

## *Tanulmány*

Mászlainé Nagy Judit

### **A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődése a bocsánatkérés kapcsán**

#### **Abstract**

The topic of this study is the mapping of pragmatic competence and pragmatic development of pupils – who live in different cultures – with reference to apology. The article examines the language usage of first- and fourth-form Hungarian and gipsy primary school students from pragmlinguistic and sociopragmatic point of views. The results show that the pragmatic competence of pupils improves during school years: they use more and more complicated strategies and their communication with adults is increasingly successful. The evaluation of the development of pragmatic competence is made considering the results of socialpsychology. The result obtained this way can be the starting-point for pedagogy to improve the pragmatic competence of pupils.

#### **Bevezetés**

Jelen tanulmány témája a bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében, ezúttal a pragmatikai kompetencia fejlődésének tükrében. Egy előző tanulmányban magyar és roma kultúrában élő, ugyanazt a nyelvet beszélő első osztályos gyerekek pragmatikai kompetenciáját vizsgáltam a bocsánatkérés beszédaktusa felől pragmlingvisztikai és szociopragmatikai vizsgálódások segítségével (Mászlainé 2007). Most ugyanezt teszem negyedik osztályos tanulók körében. A két korcsoportban a bocsánatkérés pragmatikájának feltérképezése lehetőséget nyújt arra, hogy számot adjunk az említett beszédaktus fejlődéséről, illetve a felnőttektől való eltérő nyelvhasználati szabályokról. A különböző kulturális háttérű tanulók nyelvhasználatát érintő pragmlingvisztikai, illetve szociopragmatikai fejlődésről nyújtott kép kiindulási alapot jelenthet a pedagógia számára a kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlesztésében.

#### **A pragmatikai kompetencia**

Előző tanulmányomban a kompetencia fogalmát Nagy József alapján a személyiség komponenseiként határoztam meg pedagógiai szemszögből, és kiemeltem a szociális kompetenciát, melynek szerves része a kommunikatív kompetencia (Mászlainé 2007: 65). Ezúttal a pragmatikai kompetencia fejlődéséről lesz szó, elsősorban nyelvészeti megközelítésben, ezért úgy gondolom, előljáróban szólni kell arról, hogy ez a komponens hol is helyezkedik el a fentebb említett rendszerben.

A pragmatikai kompetencia a kommunikatív kompetencia pragmatikai komponense. A kommunikatív kompetencia fogalmát a nyelvészetben először Dell Hymes vezette be a nyelvi

kompetencia fogalma helyett. Szerinte a kommunikatív kompetencia 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. Mit használnak valóban egy adott nyelvközösséghez tartozó egyének? A kommunikációs kompetencia lehetővé teszi, hogy a beszélő megszerkessze és értse a helyes mondatokat, és a nyelvet különböző cselekvésekhez használja. A kommunikációs 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). Bańcerowski Janus „*A kommunikációs kompetencia és összetevői*” című cikkében a kommunikációs 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” (Bańcerowski 1994: 283).

Miután a pragmatikai kompetenciát a kommunikációs kompetencia összetevőjeként értelmeztük, nézzük meg, hogy a pragmatikai kompetencia fogalmán mit is értünk valójában! 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. A kisiskolások pragmatikai kompetenciája fejlődésének tanulmányozása során a pragmatikát mint személyközi retorikát értelmezem<sup>1</sup>. Azt vizsgálom tehát, hogy a beszélők hogyan érik el céljukat. Ehhez pedig tenniük kell néhány dolgot, és személyközi kapcsolatot kell kialakítaniuk.

Leech és kollégája, Jenny Thomas a pragmatikát pragmalingvisztikai és szociopragmatikai komponensekre osztják fel. A pragmalingvisztika a kommunikatív aktusok és a személyközi jelentések végrehajtásának forrásait jelöli. Ide tartoznak a pragmatikai stratégiák, mint például a direktség, indirektség, a rutinok, illetve a kommunikatív aktusokat enyhítő, illetve fokozó nyelvi formák. A szociopragmatika a pragmatika szociológiával érintkező területe, mely azzal függ össze, hogy a beszélgetés résztvevői által végrehajtott kommunikatív aktusoknak milyen szociális észlelés az alapjuk. A különböző beszélőközösségek különböznek abban a tekintetben, hogy hogyan becsülik fel a felek közötti társadalmi és hatalmi távolságot, hogyan ítélik meg jogaikat és kötelességeiket, illetve hogyan állapítják meg a tolakodás mértékét az egyes kommunikatív aktusok során (Kasper 1997). Leech és Jenny Thomas fentebb említett felosztását a későbbiekben annyiban módosítom, hogy a pragmatikai stratégiák kiválasztását befolyásoló közvetlen kontextuális tényezőket (hatalmi távolság, társadalmi távolság, a tolakodás mértéke), illetve az e paraméterekhez társuló stratégiákat én pragmalingvisztikainak veszem, és elkülönítem azon szociopragmatikai komponensből, mely segíti az emberek alap interakciós motivációinak kezelését, hiszen a kulturális hitrendszerrel függ össze. Ez a szociokulturális komponens a szociopragmatikai interakciós elvekre (SIP-ek) vonatkozik, melyekről egy előző tanulmányban már bővebben szóltam (Máslainé 2007: 71).

Visszakanyarodva Bańcerowski definíciójához, a pragmatikai kompetencia tehát a fentebb körvonalazott pragmalingvisztikai és szociopragmatikai szabályrendszerek tudását, ismeretét jelenti.

<sup>1</sup> A személyközi retorika szintjén (diskurzus) a nyelv funkciója egy személy attitűdjének kifejezése, és a hallgató attitűdjének befolyásolása (Leech 1983: 56).

A továbbiakban a bocsánatkérés fejlődésének szociálpszichológiai alapjait tekintem át, majd a pragmatikai kompetencia fejlődését az alapján vizsgálom, hogy a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai szabályrendszer tudása a kisiskolások esetében miképp alakul a felnőttek nyelvhasználatához képest.

### **Szociálpszichológiai háttér**

A kisiskolások pragmatikai kompetenciája fejlődésének tanulmányozásához, illetve a mérési eredmények megértéséhez elengedhetetlenül fontos az általunk vizsgált beszédaktus, a bocsánatkérés fejlődési szakaszainak áttekintése. 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 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 beszédaktusa 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 van, ami szituációfüggő. 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 szülei viselkedéséből eltanulják, hogy a bocsánatkérés enyhíti a büntetést. Az elkövetett erkölcsi vétkekkel 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 más 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 vétkek (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.

## Az adatgyűjtés módszerei

A negyedik osztályosokkal végzett mérés ugyanolyan módon történt, mint azt korábban, az első osztályosoknál tettem. Mindkét esetben az adatgyűjtés módja a szerepjátós módszer volt. A tanulóknak összesen tizenöt szituációban kellett részt venniük. Öt beszédeseményen belül<sup>2</sup> egy-egy gyereknek három partnere volt: a szülő, a barát és a tanár. A szerepjátásban részt vevő 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?

<sup>2</sup> 1. A tulajdon megkárosítása 2. A feladat nem teljesítése 3. Hazudni valakinek 4. Elvenni más tulajdonát 5. Testileg bántalmazni valakit.

Az első három kérdés Brown-Levinson szociális változóit követi. Ez az első kérdés esetében a felek közötti hatalmi távolság, a második esetben a társadalmi távolság, a harmadik kérdésnél pedig a tolakodás mértéke. Az ezekre a kérdésekre adott válaszok<sup>3</sup> a stratégiákkal együtt a pragmalingvisztikai jelenségekre adnak magyarázatot. Az utolsó, negyedik kérdés szocio-pragmatikai: a gyerekek kulturális hitrendszerével 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)

A mérés részletes menetére 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

A negyedik osztályos tanulók a bocsánatkérés során számszerűleg több stratégiát alkalmaztak, mint elsős társaik, és újabb stratégiákkal is bővítették a repertoárt<sup>4</sup>. A plusz kategóriákkal (lsd: kiemelt számok) kibővített stratégiatípusok a következők:

1. (IFID stratégiák)
  - 1.a.a A szégyen kifejezése (szégyellem magam)
  - 1.a Sajnálát kifejezése (sajnálom)
  - 1.b Megbocsátás kérése (ne haragudj)
  - 1.c Bocsánatkérés (bocsánat, bocsni, elnézést)
- 2. A felelősség be nem ismerése (nem én voltam)
  - 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)
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?)

<sup>3</sup> A skálán a szülő, a barát és a tanár sorrendjét kellett megállapítaniuk.

<sup>4</sup> Ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy a felvett új stratégiák már az elsősök nyelvhasználatában is jelen voltak, de olyan csekély mértékben, hogy azokat más stratégiákkal együtt tárgyaltam. A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata azonban szükségessé tette ezen stratégiák (lsd. később: -2.a, 8, 9) elkülönítését már a korai stádiumban is, ezért a későbbiekben a táblázat ezeket is tartalmazni fogja.

- 7. A felek kapcsolatára való reflektálás hiánya
- 8. Átadja a másoknak 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 hiba be nem ismerése, a probléma átadása másnak és az elterelés. Mint azt később látni fogjuk, a 8-as és a -2.a stratégiák elkülönítését főképp a romák nyelvhasználata, a 9-es stratégiát pedig mindkét kultúra tagjainak nyelvhasználata szükségessé tette.

### **A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata**

A kisiskolások pragmatikai kompetenciája fejlődésének áttekintése a bocsánatkérés kapcsán a tanulmány elején felvázolt pragmalinvisztikai 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 pragmalingvisztikai és szociopragmatikai paraméterek figyelembevételével a következő kérdéseket szeretnénk megválaszolni:

1. Az első és negyedik osztályos gyerekek között van-e eltérés a bocsánatkérés során alkalmazott stratégiák számában?
2. Melyek a két korcsoport által alkalmazott jellegzetes stratégiák, és ezek hogyan viszonyulnak a felnőtt nyelvhasználók bocsánatkérési szokásaihoz?
3. Melyek azok a szituációk, melyek a nyelvi eszközök használatának gyakoriságát megváltoztatják?
4. Hogyan befolyásolják a különböző partnerek a stratégiákat?
5. Az egyes kontextuális tényezőkön belül 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, konvencionálizálódott 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 a tanulmány elején vázolt szociálpszichológiai háttérrel.

## A kisiskolások bocsánatkérési 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 (T1).

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

T1. 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 bocsánatkérési stratégiái 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: 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 előnyben részesítik az IFID stratégiák egyes típusait, vagyis a bocsánatkérést szívesen fejezik ki konvencionizált eszközökkel, míg a roma gyerekekre a 2-es, a felelősséget felvállaló (illetve tagadó) stratégiák sokasága jellemző.

A két kultúra eltérő bocsánatkérési szokásaira, illetve ennek a beszédaktusnak a 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. Most a negyedikesek véleményét tolmácsolom, hiszen az elsősök körében sok volt a bizonytalan válaszadás. A romák felől a következő sorrendet kaptam: szerintük a legjobb bocsánatkérés a szégyen kifejezése után a 2.b, 2.d, 4, 5 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 bocsánatkérés során 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<sup>5</sup>. 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 tanácsalanság (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 diszkrépancia figyelhető meg elvárásaik és valós teljesítményeik között. Felnőttkorra azonban a jónak tartott 2.b stratégia a nyelvhasználatának is szerves része lesz<sup>6</sup>.

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 véték tekintetében elkülönülnek a többitől, és más reakciót váltanak ki. A magyarok esetében ilyen szituációk voltak mindkét korosztálynál a „*hazudni valakinek*” és az „*elvenni más tulajdonát*”, a romák esetében pedig a kisiskoláskor elején „*a tulajdon megkárosítása*” és „*a feladat nem teljesítése*”, később pedig a „*testileg bántalmazni valakit*”. Ezen beszédesemények esetében az egyes kultúrákban feltehetőleg nagyobb a véték súlya, mint a többiben<sup>7</sup>. A különböző partnerekkel szemben alkalmazott stratégiák megoszlását a következő táblázatból olvashatjuk ki (T2) (T3).

<sup>5</sup> Ld. szociálpszichológiai háttér.

<sup>6</sup> Ez az eredmény alátámasztja azt a feltételezést, hogy a fejlődéssel egyidejűleg az elvárások és a teljesítmények közötti szakadék a kor előrehaladtával csökken.

<sup>7</sup> Azt a későbbi eredmények is alátámasztják, hogy ott, ahol a tanulók a véték súlyosnak ítélték, nem alkalmazták olyan gyakran kedvelt stratégiáikat.



Mászlainé Nagy Judit: A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődése a bocsánatkérés kapcsán  
*Argumentum*, 4 (2008), 186-203  
 Kossuth Egyetemi Kiadó (Debrecen)

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

T2. táblázat: 1.o.

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

T3. táblázat: 4.o.

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 ma-

gyarok 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 *1.b*, *1.c* és *5* stratégiák minden esetben előnyben részesülnek a többihez képest. A románoknál ilyen eltérő arány figyelhető meg a tanárral szemben alkalmazott stratégiák terén. Első osztályban a tanárral szemben is 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 tanácsstalanság 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 románok 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 bocsánatkérési stratégiáknak tartottakkal (első osztályban még van némi eltérés). A románok 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 pragmatolingvisztikai, illetve szociopragmatikai jellegű kérdések mennyiben járulnak hozzá az eddig körvonalazott fejlődési képhez. A négy kérdés közül három kérdés válaszait értékeltem részletesen, mivel a stratégiák választására ezek vannak a leginkább hatással, illetve a szociokulturális háttérrel ezek informálnak minket leginkább.

| Kitől féltél jobban?    |     |     |      |     |
|-------------------------|-----|-----|------|-----|
|                         | 1.o |     | 4.o. |     |
|                         | M   | R   | M    | R   |
| Tulajdon megkárosítása  | A–B | A–B | T–B  | T–B |
| Feladat nem teljesítése | A–B | A–B | T–B  | T–B |
| Hazudni vkinek          | A–B | A–B | A–B  | A–B |
| Elvenni más tulajdonát  | A–B | A–B | T–B  | A–B |
| Testileg bántalmazni    | T–B | A–B | T–B  | A–B |

T4. táblázat

| Melyik vétket ítéled súlyosabbnak? |     |     |      |     |
|------------------------------------|-----|-----|------|-----|
|                                    | 1.o |     | 4.o. |     |
|                                    | M   | R   | M    | R   |
| Tulajdon megkárosítása             | T–B | T–B | T–B  | T–B |
| Feladat nem teljesítése            | T–B | A–B | T–B  | T–B |
| Hazudni vkinek                     | T–B | A–B | T–B  | T–B |
| Elvenni más tulajdonát             | A–B | A–B | T–B  | A–B |
| Testileg bántalmazni               | T–B | A–B | T–A  | A–B |

T5. táblázat

| <b>Miért kértél bocsánatot?</b> |             |          |             |          |
|---------------------------------|-------------|----------|-------------|----------|
|                                 | <b>1.o.</b> |          | <b>4.o.</b> |          |
|                                 | <b>M</b>    | <b>R</b> | <b>M</b>    | <b>R</b> |
| anya                            | B,H         | T        | H, E        | B, T     |
| barát                           | H           | B–H      | H, B–H      | B        |
| tanár                           | —           | B        | B, B–H      | —        |

T6. táblázat

Az első táblázat (T4) arról ad információt, hogy a partnerek között mekkora a hatalmi távolság. 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. 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.

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 (T5) az elkövetett vétek súlyának megítélését mutatja. 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.

Végül a harmadik táblázat (T6) a gyerekek hitrendszerére, a szociopragmatikai tényezőkre reflektál. A táblázatban szereplő betűk értelmezését korábban már megadtam, így most csak jelentésüket taglalom. Az egyes rubrikákba 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 nyelvhasznála-

tában inkább a tapintat maximája<sup>8</sup> érvényesül, a romák azonban megszegik a nagylelkűség maximáját<sup>9</sup>.

### **Az udvariasság fejlődése a kisiskolás korban**

Mielőtt az udvariasság fejlődéséről szólnék, tisztázni kell, mit is értünk valójában udvarias nyelvhasználaton. A pragmatikában az udvariasságot stratégiaként értelmezzük: a beszélő stratégiájaként különböző célok elérése érdekében. Ezek a stratégiák lehetnek konvencionálisak és konvencionálisan, illetve nem konvencionálisan indirektek. Az udvariassági elméletek közül most kettőt emelek ki: Brown és Levinson elméletében (Brown & Levinson 1978) az udvariasság mint arcvédő tevékenység jelenik meg, Geoffrey Leechnél (Leech 1983) pedig az udvariasság társalgási maximaként értelmeződik.

Brown és Levinson szerint bármiféle kommunikáció támadásként értelmeződik, vagyis minden beszédaktussal fenyegetjük a beszélőpartner arcukat. 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 (FTA<sup>10</sup>) mértékét. Az FTA mértéke pedig a következő paraméterek alapján alakul: hatalmi távolság, társadalmi távolság és a tolakodás mértéke (Brown & Levinson 1978).

Brown és Levinson a gyerekek udvarias nyelvhasználatáról is feltételezi, hogy érzékenyek a fentebb említett három tényezőre, bár szerintük a gyerekek esetében a társadalmi távolság ugyanaz a szülővel és a gyerekkel való kapcsolat során, csak 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 kisiskolásoknál nem olyan befolyásoló tényező, mint a felnőtteknél (Sell & Rice 1988: 368).

A kérdés most már csak az, hogy mely nyelvhasználatot ítéljük pontosan udvariasnak? A válasz az lehet, hogy a kontextusnak megfelelő nyelvhasználatot. A gyerekek esetében udvariasan beszél az, aki megéri 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<sup>11</sup> a barátokkal szemben bonyolultabb jóvátevesi 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 hátra marad 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

<sup>8</sup> Minimalizáld a másik költségét! Maximalizáld a másik hasznát! (Leech 1983: 132)

<sup>9</sup> Minimalizáld az én hasznát! Maximalizáld az én költségét! (Leech 1983: 132)

<sup>10</sup> Face-threatening acts (Brown & Levinson 1978)

<sup>11</sup> Pontosabban ők csak a kisiskolás lányok nyelvhasználatára vonatkozó adatok birtokában tettek megállapításokat.

mértékének kisebbedése azonban olyan tényezők, melyek csökkentik a közvetlen bocsánatkéréseket. Szili az IFID-ek használatával kapcsolatban azt is megállapítja, hogy a magyarok az *I.b* stratégiát valamelyik tényezőt tekintve szélső értéket mutató szituációkban alkalmazzák, míg az *I.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<sup>12</sup>.

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.

Ha visszaemlékszünk, láthattuk, hogy a magyar tanulók leginkább éppen a tanárral szemben érezték a hatalmi távolságot nagyinak 9-10 éves korukra, és a vétek súlyát is vele szemben ítélték a legnagyobbknak. Érdekes adat, hogy a legszélsőségesebb szociopragmatikai paraméterekhez társuló tanár személyéhez az *I.b* és *4-es* stratégiák társulnak 10 éves korukra a gyerekeknek. Vagyis ezek a stratégiák mondhatók udvariasnak. Ezen kívül megállapítható, hogy 10 éves korukra a magyar gyerekek pozitív udvariassági stratégiái az előbb felsoroltak lesznek.

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.d*, *6* és *9-es* stratégiák szembeszökők.

A roma tanulók szociokulturális hitrendszere eltérő képet mutat a magyarokéhoz képest. Ők sok esetben nem a partner arculatának védelme céljából kérnek bocsánatot, hanem az én „védelme miatt”. Éppen ezért a szociokulturális hitrendszer bemutatására Leech udvariassági elméletéhez fordulok. 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 alapelve a következő (Leech 1983: 132): Minimalizáld az udvariatlan gondolatok kifejezését! Maximalizáld az udvarias gondolatok kifejezését! Ezen alapelv értelmében Leech új maximákat vezet be, melyekre azért van szükség, hogy a beszélgetések kapcsán meg tudjuk magyarázni a szándékokat és a jelentést. Az udvariasság maximái a következők: 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!

<sup>12</sup> Itt jegyzem meg, hogy a romáknál az udvarias nyelvhasználat jelölői inkább a felelősséget felvállaló stratégiák.

A felsoroltakon kívül vannak még magasabb rendű elvek, de elemzésem szempontjából a fentiek érdemelnek figyelmet. 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. Ha a kisiskolások bocsánatkérési szokásait befolyásoló hitrendszerrel szeretnénk képet nyújtani, azt mondhatjuk, hogy a magyarok esetében a tapintat maximája érvényesül, a romák pedig megsértik a nagylelkűség maximáját, illetve a stratégiák használata arra mutat rá, hogy a romák udvariasnak tartják a szerénység maximájának figyelembe vételét.

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 bocsánatkérésnek 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 pragmalíngvisztikai eszközöket a szociopragmatikai hitrendszerhez kellene kapcsolni az idegennel szembeni kommunikáció során.

Mint mondtuk, az udvarias nyelvhasználat egyfajta jelölője a magyar kultúrában az IFID stratégiák. Ezen típus alkategóriáinak (ld. melléklet) megoszlása érdekes képet mutat a két kultúra viszonylatában. Ezt a következő táblázat szemlélteti (T7).

| Az IFID-stratégiák alkategóriáinak megoszlása |                         |                 |                          |       |
|---|-------------------------|-----------------|--------------------------|-------|
|   | 1.o.                    |                 | 4.o.                     |       |
|   | M                       | R               | M                        | R     |
| <b>1.a.a</b>                                  |                         | 1.a.a           |                          |       |
| <b>1.a</b>                                    | 1.a/1<br>1.a/2<br>1.a/3 |                 |                          |       |
| <b>1.b</b>                                    |                         | 1.b/1<br>1.b/3  | 1.b/1<br>1.b/3           |       |
| <b>1.c</b>                                    | 1.c/1<br>1.c/2          | 1.c/5<br>1.c/12 | 1.c/8<br>1.c/9<br>1.c/14 | 1.c/5 |

T7. táblázat

A fentiekből is kitűnik, hogy a romák és a magyarok egyaránt változatos pragmalíngvisztikai 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 bocsánatkérési 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.

## Összegzés

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

*1. Az első és negyedik osztályos gyerekek között van-e eltérés a bocsánatkérés 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 bocsánatkérési 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 bocsánatkérési szokásaihoz?*

Ezen a ponton teljesen átfogó képet a két kultúra viszonylatában nem tudunk 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 és 4, 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 bocsánatkérésnek 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 használatának gyakoriságát megváltoztatják?*

Azt állapítottuk meg, hogy a magyaroknál a „*hazudni valakinek*” és az „*elvenni más tulajdonát*” szituációk fordították meg a stratégiák gyakoriságának arányát, a romáknál pedig negyedik osztályra a „*testileg bántalmazni valakit*” szituáció változtatta meg a bocsánatkérés természetét. Ezek az adatok jelzésértékűek arra vonatkozólag, hogy a két kultúrában a többi szociális vétékkel ellentétben ezek morális vétéknek számítanak.

*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 tényezőkön belül 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 bocsánatkérési stratégiák az udvarias nyelvhasználat jelölői lesznek.

*6. A szociopragmatikai interakciós elvek milyen változáson mennek keresztül kisiskolás korban?*

Ezen a ponton azt a következtetést vontuk le, hogy a fejlődés folyamata a magyaroknál a tapintat maximájának figyelembe vételét, a romáknál pedig a szerénység maximájának betartását, illetve a nagylelkűség maximájának megsértését vonja maga után.

*7. Hogyan módosul az egyes kultúrákban az IFID, vagyis az expliciten kifejezett, konvencionálódott bocsánatkérési 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 tananyagba való konkrét beépítés előtt még érdemes lenne a felnőtt romák körében is elvégezni egy szociopragmatikai vizsgálatot, hogy lássuk, az általam felvázolt tendencia a későbbiek során miképp alakul.



## Melléklet

| Az IFID stratégiák megoszlása |  |           |          |           |          |
|-------------------------------|--|-----------|----------|-----------|----------|
|                               |  | 1.o.      |          | 4.o.      |          |
|                               |  | M         | R        | M         | R        |
| <b>1.a.a</b>                  | szégyellem magam                                 | 4         | 9        | 1         | 2        |
| <b>1.a</b>                    | 1. sajnálom                                      | <b>21</b> | 17       | 20        | 23       |
|                               | 2. fokozó + sajnálom                             | <b>19</b> | 6        | 24        | 23       |
|                               | 3. sajnos  | 7         | 0        | 3         | 4        |
|                               | 4. én is szomorú vagyok, bánom, nagyon megbántam | 2         | 2        | -         | -        |
| <b>1.b</b>                    | 1. bocsáss meg                                   | 1         | <b>4</b> | <b>18</b> | 8        |
|                               | 2. bocsáss meg + fokozó                          | -         | -        | 2         | 2        |
|                               | 3. ne haragudj/on                                | 0         | <b>2</b> | <b>7</b>  | 1        |
|                               | 4. Meg tudsz bocsátani?                          | -         | -        | 1         | 2        |
|                               | 5. Megbocsátasz?                                 | -         | -        | 1         | 4        |
| <b>1.c</b>                    | 1. bocsánat                                      | <b>94</b> | 68       | 48        | 45       |
|                               | 2. bocsánat + fokozó                             | <b>18</b> | 13       | 23        | 20       |
|                               | 3. bocsi   | 2         | 3        | 13        | 14       |
|                               | 4. bocsi + fokozó                                | -         | 1        | 7         | 4        |
|                               | 5. bocs  | 0         | <b>3</b> | 2         | <b>9</b> |
|                               | 6. bocs + fokozó                                 | -         | -        | 0         | 1        |
|                               | 7. bocsika                                       | -         | -        | 0         | 1        |
|                               | 8. bocsánatot kérek                              | 8         | 9        | <b>28</b> | 14       |
|                               | 9. bocsánatot kérek + fokozó                     | -         | -        | <b>4</b>  | 0        |
|                               | 10. bocsánatot szeretnék kérni                   | 1         | 0        | 1         | 1        |
|                               | 11. bocsánatot kell kérnem                       | -         | -        | 1         | 0        |
|                               | 12. elnézést                                     | 0         | <b>5</b> | 1         | 4        |
|                               | 13. elnézést + fokozó                            | 2         | 2        | 2         | 2        |
|                               | 14. elnézést kérek                               | 0         | 1        | <b>7</b>  | 1        |

## Irodalom

- Bañcerowski, J. (1994): A kommunikatív kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr* 118: 277-286.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978): Politeness: Some universals in language usage. In: Gumperz, J.J. (eds.): *Studies in Interactional Sociolinguistics* 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 269-293.
- Kasper, G. (1997): Can Pragmatic Competence be Taught? Second Language Teaching and Curriculum Center: University of Hawaii. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>
- Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Mászlainé Nagy, J. (2007): A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében. *Argumentum* 3: 65-84.
- Schadler, M. & Ayers-Nachamkin, B. (1983): The Development of Excuse-Making. In: Snyder, C.R., Higgins, R.L. & Stucky, R.J. (eds.): *Excuses: Masquerades in Search of Grace*. New York: John Wiley & Sons, 159-189.
- Sell, M.A. & Rice, M.L. (1988). Girl's Excuses: Listener, Severity of Violation, and Developmental Effects. *Discourse Processes* 11: 357-371.
- Szili, K. (2003): Elnézést, bocsánat, bocs. A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127: 292-307.