárások felismerését, megtervezését és kivitelezését (Szőke-Milinte 2005: 100). Nagy József a személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges számú komponensrendszert értelmezi, mely bizonyos komponenskészletekből szerveződik, és sajátos szabályok szerint tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 1996: 10). A személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák szerveződését a következő ábra szemlélteti (Nagy 2002: 35):



1. ábra

A személyes kompetencia azoknak a komponenseknek és szabályozóknak a rendszere, amelyek információhasznosítással lehetővé teszik a személyes érdek érvényesítését szociális kölcsönhatások nélkül is (Nagy 2002: 248). A szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, az információfeldolgozás önállósult létfunkcióként, kognitív kompetenciaként is jelentőséggel bír. Végül az egyes szakmák elsajátítása és a foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint speciális kompetenciákat tartjuk számon. (Szőke-Milinte 2005: 101).

Összefoglalva az eddigieket azt mondhatjuk, hogy a kompetenciamodell szerint a személyiséget négy alapkompetencia szerveződéseként értelmezhetjük. Aszerint, hogy milyen létfunkció betöltését szolgálja az illető komponenskészlet, megkülönböztettük a kognitív kompetenciát, a személyes kompetenciát, a szociális kompetenciát és a speciális kompetenciát. Fölvetődik a kérdés, hogy hova sorolható be a kommunikáció az ismertetett modell szerint?

1.1.2 A kommunikatív kompetencia

Abból indulunk ki, hogy a kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, ami a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis nélküle elképzelhetetlen a többi kompetencia működése. Nagy József négy komplex képességet emel ki a kognitív kompetencia komponenskészletében: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és tudásszerzés képességét. Ezek egymáshoz való viszonyából kiderül, hogy a kognitív kommunikációs képesség a kognitív kompetencia tengelye, így általa valósul meg a többi komponenskészlet eredményes működése, hiszen ez a képesség biztosítja a szimbolikus információközlést és-vételt. Nagy József szerint a kognitív kommunikációs képességrendszer a következő komponensrendszerekből szerveződik: vizuális kommunikáció, nyelvi kommunikáció és formális kommunikáció (Nagy 2002: 111).

Ezek közül minket a nyelvi kommunikáció érdekel leginkább. A nyelvi kommunikáció komponenskészlete a beszédképzés, a beszédértés, az olvasás és a fogalmazás alapképességeiből tevődik össze. Mivel a legalapvetőbb feladatok közé tartozik a szóbeli és az írásbeli nyelvi alapképességek fejlesztése, az oktatási rendszer nagy hangsúlyt fektet ezen feladatokra.

A NAT[2] követelményrendszere pontosan körvonalazza azokat a komponenseket, amelyekből a beszédképzés, a beszédértés, az olvasás és a fogalmazás képességei szerveződnek. Az anyanyelvi nevelés középpontjában szükségszerűen az anyanyelvi kompetencia fejlesztése áll. Az anyanyelvi kompetencia összetett fogalom, mely főként a következő nyelvhasználati képességek meglétét feltételezi: beszédértés, szövegértő olvasás, írástechnika, helyes kiejtés, helyesírás, nyelvi helyesség, szóbeli és írásbeli szövegalkotás, kommunikatív viselkedési kultúra és a stílusérzék fejlesztése (Banczerowski 1994). Ezzel kapcsolatban Antalné Szabó Ágnes kitér a kommunikatív kompetencia kérdésére is. A kommunikatív kompetencia alkotóelemei a nyelvi, a pragmatikai, a szövegalkotói és -befogadói, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia (2003). Nyelvi kompetencia szükséges ahhoz, hogy az adott nyelv rendszerében helyes mondatokat hozzunk létre; a pragmatikai kompetencia pedig azt biztosítja, hogy beszédünk, írásunk a kommunikációs körülményeknek, illetve a kommunikációs célnak megfeleljen. A szövegalkotói, befogadói kompetencia azt jelenti, hogy képesek vagyunk mondanivalónkat megfogalmazni, a szövegkohéziós eszközöket alkalmazni, illetve ezeket – a kommunikációs folyamat másik oldalán – megfelelően értelmezni. A szociolingvisztikai kompetencia alapján tudjuk a szöveget az adott társadalmi konvenciók szerint megfogalmazni és értelmezni, végül a stratégiai kompetencia teszi lehetővé, hogy a kommunikáció sikere érdekében a legmegfelelőbb kommunikációs formákat válasszuk (Csiffári).

Az Educatio Kht. kompetenciafejlesztő oktatási program kerettanterve így foglalja össze az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célját és kiemelt pedagógiai feladatait:

> „A kisiskolás korosztály anyanyelvi nevelésének célja, hogy az iskolába kerülést megelőző nyelvi tapasztalatokra építve megindítsa a gyerekek anyanyelvi tudatosodásának folyamatát, megalapozza annak – a későbbiekben kiteljesedő – igényes és működőképes eszközi használatát. A fejlesztés eredményeképpen a spontán anyanyelvhasználat a kezdő iskolaszakasz végére egyre tudatosabbá válik. Az új nyelvhasználati módok megtanulásával kiszélesedik a nyelvi tevékenységek köre, gazdagodik eszköztára, pontosabbá válik a megértés, a kifejezés, és differenciálódik az információs forrásokhoz való hozzáférés feltételrendszere […] A fejlesztés eszköze a tanulói aktivitást feltételező, integrált szemléletű változatos

[2] http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

tevékenységrendszer, melynek középpontjában a szóbeli és írásbeli szöveg megértése, valamint a szó-és írásbeli szövegalkotás áll”[3].

Visszakanyarodva a kommunikatív kompetencia fogalmához, kölcsönözve a kompetenciamodell strukturális felépítését, a kommunikációs kompetenciát is hasonlóképpen modellezhetjük: így beszélhetünk személyes kommunikációról, kognitív–általános kommunikációról, szociális kommunikációról és speciális kommunikációról (Szőke-Milinte 2005: 106.).

A dolgozat lényege szempontjából engem a kognitív kommunikáció körébe tartozó általános kommunikációs képességek közül a következők érdekelnek: az elbeszélés, az érvelés, a reflektálás (l. projektkészítés), az általános verbális együttműködés, a kérdésfeltevés, a visszajelzés, a válaszadás és az általános szövegalkotás. A szociális készségek közül pedig a következőkre koncentrálok: kontaktuskezelés, érdekérvényesítés, érvelés, visszajelzés, kommunikációs helyzetalakítás, konfliktuskezelés, együttműködés, szándéknyilvánítás (Szőke-Milinte 2005: 107–109).

Az iménti felsorolásból is kitűnik, hogy ezek a képességek nagyon általánosan vannak körvonalazva, ezért szükség van a kommunikatív kompetencia fogalmának nyelvészeti szempontú megközelítésére is.

1.1.3 A kommunikatív kompetencia nyelvészeti szempontú meghatározása

A kompetencia fogalmát Chomsky vezette be a nyelvészetbe. Definíciója szerint a nyelvi kompetencia a beszélő és a hallgató fejében reprezentálódott elvont nyelvtudás, szabályrendszer, amely képessé teszi őt arra, hogy beszélőként végtelen számú mondatot hozzon létre, hallgatóként pedig végtelen számú mondatot értsen meg, továbbá felismerje a nyelvi hibákat és a kétértelműséget (Chomsky 1965).

Dell Hymes azonban nem találta kielégítőnek a generatív nyelvtan kompetencia fogalmát, mely figyelmen kívül hagyta a nyelv társadalmiságát, s ebből fakadóan a nyelvi variabilitást, és nem számolt a nyelvi változatokkal sem. Hymes a nyelvet a kultúra és a társadalmi élet szerves részének tekinti, s ebben a kettős keretben tanulmányozza (Horváth 2006: 163). A nyelvi kompetencia fogalma helyett bevezeti a kommunikatív kompetencia fogalmát (Hymes 1972). Szerinte a kommunikatív kompetencia a nyelvi rendszer társadalmi használatának szabályrendszere, amely képessé teszi a beszélőt és a hallgatót arra, hogy ─ a

[3] www.sulinovadatbank.hu/letoltes.php?d_id=19289

sikeres kommunikáció érdekében ─ a helyzetnek megfelelő mondatokat hozzon létre és értsen meg. Mivel a szabályrendszer a beszélőközösség egészére vonatkozik, erről is számot kell adni, nemcsak az elvont nyelvszerkezetről. A kommunikatív kompetencia fogalma négy kérdésre vonatkozik: 1. Mi az, ami egy adott nyelvi rendszerben formálisan lehetséges? 2. Mit lehet a nyelvi produkció keretében megvalósítani? 3. Mi az, ami az adott kontextusban helyes? 4. Mi az, amit egy adott nyelvközösség tagjai valóban használnak? A kommunikatív kompetencia lehetővé teszi, hogy a beszélő megszerkessze és értse a helyes mondatokat, és a nyelvet különböző cselekvésekhez használja. A kommunikatív kompetencia olyan szabályok tudását jelenti, melyek meghatározzák, hogy mikor, hol, kivel, miről, milyen céllal, mely eszközök segítségével megy végbe a kommunikációs aktus (Hymes 1972: 281).

Hymesot követően többen is definiálták a kommunikatív kompetencia fogalmát, bevezetve mellé a pragmatikai kompetencia fogalmát is (Canale 1983, Banczerowski 1994). Canale meghatározása szerint a pragmatikai kompetencia a kommunikatív kompetencia fogalmának valamennyi szintjével érintkező olyan tudás, amely lehetővé teszi, hogy a megnyilatkozások létrehozása, és azok megértése az adott szociolingvisztikai kontextusnak megfelelően menjen végbe (saját fordítás: Canale 1983: 89). Vagyis a kommunikáció teljes sikeréhez az is hozzátartozik, hogy a hallgató a megnyilatkozások nyelvi jelentésén túl az adott helyzetbeli jelentést is megérti, azaz a beszélő szándéka szerinti illokúciós erőt tulajdonítja a mondottaknak, és annak megfelelően cselekszik.

A nyelvészetben megfogalmazott kompetenciafogalmak közül én Banczerowski Janus definícióját emelem ki, aki *A kommunikatív kompetencia és összetevői* című cikkében a kommunikatív kompetencia összetevőit a következőképpen definiálja: „A nyelvi tudást és használatának képességét nyelvi kompetenciának, viszont a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások szabályrendszerének tudását (ismeretét) nyelvi pragmatikai kompetenciának fogjuk nevezni” (Banczerowski 1994: 283).

Banczerowski definíciója alapján a pragmatikai kompetencia tehát a kommunikatív kompetencia pragmatikai komponense, és én ennek a komponensnek a fejlesztéséhez kívánok adalékot nyújtani.

1.1.4 A kommunikatív kompetencia pragmatikai komponensének szociokulturális és kognitív megközelítése

A *szociopragmatikai megközelítések* alapján a pragmatika tudománya röviden összefoglalva a kommunikatív cselekvés tanulmányozása szociokulturális kontextusban. A

kommunikatív cselekvés magában foglalja a beszédaktust, a konverzációban való részvételt és a komplex beszédeseményeken belül az interakció fenntartását.

Jenny Thomas a pragmatikát pragmalingvisztikai és szociopragmatikai komponensekre osztja fel (Thomas 1995). A pragmalingvisztika a kommunikatív aktusok és a személyközi jelentések végrehajtásának forrásait jelöli. Ide tartoznak a pragmatikai stratégiák, mint például a direktség, az indirektség, a rutinok, illetve a kommunikatív aktusokat enyhítő, illetve fokozó nyelvi formák. A szociopragmatika a pragmatika szociológiával érintkező területe, mely azt vizsgálja, hogy a beszélgetés résztvevői által végrehajtott kommunikatív aktusoknak milyen szociális észlelés az alapjuk. A különböző beszélőközösségek eltérnek egymástól abban a tekintetben, hogy hogyan becsülik fel a felek közötti társadalmi és hatalmi távolságot, hogyan kezelik a tabukat, milyen a világlátásuk, hogyan rangsorolják az értékeket, hogyan ítélik meg jogaikat és kötelességeiket, illetve hogyan állapítják meg a tolakodás mértékét az egyes kommunikatív aktusok során (Thomas 1983)[4].

Mivel a kisiskolások esetében a nevelés egyik célja a sikeres kommunikáció megtanításában rejlik, célszerű kiindulni abból, hogy mi az, ami a kommunikációs cél hibás megvalósításának forrása. Ezek azok a pontok ugyanis, amelyeket tudatosítani kell a hibázások elkerülése érdekében.

Jenny Thomas *Cross-Cultural Pragmatic Failure* című írásában a pragmatikai kudarcot a következőképpen definiálja: Pragmatikai kudarcról akkor beszélünk, amikor a beszélő kommunikációs célját hibásan valósítja meg. Olyan emberek között történik ilyesmi, akik nem ugyanazzal a nyelvi vagy kulturális háttérrel rendelkeznek[5]. A kudarc forrása az, hogy a beszélőpartnerek képtelenek megérteni a kimondottak mögött húzódó beszélői szándékot. A pragmatikai félresiklások egyik forrása *pragmalingvisztikai* természetű, ez a nyelvi kompetenciát érinti, a másik pedig *szociopragmatikai* jellegű, és a világszemlélettel függ

[4] A kapcsolatkezelés vizsgálata során Jenny Thomas fentebb említett felosztását annyiban módosítottam, hogy a pragmatikai stratégiák kiválasztását befolyásoló közvetlen kontextuális tényezőket (hatalmi távolság, társadalmi távolság, a tolakodás mértéke), illetve az e paraméterekhez társuló stratégiákat én pragmalingvisztikainak vettem, és elkülönítettem attól a szociopragmatikai komponenstől, amely segíti az emberek alap interakciós motivációinak kezelését, hiszen az a kulturális világlátással függ össze. Ez a szociokulturális komponens a szociopragmatikai interakciós elvekre (SIP-ekre) vonatkozik, melyekről a későbbiekben még bővebben is szó lesz.

[5] Pragmatikai kudarc olyan emberek között is létrejöhet, akiknek nyelvi hátterük azonos, vallási, regionális vagy társadalmi csoportba tartozásuk alapján azonban más beszélgetési mintákat követnek.

össze (Thomas 1995: 91). Közelebbről: pragmalingvisztikai kudarc akkor történik, ha a beszélő által felmért pragmatikai erő eltér attól a pragmatikai erőtől, amelyet a másik nyelv beszélője jelöl, vagy ha a beszédaktus stratégiák helytelen nyelvi transzferrel kerülnek át egyik nyelvből a másikba[6]. A szociopragmatikai feltételek Leechtől kölcsönözve a nyelvhasználat során alkalmazott szociális feltételeket foglalják magukban. A szociopragmatikai kudarc a célnyelvi szokáskultúrával és a társadalmi elvárásokkal kapcsolatos hiányos ismeretekből fakad (Thomas 1995: 99). A kommunikatív kompetencia pragmatikai komponensének ilyetén való értelmezése a társadalmi, illetve a kulturális hagyományozódás körébe tartozik (Kelemen 2006: 191).

A fogalom másik értelmezése szerint a kompetencia terminus azonban genetikailag továbbörökített, azaz biológiailag és mentálisan megalapozott struktúrák működésére utal. A *relevanciaelmélet* a pragmatikai komponenst ez utóbbi értelmezés alapján tárgyalja (Wilson & Sperber 1987). A relevancielmélet szerint a nyelvi kompetencia mellett velünk született képességünk az is, hogy a relevancia irányítja észlelésünket, valamint az is, hogy bizonyos dolgokból következtetni tudunk másokra. Ezt a képességet nevezhetnénk pragmatikai kompetenciának. A relevancia elve azt mondja ki, hogy ha egy megnyilatkozás elhangzik, az automatikusan várakozást vált ki a hallgatóban, vagyis önmaga relevanciájának elvárását váltja ki. Az értelmezési, következtetési folyamatokat éppen ez indítja meg. „Bármely külső inger vagy belső reprezentáció, amely kognitív folyamatok bemeneteként szolgálhat, releváns lehet valaki számára, ha ezt össze tudja kötni valamely számára elérhető háttérinformációval ahhoz, hogy számára fontos következtetést tudjon levonni. Egy bemenet akkor releváns valaki számára, ha annak feldolgozása egy a rendelkezésre álló feltevésekből felépülő kontextusban pozitív kognitív hatásokkal jár: például meg tudja változtatni az egyénnek a világról alkotott reprezentációját, feltevéseket tud megerősíteni, felülvizsgálni vagy elvetni” (Kelemen 2006: 189).

A relevanciaelmélet feltevése szerint sikeres kommunikáció akkor jön létre, ha a hallgató eljut a beszélő által közölni szándékozott tartalomhoz mint kommunikatív tartalomhoz. A megértéshez a következő mentális képességek szükségesek: 1. a nyelvi szignál érzékelése és felfogása, 2. a nyelvi kód ismerete, 3. képesség arra, hogy felismerjük a

[6] A mi esetünkben az egyszerűbb tárgyalhatóság kedvéért külön nyelvnek tekintem a romanesz beszédet (Romanesz), mely alatt a cigány identitást hordozó diskurzust értjük, és a magyar nyelvet, mely magyar diskurzusként értelmezhető.

kommunikatív szándékot és segítségével az informatív szándékot, 4. a kognitív környezetként adott szituációs kontextus érzékelése, 5. a memóriában tárolt szükséges ismeretek, 6. mentális képesség a következtetési folyamatok lebonyolítására. (vagyis: érzékelés, következtetési képesség, a nyelvi kód ismerete, a megtapasztalt és megtanult ismeretek). Ha ezen képességek valamelyike hiányzik, nem történik megértés (Kelemen 2006: 189)[7].

A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának tanulmányozása során el kell döntenünk, hogy a kommunikatív kompetencia pragmatikai komponensét milyen módon értelmezzük. Mivel kulturális különbségeket keresünk, célszerű a szociokulturális megközelítésből kiindulni. Mielőtt azonban a konkrét nyelvészeti szempontú elemzésre rátérnénk, az értekezés címében szereplő kultúraközi kifejezést is meg kell magyaráznunk. Pontosabban: azt a kérdést kell megválaszolnunk, hogy mit értünk a kultúra fogalmán.

1.2 A kultúra fogalma

A mérések során létrejött beszélgetések alkalmával két kultúra tagjai lépnek interakcióba egymással: a romák és a magyarok. A Jászapátin élő romák már nem ismerik a cigány nyelvet és a rituális cigány szokásokat, mégis más kultúrához tartoznak, mint a magyarok. Mit is jelent ez?

A kultúrát meglehetősen nehéz definiálni. 1952-ben Alfred Kroeber és Clyde Kluckhohn antropológusok a kultúra fogalmát 164 definíció segítségével magyarázták (Kroeber-Kluckhohn 1952.) Apte az *Encyclopedia of Language and Linguistics* című tízkötetes írásában a következőképpen próbálja meg definiálni a kultúra fogalmát (Apte 1994: 2001, idézi: Spencer-Oatey 2000: 4):

> „Culture is a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural conventions, and basic assumptions and values that are shared by a group of people, and that influence each member's behaviour and each member's interpretations of the 'meaning' of other people's behaviour".

[7] A kisiskolások dialógusainak relevanciaelmélet felőli megközelítésével bővebben egyik tanulmányomban foglalkoztam (Mászlainé 2008b).

Magyarul: a kultúra egy csoport közös attitűdjeinek, hiedelmeinek, viselkedési konvencióinak, alapvető feltevéseinek és értékeinek nehezen körbehatárolható halmaza, mely befolyásolja a csoporttagok viselkedését és más emberek viselkedésének értelmezését.

Az a definícióból is kitűnik, hogy a kultúra különböző mélységű szinteken értelmeződik. A belső magot az alapvető feltevések és értékek alkotják, majd következnek a hiedelmek, az attitűdök és a szociális konvenciók[8]. A felszínen pedig a viselkedésbeli manifesztációk jelennek meg. Azt is láthattuk, hogy a fogalom 'meghatározhatatlan' halmazról szól, vagyis a jellegzetességeknek nincs abszolút halmaza, melyek alapján el tudnánk különíteni az egyik kultúrát a másiktól. A kultúra társadalmi csoportokkal hozható összefüggésbe. Egy ember azonban több csoportnak is tagja is lehet (nem, foglalkozás, generáció, stb. szerint), így mindegyik csoportot különböző kulturális csoportnak tekinthetjük. A mi esetünkben a kultúrát etnolingvisztikai identitásként (roma–magyar) értelmezzük. A kultúra etnolingvisztikai azonosságot fog jelenteni.

Az elemzések során gyakran fogunk találkozni a „kultúraközi" fogalommal is, ami az összehasonlítandó adatokra, vagyis a különböző kulturális csoportoktól nyert adatokra vonatkozik. A mérések során ezek az adatok interakciós adatok, vagyis minden esetben a két kultúra tagjai valamiképpen interakcióba lépnek egymással[9].

[8] A felszín alatti aspektusok befolyásolják az emberek viselkedését és azt, hogy miként értelmezik mások viselkedését. (lásd még G. Hofstede (Hofstede 1991) és F. Trompenaars & C. Hampden-Turner (Trompenaars & Hampden 1997) munkáit).

[9] Az interakciók között lesznek olyanok, amikor azonos kultúrából érkező személyek lépnek egymással interakcióba, máskor pedig eltérő kulturális hátterű személyek között jön létre a kommunikáció.

2 A kultúraközi elemzések elméleti háttere

2.1 Az elemzés tágabb kerete: a nyelvi szocializáció elmélete

Amennyiben a roma és a magyar kultúrában élő kisiskolások pragmatikai kompetenciáját szociokulturális megközelítésből szeretném vizsgálni, célszerű a nyelvi szocializáció elméletét kiindulási alapul venni.

A nyelvi szocializáció a szocializáció két fő területével foglalkozik: a nyelvhasználat során végbemenő szocializációval és a nyelvhasználat céljából történő szocializációval. A nyelvi szocializáció alapfeltevése az, hogy a nyelv és a szociális struktúrák, valamint a szociális folyamatok kölcsönösen függnek egymástól, és a nyelv elsajátítása valamint a szocializáció folyamatai integráltak: a nyelv és a kultúra elsajátítása befolyásolják egymást. A nyelvi szocializáció a szociális és a nyelvi kompetenciát tanulmányozza egy társadalmi csoporton belül (Schieffelin & Ochs 1986a: 163).

A brit társadalomtudományok tradíciójából kiindulva a nyelvi szocializáció vizsgálata a nyelv funkciójának vizsgálatát jelenti a családi interakciókban a különböző társadalmi csoportokon belül, valamint a gyerekek nyelvhasználatának normái és a tanulási sikerek közötti kapcsolatra irányul. Bernstein például azt feltételezi, hogy a gyerekek a nyelvi struktúra és a nyelvhasználat elsajátítása révén sajátítják el a szociális tudást. Ezt a szociális tudást és az elsajátított nyelvhasználati mintákat azonban a formális iskolai tevékenység nem mindig értékeli. Ez különböző iskolai teljesítményeket eredményezhet, illetve különböző részvételt az iskolai tevékenységben (Schieffelin & Ochs 1986a: 164).

A nyelvi szocializáció alapfeltevéseiből indul ki Gumperz is, aki az otthoni és az iskolai nyelvi szocializáció különbségéről ír. Szerinte az iskola nyelvi szocializációja a gyerekektől explicitebb nyelvhasználatot vár el, mint ami a családi berkeken belül megengedett, és nem feltételezi olyan mértékben a közös tudást, mint az otthon megszokott (Gumperz 1977).

Sok tudós Hymes kommunikatív kompetenciájának fogalmát használja fel azokban a kutatási programokban, melyek a gyerekek kommunikatív fejlődését célozták meg. Fisher például Hymes nyelvi szocializáció fogalmát veszi át, amikor a japán és az amerikai családok kommunikációját vizsgálja. Fischer (1970: 107–108) nyelvi szocializáció alatt a nyelvhasználat egyik speciális aspektusát érti: az egyén fenntartja és fokozatosan változtatja

pozícióját a társadalom tagjaként. Fischer a kommunikációs mintákat kapcsolatba hozza a családi struktúrákkal és a társadalmi értékekkel.

Gleason és Weintraub a nyelvi szocializáció kérdésével az input nyelv és a kommunikatív kompetencia elsajátításának tárgyalása révén foglalkozik. Szerintük a gyerekek környezete a gyerekekkel speciális kulturális és szociális információt közöl a nyelv megfelelő használatára vonatkozóan, amit ők a szocializáció nyelvének neveznek. További feltevésük az, hogy az input nyelv szocializációs funkciója elsődlegesen kapcsolódik a gyerekekhez intézett üzenet tartalmához (Gleason & Weintraub 1978: 171–222, idézi: Schieffelin & Ochs 1986a: 164).

A továbbiakban a nyelvi szocializáció azon kérdéseit tekintem át, melyek a bevezetésben feltett kérdések megválaszolásának alapjait képezik.

2.1.1 A szocializáció folyamata

A nyelvi szocializáció alapfeltevése az, hogy a szocializáció interaktív folyamat. A gyerek nem passzív befogadója a szociokulturális tudásnak, hanem aktívan járul hozzá a jelentés létrehozásához és az interakció kimeneteléhez. Ez a feltételezés egybecseng a szimbolikus interakcionisták azon elképzelésével, mely szerint a realitás (az én fogalmai, a szociális szerepek) a szociális interakciók révén jön létre, és a gyerekek nem egyszerűen átveszik más nézeteit, hanem szelektíven és aktívan részt vesznek a szociális világ megalkotásában (Mead 1934).

Amellett, hogy a szocializáció egy interaktív folyamat, az is lényeges, hogy a kialakult realitások egybevághatnak, és közösek lehetnek bizonyos mértékig. A szociális interakciók egyik feladata pedig nem más, mint létrehozni és fenntartani a közös jelentést. Ezen a paradigmán belül minden egyes interakció során a szociális csoport tagjai saját világukba szocializálják egymást (Shotter 1978: 43–78).

A szocializáció interakciós jellege Vigotszkijnál a pszichológiai fejlődés vizsgálata kapcsán válik domináns témává. Feltevése szerint ugyanis a szociális interakció során magasabbrendű intraperszonális folyamatok fejlődnek[10] (Vigotskij 1962, 1978).

Ochs és Schieffelin (1986b: 161, 284) a szocializáció folyamatát a nyelv és a kultúra viszonylatában is megmagyarázza: A létező tudáshalmaz és a megértés struktúrái, a világ

[10] Így aztán a kisiskolások is az irányított interakció révén az iskolában bizonyos feladatokat végre tudnak hajtani, és a proximális fejlődés során a közös cselekedetektől eljutnak az önálló cselekedetekig.

koncepciói és a kollektív reprezentációk kívül állnak az egyénen, és több információt tartalmaznak, mint amennyit az egyén képes lenne megtanulni vagy tudni. A kultúra körülveszi az egyének közötti tudásvariációkat, melyek nem az egyénen belül helyezkednek el, ám mégis lényegesek abban, hogy mit tud az egyén és a személyek közötti szociális dinamikában is döntő szerepet játszanak.

2.1.2 A nyelvi szocializáció és a nyelvelsajátítás kapcsolata

A nyelv elsajátítása röviden azt jelenti, hogy a különböző fejlődési pontokon mi alkotja a nyelvi kompetenciát. A nyelvi szocializáció pedig annak a megértése, hogy hogyan válhat egy személy a szociális csoport kompetens tagjává és mi a nyelv szerepe ebben a folyamatban. A szociális kontextusban a nyelvet két perspektívából vizsgálhatjuk: 1. a szocializációs folyamat során a nyelv hogyan tölti be a közvetítés vagy az eszköz szerepét, 2. a megfelelő nyelvhasználat vizsgálata, mint a szociális kompetencia része.

Ochs és Schieffelin szerint a nyelv elsajátítása és a szocializáció folyamatai integráltak. A nyelv elsajátítására hatással van az a folyamat, ahogyan a személy a társadalom kompetens tagjává válik. A kompetens taggá válást pedig a nyelv realizálja, főként a nyelv funkcióiról való tudás elsajátítása révén a szociálisan definiált szituációkban és az azokon túl megjelenő értelmezések elsajátítása révén (Schieffelin & Ochs 1986b).

2.1.3 A nyelvi szocializáció és a fejlődés kérdése

A nyelvi szocializáció vizsgálatának célja a gyerekdiskurzusok mikroanalitikus elemzésének összekapcsolása a kulturális világszemléletekről, a családi gyakorlatokról, a szociális csoportokról és közösségekről alkotott etnográfiai elképzelésekkel. A fejlődést a nyelvi szocializáció keretén belül úgy magyarázzák, hogy a gyerekek nyelvi viselkedését összehasonlítják a társaik, illetve a társadalom más tagjainak nyelvi viselkedésével (Schieffelin & Ochs 1986b: 168).

2.1.4 A szocializáció nyelvi forrásai

A szóbeli és az írásbeli üzeneteknek nemcsak logikai, hanem szociális jelentésük is van. A szociális jelentés olyan információt jelent, mely a résztvevők szociális azonosságához, az egyes cselekvésekhez, eseményekhez és műfajokhoz köthető. A nyelv azon jellegzetességei, melyek a kontextus során változnak, a szociális jelentés hordozói lehetnek. A szociális csoport tagjai birtokában vannak a grammatikai, a diskurzus és a lexikai struktúrákra vonatkozó

tudásnak. Másként fogalmazva a szociális csoport tagjai számára hozzáférhető az a nyelvi forrás, mely képessé teszi őket a szociális cselekedetek létrehozására és értelmezésére (Schieffelin & Ochs 1986b: 170). Ezeket a jellegzetességeket és funkciókat Gumperz tárgyalja részletesebben (1982). A nyelvi jellegzetességeket kontextualizációs jelölőknek („contextualization cue") nevezi. Véleménye szerint a kontextualizációs jelölők alkotják a résztvevők számára az értelmezési keretet.

A nyelvi szocializáció szemszögéből az az érdekes, hogy ezek a nyelvi források hogyan alakítják a kisgyerekek interakcióit a társaikkal és a felnőttekkel való kapcsolat során, illetve hogy ezek az interakciók a beszélőközösségeken belül, illetve két közösség tagjai között mennyiben hasonlítanak más típusú interakciókhoz, és mennyiben térnek el egymástól.

A fentebb említett nyelvi források lehetnek rutinok is, melyek a szülő–gyerek kapcsolatban válnak rutinná, és segítik a gyereket a szociokulturális kontextusban való részvétel során, valamint a szociokulturális kontextus megértésében. A rutinokban való részvétel a gyereket szocializálja arra, hogy bizonyos kapcsolatokban és bizonyos cselekvéstípusokban megfelelően viselkedjen.

Az értekezés tárgyát illetően a szocializáció nyelvi forrásai kulcsfontosságúak. A Gumperz által kontextualizációs jelölőknek nevezett nyelvi jellegzetességek a továbbiakban megfeleltethetők a kisiskolások által használt pragmatikai stratégiáknak, ezért a következő részben ezt a fogalmat részletesebben is áttekintem.

2.1.4.1 A kontextualizációs jelölők

Gumperz a kultúra, a társadalom és az egyén kóddal való kapcsolatát a *kontextualizációs jelölők*kel (contextualization cue) magyarázza. A kontextualizációs jelölők a nyelvnek és a viselkedésnek olyan aspektusai (verbális és nonverbális jelek), melyek kapcsolatba hozzák a mondottakat a kontextuális tudással (például egy tevékenységtípusról való tudásunkkal) (1982: 131). Gumperz a megnyilatkozások felszíni szerkezetének (stratégiáknak) a szándékhoz (illokúciós erőhöz) való viszonyát a szociokulturális tudással magyarázza és a hallgató konverzációs következtetésére helyezi a hangsúlyt. Feltételezése az, hogy az interpretáció módjára hatással vannak a konverzációs implikatúrák, melyeknek az az elvárás az alapjuk, hogy a tartalom és a felszíni stílus konvencionalizáltan jelennek meg. Az üzenet felszíni jellegzetességei (a kontextualizációs jelölők) eszközül szolgálnak arra, hogy a beszélő jelezze, a hallgató pedig értelmezze, hogy milyen tevékenységről van szó, illetve, hogy hogyan kell értelmezni a szemantikai tartalmat, és hogyan kapcsolódnak az egyes mondatok az

előzőekhez, vagy a következőkhöz. Kontextualizációs jelölő a nyelvi forma bármely jellegzetessége lehet, mely a kontextuális előfeltevéssel együtt jelzésre szolgál (Gumperz 1982: 131). A *kontextuális előfeltevések* az illokúciós erő kikövetkeztetése szempontjából lényegesek. Ezek olyan háttértudások, melyek az interakció során lehetővé teszik a kommunikatív tevékenységtípus és az illokúciós aktus kikövetkeztetését (Schiffrin 1994: 99–100). A kontextualizációs jelölők a kontextuális előfetevéssel együtt információt hordoznak, de a jelentéseket a *szituációs következtetéssel* kapjuk meg. A szituációs következtetés a beszélőpartnerektől interperszonális részvételt kíván, ami azt is jelenti egyben, hogy a beszélgetés fenntartása a résztvevőktől bizonyos nyelvi és szociokulturális tudást igényel (Schiffrin 1994: 102). Goffman a szociológia felől közelítve ezekre a szociális interakciókra összpontosít. Szerinte kapcsolat van az interperszonális jelentések és a szociális struktúrák között. Feltevése alapján a szociális események alakítják ki az elvárásokat arra vonatkozólag, hogy a résztvevőknek miképp kell résztvenniük az interakcióban. Goffman leírja azon szociális és interperszonális kontextusok formáját és jelentését, melyek a jelentés dekódolása során előfeltevésként szolgálnak. Szerinte a nyelv egy olyan szimbolikus forrás, mely jelöli a szociális azonosságot és azt a kapcsolatot, mely az interakció során folyamatosan létrejön (Schiffrin 1994: 102). Ennek részletesebb tárgyalására ezen a ponton nem térek ki, hiszen a kapcsolatkezelés elmélete kapcsán a Goffmann nevéhez köthető arculat fogalmáról bővebben is szó lesz.

2.1.5 Írásbeli szocializáció

Az írásbeli szocializációt a nyelvi szocializáció folyamatában antropológiai, etnográfiai és szociolingvisztikai megközelítések segítségével érthetjük meg. Az írásbeli szocializációnak vannak szociális és kulturális folyamatai. Az írásbeli események meghatározásakor lényeges az interakciós normák meghatározása. Vagyis: az írásbeli esemény mely résztvevők interakciójába épül be, és milyen folyamatoknak lesz része. Lényeges szempont itt a gyerekek mesekönyvekkel való találkozása, vagy a tárgyak megnevezése a képen. Az ilyen tevékenységeknek ugyanis szociális szerveződése és jelentése van. Az írásosság a környezet egyfajta értelmezése. Az írásbeli tevékenységek kulturálisan szervezettek és a kultúrák között variálódhatnak a szülő–gyerek interakcióval kapcsolatban és a szocializáció mintáival kapcsolatban.

2.1.5.1 Szóbeli és írásbeli kultúrák

A szóbeliség és az írásbeliség kérdését először antropológiai és pszichológiai megközelítésekből vizsgálták. Ezek a megközelítések arra próbáltak választ adni, hogy hogyan érzékeljük a kulturális valóságot. Ennek taglalása azért fontos, mert e háttérismeret segítségével könnyebben megérthetjük azt a szociális kontextust, melyben az írásbeliséget elsajátítjuk. Goody és Watt *Az írásbeliség következményei* című tanulmányukban (1988) rámutatnak arra, hogy az írásbeliséget nem ismerő társadalmakban a kultúra nyelvi elemeinek szóbeli eszközökkel történő közvetítése tekinthető úgy, mint a csoport tagjai között folyó, egymásba kapcsolódó beszélgetések hosszú láncolata. A szóbeli és az írásbeli kultúrák közötti eltérés oka főképp a kulturális tudás átadásának a módja. A szóbeli kultúrákban a tudás átadásának módja szóbeli előadás formájában történik. Ami az idő során megmarad, az az elbeszélések sémája és nem pedig a tartalom (Gumperz & Gumperz 1981: 91). Ezen szociális tudás raktározása és átadása a következő generációnak fontos kulturális feladat. Ez a feladat az írásbeliség megjelenésével megváltozik, hiszen az írás lehetővé teszi az átadás és az előhívás pontosabb formáit. Fontos különbség a szóbeli és az írásbeli kultúrák között az is, hogy míg a kulturális tudás szóbeli átadása nagy kreativitásnak enged teret és éppen ezért cirkuláris, addig az írott rendszerben a tudás átadása progresszív. A szóbeliségről az írásbeliségre való áttéréshez a szóbeli cirkuláris módot meg kell változtatni. Ez pedig szociális változást eredményez.

A szóbeli és írásbeli kultúrák közötti másik fő különbség abból a szociális változásból ered, hogy a tudás adattá való transzformálása megköveteli a tudás átadásának, illetve elsajátításának elkülönülését a mindennapi élet gyakorlatától. Így aztán ezek a csoportok az információ kezelésére olyan stratégiákat és konvenciókat dolgoznak ki, melyek meglehetősen különböznek a hétköznapi interakcióktól. Sőt, mivel ezek a stratégiák egyre összetettebbek lesznek, csak az iskola révén sajátíthatók el (Gumperz & Gumperz 1981: 91).

Lurija (Lurija 1976) a gyerekek kognitív fejlődését vizsgálva megállapítja, hogy az írásbeliséggel nem rendelkező csoportok sokkal konkrétabbak és szituációhoz kötöttebbek, mint az írásbeliséggel rendelkező csoportok. Ezen kívül kevésbé absztrakt a nyelvük és kevésbé általánosítanak, mint az írásbeli kultúrával rendelkezők. Itt azonban nem kognitív képességekről van szó, hanem arról, hogy más módon észlelik a kapcsolatokat és a nyelvhasználat konvencióit (Gumperz & Gumperz 1981: 93). Az írásbeliség főképp a kommunikációs technológiát változtatja meg azáltal, hogy az információ egyre

hozzáférhetőbbé válik, és azáltal, ahogyan az információt kivitelezik. Így aztán új kognitív stratégiák és diskurzus konvenciók jönnek létre, melyeket az iskolában lehet megtanulni.

A gyerekek számára az írásbeliséggel való találkozás során a legnagyobb nehézséget az okozza, hogy a multimodalitású beszédről áttérjenek a lexikalizált diskurzusszekvenciákra, ami azt is megköveteli tőlük, hogy a szövegrészek közti kapcsolatokat lexikalizálják (Gumperz & Gumperz 1981: 99) .

A nyelvi szocializáció során lényeges szempont az otthon tanult nyelv és az iskolában használt nyelv hasonlósága, illetve eltérése (Schieffelin & Ochs 1986b: 181–182).

2.1.5.2 A roma gyerekek iskolai nehézségei az írásbeliség terén

Réger Zita a cigány gyermekcsoportok szóbeli kultúrájának vizsgálata során (2007, 1987: 112–116) rámutatott arra, hogy a cigány gyermekekhez intézett beszédet az jellemzi, hogy közvetíti a gyermekeknek a nyelv szabályait, elemeit, és bevezeti őket a hagyományos cigány szóbeli kultúra beszédműfajaiba, illetve az ezeket jellemző sajátos nyelvhasználatba: más szóval a gyermekekhez intézett beszéd alakítja a gyerekek nyelvi és pragmatikai kompetenciáját is. Réger azt is megállapította, hogy a cigány közösségekben élő gyerekek iskolás korukra elsajátítják és alkalmazzák a cigány kultúra meghatározó jegyeit: az improvizatív előadásmódot, a párbeszédes–interaktív szövegépítést és a formális beszéd elemeinek használatát (Réger 2007, 1987: 113). Az iskoláskort megelőző nyelvi szocializáció során tehát mind a magyarok, mind pedig a romák birtokában vannak a pragmatikai kompetenciának, vagyis a szóbeli nyelvhasználat szabályrendszerét jól ismerik.

Ha ez így van, akkor mi okozhatja a hagyományos cigány környezetből kikerülő gyermekek súlyos iskolai nehézségeit? Mivel a nyelvi nehézséget nem jelölhetjük meg okként, hiszen a mérés helyszínén, Jászapátin élő roma gyerekek otthon is magyarul beszélnek, máshol kell keresni a hátrány okait. Ismét Régert idézve a nyelvi hátrány a cigány közösségek kultúrájával függ össze, közelebbről: a közösségek nyelvhasználatának sajátosságaival, a környező kultúráétól eltérő jellemzőivel (2007, 1987: 114). Az ilyen eltérések közül meghatározó az, hogy a roma gyermekeknek nyújtott mintából hiányzik az írott nyelv, az írásbeliség mint a nyelvi és a világismeretek egyik legfőbb forrása. Az iskola azonban elvárja, sőt feltételezi a könyvekből származó tudást. Az írásbeliség terén adódó nehézségeket a roma tanulók esetében tehát a szóbeli és az írásbeli kultúrák közötti eltérésben kell keresni.

2.1.6 Összefoglalás

A nyelvi szocializáció kutatásai megmutatták, hogy a gyerekek konverzációs tevékenysége szisztematikusan kapcsolódik a kulturális világszemlélethez, az értékekhez és a szociális rendhez. A szülők főként azzal törődnek, hogy a gyerekek megfelelően viselkedjenek és megértsék más viselkedését a szituációnak megfelelően. Ennek fő eszköze a nyelv. A nyelv és a kultúra elsajátítása befolyásolják egymást. Ezt akkor látjuk leginkább, ha megvizsgáljuk, hogy a nyelvet hogyan használjuk a kapcsolatok kifejezésére az interakciók során.

Az értekezés elején a dolgozat célját a roma és a magyar kisiskolások pragmatikai kompetenciájának feltérképezésében jelöltem meg. A kompetencia alapú oktatás kapcsán megállapítottam, hogy az iskola feladata az, hogy felkészítse a gyereket az idegenekkel való sikeres kommunikációra. A kommunikatív kompetencia pragmatikai komponensének tárgyalásakor arra is rávilágítottam, hogy a kultúraközi elemzéseket célszerű a szociopragmatika felől megközelíteni. Mielőtt azonban a részletes elemzésre rátérnénk, tekintsük át, hogy a fentebb mondottak értelmében mire vagyunk pontosan kíváncsiak.

Mivel sikeres fejlesztés és oktatás csak úgy történhet, ha az anyanyelvi nevelés már meglévő tapasztalatokra épít, első lépésként az a feladatunk, hogy feltérképezzük a roma és a magyar tanulók nyelvhasználatbeli különbségeit. Azt szeretnénk tudni, hogy egy bizonyos közösség tagjai (szociolingvisztika) milyen nyelvi eszközökkel érik el céljaikat (pragmalingvisztika), és a célok mögött milyen kulturális világszemlélet húzódik (szociopragmatika). A tananyagban való hasznosíthatóság szempontjából és a NAT-ban megfogalmazott követelmények teljesítése érdekében a mérés során azokra a nyelvhasználatbeli sajátosságokra kell koncentrálnunk, melyek pragmatikai kudarc forrásai lehetnek, és az eltérő nyelvi szocializációval magyarázhatók. Az iskolai szocializáció ugyanis csak abban az esetben lehet sikeres, ha ezeket a jellegzetességeket figyelembe veszi. A roma tanulók esetében pragmatikai kudarcról beszélhetünk egyrészt akkor, amikor nem értik tanáraikat, vagyis: a kudarc okát az idegen kultúrájú felnőtt partnerrel való kommunikációban kell keresnünk. Másrészt a roma kisiskolások magyar társaikhoz viszonyítva sikertelenebbek az iskolai tevékenységekben. Ez a tény – mint azt látni fogjuk – az eltérő stratégiahasználatra vezethető vissza. Az írásbeliség terén jelentkező nehézségekről az előző fejezetben már szóltam, és az elbeszélő fogalmazások elemzése kapcsán erre a problémára részletesebben is ki fogok térni.

2.2 A szóbeli és az írásbeli nyelvhasználat elemzésének elméleti keretei

2.2.1 A nyelvhasználat funkcionális megközelítése

Ebben a fejezetben felvázolom azt a kommunikációs modellt, mely az elemzések hátterében áll, és ez alapján kitérek a diskurzus fogalmának magyarázatára. Ezt követően a diskurzuselemzés azon lehetőségeit tárgyalom, melyek a szóbeli és az írásbeli nyelvhasználat kultúrával való kapcsolatának feltérképezésében segítségemre voltak.

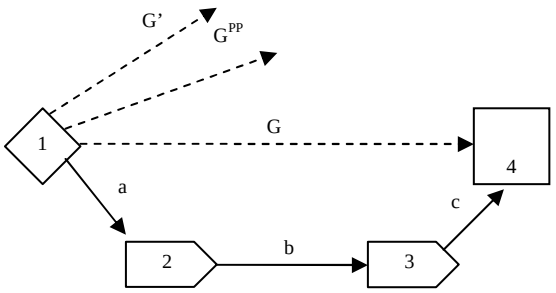
2.2.1.1 A sikeres kommunikáció feltételei: Leech kommunikációs modellje

Leech a kommunikációt pragmatikai oldalról közelíti meg, és a kommunikációt a problémamegoldással azonosítja. A beszélőnek azt a feladatot kell megoldania, hogy szándékát hogyan tudná a hallgató értésére adni a nyelv segítségével. A hallgatónak pedig az a feladata, hogy megértse, mit akart vele közölni a beszélő.

A kommunikáció ezen koncepciója olyan megközelítéséhez vezet, mely azt foglalja magában, hogy a beszélő céljait bizonyos maximák és elvek figyelembe vétele mellett próbálja véghez vinni. Leech a *Principles of Pragmatics* című munkájában elkülöníti a nyelvtant, a személyközi pragmatikát és a szövegpragmatikát. Ezen elkülönítés segítségével megalkotja a nyelv folyamat-modelljét (process model) egy eszköz-cél elemzés keretében (Leech 1983: 59). A személyközi retorika szintjén (diskurzus) a nyelv funkciója egy személy attitűdjének kifejezése, és a hallgató attitűdjének befolyásolása. A szövegpragmatika szintjén a szöveg funkciója azt foglalja magában, hogy a nyelv úgy működik, mint egy szöveg létrehozásának eszköze. A nyelvtan funkciója pedig az üzenet közvetítése (Leech 1983: 56).

Leech figyelmét leginkább a *személyközi pragmatikára* összpontosítja, mivel a nyelv funkcionális modelljében ez az a szint, mely a többi fölé rendelt. Leech más szóval ezt a szintet diskurzusnak hívja. A diskurzus magában foglalja az üzenet közvetítését, és az üzenet magában foglalja a szöveget. A diskurzus lehet egyetlen megnyilatkozás vagy illokúciók szekvenciáját is magában foglalhatja (Leech 1983: 59).

A beszélő számára a személyközi retorika határozza meg a bemenetet a nyelvtanon és a szövegretorika pedig a kimenetet. A hallgató számára azonban a szövegretorika határozza meg az inputot és a személyközi retorika a kimenetet a nyelvi dekódolás folyamatában.
Leech kommunikációs modelljét a következő ábra (2. ábra) szemlélteti:



2. ábra[11]

Az *eszköz-cél* elemzés keretében a cél az lesz, hogy a hallgató a diskurzus illokúciós erejét megértse. Ez a folyamat a problémamegoldás folyamata, ami egyenlő lesz a hipotézis formálás és ellenőrzés folyamatával.

Ez a modell a pedagógia szemszögéből is jól alkalmazható, hiszen ha a pragmatikai kompetencia fejlesztésének fő feladatai közé soroljuk az együttműködésre való nevelést, a konfliktusmegoldás képességének kialakítását és a magunk megértetését, akkor ezzel az elképzeléssel célszerű modellálni a nyelvhasználat működését.

Korábban a pragmatikai kompetencia tárgyalása kapcsán említettük, hogy Jenny Thomas a pragmatikát tovább osztja pragmalingvisztikai és szociopragmatikai komponensekre. Ez a két terület oly módon illeszthető a modellbe, hogy a pragmalingvisztikai komponenst eszköznek tekintjük, a szociopragmatikai komponenst pedig célnak[12].

2.2.1.2 A diskurzus mint nyelvhasználat

A mérés során létrejött beszélgetéseket és az írásbeli fogalmazásokat a továbbiakban funkcionális szempontból közelítem meg (Johnstone 2002: 22), és a kommunikációs

[11] Példa: Hideg van itt, nem?

1. kezdő állapot: a beszélő (B) fázik
2. közbülső állapot: a hallgató (H)megérti, hogy B fázik
3. közbülső állapot: H megérti, hogy B be akarja kapcsolni a fűtést
4. végső állapot: H meleget érez

G: a 3-as állapot célja

GPP: az udvariassági elv figyelembe vétele

G': más célok

a: B cselekvése a hideg jelzésére

b: B cselekedete= mondja H-nak, hogy kapcsolja be a fűtést

c: H cselekedete: bekapcsolja a fűtést

[12] Ezen komponensek részletesebb tárgyalását lásd Spencer-Oatey elméletének tárgyalása kapcsán.

modellben elhelyezve a személyközi retorika szintjén vizsgálom. Az ilyen szempontú megközelítés a diskurzust a beszéd szociálisan és kulturálisan szervezett módjának tekinti (Schiffrin 1994), és a kérdés az lesz, hogy az emberek hogyan használják a nyelvet a kommunikálásra: a beszélő hogyan hozza létre az üzenetet, és a hallgató hogyan értelmezi azt, valamint a nyelvi formákat hogyan használjuk a kommunikáció során (Brown & Yule 1983). A diskurzuselemzés három fő témája tehát, amiről számot kell adni: a struktúra és a funkció kapcsolata, a szöveg és a kontextus kapcsolata és a kommunikáció természete.

A szöveg és a kontextus kapcsolatáról az egyes fejezetek kapcsán részletesebben is szó lesz, a kommunikáció természetéről pedig az előző részben már számot adtam. A diskurzus funkcióját illetően azonban szólnunk kell arról, hogy a nyelvnek milyen funkciói lehetnek. Ez az áttekintés ugyanis a későbbiekben segítségünkre lehet abban, hogy a kultúrák közötti különbségeket jobban meg tudjuk magyarázni.

Mivel a diskurzus elemzése a nyelvhasználat elemzése, ezért egyértelmű, hogy a nyelvi formákat nem lehet cél és funkció nélkül elemezni. Brown és Yule *Discourse analysis* című munkájában olvashatjuk, hogy a nyelvnek két alapvető funkciója van: a tranzakcionális és az interakcionális funkció. A nyelv tranzakcionális funkciója a tartalom kifejezésére irányul, az interakcionális funkció pedig a szociális kapcsolatok és a személyes attitűdök kifejezésére. Bühlernél ez a megkülönböztetés a nyelv reprezentatív és expresszív funkciójának elkülönítésében nyilvánul meg (Bühler 1934: 28), Jakobson terminológiájában (Jakobson 1960: 353) pedig ugyanez a referenciális és emotív funkciók elkülönítésében érhető tetten. Halliday ugyanezeket a funkciókat ideációs, illetve személyközi funkcióknak tekinti (Halliday 1970: 143), végül Lyon pedig leíró és szociális funkció néven különbözteti meg őket (Lyons 1977, idézi: Brown & Yule 1983). Brown és Yule a fenti elkülönítéseket figyelembe véve a következőképpen foglalja össze a nyelv funkciójára vonatkozó kétféle nézetet:

A *tranzakcionális nézet* szerint a nyelv legfontosabb funkciója az információ kommunikálása, és az információátadáshoz kapcsolódik az írott nyelv is (Goody & Watt 1988). A nyelvhasználat ilyen értelemben üzenetorientált. A lényeg az, hogy a befogadó az informatív részleteket korrekten kapja meg.

Az interakcionális nézet a szociológusokhoz, az antropológusokhoz és a szociolingvistákhoz köthető. Ők a nyelvhasználatot a szociális kapcsolatok fenntartása felől közelítik meg, és főképp a nyelv konvencionális használatát figyelik kapcsolatfelvételkor, illetve kapcsolatlezáráskor. A konverzációelemzők a szerepekre figyelnek, a társsal való szolidaritásra, a beszélőváltásokra, a beszélő és hallgató arculatvédésére (Labov 1972, Brown

& Levinson 1978, Sacks & Schegloff & Jefferson 1974, Lakoff 1973). Szerintük a mindennapos emberi kommunikációt a nyelv személyközi funkciója jellemzi inkább és nem pedig a tranzakcionális[13].

2.2.2 A szóbeli nyelvhasználat elemzésének elméleti kerete: a kapcsolatkezelés elmélete

A következőkben a kapcsolatkezelés elméletét (rapport management theory) mutatom be, hiszen ez a szociopragmatikai megközelítés átfogó képet nyújt a diskurzus interakciós funkciójának tanulmányozásához, illetve a modell alapján lehetővé válik a tranzakcionális funkció elkülönítése is. A kapcsolatkezelés elméletének (Spencer-Oatey 2000) az a kiindulópontja, hogy az emberek nyelvhasználata befolyásolhatja a személyközi kapcsolatokat, az emberek megpróbálják alakítani a másokkal való kapcsolatukat, és a különböző kultúráknak más-más a konvenciójuk a megfelelő viselkedést illetően.

Watzlawick (Watzlawick 1967) szerint minden nyelvnek van egy ’tartalom’ komponense és egy ’kapcsolat’ komponense. Például az egyet nem értés kapcsán lesz egy ’tartalom’, ami miatt nem értenek egyet a beszélőpartnerek, és a beszélgetésnek lesz egy ’kapcsolat’ aspektusa, mely a partnerek közötti viszonyra utal. Brown és Yule (Brown & Yule 1983) is két fő funkcióját definiálja a nyelvnek: a tranzakcionális és az interakcionális funkciót[14]. Azt állítják, hogy a diskurzus elsődlegesen vagy tranzakcionális vagy interakcionális természetű, és a különböző diskurzustípusok célja is eltér egymástól. A tranzakcionális nyelv célja az információ koherens és pontos közvetítése, míg az interakciós beszéd célja a barátságos kommunikáció, és a résztvevők jó érzésének biztosítása. A szóbeli nyelvhasználat tanulmányozása során mi ez utóbbira koncentrálunk leginkább.

A kapcsolatokra koncentráló kommunikáció szempontjából a nyelvészeti elméletek közül az udvariassági elméletek relevánsak. Az udvariasságot mint pragmatikai jelenséget többféleképpen is magyarázzák (Fraser 1990, Brown & Levinson 1978, Leech 1983, Spencer-Oatey 1996). Fraser (1990) három udvariassági perspektívát különböztet meg: 1. Az udvariasság mint társalgási maximák együttese 2. Az udvariasság mint az arculat védése 3. Az udvariasság mint a társalgó felek közötti kölcsönös egyezmény.

[13] A tranzakcionális célok inkább az írott nyelvet jellemzik.

[14] Lásd *A diskurzus mint nyelvhasználat* című fejezetben (2.2.1.2 fejezet).

A maximaelvű udvariassági megközelítésnek kidolgozott rendszerét találjuk Leechnél (1983), aki a személyközi retorikára, a célszerű nyelvi viselkedés feltételeire irányítja a figyelmet, és ebben kulcsszerepet tulajdonít az udvariasságnak. Az udvariasság nála a költség–haszon modellben stratégia lesz az udvariatlan cselekvési célok enyhítésére.

Brown és Levinson (1978) udvariassági koncepciójában az udvariasság fő motivációja a pozitív és a negatív arculat (2.2.2.1 fejezet). Brown és Levinson udvariassági elméletének fő szervező elve az a gondolat, hogy bizonyos beszédcselekvések inherensen fenyegetik az arculatot („arculatfenyegető aktusok", AFA-ok). Az udvariasság értelme és célja a szerzőpáros szerint az arculatfenyegető aktus keresztülviteléhez van kötve. Annak érdekében, hogy a hallgató, illetve a beszélő arculatát ért kárt csökkentsük, enyhítsük, bizonyos stratégiákat alkalmazunk. Ezeket a stratégiákat pedig az alapján választja ki a beszélő, hogy hogyan becsüli fel az arculatfenyegetés mértékét.

A harmadik udvariassági perspektíva az udvariasságot mint a társalgó felek közötti kölcsönös egyezményt tárgyalja (Fraser 1990). Ez az elmélet amellett érvel, hogy a társalgás kezdetekor létrejön valamiféle kölcsönös egyetértés a résztvevők jogairól és kötelezettségeiről, s erre támaszkodva mindenki tisztában van azzal, mit várhat a másiktól, és a másik mit várhat el tőle. A kontextus változása esetén később lehetőség nyílik a kiindulási egyezmény szimbolikus újratárgyalására. Ha szükséges, a felek hozzáigazítják a jogokat és a kötelességeket a módosult körülményekhez. Mindenfajta beszélgetésbe úgy lépünk be, és úgy irányítjuk részvételünket, hogy az összhangban legyen az aktuális társalgási egyezménnyel. Itt az udvariasság nem azt jelenti, hogy másoknak jó érzést okozunk, hanem egyszerűen csak boldogulunk az éppen aktuális társas feladattal a társalgási egyezmény feltételeihez igazodva. A beszélők akkor udvariasak, ha a társalgási egyezmény rájuk vonatkozó kötelezettségeit maradéktalanul betartják (Nemesi 2004).

Ma a szakirodalomban Georgia Green (1989) udvariasság értelmezése az egyik legelfogadottabb. Green alapján a beszélő valójában csak tetteti azt, hogy felajánlja a választási lehetőséget a hallgatónak és tiszteletet érez annak érzései iránt. A felajánlás csak felszínes, a választások megvalósíthatatlanok, és a tisztelet is csak tettetés. Valójában arról van szó, hogy erőfeszítés történt a színlelés megtételére, mely által az aktus udvariasnak mondható (saját fordítás: Green: 1989: 147). Az udvarias stratégiákra olyankor van szükség, amikor céljaink konfilktusba kerülnek egymással: pédául az igazat kell mondanunk, de nem akarjuk megbántani a másikat (Thomas 1995).

Láthatjuk, hogy az udvariassági elméletek főként a szociális kapcsolatok harmonikus aspektusát hangsúlyozzák. A kapcsolatkezelés elmélete (Spencer-Oatey 2000) ezt az aspektust azonban kibővíti: Feltevése alapján a nyelvet használhatjuk a harmonikus viszony megerősítésére, fenntartására vagy éppen fenyegetésére is. Az elmélet témakörei a következők: 1. A kapcsolatkezelés, az arculatkívánságok és a társadalmi jogok 2. A kapcsolatkezelés aspektusai 3. A stratégiahasználatot befolyásoló tényezők (az egyezkedés orientációja, a kontextuális változók és a pragmatikai konvenciók) 4. A kapcsolatkezelés kimenetele 5. Kapcsolatkezelés a kultúrák között (Spencer-Oatey 2000: 12). Minket természetesen ez utóbbi érdekel a leginkább, de mielőtt erre rátérnénk, tekintsük át a megelőző témaköröket is, hiszen a kapcsolatkezelés szempontjait kultúraközi viszonylatban csak ezek alapján érthetjük meg.

2.2.2.1 Az arculat univerzális igénye

Néhány tudós (Brown & Levinson 1978, Leech 1983, Spencer-Oatey 2000) úgy gondolja, hogy az arculat univerzális jelenség. Az arculat fogalmának meghatározása nem egyszerű. A fogalmat Ervin Goffman alkotta meg (Goffman 1972), aki az arculatot vagy homlokzatot a következőképpen definiálta: az egyén nyilvános helyzetekben felszíni képet alkot magáról: az énmegjelenítés az én rögzített formájú képe, ami a másokra tett hatás miatt lesz fontos, vagyis hogy mások hogyan kezeljenek minket. Az egyén nagy gondot fordít a magáról kialakított kép kimunkálására, és ezzel hozzájárul a sikeres a kommunikációhoz: meghatározza a helyzetet a megfigyelők számára. Az egyén arra törekszik, hogy a másikban kialakítson magáról egy képet, és szerepjátékával megfeleljen a közösségben elfogadott normáknak. Az arculatnak két aspektusa van: a pozitív és a negatív arculat (Síklaki 1990).

Lim állítása szerint az arculat fogalma pozitív szociális értékekhez kapcsolódik: „Az embereknek nincs igényük az arculatra, amikor valami negatív dologra gondolnak” (Lim 1994: 210). Néhány tudós (Brown & Levinson 1978, Leech 1983, Spencer-Oatey 2000) úgy gondolja, hogy az arculat univerzális jelenség. A kultúra azonban befolyásolhatja azt, hogy az arculat különböző aspektusai közül mire érzékenyebben az emberek, és hogy mely stratégiák a legmegfelelőbbek az arculat kezelésére (Ting Toomey & Kurogi 1998).

Brown és Levinson (1978) udvariassági koncepciójában az udvariasság fő motivációja a pozitív és a negatív arculat. A negatív arculat vagy homlokzat azt jelenti, hogy az emberek meg szeretnék tartani függetlenségüket másokkal szemben, a pozitív arculat pedig azt jelenti, hogy az emberek szeretnék, ha kívánságaik mások számára is kívánatosak lennének. Más

szóval a negatív arculat az autonomitás vágyát, a pozitív arculat pedig az elfogadás iránti vágyat foglalja magában.

Néhány nyelvész változtatott Brown és Levinson elképzelésén. Például Matsumoto (1988) és Mao (1994) a szociális azonosság fontosságát hangsúlyozza, és azt mondja kritikájában, hogy Brown és Levinson az arculat kezelése során figyelmen kívül hagyták az arculat szociális perspektíváját[15]. Spencer-Oatey a kritikát figyelembe véve módosítja Brown & Levinson elképzelését, és azt állítja, hogy a pozitív arculat nem eléggé specifikált, a negatív arculat pedig nem feltétlenül arculatvonatkozású. Ezért bevezeti a rapport management (a kapcsolatkezelés) stratégiát, mely az emberek harmonikus és diszharmonikus viszonyainak kezelésére is alkalmassá válik. A kapcsolatkezelésnek szerinte két fő komponense van: az *arculatkezelés* és a *társadalmi jogok kezelése.*

Az arculatkezelés az arculatszükséglet kezelését vonja maga után. Spencer-Oatey az arculatot Goffman (1972) alapján definiálja: „az arculat olyan pozitív társadalmi érték, amit az egyén követel magának […] olyan vonal mentén, melyet bizonyos kontaktus során a többiek feltételeznek róla”(Spencer-Oatey 2000).

A társadalmi jogok kezelése (Spencer-Oatey 2000: 14) a szociális elvárások kezelését jelenti. A társadalmi jogok olyan alapvető emberi és társadalmi jogok, melyet az egyének kikövetelnek maguknak a mással való interakció során.

Az arculatkezelés fogalmához Spencer-Oatey az arculat két összefüggő aspektusát határozza meg: 1. minőségi arculat (minden embernek az a vágya, hogy személyes minősége miatt pozitívan értékeljék) 2. azonosság arculat (alapvető igényünk, hogy mások elismerjenek és fenntartsák a szociális azonosságunkat, szerepeinket) (Spencer-Oatey 2000: 14). A szociális jogok aspektusát pedig a következőkben határozza meg: 1. egyenlőségi jogok (úgy hisszük, hogy mások egyenjogúan kezelnek minket[16]) 2. asszociációs jogok (úgy érezzük, hogy jogunk van ahhoz, hogy a másokkal való kapcsolat során a kapcsolat típusát asszociáljuk) (Spencer-Oatey 2000: 15).

Az arculatkezelés ezen komponensei tovább csoportosíthatók személyes, illetve szociális komponensekre. A minőség arculat és az egyenlőség jogok a személyes komponensek összetevői, az azonosság arculat és az asszociációs jogok pedig a szociális

[15] Az arculatkezelés eltérő koncepcióiról később a kapcsolatkezelés stratégiái kapcsán is szó lesz.

[16] Ide kapcsolódnak a költség-haszon fogalmai: a reciprocitás elve alapján a költségnek és a haszonnak egyensúlyban kell lennie.

komponens összetevői. Brown és Levinson modelljéhez képest feltűnő, hogy a negatív arculat helyett szociális jogokról beszélhetünk.

A kultúraközi kommunikációban mindezek az aspektusok úgy jelennek meg, hogy a különböző kultúrák különböző hangsúlyt fektethetnek az egyes komponensekre. Például bizonyos kultúrák jobban igénylik a kapcsolatkezelést mint mások, illetve a kapcsolatkezelés történhet kulturánként eltérő stratégiákkal.

2.2.2.2 A kapcsolatkezelés aspektusai

A jó viszony fennállását az emberek között kétféle módon fenyegetheti valami: az arculatfenyegető viselkedés által és a jogot sértő fenyegető viselkedés által (Spencer-Oatey 2000: 16). Brown és Levinson az arculatfenyegető aktusokat (FTA)[17] a beszédaktusok kapcsán tárgyalják. A következőkben tekintsük át, hogy mit jelentenek a beszédaktusok a kapcsolatkezelés elméletének perspektívájából. Vegyük például a bocsánatkérés beszédaktusát (Spencer-Oatey 2000: 18). A *bocsánatkérés* egy eseményt követő beszédaktus. A szociális normák megsértése következtetében jön létre. Az emberek szociális joga (egyenlőség vagy asszociációs) sérül valamilyen módon. Ezért az egyensúlyt helyre kell állítani a bocsánatkéréssel. Minél nagyobb a vétek, annál inkább arculatfenyegető az aktus. Az pedig szituációtól függ, hogy az említett komponensek közül melyik komponenset éri a fenyegetés.

Láthatjuk tehát, hogy a kapcsolatkezelés megfelelő módja igen komplex. Ennek a problémának a kezelésére Spencer-Oatey és Xing felsorol néhány területet, melyek lényeges szerepet játszhatnak a kapcsolatkezelésben (Spencer-Oatey & Xing 1998, 13. fejezet, idézi Spencer-Oatey 2000: 18):

1. Illokúciós terület: ez azt foglalja magában, hogy a beszédaktusok végrehajtása mit implikál a kapcsolat fenyegetésére és megerősítésére vonatkozóan. Bizonyos arculatfenyegető aktusokat megfelelően kell kezelni a harmonikus kapcsolat fenntartása érdekében.
2. Diskurzus terület: Ez a terület a diskurzus tartalmát és a diskurzus struktúráját foglalja magában. Ide tartozik például a topikválasztás vagy a topik kezelése. Ezeket megfelelően kell kezelni a harmonikus kapcsolat megőrzése érdekében.
3. A résztvevői terület[18]: a beszélőváltások szerveződését foglalja magában.

[17] FTA: face threatening acts

[18] A 2. és 3. pontot a kisiskolások beszélgetéseinek elemzésekor részletesebben is tárgyalom a 8. fejezetben.

4. Stilisztikai terület: ide tartozik a hangnem megválasztása, a műfajnak megfelelő szó-és szintaxisválasztás stb[19].
5. Non-verbális terület: szemkontaktus, távolság, testtartás stb.

Lényeges eltérés Brown és Levinson és Spencer-Oatey elmélete között, hogy míg Brown és Levinsonnál a beszédaktusok illokúciós ereje inherensen fenyegeti a kapcsolatot, addig Spencer-Oatey és Xing-nél (1988) a többi terület megfelelő kezelése is fontos szerepet játszik.

Miután Spencer-Oatey alapján beazonosítottuk, hogy a kapcsolatkezelésben mely területek játszhatnak szerepet, nézzük meg, hogy ezeken a területeken belül milyen stratégiákat különíthetünk el! [20]

1. Illokúciós terület: ide tartoznak a beszédaktus-stratégiák (a beszédaktus-összetevők kiválasztása, a direktségű─indirektség foka, a fokozók és az enyhítők típusai, a szemantikai formulák és komponensek) (Spencer-Oatey 2000: 21). A kultúrák különböznek az adott formula használatának gyakoriságában egy adott helyzetben és a kapcsolatkezeléshez kapcsolt értékben, melyet az adott formula használatával vagy elhagyásával asszociálnak. A különböző csoportok a szemantikai formulák használatában is különbözhetnek. A kultúrák különböznek abban is, hogy hogyan használják a direktséget, és milyen értéket asszociálnak a direktség szintjével.
2. Diskurzus terület: Pavlidou (1994) például a telefonbeszélgetéseket vizsgálva a fatikus beszédet vette nagyító alá. A mi esetünkben ennek a területnek a tárgyalása és a diskurzus stratégiái (a diskurzus témájának kezelése, a diskurzus információs struktúrája) külön fejezetben (4.1.3) kapnak helyet.
3. Résztvevői terület: ide sorolható például a beszélőváltások vizsgálata a szimultán beszéd kapcsán (Wieland 1991). Ennek részletezése megint csak a 4.1.3 fejezetben található.

2.2.2.3 A stratégiahasználatot befolyásoló tényezők

2.2.2.3.1 Viszonyorientáció

A viszonyorientáció egyrészt irányulhat a saját arculatigényre, másrészt a saját társadalmi jogok védelmére és a másik védelmére. Brown és Levinson ehhez a kétféle

[19] A 4. és 5. pontra az értekezés folyamán nem térek ki, mivel ez szétfeszítené a disszertáció keretét.

[20] A későbbiekben ezen stratégiákat a kapcsolatkezelés stratégiáinak tekintjük.

orientációhoz még hozzáfűzi, hogy minden résztvevő érdekében áll egymás arculatának fenntartása az arculat sérülékenysége miatt (Spencer-Oatey 2000). Ting-Toomey és Cocroft (1994: 323) egy harmadik orientációt is bevezet: a kölcsönös támogatást (mutual support).

Spencer-Oatey az iménti javaslatokat figyelembe véve a viszonyorientáció négy típusát különíti el (Spencer-Oatey 2000: 29):

1. A jó viszony növelésére irányuló orientáció: a résztvevők harmonikus kapcsolatának erősítése.
2. A jó viszony fenntartásának orientációja: a harmonikus kapcsolat fenntartása és védelme.
3. A jó viszony kezelésének elmulasztása: a kapcsolat iránti érdektelenség (például az érvre való fókuszálás miatt).
4. A viszony megváltoztatására irányuló orientáció: a kapcsolat 'lerombolása'.

Spencer-Oatey szerint a viszonyorientáció nem explicit, csupán a kapcsolatkezelés stratégiái által következtethetjük ki.

A viszonyorientáció másik perspektívája az akkomodációs elméletek megközelítései felől jön (Gallois & Giles 1995), de erre most nem térek ki, hiszen a mérés célját tekintve az imént felvázolt szociopragmatikai megközelítés sokkal inkább alkalmazható, mint a szociálpszichológiai orientáció.

2.2.2.3.2 A kontextuális változók

A második tényező, mely meglehetősen befolyásolja az ember stratégiaválasztását, a kontextuális változók tényezője. Ide tartoznak a résztvevői kapcsolatok, az üzenet tartalma, a jogok és kötelességek és a kommunikatív cselekvés jellege (Spencer-Oatey 2000: 31).

A résztvevők kapcsolata nagy mértékben befolyásolja a kapcsolatkezelés stratégiáit. A résztvevők kapcsolatát kulcsfontosságúan meghatározzák a hatalom és a távolság paraméterei (pl. Brown & Gilman 1960, Brown & Levinson 1978). Erre szolgálnak bizonyítékul az egyes beszédaktus kapcsán végzett mérések is (kérés: Blum-Kulka & Danet, B. 1985, Holtgraves & Yang 1992; bocsánatkérés: Holmes 1990, Olshtain 1989; egyet nem értés: Beebe and Takahashi 1989 stb). A résztvevők kapcsolatán kívül azonban a többi kontextuális tényező is nagyban hozzájárul a kapcsolatkezeléshez, ezért a következőkben részletesebben is taglalom ezeket.

Hatalom

Brown és Gilman a hatalom változóját a következőképpen definiálják: „Az egyik embernek annyiban van hatalma a másik fölött, amennyire képes a másik viselkedését kontrollálni. A hatalom legalább két ember közötti kapcsolatot feltételez, és nem kölcsönös abban az értelemben, hogy mindkét félnek nem lehet ugyanazon a viselkedésterületen belül hatalma." (saját fordítás: Brown & Gilman 1960/1972: 255).

French és Raven (1959) a hatalom öt alapvető formáját különbözteti meg: jutalmazó hatalom, kényszerítő hatalom, szakmai hatalom, legitim hatalom és végül a 'referent power', mely olyan hatalmi viszonyt jelent, ahol a beszélő olyan szeretne lenni, mint a beszélőpartnere. A felsoroltak közül a tanárnak az első négy típusú hatalma van a diákok felett.

Távolság

Brown és Gilman (1960/1972: 258) a távolság paraméterét szimmetrikus kapcsolatnak nevezi, és Spencer-Oatey (1996:7) ez alapján a következőkben állapítja meg a távolság összetevőit: szociális hasonlóság, illetve differencia (Brown & Gilman 1960/1972), a kontaktus gyakorisága (Slugoski and Turnbull 1988), az ismeretség hossza (Slugoski and Turnbull 1988), a bizalmasság vagy az ismertség mértéke (Holmes 1990), a hasonló gondolkodás tudata (Brown & Gilman 1960/1972), a pozitív és a negatív hatások (Baxter 1984).

Thomas (1995: 129) állítása szerint nehéz elkülöníteni a hatalom és a távolság paramétereit, de különbséget kell tenni a kettő között. A két változó a legtöbb kultúrában együttesen jelenik meg, ami a legtöbb esetben a jelen méréseknél is ezt a képet mutatja.

A résztvevők száma

Azt, hogy mit és hogyan mondunk, befolyásolja az, hogy hány ember van jelen (Spencer-Oatey 2000: 35). Az általam végzett mérés során a beszélgetések két résztvevőből álltak, így csak ezt az esetet vettem számba.

Az üzenet tartalma: költség–haszon megfontolások

A stratégiaválasztásra a legnagyobb befolyása az üzenet tartalmának van. Ha például az arculatfenyegetés nagy, és költséget asszociálunk vele, akkor az üzenetet a haszonnal asszociáljuk, és ez nagy mértékben befolyásolja stratégiaválasztásunkat[21].

Szociális vagy interakciós szerepek

Amikor az emberek interakcióba kerülnek egymással, gyakran világosan definiált szociális szerepekkel van dolguk. Ide tartoznak a jogok és a kötelességek is. Esetünkben ilyen világosan definiált szerepek a tanár–diák és a diák–diák viszony.

Kommunikatív tevékenység

A kommunikatív tevékenységekkel gyakran kommunikatív műfajokat asszociálunk. A kommunikatív műfajoknak jellegzetes a forgatókönyvük, és kulturálisan specifikus konvenciói és elképzelései vannak (Günther & Knoblauch 1995: 20). Az, hogy mi megfelelő, az kommunikációs tevékenységről kommunikációs tevékenységre változhat[22].

2.2.2.3.3 Pragmatikai konvenciók

Mind a szociopragmatikának, mind pedig a pragmalingvisztikának vannak konvenciói, amelyek a kapcsolatkezelést befolyásolhatják. A következőkben ezen konvenciók áttekintése következik.

Szociopragmatikai konvenciók

Minden társadalomnak vannak elvei és szabályai a konfliktus minimalizálására, mely eredhet az énközpontú arculat kielégítéséből, illetve a társadalmi jogokból. Leech (1983: 132) az udvariasság konceptualizálása során erre az összetevőre fókuszál, és bevezeti maximáit, melyekre azért van szükség, hogy a beszélgetések kapcsán meg tudjuk magyarázni a szándékokat és a jelentést.

Leech udvariassági alapelve a következő (Leech 1983: 132): Minimalizáld az udvariatlan gondolatok kifejezését! Maximalizáld az udvarias gondolatok kifejezését! Ezen

[21] A költség és a haszon fogalmakat ez az elmélet Geoffrey Leech interaktív költség–haszon modelljéből kölcsönözte. E modell szerint az interakció olyan, mint az áruk cseréje a gazdaságban. Az egyik beszélőpartner célja valamilyen haszon megszerzése, mely a másik számára költséggel jár.

[22] A kommunikatív esemény fogalmát részletesebben lásd az adatgyűjtés módszerének tárgyalásakor és az írott szövegek elemzésénél.

alapelv értelmében Leech udvariassági maximákat fogalmaz meg: 1. tapintat-maxima: Minimalizáld a partner költségét! Maximalizáld a partner hasznát! 2. nagylelkűség-maxima: Minimalizáld az én hasznát! Maximalizáld az én költségét! 3. jóváhagyás-maxima: Minimalizáld a partner leszólását! Maximalizáld a partner dicséretét! 4. szerénység-maxima: Minimalizáld az én dicséretét! Maximalizáld az én leszólását! 5. egyetértés-maxima: Minimalizáld a nézeteltérést a partnerrel! Maximalizáld az egyetértést a partner iránt! 6. rokonszenv-maxima: Minimalizáld az ellenérzést a partner iránt! Maximalizáld a rokonszenvet a partner iránt!; A felsoroltakon kívül vannak még magasabb rendű elvek, de elemzésem szempontjából a fentiek érdemelnek figyelmet.

Leech rámutat arra, hogy a maximák alkalmazása kultúránként eltérő, ezért jelentős szerepe van a kultúraközi különbözőségek hangsúlyozásában. Leech rendszerét főleg a maximák kiválasztásának esetlegessége miatt érte kritika (Thomas 1995). A maximák jelentősége azonban nem vitatható abból a szempontból, hogy kiemelik az egyes kultúrák különbözőségeit: az eltérő kultúrában élők a beszédtevékenység során más-más elvre helyezik a hangsúlyt.

Pragmalingvisztikai konvenciók

A pragmalingvisztikai konvenciók a stratégiahasználat konvenciói, melyek hatással vannak arra, hogy egy adott pragmatikai jelentést hogyan továbbítanak egy adott kontextusban. Vannak konvenciói a topikválasztásnak, a hallgató válaszadásainak, a szimultán beszéd mennyiségének stb. Minden konvenció kulturspecifikus.

A legtöbb kultúraközi pragmatikai kutatás (Blum-Kulka & Danet, B. 1985) a pragmalingvisztikai normák azonosítására fókuszált a különböző beszédaktusok létrehozásával asszociálva különböző kulturális csoportokban.

2.2.2.3.4 A kapcsolatkezelés kimenetele

A kimenetel típusa hasonló a viszonyorientációkhoz. A jó viszonyt lehet növelni, fenntartani, redukálni vagy éppen figyelembe sem venni. A kimenetel nem mindig azonos a kezdeti orientációkkal. A kimenetelt a résztvevők különbözőképpen is értelmezhetik. Ennek oka lehet az eltérő kapcsolatkezelés. A kisiskolások nyelvhasználatának feltérképezése során a kapcsolatkezelés kimeneteléről külön kérdőíven kérdezősködtem (4.1.3.6 fejezet).

2.2.2.3.5 Kapcsolatkezelés a kultúrák között

A kapcsolatkezelés elméletének témakörei közül egy maradt hátra: a kapcsolatkezelés a kultúrák között. A mi szemszögünkből nézve ez a témakör releváns, hiszen azon aspektusokat sorolja fel, melyek kultúraközi összehasonlítást tesznek lehetővé.

Összefoglalva Spencer-Oatey (Spencer-Oatey 2000: 42) javaslatait, a *pragmalingvisztika* területén a következő aspektusok tekintetében léphetnek fel variációk:

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)[23].

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, melyek a következők: a) az arculattal való törődés b) jogok és kötelességek c) a feladat teljesítése.
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.

[23] P (power): a beszélő és a hallgató viszonylagos hatalma

D (distance): társadalmi távolság a beszélő és a hallgató között

2.2.3 Az írásbeli nyelvhasználat elemzésének alapja: az írott és a beszélt nyelv elkülönítése

Az elbeszélő fogalmazások elemzésekor abból indulunk ki, hogy az egyik kultúra szóbeli, a másik pedig írásbeli. Felvetődik tehát a kérdés, hogy melyek azok a jellegzetességek, melyek az írott, illetve a beszélt nyelvet jellemzik.

A realizáció két módját illetően egyrészt beszélhetünk fonikus és grafikus kódról (Söll & Hausmann 1985: 17), másrészt létezik egy kontinuum a beszélt kód és az írott kód között. Ez pedig a szöveg célján, illetve a kommunikátoron múlik. Koch és Oesterreicher (1990) a kétféle kódot a közelség-távolság kontinuum mentén különbözteti meg. Szerintük a beszélt kód kommunikatív közelséget feltételez, az írott kód pedig kommunikatív távolságot. Tíz paramétert állítanak fel, melyek a megkülönböztetés szempontjából relevánsak: 1. Mennyire publikus a kommunikáció 2. A résztvevők intimitásának foka (itt lényeges az interakció szerepe, a közös tudás és az interakció intézményesedése) 3. A résztvevők mennyire vesznek részt emocionálisan a beszélgetésben 4. Mennyire függ a kommunikációs folyamat a szituációs kontextustól 5. Referenciális közelség, illetve távolság (a diskurzus témája a beszélő közelében van vagy sem) 6. A résztvevők fizikai távolsága 7. A résztvevők együttműködésének mértéke (A résztvevők képessége arra vonatkozólag, hogy mennyire tudják befolyásolni a diskurzus menetét) 8. A dialogicitás mértéke (vagyis a beszélőváltás szabályai: mennyire engedik a másiknak, hogy átvegye a beszéd jogát.) 9. A spontaneitás foka 10. A topik rögzítésének mértéke.

A fenti felosztás igen hasznos lehet, de mint arra Hansen (1998) is rámutat, ezek a paraméterek egy adott szövegen belül nem állandóak, ezért figyelembe kell venni az adott beszédesemény meghatározását és annak kapcsolatát a megjelenő nyelvhasználattal. Azt tehát, hogy mi a megfelelő nyelvhasználat, a beszédesemény természete határozza meg (Levinson 1979). Visszatérve a közelség–távolság kontinuumra, Koch és Oesterreicher a paramétereket egymástól függetlennek tekinti (1990). Hansen azonban megállapítja, hogy van közöttük összefüggés, és ennek magyarázatára felvázolja a kontinuum két végpontját (Hansen 1998: 95). Szerinte az extrém kommunikatív közelségről akkor beszélhetünk, amikor szemtől szemben történik a kommunikáció két beszélgetőpartner között. Ezt a teljes privátság, az intimitás magas foka, az emocionális részvétel, az együttműködés és a szituációs kontextustól való függés jellemzi. Ezen kívül ezen a végponton a referencia az egótól indul ki, a témák

---

R (relative imposition): a tolakodás abszolút rangsora az adott kultúrában

szabadon alakulnak a részvevők igénye szerint, és végül az alapvető beszélőváltás-szabályok érvényesülnek.

Ezzel ellentétben az extrém kommunikatív távolság ismeretlen hallgatóságot feltételez, mely időben és helyileg is elkülönített a kommunikátortól. Ebből adódóan a diskurzus létrehozása folyamán nincs lehetőség a partnerrel való kommunikációra. Nem történik beszélőváltás, a szövegprodukció monologikus és monotematikus, illetve a kommunikátor mint egyén nem jelenik meg a szövegben és a létrehozás keretéül szolgáló szituációban sem. (Hansen 1998: 95). Mint azt a diagram is mutatja, ahogyan közelítünk a közelség pólusához, annál valószínűbb, hogy a szöveg fonikus médium által realizálódik, és minél inkább a távolság pólushoz közeledünk, annál valószínűbb a grafikus médium realizációja. (Hansen 1998: 96):

Közelség

Paraméterek:

– privátság

– intimitás

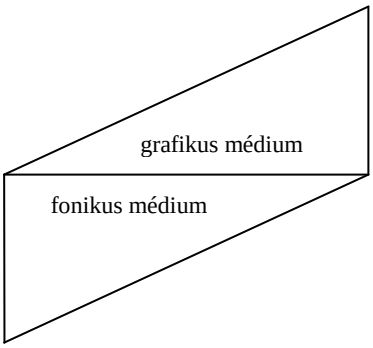
– emocionális résztvétel

– kontextuális függés

– fizikai közelség

– dialógus

– sponteanitás



Távolság

Paraméterek:

– nem privát

– nincs intimitás

– nincs emocionális részvétel

– kontextustól való függés

– fizikai távolság

– monológ

– előkészület

3. ábra

Mindezen paraméterek extranyelvi természetűek, ezért nyelvi struktúrákhoz kell kötni. Feltételezzük ugyanis, hogy kapcsolat van a diskurzus létrehozásának feltételei és bizonyos nyelvi jellegzetességek között. Givón (1979) a kommunikatív módok két extrém pólusát különbözteti meg: a pragmatikai és a szintaktikai kódot. E két kód jellegzetességei a következők:

Pragmatikai kód	*Szintaktikai kód*
1. topic-comment[24] struktúra	1. az alany-állítmány struktúra
2. laza kapcsolódás	2. a szoros alárendelés
3. lassú előadásmód	3. a gyors ’átadás’
4. a szórendet a „régi az új előtt” elv irányítja	4. a szórend szemantikai esetek által való irányítása
5. az igék és a főnevek azonos aránya	5. a főnevek magas aránya az igékkel szemben
6. szemantikailag egyszerű igék	6. szemantikailag komplex igék
7. a grammatikai morfológia hanyagolása	7. a grammatikai morfológia kidolgozott használata
8. az új információ hangsúllyal való jelölése	8. a hangsúly funkcionális telítetlensége

Általában, amit Givón *pragmatikai módnak* nevez, azt a tudósok a beszélt, az informális, és a tervezetlen nyelvvel azonosítják (Crystal & Davy 1969; Ochs 1979; Chafe 1982; Brown & Yule 1983, Halliday 1985; Söll & Hausmann 1985; Koch & Oesterreicher 1990), és noha felosztásuk kiegészíti a fentebb említett jellegzetességeket, Givón pragmatikai módja prototipikusnak tekinthető. Elsőként nézzük meg Ochsnak (1979) a tervezettség és a megjelenési forma alapján felállított kategóriáit[25]. Ochs arra tesz kísérletet, hogy a tervezetlen beszélt nyelvi diskurzus és a tervezett írott diskurzus jellemzőit feltárja. Az elemzés során angol nyelvű beszélők informális beszélgetéseit veszi alapul, és ugyanazon személyek tervezetlen, szóbeli személyes elbeszéléseit hasonlítja össze írásbeli, tervezett munkájukkal. Ezen kívül munkája alapoz Keenan (1974) gyerek–gyerek között történő beszélgetések átirataira, Bloom (1973) gyerekek és felnőttek között zajló beszélgetésfelvételeire és Jefferson transzkripcióira is. Az Ochs (1979) által megalkotott elkülönítés tehát a következő (magyarul l. Andó 2006):

[24] Téma-réma szerkezet.

[25] A tervezett és tervezetlen diskurzus elkülönítésére lásd még Tannen (1982) és Johnstone (2002) összefoglaló munkáit. Ezek a felosztások Ochs és Chafe alapján készültek, ezért nem tárgyalom őket külön.

Tervezetlen beszélt nyelvi diskurzus	Tervezett írott diskurzus
A gyermekkor korábbi szakaszában elsajátított morfoszintaktikai szerkezetek használata	A gyermekkor későbbi szakaszában elsajátított komplex morfoszintaktikai szerkezetek használata.
A kijelentések közötti kapcsolat megértése az adott kontextus függvénye	A kijelentések közötti kapcsolat megteremtése lexikalizált, formális, kohéziót biztosító eszközökkel.
A deiktikus elemek túlsúlya	Határozott és határozatlan névelős formák túlsúlya.
Az alárendelő mondatok kerülése.	Alárendelő mondatok használata.
A javító mechanizmusok túlsúlya.	A javító mechanizmusok hiánya.
Párhuzamosság, ismétlések (lexikai elemek, hasonló szintaktikai szerkezetek)	Kevesebb ismétlő, párhuzamos forma.
A narratív formákban az indító múlt idő után váltás jelenre.	Narratív diskurzus esetén múlt idejű elbeszélés.

A beszélt és az írott nyelv elkülönítésére tett próbálkozások közül meg kell említeni még Wallace L. Chafe nevét, aki a beszélt és az írott nyelvi folyamatok két fő különbségére koncentrál (Chafe 1982): 1. A beszéd gyorsabb, mint az írás, 2. a beszélők a hallgatósággal közvetlenül kommunikálnak, az írók azonban nem (Chafe 1982: 36). Chafe adatait négy diskurzuscsoportból veszi: 1. informális beszélt nyelv (családi beszélgetések), 2. formális beszélt nyelv (egyetemi előadások), 3. informális írott nyelv (személyes levelek), 4. formális írott nyelv (tudományos dolgozatok). Az adatközlők, akiknek nyelvhasználatát a négyféle stílusban elemzi, egyetemisták. A Chafe által beazonosított jellegzetességek az írott és a beszélt nyelv elkülönítésekor nagyjából megegyeznek Ochséval. Chafe azonban a jellegzetességek előfordulását azzal magyarázza, hogy az írott nyelvre a nagyobb *integráció* jellemző, mely az írás lassú folyamata által és az olvasás gyors folyamatával válik lehetővé, míg a szóbeli nyelvhasználatot inkább a fragmentáltság jellemzi a gondolatok szaggatottsága miatt. Ugyanakkor a beszélt nyelvre sokkal inkább a *belebonyolódás* jellemző az írott nyelv elkülönülő jellegével[26] szemben.

A *belebonyolódás* vagy a személyközi résztvétel Chafe alapján (Chafe 1982) a következő eszközök által jön létre:

a) olyan eszközök, melyek által a beszélő felügyeli a kommunikációs csatornát (emelkedő intonáció, szünetek, stb.)
b) a konkrétság és az elképzelhetőség jellegzetes részletek által történik
c) személyesebb hangvétel: az egyes szám első személy használata

[26] Értem ezalatt a beszélő és a hallgató egymástól való időbeli elkülönülését.

d) az embereken és az emberi kapcsolatokon van a hangsúly
e) az állapotok és a tárgyak helyett a cselekvésen és a cselekvőn van a hangsúly
f) direkt idézetek (idézetek egyenes beszéd által)
g) a beszélő mentális folyamatairól való tudósítás
h) többértelműség, homályosság
i) érzelmi telítettségű partikulák használata

Az *integráció* arra utal, hogy egy gondolategységbe több információegység fér, mint amennyit a beszélt nyelv lehetővé tenne. Az integráció jellemzői:

a) nominalizáció
b) a melléknévi igenevek gyakoribb használata
c) jelzői melléknevek
d) összekapcsolt kifejezések, kifejezések egymásutánjai
e) elöljárószós kifejezések szekvenciái
f) alárendelő mondatok
g) vonatkozó mellékmondatok

Mint azt a beszélt és az írott nyelv elkülönítésére tett próbálkozások bemutatása előtt is jeleztem, a felosztások egy adott nyelv (nevezetesen az angol nyelv) eltérő regiszterei közötti eltéréseket és a két regiszter egyéni kivitelezései közötti eltérő vonásokat mutatják be. A mi esetünkben azonban az írást ismerő és az írást nem ismerő társadalmakban használt nyelvek közötti különbségekre kérdezünk rá. Feladatunk pedig speciális: a roma és a magyar gyerekek elbeszélő fogalmazásaiban fellelhető szóbeli és írásbeli jegyek megtalálása a cél.

Mielőtt az adatgyűjtés körülményeire rátérnék, és saját szempontrendszeremet ismertetném, térjünk vissza Givón prototipikus felosztásához. A kétféle mód elkülönítéséből kitűnik, hogy amit Koch és Oesterreicher kommunikatív közelségnek hív, az megfelel Givón felosztásában a pragmatikai módnak. Ez az egyezés az írott és a beszélt nyelv elkülönítésekor nem véletlen, hiszen a beszéd filogenetikailag és ontogenetikailag is megelőzte az írást. A gyerekek is hamarabb elsajátítják a beszédet, mint az írást. Az írás intézményesített folyamat, a másodlagos szocializáció része (Linell 2005). Az írott nyelv tudatos tanulás tárgya, és nem a spontán elsajátításé. Az írás tudást és ideákat rögzít, és nagyszámú hallgatóság számára hozzáférhető. Az írott nyelv normái konzervatívak, ezért az írás standardizálása nélkülözhetetlen. Megjegyzendő azonban, hogy a pragmatikai és a szintaktikai mód nem

teljesen különülnek el egymástól. Egy nyelven belül az írott és beszélt nyelv nem egymástól elkülönülő rendszer, nem lehet őket elkülönített nyelvtanokkal leírni, csupán a kétféle módban eltérő stratégiákat használnak a nyelvközösség tagjai.

Hansen (1998) nyomán nézzük meg, hogy a pragmatikai módhoz tartozó nyelvi struktúrák miért inkább a beszélt nyelvet és nem az írottat jellemzik!

A beszéd természetéből adódóan időhöz kötött és lineáris. A hallgatók befolyásolni tudják a beszéd létrehozását, de a beszélőnek nincs sok ideje mondandója megtervezéséhez. Az írott nyelv létrehozóinak több idejük van a tervezésre, de a megértést nem tudják figyelemmel kísérni, ezért előre meg kell fontolniuk, mi jelenthet problémát a hallgatóság számára, és jobban kell ügyelni a szövegen belüli kohézió megteremtésére.

A megnyilatkozások komplexitására vonatkozólag megállapíthatjuk, hogy az egyszerűbb szintaktikai struktúrákat létrehozni és megérteni is könnyebb, mint a bonyolultabbakat (Hansen 1998: 101). A beszéd során nem olyan lényeges a szintaxis használata a mellékmondatok kapcsolatának jelölésekor, mivel az összekapcsolás a kontextus által is történhet, vagy paralingvisztikai eszközök segítségével (intonáció, hangsúly), valamint a változatos dirskurusjelölők valamelyikével is. Ebből az következik, hogy a beszélt nyelvben a mellérendelés kedveltebb az alárendelésnél, hiszen ezek a struktúrák a beszélőtől nem követelnek sok tervezést.

'A régi az új előtt' topic-comment struktúra olyan szórend, melyet a pragmatikai módban találunk. Ennek a struktúrának a konverzációban interakciós funkciója van, mivel a beszéd fenntartását szolgálja (Duranti & Ochs 1979: 403). Ez a stratégia jellemző egyébként a gyerekekre, akik rámutatnak a referensre és a következő megnyilatkozásban állítanak valamit erről a referensről[27].

Az ismétlés stratégiája a szöveg létrehozásának és befogadásának a problémáit csökkenti, mivel természetéből adódóan kohezív jellegű (Halliday & Hasan 1976, Tannen 1989). Tannen az ismétlés dialógusbeli szerepének számos interakciós funkcióját felsorakoztatja. Ilyenek például a beszédjog megtartása vagy átadása, a hallgatóság jelzése, visszacsatolás, egyetértés, humor, az egyik elképzelés összekötése a másikkal stb. Mindezek a funkciók a kommunikatív közelség szempontjából igen jelentősek, míg a kommunikatív távolság szempontjából lényegtelenek.

[27] Erről a stratégiáról a továbbiakban nem lesz szó, mivel ennek bemutatása a szintaxis körébe tartozik.

Az informális beszéd másik jellegzetessége a referensek törlése. Ide tartoznak a névmások és a mondatok szintaktikai befejezetlenségei, vagyis a hiányos szintaktikai struktúra. A beszélt nyelvben ezeket a hiányos részeket a kontextus által ki tudjuk egészíteni, de az írott nyelvben nem. Amennyiben ez a kiegészítés közös tudást igényel, az írott nyelvben nincs helye. Ilyenkor a metanyelvi diskurzusjelölők segíthetnek a megnyilatkozások jelentésének megfejtésében.

A metanyelvi, metadiszkurzív és interakciós jelölők segítségével a beszélők kommentálják azt, amit mondanak. Ennek azért van nagy jelentősége, mert a beszélők egyezkednek a cselekvésekről, a jelentésekről és azok fontosságáról a beszélgetés során (Hansen 1998: 109). A beszédben azért is nagy még a jelentőségük, mert sokszor az alárendelés használatát váltják ki a jelölők.

A beszélt és az írott nyelv kontinuumként való felfogása és a pragmatikai, illetve a szintaktikai mód (formális–informális, tervezett–tervezetlen stb.) elkülönítése a továbbiakban az írott nyelvhasználat elemzésének alapját képezi. A konkrét vizsgálódások előtt azonban a következő fejezetben szólok az adatgyűjtés módszeréről.

3 Az adatgyűjtés módszerei a kisiskolások körében

3.1 Beszélt nyelvi adatok

A következő fejezetekben olyan diskurzusok elemzése lesz a cél, melyek alkalmasak a kapcsolatkezelés magyarázatára. Spencer-Oatey öt olyan területet sorol fel, melyek lényeges szerepet játszhatnak a probléma kezelésében. Ezek közül én kettőt emelek ki, melyek a szóbeli nyelvhasználat terén információval szolgálhatnak: ezek az illokúciós terület és a diskurzus terület. A mérés összeállításánál azt tartottam szem előtt, hogy e két területen minél pontosabb adatokat kapjak a nyelvhasználatról, és az adatok hitelesek legyenek.

3.1.1 A kapcsolatkezelés stratégiái a szerepjátszós dialógusokban

A roma és a magyar kisiskolások szóbeli nyelvhasználatának feltérképezése céljából érdemes kiindulni abból, hogy a kisiskoláskor elején milyen nyelvhasználati különbségek vannak a két kultúrában. A dolgozat bevezető részében már volt szó arról, hogy a kerettantervekben olvasható kommunikációs készségek fejlesztésére irányuló feladatok csak általánosan körvonalazottak, és a tankönyvekben sem találunk olyan kidolgozott tananyagrészleteket, melyek ezt a célt szolgálnák. A humanisztikus iskolaprogram és a Zsolnai-program kísérletet tesz ugyan kommunikációs szempontú munkatervek elkészítésére, de kultúraközi különbségeket nem tárgyal részletesen. Ez utóbbi programok rámutatnak azonban arra, hogy a kommunikációs készségek fejlesztésében fontos szerepet kap a konfliktuskezezelés, az együttműködés, a problémamegoldás és a szándéknyilvánítás.

Korábban említettük, hogy a kapcsolat alakításának kultúraközi vizsgálatához érdemes megvizsgálnunk az egyes illokúciós területeket. Ha figyelembe vesszük a pragmatikai kompetencia fejlesztését is szem előtt tartó tantervi célokat, és ezt kultúraközi viszonylatba helyezzük, akkor láthatjuk, hogy a szóbeli nyelvhasználat feltérképezése céljából történő illokúciós területek közül a vétek elkövetését követő stratégiahasználat viszgálata alkalmas arra, hogy szociopragmatikai jellemzőket keressünk.

A mérés összeállításakor több szempontot is szem előtt tartottam: 1. a mérés jellege megfelelő legyen a korosztálynak[28]. 2. Mivel egy bizonyos illokúciós terület vizsgálatáról van szó, nem célszerű természetes környezetben diktafonos felvételeket készíteni, hiszen az összehasonlítható adatmennyiség nyerése érdekében több száz órás anyagot kellene vizsgálni, és a kontextuális változók beépítése sem lenne megvalósítható. 3. A kisiskolások, életkorukból adódóan nagyon jól bele tudják élni magukat a szituációkba, szerepekbe, ezért nem kell félni attól, hogy az adatközlés 'torzított' nyelvhasználatot tükröz. 4. Egyes vizsgálatok kimutatták (Demeter 2007), hogy a szerepjátszós módszer segítségével nyert dialógusok a stratégiák szélesebb skáláját mutatják fel, mint a diskurzuskiegészítős teszttel nyert eredmények.

Ez utóbbival kapcsolatosan meg kell jegyezni, hogy a CCSARP-projekt[29] keretein belül történt kultúraközi összehasonlítást célzó beszédaktus-vizsgálatok diskurzuskiegészítő teszteket alkalmaztak az adatgyűjtés során, ami azt jelenti, hogy az adatközlők az adott beszédaktus keretéül szolgáló szituációkat elolvasták, majd válaszoltak arra a kérdésre, hogy ők mit válaszolnának, vagy mondanának az adott helyzetben bizonyos előzmények tudatában. Demeter Gusztáv mérései azonban kimutatták, hogy a diskurzuskiegészítős teszttel nyert válaszok és ugyanannak a beszédaktusnak (bocsánatkérés) az előhívása érdekében eljátszott szerepjátszós módszer segítségével nyert adatok között különbség van. A szerepjátszással nyert válaszok nemcsak hosszúságukban különböznek a teszttel nyert válaszoktól, hanem minőségükben is (Demeter 2007). Ebben az esetben ugyanis a bocsánatkérés előhívása érdekében könnyebben meg tudjuk teremteni a megfelelő kontextust, és ne feledjük, hogy a való életben sem arról van csupán szó, hogy a beszélő reflektál a szituációra, hanem a bocsánatkérést a felek közösen hozzák létre. A partner ─ főleg kisgyerekek esetében ─ addig tartja fenn a beszédeseményt, amíg nem kap kielégítő választ. 6-7 évesek esetében pedig maguk a felnőttek tanítják meg a szabályok megsértésének magyarázatát is[30].

A kisiskolásokkal végzett mérés során az adatgyűjtés időigényes volta miatt a vizsgálandó személyek számát 30 főben határoztam meg. Közülük 15 romanesz nyelvű, 15 pedig magyar nyelvű első osztályos tanuló. Fiúk, lányok vegyesen. Nagy J. József (1978) és

---

[28] Első osztályosok esetében például nem várható el az írásbeli válaszadás, hiszen náluk az írás még nem eszközjellegű tevékenység.

[29] CCSARP: Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns: 1982-ben indított projekt, mely a kérést és a bocsánatkérést nyolc nyelven vizsgálja.

[30] Erre a pontra a pragmatikai kompetencia fejlődésének kapcsán még kitérünk.

saját mérési tapasztalataim azt mutatják, hogy egy elsős gyerek egy nap alatt maximum 2 szituációt képes eljátszani, ezért egy napra 4-5 tanulót választottam 2 szituáció eljátszására. A felvételt magnókazettára vettem, majd a vétek elkövetésére reagáló stratégiákat (megnyilatkozásokat) írásban rögzítettem. A mérés során egy tanulónak összesen 15 szituációban kellett résztvennie. 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 3 beszédeseményt különítettem el aszerint, hogy kik a beszélőpartnerek (szülő, barát, tanár), és ezeket a beszédeseményeket a témához kapcsolódóan a tanulóknak különböző szituációkban kellett eljátszaniuk (1. melléklet, 149–151. oldal). A gyakorlati kivitelezés során a szituációk sorrendje meghatározott volt annak érdekében, hogy a gyerek minél természetesebb válaszokat tudjon produkálni, és ne sokkolódjon rögtön az első alkalommal. A szituációk összeállításánál igyekeztem olyan helyzeteket figyelembe venni, melyek valóban megtörténhettek a tanulókkal, és egyik kultúra számára sem idegenek. A szituációk kitalálásában segítségemre volt Sell és Rice (1988), valamit Kenneth Rose (2000) kisiskolásokkal végzett mérése, illetve édesanyám[31] kisgyerekekkel való tapasztalata. A beszélgetőpartner kiválasztása az alapján történt, hogy a kisiskolás a hétköznapi életben kikkel kerül kapcsolatba, illetve mely oppozíciók szolgálhatnak fontos tanulságul a romanesz nyelv és a magyar nyelv vizsgálata szempontjából.

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. Felvetődhet a kérdés, hogy akkor hogyan tudta a felnőtt személy azt, hogy az osztálytárs mint partner hogyan reagálna az előző megnyilatkozásokra. Ennek a problémának a kiküszöbölése érdekében előzetesen olyan dialógusokat is rögzítettünk, ahol a partner ’autentikus’ szereplő volt (Függelék/Mintadialógusok: 170–195), vagyis a szülő és a barát szerepét a valódi szülő és a valódi barát játszotta el. 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

[31] Édesanyám tanítónő Jászapátin.

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 (Függelék: 196–199), majd partnerük[32] megszólalása[33] után elkezdődött a szituáció eljátszása. Az első osztályosok esetében a partner alakítása bábok segítségével történt.

A méréshez összeállított beszédeseményeket a beszélés néprajza (Hymes 1977) felől úgy jellemezhetnénk, hogy komponenseit közelebbről szemügyre vesszük. A *beszéd keretét* tekintve meg kell jegyezni, hogy minden esemény során néhány feszültséget eredményező előfeltételnek kellett teljesülnie (Szili 2003: 292): 1. a beszélő véghezvitt valamilyen cselekedetet 2. ez a cselekedet a beszélőközösség szemében valamilyen norma megsértése 3. ez a tett a hallgatóra nézve bántó, sértő. Ezen feltételek teljesülését követően előáll egy probléma, melyet a beszélőnek meg kell oldania, vagy a beszélőpartnereknek közösen meg kell oldaniuk. Ez tehát a *cselekvések sorrendje, tartalma* (act sequence). A *résztvevők* egy témán belül, mint említettem, változtak. A partnerek eltérő szerepének vizsgálatára a két kultúra összehasonlítása miatt volt szükség.

A stratégiák vizsgálata, mint azt látni fogjuk, értékes információkkal szolgál a pragmatikai kompetencia feltérképezését illetően. Így pragmalingvisztikai és szociopragmatikai oldalról is számot adhatunk a nyelvhasználat jellegzetességeiről. A szerepjátszós módszer segítségével nyert dialógusok alkalmasak voltak arra, hogy a gyerekek a szocializáció során elsajátított stratégiákat előhívják emlékezetükből. A stratégiahasználat mögött húzódó világszemléletet pedig az utólagos kérdésfeltevések alapján sikerült azonosítani. Ennek részletezésére itt megint csak nem térek ki, hiszen a későbbiekben lesz szó róla. Itt most mindössze arról szólok, hogy mi tette szükségessé az utólagos kérdésfeltevéseket.

Az interakciós szociolingvisztika elmétének feltevése alapján (Gumperz 1982, Goffman 1990) a nyelv társadalmilag és kulturálisan létrehozott szimbólumrendszer, mely használata során makroszintű szociális jelentésre reflektál (csoportazonosság, státuszkülönbségek) és mikroszintű interperszonális jelentést hoz létre (Schiffrin 1994: 102). Az elemzések célja a *szituációs jelentés*ek felfedése.

Esetünkben arról van szó, hogy a stratégiáiák egy társadalmilag meghatározott kontextusban jöttek létre, egy beszédesemény keretén belül, mely kulturálisan meghatározott.

[32] Mindig ugyanaz a személy más szerepekben.

[33] Ez a megnyilatkozás minden esetben valami sértettséget fejezett ki.

A stratégiák kontextualizációs jelölőkként funkcionálnak, melyekben tükröződik a társadalmi norma. A stratégiák használata a két kultúra viszonylatában szisztematikus eltéréseket mutat. A stratégiák mint kontextualizációs jelölők a kontextuális előfeltevésekkel együtt a mondanivaló jelzésére szolgálnak. A kontextuális előfeltevés esetünkben az a háttértudás, hogy az egyes beszédesemények forgatókönyve hogyan alakul. Ez kultúránként eltérő, mert erre a tudásra a társadalmi élettel való kapcsolat során teszünk szert.

A megnyilatkozás jelentését az interakciós szociolingvisztika szerint a szituációs következtetéssel kapjuk meg. A szituációs következtetés azonban a beszélők fejében történik, és közvetlenül nem hozzáférhető. Az utólagos kérdésfeltevéseknek éppen ezért az volt a célja, hogy az interakciók mögött húzódó szociokulturális tudásról is számot adjunk. Más szóval arra kérdeztünk rá, hogy a stratégiák használata mögött milyen szociopragmatikai interakciós elvek[34] húzódnak.

3.1.2 A konverzációban való részvétel

A szerepjátszós módszer spontán beszédhez való viszonyából következik, hogy létrehozása nagyobb erőfeszítést igényel, mint a spontán beszélgetések, és konverzációs jellegzetességeit tekintve nem vizsgálhatók[35]. A kisiskolások nyelvhasználatának feltérképezéséhez azonban a diskurzusjellegzetességeket is figyelembe kell vennünk, hiszen a jelentés a beszélgetés során jön létre, a beszélőpartnerek egyezkednek róla a konverzáció alatt.

Mivel a kisiskolások nyelvhasználatának kultúraközi elemzését a konverzációs jellegzetességek felől szerettem volna megközelíteni, az volt a cél, hogy spontán, élőnyelvi szöveg jöjjön létre. A diskurzus létrejötte, alakítása azonban meglehetősen kontextusfüggő, ezért olyan szituáció választása volt a célom, ahol a kontextuális feltételek és a beszédhelyzet azonosak. A szerepjátszós módszertől eltérően (Mászlainé 2007, 2008a, 2008b) a konverzációelemzéshez autentikus párbeszédekre van szükség, amelyeket 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

[34] A SIP-ekről bővebben a következő fejezetben olvashatunk.

[35] Esetünkben az egyik beszélőpartner mindig szerepekbe bújt a paraméterek érvényesítése miatt (barát, szülő), így megnyilatkozásai nem voltak természetesek.

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[36] 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 transzkripciós jelölése[37] alapján átírtam, és kigyűjtöttem belőle a jellegzetességeket. Így lehetővé vált a nyelvhasználat pragmalingvisztikai vizsgálata. A szociopragmatikai konvenciók feltárása érdekében, illetve az attitűdvizsgálat miatt utólagosan egy kérdőívet állítottam össze, amire a dialógusok visszahallgatása után minden tanuló külön-külön válaszolt (2. melléklet, 152–153. oldal).

---

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

[37]. ereszkedő hanglejtés, melyet szünet követ; a kijelentő mondat vége

? emelkedő intonáció, melyet szünet követ: a kérdő mondat vége

, folytatódó intonáció: az egyik tagmondat befejezése, új tagmondat kezdete

! élénk intonáció

(-) lebegő intonáció: nem érzékelteti hangsúly a tagmondat lezárását

… törés, szünet a ritmusban (minden másodperc jelölt)

: elnyújtott szótag

kurzív erősebb hangsúly

CAPS nagyon erős hangsúly

= ugyanazon beszélő folyamatos megnyilatkozásának részei, ha azokat a másik beszélő közbeszólása miatt az átírásban el kell választani egymástól, vagy ez a jel jelöli azt is, ha két megnyilatkozás között nincsen intervallum, de átfedés sincs.

[ ] szimultán beszéd kezdete és vége (Schiffrin 1994: 431-432)

(?) homályos rész: nem hallható jól

3.2 Az elbeszélő fogalmazások vizsgálata

A kisiskolások írásbeli nyelvhasználatának kultúraközi elemzése céljából azért választottam az elbeszélő fogalmazást, mert ez a legegyszerűbb műfaj. Az iskolában is ezt tanítják meg elsőként. Tartalmi szempontból nem igényel bonyolult gondolkodási tevékenységet, hiszen a megtörtént, átélt események egymás után következő mozzanatait, epizódját kell felidézni és reprodukálni. Így valódi alkotás, alakítás csupán a nyelvi kifejezés tekintetében folyik. A műfajválasztás szempontjából fontos az is, hogy a mindennapi életben sohasem öncélú az események elbeszélése. Mindig van valamilyen kommunikációs szerepe: a hallgató vagy az olvasó tájékoztatása, befolyásolása. Az elbeszélés tehát 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 4. osztály elején írták, ami azt jelenti, hogy 3. osztályban már tanulták a szövegalkotás szabályait, valamint az elbeszélés műfaját is. Fülöp Mária és Szilágyi Ferencné Fogalmazás munkafüzete (Fülöp & Szilágyi 2003), melyből a jászapáti kisiskolások tanulnak, a következő tudnivalókat tartja fontosnak a szövegről, illetve az elbeszélésről:

- A szöveg egymással összefüggő mondatokból épül fel. Minden mondat valami újat közöl a témáról.
- A jó cím többnyire rövid, érdeklődést keltő, és általában utal arra, amiről olvasni fogunk.
- Fogalmazásaidban mindent mondj el, írj le, ami lényeges, ami a megértéshez szükséges! Kerüld a felesleges, lényegtelen gondolatokat!
- Többféle módon is elkerülhetjük a szóismétlést:
  - az ismételt szó elhagyásával (mivel az előző mondatban már szerepelt)
  - a hasonló jelentésű szavak alkalmazásával
  - a szóismétlést tartalmazó mondat átfogalmazásával
- Azokat az olvasmányokat, fogalmazásokat, amelyekben eseményeket mondunk el vagy írunk le, elbeszélésnek nevezzük. Élőlények, tárgyak bemutatására szolgál a leíró fogalmazás.

- Az elbeszélő fogalmazás részei: bevezetés, tárgyalás, befejezés. A bevezetés bemutatja a szereplőket, az esemény helyét, idejét, okát, utal a tárgyalásban történtekre. A tárgyalás az elbeszélés fő része, leírja az eseményt. A befejezés lezárja az eseményt, tartalmazhat megállapítást, állásfoglalást, véleményt, érzelmet, kívánságot, tanulságot. Az elbeszélés részeit új bekezdésekbe írjuk.
- Az elbeszélő fogalmazásban az esemény egyik mozzanata a másikat időrendben követi. Az esemény megtörténhet a beszélő szempontjából a jelenben, a múltban és a jövőben.
- Azért használunk fogalmazásainkban rokon értelmű szavakat, hogy elkerüljük velük a szóismétlést, és pontosabban, választékosabban tudjuk kifejezni gondolatainkat.
- Az elbeszélésben a különböző mondatfajták élményszerűbbé teszik az esemény elmondását vagy leírását.
- A hallgató (olvasó) megválasztása is befolyásolja a szóhasználatot (a szövegalkotó munkát).
- A párbeszéd színesíti a fogalmazásunkat, általa az esemény élményszerűbbé, pergőbbé, elképzelhetőbbé válik.

Azok a gyerekek tehát, akik részt vettek a mérésben (24 magyar és 24 roma tanuló), az iskolai szocializáció során már megtanultak bizonyos szabályokat arra vonatkozóan, hogy hogyan írjanak elbeszélő fogalmazást.

A következő három fejezetben a szóbeli nyelvhasználat bemutatására vállalkozom: a kapcsolatkezelés stratégiáit vizsgálom a roma és a magyar kultúrában, majd a pragmatikai kompetencia fejlődéséről számolok be, végül pedig a diákok közötti beszélgetések konverzációs jellegzetességeinek feltárására vállalkozom. Az írásbeli nyelvhasználat tárgyalása egy különálló fejezetben (4.2) történik, hiszen ebben az esetben a diskurzus médiuma megváltozik, és eltérő megközelítést tesz szükségessé.

4 Vizsgálati eredmények

4.1 A szóbeli nyelvhasználat vizsgálatának eredményei

4.1.1 A kapcsolatkezelés stratégiái a kisiskoláskor elején

Az előző fejezetben felvázolt szerepjátszós módszer segítségével létrejött szituációk mindegyikében a beszélő és a hallgató között valamilyen oknál fogva felborult az egyensúly, és a kisiskolások erre a szituációra reagáltak stratégiaválasztásukkal.

Az elemzés során arra voltam kíváncsi, hogy a stratégiahasználat során milyen pragmalingvisztikai és szociopragmatikai eltérések figyelhetők meg a kisiskolások nyelvhasználatában az iskoláskor elején (1.o.). 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?

A beszélő és a hallgató között felborult egyensúlyt követő stratégiahasználattal elsősorban a bocsánatkérés beszédaktusának vizsgálata kapcsán foglalkoztak a nyelvi elemzések. A kultúraközi összehasonlítás céljából létrejött tanulmányok a felnőttek bocsánatkérési és jóvátevési beszédaktusainak vizsgálata során a következő definíciókra támaszkodtak: a bocsánatkérés az a beszédaktus, mellyel a beszélő (B) helyreállítja a közte és a hallgatója (H) között önnön hibájából felborult egyensúlyt, harmóniát. Blum-Kulka és J. House eme definíciójához (Blum-Kulka & House J. 1989, idézi: Szili 2003: 292) még hozzátartoznak Faerch és Kasper előfeltételei, melyek teljesülése bocsánatkérést kényszeríthet ki: 1. B véghez vitt valamilyen cselekedetet (vagy tartózkodik megtenni azt). 2. Ezt a cselekedetet vagy B, vagy H, vagy mindketten, illetve egy harmadik résztvevő úgy fogják fel, mint a társadalmi normák megsértését. 3. A tettet az érintettek közül legalább egy H-ra nézve sértőnek, bántónak gondolja. B-nek a H-t ért sérelmet helyrehozó munka közben el kell ismernie, hogy hibázott és elégtételben kell részesítenie partnerét (Szili 2003: 292).

A bocsánatkérés ezen definíciói alapján a stratégiák megnevezésére Olshtain-Cohen (1983) felállított egy taxonómiát, mely a magyarok bocsánatkérési stratégiáinak osztályozásakor Szili Katalinnál (2003) is jól bevált módszernek bizonyult.
Olshtain-Cohen rendszere az alábbi öt stratégiát öleli fel:

1. IFID[38] stratégiák: a bocsánatkérést explicit módon kifejező, zömében konvencionalizálódott formák
    1.a Sajnálat kifejezése
    1.b Megbocsátás kérése
    1.c Bocsánatkérés
2. A felelősség beismerése
    2.a A hiba beismerése
    2.b Önnön hiányosságunk beismerése
    2.c Annak felismerése, hogy a másik személynek jár a bocsánatkérés
    2.d Szándékosság hiánya
3. Magyarázkodás, helyzetjelentés
4. Javítás felajánlása
5. Ígéret a jövőbeli elkerülésre

Feltevésünk szerint azonban az IFID stratégiákon kívül nem feleltethető meg minden stratégia a bocsánatkérés kifejezésének. Egy korábbi tanulmányomban (Mászlainé 2008b) ennek a problémának a tárgyalására részletesebben is kitértem. Itt csupán azt hangsúlyozom, hogy a későbbiekben megnevezett stratégiák a mi felosztásunkban nem azonosak a bocsánatkérés stratégiáival, sokkal inkább a kapcsolatkezelés stratégiái, melyek közül az IFID-ek bocsánatkérésnek számítanak.

4.1.1.1 Az adatok tagolása

Noha az Olshtain-Cohen-féle felosztás nem öleli fel a kapcsolatkezelés összes stratégiáját, a szerepjátszós adatgyűjtés esetében mégis jól alkalmazhatónak bizonyult. A kisgyerekek felnőttekétől eltérő nyelvhasználata miatt azonban a taxonómián kicsit változtatnom kellett. Így az általam felállított stratégiák a következők:

[38] IFID: illocutioning force indicating device (Searle 1992)

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)*
   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[39]

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)*

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).

A kisiskolások által használt stratégiák számbavétele után a következő részben a pragmatikai tényezők beépítéséről szólok.

[39] Noha ez a stratégia inkább a stratégiahasználat hiányára utal, a szociopragmatikai vizsgálatok érdekében nem hagyható figyelmen kívül.

4.1.1.2 A pragmatikai tényezők beépítéséről

A pragmatikai tényezők beépítése nagyon fontos szerepet játszik a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai jelenségek elválasztásának vizsgálatában és az eredmények értékelésében.

Korábban már utaltunk arra, hogy a Spencer-Oatey által javasolt aspektusok alkalmasak a szóbeli nyelvhasználat kultúraközi összehasonlítására. A pragmalingvisztika terén három területen léphetnek fel variációk: a pragmalingvisztikai konvenciók, a kapcsolatkezelésre szolgáló stratégiák készlete és a normák kontextuális meghatározása terén.

Pragmalingvisztika

A pragmalingvisztikai konvenciók a célok eléréséhez választott stratégiák használatát jelentik. Az előzőekben volt szó róla, hogy mely stratégiákat vesszük számba az általunk összeállított beszédesemények tárgyalásakor. Két kultúra viszonylatában előfordulhat azonban, hogy nem minden stratégia van jelen minden kultúrában. Más szóval a kapcsolatkezelésre szolgáló stratégiák készlete eltérő lehet esetünkben a roma és a magyar kultúrában.

A pragmalingvisztika területén variációk léphetnek fel a normák kontextuális meghatározása terén is. Két különböző kultúrából jövők beszélőpartnerükkel való viszonyuk során ugyanis eltérően viszonyulhatnak a hatalom, a társadalmi távolság és a tolakodás mértékéhez.

Szili Katalin a magyarok bocsánatkérési stratégiáit vizsgálva három tényezőt iktatott be a mérésbe annak érdekében, hogy a normák kontextuális változatait felderítse: a beszélő státuszát, a familiaritás fokát és a sérelem súlyát. Felosztásában Olshtain és Weinbach (1987) munkájára támaszkodott, akik úgynevezett társadalmi meghatározókat és belső kontextuális tényezőket különböztettek meg. Szili az előbbiekhez sorolta a hatalom, a felek közötti távolság, a kor és nem tényezőket, az utóbbihoz pedig a H-t ért sérelem súlyosságát, a bocsánatkérési kötelezettséget és a H-val szemben elkövetett sérelem jogosságát (Szili 2003: 294). Az iménti felosztásokban jól látható, hogy a szerzők a kulturális különbségeket az emberek D, R és P értékelésére vonatkoztatják. Ezek a paraméterek Brown és Levinson udvariassági elméletébe épített szociológiai változók (Brown & Levinson 1978: 74–75): D: társadalmi távolság B és H között, P: B és H viszonylagos hatalma, R: a tolakodás abszolút rangsora az adott kultúrában.

E változók mellett a szerzőpáros a beszédaktusokat is jellemzi, ami a bocsánatkérés esetében a következő: 1. Fenyegeti B pozitív arculatát. 2. H-nak címzett negatív udvariassági stratégia. Nem törődnek azonban H pozitív arculatával, és egyébként is nehéz a pozitív, illetve negatív arculat dichotómiáját felhasználni az osztályozásban.

Meier éppen az elmélet gyengeségeire hivatkozva új elméletet dolgoz ki, mely szerint a jóvátevés (nála ez a beszédaktus kicsit más megvilágításba kerül) egyedül B énképének javítását szolgálja és nem pedig B arculatát fenyegető aktus. Meier azt állítja, hogy a jóvátevés B társas képét ért kár megszüntetését célozza, mely azáltal keletkezett, hogy felelősségi kapocs jött létre B és a normaszegés viszonylatában (Meier 1995: 388). Ez tehát a jóvátevésmodell, és ehhez aszerint rendelhetők stratégiák, hogy milyen módon idézik elő az összetartozást B és H között. A három szuperkategória a következő: I. B›H (B belehelyezi magát H helyébe) II. B‹H (H nézőpontját próbálja B nézőpontja felé közelíteni) III. B-H (felmentést, feloldozást jelent, rutinszerű formulák tartoznak ide) (Meier 1996: 152).

Azt gondolom, hogy a nyelvi viselkedés társas interpretációja az adott beszélőközösségen belül mindenképp lényeges észrevétele Meiernek. Azon kifogásán azonban, melyet a Blum-Kulka és az Olshtain-féle (l. később) stratégiákkal szemben felvetett, vagyis hogy nincs kapcsolat az elmélet (Brown és Levinson elmélete) és az osztályozás között (Suszczyńska 2003: 266), ő sem tudott teljes mértékben segíteni. A három szuperkategóriát ugyanis nem a stratégiák megcímkézésére kellene alkalmazni, hanem szociopragmatikai paraméterként kellene beépíteni. Az eredmények értékelése csak akkor lehet teljes, ha az egyének stratégiaválasztása mögött húzódó világszemléletet is feltárjuk.

Szociopragmatika

A mérés elméleti hátterét adó szociopragmatikai feltevés szerint (Spencer-Oatey 2000) a szociopragmatika vizsgálati körébe a személyközi kapcsolatokra koncentrálva a következő komponensek sorolhatók: 1. szociopragmatikai konvenciók, 2. az alapvető kulturális értékek.

Ebben a részben mi elsősorban a szociopragmatikai konvenciókra koncentrálunk, melyek az emberek alap interakciós motivációit magyarázzák, ami a felszínen megjelenő nyelvi forma mögött húzódik. Helen Spencer-Oatey és Wenying Jiang a szociopragmatikai konvenciók magyarázatára szociokulturális alapokon álló elveket állapítanak meg, és SIP-nek[40] (szociopragmatikai interakciós elvek) nevezik őket (Spencer & Jiang 2003). A SIP

[40] SIP: Sociopragmatic Interactional Principles.

integrálja a három fő udvariassági perspektívát, melyet Fraser (1990) azonosított. Ezek a konverzációs maximák, az arculatvédés és a konverzációs-megegyezés nézőpontjai. Megállapítják azt is, hogy a hatalomnak és távolságnak inkább pragmalingvisztikai szinten van jelentősége, semmint szociopragmatikai szinten. Azt állítják, a kulturális hasonlóságok és különbségek nemcsak az emberek D, R, P értékelésére vonatkoznak, hanem mélyebb és általánosabb interakciós törekvésekre. Az emberek nyelvhasználatát nemcsak közvetlen kontextuális tényezők befolyásolják, mint a D, P, R, hanem a szociokulturális elveknek engedelmeskedő SIP-ek is. Vannak alapvető SIP-ek, melyek segítik az emberek alap interakciós motivációinak kezelését. Ezek a következők (Spencer & Jiang 2003: 1638):

1. Az arculattal való törődés (saját arculattal való törődés, illetve más arculatával való törődés)
2. Jogok és kötelességek
3. A feladat teljesítése (task)

Ezek a tényezők skalárisak, mely azt is jelenti egyben, hogy beillenek a kulturális különbségek dimenzióiról alkotott képbe.

A fenti gondolatmenetből is kitűnik, hogy a szociokulturális világszemléletet nem tudjuk egyszerűen az adatok összesítéséből levezetni. Már az is problémás, hogy az egyes kultúrák hogyan mérik fel a felek közötti hatalmi távolságot, a társadalmi távolságot és a tolakodás mértékét.

A stratégiák választása mögött rejlő világlátás feltárása érdekében a szituációk eljátszása után négy kérdést tettem fel a kisiskolásoknak:

1. Kitől féltél jobban?[41]
2. Ki áll hozzád közelebb?
3. Melyik vétket ítéled súlyosabbnak?
4. Miért kértél bocsánatot?[42]

[41] A kisiskolások hatalmi viszonyokra irányuló orientáltságának elicitálása többféle módon történt annak érdekében, hogy valóban a hatalmi viszonyokról kapjunk felvilágosítást (Kinek a büntetésétől, haragjától féltél jobban? Kitől tartottál jobban? Melyik esetben féltél attól, hogy következménye lesz a cselekedetednek?)

[42] Attól függően, hogy a kisiskolások milyen stratégiát alkalmaztak a beszédesemény során, a kérdés más is lehetett. Például: Miért nem ismerted be a vétkedet? Miért nem kértél bocsánatot? Miért mondtad azt, hogy…?

Az első három kérdés Brown és Levinson szociális változóit követi. Az első esetben a felek közötti hatalmi távolságra, a második esetben a társadalmi távolságra, a harmadik kérdés által pedig a tolakodás mértékének észlelésére kérdeztünk rá. Az ezekre a kérdésekre adott válaszok[43] a stratégiákkal együtt a pragmalingvisztikai jelenségekre adnak magyarázatot, az utolsó, negyedik kérdés pedig a gyerekek kulturális hiedelmeivel függ 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)

Ez a felosztás nagyjából egybevág a Spencer-Oatey és Jiang által javasolt elvekkel. A változtatásokat a mérési eredmények tették szükségessé.

Az adatok konkrét elmezése előtt a szociopragmatikai konvenciók tárgyalása kapcsán ki kell térnünk még az udvariasság kérdésére. A mérési eredmények értékelése során ugyanis elkülönítettük a saját arculattal való törődés, a más arculatával való törődés és a kapcsolat fenntartására való törekvés eseteit, melyek az udvarias nyelvhasználatra vonatkoznak.

A pragmatikában az udvariasságot stratégiaként értelmezik: a beszélő stratégiájaként különböző célok elérése érdekében (2.2.2 fejezet). Ezek a stratégiák lehetnek konvencionálisak és konvencionálisan, illetve nem konvencionálisan indirektek. Az udvariassági elméletek közül most kettőt emelek ki, hiszen ez a két elmélet magyarázza leginkább az arculattal való törődés eseteit. A SIP-ek közül ugyanis, mint azt látni fogjuk, az 1., 2., és 3. elv játszik szerepet a kisiskolások stratégiaválasztásában.

Brown és Levinson elméletében (Brown & Levinson 1978) az udvariasság mint arcvédő tevékenység jelenik meg, Geoffrey Leechnél (Leech 1983) pedig az udvariasság társalgási maximaként értelmeződik[44].

---

[43] A skálán a szülő, a barát és a tanár sorrendjét kellett megállapítaniuk.

[44] A 2.2.2 fejezetben tárgyalt társalgási egyezmény perspektíva esetünkben azért nem alkalmazható jól, mert a kisiskolások a stratégiák alkalmazása során általában arculatvédésre törekedtek (nem a jogokról és a kötelességekről egyezkedtek), Green (1989) udvariasság meghatározása pedig azért nem alkalmazható, mert a szociopragmatikai mérések során a hallgató arculatának tekintetbe vétele mellett más szociokulturális elvek is érvényesülnek.

Brown és Levinson elképzelése nagyon jól magyarázza azokat az eseteket, amikor a más arculatával való törődés esete áll fenn, ám az emberek sok esetben nem a partner arculatának védése céljából kérnek bocsánatot, hanem az én „védelme miatt”, vagy a kapcsolat fenntartása érdekében. Ezen kívül Brown és Levinson modellje azt is sugallja, hogy az udvariasság egyes beszédaktusoknak, mondattani szerkezeteknek és lexikai egységeknek inherens tulajdonsága.

Éppen ezért a szociokulturális világszemlélet bemutatására Leech udvariassági elméletéhez kell fordulnunk. Míg Brown és Levinson csupán a hallgatóorientált stratégiákat tárgyalja, addig Leech az udvariassági maximák megállapításánál figyelembe veszi mind az én (self), mind pedig a partner (other) nézőpontját (Leech 1983: 131). Leech udvariassági alapelveit a bevezető fejezetben már felsoroltam a személyközi retorika tárgyalása kapcsán, ezért most nem részletezem újra (Leech 1983: 132). Itt csak annyit jegyzek meg, hogy Leech udvariassági maximái lehetőséget nyújtanak a kultúrák közötti összehasonlításra, ami azt jelenti, hogy az egyes kultúrákban más és más maximák érvényesülnek, illetve más maximák érvényesülésének tulajdonítanak jelentőséget.

A pragmatikai tényezők áttekintése után nézzük meg konkrétan, hogy mi jellemzi a kisiskolások stratégiahasználatát!

4.1.1.3 Az első osztályosok stratégiahasználata

A roma és a magyar gyerekek stratégiahasználatának számbavétele előtt a feltételezésem az volt, hogy a roma gyerek más stratégiákat alkalmaznak az ugyanolyan kulturális hátterű partnereikkel szemben, így különbség várható a magyar vs. roma gyerek szülővel szemben alkalmazott stratégiái között, illetve a baráttal vs. szülővel szemben alkalmazott stratégiák között is, mivel a kétféle kultúra feltehetőleg másként kezeli a felek közötti távolságot. A tanár mint idegen jelenléte pedig rávilágíthat arra, hogy amennyiben a roma gyerekek a tanárral való kommunikáció során sikertelenek lesznek, vagy felhasznált stratégiájuk túlontúl egyszerűnek tűnik a magyar gyerekekéhez képest, akkor valóban nyelvi hátrányról beszélhetünk. Ha azonban az eredmény sikeres kommunikációt mutat, csak az eltérő stratégiák feltárására vállalkozhatunk, és a sikertelenség okát a későbbiekben előforduló idegenekkel való kapcsolat tanulmányozásában kell keresnünk.

Az adatgyűjtés módszerét taglalva korábban már volt szó a mérés összeállításáról. Ebben a részben annyi kiegészítést teszek, hogy a „testileg bántalmazni” beszédeseményen belül a barát elleni vétség egyszer szándékos, a másik esetben pedig nem szándékos volt. A

szándékosság hiánya stratégia ugyan életkori sajátosság és a kapcsolatkezelés fejlődésével hozható kapcsolatba, számbeli előfordulása mégis kultúraközi különbségre is reflektál.

Az egyes stratégiákról akkor tudhatjuk meg a legtöbbet, ha gyakoriságukat szemügyre vesszük és a megfelelő pragmalingvisztikai paraméterekkel összevetjük. A stratégiák előfordulási számát a következő két táblázat szemlélteti[45]. (T1) (T2)

	A tulajdon megkárosítása		**A feladat nem teljesítése**		**Hazudni valakinek**		**Elvenni más tulajdonát**		**Testileg bántalmazni valakit**	
	m	**r**	**m**	**r**	**m**	**r**	**m**	**r**	**m**	**r**
1.a.a	0	3	1	**5**	0	0	4	0	0	4
1.a	**14**	7	9	4	6	3	13	5	12	5
1.b	0	0	1	1	1	0	1	3	1	3
1.c	23	29	17	14	20	11	**22**	12	42	42
-2	0	1	0	1	4	7	7	**11**	0	3
-2.a	0	0	0	0	0	0	**5**	1	1	1
2.a	0	0	1	3	3	1	1	1	**3**	0
2.b	0	1	0	3	8	3	0	1	1	1
2.c	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0
2.d	35	**56**	8	11	11	15	0	16	31	45
3	49	64	71	68	**78**	56	112	98	94	85
4	24	22	46	50	22	15	18	16	23	30
5	12	11	12	6	20	11	20	12	**31**	17
6	0	0	2	**5**	1	4	0	0	0	3
7	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
-7	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1
8	0	0	0	0	1	0	4	3	2	6
9	1	0	0	0	3	2	**10**	3	0	1

T1. táblázat

	Magyar	**Roma**
1.a.a	5	**12**
1.a	**54**	24
1.b	4	7
1.c	**124**	108
-2	11	**23**
2.a	**8**	5
-2.a	**6**	2
2.b	9	9
2.c	0	**3**
2.d	85	**143**
3	**404**	371

[45] Félkövérrel szedtem azokat az értékeket, melyek a két kultúra viszonylatában magas előfordulást mutatnak.

	Magyar	Roma
4	133	133
5	**95**	57
6	3	**12**
7	3	0
-7	3	1
8	7	9
9	**14**	6

T2. táblázat

Összességében azt találjuk, hogy a magyarok többször élnek valamely stratégia alkalmazásával, mint a romák. A magyarok 968, a romák 925 esetben alkalmaznak valamiféle stratégiát. Éppen ezért meglepő az egyes stratégiák használati gyakoriságának fordítottja a következő esetekben: ***1.a.a***, ***1.b, -2, 2.c, 2.d, 6***. Ezek közül is főként a szégyen kifejezésének (1.a.a), a felelősség nem vállalásának (-2), a szándékosság hiányának (2.d) és a tanácstalanság (6) kifejezésének az aránya az, mely feltűnően nagyobb a romák esetében. A szándékosság hiányának fontossága egyébként a ’valakit testileg bántalmazni’ szituáció esetében a barát ellen elkövetett szándékos-véletlen oppozícióba állított megnyilatkozásokból is kitűnik, hiszen az itt alkalmazott stratégiák száma magasan felülmúlja a magyarokét.

A magyarok stratégiái közül számszerűleg kiemelkedik az ***1.a***, az ***1.c***, a ***2.a***, *a* ***-2.a*** és legfőképp a ***3*** (magyarázkodás, helyzetjelentés), az ***5*** (ígéret a jövőbeli elkerülésre) és a ***9*** (elterelés, kibújás a felelősség alól) stratégiák alkalmazása.

A két kultúra főbb stratégiáinak használatát a következő szerepjátszós módszerrel létrejött dialógusok illusztrálják, ahol tipikusnak mondható példák szerepelnek.

Az ’elvenni más tulajdonát’ beszédeseményen belül a baráttal szemben alkalmazott kedvelt stratégia a romáknál a *-2* (a felelősség be nem ismerése), a magyaroknál pedig az *1.c* (bocsánatkérés).

-2: barát–autó/ elvenni más tulajdonát

– R., hova lett a kisautóm, amivel az előbb játszottunk?

– Nem tudom.

– Dehogynem. Hát még te is itt játszottál velem. Segítsél már megkeresni! Nem látod, R., hogy hol van?

– Nem.

– Segíts megkeresni az én kisautómat! Ugyan hova tűnhetett? Nem te vetted el?

– Nem.

– Én látom, hogy te vetted el.

– *Ez másik.* (-2)

– Hagy nézzem csak! Hát ez az én kis piros autóm. De mé vetted el?

– *Nem a tiéd, hanem hoztam.* (-2)

– Nem, ne hazudjá, ez az enyém. Én pontosan megismerem. Nem kellett volna inkább elkérned, hogy játszhassá vele?

– Elkértem. (3)

– De tudod, hogy nem adtam oda, mert azt mondtam, hogy csak az autópályán játszhatunk vele. Nagyon haragszom rád. Add ide!

– *Nem adom*. (-2)

– Add ide! Nem leszek a barátod többé soha. Add ide nekem! Add ide! Ideadod?

– Igen.

– De nagyon haragszom. Ilyen barátom vagy te nekem, hogy elveszed szó nélkül az én autómat, és még le is tagadod, hogy az az én autóm? Na, ilyen vagy? Nem tudsz erre mondani semmit nekem?

1.c: barát–autó/ elvenni más tulajdonát

– Hová lett a kedvenc autóm? Az előbb még itt játszottál vele, D.

– Egy kicsit ki szeretném próbálni. (3)

– De hol van? Azt mondd meg, hogy hol van?

– Most játszok vele. (3)

– De hogy gondoltad, hogy elveszed, mikor én mondtam neked, hogy nem szabad levenni az autópályáról?

– Mert ki szerettem má nagyon próbálni. (3)

– De tudod, hogy megmondtam neked, hogy nem adom oda, mert ez az én kedvenc autóm, amit a nagypapámtól kaptam, mert azt senki nem veheti el. Te azt ennek ellenére mégis elvetted, és ki akarod próbálni. Add ide!

– Jól van, odaadom. (4)

– Nem gondolod, hogy engem most ezzel nagyon megbántottál, D?

– *De. Bocsánat.* (1.c)

– Máskor is előfordul, hogy kérés nélkül elveszed az én játékomat?

– Nem.

– Biztos?

– Biztos.

– Nagyon szomorú vagyok. Nem biztos, hogy most már a barátod leszek.
– *Bocsánat.* (1.c)

’A tulajdon megkárosítása’ esetében a tanárral szemben a romák inkább a *2.d* (a szándékosság hiánya), a magyarok pedig az *1.a* (sajnálat kifejezés) stratégiát részesítették előnyben.

2d: tanár–szemüveg / a tulajdon megkárosítása
– Gyerekek, aki nem hetes, azonnal menjen ki sorakozni! Hoppá, Friderika, most látom, mi történik itt?
– *B. elvette az asztalról a tolltartómat, és elkezdtünk kergetőzni, és véletlenül lelöktem a szemüvegét.* (3/2.d)
– Ejnye, ejnye, hát hogy tehettél ilyet? Nem tudjátok, hogy a teremben tilos szaladgálni?
– *Véletlen volt.* (2.d)
– De ráadásul nézd meg, még a szemüvegem is leesett a földre! Darabokra törött. Hát mit gondolsz, hogy fogok én ezután olvasni? F., nagyon nagy kárt okoztál.
– *Nem akartam, csak véletlen volt.* (2.d/2.d)
– Hát, bízom benne, hogy csak véletlen volt. Máskor ilyen ne forduljon elő!
– Igen.

1.a: tanár–szemüveg / a tulajdon megkárosítása
– Gyerekek, csak a hetesek maradhatnak benn, a többiek menjenek ki szünetre! Hoppá, P., most látom, mi történik itt? Hogy került a szemüvegem az asztalra? Az asztalról a földre?
– Véletlenül, ahogy így Cs. elvette így a tolltartómat, itt már elkezdett vele futni, már el akartam kérni tőle, csak hogy így véletlenül így futottunk, és akkor megrántottam így a terítőt, és véletlenül lepottyant. (2.d/3/2.d)
– Azt, hogy lepottyant, látom, drágám, de darabokra tört. És hogy fogok én ezután olvasni?
– Majd visszaragasszuk. (4)
– P. ezt nem gondoltam, hogy te nem tudod, hogy a hetesnek hogy kell viselkedni. Nagyon elkeseredtem. Nagyon kár, hogy nem fogadtál szót. Tudsz erre mondani valamit a tanító néninek?
– *Hát, csak borzalmasan sajnálom*. (1.a)
– Hát, remélem, majd valahogy megoldjuk a problémát.

A két kultúrában való jellegzetes stratégiahasználatra a 3. mellékletben (a 154–161. oldalon) több példát is találunk. A fentieket azért emeltem ki, mert az interakciós szociolingvisztika értelmében ezek a stratégiák kontextualizációs jelölőkként funkcionálnak, melyekben tükröződik a társadalmi norma. Esetünkben arról van szó, hogy a kapcsolatkezelés stratégiái egy társadalmilag meghatározott kontextusban jöttek létre, egy beszédesemény (l. a beszélés etnográfiája) keretén belül, mely kulturálisan meghatározott. Láthattuk, hogy az egyes beszédeseményeken belül a -2, 1.c, 2.d és 1.a stratégiák használatában szisztematikus eltérések jelentkeztek.

A stratégiák előfordulási számát tekintve mindkét kultúrában találunk olyan eseteket, ahol a szituáció jellege megváltoztatta az arányokat, sőt éppen az ellenkezőjére fordult! A romák esetében a *'hazudni valakinek'* és az *'elvenni más tulajdonát'* esetében a fenti megállapítások nem bizonyultak igaznak. Vagyis az említett két beszédesemény esetében éppen hogy a magyarok alkalmazták többször az 1.a.a, 1.b, 2.c stratégiákat. Megállapítható tehát, hogy az ötféle beszédesemény közül kettőben mindenképpen jelen vannak kulturális vonások.

A magyarok esetében ilyen, az egészhez képest fordított arányú mutatók fedezhetők fel a következő szituációkban: *'a tulajdon megkárosítása'* és *'a feladat nem teljesítése'* kapcsán. A magyar gyerekek itt ugyanis kevesebb stratégia használatával éltek, mint a roma gyerekek. Ráadásul éppen ez az a két esemény, ahol a fentebb említett néhány stratégia magas aránya jelentősen csökken.

Most pedig nézzük meg a stratégiák megoszlását a beszélőpartnerek szerint. (T3)

	Magyar			**Roma**		
	SZ	**Ba**	**Ta**	**SZ**	**Ba**	**Ta**
1.a.a	2	1	2	2	**5**	4
1.a	16	18	**20**	7	10	7
1.b	0	2	2	2	3	2
1.c	34	**53**	37	33	45	30
-2	2	4	5	3	**9**	5
2.a	3	2	**3**	2	3	0
-2.a	2	3	1	0	2	0
2.b	8	0	1	3	3	3
2.c	0	0	0	1	2	0
2.d	23	30	32	40	**61**	**43**
3	**155**	134	**115**	119	146	106
4	34	59	40	33	64	36
5	**43**	28	**24**	20	23	14
6	1	2	0	2	5	**5**

	Magyar			Roma		
	SZ	**Ba**	**Ta**	**SZ**	**Ba**	**Ta**
7	0	3	0	0	0	0
-7	0	3	0	0	1	0
8	2	4	1	2	6	1
9	1	2	**11**	1	2	3

T3. táblázat

SZ: szülő; **Ba**: barát; **Ta**: tanár

Ha a táblázatban szereplő számokat összeszámoljuk, azt kapjuk, hogy a magyarok a *szülő*vel és a *tanár*ral szemben nagyobb számú stratégiát alkalmaztak. Míg a magyar gyerekek 327, addig a roma gyerekek csak 270 stratégiát alkalmaztak a beszédesemények során szüleikkel szemben. A tanárral szembeni arány: 294 vs. 259 szintén a magyarok javára. Fordított a helyzet azonban a *barát*tal szemben alkalmazott stratégiák terén. Itt ugyanis a romák alkalmaztak több stratégiát. 390-et a magyarok kevesebb számú 348-ával szemben. A két kultúra fő stratégiáit tekintve ez az arány külön-külön mindre érvényes. Éppen ezért meglepő, hogy a magyarok esetében az ’elvenni más tulajdonát’ beszédeseményen belül a kisiskolások a baráttal szemben alkalmazták kiugróan sokszor az 1.c stratégiát. Ez az eltérés valószínűleg azzal magyarázható, hogy ez a vétek a gyerekek körében nagyobb vételnek számít a többinél.

A partnerek eltérő szerepére a két kultúrában már utaltam a stratégiahasználat gyakoriságát illetően. Ezzel kapcsolatban nézzük meg, milyen megállapításokat tehetünk, ha figyelembe vesszük az utólagosan feltett első három kérdésre adott válaszokat! Az első kérdés így hangzott: Kitől féltél legjobban? Vagyis a hatalmi viszonyok iránt érdeklődtem a kisgyerekek nyelvére lefordítva[46] (T4).

Kitől féltél jobban?		
	Magyar	**Roma**
A tulajdon megkárosítása	SZ─Ba	SZ─Ba
A feladat nem teljesítése	SZ─Ba	SZ─Ba
Hazudni valakinek	SZ─Ba	SZ─Ba
Elvenni más tulajdnát	SZ─Ba	SZ─Ba
Testileg bántalmazni valakit	Ta─Ba	SZ─Ba

T4. táblázat

[46] A táblázatokban az első helyen mindig azt a személyt jelöltem, akit első helyen jelöltek meg a gyerekek, a második személy pedig az utolsóként megjelölt partnerre utal.

Eltérő eredmény adódott a két kultúra viszonylatában a ’testileg bántalmazni valakit’ esemény kapcsán. Itt az első helyen a magyarok a *tanár*t, a romák az *anyát*[47] jelölték meg többségükben. Ez nem is véletlen, hiszen mint említettem a tanárral szemben alkalmazott stratégiák száma már jelezte a magyaroknál a tanár kitüntetett szerepét. Ezen kívül megállapíthatjuk azt is, hogy a ’testileg bántalmazni valakit’ vétek esetében a magyaroknál súlyosabb véteknek számít az idegenekkel szemben elkövetett vétek, amit a harmadik táblázatból is kiolvashatunk. A második kérdés (Ki áll hozzád legközelebb?) feltevésével a társadalmi távolság megítélésének rangsorolására voltam kíváncsi (T5).

Ki áll hozzád legközelebb?		
	Magyar	**Roma**
A tulajdon megkárosítása	SZ─Ba	SZ─Ta
A feladat nem teljesítése	SZ─Ba	SZ─Ba
Hazudni valakinek	SZ─Ba	SZ─Ba
Elvenni más tulajdnát	SZ─Ba	SZ─Ta
Testileg bántalmazni valakit	SZ─Ba	SZ─Ta

T5. táblázat

Érdekes képet mutat az a tény, hogy három szituáció kapcsán is (’a tulajdon megkárosítása’, ’elvenni más tulajdonát’, ’testileg bántalmazni valakit’) a második helyet a magyaroknál a *tanár*, a romáknál pedig a *barát* tölti be[48].

Az utolsó pragmalingvisztikai jellegű kérdés a vétek súlyosságának megítélésére vonatkozott (T6), vagyis: a gyerekeknek azt kellett megválaszolniuk, hogy melyik beszélőpartnerrel szemben érezték a vétket súlyosabbnak.

Melyik vétket ítéled súlyosabbnak?		
	Magyar	**Roma**
A tulajdon megkárosítása	Ta─Ba	Ta─Ba
A feladat nem teljesítése	Ta─Ba	SZ─Ba
Hazudni valakinek	Ta─Ba	SZ─Ba
Elvenni más tulajdnát	SZ─Ba	SZ─Ba
Testileg bántalmazni valakit	Ta─Ba	SZ─Ba

T6. táblázat

[47] A szülő szerepét az anya jelentette.

[48] A táblázatokban csak az első és az utolsó helyen megjelölt személyeket tüntettem fel.

’A feladat nem teljesítése’, a ’hazudni valakinek’ és a ’testileg bántalmazni valakit’ szituációkban a romáknál az első helyet az anya, a magyaroknál pedig a tanár töltötte be.

A pragmalingvisztikai jelenségek vizsgálatának lezárulásával tehát 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. A romák esetében a stratégiaválasztás mögött más elvek húzódhatnak, melyek a szociálpszichológia által beazonosított individualista és kollektivista társadalmak közötti különbségben keresendők.

Végül, de nem utolsó sorban vegyük szemügyre az utolsó, negyedik kérdésre adott válaszok értékelését, hiszen ez adhat felvilágosítást a két kultúra közötti szociopragmatikai eltérésekről, ami sok esetben akár félreértések forrása is lehet. Itt megint csak a kiugró eseteket érdemes kiemelni, hiszen azok mutatják az eltérés jellegét (T7).

Miért kértél bocsánatot?		
	Magyar	**Roma**
Szülő	B,H	T
Barát	H	B─H
Tanár	─	B

T7. táblázat

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[49].

Az elvárások szerepe egyik kultúrában sem volt jelentős ebben a korban[50]. Összességében megállapítható tehát, hogy a kisiskolások stratégiaválasztása mögött ebben a korban a Spencer-Oatey által felállított szociopragmatikai interakciós elvek közül az arculattal való törődés játssza a legnagyobb szerepet.

4.1.1.4 Összegzés

A pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai adatok áttekintése után nézzük meg, hogy a kisiskolások stratégiahasználata milyen kultúraközi különbségeket mutat!

Ha a szerepjátszó módszer segítségével nyert dialógusok jóvátevési stratégiáit az udvariasság maximáival helyettesítjük, a következő kép rajzolódik ki: A *szülővel* való dialógusok során a romák a 2.d stratégiát alkalmazták gyakran, ami a rokonszenv maximájának figyelembevételére utal. A magyarok ezzel szemben többször tekintettel voltak a nagylelkűség (1.a: a sajnálat kifejezése), a tapintat (5: ígéret a jövőbeli elkerülésre), a szerénység (2.b: önnön hiányosságunk beismerése) és az egyetértés (3: magyarázkodás) maximáira.

A *baráttal* való kapcsolat során más a helyzet. Itt a magyar gyerekek a nagylelkűség (1.c: bocsánatkérés, 1.a: a sajnálat kifejezése), a tapintat (5) és a rokonszenv (7: a felek kapcsolatára való reflektálás) maximáit tartották szem előtt, míg a roma gyerekek több stratégia alkalmazása során is figyelembe vették a szerénység (1.a.a: a szégyen kifejezése, 2.b: önnön hiányosságunk beismerése), illetve a rokonszenv maximáját (2.d: a szándékosság hiánya). A kapcsolat fenntartása érdekében pedig sokszor előfordult náluk a -2 stratégia, illetve igazodtak az egyetértés (3) és a tapintat (4) maximáihoz is.

Végül a *tanárral* szemben alkalmazott stratégiák maximákkal való párosítása is érdekes információval szolgál. A magyarok több ízben törekedtek a tapintat (5), a nagylelkűség (1.a, 1.c), a szerénység (2.a: a hiba beismerése) és az egyetértés (3) maximáihoz igazodni, illetve a 9-es stratégia is gyakran szerepel náluk a tanárral való kapcsolat során, ami udvariatlannak mondható, hiszen azt jelenti, hogy a gyerek próbál kibújni a felelősség alól. A romák azonban

[49] Ebben az esetben a magyaroknál nincs kitüntetett szerepben egyik eset sem.

[50] Ami itt említést érdemel az az, hogy a ’hazudni valakinek’ és az ’elvenni más tulajdonát’ szituációkban a magyarok több alkalommal állították, hogy azért kértek bocsánatot, mert meg akartak felelni az elvárásoknak.

inkább a rokonszenv (2.d) és a szerénység (1.a.a, 2.b) maximákat részesítették előnyben. A -2 (a felelősség be nem ismerése) stratégiát a kapcsolat fenntartása érdekében használták, a 2.d (a rokonszenv maxima figyelembe vétele) és a 6 stratégiákat pedig saját arculatuk védelmében alkalmazták.

Összességében elmondhatjuk, hogy ha Leech udvariassági elve felől közelítjük meg a kisiskolások dialógusait, akkor megállapíthatjuk, hogy a magyarok a szülőkkel és a tanárral szemben udvariasabbak, a romák pedig a baráttal való kapcsolat során. Ezen kívül a két kultúrában az udvariasság különböző maximák figyelembevételét jelenti, és egy és ugyanazon maxima más és más stratégiákhoz társulhat.

A stratégiák maximákkal való párosítása megerősíti azt az eredményt, miszerint a másik félre való odafigyelés a romáknál leginkább a baráttal szemben, a magyaroknál pedig a szülővel és a tanárral szemben valósul meg.

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

1. *Melyek a két kultúra tagjai által alkalmazott jellegzetes stratégiák?*

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. *Melyek azok a szituációk, melyek a nyelvi eszközök előfordulásának gyakoriságát megváltoztatják?*

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. *Hogyan befolyásolják a különböző partnerek a stratégiaválasztást?*

Korábban megállapítottuk, hogy a magyaroknál a tanárral és a szülővel való kapcsolat során változik meg számottevően a stratégiák száma, a romáknál pedig a baráttal való kapcsolat során. 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. Alacsonyabb rendű nyelvhasználatról azonban szó sincs. Mindössze tudatosítani kell mindkét féllel (magyarokkal, romákkal egyaránt) egymás nyelvhasználati szokásait, aminek a tanórán is helyet kell adni.

4. *A stratégiaválasztás mögött milyen szociopragmatikai interakciós elvek húzódnak?*

A szociopragmatikai interakciós elvek a kisiskoláskor elején mindkét kultúrában az arculatvédéshez köthetők. A stratégiahasználat mögött húzódó udvariassági elvek érvényesülését a következő táblázat foglalja össze (T8):

A stratégiahasználat mögött húzódó udvariassági elvek

	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

T8. táblázat

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

Összességében elmondhatjuk, hogy a szituációs játékokkal nyert adatok lehetővé tették a roma és magyar kultúrában élők nyelvhasználati különbségének feltérképezését a kapcsolatkezelés kapcsán. Mind pragmalingvisztikai oldalról, mind szociopragmatikai oldalról értékes információkat nyertünk a két kultúra eltérő nyelvhasználatára vonatkozóan.

Mielőtt azonban javaslatot tennénk egy olyan tananyagrészlet összeállítására, melybe az eddigiekben kapott eredményeket is beépítenénk, meg kell válaszolnunk néhány kérdést: A negyedik osztályban is ugyanezeket a pragmalingvisztikai és szociopragmatikai eredményeket kapjuk? Az iskola megszűnteti a kultúraközi különbségeket? A kisiskoláskor elején meglévő kultúraközi különbségek hogyan változnak az idő folyamán?

Ezekre a kérdésekre a következő fejezetben keressük a választ.

4.1.2 A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata a kisiskolások körében

A kisiskolások pragmatikai kompetenciája fejlődésének áttekintése a korábban felvázolt pragmalingvisztikai és szociopragmatikai paraméterek mentén történik. Amennyiben fejlődési folyamatot vizsgálunk, meg kell állapítanunk, hogy a fejlődés iránya honnan merre felé tart. Esetünkben a fejlődés kezdőpontját a kisiskolások, a végpontot pedig a felnőttek pragmatikai kompetenciája jelenti. Sajnos, a felnőtt romák pragmatikai kompetenciáját vizsgáló szociopragmatikai tanulmány ez idáig nem született, így csak a magyar felnőttekkel való összehasonlítás lehetséges.

Korábban megállapítottuk, hogy a roma gyerekek nyelvi hátránya az idegenekkel való kapcsolatban és a stratégiák eltérő használatában keresendő. A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának vizsgálata rávilágíthat arra, hogy az iskolai szocializáció során a két kultúra között megfigyelhető eltérés a kor haladtával nőni, vagy csökkenni látszik. A fejlődés vizsgálata erre a kérdésre mindenképpen választ ad.

A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálatakor a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai paraméterek figyelembevételével a következő kérdéseket szeretnénk megválaszolni:

1. Az első és negyedik osztályos gyerekek között van-e eltérés az alkalmazott stratégiák számában?
2. Melyek a két korcsoport által alkalmazott jellegzetes stratégiák, és ezek hogyan viszonyulnak a felnőttek stratégiahasználatához?
3. Melyek azok a szituációk, melyek a nyelvi eszközök előfordulásának gyakoriságát megváltoztatják?
4. Hogyan befolyásolják a különböző partnerek a stratégiákat?
5. Az egyes kontextuális tényezők beépítésénél milyen eltérések figyelhetők meg az egyes korosztályok között?
6. A szociopragmatikai interakciós elvek milyen változáson mennek keresztül kisiskolás korban?
7. Végül: Hogyan módosul az egyes kultúrákban az IFID, vagyis az expliciten kifejezett, konvencionalizálódott bocsánatkérési stratégiák aránya a pragmatikai kompetencia fejlődésével?

Ezen kérdések megválaszolása révén végül választ kapunk arra is, hogy a kisiskolások nyelvhasználata során megfigyelt pragmalingvisztikai és szociopragmatikai eredmények milyen mértékben állnak összhangban azzal a szociálpszichológiai hátérrel, melyet a következőkben részletesebben is tárgyalunk.

4.1.2.1 Szociálpszichológiai háttér

A kisiskolások pragmatikai kompetenciája fejlődésének tanulmányozásához, illetve a mérési eredmények megértéséhez elengedhetetlenül fontos a kapcsolatkezelés vizsgálata az egyes életszakaszokban. Az általam vizsgált szituációkban a kisiskolások valamilyen vétek elkövetésére reagáltak, ami sokszor bocsánatkérésben nyilvánult meg. Éppen ezért a továbbiakban Schadlert és Nachamkint követve (Schadler & Nachamkin 1983) a bocsánatkérés fejlődésével kapcsolatban röviden vázolom a bocsánatkérés előfutárait, a kisiskolások bocsánatkérésének alakulását, illetve véghezvitelét.

A bocsánatkérés megjelenésének egyik feltétele az énről és a másokról alkotott fogalom tisztázása. A gyerekek az iskoláskor kezdetére válnak képessé arra, hogy saját magukat és másokat számos dimenzió mentén azonosítani tudják. Ekkorra ébrednek öntudatra, és megtanulják értékelni maguk és mások képességeit. Ez a tudás gyorsan kialakul, mivel a gyerekek számos interakcióban vesznek részt, és megtapasztalják saját, illetve mások cselekedeteinek következményét (Schadler & Nachamkin 1983: 161).

A bocsánatkérés kialakulásának másik tényezője az önbecsülés. Valódi bocsánatkérés ugyanis akkor történik, amikor a gyerek szükségét érzi annak, hogy önimázsát megvédje. A gyerekek sokszor többre becsülik képességüket, mint amilyen az valójában. Ez az idealizált önimázs 6-9 éves korukig áll fenn, majd az önértékelés csökken, és az önértékelés, illetve az elvárt normák mértéke közötti távolság egyre nő. A szociális értékek, elvárások elsajátításával ugyanis egyre finomabban tudják elkülöníteni a dolgokat, és több lehetőség van a diszkrepanciára. Ezek után meg kell védeniük önbecsülésüket önértékelésüktől. Az önbecsülés megjelenésével a 6 évesek mások viselkedésével szemben is kritikussá válnak, 7 évesen pedig az is érdekli a gyerekeket, hogy mások mit gondolnak róluk. 8 évesen másnak a véleménye mellett saját elvárásuk is lényeges szerephez jut, 9 éves korra pedig az önkritika is kialakul. A bocsánatkérés kapcsán ezek a szociálpszichológiai megfigyelések oly módon jelennek meg, hogy míg a kisebbeknél a publikus imázs megvédése, addig a nagyobbaknál a saját magukról kialakított nézet védelme jut szerephez a vétket követően (Schadler & Nachamkin 1983: 162–163).

A bocsánatkérés harmadik előfutáraként az oksági-felelősségi kapocs megértését említem. A gyerekek a kor előrehaladtával egyre kifinomultabb oksági viszonyokat tárnak fel. Az óvodában még az okok azonosítása a félelem, boldogság, szomorúság alapérzéseken alapul. A kisiskoláskor kezdetén a gyerekek a beszélő tulajdonságait tartják kontrolltényezőnek, és csak a harmadikosok lesznek képesek arra, hogy a szituációt vegyék figyelembe. Azt, hogy az emberek viselkedését összetett tényezők határozzák meg, leghamarabb a negyedikesek képesek felfogni. Amikor a gyerekek már azt is megértik, hogy a dolgok történésébe van beleszólásuk, akkor alakul ki a felelősségérzet (Schadler & Nachamkin 1983: 164–165).

A bocsánatkérés kialakulásának másik fontos feltétele az elfogadhatatlan cselekedet megtanulása. Vannak elfogadhatatlan cselekedetek, melyeket sosem szabad megtenni, és vannak olyanok, melyek szituációfüggők. Turiel szerint a 3-5 éves gyerekek képesek megkülönböztetni az erkölcsi törvényeket a szociális konvencióktól. Az erkölcsi szabályokat hamar megtanulják, hiszen a morál megsértése ugyanaz a különböző szociális szituációkon belül. A szociális konvenciók azonban komplexebbek. A szociális konvencióra viselkedési uniformitás jellemző, melyet a gyerek a szociális rendszerben való részvétel során tanul meg. Azt, hogy mi a helyes viselkedés, számos szituációs variáció és feltétel szabja meg. Az iskolásévek alatt a gyerekek feladata ennek a komplexebb rendszernek, a szociális konvencióknak az elsajátítása lesz (Schadler & Nachamkin 1983: 167).

A bocsánatkérés előfutárainak áttekintését követően a bocsánatkérés alakításáról és véghezviteléről ejtek pár szót. Ha fiatal gyerekek kérnek bocsánatot, azt magyarázatot igénylő felszólításra teszik. Később egyre több tapasztalatot szereznek, és egyre kifinomultabb megokolásokra lesznek képesek. Ráadásul a felnőttek is egyre kifinomultabb bocsánatkérést várnak el a gyerekektől ahogy nőnek, és felelősségüknek, illetve a rossz tettek következményeinek egyre inkább tudatában lesznek. A bocsánatkérésnek hidat kell vernie az elvártak és rossz tett között. A gyerekek szüleik viselkedéséből eltanulják, hogy a bocsánatkérés enyhíti a büntetést. Az elkövetett erkölcsi vétekkel szemben már óvodáskorukban felelősnek érzik magukat a gyerekek, és csökkenteni akarják felelősségüket. Ez általában úgy történik, hogy tagadják felelősségüket, és a körülmények által igazolhatónak vélik a dolgokat. Az iskoláskor előtti gyerekek mások viselkedését szándékosnak tartják. A véletlen és szándékos cselekedetek között csak 5-6 évesen kezdenek különbséget tenni. Ekkor rájönnek, hogy a szándékosság hiánya csökkenti a felelősséget, valamint tudják, hogy ha valaki felelős tetteiért, akkor a bocsánatkérésnek kidolgozottnak kell lennie. A kidolgozottabb

bocsánatkérés ugyanis nagyobb megbánásra reflektál. A bocsánatkérés alakítása során szerepet játszanak az előrelátható és a véletlen következmények is. Ezt első osztályban kezdik megkülönböztetni. Ami előrelátható, az nagyobb vétek (Schadler & Nachamkin 1983: 170–177).

Utolsó gondolatként megjegyzem, hogy a bocsánatkérés interaktív természetére utal az a szociálpszichológiai megállapítás, miszerint a gyerekek értékelik mások bocsánatkérését, és értékelnek másokat saját bocsánatkérésük fényében (Schadler & Nachamkin 1983: 182).

A fentebb megállapított fejlődési tendenciák az általam végzett mérés alapján is alátámaszthatók, de erről a mérési eredmények értékelése után szólok bővebben a két kultúra viszonylatában.

4.1.2.2 Az adatgyűjtés módszerei és az adatok tagolása

A negyedik osztályosokkal végzett mérés ugyanolyan módon történt, mint azt korábban, az első osztályosoknál tettem. Mindkét esetben az adatgyűjtés módja a szerepjátszós módszer volt. A tanulóknak összesen tizenöt szituációban kellett részt venniük. Öt beszédeseményen belül[51] egy-egy gyereknek három partnere volt: a szülő, a barát és a tanár. A szerepjátszásban résztvevő tanulók száma megegyezett az elsősökével (15 magyar és 15 roma gyerek), ami a későbbi összehasonlíthatóság miatt lényeges tényező volt. A szituációk eljátszása után négy kérdést tettem fel, csakúgy mint azt korábban, az első osztályosok esetében: 1. Kitől féltél jobban? 2. Ki áll hozzád közelebb? 3. Melyik vétket ítéled súlyosabbnak? 4. Miért kértél bocsánatot?

A mérés részletes menetére és a kérdésekre adott válaszok kategorizálására ezúttal nem térek ki, hiszen megegyezik a korábban végzett méréssel (Mászlainé 2007: 71–72). Mindössze annyival egészítem ki, hogy a negyedik osztályosok esetében a szituáció felvázolása nem vett annyi időt igénybe, mint az első osztályosoknál, és elég volt a szituációkról készült képek használata. Nem volt szükség bábokra a szerepjáték folyamán.

Az adatok tagolása ugyanúgy történt, mint az elsősök esetében. A következő stratégiákat különítettük el: 1.a.a, 1.a, 1.b, 1.c, -2, 2.a, -2.a, 2.b, 2.c, 2.d, 3, 4, 5, 6, 7, -7, 8, 9.

[51] 1. A tulajdon megkárosítása, 2. A feladat nem teljesítése, 3. Hazudni valakinek, 4. Elvenni más tulajdonát, 5. Testileg bántalmazni valakit.

4.1.2.3 A kisiskolások stratégiái

Az egyes stratégiákról akkor tudhatjuk meg a legtöbbet, ha gyakoriságukat szemügyre vesszük, és a megfelelő pragmalingvisztikai paraméterekkel összevetjük. A stratégiák előfordulási számát a két kultúrában első, illetve negyedik osztályosok körében a következő táblázat szemlélteti (T9).

	1. o.		**4. o.**	
	Magyar	**Roma**	**Magyar**	**Roma**
1.a.a	5	**12**	1	2
1.a	**54**	24	45	52
1.b	4	**7**	**26**	17
1.c	**124**	108	**134**	119
-2	11	**23**	41	**54**
2.a	**8**	5	95	105
-2.a	**6**	2	10	**19**
2.b	9	9	50	54
2.c	0	**3**	1	0
2.d	85	**143**	83	**105**
3	**404**	371	288	278
4	133	133	**284**	242
5	**95**	57	**49**	24
6	3	**12**	4	**23**
7	3	0	2	**8**
-7	3	1	1	0
8	7	9	9	**15**
9	**14**	6	60	61

T9. táblázat

A stratégiák számát összevetve megállapíthatjuk, hogy a negyedik osztályos tanulók több stratégiát alkalmaznak, mint első osztályos társaik (2362 : 1845). A magyarok részéről a tanulók feltűnően sokszor alkalmazzák *első osztályban* az *1.a*, *1.c*, *2.a*, *3*, *5*, *9* és *-2.a* stratégiákat. Később a *negyedik osztályosok* inkább az *1.b*, *1.c*, *4*, *5* stratégiákat részesítik előnyben. Szili Katalin egyetemista és főiskolás diákokkal végzett mérése során megállapította, hogy a magyarok a bocsánatkérés során előszeretettel használják az *1.b*, *1.c*, *2.b* és *4* stratégiákat (Szili 2003). A kisiskolások által alkalmazott stratégiákkal összevetve azt állapíthatjuk meg, hogy a magyarokra jellemző *1.b* és *4* stratégia a negyedik osztályban válik jelentőssé, míg az *1.c* stratégia magas jelenléte már első osztályban is megfigyelhető. A felnőttek által szívesen alkalmazott *2.b* stratégia nagy arányára azonban a kisiskolások körében nem találtunk példát. Ez a stratégia valószínűleg csak később válik jelentőssé. A

roma kultúrában élő gyerekek stratégiahasználata a kapcsolatkezelést illetően elsőtől negyedik osztályig a következőképpen alakul: míg *első osztályban* ezek a gyerekek az *1.a.a, 1.b, -2, 2.c, 2.d,* és *6* stratégiákat részesítik előnyben, addig *negyedik osztályra* a kedvelt stratégiák a *-2, 2.d, 6, 7, -2.*a és *8* stratégiák lesznek. A magyarokéval összevetve egy stratégia használatában mutatkozik hasonlóság: első osztályban az *1.b*-ben. A pragmatikai kompetencia fejlődésével a roma gyerekek azonban egyre kevésbé részesítik előnyben ezt a formát, és negyedik osztályra a két kultúrában kedvelt stratégiák között semmilyen hasonlóság nem lelhető fel.

Összességében megállapítható, hogy negyedik osztályra a magyarok a kapcsolatkezelés során előnyben részesítik az IFID stratégiák egyes típusait, míg a roma gyerekekre a 2-es, a felelősséget felvállaló (illetve tagadó) stratégiák sokasága jellemző.

A két kultúra eltérő stratégiahasználatára, illetve a kapcsolatkezelés különböző fejlődési tendenciájára utal az az eredmény is, melyet utólagos kérdésfeltevés során kaptam. Arra kértem néhány magyar és roma tanulót mindkét korcsoportból, hogy állítsák sorrendbe a stratégiákat aszerint, hogy melyiket tartják a legjobbnak, illetve a legrosszabbnak (4. melléklet, 162. oldal). Most a negyedikesek véleményét tolmácsolom, hiszen az elsősök körében sok volt a bizonytalan válaszadás. A romák felől a következő sorrendet kaptam: szerintük a kapcsolatkezelésben a legjobb stratégiák a szégyen kifejezése után a *2.b, 2.d, 4* és *5* stratégiák, majd ezt követik az *IFID* stratégiák. A középső helyen állnak a *6, 9, 3* stratégiák, az utolsó helyen pedig a *-2, -2.a, 8* stratégiákat jelölték meg. Ez az eredmény alátámasztja a fentebbi értékeket abból a szempontból, hogy látható, a roma kultúrában a felelősség vállalása előnyben részesített stratégia. Érdekes, hogy a *-2.a, -2* és *8* stratégiákat az utolsó helyen jelölték meg, noha gyakran éltek vele. Ezek szerint ezen a ponton saját elvárásaik és teljesítményeik között össze nem illés van[52]. A magyarok esetében a rangsorolás kicsit más képet mutat. Náluk elsőként szerepelnek az *IFID* stratégiák, illetve jónak tartják a *2.b* és *2.d* stratégiákat is, valamint az *5*-öset. Középső helyen náluk is a magyarázkodás *(3),* a tanácstalanság *(6)* és az elterelés *(9)* áll, végül pedig az utolsó helyen ők is a *-2, -2.a* és *8* stratégiákat jelölték meg. Az előnyben tartott stratégiák esetében a magyar kisiskolásoknál is diszkrepancia figyelhető meg elvárásaik és valós teljesítményeik között. Felnőttkorra azonban a jónak tartott *2.b* stratégia a nyelvhasználatának is szerves része lesz[53].

---

[52] L. szociálpszichológiai háttér, 74. lapon.

[53] Ez az eredmény alátámasztja azt a feltételezést, hogy a fejlődéssel egyidejűleg az elvárások és a teljesítmények közötti szakadék a kor előrehaladtával csökken.

A stratégiák mennyiségi áttekintése után nézzük meg, melyek azok a szituációk, ahol a kedvenc stratégiák alkalmazási aránya megfordul. Az így kapott eredmény ugyanis jelzésértékű lehet arra vonatkozólag, hogy vannak olyan beszédesemények, melyek a vétek tekintetében elkülönülnek a többitől, és más reakciót váltanak ki. A magyarok esetében ilyen szituációk voltak első osztályban ’a tulajdon megkárosítása’ és a feladat nem teljesítése’, a romáknál pedig a ’hazudni valakinek’ és az ’elvenni más tulajdonát’. A magyarok esetében ez a kép negyedik osztályban annyiban módosult, hogy az említett két szituáció helyett a ’testileg bántalmazni valakit’ beszédesemény változtatta meg leginkább a stratégiaválasztást, a romáknál pedig megmaradt az első osztályban megfigyelt ’hazudni valakinek’, és hozzáadódott még ’a feladat nem teljesítése’ (5. melléklet, 163. oldal). Ez az eredmény is azt bizonyítja, hogy a bocsánatkérés (illetve a kapcsolatkezelés) pragmatikai fejlődése során a gyerekek egyre több tényezőt vesznek figyelembe, és másképp értékelik a vétek súlyát.

A különböző partnerekkel szemben alkalmazott stratégiák megoszlását a következő táblázatból olvashatjuk ki (T10) (T11).

1.o.

	Magyar			**Roma**		
	SZ	**Ba**	**Ta**	**SZ**	**Ba**	**Ta**
1.a.a	2	1	2	2	5	4
1.a	16	18	20	7	10	7
1.b	0	2	2	2	3	2
1.c	34	**53**	37	33	45	30
-2	2	4	5	3	9	5
2.a	3	2	3	2	3	0
-2a	2	3	1	0	2	0
2.b	8	0	1	3	3	3
2.c	0	0	0	1	2	0
2.d	23	30	32	40	61	**43**
3	155	134	115	119	146	106
4	34	59	40	33	64	36
5	43	28	24	20	23	14
6	1	2	0	2	5	**5**
7	0	3	0	0	0	0
-7	0	2	0	0	1	0
8	2	4	1	2	6	1
9	1	2	11	1	2	3

T10. táblázat

4.o.

	Magyar			Roma		
	SZ	**Ba**	**Ta**	**SZ**	**Ba**	**Ta**
1.a.a	1	0	0	0	1	1
1.a	14	13	18	20	15	17
1.b	6	**15**	5	6	10	1
1.c	64	36	34	40	43	36
-2	5	21	15	7	24	**23**
2.a	26	29	40	27	35	43
-2a	3	7	0	11	6	**2**
2.b	13	19	18	14	15	25
2.c	1	0	0	0	0	0
2.d	25	26	32	34	38	33
3	106	74	108	113	71	94
4	88	106	90	66	100	76
5	19	**12**	18	9	4	11
6	2	0	2	7	6	**10**
7	1	1	0	0	6	2
-7	0	1	0	0	0	0
8	1	7	1	1	12	2
9	16	32	12	13	29	**19**

T11. táblázat

Megállapítható, hogy mind első osztályban, mind pedig negyedik osztályban a magyarok a szülővel és a tanárral szemben, a romák pedig a baráttal szemben alkalmaztak több stratégiát. A gyakori stratégiák megoszlása is ennek megfelelően alakul, kivéve néhány esetet. A magyarok első osztályban a baráttal szemben alkalmazzák legtöbbször az *1.c* stratégiát, negyedik osztályban pedig ugyancsak a baráttal szemben használják több alkalommal az *1.b* és az *5* stratégiákat. Ez az arány valószínűleg azzal magyarázható, hogy az eltérő beszélőpartnerekkel szemben a gyerekek más és más stratégiák alkalmazását találják megfelelőnek. A romáknál ilyen eltérő arány figyelhető meg a tanárral szemben alkalmazott stratégiák terén. Első osztályban a tanárral szemben feltűnő a *2.d* és a *6* stratégiák jelenléte. A *2.d* a szándékosság hiányára utal, ami azt jelzi, hogy a roma kisiskolások ebben a korban nagy jelentőséget tulajdonítanak a szándékos és nem szándékos vétségek elkülönítésének a jóvátevés során. A tanácstalanság kifejezése pedig arról ad felvilágosítást, hogy a roma gyerekek nem tudják, miképp lépjenek interakcióba egy idegennel. A roma tanulók stratégiáinak eltérő használatára a negyedik osztályban is találunk példát: a tanárral szemben magas arányt mutatnak a *-2*, *6*, *-2.a* és *9*-es stratégiák. Noha a felelősség beismerését jó bocsánatkérési stratégiának tartják, és az imént felsoroltakat rossznak, mégis ez utóbbiak

aránya kiugróan magas a tanárral való interakció során. A pragmatikai kompetencia fejlődése tekintetében a fenti eredmények sokatmondóak. A romák pragmatikai kompetenciája a tanárral szemben a fejlődés kezdeti stádiumában áll.

Ha a különböző partnerekkel szemben alkalmazott stratégiák gyakoriságát jobban nagyító alá vesszük, azt láthatjuk, hogy a magyarok gyakran alkalmazott stratégiái negyedik osztályban teljesen megegyező képet mutatnak az általuk jó stratégiáknak tartottakkal (első osztályban még van némi eltérés). A romák esetében azonban csak a baráttal szemben alkalmazott stratégiákról mondható el, hogy a valóság és az elvárások között nincs szakadék.

Nézzük meg, hogy az utólag feltett pragmalingvisztikai jellegű kérdések mennyiben járulnak hozzá az eddig körvonalazott fejlődési képhez! A három kérdés közül két kérdés válaszait értékeltem részletesen, mivel a stratégiák választására ezek vannak a leginkább hatással.

Az első táblázat (T12) arról ad információt, hogy a partnerek között mekkora a hatalmi távolság.

Kitől féltél jobban?				
	1. o.		**4. o.**	
	Magyar	**Roma**	**Magyar**	**Roma**
A tulajdon megkárosítása	**SZ**─Ba	**SZ**─Ba	**Ta**─Ba	**Ta**─Ba
A feladat nem teljesítése	**SZ**─Ba	**Sz**─Ba	**Ta**─Ba	**Ta**─Ba
Hazudni valakinek	SZ─Ba	SZ─Ba	SZ─Ba	SZ─Ba
Elvenni más tulajdonát	**SZ**─Ba	SZ─Ba	**Ta**─Ba	SZ─Ba
Testileg bántalmazni valakit	Ta─Ba	SZ─Ba	Ta─Ba	SZ─Ba

T12. táblázat

A magyar első osztályos gyerekek a *'testileg bántalmazni valakit'* szituáció kivételével minden esetben úgy érezték, hogy a szülővel szemben áll fenn nagy távolság köztük. Negyedik osztályra ez a kép megváltozott: a *'hazudni valakinek'* szituáció kivételével mindig a tanárt jelölték meg többségben első helyen. Mint kiderült, a legkisebb hatalmi távolságot a felek között a magyarok mindig a baráttal szemben állapították meg. A romák esetében is érdekes kép körvonalazódik ki. Első osztályosan a hatalmi távolság megítélésében első helyen többnyire a szülőt (anyát) jelölték meg, míg negyedik osztályos korukra *'a tulajdon megkárosítása'* és *'a feladat nem teljesítése'* szituációkban a tanárt érezték hatalmilag leginkább fölöttük állónak. A hatalmi távolság megítélése véleményem szerint összefüggésbe

hozható a büntetéstől való félelem mértékével is. Kisebb gyerekek inkább a saját bőrükön érezhető büntetéstől félnek (szobafogság, verés), míg a nagyobb gyerekek a közösség szankcióitól, illetve a közösségben elismert normák megsértésének következményeitől tartanak[54]. A hatalmi távolságról kapott eredményeket a stratégiákkal is összevetettem, és eredményül azt kaptam, hogy noha a magyarok több stratégiát alkalmaznak a hatalmilag felettük álló személyekkel szemben, kedvelt stratégiáikkal ők is és a roma gyerekek is barátaik felé fordulnak.

A második táblázat (T13) az elkövetett vétek súlyának megítélését mutatja.

Melyik vétket ítéled súlyosabbnak?				
	1. o.		**4. o.**	
	Magyar	**Roma**	**Magyar**	**Roma**
A tulajdon megkárosítása	Ta─Ba	Ta─Ba	Ta─Ba	Ta─Ba
A feladat nem teljesítése	Ta─Ba	**SZ**─Ba	Ta─Ba	**Ta**─Ba
Hazudni valakinek	Ta─Ba	**SZ**─Ba	Ta─Ba	**Ta**─Ba
Elvenni más tulajdonát	**SZ**─Ba	SZ─Ba	**Ta**─Ba	SZ─Ba
Testileg bántalmazni valakit	Ta─**Ba**	SZ─Ba	Ta─**SZ**	SZ─Ba

T13. táblázat

A magyar gyerekek pragmatikai kompetenciájuk fejlődésével a tanárral szemben elkövetett vétket ítélik minden esetben a legsúlyosabbnak. A roma gyerekek első osztályban az anyával szemben elkövetett vétket tartják a legsúlyosabbnak, majd negyedik osztályra első helyen többnyire a tanárt jelölik meg. Jól látható, hogy míg kisebb gyerekeknél az erkölcsi elvárásoknak van nagyobb szerepe, később a vétek megítélésében a szociális elvárások kapnak nagyobb hangsúlyt.

A pragmalingvisztikai eredmények áttekintése után nézzük meg az utolsó, negyedik kérdésre (Miért kértél bocsánatot?) adott válaszok mennyiségi értékelését, mely a gyerekek világlátására, a szociopragmatikai tényezőkre reflektál (T14)!

[54] Ezt a megállapítást támasztja alá a „Miért kértél bocsánatot?” kérdésre adott válasz is a magyarok szülővel szembeni kommunikatív aktus megindoklása kapcsán. A magyarok 10 évesen az anyával szemben első helyen említették az elvárásokat, míg az elsősök válaszai beszélőorientáltságról tanúskodtak.

Miért kértél bocsánatot?				
	1.o		4.o.	
	Magyar	**Roma**	**Magyar**	**Roma**
Szülő	**B**, H	T	H, **E**	**B**, T
Barát	**H**	B–H	H, **B–H**	**B**
Tanár	**–**	B	B, **B–H**	**–**

T14. táblázat

Az egyes cellákba azon betűjeleket írtam be, melyek a másik kultúrához viszonyítva sokszor fordultak elő, ezért jellegzetesnek mondhatók. Látható, hogy a magyar gyerekek esetében az anyával szemben a fejlődés iránya a beszélőorientáltságtól az elvárásokig vezet. A baráttal szemben alkalmazott stratégiák folyamán a magyar gyerekek első osztályos korukban inkább hallgatóorientáltak voltak, míg negyedik osztályra a kapcsolat fenntartása is fontos szerephez jutott. A tanárral szemben negyedik osztályra a kapcsolat fenntartása szintén lényeges szempont lett. A romák esetében a fejlődéssel egyidejűleg a beszélőorientáltság szerepe nőtt meg. Ha Leech terminológiájával (Leech 1983) szeretnénk megmagyarázni ezeket az eredményeket, azt is mondhatjuk, hogy a magyarok nyelvhasználatában inkább a tapintat maximája[55] érvényesül, a romák azonban megszegik a nagylelkűség maximáját[56].

4.1.2.4 Az udvariasság fejlődése a kisiskolás korban

Korábban, az első osztályosok bocsánatkérési stratégiáinak vizsgálata kapcsán a szociopragmatikai tényezőket taglalva két udvariassági elméletet részletesebben is tárgyaltam: Brown és Levinson, valamint Geoffrey Leech elméletét. Arról azonban ez idáig nem szóltam, hogy a kisiskolások udvarias nyelvhasználata mennyiben tér el a felnőttekétől.

Brown és Levinson a gyerekek udvarias nyelvhasználatáról is feltételezi, hogy érzékenyek a P, D, és R tényezőkre, bár szerintük a gyerekek esetében a társadalmi távolság ugyanaz a szülővel és a baráttal való kapcsolat során. Csupán a hatalmi távolság változik. A sértés esetében pedig már a 6-7 évesek is tekintetbe veszik bocsánatkérésük során a sértés mértékét, a szándékosságot és a beszélő indítékait. A szerzőpáros ez utóbbi nézetét Sell és Rice annyiban módosítja mérési eredményekkel alátámasztva, hogy a hatalmi távolság a kicsiknél nem olyan befolyásoló tényező, mint a felnőtteknél (Sell & Rice 1988: 368).

[55] Minimalizáld a másik költségét! Maximalizáld a másik hasznát! (Leech 1983: 132)

[56] Minimalizáld az én hasznát! Maximalizáld az én költségét! (Leech 1983: 132)

A kérdés most már csak az, hogy pontosan mely nyelvhasználatot ítéljük udvariasnak? A válasz az lehet, hogy a kontextusnak megfelelő nyelvhasználatot. A gyerekek esetében udvariasan beszél az, aki megérti az udvariasság három dimenzióját (P, D, R), és az udvariassági formákat eszerint kontrollálja. Pontosabban ez azt jelenti, hogy a nagyobb hatalmi távolság, és a súlyosabb vétek elkövetése esetén kimunkáltabb, bonyolultabb stratégiák használatát várhatnánk el. Sell és Rice azonban korábban említett tanulmányában arra a megállapításra jut, hogy a kisiskolások[57] a barátokkal szemben bonyolultabb jóvátevési stratégiákat alkalmaznak a bocsánatkérés során, mint a felnőttekkel szemben. A gyerekek által érzékelt szociális realitás tehát más, mint a felnőtteké, és a szociális jóvátevés esetükben hátramarad a nyelvi fejlődés mögött (Sell & Rice 1988: 367).

A magyar kultúrára vonatkozólag Szili Katalin vizsgálta a bocsánatkérések pragmatikáját, és arra a következtetésre jutott, hogy a magyarok szívesen használják az IFID stratégiákat olyan szituációkban, ahol a társadalmi távolságot, a hatalmi viszonyokat és a vétket súlyosnak ítélik. Vagyis ezt a formát tartják udvariasnak. A hatalmi viszonyok kiegyenlítődése és a hiba mértékének kisebbedése azonban olyan tényezők, melyek csökkentik a közvetlen bocsánatkéréseket. Szili az IFID-ek használatával kapcsolatban azt is megállapítja, hogy a magyarok az *1.b* stratégiát valamelyik tényezőt tekintve szélső értéket mutató szituációkban alkalmazzák, míg az *1.c* stratégia inkább általánosabb szociopragmatikai jellemzőkkel bíró szituációkban bukkan fel gyakrabban (Szili 2003).

A következőkben újra áttekintem, hogy a kisiskolások hogyan mérték fel bocsánatkérésük során a szociális változókat, és ezúttal kapcsolom ezekhez az értékekhez az IFID változókat, mint az udvarias nyelvhasználat egyfajta jelölőit[58].

A magyar tanulók mind az első, mind a negyedik osztályban a szülővel, illetve a tanárral szemben alkalmaztak több IFID stratégiát a romákhoz viszonyítva. A barát esetében azonban a nagyobb IFID arány éppen a romák nyelvhasználatában fedezhető fel. A stratégiák bonyolultságát tekintve a következő képet mutatja az általam végzett mérés: A magyar gyerekek sokszor alkalmaztak bonyolultabb stratégiákat (több stratégia összekapcsolása) első és negyedik osztályban is a tanárral szemben, a roma tanulók pedig a baráttal szemben.

---

[57] Pontosabban ők csak a kisiskolás lányok nyelvhasználatára vonatkozó adatok birtokában tettek megállapításokat.

[58] Itt jegyzem meg, hogy a romáknál az udvarias nyelvhasználat jelölői inkább a felelősséget felvállaló stratégiák.

Ha visszaemlékszünk, láthattuk, hogy a magyar tanulók leginkább éppen a tanárral szemben érezték a hatalmi távolságot nagynak 9-10 éves korukra, és a vétek súlyát is vele szemben ítélték a legnagyobbnak. Érdekes adat, hogy a legszélsőségesebb szociopragmatikai paraméterekhez társuló tanár személyéhez az *1.b, 3, 4, és 5-ös* stratégiák társulnak 10 éves korukra a gyerekeknek. Vagyis ezek a stratégiák mondhatók udvariasnak.

A romák esetében más jelenti az udvarias nyelvhasználatot. Noha a legnagyobb hatalmi távolságot ők is a tanárral, illetve a szülővel szemben jelölték meg, és a legsúlyosabb vétket is a tanárhoz és a szülőhöz kötötték, legbonyolultabb stratégiaegyütteseiket a baráthoz kötötték, valamint 10 évesen a baráttal szemben alkalmazták a legtöbb IFID stratégiát. A szülővel és a tanárral szemben alkalmazott stratégiák közül náluk a *-2, -2.a, 2.d, 6* és *9*-es stratégiák szembeszökőek.

A roma tanulók szociokulturális világszemlélete eltérő képet mutat a magyarokéhoz képest. Ők sok esetben nem a partner arculatának védése céljából kérnek bocsánatot, hanem az én „védelme miatt". Az első osztályban végzett mérések eredményei azt mutatták, hogy a magyarok többször figyelembe veszik a partner arculatát, mint a romák. Ez a nagylelkűség, a rokonszenv, a tapintat, a szerénység és az egyetértés maximáinak figyelembe vételét jelenti. A romák nyelvhasználatában ugyancsak gyakori a maximák tekintetbe vétele (főként a baráttal szemben), ám náluk első osztályban nem találunk példát a nagyelkűség maximájának érvényesülésére. Ráadásul az udvariatlannak tartott -2, 6 stratégiák nagy arányban előfordulnak náluk.

Amennyiben negyedik osztályban a partnerekkel szemben alkalmazott stratégiákat Leech maximáihoz kötjük, a kisiskolás kor végére a következő kép rajzolódik ki[59] (T15):

[59] Megjegyzem, a magyaroknál feltűnő a tapintat maximájának gyakori figyelembevétele, a romáknál pedig a szerénység maxima követése. Leech ez utóbbit a keleti kultúrákhoz köti, az előbbit pedig a nyugati kultúrákhoz (Leech 1983).

	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

T15. táblázat

Ha a kisiskolások stratégiahasználata mögött húzódó világszemléletről szeretnénk képet nyújtani, azt mondhatjuk, hogy a magyarok esetében a kor előrehaladtával ugyanazok az udvariassági maximák érvényesülnek, mint a kisiskoláskor elején, és az udvariatlannak tartott stratégiák nem számottevőek. A romák esetében a kisiskoláskor végén azt állapíthatjuk meg, hogy az első osztályhoz képest kevésbé veszik tekintetbe az udvariassági maximákat, és nyelvhasználatukban nő az udvariatlannak tartott stratégiák száma. Összességében az mondható el a roma gyerekek udvarias nyelvhasználatáról, hogy ők a 2-es stratégia altípusait részesítik előnyben (ez a szerénység maximájának megnyilvánulása), valamint náluk az udvariasnak tartott bonyolultabb, illetve IFID stratégiák nem a legsúlyosabb vétekhez és a legnagyobb hatalmi távolsághoz köthetők, hanem éppen a szociális változók legkevésbé terhelt értékeihez. Ugyanakkor azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a tanárral szemben alkalmazott stratégiák között sok az olyan (*-2, -2.a, 6, 9*), amelyet ők maguk rossz stratégiának tartanak. Ebből az következik, hogy az idegenekkel szembeni udvarias nyelvhasználat ebben a fejlődési szakaszban náluk még nem alakult ki, noha nyelvi eszközeit ismerik, és szociális tudásuk is megvan arra vonatkozólag, hogy a szociális változatokat elkülönítsék. Az iskola feladata ebben az esetben az lenne, hogy a nyelvi eszközök és a szociális változatok összekapcsolását segítse. Más szóval a pragmalingvisztikai eszközöket a szociopragmatikai konvenciókhoz kellene kapcsolni az idegennel szembeni kommunikáció során.

4.1.2.4.1 Az IFID-stratégiák megoszlása

Az előző fejezetben a magyarok udvarias nyelvhasználatát azzal jellemeztük, hogy több alkalommal figyelembe veszik az udvariassági maximákat. A maximák közül kiemelkedő volt a nagylelkűség maximájának érvényesülése, mely az 1.a, 1.b és 1.c stratégiákhoz köthető. Ezek a stratégiák az IFID stratégiák.

Amennyiben az IFID stratégiák az udvarias nyelvhasználat egyfajta jelölői, érdemes e típus alkategóriáinak (6. melléklet, 164. oldal) megoszlását közelebbről is szemügyre venni. Az IFID stratégiák megoszlása érdekes képet mutat a két kultúra viszonylatában. Ezt a következő táblázat szemlélteti (T16).

Az IFID-stratégiák alkategóriáinak megoszlása				
	1. o.		**4. o.**	
	Magyar	**Roma**	**Magyar**	**Roma**
1.a.a		1.a.a		
1.a	1.a/1 1.a/2 1.a/3			
1.b		1.b/1 1.b/3	1.b/1 1.b/3	
1.c	1.c/1 1.c/2	1.c/5 1.c/12	1.c/8 1.c/9 1.c/14	1.c/5

T16. táblázat

A fentiekből is kitűnik, hogy a romák és a magyarok egyaránt változatos pragmalingvisztikai eszközökkel rendelkeznek szándékaik kifejezéséhez. Érdekes az a tény, hogy a felnőtteknél az *1.a* kategória gyéren alkalmazott kategória, míg a kisiskolás kor elején fontos eleme a repertoárnak. Ez azzal magyarázható, hogy a kor haladtával a hatalmi távolság és a vétek súlya nagyobb szerepet tölt be a nyelvi eszközök kiválasztásánál, így a kifejezőbb *1.b* stratégia válik mérvadóvá. Ez utóbbi egyébként sokkal hallgatóorientáltabb, mint az *1.a*.
A romák esetében a kor előrehaladtával az IFID stratégiák csökkenése figyelhető meg. Erre is láttuk korábban a magyarázatot: náluk az udvarias nyelvhasználat jelölői a 2-es stratégia alkategóriái között keresendők.

4.1.2.5 Összegzés

Végül zárszóként a pragmatikai kompetencia fejlődését a fentebb feltett hét kérdés megválaszolásával zárom, figyelembe véve a bevezető szakaszban áttekintett szociálpszichológiai hátteret is.

1. Az első és negyedik osztályos gyerekek között van-e eltérés a kapcsolatkezelés során alkalmazott stratégiák számában?

A válasz igen. 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. Melyek a két korcsoport által alkalmazott jellegzetes stratégiák, és ezek hogyan viszonyulnak a felnőtt nyelvhasználók stratégiahasználatához?

Ezen a ponton teljesen átfogó képet a két kultúra viszonylatában nem tudtunk adni, hiszen a felnőtt romák nyelvhasználatát vizsgáló adatgyűjtés ez idáig még nem született. Azt azonban megállapítottuk, 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. Melyek azok a szituációk, melyek a nyelvi eszközök előfordulásának gyakoriságát megváltoztatják?

Azt állapítottuk meg, hogy 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 kapcsolatkezelés 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. Hogyan befolyásolják a különböző partnerek a stratégiákat?

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 egyes kontextuális tényezők beépítésénél milyen eltérések figyelhetők meg az egyes korosztályok között?

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 milyen változáson mennek keresztül kisiskolás korban?

Ezen a ponton 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. Hogyan módosul az egyes kultúrákban az IFID, vagyis az expliciten kifejezett, konvencionalizálódott stratégiák aránya a pragmatikai kompetencia fejlődésével?

Az utolsó fejezet rámutatott arra, hogy 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.

A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődését vizsgálva a két kultúra pragmalingvisztikai és szociopragmatikai jellemzői jól körvonalazódnak. Azt is láthatjuk, hogy az eredmények alátámasztják egymást, és azt bizonyítják, hogy a romák nyelvi hátrányáról csupán egy esetben beszélhetünk: a tanárral való kommunikáció során. Ennek megszüntetése pedig a pedagógusok feladata. A későbbiekben érdemes lenne a felnőtt romák körében is elvégezni egy szociopragmatikai vizsgálatot, hogy lássuk, az általam felvázolt tendencia a későbbiek során miképp alakul.

A következő fejezetben a kisiskolások nyelvhasználatát más szemszögből közelítem meg: a konverzáció természete felől próbálom feltárni a kultúraközi különbségeket.

4.1.3 A kisiskolások nyelvhasználatának kultúraközi elemzése a konverzációban való részvétel alapján

4.1.3.1 Kulturális különbségekre utaló diskurzusjellegzetességek

A választott jellegzetességek, melyeket vizsgálni fogok, szerveződési és személyközi aspektusok. Winnie Cheng (Cheng 2003) öt területet választott ki, melyek megjelenési lehetőségei magyarázatul szolgálhatnak a kulturálisan eltérő viselkedésre. Ezek a következők: 1. preferenciaszerveződés az egyet nem értés kapcsán 2. bók és bókra adott válaszok 3. szimultán beszéd, mely az ’egyszerre egy beszél’ szabályát sérti meg 4. a diskurzus témájának kezelése, alakítása (ide tartoznak a téma bevezetésének stratégiái, a topik témájának tartalma és a kulturálisan érzékeny témák kezelése) 5. a diskurzus információs struktúrája. Ezen pragmalingvisztikainak tekinthető jellegzetességek közül én négyet tárgyalok, kihagyva a 2. esetet, ami az általam összeállított anyagból hiányzik. Az egyes diskurzusjellegzetességek tárgyalása kapcsán a továbbiakban a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai jellegzetességek közül azokat a komponenseket tárgyalom bővebben, ahol kultúraközi eltérések figyelhetők meg. Az alapvető kulturális értékekre és a kapcsolatkezelés stratégiáira pedig csupán azon esetekben utalok, amikor a két kultúra viszonylatában ennek jelentősége van.

4.1.3.2 Preferenciaszerveződés: egyet nem értés

A konverzációelemzés fogalomtárában a preferenciarendszer egy párszekvencia alternatív, de nem egyenrangú második részei közötti választás. A párszekvencia első

részeként produkált nyelvi cselekvés több lehetőséget kínál fel a beszélőpartnernek, és ezek egyikét preferálja, előnyben részesíti. Ha a beszélőpartner nem valósítja meg a preferált alternatívát, akkor az releváns hiányként értelmeződik, következtetést vált ki (Lerch 2003: 132).

Esetünkben a nem preferált válaszok kulturálisan specifikusak lehetnek. Az egyet nem értés kezelése ugyanis összefügg az arculatóvással (Goffman 1995). A kultúrák különböznek abban, hogy hogyan viszonyulnak az egyet nem értéshez. Van olyan kultúra, amely idegenkedik a konfliktustól, és a hallgatást részesíti előnyben az érdekes, ám potenciálisan arculatfenyegető beszélgetéssel szemben.

A kisiskolások dialógusainak elemzése során az egyet nem értés három esetét különböztettem meg (ENP, ENH, ENI) (T17).

	roma–roma **(5)**	**roma**–magyar **(10)**	roma–**magyar (10)**	**magyar**–magyar **(5)**
ENP	24	22	**40**	26
ENH	5	12	15	**14**
ENI	14	24	25	**27**
∑:	43	58	**80**	57

T17. táblázat

ENP: egyet nem értés pőrén; ENH: egyet nem értés helyrehozatallal;
ENI: egyet nem értés indirekten

A stratégiák használatának mennyiségi értékelése után azt az eredményt kaptam, 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 stratégiáinak eltérő használatára magyarázatul szolgálhat az, hogy a gyerekek a különböző beszélőpartnerekkel szemben másként viszonyulnak a hatalom, a társadalmi távolság és a tolakodás paramétereihez.

Amennyiben az egyet nem értést arculatfenyegőnek (Brown & Levinson 1978) fogjuk fel, akkor a stratégiák használatát értelmezhetjük úgy is, hogy a magyarok a romákkal

szemben nem tartották a tolakodás mértékét akkorának, mint magyar társaikkal szemben, ahol az egyet nem értés arculatfenyegető aktusát többnyire indirekten fejezték ki.

A szociopragmatikai konvenciók az egyet nem értés jelenségéhez kapcsolódva a konfliktus kezeléséhez, vagyis az egyes társadalmakhoz kapcsolódó elvekhez köthetők, atekintetben, hogy hogyan minimalizálják a konfliktust. Ennek értelmében az egyes kultúrákban más és más udvariassági maximák érvényesülnek, illetve más maximák érvényesülésének tulajdonítanak jelentőséget.

Az egyet nem értés vizsgálata során úgy tűnik, a magyarok a romákkal szemben való kommunikáció során megsértik az egyetértés maximáját, míg magyar társaikkal szemben éppen hogy nagy hangsúlyt fektetnek rá.

Már korábban volt arról szó, hogy a kultúrákat olyan szociokulturális tényezők alapján is el lehet különíteni, mint az individualizmus és kollektivizmus (Yuen 1992). Amennyiben Yuen következtetéseire támaszkodunk, megállapíthatjuk, hogy a magyarokra az egyet nem értés kapcsán az individualista kultúra jellemzői érvényesek. Vagyis: nem kerülik a konfrontációt, hiszen számszerűleg sokszor élnek az egyet nem értés stratégiájával. A romákra ezzel szemben éppen az ázsiai társadalmakra jellemző kollektivizmus jellemző: ők kerülik ezt az arculatfenyegető aktust.

4.1.3.3 Szimultán beszéd

A második diskurzusjellegzetesség, amelyet bemutatok, a szimultán beszéd jelensége. A beszélőváltások szervezése ugyanis, ami a szimultán beszédben manifesztálódik, szociálisan és kulturálisan is meghatározott. A szimultán beszédet a mindennapi konverzációban a félbeszakításokhoz és az átfedésekhez sorolhatnánk. A félbeszakítás fogalmát illetően abban Sacks és Schegloff (Sacks & Schegloff 1974) is egyetértenek, hogy pozicionális kapcsolatuk van a beszédjogátadásra releváns hellyel.

A kultúraközi elemzés során a szimultán beszéd 3 típusát jelöltem (A, B, C)[60] (T18).

	roma–roma	**roma**–magyar	roma–**magyar**	**magyar**–magyar
A	14	48	41	**46**
B	10	**24**	17	**17**
C	0	5	8	**5**
∑:	24	77	66	68

T18. táblázat

[60] Sacks (1974) alapján

A: a szimultán beszéd nem az átadásra releváns helyen történik (félbeszakítás) B: a szimultán beszéd az átadásra releváns helyen történik (átfedés) C: a szimultán beszéd a beszédlépés kezdeténél történik (egyidejűleg két beszélő önkiválasztása)

A szimultán beszéd típusonkénti megoszlását a fenti táblázatban jól végigkövethetjük. Láthatjuk, hogy a magyarok jóval többször voltak a szimultán beszéd kezdeményezői, mint a romák. Mielőtt azonban bármilyen megállapítást tennénk, nézzük meg, hogy az egyes típusok során a magyarok, illetve a romák hány esetben tartották maguknál a beszéd jogát, és hány esetben adták át azt partnerüknek a szimultán beszéd kezdeményezőjeként (SZBK-ként), valamint a beszélőváltásban éppen soron lévő beszélőként (SB-ként) (T19).

		roma–roma	**roma**–magyar	roma–**magyar**	**magyar**–magyar
A	SZBKΛ	3	**26**	14	**19**
	SZBKX	10	22	27	**25**
	SBΛ	-	-	-	1
	SBX	1	-	-	1
B	SZBKΛ	4	10	8	3
	SZBKX	5	7	5	**11**
	SBΛ	-	3	1	-
	SBX	1	4	3	3
C	SZBKΛ	-	2	1	3
	SZBKX	-	-	3	1
	SBΛ	-	2	1	1
	SBX	-	1	3	-
∑:		24	77	66	**68**

T19. táblázat

Λ: a beszéd jogának átadása; X: a beszéd jogának megtartása;

A táblázatból jól kitűnik, hogy 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 partnertüknek.
Az azonos kultúrájú partnerek esetében a szimultán beszéd típusait tekintve mind a három típusban a magyarok megnyilatkozásai vannak többségben, vagyis ők beszélőpartnerükkel szemben gyakran éltek a félbeszakítással és az átfedéssel. Az roma–magyar párbeszédek során

azonban éppen az ellenkezője figyelhető meg: a romák esetében nagyobb az A és B típusok aránya.

A pragmalingvisztikai stratégiahasználatra vonatkozóan arra következtethetünk, hogy a beszélőpartnerek változása megint csak stratégiaváltoztatást eredményez. A magyarok roma társukkal szemben kevesebbszer alkalmaztak szimultán beszédet, a romák pedig roma–magyar szituációkban többször szakították félbe partnerüket, ami ugyanakkor a beszédjog átadásával végződött.

Azt, hogy a szimultán beszéd egyes stratégiáinak kiválasztása mögött milyen elvek húzódnak az egyes kultúrákban, a szociopragmatikai konvenciók felfedésével tudjuk meg. Előzetesen meg kell említenünk, hogy a szimultán beszéd funkciójával és jelentésével kapcsolatban nem mellékes az, hogy a különböző kultúrák különböző értéket és jelentést tulajdoníthatnak a szimultán beszédnek. Míg az egyik kultúrában a szimultán beszéd a szociális kapcsolatok fenntartása érdekében is történhet, addig más kultúrában a beszélő figyelembe nem vételét, mellőzését jelentheti (Murata 1994). A fentebb látható pragmalingvisztikai adatok tükrében és a kérdőíven (l. 2. melléklet) feltett első két kérdésre adott válaszok alapján[61] a szimultán beszéd kezdeményezését és a beszédjog megtartását a szociopragmatikai konvenciók megállapítása során a társadalmi jogok megsértésének vesszük, és Leech udvariassági koncepciója alapján tárgyaljuk.

Leech nagylelkűség maximája (Minimalizáld az én hasznát! Maximalizáld az én költségét!) a társadalmi jogok tekintetbevételére reflektál, és jól illeszthető a szimultán beszéd esetéhez. A roma és a magyar kisiskolások esetében úgy tűnik, a magyarok a romákhoz viszonyítva kevésbé veszik figyelembe a nagylelkűség maximáját, hiszen többször maximalizálják saját hasznukat azzal, hogy a beszédjogot maguknál tartják. A romák esetében a jóváhagyás maximája érvényesül jobban, ami a partner arculatának figyelembe vételével függ össze.

[61] E szerint a romák számára valóban fontosabb a személyközi kommunikáció (II/3., 5.) a magyarok pedig a nyelv információátadó funkcióját (II/4) részesítik előnyben.

Példa a magyarok stratégiáira[62]:

R: Szerintem a beszélgetés legyen, hogy ö: a tanárnéniknek elmondjuk hogy milyen=
R: =programok [lesznek, aztán meg kezdjük]
M: **Hát szerintem az, hogy vonuljunk be, és utána=**
M::= elmondjuk a programt, hogy mi lesz;=
R: Akkor a felvonulás az [Első.]
M: **Első. ö beszélgetés, hogy mi lesz,**
R: Igen,

4.1.3.4 A diskurzus témájának kezelése

A diskurzus témájának kezelése tekintetében a kultúrák között különbségek jelentkeznek a kulturális értékek orientációjában (Scollon & Scollon 1981). A beszélő kulturális értékorientációját jelöli az, ahogyan a konverzáció résztvevői bizonyos topik[63] stratégiákat kezelnek. Ezek a stratégiák a következők: a témabevezetés, a topik tartalmához való viszonyulás és a kulturálisan érzékeny témák kezelése (Cheng 2003: 40–48).

Mérésem során a diskurzus topik kezelésének kultúraközi különbségeit leginkább *a topiktéma tartalmának orientációjában* tudtam tetten érni. Ide tartozik a topik kezdeményezése és a topik tartalmához való viszonyulás. A topik kezdeményezése sokszor a beszélő értékorientációját mutatja. Vannak kultúrák, melyek a topikokat egymástól függetlenül szervezik, míg más kultúrák számára fontos, hogy a topik kapcsolódjon az előzőhöz (Gudykunst 1998). E kétféle orientációt az ajánlattevés, az egyetértés és az ismétlés stratégiák vizsgálata során érhetjük tetten. Az ajánlattevések dominanciája a tartalom kontrollálása terén nyújt érdekes információt, az egyetértések és az ismétlések pedig a topikok kapcsolódására vonatkozóan adnak felvilágosítást (T20).

[62] R: roma; M: magyar;

[63] A diskurzustopik fogalma azt fedi le, amiről adott szituációban általános értelemben véve beszélnek. (Yule 1980).

A topiktéma tartalmának orientációi

	roma–roma	**roma**–magyar	**magyar**–roma	**magyar**–magyar
Ajánlattevés		259	**368**	
Egyetértés		**208**	135	
Ismétlés	4	**16**	0	-
Viszony[64]	**24**	**23**	10	7
Viszony fa[65]	6	3	**16**	**12**
Feladat	16	26	**43**	**29**

T20. táblázat

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 (viszony fa). A romák ezzel szemben beszédlépéseiket az előző topikhoz igazítják, ami az egyetértések és ismétlések formájában jelenik meg.

Lényeges eltérés figyelhető meg a viszony vonatkozásában is. A romák mind a roma társakkal, mind pedig a magyar társakkal való kapcsolatok során gyakran utaltak a beszélőpartnerek viszonyára, vagyis a személyközi kapcsolatok jól reflektálódnak nyelvükben: topiktartalmuk gyakran beszélőorientált, de hallgató, illetve beszélő-hallgató orientált topiktartalmakra is számos példát találunk esetükben (T21). A magyaroknál ugyanakkor a beszélőpartnertől független orientáció figyelhető meg a feladatra való koncentrálás formájában.

Résztvevő vagy viszonyorientált topiktartalmak

	Roma	**Magyar**
H	46	40
B	**46**	28
B-H	9	7

T21. táblázat

(H: hallgató; B: beszélő; B-H: beszélő-hallgató)

[64] Viszony: a beszélőpartnerek viszonyára utaló stratégiák. Például: „Mindig ne adjak má mindig neked igazat!”

[65] Viszony fa: a beszélőpartnerek viszonyára utaló stratégiák, melyeket a beszélő a feladat szervezése érdekében hoz létre. Például: „Meg akkor ö: olyan lenne, hogy ki mit tud?”

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.

Példák:

Ismétlés

[M: **Twistereznénk,**
R: **Twistereznénk** igen, aztán kitalálnánk a: *sportot*, *sportot* is kitalálnánk,]
[M: *gyümölcstortát*.
R: *Gyümölcstortát* sütnénk a tanár nénikkel, /hát/ így, nyársalhatnánk=minden, aztán közbe=
M: *ᶻtortát*,
R:=*tortát* sütnénk, aztán ha valaki nem szeretne (?) sütni, aztán ő mehetne twisterezni.]
[R: Közben hallgatnánk a zenéket, aztán (-) pedig;
M: **Elbúcsúznánk**.
R: **Elbúcsúznánk** egymástól, közbe átad
M: [nánk a / Igen=és] és **átadjuk az ajándékot**.=
R:=**Átadjuk az ajándékot**, és közben a fiúk is átadják az ajándékot, amit ők=]

Egyetértés, ajánlattevés, személyközi viszonyra való utalás, feladatra való koncentrálás

M: Hát (-) egy fél óra szabad játék, és utána meg (-)jöhet a vetélkedő.
R: *Fé*l kilenc.
M: Akkor *fél* kilenc.
R: Na végre, én is
M: [egyetértek. / De akkor] nem tudjuk beosztani az időt!
R: Há jó van, de még ebédelni is kéne, nem?
M: [Vagy reggelizni? (??) / hát de] Negyed kilenc.
R: **Ok. Mindig te győzöl úgyis (nevetés).**
M: **Most jön az evészet, nem?**
R: Ühümn (?) Ne legyen má kidobócska!
M:Ó, pedig az=a kedvence:m! (nevetés)
R: Ne má!=Inkább macskázzunk, én nem szeretek kidobócskázni.=
M: [Vagy akkor inkább / **Akkor legyen**] **hullahoppverseny!**
R: Mmm. (1) Focizzunk!
M: *Jó* van, de várjá:, az evészet *hány* órakor legyen? (3)
R: Tíz, maximum.
M: [Nem? / Kilenc**.**] Tíz.

R: Hát má negyed kilenckor lesz
M: [Kilenc óra / Negyed kilenc, kell] egy háromnegyed óra a logikai vetélkedőre. á:, egy óra.
R: Azé mondom, hogy inkább legyen tíz. Aztán majd egy kicsit eszünk, aztán
M: [Hát akkor]
R: majd megint folytassuk a (??)-ót.
M: Negyed tíz.
R: Ú:risten! (nevetés)
M: De hát izé, kell ennek egy óra, nem több!
R: **Hát jó va:n.**

A szimultán beszéd szociopragmatikai vizsgálata során érdekes megfigyelést tehetünk a kapcsolatkezelés stratégiáinak készletét illetően. Az ismétlés stratégiája teljesen hiányzik a magyarok készletéből. Ehhez a típushoz tehát minden bizonnyal kulturális értékek köthetők.

4.1.3.5 A diskurzus információs struktúrája

A vizsgált aspektusok közül utolsóként a diskurzus információs struktúráját tárgyalom. A diskurzus információs struktúrája szerinti elemzés a direktség és az indirektség realizációjára utal a személyközi kommunikációban. A kulturális eltérések abban mutatkoznak meg, hogy mennyi és milyen típusú indirektséget várnak el a résztvevők bizonyos keretekben, és mi motiválja az indirektség használatát (Cheng 2003:48). A direktség–indirektség megnyilvánulása esetünkben az érvelés és a retorikai stratégiák[66] kapcsán lesz elemezhető.

A diskurzus információs struktúráját illetően elsőként az információtagolás pragmalingvisztikai stratégiáit nézzük meg! (T22)

A diskurzus információs struktúrája

	roma–roma	**roma**–magyar	roma–**magyar**	**magyar**–magyar
Érv[67]	12	22	**46**	**46**
Érv?[68]	**3**	**8**	1	-
Érv![69]	-	2	1	-
Induktív stratégia	1	2	1	-
Deduktív stratégia	-	1	-	1
Összefoglalás	1	2	5	**5**
Részletezés	**5**	**6**	2	2
Ugratás	**5**	**-**	1	-

T22. táblázat

[66] Az induktív retorikai stratégia azt jelenti, hogy a beszélő rávezeti a hallgatót a konklúzióra, amit a beszélő szeretne, hogy partnere elfogadjon (Scollon & Scollon 1995: 84). A deduktív retorikai stratégia alkalmazásakor azonban a beszélő célja inkább az, hogy megmutassa a hallgatónak, hogy hogyan jutott a konklúzióhoz, ami természetes módon adott. Ehhez kapcsolódik Scollon & Scollonnak (1995:80) az a megállapítása, hogy a kétféle stratégiához köthető az is, hogy az ázsiaiaknak nagyon fontos a jó kapcsolat fenntartása, a nyugati kultúrákban azonban az információcsere a lényeg.

[67] Direkt módon történő érvelés.

[68] Kérdés formájában megfogalmazott érvelés.

[69] Felkiáltás formájában megfogalmazott érvelés.

A stratégiahasználat konvencióit vizsgálva 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.

Nem szóltam még az összefoglalás és a részletezés stratégiáiról. Az összesítésből kiderült, hogy az összefoglalás inkább a magyarok stratégiája, a részletezés pedig a romáké. A topik megközelítését illetően ezen a ponton is azt mondhatjuk, hogy a romák a témát, ami jelen esetben az utolsó nap megtervezése, nem közvetlen módon közelítik meg: meg-megállnak bizonyos topikoknál és részletesen beszélnek róla, indirekten közelítik meg.

Az indirekt érvelési stratégiák mellet a romák induktív sémáinak alkalmazását jól illusztrálják az ugratások is. A roma közösségekben ugyanis a diskurzus információs struktúrájának alapját az egyes beszédműfajokban az ugratás képezi (Réger 2007). Eisenberg meghatározása szerint az ugratás „olyan társalgási szekvencia, amely játékos provokációval, sértéssel vagy fenyegetéssel kezdődik” (Eisenberg 1986: 183–184). Az ugrató szekvenciák kétértelműek, bizonytalanságot szándékoznak kelteni. Az ugratás a szórakozás forrása, vagy akár memorizációs technika is lehet az írásbeliségekkel nem rendelkező közösségekben.

Az ugratás egyik fontos jellemzője, hogy az azonosításához bizonyos kontextualizációs jelölők (Gumperz 1982) szükségesek. Ezek a jelölők lehetnek társalgásiak, szupraszegmentálisak, paralingvisztikaiak és nonverbálisak (Réger 2007:172). A roma gyerekek nyelvelsajátításában fontos szerepet játszó ugratás a roma kultúrában néhány beszédaktust tipikusan jellemez. Ezek a közvetlen vagy közvetett utasítások, az állításként megfogalmazott ugratások, a megnevezési és megszólítási rutinok, a visszakozások, a színlelt információkérések és a fenyegetések, szidások. A kisiskolások dialógusaiban a következőkre találtunk példát:

Állításként megfogalmazott ugratás, visszakozás

R: **Na. Akkor elsőnek=írom a FOcit, mert te arra nagyon (-) mérges lennél, ha nem írnám.**
M: Jó=
R: =**Akkor első a f o ci. Reggel korán foci?**
M: *I*gen! Mért *ne*?
R: **Hjaaj (sóhajtás);Nem=elég hogy még (-) korán felkelsz, má focizni is?**
M: Igen! Vagy először nézzünk *té*vét?
R: Esetleg! De várjá=kihúzom. *Ak*kor elsőnek, vetítés.

Közvetlen utasítás

M: (sóhaj)És utána jöhet a foci csak!
R: **Oké. Tizenegyig**.
M: Ha, /olyan, olyan sokáig/?
R: Igen!
M: Hát, dehát akkor nem fér bele a az, amiket leírtunk.
R: Akkor legyen ö: (1,5) [negyed kilenc] Negyed kilenc!
M: Tízóráig!
M: Nem, legyen tízóráig!

Fenyegetés, szidás, közvetett utasítás

R: **Jó, várj ezt még visszakapod!** Akkor=mi=legyen=még? nézzük! Ö, ok, vigyünk akkor játékot!

R: **Akkor mondjá te valamit, (?) hogyha annyira okos lenné!** [Várjá, Csak ne (???)] mondd =
M:
R: = azt, hogy focizás!
M: Focizáson *kí*vül,

R: **Na, hallgassuk! (1.5)Na?**
M: Rúghatnánk *ka*pura!

Az induktív és deduktív sémák megint csak azt a korábbi megállapítást támasztják alá, hogy a romák fontosnak tartják az arculat kezelését, a magyarok azonban inkább a feladatra koncentrálnak.

Néhány tudós (Gudykunst & Ting-Toomey 1988) a direktséggel az individualista kultúrákat, az indirektséggel pedig a kollektivista kultúrákat jellemzi. Gudykunst és Ting-Toomey szerint például az individualista, alacsony kontextusú kultúrákban a direkt stílust részesítik előnyben, és a csoport tagjai expliciten beszélnek szándékaikról, vágyaikról. A kollektivista, nagy kontextusú kultúrákra azonban az indirekt stílus, a többértelmű állítások jellemzők.

A kapcsolat kezelésének stratégiái a roma és magyar kultúrákban igen nagy eltéréseket mutatnak a diskurzus információs struktúrája terén. Noha a táblázatbeli stratégiák készletére mindkét kultúrában találtunk példát, mennyiségi eloszlásuk meglehetősen különbözik. Az ugratás stratégiája például a magyaroknál szinte teljesen hiányzik.

4.1.3.6 Attitűdvizsgálat

Noha a tanulmányban végigvezetett szociopragmatikai elemzés a két kultúra viszonylatában számos eltérésre rávilágított, a kisiskolások nyelvhasználatának megértéséhez az attitűd vizsgálata is szükséges. Ez utóbbira a kérdőíven feltett kérdésekre adott válaszokból következtethetünk. Arra a kérdésre, hogy milyen a társaddal való viszonyod a dialógus során, a magyarok mindkét beszélőpartner esetében a „nagyon jól megértettétek egymást” választ

jelölték meg. A romák azonban roma társaikkal saját bevallásuk szerint jól megértették egymást, de nem nagyon jól. Az utolsó három kérdés[70] megválaszolása is ezt a választásukat támasztja alá. Mind a magyarok, mind pedig a romák a magyar beszélőpartnerrel létrehozott dialógusokban tartották jobbnak a tervet, illetve ezen beszélgetések során érezték jobban magukat, és magyar partnerüket udvariasabbnak tartották roma társaiknál.

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.

4.1.3.7 Összegzés[71]

A roma–magyar kisiskolások dialógusainak kultúraközi elemzése a pedagógia számára értékes információkat közöl. A Spencer-Oatey által javasolt aspektusok (2000) elemzése folytán nemcsak a kisiskolások stratégiahasználatára derült fény, hanem a nyelvhasználat mögött húzódó kulturális értékekbe is bepillantást nyertünk. Pragmalingvisztikai és szociopragmatikai oldalról is értékes információkat kaptunk a dialógusjellegzetességekre vonatkozóan.

Az egyet nem értés elemzése során fény derült arra, hogy a magyarok többször fejezik ki egyet nem értésüket, és a romákkal szemben gyakran megsértik az egyetértés maximáját.

A szimultán beszéd vizsgálata bebizonyította, hogy a magyarok kevésbé veszik figyelembe a nagylelkűség maximáját[72], a romák esetében pedig a jóváhagyás maximája érvényesül jobban. A magyarok többször voltak a szimultán beszéd kezdeményezői, és a romákhoz viszonyítva többször tartották maguknál a beszéd jogát.

A diskurzus témájának kezelését illetően megállapítottam, hogy míg a magyaroknál a nyelv funkciója az utolsó nap megtervezésekor az információátadás, addig a romáknál ez a funkció inkább a személyközi interakció. A kapcsolatkezelés stratégiáinak számbavételekor az is kiderült, hogy a magyaroknál teljesen hiányzik a romáknál meglévő ismétlés stratégiája.

---

[70] 1. Melyik tervet tartod jobbnak? 2. Melyik szituációban érezted magad jobban? 3. Melyik dialógusban volt a partnered udvariasabb?

[71] L: 7. számú melléklet, a 164. oldalon.

[72] A kapcsolatkezelés vizsgálatakor azt állapítottuk meg, hogy a magyarok sokszor figyelembe veszik a nagylelkűség maximáját. Mivel azonban a diskurzusjellegzetességek más természetűek, mint a szerepjátékok, ezért a két megállapítás nem zárja ki egymást: A magyarok a stratégiahasználat során figyelembe veszik a nagylelkűség maximáját, a diskurzus alakítása során azonban nem.

A diskurzusjellegzetességek kapcsán utolsóként a diskurzus információs struktúráját vizsgáltam. A mérés adatainak feldolgozása rávilágított arra, hogy a romák jobban kedvelik az indirekt stratégiákat, aminek legjobb példái az indirekt módon történő érvelés és az ugratás.

Noha a két kultúra között verbális félreértés csak egy alkalommal történt, és a két kultúra tagjainak attitűdje egymás iránt pozitív, tudjuk, hogy a kultúrában gyökerező világszemlélet miatt a romák és magyarok mégis nehezen értik meg egymást. A dialógusok tanórán való elemzése és a fejezetben közölt eredmények segíthetnek abban, hogy a két kultúra tagjai könnyebben megértsék egymást.

4.2 Az írásbeli nyelvhasználat (elbeszélő fogalmazások) vizsgálatának eredményei

A kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzését az az igény hívta életre, hogy megpróbáljunk választ adni arra a kérdésre, hogy mi lehet az oka annak, hogy a roma gyerekek fogalmazásai az alsó tagozatban tanítók szerint jóval gyengébb színvonalúak magyar társaikéinál. A megkérdezett tanítók arra a kérdésre, hogy miért nem tartják megfelelőnek a romák fogalmazásait, a következőket válaszolták: 1. a szövegek nem tagoltak (például nincsenek náluk mondathatárok, bekezdések), 2. az elbeszélés során sokszor nem lehet tudni, hogy kiről, miről beszélnek, 3. a logikus vonások hiányoznak[73], 4. a fogalmazások nem egy téma köré szerveződnek, hanem több téma asszociációja figyelhető meg, 5. az egyes kifejezések helytelen használata, 6. a morfológia helytelen használata, 7. az elbeszélő műfaj kritériumainak való meg nem felelés. Ezek a válaszok nagyon hasonlítanak azokhoz az elvárásokhoz, amelyeket Michaels jegyzett le (Michaels 1981) azt követően, hogy megkérdezte a tanárokat, hogy mik az alapvető elvárásaik az angol gyerekek elbeszéléseikkel szemben (a hely és idő explicit kifejezése, az elbeszélésben szereplő tárgyak teljes leírása, minimális közös tudás feltételezése, a témaváltások lexikalizációja). Michaels azt is kimutatta, hogy azoknak a gyerekeknek, akiknek különböző a kulturális hátterük, eltérőek a narratív stratégiáik, és más prozódiai konvencióik vannak a narratív beszámolókban.

Ebben a fejezetben az írásbeli nyelvhasználat kultúraközi különbségeit szeretném feltárni a kisiskolások elbeszélő fogalmazásai kapcsán. Feltevésem az, hogy a szóbeli kultúrából jövő roma gyerekek és az írott kultúrából jövő magyar gyerekek elbeszélő

fogalmazásaiban használt stratégiák különböznek. A roma gyerekek fogalmazásaiban várhatóan több lesz a pragmatikai módra jellemző stratégia, a magyar gyerekeknél pedig a szintaktikai kód alkalmazása várható túlnyomórészt. A stratégiák megtalálásához azonban szükség van arra, hogy a vizsgálat tárgyának jellegzetességeiről számot adjunk: számot kell adnunk a kisiskolások fogalmazásaiban jelen lévő néhány szövegbeli sajátosságról és az írásbeli közlés funkciójáról, mely az elbeszélések fő funkciójának tekinthető ebben az életkorban.

A következőkben a kisiskolások elbeszélő fogalmazásainak funkcióját taglalom, miközben beszámolok néhány magyar nyelvű tanulmányról is, melyek az írásbeli szövegalkotást vizsgálták kisiskolások körében. Ezek után a korábban vázolt írott és beszélt nyelv elkülönítését alapul véve, saját szempontrendszeremre térek rá.

4.2.1 Az elbeszélő fogalmazások funkciója kisiskolás korban

A magyar kisiskolások írásbeli szövegalkotásának elemzésével először Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit foglalkozott. 10–14 éves tanulók körében az írásbeli közlés logikus vonásait tárták fel (Kernya 1988: 42). Az alsó tagozatos tanulók írásbeli nyelvhasználatának elemzésére később B. Fejes Katalin vállalkozott. Ő a 3–5. osztályos tanulók fogalmazásaiban a mondatszerkezeti sajátságokat tárta fel (B. Fejes 1981). Kernya Róza, akinek munkája saját szempontrendszerem kialakításának alapját képezte, főként ezen kutatásokból kiindulva végzett méréseket a kisiskolások fogalmazásairól elbeszélő fogalmazásokat véve kiindulópontnak. Célja az volt, hogy olyan szövegkonstrukciós sajátosságokat keressen, amelyek átfogják a szöveg egészét. E célra jól megfeleltek a Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit (Baranyai & Lénárt 1959) által feltárt logikus vonások. A vizsgálat során kiderült, hogy a közlés kommunikációs funkciójának betöltését célzó elbeszélő fogalmazásokban a logikus vonások[74] érvényesítése (részletesebben lásd később) a mondanivaló megszerkesztettségének eszköze volt. Erre utal az is, hogy azok a fogalmazások, amelyekben a logikus vonások hibái előfordultak, nem töltötték be maradéktalanul a közlés szerepét. (Kernya 1988: 163-164). Kernya vizsgálódásai során arra is kíváncsi volt, hogy a 8-10 évesek rendelkeznek-e a közlés

---

[73] A gondolatmenet egyenessége, a relevancia (a szöveg sokszor nem a témáról szól), a gondolatmenet megszakítatlansága, a gondolatmenet előremozgása.

[74] A gondolatvezetés négy logikus vonása: a relevancia, a gondolatmenet egyenessége és előremozgása, valamint az összefüggés, konvergencia.

tudatával, azaz mondanivalójuk megszerkesztése közben tekintetbe tudják-e venni az olvasó, a címzett szempontjait.

Amennyiben a közlés funkciójának betöltését a logikus vonások megléte adja, célszerű kiindulni ezen vonások felsorakoztatásából. A logikus vonások nevét és hibáját a következő táblázat szemlélteti (Kernya 1988: 219):

A logikus vonás neve	**A logikus vonás hibája**
1. relevancia	A relevancia teljes hiánya (R-)
	Törés a gondolatmenetben (T)
2. a gondolatmenet egyenessége	Az alap teljes hiánya
	A gondolatmenet-eltérülés (E)
	A gondolatmenet-kitérülés (K)
3. a gondolatmenet megszakítatlansága	Hézag a gondolatmenetben (H)
4. A gondolatmenet előremozgása	Ismétlés (I)
	Előreugrás (anticipáció) (A)
	Visszanyúlás (V)

A *relevancia* a címben megjelölt témához való tartozást jelenti. A relevancia szempontjából a kisiskolások fogalmazásaiban kétféle hiba fordulhat elő: 1. a relevancia teljes hiánya, 2. a gondolatmenet törése. Az első esetben a fogalmazás nem a címben megjelölt témáról szól. A másik hiba olyankor fordul elő, amikor „a fogalmazás írója áttér egy másik témára, vagy a tárgyhoz tartozó résztéma kifejtésében hirtelen szempontot vált” (Kernya 1988: 90).

A gondolatmenet egyenessége valamilyen alapelv szerinti meghatározott rendet foglal magában. Az alapelv az írásmű tárgyából, témájából következik. Így az elbeszélésben rendszerint az események időrendje a gondolatrendezés alapja. A hibatípusok közé tartozik az alapelv hiánya (nincs alapelv az elrendezésben, csupán mondathalmaz), az eltérülés (elkalandozás a tématól), és a kitérülés (ez után az író visszatér az eredeti vonalhoz).

A gondolatmenet megszakítatlansága a téma kifejtésében hiánytalanul tovahaladó gondolatmenetre utal. Hiba lehet ebből a szempontból, ha egy vagy több láncszem hiányzik (Kernya 1988: 100).

Végül az utolsó táblázatban szereplő logikus vonás neve *a gondolatmenet előremozgása*. Ez a vonás azt jelenti, hogy az egyenes vonalú, hiánytalanul tovahaladó gondolatmenet lépésről lépésre közelebb viszi az olvasót a téma teljes megértéséhez. Hiba lehet azonban az anticipáció vagy előreugrás (az író ugrásszerűen halad a mondanivaló kifejtésében), a visszanyúlás (az előreugrás javítása) és az ismétlés.

4.2.2 A logikus vonások kapcsolata az írott és a beszélt nyelv elkülönítésével

Korábban az írott és a beszélt nyelv elkülönítésekor Chafe alapján megállapítottuk, hogy az írott nyelvre jellemző az integráció (egységbe rendezés), ami az információ kompakt átadását jelenti, és éppen ezért az írott nyelvben a beszélt nyelvhez képest sokkal jobban megfigyelhetők a koherencia eszközei.

Amennyiben a logikus vonások meglétét Kernyához hasonlóan a lineáris kohézió eszközének tekintjük, ezen jellegzetességek megléte az írott, hiánya pedig a beszélt nyelv jellemzőjének tekinthető a roma és a magyar kisiskolások esetében.

A logikus vonások meglétét, illetve hibáit a jászapáti kisiskolások fogalmazásaiban a következő táblázat szemlélteti (T23):

	Roma	**Magyar**
A relevancia hiánya[75]	4	0
Törés a gondolatmenetben	9,96%	8,00%
Ismétlés	8,71%	1,79%
Kitérés	7	2
Anticipáció/előreugrás	7,65%	7,01%
Visszatérés	1,42%	0,07%
Eltérülés	8	0

T23. táblázat

A táblázat eredményei igazolni látszanak feltevésünket: a roma és a magyar kisiskolások írásbeli nyelvhasználatának különbözősége az írásbeli és a szóbeli kultúrák eltérő stratégiáiból adódhat. A logikus vonások hiánya ugyanis jóval nagyobb százalékban figyelhető meg a romáknál magyar társaikhoz viszonyítva, ami a szóbeli kulturális háttérrel magyarázható.

A koherencia vizsgálatakor nem szabad megfeledkeznünk a globális koherenciáról sem. Kernya szerint a globális koherenciát megteremtheti a relevancia is, vagy „a részek összefüggésének elvében a bevezetés-befejezés konvergenciájában is megvalósulhat” (Kernya 1988: 156). Ennek a tárgyalása azonban az elbeszélésnek mint műfajnak a kérdéskörébe tartozik, ezért ott térek vissza erre a problémára.

Mint azt láthattuk, a logikus vonások megléte, illetve hiánya az írásbeli és a szóbeli kultúrák eltérő nyelvhasználatára magyarázatul szolgálhat, de korántsem teljes. Nem szóltunk még például a mondatszerkezeti sajátosságokról, illetve arról, hogy a kisiskolások

[75] A relevancia hiányát két tanító és én egymástól függetlenül állapítottuk meg a vizsgált fogalmazásokban ugyanazokon a helyeken.

mondanivalójuk megszerkesztése közben tekintetbe veszik-e az olvasó, a címzett szempontjait.

Ezen a ponton eltérek Kernya Róza kutatásaitól, mivel ő a világos gondolatközlés kritériumait egy normához kötötte, és nem vette figyelembe a nyelvhasználat esetleges kulturális eltéréseit, így a beszélt nyelvi jellemzőket sem különítette el. A mondatszerkesztés és az olvasó figyelembe vételének kérdése tárgyalásakor megint csak vissza kell térnünk az írott és a beszélt nyelv elkülönítésére tett próbálkozásokhoz. A beszélt nyelvi jellemzők között (pragmatikai mód, tervezetlen beszélt nyelv, belebonyolódás) a mondatszerkesztésre utaló jellemzők a következők: laza kapcsolódás, az alárendelő mondatok kerülése. Ezzel ellentétben az írott nyelv jellemzői között olvashatjuk a szoros alárendelés és a vonatkozó mellékmondatok gyakoribb használatának stratégiáit. Ezen kívül Givón felosztásában láthathatjuk, hogy a pragmatikai mód egyik jellemzője az új információ hangsúllyal való jelölése, míg a szintaktikai módban a hangsúly funkcionálisan telítetlen. Ez utóbbi észrevétel a fogalmazásokban a mondathatár jelölésében érhető tetten: vagyis azokban az esetekben, ahol a mondategészt nem jelöli mondathatár, ott hangsúly helyettesíti a tagolást. A kisiskolások elbeszélő fogalmazásait vizsgálva a mondatszerkesztés egyes jellemzőinek százalékos előfordulását a következő táblázat szemlélteti (T24):

	Roma	**Magyar**
mondathatár mondategész	35,00%	8,45%
mellérendelő kötőszó mondategység	23,00%	17,00%
alárendelő kötőszó mondategység	7,47%	7,73%
vonatkozó névmás mondategység	2,84%	3,41%

T24. táblázat

Az itt látható eredmény újabb bizonyítéka a két kultúra eltérő nyelvhasználatának, amit megint csak az írott és a beszélt nyelvi vizsgálatok támasztanak alá. Míg a romák esetében a mondathatár sokszor jelöletlen, a tagmondatok többnyire mellérendelő viszonyban vannak egymással, addig a magyaroknál a mondathatár írásban való érzékeltetése figyelhető meg, és az alárendelő mondatok és a vonatkozó névmással bevezetett vonatkozó tagmondatok vannak túlsúlyban.

A roma és a magyar kultúrák összehasonlítása az írott és a beszélt nyelvi elkülönítések alapján egy kérdésre nem adott még választ: a kisiskolások mennyire veszik figyelembe fogalmazásaik során az olvasót?

Fentebb olvashattuk, hogy a tervezetlen beszélt nyelvet az jellemzi, hogy a kijelentések közötti kapcsolat megértése az adott kontextus függvénye. Ugyanez a stratégia Chafe-nél a többértelműség, homályosság fogalmaival fejeződik ki. Mindezek a jellemzők azért tartoznak a beszélt nyelvi jellemzők közé, mert a beszéd során más kommunikációs csatornák, illetve a közvetlen kontextus is segíti a hallgatót az értelmezésben. Az írott nyelv során azonban szükség van arra, hogy a kijelentések közötti kapcsolatot lexikalizált, formális, kohéziós eszközökkel teremtsék meg, hiszen hiányoznak az egyéb kontextualizációs jelölők[76].

A többértelműség és a homályosság eszközeit számba véve azon eseteket, amikor a referens nem volt világos, implikáció néven címkéztem meg[77], azon eseteket pedig, ahol az élőszóban gyakran előforduló mondatátszövődés esete állt fent, élőszóbeli mondatszerkesztés névvel láttam el. Noha elemzésem során a figyelem középpontjában a nyelvhasználat eltérő stratégiái állnak, és nem pedig a szintaktikai elemzés, az élőszóra jellemző mondatszerkesztés esete az olvasó tekintetbe vételénél mégsem elhanyagolható tényező. A mondatátszövődés ugyanis nehezíti a megértést, illetve tervezetlen beszélt nyelvi jellemző[78].

	Roma	**Magyar**
Implikáció	9,78%	4,31%
Élőszóbeli mondatszerkesztés	26 db	6 db

T25. táblázat

Ebből a táblázatból azt a következtetést vonhatnánk le, hogy a romák nem veszik figyelembe az olvasó szempontjait, hiszen olyan stratégiákat alkalmaznak, melyek nehezítik a megértést. Később az értékelő elemek előfordulásainak vizsgálatakor azonban látni fogjuk,

[76] Erre a kérdésre később, a narratív műfaj elemzésekor még visszatérek. Itt csupán a többértelműség és a homályosság stratégiáit taglalom.

[77] Az implikáció elnevezést azért választottam ezekben az esetekben, mert a referens csak impliciten van jelen, és nem fejeződik ki verbálisan ráutalás formájában sem.

[78] Megjegyzendő azonban, hogy amikor a beszélt nyelv lazább szerkesztésmódjáról, logikátlanságáról, töredékes voltáról beszélünk, tudnunk kell, hogy a csonkának tűnő szövegszerkezetet gyakran a szituáció, az előzmények, a mimika és a gesztusnyelv többletinformációi egészítik ki (Keszler 1983: 183).

hogy ez nem így van. Itt csupán szóbeli stratégiák alkalmazásáról van szó (az írásbeli stratégiák ismerete híján) és nem pedig az olvasó mellőzéséről.

Az elbeszélő fogalmazások szóbeli és írásbeli jellemzőinek számbavétele után most műfaji szempontból próbálom a kultúraközi eltéréseket megtalálni. Mint arra a fejezet elején is utaltam, a roma és a magyar kisiskolásoknak ugyanis eltérő elképzelésük van a narratív szövegekről.

4.2.3 Az elbeszélés műfaja

Legelőször is le kell szögeznünk, hogy mit tekintünk elbeszélésnek vagy másként narratív szövegnek. Labov és Waletzky (1967) nyomán én is narratív szövegnek tekintem a verbális megnyilatkozások olyan egymásutánját, amelyek valamely időbeli eseménysorozatot ábrázolnak. Az elbeszélés olyan szövegműfaj, melynek egyik jellemzője az, hogy az elbeszélő valamilyen élményt mesél el a múltból, és a hallgató megpróbálja a történet lényegét kikövetkeztetni. Tannen (1982) szerint az emberek az elbeszélés során szervezik és megértik a világot, és ezáltal kapcsolódnak egymáshoz. Az elbeszélő az elbeszélés során feltételezéseket, értelmezéseket, szubjektivitást és önazonosságot csatolhat a történethez.

Ez a fajta műfajértelmezés a korábbi strukturalista irányzatokkal ellentétben a műfaj működését a kommunikációs folyamatban igyekszik megragadni. Ezen megközelítések értelmezésében a szöveg jellegzetes témája, stílusbeli elemei, a hozzá tartozó formulák, stb csupán jelzéseknek tekintendők, amelyek által a szöveget létrehozó jelzi, a befogadó személy pedig felismeri a műfajt, amelyet az adott szöveg képvisel. Így a szöveg műfaját a szöveg létrehozója és befogadója közösen alkotja meg a kommunikációs gyakorlat során (Réger 2002). Innen ered ennek a szemléletnek az elnevezése is, a gyakorlat-szempontú vagy dinamikus osztályozás. A szöveg megalkotásához és befogadásához az adott műfajra sajátosan jellemző prototipikus elemek vagy előadásmódbeli sajátosságok nyújtanak tájékozódási keretet[79]. A cigány folklóralkotások (népmesék, dalok) ilyen sajátosságának tekinthető például az improvizáció fontossága, mely általában lazább szerkesztésmóddal jár együtt, mint az európai folklór párhuzamos alkotásai. Ami pedig az előadó─hallgató kapcsolatot illeti, a cigány szóbeli folklór előadásában igen jellemző a cigány mesemondó szoros kapcsolata hallgatóságával.

[79] A tájékozódási keret vagy ’frame’ fogalmáról lásd bővebben Tannen munkáját (Tannen 1993a, 1993 b: 14–56).

A műfajok működésének másik kulcsa a prototipikus elemeken és az előadásmódbeli sajátosságokon kívül az intertextualitás. Elsőként Bahtyin mutatott rá arra, hogy az irodalmi szövegstruktúra és szövegalkotás nem önmagában létezik, hanem más, korábbi szövegekkel való összefüggésben mintegy „generálódik" (Briggs & Bauman 1992). Minden szöveg kapcsolatban áll más, korábban elhangzott, hallott, mondott, írt vagy olvasott szövegekkel, s ezek a szövegközi kapcsolatok óhatatlanul megszabják az aktuális szöveg produkcióját és recepcióját (Réger 2002: 19–20).

Ennek alapján azt a kérdést kell megválaszolnunk, hogy a vizsgált elbeszélő fogalmazások szövege *milyen korábbi szövegekhez* kapcsolódhat.

Korábbi kutatások kiderítették, hogy a cigánynyelvi narratíváknak három típusa van. Ezek a forgatókönyv (rutinszerű események elbeszélése a magyarázat, eligazítás funkciójával), a sajátélmény-elbeszélés (ismertető célzattal) és a fantázia-történet (a fikció elmesélésének funkciója a szórakoztatás). Réger arra is rámutat, hogy attól függően, hogy az elbeszélés fonala hogyan alakul, a szerkesztési mód lehet „témafolytonos" és „tématársító", azaz füzéres (Réger 2002: 27–28). Ez utóbbi nagyobb epizódok laza összeszerkesztését jelenti egyetlen narratíva keretein belül, és nagyon jellemző a cigány gyerekek szövegprodukciójára. A tématársító elbeszélés oka lehet például az, hogy a cigánygyerekek nem hallanak írott mesét (például Benedek Elek vagy Illyés Gyula meséket). Ezen kívül létezik egy ilyen típusú mesemondás is (l. Nagy Olga 1975), vagyis a mesei szerkezet különbözőképpen fejlődhet (Nagy Olga 1978). A cigány közösségekben (ezt interjúk is bizonyítják) a narráció célja az együttmesélés, a tudás fitogtatása: ki tud szebben mesélni, ki tudja az ismert motívumot varázslatosabban kidíszíteni (Réger 2002: 29). Elég, ha a történetnek csak egy részét mondják el, elég egy utalás is a közösen ismert történetekre, hiszen a társak a közös tudás alapján kiegészítik a mondottakat. Szembetűnő stílusjegy a mesemondásban, hogy több esetben a szövegszerkesztés úgy halad előre, hogy az újabb eseményeket és-sel kötik hozzá a megelőzőkhöz. Ugyancsak jellegzetes vonás az ismétlés is, amely hol a cselekvés időben tartós voltát fejezi ki, hol pedig időnyerés céljából jelenik meg. (Réger 2002: 35). Réger szerint kultúra-specifikusnak tekinthető a perspektívaváltás is, vagyis hogy kinek a szemszögéből mesélik az eseményeket.

A cigány népmesék jellemzőit Vekerdi József is összegyűjtötte, és a következő jellegzetességeket tárta fel (Vekerdi 1974: 70–123):

1. A szereplők szavainak idézésekor a 'kérdezi', 'feleli', 'válaszolja' igét nem használja a cigány mese. Ezek helyett az 'azt mondja' áll.

2. A cigány mesélőknél gyakoribb a szereplők beszéltetése és rövidebbek az összekötő szövegrészek, mint a magyar népmese mondóknál.
3. Gyakran hosszabb szövegrészeken keresztül is majdnem minden mondatot az ’akkor’ szóval kezd a mesélő. A magyarnál jóval sűrűbben használják a cigány mesélők az események összefűzésére az ’és’ kötőszót.
4. A cigány mesestílus a rövid mondatokat kedveli. Ezt a cigány nyelv jellege is indokolja. A cigányban kevesebb az alárendelő összetett mondat, mint a magyarban.
5. A rövid mondatokat a ’fogta magát’, ’akkor’ ’hát’ mondatbevezető szavakkal kapcsolja össze, melyek segítségével egymás után felsorakoztatja a cselekmény egymás után következő mozzanatait „anélkül, hogy az egyes mozzanatok egymáshoz kapcsolódásának értelmi, logikai árnyalatait részletezni kellene. A magyar mesestílus jobban megkívánja a két esemény összekapcsolását.
6. A cigány mese szereti a rövid, cifrázás nélküli szóismétléseket. Fontos, hogy a cselekmény elmondásakor a cigány elbeszélők a cselekmény leglényegesebb mozzanataira szorítkoznak, és mellőzik a környezet leírását, vagy a szereplők lelkiállapotának részletezését.
7. A mesélői stílus szereti az állítmány előrehozását a mondat első helyére.
8. A cigány mesékben gyakori fogás két vagy több független történet összekapcsolása.

A magyar gyerekek narrációval való találkozása az iskolás kor előtt egészen más jellegű. Náluk nem az együttmesélés, hanem a mindennapi monologikus meseolvasás a jellemző. Más szóval a magyar gyerekek írott szöveggel való találkozása már egészen kiskortól kezdve mindennapi életük része. Az iskolába kerüléskor a tankönyvekben sokszor már ismerős szövegekkel találkoznak, vagy legalábbis a mesék, elbeszélések szerkezete természetesnek hat számukra[80]. A fogalmazás tanulásakor elsajátítandó anyag az eddigi ismereteik rendszerezése, illetve reprodukálása.

A cigány gyerekek tudása a narratív műfajokról tehát eltér az iskolában megkövetelt hasonló műfajtípustól.

[80] A magyar népmese szerkezetének legfőbb jellemzői, amire már Arany László is utal (Arany 1867: 348) a szerkezet kerek egész volta, s ezzel szoros kapcsolatban a népmese szerkezetének áttekinthetősége és egyfajta logikai következetessége. A mesei szerkesztés egyik legjellemzőbb eleme a logikai következetesség, hiszen ez teszi a mesét kerek egésszé.

Az eddigi áttekintésből is látható, hogy a műfaji sajátosságokból és a szövegközi kapcsolatokból fakadó kultúraközi eltérések nagy része megmagyarázható az írott és a beszélt nyelvek közötti különbségekkel (lásd fentebb). A szövegek szerkezetének makrostruktúrájára, az elbeszélések sémájára vonatkozólag azonban ez idáig még nem reflektáltunk.

A következőkben Labov és Waletzky szocilingvisztikai szövegvizsgálati módszerét mutatom be: vagyis a variációelemzés módszerének az elbeszélő szövegekre való alkalmazását. Az elbeszélés műfajának forgatókönyvbeli eltérését ugyanis ezen az úton érhetjük leginkább tetten.

4.2.4 A variációelemezés és az elbeszélés egységei

A variációelemzés elmélete a nyelvészetben gyökerezik. Az egyes nyelvváltozatok közötti nyelvi variációk és a nyelvi változások tanulmányozásából eredeztethető. Az elmélet azt feltételezi, hogy a nyelvi variáció szociálisan és nyelvileg is mintát alkot. Ezt a ’mintázatot’, vagyis ugyanannak a dolognak a különböző módon való realizációját egy beszélőközösség szisztematikus vizsgálatával lehet feltárni. A variációelemzők arra kíváncsiak, hogy milyen szociális és nyelvi tényezők felelősek azért, hogy különbözőképpen beszélünk (Schiffrin 1994: 282).

Az elmélet megalkotója William Labov, aki eredetileg fonológiai változók kiejtésbeli megvalósulásaival és a szemantikailag ekvivalens változatokkal foglalkozott (ugyanannak a dolognak az alternatív módon való kifejezésével), de később az elméletet a szövegre is kiterjesztette a szövegstruktúra és a szövegszintek elemzése kapcsán.

A variacionisták olyan egységeket keresnek a diskurzusban, melyek szisztematikusan és mintázatot követve kapcsolódnak egymáshoz. Labov és Waletzky (1967) szóbeli narratíva kerete jól illusztrálja a diskurzus egységek variacionista megközelítését. Feltevésük szerint a narratíva a diskurzus bizonyos része, mely további kisebb egységekből áll. Ezen kisebb egységek azonossága pedig nyelvi sajátosságokon alapul (szintaktikai és szemantikai sajátosságokon), és ezek elbeszélésbeli szerepén. A variácóelemzés feltevése szerint a narratívának (elbeszélésnek) van egy relatíve független struktúrája, és a különböző részek különböző információval szolgálnak. A történet elmondását tekintve minden résznek más-más funkciója van.

A narratívákat egy *absztrakt* nyitja meg, mely az elbeszélő nézőpontjából összefoglalja a történetet, és egy állítást tesz, melyet az elbeszélés további része fejt ki. Ezután következik az *orientációs* rész, amelyben háttérinformációkat találunk. Ide tartozik az idő, a hely és a

szereplők azonosítása. Ezt követi a fő rész: *a cselekmény kifejtése* vagy más néven a bonyodalom. Ez a rész az eseménysorozatot elbeszélő narratív mondatok sorából áll. Mindegyik részcselekmény egy eseményt ír le, vagyis egy időhöz kötött történést. Az *értékelés* az egész történetet áthatja: az elbeszélő a narratíva bármely pontján kommentálhatja az eseményt, illetve felfedheti a történet lényegét, az elbeszélés jelentését.

Az eredmény vagy megoldás a kóda előtt jelenik meg a történet lezárásaként, és befejezi a történetet. Az eredmény mutatja be a krízishelyzetet, illetve a konfliktus megoldását. Végül pedig a kóda zárja a történetet. A múltbeli eseményekből a jelenbe kapcsol át (magyarul lásd: Andó: 2006). Az egyes részek kérdései a következők (Toolan 1991: 154):

1. Absztrakt: Miről szól dióhéjban a történet?
2. Orientáció: Ki, mikor, hol mit csinál?
3. A cselekmény kifejtése: És azután mi történt?
4. Értékelés: Mi és miért érdekes számunkra?
5. Eredmény vagy megoldás: Mi történt végül?
6. Kóda: „Ennyit szerettem volna mondani, és most visszatérek a jelenbe.”

A elbeszélés kapcsán a szövegelemzésre vonatkozóan a variácóelemzés fő feladata az, hogy felfedje a forma alternatív realizációit és előfordulásának korlátait. A fő feladat annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mely formák váltakoznak másokkal, és milyen környezetben teszik mindezt. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához mennyiségi elemzésre van szükségünk.

A variációelemzés fontos egysége a nyelvi változó, vagyis a megnyilatkozások felszíni formái közötti kapcsolat. Azaz: ugyanazt a dolgot hogyan lehet másképpen kifejezni. Azonos környezetben tehát milyen formák realizálódnak. Mivel a nyelvészeti alapú megközelítés a nyelvhasználat elemzéséhez szociális környezetet rendel, ez az elmélet kultúraközi elemzést is lehető tesz.

A mi esetünkre modellálva az elemzést, arra vagyunk kíváncsiak, hogy ugyanazt a dolgot („Nagy élményem volt”) hogyan fejezik ki a két kultúra tagjai. Más szóval: a diskurzus egyes részei hogyan kapcsolódnak egymáshoz, és milyen makrostruktúrát hoznak létre. Mivel azonban az elemzés nem strukturalista szempontú, funkcionális oldalról közelítjük meg a kérdést. Közelebbről: arra vagyunk kíváncsiak, hogy a globális koherencia mennyire érvényesül az elbeszélő fogalmazásokban a közlés funkcióját tekintve. Az elbeszélések fentebb vázolt egységeinek összefüggését tartalmi-logikai kapcsolatuk alapján jellemezhetjük

leginkább. A kisiskolások fogalmazásaiban megfigyelhető egységek sorrendje azonban eltér a labovi konstrukciótól. A 9-10 éves roma és magyar gyerekek elbeszéléseinek szerkezete igen változatos képet mutat (T26):

Az elbeszélés szerkezete	Roma	Magyar
A, CSB, K	1	2
A, O, CSB, Er, K	1	2
A, O, CSB, K	1	1
O, CSB, K	2	2
O, CSB,, Er, K	0	2
A, CSB	3	5
A, O, CSB, Er	4	3
A, CSB, Er	3	5
O, CSB, Er	0	**2**
A, CSB, Er, K	1	0
CSB, Er	1	0
A, O, CSB	1	0
O, CSB	**5**	0
CSB	1	0

T26. táblázat

A: absztrakt, O: orientáció, CSB: a cselekmény bonyolítása, Er: eredmény, megoldás, K: kóda

A táblázatban megmutatkozó tarkaság fakadhat életkori sajátosságokból is, ám ha közelebbről megvizsgáljuk az adatokat, láthatjuk a számok megoszlásából, hogy a magyaroknál gyakrabban fordulnak elő az elbeszélés bevezető és befejező részei. Ők jobban törekednek a globális koherencia megteremtésére és az egységek tartalmi-logikai kapcsolatainak megtartására. A romáknál ez az írásosságra jellemző jegy azonban kevésbé érvényesül. Kiemelném például az O, CSB struktúrát, melynek nagy számú előfordulása talán meglepő lehet. Ebből az adatból mégsem következtethetünk arra, hogy a romáknál az elbeszélés szerkezete általában más mintázatot mutat, mint a magyarok esetében (l. Réger 2002), hiszen a romák körében ismert saját-élmény elbeszélésre is a Labov és Waletzky által felállított sorrend a jellemző. A táblázatban megfigyelhető változatos szerkezetet a romák fogalmazásaiban inkább a tématársító elbeszélési móddal magyarázhatjuk. Ez ugyanis azt jelenti, hogy a roma gyerekek szövegprodukciójára a struktúrák, az epizódok és az események laza összeszerkesztése jellemző egyetlen narratív kereten belül. Ennek egyik okaként Nagy Olga (1978) azt jelölte meg, hogy a roma gyerekek nem hallanak írott mesét, illetve az etnikai örökségben is létezik ilyen típusú mesemondás.

A narráció célja a roma gyerekeknél az együttmesélés, az együttalkotás, és az, hogy ki tud szebben mesélni. A témafolytonos mesére nem igazán van szükségük. Ezzel magyarázható tehát, hogy a roma gyerekek fogalmazásaiból gyakran hiányoznak a bevezető és a befejező részek. Ezt az érvünket támasztja alá az az adat is, mely szerint a mérési anyagban a roma gyerekeknél 8 alkalommal fordult elő az, hogy több téma is felmerült egy fogalmazáson belül, míg a magyaroknál ez csak egy alkalommal történt meg. Ezen kívül az elbeszélés részei és azok sorrendje jól illusztrálja a globális kohézió meglétét, illetve hiányát. A bevezető és a befejező részek megléte mindenképpen koherensebb szöveg meglétére utal. E fejezet összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy az elbeszélés műfajának intertextuális vonatkozásai a két kultúrában újra a szóbeliség és az írásbeliség eltérő vonásait támasztják alá.

A labovi modellnek azonban még más elemei is vannak, melyek kultúraközi különbségek feltárására alkalmasak. Ezek pedig a tagmondatok (különösen a narratív tagmondat) és az értékelő részek.

4.2.5 Az elbeszélések legkisebb egységei: a tagmondatok

A legkisebb egység, mely alapján a narratívát definiálhatjuk, a „clause”, vagyis a tagmondat (Labov & Waletzky 1967: 13). Közelebbről pedig a narratív egység definíciója a következő: az az egység, mely az élményt az esemény eredeti sorrendjében foglalja össze. Ezek az elbeszélések vázát adó időbelileg rendezett független melllékmondatok a narratívum meghatározott pontján fordulnak elő, nem áthelyezhetők és egymást feltételező viszonyban állnak egymással. A rögzített mondatok mellett néhány tagmondat mobilis a narratív egységen belül: ezek a szabad és a korlátozottan felcserélhető egységek. Ezeket bárhová pakolhatjuk az elbeszélésen belül anélkül, hogy a jelentés vagy az időbeli egymásutániság változna. Csak a fő vagy független tagmondatok lényegesek az időbeli referenciát illetően.

A tagmondatnak 4 típusa van (Toolan 1991: 148–151):

1. *Narratív tagmondat*: az események időbeli egymásutániságát tartják fenn. Ezek a tagmondatok arra a kérdésre válaszolnak, hogy akkor mi történt? A narratív tagmondatok szekvenciája alkotja a cselekmény bonyodalmát.
2. *Szabad tagmondatok*: nincs kapcsolatuk az időbeli szekvenciával, szabadok a narratíván belül.
3. *Mellérendelő tagmondatok*: ezek a tagmondatok felcserélhetők egymással anélkül, hogy az időbeli egymásutániságot vagy a szemantikai interpretációt megváltoztatnák.

4. *Korlátozott tagmondatok*: helyüket nem lehet szabadon változtatni az elbeszélésen belül, de jobban mozgathatók, mint a narratív tagmondatok.

Az elbeszélés műfajának elemzéséhez Labow és Waletzky (1967) másik fontos fogalmat is bevezetett: a temporális kapcsolóelem fogalmát. Ez azt jelenti, hogy két tagmondatot, melyek időbelileg rendezett viszonyban állnak egymással, a temporális kapcsolóelem segítségével választhatunk el egymástól.

Labov az elbeszélést a fentebb definiált fogalmak segítségével pontosabban is meghatározza: „A narratíva két vagy több tagmondat szekvenciája, és a tagmondatokat a temporális kapcsolóelem választja el egymástól” (Labov 1972: 361).

Az elbeszélés részeit korábban már bemutattam. Arról azonban még nem adtunk számot, hogy az imént definiált egységek miképpen helyezkednek el a narratíván belül.

A narratív tagmondatok a cselekmény kifejtésében jelennek meg. Az időben egymást követő események ugyanis itt sorakoznak fel. A tagmondatok többi fajtája az elbeszélés bármely részén előfordulhat, hiszen a szabad, a mellérendelő és a korlátozott tagmondatoknak nincs kapcsolatuk az időbeli szekvenciával. Mivel az elbeszélés definícióját az időbelileg egymást követő események leírásában adtuk meg, a temporális vagy más kapcsolóelemek által egymáshoz fűzött narratív tagmondatok különös figyelmet érdemelnek, és a narratív tagmondatok összekapcsolása stratégiai jellemzőket tárhat fel. A narratív tagmondatok összekapcsolásának módját a következő táblázat szemlélteti (T27):

A narratív tagmondatok összekapcsolásának módja		
	Roma	**Magyar**
időhatározószóval	57	**90**
helyhatározószóval	2	**9**
számhatározószóval	2	1
módhatározószóval	0	1
módosítószóval	3	2
és kötőszóval	**39**	22
de kötőszóval	0	3
és+ időhatározószóval	**40**	15
és+ helyhatározószóval	1	3
és+ módhatározószóval	0	2
de+időhatározószóval	0	2
időhatározószó+időhatározószó	0	**4**
időhatározószó+módhatározószó	0	**2**
módhatározószó+ időhatározószó	0	**1**
helyhatározószó+ időhatározószó	0	**1**
és+módosítószó	1	0
összesen:	**145**	**158**
egyéb (hangsúly, szórend)	79	52
az összes narratív tagmondatok száma:	224	210

T27. táblázat

A táblázatból kiolvasható, hogy a narratív tagmondatok kapcsolása a magyar kisiskolásoknál többnyire változatos lexikalizált kohéziós eszközökkel történik (határozószók, összekapcsolt határozószók), míg a romáknál nagy számban fordulnak elő egyéb, a szóbeli nyelvhasználatra jellemző stratégiák is (hangsúly, szórend). Ezek az adatok újból a szóbeli és az írásbeli kultúrák eltérő stratégiahasználatára derítenek fényt. Itt persze arról is szó lehet, hogy a romák nem ismerik szókincsükben az egyes kapcsolóelemeket, és ezért nem használják. Ez a szókincsbeli hiány pedig fakadhat abból, hogy a koherencia megtartására más eszközöket használnak. A kohézió ebben az értelemben azt is jelenti, hogy megléte segít az olvasónak az értelmezésben. Azt feltételezzük ugyanis, hogy mind a magyarok, mind pedig a romák az olvasó (a hallgatóság) megnyerésére törekszenek elbeszéléseik során. Ezt a magyarok inkább az írásbeli médium segítségével teszik, a romák pedig sok esetben az általuk ismert szóbeli eszközök felhasználásával. Ennek az állításnak a további alátámasztására Labov és Waletzky elemzési keretéből az értékelés fogalmát hívjuk segítségül[81].

[81] Noha Labov és Waletzky főleg szóbeli narratívákra alkalmazta elméleti keretét, az elképzelés esetünkben is jól alkalmazható.

4.2.6 Az értékelés

Ha valaki elbeszél valamit, akkor azt azért teszi, mert szerinte fontos az az esemény és a hallgató számára is fontos lehet. Ez az esemény lehet objektív vagy szubjektív esemény is. Az események személyes élményéhez köthetők az értékelő részek. Amikor értékelés történik, a cselekmény kifejtése felfüggesztődik. Értékelés az elbeszélés bármely pontján történhet. Funkciója az, hogy a hallgató figyelmét magára vonja, valamint a narratív tagmondatokat is módosíthatja. Az értékelés definíciója szemantikai alapokon nyugszik: ez a rész a narrátor attitűdjét fejezi ki az eseményekhez kapcsolódva azáltal, hogy az egyes narratív egységek fontosságát hangsúlyozza a többihez képest.

Labov az értékelésnek két típusát különíti el: a belső és a külső értékelést. Szerinte külső értékelésről akkor beszélhetünk, amikor kommentálás történik a narratív világból kilépve azért, hogy pluszinformációt adjunk arra vonatkozólag, hogy mi a fontos az esemény megértése szempontjából. Más szóval a narrátor eltávolódik a narratív világtól. Belső értékelésről pedig akkor beszélhetünk, amikor az értékelés a narrátor belső érzelmeire reflektál az esemény idején belül. Ezt a narrátor szubjektív nézőpontja jellemzi, aki megpróbálja a hallgatót belevonni a narratív világba.

Labov az értékelő részek következő típusait különíti el: 1. fokozók, 2. összehasonlítók, 3. korrelatívok (kölcsönviszonyban lévők), 4. explikatívák (értelmezők), 5. egyenes beszéd, 6. függő beszéd. Az első négyet a következőkben kicsit részletesebben is tárgyalom.

A fokozók szerepe abban áll, hogy kiválasztanak egy eseményt, és azt megerősítik, fokozzák. Az összehasonlítókat a narrátor azért használja, hogy összehasonlítsa a megtörtént és a meg nem történt eseményeket. Kifejezői lehetnek a tagadás, a jövőről való elképzelések megnyilvánulásai stb.

A korrelatívumok egy komplexebb szintaktikai mechanizmus megjelenítői. Két eseményt kapcsolnak össze egy független tagmondatban, vagyis szimultán történő eseményeket fűznek egybe. Kifejeződhetnek határozói igenévvel az esemény felfüggesztése érdekében egy szimultán esemény bevezetésével, vagy kettős határozó is előfordulhat ilyen funkcióban.

Az értelmező funkciója az, hogy a narratívum bizonyos pontján megmagyarázzon vagy leírjon egy eseményt, melyről a narrátor úgy feltételezi, hogy a hallgató nem tudja. Az értelmezés értékelő funkciója történhet például kötőszavak által (míg, habár, mert, mióta).

Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy Labov az értékelés fő funkcióját abban látja, hogy az elbeszélő a hallgatósággal fenntartja a kapcsolatot. A fejezet elején bemutatott külső és belső értékelés problematikájával ezúttal nem foglalkozom, hiszen nem ez a fő szempontunk, hanem az, hogy magyarázatot kapjunk arra, hogy a magyar és a roma kisiskolások esetében a téma fontosságának kifejezése és az olvasó megnyerése milyen értékelő elemek által történik, és ezek mennyiben támasztják alá azt a korábban megfogalmazott állításunkat, miszerint az eltérő stratégiák a szóbeli és az írásbeli kultúrák különbségeire vezethetők vissza.

A fogalmazásokban fellelhető értékelő elemek megoszlását az elbeszélő részekben való előfordulásuk alapján a következő táblázat szemlélteti (T28):

	EB, FB		**Fokozó**		**Összehasonlító**		**Értelmező**		**Ismétlés**		**Összesítés**	
	M	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**
Absztrakt	EB: 1	EB: 2 FB: 1	4	2	0	1	6	7	0	0	11	13
Orientáció		EB: 2	4	2	**5**	0	5	9	0	1	14	14

		EB, FB		**Fokozó**		**Összehasonlító**		**Értelmező**		**Ismétlés**		**Összesítés**	
		M	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**
A cselekmény bonyolítása	**Narratív tm.**	EB: 9 FB: 11	EB: 22 FB: 10	**34**	13	**16**	1	62	**79**	1	**24**	133	**149**
	Mellérendelő tm.			2	2	0	0	2	3	0	0	4	5
	Korlátozó tm.			1	0	3	0	1	4	0	0	5	4
	Szabad tm.			3	2	2	5	7	**17**	0	**6**	12	**30**
Eredmény, megoldás				4	2	1	0	6	7	1	1	12	10
Kóda			EB: 1	3	2	5	1	3	4	1	0	12	8
Összesen		EB: 10 FB: 11	EB: 27 FB: 11	**55**	25	**32**	8	92	**130**	3	**32**	203	**233**

T28. táblázat

EB: egyenes beszéd, FB: függő beszéd, tm: tagmondat

A táblázat adataiból kiolvashatjuk, hogy a két kultúra által használt értékelő stratégiák számszerű eloszlásában nagy eltérés figyelhető meg. Míg a *romák* az olvasó megnyerésére az egyenes beszéd, a függő beszéd, az értelmezés és nem utolsó sorban az ismétlés stratégiáit alkalmazzák, addig a magyarok a *fokozás* és az *összehasonlítás* eszközeit részesítik előnyben.
A szóbeliség és az írásbeliség elkülönítésére tett próbálkozások alapján újabb következtetéseket fogalmazhatunk meg:

A romák több alkalommal éltek az értékelő elemek használatával, mint magyar társaik, ami alapján arra következtethetünk, hogy fontos számukra az olvasó megnyerése. Ennek a funkciónak az eszközei a szóbeliségre jellemző ismétlések (l. tervezett és tervezetlen beszéd), az egyenes beszéd gyakori alkalmazása, és az értelmezők. A magyarok azonban inkább a fokozókat és az összehasonlítókat részesítik előnyben. Ezek az eszközök tömörebb (kompaktabb) kifejezést tesznek lehetővé, ami az írásbeliséget jellemzi.

4.2.7 Összefoglalás

A fejezet során mindvégig Réger Zitának azt a megállapítását támasztottam alá, hogy a romák iskolai nehézségei az írásbeliség terén azzal magyarázhatók, hogy a roma kultúrából hiányzik az írott nyelv. 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 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 gyakoriságát (ismétlés, egyenes beszéd, értelmezés) a szóbeliséget jellemző stratégiákkal azonosítottam.

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. A roma kisiskolásokat tanítók számára a jövőben fontos feladat lehet az írásbeliségre és a szóbeliségre jellemző stratégiák explicitté tétele és gyakoroltatása. Amennyiben ugyanis a romák fogalmazásaiban az olvasó figyelembevétele és az írásbeliségre jellemző kohéziós stratégiák együttesen érvényesülnének, igazán jó fogalmazásokat olvashatnánk. Összegzésképpen az eredmények szemléltetésére álljon példaként a mellékletben szereplő két mintafogalmazás, melyek jól tükrözik a két kultúrában az eltérő stratégiák meglétét (8. melléklet, 166-169. oldal).

5 Az eredmények gyakorlatban való felhasználásának lehetőségei

A dolgozat elején abból a feltevésből indultam ki, hogy a roma és a magyar gyerekek nyelvhasználata különbözik. Ennek okát az eltérő nyelvi szocializációban látom, aminek eredményeképpen a különböző kultúrából jövők pragmatikai kompetenciája eltér egymástól: vagyis céljaik elérésére más és más stratégiákat tartanak megfelelőnek, és a nyelvhasználat során az egyes beszédesemények észlelése is eltérő lehet.

A roma és a magyar kultúrában élő gyerekek az iskolában olyan szociokulturális környezetbe kerülnek, ahol szükségessé válik megbízni egyedül a verbalizált csatornában, és el kell szakadni az otthonról hozott megosztott feltételezésektől (Gumperz 1977). Fontossá válik az idegenekkel való kommunikáció, hiszen ez képezi a sikeres nyelvi szocializáció képzési standardját.

Az újfajta nyelvhasználat elsajátítása a kerettantervekben is célként fogalmazódik meg: az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célja az lesz, hogy az iskolába kerülést megelőző nyelvi tapasztalatokra építve megindítsa a gyerekek anyanyelvi tudatosodásának folyamatát, mely a kommunikatív kompetencia fejlődéséhez vezet. Azzal ugyanis, hogy a gyerek új nyelvhasználati módokat tanul meg, kiszélesedik a nyelvi tevékenységek köre, pontosabbá válik a megértés és a kifejezés. Szőke-Milinte Enikő alapján számba vettem azokat az általános kommunikációs képességeket és szociális készségeket, amelyek fejlesztéséhez a kulturális különbségeket is figyelembe kell venni, hiszen csak úgy fejleszthetők hatékonyan. Ezek a készségek a következők voltak:

1. *Kommunikációs képességek*: elbeszélés, érvelés, reflektálás, általános verbális együttműködés, kérdésfeltevés, visszajelzés, válaszadás, általános szövegalkotás.
2. *Szociális készségek*: kontaktuskezelés, érdekérvényesítés, érvelés, visszajelzés, kommunikációs helyzetalakítás, konfliktuskezelés, együttműködés, szándéknyilvánítás (Szőke-Milinte 2005: 109).

A szociális készségek közé tartozik a konfliktuskezelés és a szándéknyilvánítás is, melyek az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében fontos szerepet játszanak. A kisiskolások nyelvhasználatát vizsgálva a kapcsolatkezelés kapcsán ezekről a készségekről pontos képet kaphatunk a két kultúra viszonylatában. A szerepjátszós módszer segítségével létrehozott beszédesemények során egy vétek történt, ami a beszélőpartnerek között konfliktushoz vezetett. Ezt követte a bocsánatkérés vagy valamelyik más stratégia, ami egyfajta

szándéknyilvánítás. Láttuk, hogy a konfliktuskezelés és a szándéknyilvánítás készségeinek fejlesztése azonban korántsem problémamentes, hiszen kulturális variációk lépnek fel.

Mielőtt a fentebb említett készségek fejlesztéséhez javaslatot tennék az általam végzett szociopragmatikai elemzés eredményei alapján, nézzük meg, hogy a szociális készségek közül kiemelt két elem ─ a konfliktuskezelés és a szándéknyilvánítás ─ miként jelenik meg a tanmenetekben és a tankönyvekben!

A kisiskolásoknak íródott tankönyvek közül azokat tekintettem át elsősorban, melyeket a gyakorlatban leginkább használnak a tanórákon. Ezek a Mozaik Kiadótól az ABC-ház tankönyvcsalád (Hernádiné 2007, 2008) és az Integrált tankönyvcsalád (Földvári Erika 2007, 2008), az Apáczai Kiadótól az *Első olvasókönyvem* (Esztergályos 2006), a *Hétszínvarázs* (Nyiri 2006, 2007), a *Hétszínvirág* (Burai & Faragó 2008) és a *Hétszínvilág* (Báthori & Esztergályos 1997, Lantos 2006) olvasókönyvek és a hozzájuk tartozó munkafüzetek, végül pedig a Nemzeti Tankönyvkiadótól a *Játékház* (Meixner 2007), *Játékvár* (Hargitai 2003), *Játékváros* (Hargitai 2007, 2008) és a *Játékvilág* (Hargitai 2008) olvasókönyvek és az ezekhez tartozó munkafüzetek, valamint az *Anyanyelvünk világa* (Bacsó & Vas 2004, 2006, 2007; Antalné & Bacsó & Vas 2008) című kiegészítő munkafüzet tagjai. Természetesen, mivel a pragmatikai kompetencia fejlesztése a fő célunk, azokat a tanmeneteket, tankönyveket és munkafüzeteket is átnéztem, melyeknek elsődleges célja a kommunikációs nevelés. Ide tartoznak a NYIK (nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés) programjai és feladatgyűjteményei 1–4. osztályig (Zsolnai 1987, 1988, 1989), valamint a program egyik gyakorló munkafüzete: az *Egymás között kommunikáció, illem* című feladatgyűjtemény (Farkas 2007). Ezen kívül átnéztem a Humanisztikus Iskolaprogram tantervét (http://www.hkt2000.hu/tanterv.pdf) és azt a kommunikációs tantervet, melyet Nagyné Czikó Julianna készített a HEFOP 2.1.3 pályázat keretében (*A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének támogatása az intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén* címmel)[82] az ABC-ház tankönyvcsalád felhasználásával.

Elsőként a Mozaik Kiadó Integrált tankönyvcsaládhoz készült tanmenetét és tankönyveit tekintettem át. Az Integrált tankönyvcsaládhoz írt tantervben 2. és 3. osztályban szerepel feladatként a konfliktuskezelő képesség fejlesztése olvasmányok alapján (például a ’Füllentés’ című olvasmány kapcsán). A szándéknyilvánítás kommunikációs készségének fejlesztésére

[82] www.heves-ped.sulinet.hu/Drama_I_kiadvany.doc

ebben a tankönyvcsaládban a vélemény megfogalmazására találtam példát, megint csak olvasmányok alapján.

Az ABC-ház tankönyvcsalád első osztályos munkafüzetében (*Beszéd, olvasás 1. osztályos munkafüzet* (Hernádiné 2008) egy egész blokk, körülbelül 30 oldal foglalkozik a kommunikációs neveléssel. Külön témakörként szerepel a köszönés, a bemutatkozás, az étkezés illyemszabályai, a tegezés, a magázás, a telefonálás és a tapintat. Itt tehát bőven találunk példát a szándéknyilvánítás készségének fejlesztésére, noha a kérés, a bocsánatkérés és az egyéb konfliktussal járó beszédaktusok itt sem szerepelnek.

Az ABC-ház tankönyveihez íródott a fentebb említett hátrányos helyzetű tanulók számára írt kommunikációs tanterv, amelyben a ’Kezdődik az iskola’ témakörén belül a ’Társak az iskolában’ témán belül külön hangsúlyt fektetnek az együttlét magatartási szabályaira és a konfliktusos helyzetek megoldására. Ebben a tantervben tehát konkrétan is szerepel a szociális készségek fejlesztése, de kultúraközi különbségekre ezek a megvalósítások sem reflektálnak.

Az Apáczai Kiadó tankönyveit ezen a ponton nem tárgyalom részleteiben, mivel kommunikációs nevelés mindössze az ’Illemkocka’ fejezetekben található az illemszabályok felsorolása révén. Feladatok nem kapcsolódnak hozzájuk, és kultúraközi különbségek sem jelennek meg.

A Nemzeti Tankönyvkiadó kiadványai közül kiemelem az *Anyanyelvünk világa 6-7 éveseknek* című munkafüzetet (Bacsó & Vas 2006), ahol találunk feladatokat a köszönés, a meghívás és a kérés szándéknyilvánításokra. Konfliktusos helyzetekre azonban nem találunk példát.

Nem említettem még a humanisztikus iskolaprogramot, melyről Benda József *Örömmel tanulni* című könyvében részletesebben is olvashatunk (Benda 2007), és Csirmaz Mátyás *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze* című könyvében (Csirmaz 2008) a program megvalósítására is találunk példákat. Ez a program a hagyományos módszereknél nagyobb figyelmet fordít a gyerekek szocializációjára, és a kooperatív tanulási módszerekhez fordulva előtérbe helyezi a tanulási folyamatot, ami révén alkalmazkodni tud az eltérő társadalmi hátterű személyek eltérő igényeihez. A munkatervben a ’Kapcsolatok’, az ’Együttműködés’, a ’Család’ és az ’Iskola’ témakörein belül a program foglalkozik a fentebb említett szociális és kommunikációs készségek fejlesztésével, ám kultúraközi különbségekre ez a tanterv sem reflektál.

Utoljára hagytam a tankönyvek ismertetésében a Zsolnai József szerkesztette NYIK-es programot. A NYIK tanári programja, az egyes évfolyamoknak írt szöveggyűjtemények és az *Egymás között* című munkafüzet az általam vizsgált többi tankönyvhöz képest jóval nagyobb hangsúlyt fektet a kommunikatív kompetencia fejlesztésére, és kidolgozott feladatokat kínál. A továbbiakban az egyes szociopragmatikai eredmények tárgyalása kapcsán az itt megfogalmazott fejlesztési célokhoz és feladatokhoz kapcsolódok. Felvetődhet persze a kérdés, hogy miért nem a hátrányos helyzetű tanulók számára kidolgozott programokat, tanterveket veszem kiindulási alapul. A válasz az, hogy esetünkben a nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésére koncentrálunk, és az említett programok közül a NYIK-ben jelenik meg ez a részterület a legrészletesebben és a legkidolgozottabb módon.

5.1 Javaslat a kapcsolatkezelés tanításához

A kapcsolatkezelés stratégiáit vizsgálva a roma és a magyar kisiskolások nyelvhasználatáról megállapíthatjuk, hogy a vétek elkövetését követően a kisiskolások a szociopragmatikai interakciós elvek közül leginkább az arculattal törődtek. A roma kisiskolások stratégiaválasztása főként a saját arculatuk védelme érdekében történt, a magyarok esetében azonban a partner figyelembevétele és az elvárások is nagy szerepet játszottak. Ezen kívül azt is megállapítottuk, hogy a magyaroknál az udvarias nyelvhasználat jelölői az IFID-stratégiák, a romáknál pedig a 2-es stratégia alkategóriái. Lényeges észrevétel az is, hogy a magyarok a tanárral és a szülővel szemben alkalmaztak több és bonyolultabb stratégiákat, a romák pedig a baráttal való kapcsolat során. Ezen kívül a romák a tanárral szemben gyakran alkalmazták a -2, -2.a, 6 és 9-es stratégiákat, melyeket ők maguk rossz bocsánatkérésnek tartanak. Beigazolódni látszik tehát az a feltételezésünk, miszerint a romák nyelvi hátránya az idegenekkel való kommunikációban keresendő, illetve más stratégiákat tartanak udvariasnak, mint magyar társaik, és az iskolában tanító tanárok. Ez pedig félreértéshez vezethet.

Mielőtt a szociopragmatikai eredmények beépítésére javaslatot tennék, nézzük meg, hogy a NYIK-es könyvekben milyen feladatokat találunk a szándéknyilvánítás és a konfliktuskezelés készségek fejlesztésére!

A kérés tanítása kapcsán számos feladatot találunk az udvarias kérések kiválasztására (Hogyan mondanád udvariasabban az alábbi kéréseket? Az alábbiakban mindegyik kérés után

két választ olvashatsz. Keretezd be, amelyik udvarias! Hogyan kérnél udvariasan az alábbi helyzetekben?) (Farkas 2007: 24–25.). Az iskolai viselkedésre vonatkozó illemszabályok tanítására pedig a program szerepjátékot javasol: néhány bábot az erdei iskola tanulójának tekintünk, akik nem ismerik, és természetesen nem is tudják megtartani az iskolai viselkedés illemszabályait. A tanulóknak ki kell javítaniuk a bábok viselkedését úgy, hogy az illemtudó legyen (Zsolnai 1987: 133). Ez a feladat a hátrányos helyzetű tanulók integrálási programjaiban is több alkalommal szerepel. A gond csak az, hogy a roma és a magyar kultúrában más jelenti az udvarias nyelvhasználatot. Éppen ezért a következőkben arra teszek javaslatot, hogy a kultúraközi eltéréseket is figyelembe véve, hogyan lehetne a vétket követő kapcsolatkezelés stratégiáit tanítani, illetve a kultúraközi eltérésekre reflektálni.

Az óra menete:

1. Ráhangolás: A házirend egy részének felolvasása: „Kötelességed, hogy vigyázz magad és társaid személyes értékeire!”
2. Egy szituáció felvázolása (tanár/szemüveg): a kép megfigyelése, majd a szituáció leírása után (szünet van, rohangáltatok a teremben, és te véletlenül lelökted a tanár szemüvegét az asztalról; a tanító néni éppen most jön be az osztályba) a tanár megkéri a diákot, hogy írja le, hogyan reagálna a tanár szerepébe bújt báb megnyilatkozására: „Gyerekek, csak a hetesek maradhatnak benn, a többiek menjenek ki a szünetre! Hoppá, most látom, hogy mi történik itt! Hogy került a szemüvegem a földre?”
3. A diákok leírják válaszaikat.
4. Ezután a tanár projektorral kivetít két dialógust a gyerekeknek. Ezeket két-két gyerek hangosan felolvassa:

   1.: tanár–szemüveg/ a tulajdon megkárosítása

   – Gyerekek, aki nem hetes, azonnal menjen ki sorakozni! Hoppá, Friderika, most látom, mi történik itt?

   – *B. elvette az asztalról a tolltartómat, és elkezdtünk kergetőzni, és véletlenül lelöktem a szemüvegét.* (3/2.d)

   – Ejnye, ejnye, hát hogy tehettél ilyet? Nem tudjátok, hogy a teremben tilos szaladgálni?

   – *Véletlen volt.* (2.d)

   – De ráadásul nézd meg, még a szemüvegem is leesett a földre! Darabokra törött. Hát mit gondolsz, hogy fogok én ezután olvasni? F., nagyon nagy kárt okoztál.

   – *Nem akartam, csak véletlen volt.* (2.d/2.d)

– Hát, bízom benne, hogy csak véletlen volt. Máskor ilyen ne forduljon elő!

– Igen.

2: tanár– szemüveg/ a tulajdon megkárosítása

– Gyerekek, csak a hetesek maradhatnak benn, a többiek menjenek ki szünetre! Hoppá, P., most látom, mi történik itt? Hogy került a szemüvegem az asztalra? Az asztalról a földre?

– *Véletlenül, ahogy Cs. elvette a tolltartómat, elkezdett vele futni, el akartam kérni tőle, csak ahogy futottunk, véletlenül megrántottam a terítőt, és véletlenül lepottyant.* (2.d/3/2.d)

– Azt, hogy lepottyant, látod, drágám, de darabokra tört. És hogy fogok én ezután olvasni?

– *Majd visszaragasztjuk.* (4)

– P. ezt nem gondoltam, hogy te nem tudod, hogy a hetesnek hogy kell viselkedni. Nagyon elkeseredtem. Nagyon kár, hogy nem fogadtál szót. Tudsz erre mondani valamit a tanító néninek?

– *Hát, csak borzalmasan sajnálom.* (1.a)

– Hát, remélem, majd valahogy megoldjuk a problémát.

Az első dialógus a romák kedvelt stratégiáját szemlélteti (2.d), a második pedig a magyarokét (1.a). A tanár felhívhatja a figyelmet arra, hogy különböző kultúrák más és más stratégiákat részesíthetnek előnyben.

5. A tanár megkérdezi, hogy a gyerekek mely válaszokat részesítenék előnyben. Ezután felkerülnek a diákok válaszai a táblára. A tanár esetleg más válaszokkal is kiegészítheti a repertoárt (a -2, -2.d 6, 9-es stratégiákra is hozhatunk példákat). A tanár felteszi a kérdést: Melyik választ tartjátok jónak?
6. A következőkben az osztály előtt a báb és egy-egy diák eljátssza az előző szituációt egyszer ’sikeres’ stratégia alkalmazásával, egyszer pedig a rossznak tartott stratégia alkalmazásával. A többiek addig elképzelik, hogy mit gondolhat a tanár az első, illetve a második szituációban (tanári kérdés: Mely válaszok azok szerintetek, melyek a tanító néni haragját enyhítik?)

7. Ezek után más szituációt is választhatunk a vétek elkövetésére. Ez lehet például a ’hazudni valakinek’ szituáció a baráttal szemben. Megkérünk két barátot (magyar–magyar, roma–roma, esetleg magyar–roma párosításban is lehet), hogy játsszák el a jelenetet.
8. Ezután megkérdezzük az osztályt, hogy melyik megoldást tartották jobbnak, és szerintük miért választották a vétek elkövetői azt a stratégiát, amit (Miért kértek bocsánatot vagy miért nem kértek bocsánatot?). A válaszokat összevetjük azzal, amit a szerepjátszók valóban gondoltak. (Ezen a ponton utalhatunk az eltérő stratégiák alkalmazására, és arra, hogy nem mindenki ugyanazért kér bocsánatot).

Ezt az óravázlatot természetesen alkalmazhatjuk más szándéknyilvánítások tanítására is. Annak érdekében azonban, hogy a kultúraközi különbségekre az udvarias nyelvhasználat tekintetében reflektálni tudjunk, további mérésekre van szükség. Ezt az osztályban tanító tanár is elvégezheti 4. osztályban diskurzuskiegészítő teszttel (erre a stratégiák gyűjtése miatt van elsősorban szükség), illetve a szituációk eljátszása után az utólagos kérdésfeltevések révén a nyelvhasználat mögött húzódó világszemléletre is fényt deríthetünk. E módszer segítségével lehetővé tesszük egyrészt azt, hogy ne csak egy normarendszert abszolutizáljunk, másrészt azt, hogy a jobb stratégiákat tudatosítsuk, megismertessük a gyerekekkel.

5.2 Az utolsó tanítási nap megtervezése

A kommunikációs képességek közül korábban kiemeltük a verbális együttműködést, a visszajelzést és a válaszadást, a szociális készségek közül pedig az érvelést és a visszajelzést. Az általam vizsgált tankönyvekhez tartozó tanmenetekben ezen képességek fejlesztésére a következőket találjuk: Az ABC-ház tanmenetében harmadik osztályban szerepel a kooperativitás, a társas beszélgetés illemszabályai és a vita szabályainak a megtanítása. Negyedik osztályban mindez bővül a beszélgetésbe, a vitába és a megbeszélésbe való bekapcsolódás szabályainak ismeretével. Az Integrált tankönyvcsalád, az Apáczai Kiadó és a Nemzeti Tankönyvkiadó általam vizsgált tankönyveihez tartozó tanmenetek szintén harmadik és negyedik osztályban fontosnak tartják az egyetértés és az eltérő vélemény kulturált megfogalmazásának megtanítását, valamint a vita menetének megtanulását, és a vitatkozás udvarias formáinak elsajátítását. A tanmenetek által előírt kompetencia-fejlesztések a tankönyvekben azonban nem valósulnak meg kellőképpen. Egy-egy olvasmányhoz kapcsolva találhatunk ugyan vitaindító kérdéseket, vagy az olvasottakra reflektálhatnak a diákok

véleményalkotás formájában, konkrét feladatok azonban nem kapcsolódnak ezekhez a részterületekhez.

A beszélgetés szabályainak elsajátítása ebben az esetben is a Zsolnai-féle programban a legkidolgozottabb. Az *Egymás között* című munkafüzetben egy oldalnyi illemszabályt olvashatunk arra vonatkozólag, hogy hogyan illik beszélgetni (Farkas 2007: 61). Ugyanebben a kiadványban találunk olyan feladatokat is, melyek a véleménynyilvánításra és az érvelésre vonatkoznak (például: Kösd össze az alábbi véleményeket a rájuk jellemző jelzőkkel! Keretezd be azokat a véleményeket, amelyek pontosak! Hogyan mondanád el a véleményedet a következő esetben? Keretezd be a választ, vagy írj másikat! Két fiú vitatkozott arról, hogy jó-e bérházban kutyát vagy macskát tartani (példaszöveg): Milyen szabályok ellen vétettek a fiúk a vita során?; Fel van sorolva néhány állítás: két csoportban fogtok dolgozni. Az egyik csoport az alábbi állítások igazolására, a másik pedig azok cáfolására keressen érveket!) (Farkas 2007: 39). Mivel azonban a NYIK-program javaslatai nem valódi szituációkhoz kötődnek, a korábban tárgyalt tankönyvrészletek pedig túl általánosan kezelik a beszélgetéshez köthető készségeket, a következő óratervet javaslom:

1. Téma: Az utolsó tanítási nap megtervezése. A tanár kitesz egy csomagolópapírt a táblára, és megkéri a diákokat, hogy írják fel ötleteiket arra vonatkozólag, hogy mit terveznének az utolsó tanítási napra. Ezután megkérjük a gyerekeket, hogy a programok közül válasszák ki azt az ötöt, amelyeket szívesen megvalósítanának.
2. A tervezés után a tanár megkér egy magyar és egy roma diákot arra, hogy jussanak egyetértésre a programokat illetően az osztály előtt.
3. Eközben a többi tanuló csoportonként kap egy-egy kérdést, ami a beszélgetéssel kapcsolatos: 1. Melyik tanuló értett egyet többször partnerével? 2. Melyik tanuló vitatkozott többször a másikkal? 3. Ki vágott többször a másik szavába? 4. Kinek a javaslatai tetszettek jobban? 5. Véleményeltérés esetén milyen érveket sorakoztattak fel a beszélgetőpartnerek? 6. Ki tett több ajánlatot? 7. Kit tartasz udvariasabbnak? Miért? 8. Szerinted mi volt fontos a tanulóknak a beszélgetés során? Karikázd be! (a) Az legyen, amit ő szeretne, b) az legyen, ami a társának jó, c) az a fontos, hogy jó tervet készítsenek, d) az a fontos, hogy a tanító néninek megfeleljen)
4. Az 5-ös kérdés kapcsán a dialógus után arra is ki lehet térni, hogy mely érveket tartották jobbnak, illetve rosszabbnak.

5. Egy mintadialógus meghallgatása (magyar–roma), és a fentiekben megadott kérdések közös megválaszolása. A tanár közben utal arra, hogy az egyes kultúrákban eltérés figyelhető meg a beszélgetés szabályaira vonatkozóan, és másfajta érvelési technikákat alkalmaznak az egyes kultúrák.

Példa az ugratásra (romák) és a logikus érvelésre (magyarok) a mérési anyagból:

Állításként megfogalmazott ugratás, visszakozás:

R: **Na. Akkor elsőnek=írom a FOcit, mert te arra nagyon (-) mérges lennél, ha nem írnám.**

M: Jó=

R: =**Akkor első a f o ci. Reggel korán foci?**

M: *I*gen! Mért *ne*?

R: **Hjaaj (sóhajtás);Nem=elég hogy még (-) korán felkelsz, má focizni is?**

M: Igen! Vagy először nézzünk *té*vét?

R: Esetleg! De várjá=kihúzom. *Ak*kor elsőnek, vetítés.

Logikus érvelés:

M: (sóhaj)És utána jöhet a foci csak!

R: Oké. Tizenegyig.

M: Ha, /olyan, olyan sokáig/?

R: Igen!

M***: Hát, dehát akkor nem fér bele a az, amiket leírtunk.***

R: Akkor legyen ö: (1,5) [negyed kilenc] Negyed kilenc!

M: Tízóráig!

M: Nem, legyen tízóráig!

5.3 A fogalmazás tanítása

Az elbeszélő fogalmazások tanítása a tankönyvekben érvényesítette a kommunikatív szempontokat, és minden tankönyvben elegendő feladat volt a szövegalkotás gyakoroltatására. Ennek ellenére a szövegalkotás normái a roma kisiskolások fogalmazásaiban kevésbé érvényesülnek magyar társaikénál. A romák fogalmazásainak néhány jellegzetessége: tématársítás a téma végigvezetése helyett, nincs bevezetés, nincs befejezés, a tagmondatok nem kapcsolódnak logikailag, nagyon kevés kötőszót ismernek, sokszor írnak olyasmiről, amiről csak később derül ki, hogy mi a lényege, sokszor indirekten fejezik ki gondolataikat, a logikus felépítés helyett ismétléseket alkalmaznak és a mondathatárokat sem jelölik. A fogalmazások szociopragmatikai szempontú elemzése rámutatott arra, hogy a romák

sikertelensége a fogalmazásírás terén azzal magyarázható, hogy kultúrájukból hiányzik az írásbeliség. Ebből az okból kifolyólag a roma gyerekek fogalmazásait nem szabad egy mércével mérni a magyar diákokéval. Véleményem szerint a roma gyerekeknek több időt kellene adni arra, hogy az írásbeli kultúrával (a mesekönyvekkel) találkozzanak, illetve a tanórákon a tanárnak többször is ki kellene vetíteni mintafogalmazásokat, és ezeket először értelmezni kellene. A gyerekek a példák kapcsán látnák, hogy a szóbeli stratégiákban bővelkedő szövegeket nehéz megérteni, és ezt tudatosítani kellene. A fogalmazások értelmezése során a következő feladatokat lehetne adni: Melyik fogalmazást tartod jobbnak? Mi a különbség a két fogalmazás között? Gyűjtsünk eltéréseket! Mely esetekben nem világos, hogy mit akar mondani a fogalmazás írója? Miért? Melyik fogalmazás volt érdekesebb? Miért? Javítsuk ki a fogalmazásokat úgy, hogy érthetőbbek legyenek!
Azt gondolom, ha így közelítjük meg a fogalmazásokat, a romák is közelebb kerülhetnek az írott nyelvhez.

5.4 Kitekintés

Ebben a dolgozatban arra tettem kísérletet, hogy feltérképezzem a roma és a magyar kisiskolások szóbeli és írásbeli nyelvhasználatát szociopragmatikai szempontból. A nyelvhasználat pragmalingvisztikai és szociopragmatikai vizsgálatának elvégzése után megállapítottuk, hogy a romák stratégiái és a nyelvhasználatuk mögött húzódó világlátás eltér a magyarokétól. Ahhoz, hogy az iskolában a roma tanulók is sikeresek lehessenek, új tanítási módszerekre van szükség, melyek kultúraközi aspektusokat is figyelembe vesznek. Mivel a dolgozatban szociopragmatikai kérdésekre kerestük a választ, nem volt szó szókincsvizsgálatról, és a szintaktikai jelenségeket sem érintettük. Ezen kívül a kommunikációt kísérő non-verbális jegyeket sem vizsgáltuk, noha ezen a ponton is lényeges különbségeket feltételezünk a két kultúra viszonylatában. A későbbiekben a hátrányos helyzet felszámolása érdekében további mérésekre és eredményekre van szükség. Amennyiben a kódhasználatra összpontosítjuk a figyelmet, várható az is, hogy olyan eredményeket kapunk, melyek a romák magyar nyelvi tudásának elégtelenségére mutatnak rá. Ennek érdekében módszertani szempontból a későbbiekben olyan módszerek kidolgozását tartom célravezetőnek, melyeket az idegen nyelvek tanításában is alkalmaznak.

Amennyiben az itt felvázolt feladatokat sikerül megoldani, úgy gondolom, segíthetünk abban, hogy előmozdítsuk a roma és a magyar kultúra közötti hatékony kommunikációt.

Irodalom

Andó Éva (2006): A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: Tolcsvai Nagy G. szerk.: *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok.* Budapest: Tinta Kiadó. 113–156.

Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr,* 4: 407–427.

Antalné dr. Szabó Ágnes & Bacsó Mónika & Vas Zoltánné (2008): *Anyanyelvünk világa általános iskola 4. osztály.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Apte, Mahadeo, L. (1994): Language in sociocultural context. In: Asher, R. E. (ed.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics 4.* Oxford: Pergamon Press.

Arany László (1867): Magyar népmeséinkről. *Budapesti Szemle,* VIII: 40-66.

Asher, R. E. (ed.) (1994): *The Encyclopedia of Language and Linguistics 4.* Oxford: Pergamon Press.

Bacsó Mónika & Vas Zoltánné (2006): *Anyanyelvünk világa 6-7 éveseknek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bacsó Mónika & Vas Zoltánné (2004): *Anyanyelvünk világa I. Általános iskola 2. osztály.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bacsó Mónika & Vas Zoltánné (2004): *Anyanyelvünk világa II. Általános iskola 2. osztály.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bacsó Mónika & Vas Zoltánné (2007): *Anyanyelvünk világa I. Általános iskola 3. osztály.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bacsó Mónika & Vas Zoltánné (2006): *Anyanyelvünk világa II. Általános iskola 3. osztály.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Banczerowski, Janusz (1994): Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr,* 118: 277–286.

Baranyai Erzsébet & Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodás-lélektani vonásai.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bartha Csilla (szerk) (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Baxter, Leslie A. (1984): An investigation of compliance-gaining as politeness. *Human Communication Research,* 10/3: 427-456.

Beebe, Leslie M. & Takahashi, Tamoko (1989): Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. In: Eisenstein, Miriam (ed.): *The Dynamic Interlanguage.* New York: Newbury House, 55–73.

Benda József (2007): *Örömmel tanulni: humanisztikus kooperatív tanulás (HKT).* Budapest: Agykontroll.

Blum-Kulka, Shoshana & Danet Brenda & Gherson, R. (1985): The language of requesting in Israeli society. In: Forgas, Joseph P. (ed.): *Language and Social Situations.* New York: Springer-Verlag, 113c139.

Blum-Kulka, Shoshana & House Juliane & Kasper Gabriele (eds.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.* Norwood, NJ: Ablex.

Bloom, Lois (1973): One Word at a time: *The Use of Single Word Utterances before Syntax*. Mouton, The Hague.

Bouton, Laurence F. & Kachru Yamina (eds.) (1991): *Pragmatics and Language Learning 2.* Urbana: University of Illionis at Urbana-Champaign, 101–118.

Briggs, Charles L. & Bauman, Richard (1992): Genre, Intertextuality and Social Power. *Journal of the Linguistic Anthropology,* 11/2: 131–172.

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

Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1990): Univerzáliák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei. In: Síklaki István (szerk.): *A szóbeli befolyásolás alapjai II.* Budapest: Tankönyvkiadó, 31–114.

Brown, Gillian & Yule, George (1983): *Discourse Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Roger & Gilman, Albert (1960/1972): Pronouns of power and solidarity. In: Sebeok, Thomas A. (ed.): *Style in Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Burai Lászlóné & dr. Faragó Attiláné (2008): *Hétszínvirág: olvasókönyv 3. osztályosoknak.* Budapest: Apáczai Kiadó.

Burai Lászlóné & dr. Faragó Attiláné (2008): *Hétszínvirág: munkafüzet 3. osztályosoknak.* Budapest: Apáczai Kiadó.

Báthori Anna Zsuzsanna & Esztergályos Jenő (1997): *Hétszínvilág: olvasókönyv 4. osztály számára.* Budapest: Apáczai Kiadó.

Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie.* Jena: Gustav Fischer.

Canale, Michael (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (eds.): *Language and Communication.* New York: Longman.

Cartwright, Dorwin (ed.) (1959): *Studies in Social Power.* Ann Arbor: University of Michigen Press, 150–167.

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

Cheng, Winnie (2003): *Intercultural Conversation.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: MIT Press.

Crystal, David & Davy, Derek (1969): *Investigating English Style.* London: Longman.

Csiffári Tamás: A kommunikációs nevelés és készségfejlesztés metodikai aspektusai. *tulipan.vjrktf.hu/modul/mcs065_CsiffaryT.doc.*

Csirmaz Mátyás (2008): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze.* Budapest: Educatio.

Demeter Gusztav (2007): Role-plays as a data collection method for research on apology speech acts. *Simulation Gaming,* 38/1: 83–90.

Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor (1979): Left-dislocation in italian conversation. In: Givón, Talmy (ed.) (1979): *Syntax and Semantics 12.* New York: Academic Press, 377–416.

Eisenberg, Ann R. (1986): Teasing: verbal play in two Mexicano homes. In: Schiefflin, Bambi, B. & Ochs, Elinor (eds.): *Language Socialization Across Cultures.* Cambridge: Cambridge University Press, 182–198.

Ervin-Tripp, Susan & Mitchell-Kernan, Claudia (eds.) (1977): *Child Discourse.* New York: Academic Press.

Eisenstein, Miriam (ed.) (1989): *The Dynamic Interlanguage.* New York: Newbury House, 55–73.

Esztergályos Jenő (2006): *Első olvasókönyvem: az 1. osztály számára.* Budapest: Apáczai Kiadó.

Esztergályosné Földesi Katalin (2006): *Az én ábécém: olvasókönyv az 1. osztály számára.* Budapest: Apáczai Kiadó.

Farkas Julianna (2007): *Egymás között. Kommunikáció, illem az általános iskola 3. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Fischer, John L. (1970): Linguistic socialization: Japan and the United States. In: Hill, Reuben & Konig, Rene (eds.): *Families in East and West.* The Haugue: Mouton.

Forgas, Joseph P. (ed.) (1985): *Language and Social Situations*. New York: Springer-Verlag, 113–139.

Földvári Erika (2008): *Integrált tankönyvcsalád ─ ÁBÉCÉS olvasókönyv 1. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Földvári Erika (2007): *Integrált tankönyvcsalád ─ Olvasókönyv 2. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Földvári Erika (2008): *Integrált tankönyvcsalád ─ Nyelvtan munkatankönyv 2. o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Földvári Erika (2008): *Integrált tankönyvcsalád ─ Olvasókönyv 3. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Földvári Erika (2008): *Integrált tankönyvcsalád ─ Nyelvtan munkatankönyv 3. o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Földvári Erika (2008): *Integrált tankönyvcsalád ─ Olvasókönyv 4. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Földvári Erika (2008): *Integrált tankönyvcsalád ─ Nyelvtan munkatankönyv 4. o. I., II. félé*v. Szeged: Mozaik Kiadó.

Fraser, Bruce (1990): Perspectives on politness: *Journal of Pragmatics,* 14 (1990): 219–236.

French, John R. P. & Raven, Bertram (1959): The bases of social power. In: Cartwright, Dorwin (ed.): *Studies in Social Power.* Ann Arbor: University of Michigen Press, 150–167.

Fülöp Mária & Szilágyi Ferencné (2003): *Fogalmazás munkafüzet.* Celldömölk: Apáczai Kiadó.

Gallois, C. & Giles, H. & Jones, E. & Cargile, A. C. Ota, H. (1995): Accomodating intercultural encounters: Elaborations and extensions. In: Wiseman Richard, L. (ed.): *Intercultural Communication Theory: International and Intercultural Communication Annual 19.* Thousand Oaks, CA: Sage, 81–101.

Gecső Tamás (szerk.) (2006): *Nyelvi kompetencia ─ kommunikatív kompetencia. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 58.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

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

Givón, Talmy (1979): *On Understanding Grammar.* New York: Academic Press.

Gleason, Jean Berko & Weintraub, Sandra (1978): Input language and the acquisition of communicative competence. In: Nelson, Keith E. (ed.): *Children's Language 1.* New York: Gardner.

Goffman, Ervin (1972): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior.* Harmondsworth: Penguin.

Goffman, Ervin (1990): A homlokzatról. In: Síklaki István (szerk.): *A szóbeli befolyásolás alapjai II.* Budapest: Tankönyvkiadó, 3–30.

Goffman, Ervin (1995): On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes,* 18: 213–31.

Goody, Jack & Watt, Ian (1988): Az írásbeliség következményei (ford. Turi László). In: Nyíri Nyíri Kristóf & Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Hommérosztól Heideggerig.* Budapest: Áron Kiadó, 111–128)

Green, Georgia (1989): *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gumperz, Jenny Cook (1977): Situated Instructions: Language Socialization of School Age Children. In: Ervin-Tripp, Susan & Mitchell-Kernan, Claudia (eds.): *Child Discourse*. New York: Academic Press, 103–124.

Gumperz, John J. (ed.) (1978): *Studies in Interactional Sociolinguistics 4.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, Jenny Cook & Gumperz, John J. (1981): From Oral to Written Culture: The Transition to Literacy. In: Marcia Farr Whitemann (ed.): *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol. 1: Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences.* Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.

Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics 1*.

Gumperz, John (1982): *Languages and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gudykunst, William B. (1998): *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Gudykunst, William B. & Ting-Toomey, Stella & Elisabeth Chua (eds) (1988): *Culture and Interpersonal Communication.* Newbury Park, Calif.: Sage.

Günthner, Susanne & Knoblauch, Hubert (1995): Culturally patterned speaking practices: the analysis of communicative genres. *Pragmatics*, 5/1: 1–32.

Halliday, Michael A.K. (1970): Language structure and language function. In: Lyons, John (ed.) (1977): *New Horizons in Linguistics.* Harmondsworth: Penguin Books.

Halliday, Michael A.K. & Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, Michael A. K. (1985): *Spoken and Written Language.* Oxford: Oxford University Press.

Hansen, Maj-Britt Mosegaard (1998): *The Function of Discourse Particles. A study with special reference to spoken standard French.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hargitai Katalin (2003): *Játékvár: képes olvasókönyv az általános iskola 2. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hargitai Katalin (2003): *Munkatankönyv a Képes olvasókönyvhöz.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hargitai Katalin (2008): *Játékváros: képes olvasókönyv az általános iskola 3. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hargitai Katalin (2008): *Játékváros: Magyar nyelvi munkatankönyv az általános iskola 3. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hargitai Katalin (2008): *Játékvilág: Képes olvasókönyv az általános iskola 4. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hargitai Katalin (2007): *Játékváros: Magyar nyelvi munkatankönyv az általános iskola 4. évfolyama számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Helm June (ed.) (1967): *Essays on the Verbal and Visual Arts.* Seattle, WA: University of Washington Press.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház Ábécéskönyv 1. osztály.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház Mesék az ABC-házból olvasmánygyűjtemény 1.o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház Beszéd, olvasás, írás munkafüzet 1.o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): *ABC-ház Kerek egy esztendő olvasókönyv 2. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2007): *ABC-ház Beszéd, olvasás munkafüzet 2.o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház Mese és valóság olvasókönyv 3.o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház Beszéd, olvasás munkafüzet 3. o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház Kitárulkozó világ olvasókönyv 4.o.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (2008): *ABC-ház beszéd, olvasás munkafüzet 4.o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Hill, Reuben & Konig, Rene (eds.) (1970): *Families in East and West.* The Haugue: Mouton.

Hofstede, Gert Jan (1991): *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.

Holmes, Janet (1990): Apologies in New Zealand English. *Language in Society,* 19: 155–199.

Holtgraves, Thomas & Yang, Joong-Nam (1992): Politeness as universal: cross-cultural perceptions of request strategies and inferences based on their use. *Journal of Personality and Social Psychology,* 59/4: 719–729.

Horváth Katalin (2006): Nyelvi kompetencia-kommunikatív kompetencia-variabilitás. In: Gecső Tamás (szerk.) (2006): *Nyelvi kompetencia ─ kommunikatív kompetencia. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 58.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Hunston, Susan (ed.) (1988): *Language at Work.* Clevedon: British Association for Applied Linguistics, 31–46.

Hunyady Györgyné & Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné (szerk.) (2005): *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor.

Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, John B. & Holmes, Janet (eds.): *Sociolinguistics.* Harmondsworth, England: Penguin Books, 269–293.

Hymes, Dell (1977): A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh & Síklaki & Terestyéni (1997): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés.* Budapest: Osiris Kiadó, 458–496.

Ivaskó Lívia (szerk.): *A kommunikáció útjai.* Budapest: Gondolat.

Ivaskó Lívia (szerk.) (2005): *Érthető kommunikáció.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Médiatudományi Tanszék.

Jakobson, Roman (1960): Closing statements: linguistics and poetics. In: Sebeok, Thomas A. (ed.): *Style in Language.* Cambridge: M. I. T. Press.

Johnstone, Barbara (2002*): Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell Publisching.

Keenan, Elinor Ochs (1974): Conversational Competence in Children. *Journal of Child Language*, I: 163–185.

Kelemen Sándor (2006): Nyelvi jelentés-kommunikatív tartalom. In: Gecső Tamás (szerk.) *Nyelvi kompetencia-kommunikatív kompetencia. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 58*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Kenneth R. Rose (2000): An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development: *Studies in Second Language Acquisition*, 22/1: 27–67.

Kernya Róza (1988): *A szöveg néhány sajátossága a kisiskolások fogalmazásaiban.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Keszler Borbála (1983): Kötetlen beszélgetések mondat-és szövegtani vizsgálata. In: Rácz Endre & Szathmári István szerk.: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köré*ből. Budapest, 164–202.

Knausz Imre (2005): A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia és a társadalomtudományi képzés. In: Hunyady Györgyné & Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné (szerk.): *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban.* Budapest: Trezor.

Koch, Peter & Oesterreicher Wulf (1990): *Gespochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch.* Tübingen: Max Niemeyer.

Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C. (1952): Culture: A critical rewiew of concepts and definitions 47/1. Cambridge: MA: Peabody Museum.

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

Labov, William (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacula*r. Oxford: Blackwell.

Lakoff, Robin T. (1973): *The Logic of Politeness; or Mind Your p's and q's*. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Lantos Mária (2006): *Hétszínvilág munkafüzet a 4.osztályos Hétszínvilág olvasókönyvhöz.* Budapest: Apáczai Kiadó.

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

Lerch Ágnes (2003): A preferenciarendszer a verbális konfliktusban. In: Németh T. Enikő & Bibok Károly (szerk.): *Általános nyelvészeti Tanulmányok XX.* (Tanulmányok a pragmatika köréből). Budapest: Akadémiai Kiadó.

Levinson, Stephen C. (1979): Activity types and language. *Linguistics,* 17/5-6. 365–399.

Lim, Tae-Seop (1994): Facework and interpersonal relationships. In: Ting-Toomey, Stella (ed.): *The Challenge of Facework: Cross-Cultural and Interpersonal Issues*. Albany: SUNY Press, 209–229.

Linell, Per (2005): *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations.* Routledge.

Lurija (1976)=Luria, Aleksandr Romanovich: *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* Cambridge: Harvard University Press. Chapter 5.

Lyons, John (ed.) (1977): *New Horizons in Linguistics.* Harmondsworth: Penguin Books.

Mao, LuMing Robert (1994): Beyond politeness theory: 'face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics,* 21: 451–486.

Marcia Farr Whitemann (ed.) (1981): *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication.* Vol. 1: Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences. New Jersey: Hillsdale.

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

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

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

Matsumoto, Yoshiko (1988): Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics,* 12: 403–426.

Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self and Society.* Chicago: Univ. Chicago Press.

Meier, Ardith J. (1995): Passages of Politeness: *Journal of Pragmatics,* 24: 381–392.

Meier, Ardith J. (1996): Two cultures mirrored in repair work: *Multilingua,* 15 (1996)/2: 149–169.

Meixner Ildikó (2007): *Játékház: képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Michaels, Sarah (1981): „Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society,* 10: 423–442.

Murata, Kumiko (1994): Intrusive or co-operative? A cross-cultural study of interruption. *Journal of Pragmatics,* 21: 385–400.

Nagy J. József (1978): A szófajok gyakorisági jellemzői a 8-10 éves tanulók nyelvhasználatában. *Magyar Nyelv,* 74: 186–204.

Nagy József (1996) *Nevelési kézikönyv.* Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.

Nagy József (2002): *XXI. Század és nevelés.* Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy Olga (1975): *Archaikus világkép és mese-hagyományozás. A debreceni Déri Múzeum 1974. évi évkönyve,* 619–644.

Nagy Olga (1978): *A táltos törvénye. Népmese és esztétikum.* Bukarest: Kriterion.

Nelson, Keith E. (ed.) (1978): *Children's Language 1.* New York: Gardner.

Nemesi Attila László (2004): Udvariasság és racionalitás a nyelvhasználatban. In: Ivaskó Lívia (szerk.): *A kommunikáció útjai.* Budapest: Gondolat, 157–179.

Németh T. Enikő & Bibok Károly (szerk.) (2003): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 129–163.

Nyiri Istvánné (2006): *Hétszínvarázs: olvasókönyv 2.osztályosoknak.* Budapest: Apáczai Kiadó.

Nyiri Istvánné (2007): *Varázs munkafüzet 2.o.* Budapest: Apáczai Kiadó.

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

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

Olshtain, Elite & Weinbach, Liora (1987): Complaints. A study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew. In: Verschueren, Papi-J. M.B. (eds.). *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International Pragmatics conference*. Benjamins. Amsterdam.

Olshtain, Elite (1989): Apologies across languages. In: Blum-Kulka, Shoshana & House Juliane & Kasper Gabriele (eds.): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.* Norwood, NJ: Ablex, 155–173.

Pavlidou, Theodossia (1994): Contrasting German-Greek politeness and the consequences. *Journal of Pragmatics*, 21: 487–511.

Rácz Endre & Szathmári István szerk. (1983): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest, 164–202.

Réger Zita (1987): Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Bartha Csilla szerk (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

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

Réger Zita (2002): *Cigány gyermekvilág.* Budapest: L' Hartmattan.

Réger Zita (2007): Az ugratás a cigány gyermekek nyelvi szocializációjában Magyarországon. In: Bartha Csilla (szerk): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében.* 170–193.

Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (ed.) (1983): *Language and Communication*. New York: Longman.

Romanesz=http://www.mtaki.hu/rendezvenyek/megtartott/ciganyosan_beszelunk.rtf

Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4): 696–735.

Sankoff, David (ed.) (1986): *Diversity and Diachrony.* Amsterdam: John Benjamins, 367–380.

Schadler, Margaret & Ayers-Nachamkin, B. (1983): The Development of Excuse-Making. In. Snyder, C. R., Higgins, Raymond L. & Stucky, Rita J. (eds.): *Excuses: Masquerades in Search of Grace.* New York: John Wiley and Sons, 159–189.

Schieffelin, Bambi, B. & Ochs, Elinor (1986a): Nyelvi szocializáció. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163–191.

Schiefflin, Bambi B. & Ochs, Elinor (eds.) (1986b): *Language Socialization Across Cultures.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schiffrin, Deborah (1986): Turn-initial variation: Structure and function in conversation. In: Sankoff, David (ed.): *Diversity and Diachrony*. Amsterdam: John Benjamins, 367–380.

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

Scollon, Ron & Scollon, Suzanne B. K. (1981): *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication.* Norwood, NJ: Ablex.

Scollon, Ron & Scollon & Wong, S. (1995*): Intercultural Communication: A Discourse Approach.* Oxford: Blackwell.

Searle, John Roger (1992): *Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Sebeok, Thomas A. (ed.) (1960): *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sell, Marie A. & Rice, Mabel L. (1988): Girl's Excuses: Listener, Severity of Violation, and Developmental Effects. *Discourse Processes*, 11: 357–371.

Shotter, John (1978): The cultural context of communication. In: Lock, Andrew (ed.): *Action, Gesture, and Symbol.* London: Academic.

Síklaki, István (1990): *A szóbeli befolyásolás alapjai I-II.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Slugoski, Ben Rudolph & Turnbull, William (1988): Cruel to be kind and kind to be cruel: sarcasm, banter and social relations. *Journal of Language and Social Psychology*, 7: 101–121.

Snyder, C. R., Higgins, Raymond L. & Stucky, Rita J. (eds.) (1983): *Excuses: Masquerades in Search of Grace.* New York: John Wiley and Sons, 159–189.

Söll, Ludwig & Hausmann Franz Josef (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Erich Schmidt.

Spencer-Oatey, Helen (1996): Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics,* 26: 1–24.

Spencer-Oatey, Helen & Xing, J. (1998): Relational management in Chinese-British business meetings. In: Hunston, Susan (ed.): *Language at Work.* Clevedon: British Association for Applied Linguistics, 31–46.

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

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

Suszczyńska Malgorzata (2003): A jóvátevés beszédaktusai a magyarban. In: Németh T. Enikő és Bibok Károly (szerk.): *Általános nyelvészeti Tanulmányok XX*. (Tanulmányok a pragmatika köréből). Budapest: Akadémiai Kiadó, 255–295.

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

Szőke-Milinte Enikő (2005): A kommunikációs kompetencia szerveződése és fejlődése. In: Ivaskó Lívia (szerk.): *Érthető kommunikáció.* Szeged: Szegedi TE Médiatudományi Tanszék.

Tannen, Deborah ed. (1982): *Spoken and Written Language.* Norwood, N. J.: Ablex.

Tannen, Deborah (1982): Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. *Language,* 58/1, 1–21.

Tannen, Deborah (1989): *Talking voices.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, Deborah (1993a): *Framing in Discourse*: surface evidence for underlying expectations. Oxford: Oxford University Press.

Tannen, Deborah (1993b): What's in a Frame? Surface Evidence for underlying Expectations. In: Tannen, Deborah ed.: *Framing in Discourse*: surface evidence for underlying expectations. New York: Oxford University Press. 14–57.

Thomas, Jenny (1983): Cross-cultural pragmatic failure: *Applied Linguistics,* 4/2: 91–112.

Thomas, Jenny (1995): *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. New York: Longman.

Ting-Toomey, Stella & Cocroft, Beth-Ann (1994): Face and facework: theoretical and research issues. In: Ting-Toomey, Stella (ed.): *The Challenge of Facework*. Albany: SUNY Press, 307–340.

Ting-Toomey, Stella (ed.) (1994): *The Challenge of Facework*. Albany: SUNY Press, 307–340.

Ting-Toomey, Stella & Kurogi, Atsuko (1998): Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22/2: 187–225.

Tolcsvai Nagy G. szerk. (2006): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok.* Budapest: Tinta Kiadó. 113–156.

Toolan, Michael J. (1991): *Narrative. A critical linguistic introduction*. London and New York: Routledge. 146–193.

Trompenaars F. & Hampden-Turner C. (1997): *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business.* London: Nicholas Brealey.

Vekerdi József (1974): *A cigány népmese*. Kőrösi Csoma Kiskönyvtár. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Verschueren, Papi-J. M.B. (eds.) (1987): *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International Pragmatics conference.* Benjamins. Amsterdam.

Vigotszkij (1962)=Vygotsky, Lev S.: *Thought and Language.* Cambridge: MIT Press.

Vigotszkij (1978)=Vygotsky, Lev S.: *Mind in Society.* Cambridge: Harvard Univ. Press.

Watzlawick, Paul & Beavin, Janet & Jackson, Don (1967): *Pragmatics of Human Communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes.* London: Norton.

Westwood Robert, Ian (ed.): *Organisational Behaviour: Southeast Asian Perspectives*. Hong Kong: Longman Asia.

Wieland, Molly (1991): Turn-taking structure as a source og misunderstanding in French-American cross-cultural conversation. In: Bouton, Laurence F. & Kachru Yamina (eds.): *Pragmatics and Language Learning 2*. Urbana: University of Illionis at Urbana-Champaign, 101–118.

Wilson, Deirdre & Sperber, Dan (1987): *An Outline of Relevance Theory.* Notes on Linguistics 39: 5–24.

Wiseman, Richard, L. (ed.) (1995*): Intercultural Communication Theory: International and Intercultural Communication Annual 19.* Thousand Oaks, CA: Sage, 81–101.

Yule, George (1980): Spekaers' topics and major paratones. *Lingua: International Review of General Linguistics,* 52: 33-47.

Yuen, Chi Ching E. (1992): Conflict handling processes. In: Westwood Robert, Ian (ed.): *Organisational Behaviour: Southeast Asian Perspectives*. Hong Kong: Longman Asia, 362–379.

Zsolnai József (szerk.) (1987): *Tanítási program 1. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1987): *Feladatgyűjtemény 1. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1987): *Tanítási program 2. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1987): *Feladatgyűjtemény 2. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1988): *Tanítási program 3. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1988): *Feladatgyűjtemény 3. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1989): *Tanítási program 4. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai József (szerk.) (1989): *Feladatgyűjtemény 4. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.

1. melléklet

I. A tulajdon megkárosítása

szülő–pohár

Tegyük fel, hogy éppen törölgetsz, amikor kicsúszik a kezedből a pohár, és darabokra töröd. Anya belép a konyhába, mert éppen hallotta a zajt.

barát–füzet

Napközis foglalkozáson a barátod mellett ülsz. Te hamarabb készen lettél a házi feladat megírásával, és előveszed az innivalódat. Az asztalra teszed úgy, hogy az üveg kupakját elfelejted rácsavarni. Véletlenül meglököd az üdítőt a tolltartóddal, ami ekkor a barátod házi feladatára (füzetére) löttyen.

tanár–szemüveg

Szünet van. Rohangáltok a teremben, elfutsz az asztal mellett, és lelököd a tanár szemüvegét. A tanár éppen akkor toppan be az ajtón.

II. A feladat nem teljesítése

szülő–rendrakás

Anyu megkért, hogy mire este jönnek a vendégek, tegyél rendet a játékaid között. Te azonban úgy belemélyedtél a várépítésbe, hogy elfelejtkeztél róla.

bará–beteglátogatás

A barátod beteg, és te meglátogatod otthon. Megkér, hogy vidd el neki a házi feladatot másnap. Másnap te újra elmégy hozzá, de elfelejted elvinni neki a házit. A barátod aggódik, hogy mi lesz a suliban.

tanár–gyűjtés

Másnap őszi képet akartok ragasztani rajzórán a termésekből, levelekből. Te ahelyett, hogy kint a hidegben gyűjtenél, inkább bent tévézel. Másnap a tanár néni számon kéri a gyűjtött leveket, terméseket.

III. Hazudni valakinek

szülő–rossz jegy

Rosszul sikerült matematikából a felmérésed az iskolában. Otthon megkérdezik, hogyan sikerült a felmérés. Te már tudod, hogy újra kell írnod az egészet, de félsz otthon a büntetéstől, ezért azt mondod, hogy jól sikerült. Másnap anyukád beszél a tanárnővel, és kiderül az igazság. Anyukád elmondja neked, hogy mit mondott a tanárnő.

barát–üdítő

Farsangi bál van az iskolában, és te tánc közben megszomjazol. Épp ott van az asztalon a barátod üdítője, és te megiszod. Egy osztálytársad mindent lát. Amikor a barátod megkérdezi, ki itta meg az üdítőjét, te azt állítod, nem te voltál. Az osztálytársad azonban állítja, hogy ő látta, hogy te ittad meg.

tanár–hógolyó

Kint hógolyóztok a többiekkel, és te a társad helyett az ablaknak dobod a hógolyót. Letagadod, hogy te törted be hógolyóval a terem ablakát.

IV. Elvenni más tulajdonát

szülő–mobiltelefon

Otthon az a szabály, hogy nem szabad hozzányúlni a mobiltelefonhoz. Te mégis elveszed, és ezt a szüleid meglátják. Anyu mérges lesz.

barát–új játék

Nagyon megtetszik a barátod új játék kocsija. Ő nem akarja odaadni, és te elveszed. A barátod szomorúan keresi játékát.

tanár–csoki

A suliban éppen szünet van, és te otthon felejtetted a tízóraidat. Már nagyon éhes vagy és a tanár néni asztalán ott van felbontva egy csoki. Már csak egy kocka van benne. Te nem tudsz ellenállni és megeszed. A tanár néni belép a terembe, és észreveszi, hogy nincs ott a csoki.

V. Valakit testileg bántalmazni

szülő–készülődés

Nem akarsz ma reggel iskolába menni. Anyukád éppen öltöztetni akar, de te csak rúgkapálsz hevesen. Megrúgod anyukádat. Látod rajta, hogy fáj neki.

barát–libikóka

A barátod nem akarja neked átadni a libikókát, ezért te lelököd. Erre ő megüti magát.

barát–tornasor

Éppen tornasorba sorakoztok, amikor véletlenül rálépsz a barátod lábára. Mit mondasz neki?

tanár–bokor

Az osztály kisétál a közeli kis erdőbe. Egy kis erdei ösvényen haladtok. Behajlanak a vadrózsa bokor ágai, ezért a tanító néni figyelmeztet titeket, hogy óvatosan emeljétek meg, és ne engedjétek el, mert a mögöttetek haladó arcába csapódhat. Egyesével haladtok. Mögötted már csak a tanító néni megy. Te felemeled a szúrós vadrózsa bokor ágát, de hirtelen el is engeded, és a tanító néni arcába csapódik. Csúnyán megkarcolja az arcát, homlokát és még a vére is kisercen.

2. melléklet

I. „A”*Kinek az akarata érvényesült? Karikázd be!*

1. tied 2. a társadé 3. egyformán, mindkettőtöké

„B”*Kinek az akarata érvényesült? Karikázd be!*

1. tied 2. a társadé 3. egyformán, mindkettőtöké

II. „A”*A tervezés/beszélgetés közben mit tartottál fontosnak? Karikázd be! Több választ is lehet.*

1. Az legyen, amit te szeretnél.
2. Az legyen, ami a társadnak jó.
3. Az legyen, ami mindkettőtöknek jó.
4. Az a fontos, hogy jó tervet készítsetek.
5. Az a fontos, hogy a tanító néninek megfeleljen.

„B”*A tervezés/beszélgetés közben mit tartottál fontosnak? Karikázd be! Több választ is lehet*.

1. Az legyen, amit te szeretnél.
2. Az legyen, ami a társadnak jó.
3. Az legyen, ami mindkettőtöknek jó.
4. Az a fontos, hogy jó tervet készítsetek.
5. Az a fontos, hogy a tanító néninek megfeleljen.

III. „A”*Volt-e olyan, amikor megtréfáltad a másikat?*

1. Igen 2. nem

Ha igen, mikor?

„B”*Volt-e olyan, amikor megtréfáltad a másikat?*

1. Igen 2. nem

Ha igen, mikor?

IV. **„A”***Milyen a társaddal való viszonyod a dialógus során? Karikázd be!*

1. Nagyon jól megértettétek egymást.
2. Megértettétek egymást.
3. Nem értettétek meg egymást/ konfliktus volt köztetek: Mikor?

„B”*Milyen a társaddal való viszonyod a dialógus során? Karikázd be!*

1. Nagyon jól megértettétek egymást.
2. Megértettétek egymást.
3. Nem értettétek meg egymást/ konfliktus volt köztetek: Mikor?

V. *A két dialógus összehasonlítása*

- *Melyik tervet tartod jobbnak?* 1. „A” 2. „B”
- *Melyik szituációban érezted magad jobban?* 1. „A” 2. „B”
- *Melyik dialógusban volt a partnered udvariasabb?* 1. „A” 2. „B”

3. melléklet

A romák által használt főbb stratégiák

1.a.a: barát–házi/ a feladat nem teljesítése:

– Hello, szia M.!
– Szia!
– Elhoztad a házi feladatokat?
– Elfelejtettem.
– Hmm, pedig megígérted, hogy elhozod a házimat.
– *Elfelejtettem, sajnálom, nagyon szégyellem magam.* (3/1.a/1.a.a)
– Szégyelled magad, M.. De figyelj csak! Akkor hogy fogom bepótolni? Én nem szoktam ilyet csinálni, hogy nem csinálom meg.
– *Majd most elhozom, nem felejtem el, ígérem.* (4)
– Haza fogsz menni érte?
– Igen.
– Hogy tehettél velem ilyet, M.? Én úgy bíztam benned!
– *Sajnálom, ilyen má nem fordul elő. Nagyon szégyellem magam.* (1.a/5/1.a.a)
– Jól van. Akkor siess, várlak!

-2: barát–autó/ elvenni más tulajdonát

– R., hova lett a kisautóm, amivel az előbb játszottunk?
– Nem tudom.
– Dehogynem. Hát még te is itt játszottál velem. Segítsél már megkeresni! Nem látod, R., hogy hol van?
– Nem.
– Segíts megkeresni az én kisautómat! Ugyan hova tűnhetett? Nem te vetted el?
– Nem.
– Én látom, hogy te vetted el.

– *Ez másik.* (-2)

– Hagy nézzem csak! Hát ez az én kis piros autóm. De mé vetted el?

– *Nem a tiéd, hanem hoztam.* (-2)

– Nem, ne hazudjá, ez az enyém. Én pontosan megismerem. Nem kellett volna inkább elkérned, hogy játszhassá vele?

– *Elkértem.* (3)

– De tudod, hogy nem adtam oda, mert azt mondtam, hogy csak az autópályán játszhatunk vele. Nagyon haragszom rád. Add ide!

– *Nem adom*. (-2)

– Add ide! Nem leszek a barátod többé soha. Add ide nekem! Add ide! Ideadod?

– Igen.

– De nagyon haragszom. Ilyen barátom vagy te nekem, hogy elveszed szó nélkül az én autómat, és még le is tagadod, hogy az az én autóm? Na, ilyen vagy? Nem tudsz erre mondani semmit nekem?

2d: tanár–szemüveg/ a tulajdon megkárosítása

– Gyerekek, aki nem hetes, azonnal menjen ki sorakozni! Hoppá, Friderika, most látom, mi történik itt?

– *B. elvette az asztalról a tolltartómat, és elkezdtünk kergetőzni, és véletlenül lelöktem a szemüvegét.* (3/2.d)

– Ejnye, ejnye, hát hogy tehettél ilyet? Nem tudjátok, hogy a teremben tilos szaladgálni?

– *Véletlen volt.* (2.d)

– De ráadásul nézd meg, még a szemüvegem is leesett a földre! Darabokra törött. Hát mit gondolsz, hogy fogok én ezután olvasni? F., nagyon nagy kárt okoztál.

– *Nem akartam, csak véletlen volt.* (2.d/2.d)

– Hát, bízom benne, hogy csak véletlen volt. Máskor ilyen ne forduljon elő!

– Igen.

6: tanár–gyűjtés/ a feladat nem teljesítése

– A., neked hol vannak a gyűjtött leveleid és terméseid?

– Hát elfelejtettem. (3)

– Elfelejtetted. Hát nézz csak körül! A többiek nem feledkeztek meg róla. Mindenkinek tele van az asztala levelekkel, gesztenyével, makkal. Csak a tiéd üres. Mit gondolsz, mit fogsz csinálni itt a mai órán?
– *Nem tudom*. (6)
– Nem tudod? Tanító nénit nagyon elkeserítetted, hogy te nem szoktál ilyet csinálni. Nagyon feledékeny vagy. A., nem vártam tőled, hogy te, pont te, aki mindig szót fogadtál tanító néninek, most nem teljesítetted a kérését.
– *De nagyon hideg volt, és bementem a szobába, és néztem a tévét.* (3)
– Nagyon szomorú vagyok, A.. Most tudod, nagyon nagyon haragszom rád. Itt vagy, és nem tudsz dolgozni egész órán. Mit csináljak veled?
– *Nem tudom.* (6)

A magyarok által használt főbb stratégiák

1.a: tanár–szemüveg/ a tulajdon megkárosítása

– Gyerekek, csak a hetesek maradhatnak benn, a többiek menjenek ki szünetre! Hoppá, P., most látom, mi történik itt? Hogy került a szemüvegem az asztalra? Az asztalról a földre?
– *Véletlenül, ahogy így Cs. elvette így a tolltartómat, itt már elkezdett vele futni, már el akartam kérni tőle, csak hogy így véletlenül így futottunk, és akkor megrántottam így a terítőt, és véletlenül lepottyant.* (2.d/3/2.d)
– Azt, hogy lepottyant, látod, drágám, de darabokra tört. És hogy fogok én ezután olvasni?
– *Majd visszaragasszuk*. (4)
– P. ezt nem gondoltam, hogy te nem tudod, hogy a hetesnek hogy kell viselkedni. Nagyon elkeseredtem. Nagyon kár, hogy nem fogadtál szót. Tudsz erre mondani valamit a tanító néninek?
– *Hát, csak borzalmasan sajnálom*. (1.a)
– Hát, remélem, majd valahogy megoldjuk a problémát.

1.c. barát–autó/ elvenni más tulajdonát

– Hová lett a kedvenc autóm? Az előbb még itt játszottál vele, D..
– *Egy kicsit ki szeretném próbálni.* (3)

– De hol van? Azt mondd meg, hogy hol van?

– *Most játszok vele*. (3)

– De hogy gondoltad, hogy elveszed, mikor én mondtam neked, hogy nem szabad levenni az autópályáról?

– *Mert ki szerettem má nagyon próbálni.* (3)

– De tudod, hogy megmondtam neked, hogy nem adom oda, mert ez az én kedvenc autóm, amit a nagypapámtól kaptam, mert azt senki nem veheti el. Te azt ennek ellenére mégis elvetted, és ki akarod próbálni. Add ide!

– *Jól van, odaadom.* (4)

– Nem gondolod, hogy engem most ezzel nagyon megbántottál, D.?

– *De. Bocsánat.* (1.c)

– Máskor is előfordul, hogy kérés nélkül elveszed az én játékomat?

– Nem.

– Biztos?

– Biztos.

– Nagyon szomorú vagyok. Nem biztos, hogy most már a barátod leszek.

– *Bocsánat.* (1.c)

2.a: tanár–bokor/ testileg bántalmazni valakit

– Jaj, Cs., az arcomba vágódott a vadrózsa bokor ága. Hú, megkarcolódott a homlokom, az arcom, vérzik is, még a szememre is alig látok. Hát hogy tehettél ilyet, hogy lehettél ilyen figyelmetlen?

– *Nem láttam, hogy ott vagy.* (3)

– De hát megbeszéltük, Cs., hogy úgy szabad átmenni, hogy föl kell emelni a bokrot, és a lehajló ágat gyorsan visszaengedni, nehogy megsérüljön valaki. És te nagyon figyelmetlen voltál, nagyon nagy fájdalmat is okoztál. Jujjujj, már csorog is a vér az arcomról. Nagyon el vagyok keseredve. Mit szólsz te ehhez?

– *Nem jó, nem jó.* (2.a)

– Nem jó? Nem jó ez a dolog, ami történt, ugye, Cs.? Te is érzed, hogy nem jó. Van valami hozzáfűznivalód a történtekhez?

– Ühüm.

– Éspedig?

– *Az, hogy én voltam az utolsó, azt hittem, hogy elöl tetszik lenni, nem hátul.* (3)

– De most már ez a dolog megtörtént. És ezek után ehhez azért mondasz nekem valamit? Mondjad, Cs.!

– *Azt, hogy nem akartam megcsikarni az arcát és a homlokát, de inkább a szemét sajnálom nagyon, mert így nem látja, hogy merre megy.* (2.d/1.a)

– Hát, máskor legyél körültekintőbb, Cs., mert veled is előfordulhat. Jó?

– Jó.

3: tanár–hógolyó/ hazudni valakinek

– Gyerekek, mi volt az a csörömpölés? Nem láttátok, hogy ki dobta be hógolyóval a terem ablakát?

– Én nem voltam.

– Nem voltál? Hát pedig már mindenkit végigkérdezgettem, senki nem vallja be, hogy ő volt. Hát ez nem igaz, hogy nincs meg a tettes. N., te olyan kis sápadt vagy, meg olyan kis ijedt. Tudsz valamit a dologról?

– Nem.

– Nem? De hát valakivel csak előfordult, hogy rosszul célzott?

– Figyelj, N., én nem akarom rád fogni, de mi itt a többi osztálytársaiddal láttuk, hogy te dobtad be a hógolyóval azt az ablakot. Miért tagadod?

– *Mert félek.* (3)

– Mitől félsz?

– *Az, hogy a tanító néni megbüntet.* (3)

– Értem. N., valóban te voltál?

– Igen.

– Igen. Hát hogy történhetett ez, hogy most nem mondtad meg tanító néninek az igazat?

– *Mert féltem.* (3)

– Féltél. Pedig tudod, hogy nem szoktalak megbüntetni. Máskor megbeszéljük ezt a dolgot, jó?

– Jó.

– És máskor ne forduljon elő! Szeretném, ha mindig csak az igazat mondanád.

– Jó.

5: szülő–készülődés/ testileg bántalmazni valakit

– Jaj, R., mit csináltál? Tudod, hogy fáj ez nekem?
– *Nem láttam, hogy ilyen közel vagy.* (3)
– De gyere csak, nézd meg! Pont a sípcsontomba rúgtál.
– Igen, látom.
– Már kezd is pirosodni. Hát hogy gondolod, hogy anyát megrúgod?
– *Mindjárt hozok rá vizes ruhát.* (4)
– Az nagyon jó lesz, de akkor is, R., hogy gondolod, hogy anyába belerúgsz? Én segíteni akartam neked…
– *Véletlenül beléd rúgtam, mert nem láttam.* (2.d/3)
– De nem gondoltam, hogy ezt véletlenül is meg merted tenni. Tudod, hogy menni kell az iskolába, nekem dolgozni kell menni, mindjárt elkésünk, és ráadásul nagyon nagy fájdalmat okoztál.
– *Jó, majd legközelebb nem fog ilyen előfordulni, megígérem.* (5)
– Jó lesz. Egy kicsikét még hozz rá légy szíves, vizes ruhát, mert nagyon dagad.
– Jó.
– Jó. Félek, hogy el se tudok menni az iskoláig. Remélem, máskor nem leszel ilyen durva.
– *Nem lesz ilyen.* (5)
– Jól van.

9: tanár–csoki/ elvenni más tulajdonát (bábokkal)

– Gyerekek, az előbb, mielőtt kimentem telefonálni, még itt volt az asztalomon egy darab csokoládé. Nem tudjátok, hogy hová lett?
– Én nem tudom.
– De senki nem is látta, hogy hová lett?
– *Nem. Viccelődtünk.* (9)
– Csenge, most látom, hogy előtted miért nincs tízórai?
– Otthon hagytam.
– Na, gyere, majd mindjárt adok az enyémből. Tessék.
– Köszönöm.

– Fogyaszd el! De olyan sápadt is vagy, Csenge. Edd meg, nyugodtan, amit adtam. Miért nem akarod enni? Van valami baj?

– Nincsen.

– Vagy már nem vagy éhes?

– De.

– Bánt valami, ugye?

– Ühüm.

– Mi bánt téged, mondd el!

– *Hát az bánt, hogy eltűnt az asztalról a csoki*. Nem láttam, de nem is tudom, hogy hol van. (9) (-2)

– Csenge, figyelj rám! Biztos, hogy nem te vetted el azt a csokit? Nem voltál nagyon éhes?

– Hát, éhes voltam, de nem vettem el. (3) (-2)

– Tanító néni, én csak fél szemmel láttam, de nekem úgy rémlik, hogy Csenge odament a maga asztalához, és mintha a maga asztaláról elvett volna valamit.

– Ez valóban igaz, Csenge?

– Hm, hát…

– Igaz, Csenge?

– Igaz.

– És hogy gondoltad, Csenge, hogy kérés nélkül a tanító néni asztaláról elveszed a csokit?

– Hm.

Tudod, hogy ha kéred, odaadom. De hogy gondoltad ezt, Csenge? Tudtad, hogy nem szabad hozzányúlni a tanító néni asztalához!

– Tudtam.

– Tudtad, és mégis csak hozzányúltál. Ezt hogy gondoltad? Helyesnek ítéled ezt a tettedet, Csenge?

– Nem.

– Bizony nem. És van valami mondanivalód a tanító néninek?

– Hát igen.

– Szeretném hallani, Csenge.

– *Hát az, hogy éhes voltam, és nem hoztam magammal ennivalót, meg nem tudtam ellenállni a csokinak.* (3)

– És ezt helyesnek ítéled?

– Nem.

– És ha a későbbiekben ilyen helyzetbe kerülsz, hogy cselekszel?

– *Megkérdezem, hogy elvehetem-e a csokit.* (4)

– És én most nagyon szomorú vagyok ezért, hogy most nem így csináltad, nem így történtek a dolgok, Csenge.

Kitől féltél/tartottál a legjobban? Ta-SZ-Ba

Ki áll hozzád a legközelebb? SZ-Ba-Ta

Melyik vétséget ítéled a legsúlyosabbnak? SZ-Ba-Ta

Miért döntöttél úgy, hogy bocsánatot kérsz? Mert féltem, hogy a tanár néni rájön, és nem szándékosan csináltam (B).

4. melléklet

Melyiket tartod a legjobb, illetve a legrosszabb bocsánatkérésnek? Tedd sorba, vagy legalább a dőlt betűseket rangsorold!
Legjobb: 1
Legrosszabb: 16

-szégyellem magam
-sajnálom
-ne haragudj
-bocsi
-bocsánat
-nem én voltam
-az én hibám
-nem az én hibám, hanem a másé
-az én hibám, mert nem figyeltem oda
-nem direkt volt
-azért tettem, mert
-jóváteszem
-többet ilyet nem teszek
-nem tudom, mit mondjak
-nem én tehetek róla, hanem te
-ne beszéljünk a vétekről, inkább valami másról

5. melléklet

	A tulajdon megkárosí-tása		A feladat nem teljesítése		Hazudni valakinek		Elvenni más tulajdonát		Testileg bántalmazni valakit	
	M	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**	**M**	**R**
1.a.a	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
1.a	16	16	7	7	8	12	6	6	8	11
1.b	5	5	3	1	7	1	5	5	6	5
1.c	32	25	16	12	22	17	30	28	34	37
-2	1	1	0	0	28	40	12	12	0	1
-2.a	0	1	3	11	1	0	4	5	2	2
2.a	12	14	20	19	32	34	28	34	3	4
2.b	4	1	22	30	6	9	11	9	7	5
2.c	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2.d	40	60	4	3	13	8	3	4	23	30
3	48	51	35	27	69	65	83	85	53	50
4	72	67	79	67	42	36	28	30	63	42
5	6	0	7	1	18	9	12	9	6	5
6	1	5	1	3	0	8	1	3	1	4
7	1	1	0	0	0	2	1	1	0	4
-7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	1	0	0	1	1	2	3	1	5	11
9	6	12	8	3	27	30	13	10	6	6

6. melléklet

Az IFID stratégiák megoszlása					
		1. o.		4. o.	
		Magyar	Roma	Magyar	Roma
1.a.a	**szégyellem magam**	4	9	1	2
1.a	**1. sajnálom**	21	17	20	23
	2. fokozó+sajnálom	19	6	24	23
	3. sajnos	7	0	3	4
	4. én is szomorú vagyok, bánom, nagyon megbántam	2	2	-	-
1.b	**1. bocsáss meg**	1	4	18	8
	2. bocsáss meg + fokozó	-	-	2	2
	3. ne haragudj/on	0	2	7	1
	4. Meg tudsz bocsátani?	-	-	1	2
	5. Megbocsátasz?	-	-	1	4
1.c	**1. bocsánat**	94	68	48	45
	2. bocsánat+fokozó	18	13	23	20
	3. bocsi	2	3	13	14
	4. bocsi+fokozó	-	1	7	4
	5. bocs	0	3	2	9
	6. bocs+fokozó	-	-	0	1
	7. bocsika	-	-	0	1
	8. bocsánatot kérek	8	9	28	14
	9. bocsánatot kérek + fokozó	-	-	4	0
	10. bocsánatot szeretnék kérni	1	0	1	1
	11. bocsánatot kell kérnem	-	-	1	0
	12. elnézést	0	5	1	4
	13. elnézést + fokozó	2	2	2	2
	14. elnézést kérek	0	1	7	1

7. melléklet

<table>
<tr><th colspan="6">A diskurzuselemzés tanulságai</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Magyarok (M)</td><td colspan="2">Romák (R)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Preferenciaszerveződés / egyet nem értés</td><td>P</td><td>M-M

ENH
ENI</td><td>M-R

ENP</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>SZ</td><td colspan="2">megsértik az egyetértés maximáját</td><td colspan="2">betartják az egyetértés maximáját</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Szimultán beszéd</td><td>P</td><td>M-M

A→X
B→X
C→X</td><td>M-R

kevesebb szimultán beszéd</td><td>R-R

nincs jelen a C-típus</td><td>R-M

többször történik félbeszakítás, de az a beszédjog átadásával végződik</td></tr>
<tr><td>SZ</td><td colspan="2">nem veszik figyelembe a nagylelkűség maximáját</td><td colspan="2">a jóváhagyás maximájának érvényesülése</td></tr>
<tr><td rowspan="2">A diskurzus témájának kezelése</td><td>P</td><td>M-M</td><td>M-R

ajánlattevés, feladat</td><td>R-R
viszony</td><td>R-M
viszony egyetértések ismétlések</td></tr>
<tr><td>SZ</td><td colspan="2">a feladat teljesítése</td><td colspan="2">az arculattal való bánásmód</td></tr>
<tr><td rowspan="2">A diskurzus információs struktúrája</td><td>P</td><td>M-M

összefoglalás</td><td>M-R

Összefoglalás
Direkt érvelés</td><td>R-R
részletezés
ugratás</td><td>R-M
részletezés
indirekt stratégiák</td></tr>
<tr><td>SZ</td><td colspan="2">arculatkezelés</td><td colspan="2">feladatra való koncentrálás</td></tr>
</table>

P: pragmalingvisztika

Sz: szociopragmatika

ENP: egyet nem értés pőrén; **ENH**: egyet nem értés helyrehozatallal; **ENI**: egyet nem értés indirekten;

A: a szimultán beszéd nem az átadásra releváns helyen történik (félbeszakítás)

B: a szimultán beszéd az átadásra releváns helyen történik (átfedés)

C: a szimultán beszéd a beszédlépés kezdeténél történik (egyidejűleg két beszélő önkiválasztása)

X: a beszédjog megtartása

8. melléklet[83]

Magyar tanuló:

Nagy élményem volt

A Balatoni nyaraláson velünk jöttek a barátom és családja. Egy nagyon szép házat kaptunk. Niki a barátnőm testvérem és én voltunk egy szobába.

Nagyon sokszor fürödtünk| és volt olyan is| mikor mind a két család a Balatonban labdázott. Nikivel többször is be-úsztunk a bólyához. Nem is tudom hanyadik nap| Ágotájék pont odajöttek. Nem voltak annyira messze sem. Mostmár három család labdázott. Ágotájék sokszor eljöttek hozzánk. De sajnos nem volt minden nap jó idő. De a szülők mindig Kitalálták, hogy hová menjünk. Esténként mindig sétáltunk.

Bár tovább maradtunk volna! De az emléke mindig megmarad. Meg külömben egy kis macit is kaptam| és így mindig megmarad a Balaton emléke.

Orientáció	A Balatoni nyaraláson velünk jöttek a barátom és családja.
Orientáció; értékelés: fokozó	Egy *nagyon szép* házat kaptunk.
Orientáció	Niki a barátnőm testvérem és én voltunk egy szobába.

[83] A fogalmazásokat A labovi elemzési keret alapján tagoltam kisebb egységekre. A vastagon kiemelt részek a narratív tagmondatok összekapcsolásának lexikalizált formáit jelölik, a kurzív részek pedig az értékelő részeket. Az (A) az anticipációt, a (T) a törést a gondolatmenetben jelöli, a | pedig a hiányzó mondategység határokat.

A cselekmény bonyolítása, mellérendelő tagm. értékelés: fokozó	(A) *Nagyon sokszor* fürödtünk
A cselekmény bonyolítása, mellérendelő egység	és volt olyan is mikor mind a két család a Balatonban labdázott.
A cselekmény bonyolítása, korlátozó tagm. értékelés: összehasonlítása	Nikivel *többször* is beúsztunk a bólyához.
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm. Értékelés: értelmezés; értékelés: értelmezés	*Nem is tudom* **hanyadik nap** Ágotájék *pont* odajöttek.
Értékelés: értelmezés	Nem voltak *annyira* messze sem.
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**Mostmár** három család labdázott.
A cselekmény bonyolítása, szabad tagm. értékelés	Ágotájék *sokszor* eljöttek hozzánk.
A cselekmény bonyolítása, szabad tagm. értékelés: értelmezés	(T) *De sajnos* nem volt minden nap jó idő.
Értékelés: értelmezés	De a szülők mindig Kitalálták, hogy hová menjünk.
A cselekmény bonyolítása, szabad tagm. értékelés: fokozó	(T) **Esténként** *mindig* sétáltunk.
Értékelés: EB	(A, T) Bár tovább maradtunk volna!
Kóda	De az emléke mindig megmarad.
Értékelés: értelmezés	Meg külömben egy kis macit is kaptam
Értékelés: értelmezés	és így mindig megmarad a Balaton emléke.

Roma tanuló:

Nagy élményem volt

A Szüreti focimeccsen Kiáltunk| a kórház iskola
kihívta Szet imrések ket| volt, 3,3,kesek
voltak a mi iskolánkban| volt
,3,4|,elsőnek,3,ésa,3|, a mi iskolánk

legyőzte a harmadikosokat| és nagyon
ürültek| és utána Mikövet kesztönk|
beáltünk a pájára és kesztünk|
paszolgatunk| után bement a
hálóba egy gól| és eszt a
kórház iskola lőte| kesztek| és
elvetük a labdát| és megint
bement egy gól| és nagyon
örültünk a golnak| és meg
nyerte a Kórház 4gyedikesei|
megnyertek első mecset|
es utána bekerültünk a düntű
be |és megint mikesz tünk|
megint paszolgatunk| es
megint egy gól kesztek| es hozták
fel| és kicselesztünk űket| és
és megint beruktun golt|
es ,3,0, revertele a Kórház iskola
a szent imréseket|

Absztrakt	A Szüreti focimeccsen Kiáltunk (Impl.)
Orientáció	a kórház iskola kihívta Szet imrések ket
Orientáció	volt, 3,3,kesek voltak a mi iskolánkban
Orientáció	volt,3,4,
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**elsőnek**,3,ésa,3, (Impl.)
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm., értékelés: értelmezés	a mi iskolánk legyőzte a harmadikosokat és *nagyon ürültek*
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**és utána** Mikövet kesztönk
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	beáltünk a pájára

A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**és** kesztünk
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	paszolgatunk
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**után** bement a hálóba egy gól
Értékelés: értelmezés	és eszt a kórház iskola lőte
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	Kesztek (Impl.)
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**és** elvetük a labdát
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**és megint** bement egy gól
Értékelés: értelmezés	és *nagyon örültünk* a golnak
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**és** meg nyerte a Kórház 4gyedikesei (Impl.)
Értékelés: ismétlés	megnyertek első mecset
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm.	**es utána** bekerültünk a düntűbe
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm. értékelés: ismétlés	**és megint** mikesz tünk
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm., értékelés: ismétlés	**megint** paszolgatunk
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm., értékelés: ismétlés	**es megint** egy gól kesztek
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm., értékelés: ismétlés	**es** hozták fel
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm., értékelés: ismétlés	**és** kicselesztünk űket
A cselekmény bonyolítása, narratív tagm., értékelés: ismétlés	és **és megint** beruktun golt
Eredmény	es ,3,0, revertele a Kórház iskola a szent imréseket

Függelék

Mintadialógusok (4. osztály)

I. A tulajdon megkárosítása

(M) Szülő–pohár

– Sziasztok! Megérkeztem. Mi ez a nagy zaj?

– Hát..

– Mi csörgött?

– Eltörtem a kedvenc poharadat.

– Jaj, mondtam, hogy ne mosogasd el azt, amit a mamától kaptunk.

– Bocsánat.

– Bocsánat?

– Többé nem fogom.

– Nem csinálsz ilyet máskor?

– Nem.

– És szót fogdsz, ha legközelebb azt mondom, hogy ne nyúljá hozzá?

– Igen.

– ó.

(R)

– Mosogattál?

– Igen.

– Látom, poharat is törtél.

– Csak véletlen volt!

– Hadd nézzem, melyiket! Pont a kíket! Hát pont ezt kellett? Hát tudod, hogy névnapomra kaptam.

– Bocsánat.

– Hát nem nagyon bocsátok meg, mert pont névnapomra kaptam. Ebbű csak pont hat darab volt. Most má híja van. Hagy nézzem a kezedet, mit csinátá? Jó van, nem vágtad el. Most má akkor szedd össze!
– Ok.

(M) *Barát–füzet*
– Jaj, Ronetta, mit csináltál? Ráöntötted a gyönyörű házimra az innivalódat!
– Én tényleg nem akartam, nagyon sajnálom. Megbocsájtasz?
– Igen. De máskor ilyen elő ne forduljon!
– Megígérem, hogy máskor nem fog megtörténni soha.
– Jaj, most Irma néni mit fog szólni? Tönkrement a gyönyörű házim.
– Én tényleg nagyon sajnálom, én tényleg nem akartam, én tényleg nem tudom, mit fog szólni Irma néni. Valahogy nem lehetne valahogy kijavítani?
– Hát, fölitatnánk.
– Jó, segítek neked.
– Jó.

(R)
– Mit csináltál, Erik? A füzetemre rálökted az üdítőt?
– Véletlen vót, a tolltartómmal csináltam. Csak arrébb akartam tolni és meglöktem véletlen.
– De mért csináltad ezt? Véletlen nem lehetett. Miért? Akkor most mit mondjak a tanár néninek a házimra, ha ráöntötted az üdítőt? Akkor mit mondjak? A tanár néni most le fog szidni.
– Hát azt, hogy véletlen volt.
– Hát, úgyse hiszi el, hogy véletlen volt.
– Akkor nem tudok mást mit csinálni.

(M) *Tanár–szemüveg*
– Hú, Ronetta, Nóri! Mit csináltok ti itt a teremben?
– Bocsánat, tanár néni, csak Ronetta elvette tőlem a tolltartómat.
– És azért futkosni kell?
– Hát, nem.

– Hoppá! Most látom, Nóri! A szemüvegem a földön hever. Kitörött a lencséje. Hát ez hogy került ide?

– Bocsánat, Tanár néni, én löktem le.

– De hát mit gondolsz, Nóri? Hogy fogok én ezek után olvasni? Tudod, hogy tanító néninek már szükséges a szemüveg, mert egyébként semmit nem látok.

– Majd mi veszünk helyette egy újat.

– Hát, nagyon sürgősen intézzétek el, mert nem látok. Nem gondoltam rólad, Nóri. Pont rólad nem gondoltam, hogy ilyen figyelmetlen vagy.

– Bocsánat, tanárnő! Majd máskor nem fordul elő.

– Bízom benne, hogy máskor körültekintőbb leszel.

II. A feladat nem teljesítése

(M) *Szülő–rendrakás*

– Úristen, Kinga! Még nem pakoltál el a szobádban? Mindjá itt vannak a vendégek!

– Mindjárt elpakolok.

– De hát mit csináltál eddig? Fél órája mondtam.

– A várat építettem.

– És ha anya szól, akkor ezt kell csinálni, Mondtam, hogy pakoljál és te nem teljesíted?

– Teljesítem.

– Hát elég szomorú vagyok. Most mi legyen?

– Elnézést kérek és megcsinálom.

– Jó, de siessé, mert jönnek a vendégek, jó?

– Jó.

(R)

Pistikém, rakjá rendet a szobába! Mindjá itt a vendég.

– Ok, Anya.

– Pistikém, még mindig nem raktá rendet? Tessék rendet rakni!

– Ó, bocsi, anya, el is felejtkeztem róla, annyira belemélyedtem a játékba. Majd játszol, ha elmennek a vendégek. Rakjá szépen rendet!

– Ok, anya. Nagyon belemélyedtem. Megbírnál bocsátani?

– Igen, de gyorsan rakjatok rendet, aztán gyertek, üljetek asztalhoz!

– Oké.

(M) *Barát–házi*

– Hú, Nóri, de örülök, hogy jöttél! Mondjad, mi a házi?

– Jaj, elfelejtettem hozni. Hazaszaladjak érte, vagy ne?

– Szaladjál!

– Jó, mindjárt jövök.

– Jöttem, Nóri.

– Írom a házit, mondjad!

– Máris adom!

(R)

– Szia, Erik! De jó, hogy jöttél. Hoztad a házi feladatomat?

– Várjá, mindjá megnézem. Elfelejtettem elhozni. Most mit csináljak? Akkor most hogy menjek iskolába? Nincs kész a leckém.

– Hát, máris, mindjárt elhozom, gyorsan biciklivel.

– Jó, köszönöm, hogy elhozod.

– Jó, szevasz.

(M) *Tanár–gyűjtés*

– Ronetta, te mért nem pakoltad elő a gyűjtött faleveleidet és terméseidet?

– Tanár néni! Nem hoztam levelet, mert elfelejtettem, mert megfáztam az úton és így valahogy így elfelejtettem.

– Ronetta, hát nem ismerek rád. Te még ilyet soha nem csináltál.

– Most csak tényleg véletlen volt! Én máskor nem leszek ilyen.

– Hát én nagyon bízom benne, de most nézz csak körül! Mindenki dolgozik, gyönyörű terméseket, leveleket gyűjtött, és én nagyon nagyon szomorú vagyok, hogy te a feladatodról megfeledkeztél. Most mi legyen, Ronetta?

– Majd én valami mást csinálok, valami érdekesebbet.

– Van még ehhez valamilyen hozzáfűznivalód?

– Nincs.

– Nincs?

– Csak annyit akartam mondani, hogy nagyon sajnálom.

– Hát, én nagyon bízom benne, hogy máskor nem leszel ilyen feledékeny, Ronetta.

III. Hazudni valakinek

(M) *Szülő–jegy*

Sziasztok! Megjöttem a szülőértekezletről.

– Szia, Anya!

– Kinga, gyere, beszédem van veled.

– Igen?

– Nem szeretnél valamit elmesélni?

– Nem.

– Nem történt semmi az iskolában, amiről nekem tudnom kellene?

– Hát, nem.

– Irma nénivel beszéltem. Nem írtatok felmérést matekból? Amire azt mondtad, hogy nagyon jól sikerült?

– Mert Irma néni kiosztotta. Megnézhettük a szülőértekezleten.

– Hm, elnézést kérek.

– Miért kérsz elnézést?

– Hogy hazudtam.

– De hát megbeszéltük, nem? Gyakoroltunk is sokat, mégsem sikerült és még ráadásul el is titkoltad, hogy rosszul sikerült. Hazudtál, mert a rossz eredményre azt mondtad, hogy jó.

– Igen.

– És ezt miért? Mitől féltél?

– Hogy..

– Tudod, hogy sokat gyakoroltunk. Matek.

– Igen. És azért nem akartam, mert sokat gyakoroltunk és akkor…

– És szabad ilyet?

– Nem.

– Legközelebb mondd el anyának, ha bármi történik. A jót is, a rosszat is. Megbeszéljük, jó?

– Jó.

(R)

– Timike, gyere csak! Mit csinátá az iskolába? Mit kaptá a felmérésre? Mondjad csak! Hanyast kaptá?

– Egyest.

– Akkor mé mondtad nekem, hogy ötöst kaptá? Szégyenbe hoztá mindenki előtt. Nem szégyelled magadat?

– De.

– Akkor mé kellett mondani? Úgyis tudod, hogy nem verlek meg, igaz?

– Igen.

– Meg mé nem tanultá? Rendesen leszégyenítetté mindenki előtt. Szeggyelljed magadat! Mit mond majd a tanár néni ezek után?

– Nem tudom.

– Hát mi az, hogy nem tudom?

– Hát,…

– Úgy csinász, mintha valaki rosszat csinász, mintha bántanálak, vagy valami.

-ok.

– Ó, Istenkém! Mindig hazudnod kell? Nem szabad ilyet csináni!

– Má többet akkor nem fogok hazudni.

– Próbáld csak meg még egyszer, ne félj, akkor mit kapsz!

– Nem akartam. Nem akartam, akkor megversz?

– Ha még egyszer hazudsz, akkor majd ráverek a szádra.

– Jó, akkor ne verjé má rá a számra.

– Akkor nem kapsz, ha nem hazudsz.

– Ok, akkor má nem hazudok.

(M) *Barát–üdítő*

– Jaj, de szomjas vagyok! Úgy megszomjaztam. De hát ez nekem még nem elég, amit én ittam. Gyorsan elveszem a Nóriét, úgysem látja meg. Megittam.

– Úristen, hová lett az innivalóm? Hiszen még az előbb benne volt. Ronetta, nem láttál valamit?

– Én nem láttam semmit!

– Hú, Úristen, akkor ki itta meg?

– Nem tudom. Tényleg nem tudom.

– Hú, ugyan ki ihatta meg? Ronetta, te biztos láttál valamit? Te jártál itt.

– Igen, én voltam, csak most akartam bevallani, mert nem tudtam, hogy ennyire szomjas leszel. Azért ittam meg, mert én nagyon szomjas voltam.

– Jól van, megbocsátok.

– Köszönöm szépen.

(R)

– Ó, hova lett az üdítőm a pohárból? Erik, nem tudsz róla, hogy hova lett a poharamból az üdítő?

– Milyen üdítő?

– Ami a poharamban volt.

– Hát, én nem láttam semmiféle üdítőt, csak az enyémet.

– Akkor hova lett? Csak tudnod kell, itt voltál.

– Nem tudom, hun van. Biztosan má megittad és elfelejtetted.

– Hát nem felejtettem el, mert emlékszek, hogy benne volt az üdítő a pohárba.

– Vagy lehet, hogy Ági néni itta meg.

– Már ne haragudjatok, hogy közbeszólok a beszélgetésbe, de Arnoldka, én láttam, hogy a barátod, Erik itta meg az innivalót, csak nem mondta meg az igazat.

– Tényleg te ittad meg, Erik?

– Nem.

– Erik, ne hazudjál, te ittad meg az innivalót.

– Erik, ne hazudjá, te ittad meg az innivalómat.

– Nem én ittam meg.

– De Erik, ne mondjá ilyet, mert én láttam, hogy te ittad meg. Én is itt voltam az asztalnál, és én láttam, hogy te ittad meg.

– Erik, ne hazudjá, mert te ittad meg, mert itt volt.

– Na, Erik?

– Nem tudom, hová lett.

– Te ittad meg, és ezt most magyarázd meg a barátodnak!

– Jó, tényleg én ittam meg, mikor táncoltam és idejöttem, mert nagyon szomjas voltam, megittam az enyémet, de nem volt elég és láttam a tiédet, így a tiédet is megittam.

– De ilyet nem szabad csinálni, mert a tanár néni rá is írta a neveket, hogy melyik kié. Többé nem leszek a barátod.

(M) *Tanár–hógolyó*

– Gyerekek, nem láttátok, hogy ki törte be az ablaküveget?

– Nem.

– Te sem láttad?

– Nem.

– Hát ez nem lehet. Biztos, hogy nem magától törött be. Hát most megfázom. Fúj a szél, hideg van, hát nem tudom. Hát, Nóri te olyan kis sápadt vagy. Én nem tudom, de te Nóri, olyan kis sápadt vagy, meg te hógolyóztál Ronettával, én úgy láttam, kint az udvaron. Tudsz te erről a dologról valamit?

– Nem.

– Hát nem létezik. Biztos, hogy nem tudsz, Nóri?

– Hát, tanárnő, én voltam, csak elsőnek nem akartam elmondani.

– Miért, Nórikám?

– Mert féltem.

– Mitől féltél?

– Hogy majd megbüntet.

– Értem. Mert úgy érzed, hogy ezért büntetés jár, Nóri?

– Igen.

– Ühüm. És most mit csináljunk, hogy oldjuk meg? Ne fázzon az osztály, valamit tennünk kell.

– Tömjük be valamivel!

– Hát, tudod, hogy ez nagyon veszélyes, az ablaküveget betömni. Meg ezért téged felelősség is terhel, Nóri.

– Tudom.

– Mi legyen a megoldás?

– Majd kicseréljük azt az ablakot.

– Az nagyon jó lesz.

– És tanító néninek van még esetleg hozzáfűznivalód? Ehhez, hogy te most nem mondtál igazat?

– Nincs. Hogy bocsánat.

– Remélem, máskor nem fordul elő!

– Nem.

IV. Elvenni más tulajdonát

(M) *Szülő–telefon*

– Jaj, de jó, hogy megtaláltam a telefonomat. Már azt hittem, hogy elveszett. Itt volt a szobádban végig, Kinga?

– Igen.

– Volt hívás? Na, várj majd megnézem mindjárt. Hát ez az üzenet? Hagy olvassam csak. Házi feladat? Van erről valami mondanivalód?

– Hát beszélgettünk a barátnőmmel és nem figyeltem oda a házi feladatra. Gondoltam így Irma néni nem fogja tudni, de mégis megcsinálom.

– A leckét,

– Igen.

– Nem írtad föl?

– Nem.

– Nem figyeltél az órán.

– Hát, nem.

– Pedig tudod, hogy fontos. És a telefon? Megbeszéltük, hogy kérés nélkül nem szabad elvenni.

– Hát siettem.

– De tudod, hogy ha hazajövök, megkérsz rá és akkor is lehetett volna.

– Igen, lehetett.

– És akkor megcsinálod a házi feladatot.

– Csak így nagyon kellett. Nagyon siettem, hogy gyorsan kész legyek vele. És azután játszottál?

– Igen.

– Hát ez a baj, látod. Meg kellett volna előtte beszélni, elkérni a leckét és akkor azt megírhattad volna utána is.

– Kingácska, és szabad ilyet csinálni, hogy elveszed anyának a telefonját?

– Nem.

– Fogsz máskor ilyet csinálni, vagy ezt megjegyezted?

– Nem, majd megkérdezem akkor, hogy szabad-e.

(R)

– Timike, hozzányúltá a telefonomhoz? Ki adott rá engedélyt?

– Csak a barátnőmmel beszélgettem az órán és nem jegyeztem fel, bocsánat.

– Az nem úgy működik! Oda kell figyelni az órán! Ne telefonálj, mer majd lemegy róla a pénz is. Nem lesz rajta, meg ha keres valaki, akkor majd nem tud elérni.

– Ok, de csak sms-t küldtem.

– Nem baj, akkor se. Tessék odafigyelni órán! Mert az nem a tied, az enyém.

– Ok, máskor már odafigyelek, és nem nyúlok más tulajdonához, csak az enyémhez.

– Majd ha lesz neked, akkor majd te is hozzányúlhatsz.

– Ok.

(M) *Barát– autó*

– Ronetta, figyelj csak! A többiek hazamentek. Van egy titkos játékom. Ezt csak a legjobb barátnőmnek, neked mutattam még meg eddig. Van egy nagy autópályám, de ezt még neked sem engedem meg, a legjobb barátnőmnek, hogy levedd róla a kis piros autót, jó?

– Jó….Elveszem a piros autót. Jaj, de szép piros! Az ajtaja milyen szép! A kereke milyen szép! Hú, de szép.

– Jaj, hová lett az autó? Jaj, Ronetta, hová lett?

– Nem láttam semmit, én tényleg nem láttam semmit. Nem tudom, hogy hová lett.

– Leesett a földre, de nincs ott. Jaj, csak neked mutattam meg.

– Megmondom, Nóri , én vettem le, mert én nagyon szerettem volna megnézni a piros autót, mert olyan szép.

– Na, azé máskor ilyet ne csináljá!

– Jó, nem csinálok máskor ilyet többé.

(R)

– Hová lett az autóm? Mami, mami, nézd eltűnt az autóm.

– Jaj, tényleg, hova lett Erik az autód?

– Nem tudom. Te voltál itt. Nem te vetted el?

– Én nem vettem el, én csak néztem.

– Nézd, ott van a kezedbe!

– Jó, tényleg én vettem el. Csak meg akartam nézni.

– De akkor szólhattál volna legalább nekem.

– ó, bocsáss meg.

(M) *Tanár–csoki*

– Jaj, de finom csoki! De most jutott az eszembe! Nem hoztam el a tízóraimat. Mit csináljak most?

– Gyerekek, én úgy látom, Ronetta nem tízóraizik egyedül. Mi a baj, Ronetta? Nem vagy éhes?

– Nem vagyok éhes.

– Van tízórad, Ronetta?

– Van, csak most nem vagyok éhes, abszolút nem.

– Biztos?

– Biztos, hogy nem vagyok éhes.

– Hát akkor én is eszem egy kicsit. Hová lett a csokim? Az előbb még ide tette a kis ünnepelt. Én is kaptam csokit. Hát hová lehetett ez a csoki? Gyerekek, nem tudtok a csoki sorsáról?

– Nem, semmit nem tudunk.

– Hát ez nem létezik. Senki nem látta, hogy valaki elvette innen?

– Nem, senki nem látta.

– Ronetta, te sem tudsz róla? Te itt ülsz az első padban.

– Nem.

– Nem létezik. Mér jelentkezel, Jancsi?

– Tanító néni, csak ezt szeretném mondani, hogy én láttam a szemem sarkából, hogy Roni nyúlt oda, és elvette magának a csokiját.

– Hű, Ronetta, valóban te voltál?

– Igen, én voltam, és azért, mert nem hoztam tízórait, csak nem akartam elmondani, és akkor ezért vettem el az asztaláról a csokit, de máskor nem fog ilyen soha történni, mert én máskor hozok tízórait.

– Hát Ronetta, ilyen előfordulhat még máskor is, hogy nem hozol tízórait, de hogy gondoltad te kérés nélkül elvetted a tanító néni asztaláról a csokoládét? Még ha éhes vagy, akkor is.

– Hát én nem tudtam mást enni, mert én nagyon éhes voltam. És tényleg nagyon sajnálom, tanár néni, nem akartam, csak tényleg nagyon éhes voltam.

– De ez így tudod, hogy nagyon helytelen dolog?

– Tudom, de máskor soha nem fog ilyen előfordulni.

– Van még valami mondanivalód?

– Sajnálom, nagyon.

– Remélem én is, hogy utoljára fordult elő, Ronetta.

V. Valakit testileg bántalmazni

(M) *Szülő–készülődés*

– Jaj, Kinga, miért csináltad ezt?

– Hát, mert mérges vagyok.

– És rám?

– Nem rád.

– De hát tudod, hogy sietnünk kell, oda kell érnünk az iskolába becsengetés előtt. Anya meg dolgozni megy.

– Azt tudom. Csak egyszerűen nincs kedvem.

– De tudod, hogy ez anyának fáj.

– Tudom.

– És,

– Bocsánatot kérek, amiért bántottalak.

– Nem fordul elő többször ilyen?

– Nem.

– Türelmesebb leszel?

– Megpróbálok.

– Jól van akkor.

(R)

– Timike, hát keljetek má fel! Elkéstek a suliból! Siessé, őtözzé!

– Nem akarok iskolába elmenni, álmos vagyok.

– Dehogynem! Iskolába muszáj menni. Akkor tán én menjek iskolába? Igyekezz, mert én is elkések a munkából.

– De én nem akarok, aludni akarok tovább.

– Dehogyis alszol, kelj föl! Hát látod, még a lábamat is megütötted! Aú!

– Bocsánat, de má nagyon álmos vagyok.

– Ne aludjá! Nem elég, hogy a lábamat megütötted? Most kék-zöld tevégetted.

– Jaj, jó van, bocsi. De most má visszamehetek aludni?

– Nem! Irány az iskolába. Igyekezz, oszt gyerünk!

– Ha muszáj!

(M) *Barát– libikóka*

– Jaj, Ronetta, hagy lipityókázzak már én is egy kicsit! Most jöttem ide.

– De hát én csak az előbb jöttem ide.

– Légyszi, Ronetta!

– Még csak most jöttem, mondtam.

– Oké, akkor most lelöklek.

– ÁÁÁ, mit csináltál? Nagyon fáj a lábam, mindenem fáj. Nagyon fáj mindenem! Segítség! Segítség!

– Bocsánat, inkább elviszlek az orvoshoz. Gyere, kapaszkodj belém.

– Köszönöm szépen, nagyon kedves vagy!

– De én ezt most nem bocsátom meg neked, hogy ennyire megbántalmaztál.

– Ronetta, légy szíves! Én elviszlek az orvoshoz, meg egy hétig ápollak!

– Na, ez már tetszik nekem! Jól van.

(R)

– Szia Arnold! Hagy üljek rá lipityókára.

– Én most nem adom át, én is most jöttem rá, én is lipityókázni akarok.

– Légyszi, Arnold, hagy üljek rá!

– Most is én ültem rá, nem érted?

– Jó van, nesze!

– Ó, most nézd meg, mit csináltál! Vérzik a lábam.

– Nem akartam. Temiattad volt, mert nem akartad, hogy cseréljünk.

– Ezt megmondom a tanár néninek, hogy lelöktél a lipityókáról.

– Nem akartam.

(M) *Véletlen*

– Bejött a tanár néni. Jaj, én rossz helyre álltam! Légyszi, vigyázzatok, hagy menjek, légyszi hagy menjek! Jaj, bocsi Nóri, nem akartam, tényleg.

– Aú, Ronetta, nagyon ráléptél a lábamra.

– Segítsek valamit? Én tényleg nem akartam. Segítsek?

– Hát, igen.

– Gyere, kapaszkodjál belém, és akkor majd így valahogy megoldjuk.

– Jó, kapaszkododok.

(R)

– Hű, de ráléptél a lábamra! Ez nagyon fájt!

– Véletlen volt. Oda akartam gyorsan futni középre, mert nem jó helyre álltam.

– Ilyet többet ne csináljál.

N (magyar) – H (roma)

N: Na, mi legyen az *el* ső program? Szerintem a:z, hogy *sza*bad játék. (Ajánlattevés:A)

H: Ok. (Egyetértés:E))

N: Csak mondjá egy időt! (ENH)

H: Hát jó, (,) mit? Időt?

N: Igen.

H: Hát, nem tudom. Szabad játék?=Szerintem az reggel legyen, nem? (A)

N: Hát igen, hát ö háromnegyed nyolc körülre mindenki beér! (2) (ÉRV)

H: [z] (nevetés)

H: hát(sóhaj)

N: [z]Mi legyen a másik?=

H: =Hát, szerintem (????)nem szavazok. Akciófilm? (A, B: beszélő-orientáltság))

N: [z]nem. (ENP)

N: Há:t, Csak nincsen tévé! (ÉRV)

H: [z](nevetés)

H: Hát= de laptopról lehetne. Irma néninek *van*! (ÉRV)

N: Hát de ahhoz vetítővászon is kell, BÁr *jó*! (E)

(ÉRV)

H: [Hát de] a táblára jó lenne. Ott lehetne, nem? (A, SZBKX))

N: Hát de:, végül is *jó* van! (E) de *ne*! (ENP)

H: De má!

N: Ne:m. (ENP)

H: Na::!

N: nem! (ENP)

H: De!

N: Nem! (ENP)

H: De.

N: Neem, nincs kedvem. (ENP, ENH, B)

H: [hát de] De nekem meg igen! (SZBK X, B)

N: Minden [ki *el*alszik] rajta. (ENI)

H: [Szerintem meg] (SZBK Λ)

H: Ja:öh, hát *ak*ciófilm! Hogy aludnának el rajta? (ENI, ÉRV?)

N: Hát de ahhoz ö sok dolog kell! (ÉRV)

H: Há:t,

N: nincsen olyan fehér (-) olyan vászonunk! (ÉRV)

H: Há jó az *táb*lára is! (ÉRV)

N: Nem. (ENP)

H: A:u!

N: Gondold meg, hogy mit akarsz! (VISZONY) mi legyen a má akkor a másodi:k? (ENI, H: hallgató-orientált)

H: mono, monopoli? (A)

N: *Jó* van! Akkor legyen logikai vetélkedő. (E, A)

H: Oké. (E)

N: Idő:? (A)

H: Hátö, kábé fél tizenegy. Há mivel (-) szabadjáték,

N: Dehogyi:s! (ENP)

H: Várjunk=a szabadjáték most az bent lesz, vagy kint?

N: Bent. (A)

H: Ja jó akkor. (1) Bent. (E)

N: [z]na de hogyha háromnegyed nyolckor lesz a szabad játék, kell még egy *fél*óra, ugye, (2) negyed kilenc. (ÉRV)

H: Negyed kilenc? (ENI)

N: Ühüm.

H: Ne má:! Egy fél óra (ENP, A)

N: Hát (-) egy fél óra szabad játék, és utána meg (-)jöhet a vetélkedő. (A)

H: *Fé*l kilenc. (A)

N: Akkor *fél* kilenc. (E)

H: Na végre, én is [egyetértek.] (VISZONY)

N: [De akkor] nem tudjuk beosztani az időt! (ENI, SZBK X, FELADAT, B-H)

H: Há jó van, de még ebédelni is kéne, nem? [Vagy reggelizni? (??)] (ENI, ÉRV?, A)

N: [hát de] Negyed kilenc.(SZBK X)

H: Ok. Mindig te győzöl úgyis (nevetés). (VISZONY, H)

N: Most jön az *e*vészet, nem? (A)

H: Ühümn (?) Ne legyen má kidobócska! (E, A)

N:Ó, pedig az=a kedvence:m! (nevetés) (ÉRV, B)

H: Ne má!=Inkább macskázzunk, én nem szeretek kidobócskázni.=(ENH, B) [Vagy akkor inkább Akkor legyen]

N:

hullahoppverseny! (A, SZBK X)

H: Mmm. (1) Focizzunk! (ENI, A)

N: *Jó* van, de várjá:, az evészet *hány* órakor legyen? (3) (E)

H: Tíz, maximum. [Nem?] Tíz.

N: [Kilenc. (ENP, SZBK Λ)] (A)

H: [Hát má negyed kilenckor lesz

N: [Kilenc óra *Ne*gyed kilenc (A),] egy háromnegyed óra a logikai (SZBK Λ) *kell* (SZBKX, A, Feladat)

vetélkedőre. á:, egy óra.

H: [Azé mondom,

N: [Hát akkor] hogy inkább legyen tíz. Aztán majd egy kicsit eszünk, aztán (A, (SZBK Λ) ÉRV)

H: majd megint folytassuk a (??)-ót.

N: Negyed tíz. (A)

H: Ú:risten! (nevetés) (ENI)

N: De hát izé, kell ennek egy óra, nem több! (ÉRV, A)

H: Hát jó va:n. (E)

N: Azé. Negyed tíz. (A)

H: Nem. [Akkor

(ENP) [És evészet után] ne rögtön foci legye:n, tudod, összerázza a gyomrunkat!

N: (SZBK X, ÉRV, B-H, A)

H:Ühüm. Tudom, oszt akkor (??) (nevetés) (E)

N: Mi van a tieden? (H)

H: Kirakó, monopoli, társasjáték, gondolkodtató feladato:k, laptop(?), és ne tanuljunk=inkább=mindenféle=játékot játszunk. Ilyen hülyeségeket írtam! (nevetés) (B)

N: Ne:m! Nem hülyeség az! VÁRjá, akkor legyen egy kis pihenő. Még szabad játék.= (A)

H:=Ühüm. Ilyen, (-) mindegy, hát de azér lehetne=ilyen=kis *sü*tik, nem? (E, A)

N: Hát de az evészet az benne van! (ÉRV)

H. ja, jó!

N: Legyen aztán ö: ö: aki akar játszani, azt a kint lehet játszani szabad játékot. (A)

H: [z]Csúszdázni, meg ilyenek. (A)

N: *Csús*zdázás, tényleg! (E)

H. Oké, írjad! De=az belefér? (E, FELADAT)

N: Bele.

H: És meddig legyünk kábé? utolsó nap? (FELADAT, B-H)

N: [z]mhm

N: Hát az, há:t olyan háromnegyed ki háromnegyed tíz. Nem? (A)

H: Te tudod! Te írod mindig be (nevetés), úgyhogy (E, H, VISZONY)

N: Na, mi legyen aztán az ötödik? (H)

H: Hmm, olyat kéne, amit Irma néni is szeret. (A)

N: Hát az a logikai vetélkedő (nevetés)…….. mer ő szereti. (ÉRV, A)

H: [z](nevetés) hát igen. (E)

H: [Hát de ő is (?)

N: [Akkor hol] legyen a búcsúztató? (SZBK X, FELADAT)

H: Hát az a izéné

N: [z] Irma (?)

H: Az nem akkor lesz. (ENP)

N. Ja, tényleg, jó van. [Menjünk el *sét*álni! (E, A)

H: [(??) (SzBK Λ)]

H: Foci, foci, foci. (A)

N: Csúszdázás után? Jó van. (E)

H: A fiúk azt imádják. (ÉRV)

N: Meg a lányok is! (ÉRV)

H:Jah (nevetés). (E)

N: Hát egy negyed óra *csúsz*dázás, mert több nem lesz,(-) elfáradunk. (ÉRV, A)

H: [z]ok. (E)

N: *Tíz* órakor. (A)

H: Na végre eljött az én időpontom is. (nevetés) (E, B)

N: Utána?

H: [Még van két óránk. / Foci után,] bemenni szerintem a terembe, és jól le kipihenni magunkat, mert tuti, hogy (-) (SZBK X, A, ÉRV)

N: Ne::m. Foci után? Hát kint kéne, ha má kint vagyunk, akkor kint is legyünk, ne ki-be járkáljunk. (ENH, A, ÉRV)

H: Há jó van, de hát csak ki lesznek fáradva a fiúk, meg mink is. Hát *fo*ci után; (E, Érv)

N: Hát ez igaz (3)ö, akkor bent különböző ve versenyek, (E, A)

H. tényleg, ilyen izé, vietnami, hm, hogyhívják, ilyen vetél

N: [kedő. (A) / Szerencsekerék. (SZBK Λ, A))]

H: Ühüm. (E)

N (nevetés)Na, várjá, ez nem olyan jó, mer ahhoz is kell sok idő. (ENH, ÉRV)

H: De:: jó:! (ENP)

N: Akkor legyen az! (E)

H: (??)

N: Akkor különböző versenyek, (2)

H. na, (6) Leírtad-e má?

R: (??)

H: Na végre! (H, KITÉRÉS:K)

N. Igen, az hány órakor legyen?

H: [A focihoz kell / Hát az (??) órakor (SZBK Λ)] egy fél óra, (A)

H: Akkor fél tíz. (A)

N: Fél tizen*egy*. (ENP)

H: Ja, nem szóltam!(nevetés) jó, akkor

(VISZONY, E, B)) [és nem lesz macskázás,]

N: (SZBK Λ, A)

H: Hm, úgy szerettem volna! (B, K)

N: Ne::m. (ENP)

H: na, nézzük akkor ö::!

N. ö::akkor ha [bent vagyunk,] akkor; Várjá, ez kint van vagy bent?

H: [szabad já] és hogyha

(SZBK Λ)

N: Kint. Várjá a szabad játék az bent van, meg a logikó is bent, akkor most már legyünk kint! (A, ÉRV)

H: ok, ilyen ilyen sportolási (??) (E, A)

N: [z]Igen. jó, ez van [fél tizenegykor,]

H: [Pihenjünk má egy kicsit!] Aztán majd

(SZBK X)

bemegyünk és pihenünk. Szerintem hát má így is annyira ki leszünk fáradva, vagy nem nem is biztos, hogy ez mind belefér. (ÉRV)

N: Há:t, jó van. Pihenés? (E)

H: hát ilyen sza szabad játék u utána, meg ilyenek. Hát, szerintem. (A)

N: Hát az igaz. (E)

H: Egy tíz perc. aztán (??)

N: [z](??)

N: Nem! Megint legyen szabad játék! Mer azzal kipihenik magukat. (ENH, ÉRV)

H: Ja, tényleg, igen (4). (E)

N: És az *hány* órakor legyen? (??)

H. [Szabad] játék. most én mondok egy időpontot!

(SZBKX, VISZONY, B)

N. Különböző.. versenyek, az, (????) Fél tizenegy kor vannak a

H: [mondok egy időpontot.]

(SZBK Λ, B)

N: versenyek, ahhoz kell fél óra, (FELADAT)

H: Akkor hát tizenkét (-) (A)

N: Tizenegy óra. (A)

H: tizenkettő. (ENP, A)

N: Tizenegy! (ENP, A)

H: Tizenkettő. (ENP)

N: Fél tizenegy meg fél óra, az tizen egy! (ENH, ÉRV)

H: [De én nem azt] hanem akkor mondom!(SZBKX, B)

ez így (??) tizenkét órakor. (A, ENH)

N: Ne:m! (ENP)

H: És akkor a=

N:=kimegy, elmegy az idő (ÉRV)

H: Jó van! Hogy legyen akkor? és aztán, amikor ennek vége lesz, aztán elköszönünk, (E, A)

N. De mivel zárjuk le a napot? Valamivel le kéne! (FELADAT)

H: (??)

N: *Evés*verseny! (A)

H, N: (nevetés)

N: Hát dél van! (ÉRV)

H. Kriszti győzne benne! (K)

N: [(??)] Dél van!

H: [(??) (SZBK Λ)]

H: De valamit kéne, még egy kicsikét ö:: hát nem tudom. (A)

N: Nem ebéd, Sütizés.Tényleg, *sü*ti! (A)

H: Ebédre? (ENI)

N: Aha!(nevetés)mér ne? Finom. (ÉRV)

H: z(nevetés)

H: (??), hülyeségeket mondtam..(B)

N: Akkor mi legyen, mivel zárjuk le a napo:t? hm, valamit találjunk má ki! (A, FELADAT)

H: Valamilyen ilyen kis egyszerű ilyen (A)

N: Jó van, de mit?

H. Ez az, ez a kérdés!

N. Nincs szabad játék. Ez bent van. Kint, amit akarnak játszani.

H: És a nyolcadik szerintem az az legyen, hogy ilyen hogy ö: minden á, hülyeség, mindegy! (B)

N: Na mondjad!

H: Á, semmi!

N: mondjad má!

H: Hogy én azt találtam volna ki, hogy a lányok, hogy lehetne vinni, ilyen kis ö: szemkihúzót

N: z lányok

(IND: induktív, A)

H: És akkor mindennek ilyen kifesteni a fiúkat, például (??) (A)

N: (nevetés). Ne:m (nevetés) azé, azé gondoljunk má bele! (ENH) Mi lesz a vége?(ENI, ÉRV)

H: z(nevetés)

N: Kint szabad játék! (A)

H: Megint? Az má uncsi lenne. (ENI, ENI, ÉRV)

N:miért? Bent is van,

H: [(ÉRV) Hát de] Irma nénire is gondoljunk már, hogy neki mi lenne a jó! (ENH, A)

(SZBK X)

N. Hát ott van a logikai játék, (A, ÉRV)

H: Ho? *Egy* egyetlen egy do dolog. (ÉRV)

N. Különböző versenyek, (A)

H: Irma néni is bele benne szerepelhetne egy (-) játékba. (A, K)

N: Tényleg! a tanárok (nevetés) ellen. (E, A)

H: (nevetés)

H: Focizásba. (A)

N: ja, várjá, akkor majd mi legyen? (H) Osztályok mérjék össze a tudásukat! (A)

H: Ne:m! (ENP)

N. Akkor mi legyen? (3) (H)

H: Mindig, ne adjak má mindig neked igazat! (VISZONY, B)

N: (nevetés)De:, de ez olyan jó, az osztályok összemérik. KÖTÉLhúzás! (ÉRV, A)

H: *Té:*nyleg! (E)

N: *Lá*nyok a fiúk ellen! (A)

H: Haha (nevetés), írjad csak! (1,5)És ez legyen most már az utolsó (??) (FELADAT)

N: Aha, kötélhúzás, lányok; (A)

H: [z]mhm,

H: a fiúk ellen. És kész. (E)

Néhány példa a stratégiahasználatra 4. osztályban

Hazudni valakinek

(M) *Barát–üdítő*

– Nem tudom.
– Nem tudom, nem láttam. (-2)

– Én voltam, sajnálom, nagyon szomjas voltam. (2.a/1.a/3)

– Hát sajnálom. (1.a)

– Mindjárt hozok neked egy pohár vizet. (4)

(M) *Tanár–hógolyó*

– Nem.
– Hát, én voltam. (2.a)

– Barátommal hógolyóztunk, és nem odament a hógolyó, ahová szerettem volna. (3)

– Féltem. (3)

– Hát hogy büntetést kapok, vagy rossz jegyet. (3)

– Majd szólok apukámnak, hogy segítsen megcsinálni. (4)

– Nagyon sajnálom, többet nem fog előfordulni. Nem az ablak közelében játszok majd. (1.a/5/4)

– Igen.

(R) *Barát–üdítő*

– Nem láttam én. (-2)
– Nem.
– Hát, de én nem oda figyeltem, én néztem, hogy hogy táncolnak. (9)
– Hát, nem olyan biztos, lehet, hogy eltévesztettem. (9)
– Hát, én ittam meg, sajnos. (2.a)
– Hát még van kóla. Öntsél magadnak. (4)
– Hát, sajnos már akkor nem tudok mit csinálni. (6)
– Nem bírsz inni vizet? (8)
– Mért? Akkor azért, mert megittam az üdítőmet? (8)
– Hát de má másodjára megmondtam. (3)

(R) *Tanár–hógolyó*

– Nem, senki nem látta. Kint voltunk. (-2)
– És most tnéni, aki betörte az ablakot, annak nagyon-nagy büntetés lesz a vége? (9)
– Igen, én tudok. A barátom, akivel hógolyóztunk. (9)
– 100%.
– Van is, meg nincs is. (9)
– Én voltam. (2.a)
– Hát, mert nem biztos, hogy én voltam, mert mind a ketten hógolyóztunk. (3)
– Hát, mert akkor, ha elmondom, hogy én voltam, biztosan nagyon szigorú lett volna tnéni, meg kiabált volna velem. (3)
– Jó, mondom anyának. (4)

Testileg bántalmazni valakit

(R) *Tanár–bokor*

– Hát, véletlenül elengedtem. (2.d)
– Tudom.

– Aztat elhiszem, tanító néni. Sajnálom nagyon. (2.a/1.a)

– Igen.

– Tessék. (a zsepi)

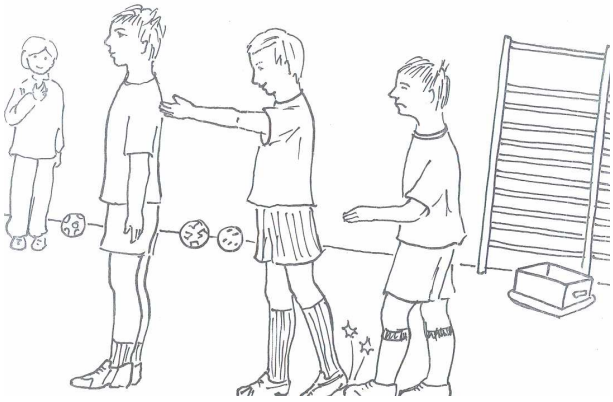
(M)*Tanár–bokor*

– Bocsánat, teljesen kiment a fejemből. (1.c/3)

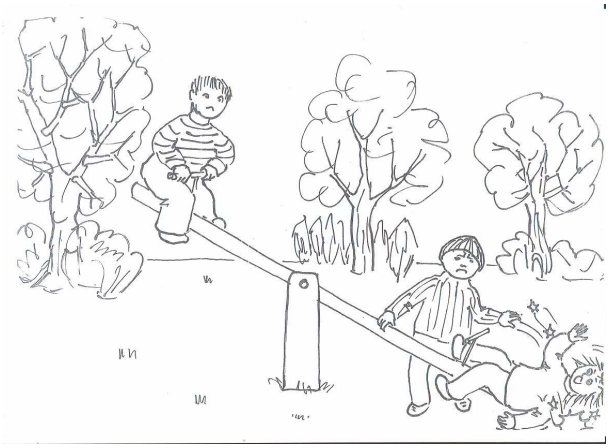
– Bocsánat, teljesen kiment a fejemből. (1.c/3)

– Jó.

tanár–bokor

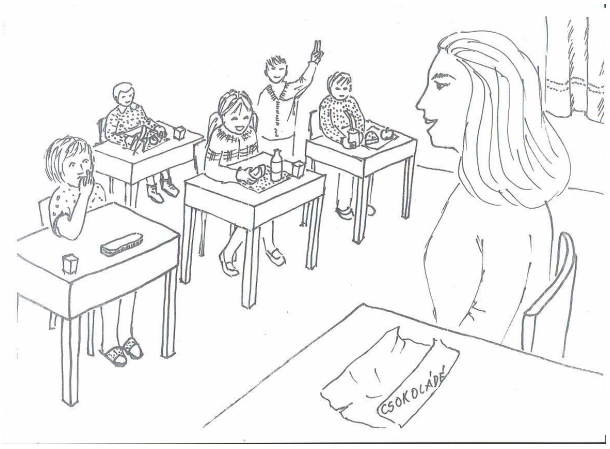


barát–tornasor



barát–libikóka

szülő–telefon



tanár–csoki

szülő–készülődés

tanár–hógolyó

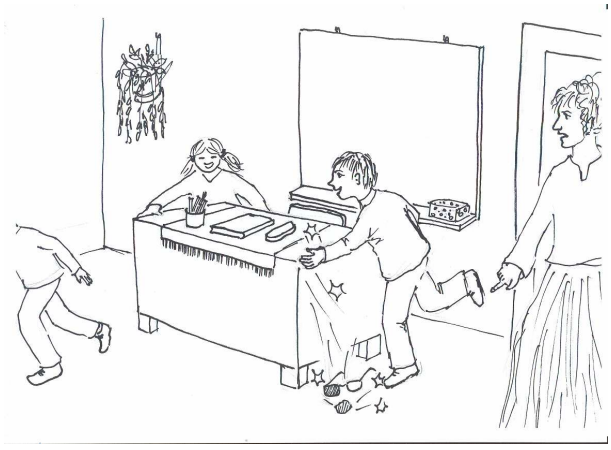
tanár–gyűjtés

szülő–rossz jegy

barát–üdítő

barát-házi feladat (beteglátogatás)

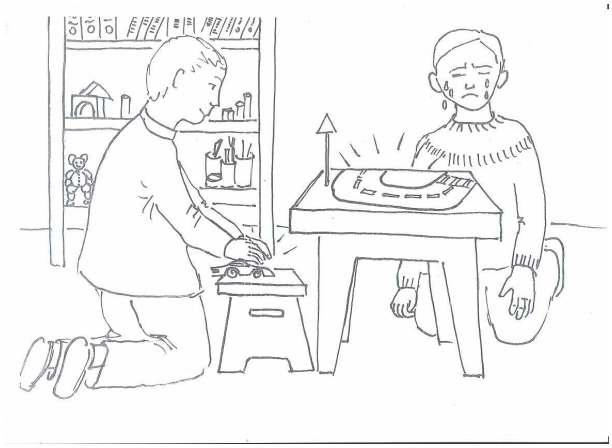
szülő–rendrakás



tanár–szemüveg

barát–füzet

szülő–pohár



szülő–rendrakás

Rövidítések jegyzéke

CCSARP: Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns. 1982-ben indított projekt, mely a kérést és a bocsánatkérést nyolc nyelven vizsgálja.

FTA: face threatening acts= arculatfenyegető aktusok

IFID: illocutioning force indicating device= a beszédaktusokat explicit módon kifejező, zömében konvencionalizálódott formák.

P, D, R: **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.

SIP: Sociopragmatic Interactional Principles= szociokulturális interakciós elvek. Ezek a következők: a) az arculattal való törődés, b) jogok és kötelességek, c) a feladat teljesítése.

A kapcsolatkezelés stratégiáinak vizsgálatakor használt rövidítések:

Sz: szülő; **Ba:** barát; **Ta:** tanár

B: Saját arculattal való törődés

H: Más arculatával való törődés

B–H: A kapcsolat fenntartására való törekvés

E: elvárások

T: Témára való utalás

A kapcsolatkezelés stratégiái:

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)*
   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 diskurzusjellegzetességek kapcsán alkalmazott rövidítések:

P: pragmalingvisztika

Sz: szociopragmatika

ENP: egyet nem értés pőrén; **ENH**: egyet nem értés helyrehozatallal; **ENI**: egyet nem értés indirekten;

A: a szimultán beszéd nem az átadásra releváns helyen történik (félbeszakítás)

B: a szimultán beszéd az átadásra releváns helyen történik (átfedés)

C: a szimultán beszéd a beszédlépés kezdeténél történik (egyidejűleg két beszélő önkiválasztása)

X: a beszédjog megtartása

Λ: a beszéd jogának átadása