

Balázs Patrícia

## A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban mindeddig kevesen vizsgálták pragmatikai szempontból a gyermeki nyelvelsajátítást. Az SZTE Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoportja által elkészített vizsgálati eljárás lehetőséget nyújt a gyermeki nyelv- és jelhasználati képességek fejlődésének megfigyelésére spontán, hétköznapi szituációban. Célunk az idiómák és az irónia interpretációját, a tévesztésre való reagálást, illetve az indirekt beszédaktusok megértését és a beszédaktusok produkcióját megvizsgálni és fejlődésükről a különböző életkori szakaszokra jellemző sajátosságokat megállapítani. A tanulmány azt mutatja meg, hogy a 6-7 éves gyermekek (sőt már a 3 évesek) képesek kikövetkeztetni a kontextusból a relevanciaelvre és az előzetes ismeretekre, valamint a partner szándékaira támaszkodva a szándékolt jelentést.

### Bevezető

Napjainkra a gyermeknyelvi kutatások a pszichológia, a szociolingvisztika és a kommunikációkutatás tudományán kívül a nyelvtudomány számára is vonzó területté váltak. Számos hazai és nemzetközi monográfia, könyvfejezet, tanulmány született a gyermekek kognitív és nyelvi fejlődéséről (Gósy 1999, 2005; Crystal 2003; Pléh 2006; Pléh–Palotás–Lőrök 2007). Ezekben a beszédfejlődési és a nyelvelsajátításra vonatkozó munkákban leginkább a grammatikai szintek szerveződését és fejlődését vizsgálták. A gyermek jel- és nyelvhasználatának általános fejlődéséről, a valós szituációkban történő és a beszélők szándékainak és elvárásainak megfelelő nyelvi forma kiválasztásának a képességéről, azaz a pragmatikai kompetenciáról keveset mondanak ezek a kutatások.

Pedig a pragmatika több szállal kötődik a gyermeknyelvkutatóhoz, többek között lényeges eleme a szándéktulajdonítás szerepe a nyelvelsajátításban. Kutatások szerint a gyermekek igen korán (1-2 évesen) képesek arra, hogy saját szándékaikat valamiképpen kifejezzék, vagy mások szándékait megértsék (Szili 2004: 24). Csibra–Gergely (2005) kutatásai szerint az első forradalmi változás nyolc-kilenc hónaposan történik, Tomasello (2002) pedig kilenc hónapos, illetve négyéves korra teszi a tudatelmélet kialakulásának lépcsőfokait.

A külföldi szakirodalomban próbálkozások történtek a pragmatikai ismeretek fejlődésének mérésére (Bernicot–Laval 2004), de valójában a nemzetközi szakirodalom által ismertett vizsgálatok mindegyike az úgynevezett nyelvészeti pragmatika egy-egy elméleti keretén belül foglalkozott a nyelv használatának változásaival. Legtöbb esetben a grice-i maximákat vagy a searle-i beszédaktus-elméletet hívták segítségül feltételezéseik igazolásához, ez azonban szűk keretet ad a társalgási szituációban megvalósuló nyelvhasználat vizsgálatához. Crystal szerint a gyermekek pragmatikai szempontú kutatásában „egyértelmű fejlődési szinteket még nem lehet elkülöníteni, világossá vált azonban, hogy ezeknek a társalgási stratégiáknak az elsajátítása már igen korán elkezdődik” (Crystal 2003: 310).

A tanulmány célja a pragmatikai jellemzők fejlődésében különböző fejlődési és életkori szakaszokat elkülöníteni, segítséget nyújtva a tanítóknak és a tanároknak abban, hogy megismerjék, melyek azok a képességek, amelyek az egyes életkori csoportokban elvárhatók a gyermektől. A tanulmány egy nagyobb ívű kutatás része, amely az SZTE Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoport keretein belül, társmunkában

készült Lengyel Zsuzsannával, és amely a 3–14 éves korosztály átfogó jel- és nyelvhasználati képességének fejlődését méri (Lengyel 2010). Ebben a kutatásban az én feladatom a 6–13 évesek kommunikatív nyelvhasználatának a vizsgálata. A tesztben hétköznapi társalgási szituációkat produkálva figyeljük a gyermekek kommunikációban működő stratégiáit, figyelembe véve a gyermekek kognitív és nyelvi érését is. A vizsgálati eljárás bemutatása, valamint az eredmények közzétevése után arra a kérdésre keresem a választ, hogy a nem szó szerinti megnyilatkozások interpretálása milyen módon történik a különböző életkorú csoportokban. Milyen támpontokat használnak a gyermekek a megértésben? Megfontolnak-e kontextuális információkat az értelmezés, például egy új idioma vagy beszédaktus interpretálása során?

### A pragmatika és a pragmatikai kompetencia fogalma

Morris volt az első kutató, aki a pragmatikát önálló tudományterületként definiálta. Felfogása szerint a pragmatika a „jeleknek interpretálóikhoz való viszonyával foglalkozó tudományt jelöli” (Morris 1938 idézi Szili 2004: 134).

Talán ez a megközelítés első hallásra tág értelmezésnek tűnik, ám épp a pragmatika azon aspektusát emeli ki, amely szerint a *nyelv használatának tudománya* nemcsak a nyelvi jelekkel foglalkozik, hanem a köztük lévő viszonyokkal, valamint azzal a környezettel is (beleértve a nyelvhasználókat, de a nyelvhasználók egyéb képességeit is), amelyben zajlik a kommunikáció. Így bővül ki a pragmatika definíciója a *jelek használatának tudománya* terminusra.

Tanulmányomban azt a szemléletet követem, amely a pragmatikát erős kognitív irányultsággal jellemzi, és a kognitívon túl a kulturális és a szociális aspektusokat is magába foglalja. Nemesi Attila (2009) megfogalmazásában a pragmatika tárgya a kontextusfüggő, szándéktulajdonítást és következtetést igénylő kutatását. A kognitív nézőpontok a pragmatika egyik feladatának a pragmatikai kompetencia leírását tartják. E terminust először Chomsky használta, aki szerint ez a tudományterület „a kommunikáció során használt jel megfelelő használatával foglalkozik” (Chomsky 1977 idézi Ivaskó 2004: 182).

A pragmatikai kompetencia létezését neurolingvisztikai kutatások is alátámasztják, és helyét hagyományosan a jobb agyféltekéhez kötik, főleg azért, mert a legtöbb esetben valóban a jobb hemiszférium parietotemporális és frontális területein van a sérülés, a pragmatikai kompetencia pontos helyét az agyban ma sem tudjuk megmondani (Ivaskó 2004). Napjaink kurrens pragmatikaszemléletét, a perkins-i emergens felfogást (Perkins 2007, 2008) követve Ivaskó inkább az emberi elme irányító, összerendező rendszerének definiálja. A pragmatikai kompetenciát sem komponensnek, sem perspektívának nem tekinti, hanem kimondja, hogy figyelembe kell venni más kognitív rendszerek nyelvhasználathoz való hozzájárulását és ezeknek a nyelvi működéssel és a szenzomotoros rendszerekkel való interakcióját a nyelvhasználat során (Perkins 2007: 57).

### Elméleti alapvetés

A tanulmány elméleti háttéréül a gyermekek kognitív fejlődéséről szóló elméleteken túl átfogó pragmatikai elméletként a relevanciaelmélet (Sperber–Wilson 1986) szolgált. Perkins legújabb pragmatikafelfogása pedig összegzése és kiegészítése annak, amit eddig a pragmatikáról tudtunk.

### A relevanciaelmélet

Mivel a teszt jelentős része az alakzatinterpretálásra fókuszál, olyan pragmatikaelméletre volt szükség, amely a lehető legösszetettebb magyarázatot adja az alakzatok értelmezésére. Ezt kétségkívül a kognitív pragmatikaelmélet, a Sperber–Wilson-féle relevanciaelmélet adja. Eszerint a beszélő a másokkal folytatott interakciói során, szándéktulajdonítási képességei birtokában, a beszédpartner által közölteket relevánsan

értelmezi, és feltételezi, hogy a témához, valamint a beszédhelyzethez kapcsolódnak, tehát a beszélő a szándékait akarja valamilyen módon kifejezni, a hallgató pedig ezeket a szándékokat akarja felismerni (Sperber–Wilson 1986). Már ebből a meghatározásból sejthető, amit a szerzők maguk is megfogalmaznak: elméletük kognitív stratégiákra is épül.

Ahhoz, hogy sikeresnek tudjunk egy kommunikációs aktust, mindig a kognitív szempontból legjövődelműbb, a legkisebb erőfeszítéssel járó műveletet, azaz a legrelevánsabb jelentést választjuk (Sperber–Wilson 1995 idézi Ivaskó 2000: 46). Az elmélet megalkotói két feltételezésből indulnak ki, amelyet Nemesi így fogalmaz meg: az első feltételezés szerint „az emberi megismerés a relevancia maximalizálására törekszik” (kognitív relevancia elve); a második feltételezés lényege, hogy „az osztenzív következtetési kommunikáció minden megnyilvánulása saját optimális relevanciájának elvárását közvetíti” (a kommunikatív relevancia elve) (Nemesi 2009: 90).

Németh T. Enikő (2005) a kommunikációra vonatkozó osztenzív viselkedést úgy definiálja, mint a kommunikátor olyan viselkedési formáját, amely magára vonja a partner figyelmét, és feltárja neki a partner szándékait, így következtetés történik a beszélő szándékaira. Ezek alapján az osztenzív következtetési aktus relevanciáját és sikerességét két tényező függvényében határozhatjuk meg. Egyrészt minél kevesebb erőfeszítést igényel az aktus értelmezése, annál relevánsabb lesz, másrészt minél több hatást eredményez egy aktus, annál relevánsabb lesz (Reboul–Moeschler 2000). Az elmélet különlegessége, hogy a szerzőpáros elemzéseinek háttérében éppen az a tudatelmélet áll, amely egy sor alakzat, így az irónia vagy az idiómák értelmezését lehetővé teszi.

A kutatás újdonságát az adja, hogy a Sperber–Wilson-féle modellt felhasználva új alapokra helyezi az alakzatokról való gondolkodást, hiszen a pragmatikai képesség alatt nemcsak a nyelvi, hanem a kognitív képességek összességét érti. Ezen képességek segítségével lehet valamely szándéknak megfelelő, sikeres kommunikációt folytatni (Ivaskó 2004). Ez az osztenzív következtetési folyamat szükséges ahhoz is, hogy a gyermekek a kísérletvezető szándékait felismerjék, azaz felfedezzék azt, hogy a képes nyelv használatával valami mást, valami többet is akarunk nekik mondani, tehát képesek legyenek a nem szó szerinti jelentések felismerésére.

### **A tudatelméleti modell**

A pragmatika és a tudatelmélet közötti szoros kapcsolatokat – a fejlődésben autizmuspektrum-zavarral élők körében végzett kutatásokban – Pléh és munkatársai mutatták ki (Lukács–Pléh 2003). A beszélőpartner szempontjainak figyelembevétel, a szándéktulajdonítás kialakulásának kezdete Csibra–Gergely (2005) csecsemőkkel végzett kutatásai alapján – vagyis az ágens és a létrehozott cselekvés közti kauzális viszony felismerésének kezdete – körülbelül 9-10 hónapos korra tehető. Ezt követően a gyermek kétévesen másoknak mentális állapotokat, három-négy éves korban pedig hiedelmeket tulajdonít (Pléh–Felhősi–Schnell 2004: 54).

Tomasello szerint a szándéktulajdonítási képesség kialakulása körülbelül négyéves korra tehető, ez teszi lehetővé, hogy másokat szándékvezérelt ágenseknek tekintsünk, és „a szándékaira való következtetéssel ki tudjuk következtetni a szándékolt, azaz a nem szó szerinti jelentést” (Schnell 2008: 240). Ez alapján Schnell modellje mentalizációalapú interpretációs stratégiákat feltételez, amelyben a nem szó szerinti megnyilatkozások értelmezése társas-kognitív képességeink (cél- és szándéktulajdonítás) segítségével történik. Schnell szerint az idiomatikus interpretáció kulcsfontosságú mozzanata a tudatelméleti képesség, amellyel a szándékolt jelentést ki tudjuk következtetni a kontextus figyelembevételével és a relevanciaelv segítségével (Schnell 2005, 2007, 2008).

## A pragmatikai kompetencia fejlődését mérő teszt

### Hipotézisek

- A) A pragmatikai kompetencia csak 8–9 éves korra stabilizálódik, ekkor képesek a gyermekek a szándékolt jelentésben értelmezni az alakzatokat.
- B) Az elvárt beszédaktusok produkciója az életkornak megfelelő. Előfeszítés hatására a produkció még biztosabbá válik.
- C) Az adott életkorban a normától eltérő formákra nem verbális reakció van, de verbális javítás nem minden esetben történik.
- D) A gyermekek a hatodik-hetedik életévükben képesek már a kontextuális elemeket is figyelembe venni, és képesek kikövetkeztetni egy számukra ismeretlen idióma jelentését.
- E) A legnagyobb nehézséget az ironia és a számukra ismeretlen idiómák értelmezése fogja okozni.

### A vizsgálat módszertana

A pragmatikai kompetencia fejlődését mérő teszt elkészítése során kettős cél vezérelt. Egyrészt egy olyan mérőeljárás kifejlesztése, amely betölti azt az űrt, amelyet a pragmatikai kompetencia mérésének hiánya okozott és okoz ma is a pragmatikai szakirodalomban. Célunk volt továbbá az is, hogy megvizsgáljuk, a gyermek hogyan reagál a társalgási szituáció eseményeire. A fő kérdésfeltevés az volt, hogy a különböző életkori csoportokban (6–7, 8–9, illetve 12–13 éves korban) milyen típusú változás történik a nyelvhasználatukban.

A teszt két példányban készült el, az első kifejezetten óvodások számára, a második kisiskolások és kiskamaszok számára. Mivel a vizsgálóeljárás szándékoltan az összehasonlíthatóság és a sztenderdizálhatóság követelményének próbál eleget tenni, így a két teszt egyforma abban a tekintetben, hogy ugyanazokkal a szituációkkal és ugyanazon aktusokkal dolgozik. Abban azonban különbözik, hogy az óvodásoknak szánt teszt óvodában játszódik, míg az iskolásoknak értelemszerűen iskolai helyzetet teremtettünk. Elkészítéskor arra törekedtünk, hogy a vizsgálat egy ülésben, maximum 10–15 perc alatt elvégezhető legyen. Ez az az időtartam, ameddig a gyermek figyelme végig fenntartható.

A vizsgálati teszt 13, előre elkészített miniszituációból állt, ezek mindegyike különböző cselekvési módokat várt el a gyermektől. A tanulmányban néhány példát mutatok be ebből a 13 szituációból, a szövegben megtartottam a szituációk eredeti számozását. Minden esetben egy bevezető, ismerkedő szakasszal indítottunk, amely a teszt szövegéhez hasonlóan sztenderdizálva volt: *Szia! Én... vagyok. Téged hogy hívnak? Most beszélgetni fogunk, mesélek pár történetet, próbáld magad beleélni. Kérdezni is fogok tőled meg kérni pár dolgot, jó?* A tesztet minden esetben a gyermekek által nem ismert személy vette fel, tehát egy kétszemélyes beszélgetésben vettek részt. Ügyeltünk arra, hogy a beszélgetéseket ingerszegény környezetben vegyük fel, ezt legtöbbször az oktatási intézmény egy tantermében, illetve az óvoda esetén egy közösségi helyiségben tettük meg.

Úgynevezett közömbösítő, semlegesítő részeket is építettünk a tesztbe, ennek egyrészt az volt a célja, hogy elterelje a gyermek figyelmét a feladatokról, így lehetetlenné tegyük azok megtanulását. Másrészt cél volt az is, hogy kiköntsük a teszthelyzetből egy olyan kérdés feltételével, amely a mindennapi életére vonatkozik, amelyre tud válaszolni, és szívesen is válaszol.

A 6–7 éves korcsoportból összesen 23 adat, a 8–9 éves csoportból 24, a 12–13 éves csoportból pedig 26 adat állt rendelkezésünkre. Így összesen 73 gyermekkel vettük fel a tesztet. A gyermekek mindegyike ép fejlődésű és ép értelmű, magyar anyanyelvű gyermek volt. A vizsgálat helyszíne a szegedi Madách Imre Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, valamint a kiskunhalasi Szűts József Általános Iskola volt.

## A tesztben szereplő aktusok kategorizálásának szempontjai

A következőkben néhány példát kiemelve szemléltetem a teszt főbb irányvonalait.

### *Irónia*

A teszt első szituációja ironikus kifejezést tartalmaz. Arra a kérdésre kerestünk választ, hány éves kortól képesek a gyermekek a beszélő kommunikatív szándékát megfejtetni és nem szó szerint értelmezni a kifejezést, hanem a partner szándékának megfelelően – ironikusan.

#### 1. szituáció

*Reggel van, de az óra nem csörgött és elfelejtettek felébreszteni. Gyorsan felöltözöl, beültök az autóba, de amikor beértek az iskolába, látod, hogy már elkezdődött a tanóra.*

*Bemész a terembe. A tanárnő dühösen rád néz, és azt mondja:*

*– Te aztán ismered az órát!*

*A) Mit válaszolsz erre?*

*B) Miért mondhatta ezt?*

A Sperber–Wilson-féle kognitív pragmatikai értelmezés az iróniát inkább értékelői attitűdnek tekinti, és úgy fogalmazza meg, mint olyan megnyilatkozást, amely az adott kommunikációs feltételek közt nem helyénvaló, azaz felismerjük, hogy ellentmondás van az adott állítás és a között a tényállás között, amelyet megjeleníteni kíván (Tátrai 2008). Így a relevanciaelv értelmében olyan következtetéseket kell végrehajtanunk, amely megfelel a résztvevők kommunikációs igényeinek és az adott szövegkörnyezetnek. Ezt állítja Nemesi is frappáns definíciójában, amely szerint az irónia „a kifejezés vagy mondat konvencionális jelentésével ellenkező, azt megkérdőjelező, sugallt attitűd” (Nemesi 2009: 5). Nemesi ezen kívül ismerteti Sell kutatásait, amely szerint a szülő-gyermek interakcióban irónia szinte egyáltalán nem fordult elő, többségben inkább indirekt kérések voltak. Erre az lehet a magyarázat, hogy a szülő-gyermek közti szituációkban a gyerekek játékra serkentése a cél, az interakciós részvételük fenntartása, míg az iróniánál és a metaforánál a beszélő attitűdjére is kell következtetni, amely ráadásul nincs is mindig összhangban a szavak nyelvi jelentésével. Így feltételezéseink szerint az irónia megértése arra az életkorra tehető, amikor a gyermek már teljes biztonsággal képes megérteni mások attitűdjét, azaz 6–7 éves korra.

### *A beszédaktusok*

Lényeges szerepet kapott a tesztben a beszédaktusok értelmezése és produkciója. A 7. szituációban (a szituációk számozása az eredeti vizsgálati anyag szerint történt) a dicséret beszédaktusát kellett megérteniük (*Ma megint taroltál!*), a 7. szituációban a fenyegetés aktusát (*Hogyan kéred meg osztálytársaidat, hogy hagyják abba a verekedést?*), illetve a 12. szituációban a kérés aktusát kellett produkálniuk (*Hogyan mondanád, ha ki akarná menni kezét mosni?*).

A 7. szituációban a fenyegetés beszédaktusának produkcióját vizsgáltuk. Azt figyeltük, hogy egyedül, segítség nélkül hogyan tudják produkálni az adott beszédaktust, illetve másodszori rákérdezésre, előfeszítés hatására változik-e a megnyilatkozás. Mivel egyik társukat kell figyelmeztetniük, feltehetőleg megnyilatkozásuk kötetlenebb lesz, bátrabban fognak megszólalni. Az is felmerül kérdésként, hogy mely életkorban lesznek érzékenyek a gyerekek a szociális viszonyokra (társukhoz vagy egy tanárhoz kell a beszédaktust intézni), és ezzel párhuzamosan hogyan változik a beszédaktus produkciója.

## 2. szituáció

*Képzeld azt, hogy két fiú verekszik az osztályban! Szeretnéd, ha abbahagynák.*

A) *Mit mondanál nekik? → (Elvárt válasz: Hagyjátok abba, mert...)*

B) *És ha még mindig verekednének? Akkor mit mondanál?*

### *A tévesztésre való reagálás*

A tesztben mértük a gyermekek tévesztésre való reagálását. A 6. szituációban egy szintaktikai tévesztésre kellett reagálniuk (*Eszem a bővent*). Ez a szintaktikailag hibás mondat egy valós szituációban, egy négyéves gyermek szájából hangzott el (a teszt összeállításában segítségünkre voltak a nyomtatott sajtó ún. „gyerekszáj” rovatai). A 10. szituációban két szólás összerántása okozta a tévesztést (*Már olyan gyorsan szedem a lábamat, ahogy csak a torkomon kifér!*). A cél az volt, hogy megvizsgáljuk, melyik életkorban reagálnak ezekre a tévesztésekre, illetve az adott életkorban történik-e javítás.

## 10. szituáció

*Mondok egy másik történetet! Egy Zoli nevű fiút arra kért a tanárnő, hogy hozzon krétát. De Zoli lassú volt, ezért a tanárnő rászólt, hogy siessen jobban!*

*Zoli azt válaszolta:*

– *Már olyan gyorsan szedem a lábamat, ahogy csak a torkomon kifér!*

A) *Mondunk ilyet?*

B) *Hogy mondjuk másképp?*

A teszt azt vizsgálja, hogy ezekre a tévesztésekre milyen verbális, illetve nem verbális reakciót ad a gyermek, illetve melyik életkorban fogja őket verbálisan javítani. Abban az esetben, amikor egy határozószóhoz tárgyragot illeszt, és főnévként használja, rákérdez a gyermek szintaktikai tudására (*Eszem a bővent*). Felmerül a kérdés, hogy a gyermek hány éves korában gondolja azt – a relevanciaelméletnek megfelelően megpróbálva relevánsan értelmezni a kifejezést –, hogy ez a fajta hiba, tévesztés a felnőtt vagy a történetben szereplő személy idiolektusának a része, és mikor gondolja, hogy ez valódi tévesztés. Vizsgáljuk, képesek-e ellentmondani a kísérletvezetőnek, aki a hatalmi viszonyokban felettük álló személy, és ebben az esetben javítani őt.

### *Az idiómák*

Az idiómák megértésére is létrehoztunk speciális szituációkat. A tesztben szerepelnek olyan idiómák, amelyek a gyermek számára ismeretlenek (*Te egy tacskó vagy!, dobbant*). A kérdés az lesz, milyen stratégiákkal próbálják értelmezni a számukra ismeretlen idiómákat. A tesztszituációkba kerültek olyan idiómák is, amelyeket nagy valószínűséggel már hallott, esetleg használ is (*ezt nem tenném ki az ablakba, rájár a rúd, melegen ajánlom*).

A vizsgálat során arra vagyunk kíváncsiak, hogy melyik életkor az, amelyben a gyermek még szó szerinti jelentésben értelmezi az idiómát, és hány éves korától lesz érzékeny a nem szó szerinti jelentésre. Bevezettük a 'nem szándékolt, nem szó szerinti' jelentés fogalmát, amelyet akkor használunk, amikor a gyermek ugyan nem szó szerint értelmezi a kifejezést, de nem a mi szándékainknak megfelelően. Feltételezzük, hogy a relevanciaelv értelmében és a felnőttel való kooperáció érdekében a gyermekek megpróbálják kitalálni az adott kifejezés jelentését. Erre jó példa a *De egy tacskó vagy!*

9. szituáció

*Egyszer egy fiú és egy lány úgy összevesztek, hogy a fiú még a lány haját is meghúzgálta. A lány erre azt mondta:*

*– De egy tácskó vagy!*

A) *Miért mondta ezt a lány?*

B) *Szerinted milyen ez a fiú?*

A teszt sarokpontja volt a *melegen ajánlom* idióma, amelyet egy kizökkentő feladatba ágyaztunk bele. A teszt során a 11. szituációban megkérdeztük a gyerekektől, hogy szomjasak-e, és vizet ajánlottunk nekik. A kérdés az volt, hogy egy olyan kontextusban, amely azt feltételezi, hogy 50–50% az esély a szó szerinti és a nem szó szerinti jelentés kiválasztására (lebegtetett kontextus) számolnak-e azzal a tényezővel, hogy valószínűleg nem meleg vizet fogunk nekik adni. Az is érdekelt bennünket, hogy lehet-e annyira erős maga a kontextus ebben a szituációban, hogy a gyermekek egyszerűen figyelmen kívül hagyják az általunk használt alakzatot, és csak a kínálás aktusára reagálnak.

11. szituáció

*Most jut eszembe, olyan régóta beszélgetünk már! Nem vagy szomjas? Van vizem, melegen ajánlom.*

A) *Vagy tán mondtam valami furát?*

B) *Szerinted meleg a víz?*

A tanulmányban utolsóként bemutatott 13. szituáció azért különleges, mert a szituációban szereplő *dobbant* kifejezés szó szerinti, illetőleg nem szó szerinti jelentésének megértése nem az óvodások és nem a kisiskolások nyelvhasználatára jellemző, hanem a kamaszszleng része (14-18 évesek). Feltételezésünk szerint ezt az idiómát még a 13-14 éves korosztály sem fogja tudni egyértelműen feldolgozni, a kontextust kell segítségül hívniuk az értelmezésben.

13. szituáció

*Lassan a végére érünk, én nagyon elfáradtam, szerintem dobbantok. És te?*

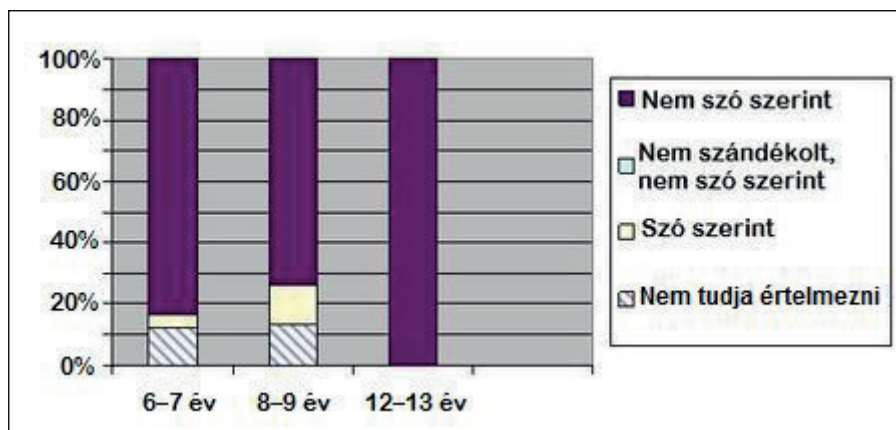
A) *Elvárt válasz: verbális és nem verbális reakció*

B) *Hogy érted ezt?*

## **A vizsgálat elemzése, eredmények**

### *Irónia*

Az 1. ábra szemlélteti, hogy az irónia értelmezése nem okoz gondot már a 6–7 éves korosztálynak sem, csak kevés alkalommal fordult elő az, amikor a gyermek a szó szerinti jelentésben értette vagy nem tudta értelmezni a hallott kifejezést. A korosztály tagjai a legtöbb esetben (20 gyerek) a nem szó szerinti jelentést választották. Olyan válaszok születtek, mint *elkéstem*, *nem pont időben érkeztem* vagy *mert kimaradt egy óra, és be kell pótolnom*. A 8–9 éveseknél nagyon magas arány, a legidősebb korosztályban pedig kivétel nélkül minden gyerek az irónia nem szó szerint jelentését választotta. Ez azt jelenti, hogy ebben az életkorban már biztosan értik a partner szándékát, azt, hogy pusztán ténymegállapításnál valami mást, többet is akartunk nekik mondani, és a relevancia maximalizálására törekszenek. Az alábbi diagram az irónia megértésének életkor szerinti eloszlását mutatja.

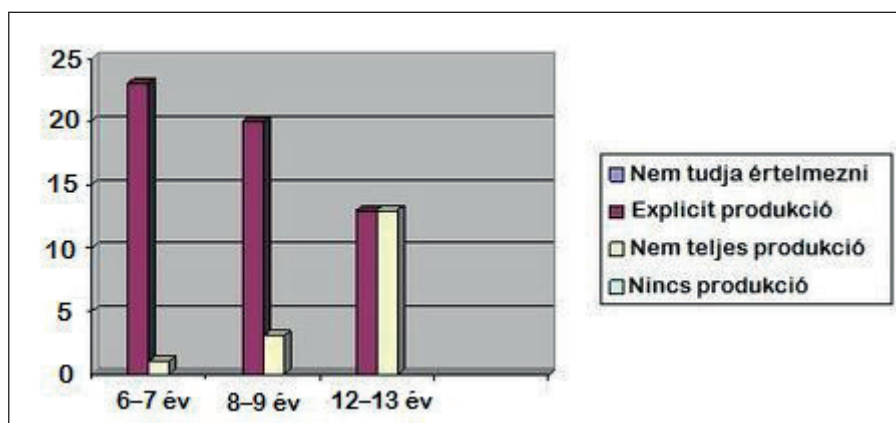


1. ábra  
Az irónia megértése

### Beszédaktus – fenyegetés

A 6–7 éveseknél a válaszok között az egyszerű forma került elő gyakrabban (*Hagyjátok abba! Légy szíves, hagyjátok abba!*). Ok-okozati viszonytal kifejezett forma, a 8–9 éves korosztálytól kezdve egyre gyakoribb. A 6–7 éveseknél a hangsúllynak jelentős szerepe van. Előfeszítésre több esetben (50%-ban) olyan hangsúllyal válaszoltak nyomatékosabban, mint ahogyan azt otthon vagy az iskolában hallották. Az életkor növekedésével párhuzamosan egyre inkább az olyan verbális megnyilatkozások lesznek túlsúlyban, amelyek inkább észérvekkel oldanák meg a helyzetet. Érvelnek, igazságot osztanak, és figyelmeztetik a verekedőket.

A 2. ábra mutatja, hogy a beszédaktusok produkciója már 6–7 évesen is többnyire teljes és explicit, mindez az életkor növekedésével csak biztosabbá válik. Megfigyelhető, hogy a 12–13 éves korosztály a fenyegetés mint beszédaktus produkciója helyett már inkább az érvekkel való meggyőzés stratégiáját választotta, ez a hat-hét éveseknél még elenyészően kevés volt.



2. ábra  
A fenyegetés beszédaktusának produkciója

### Idiómák

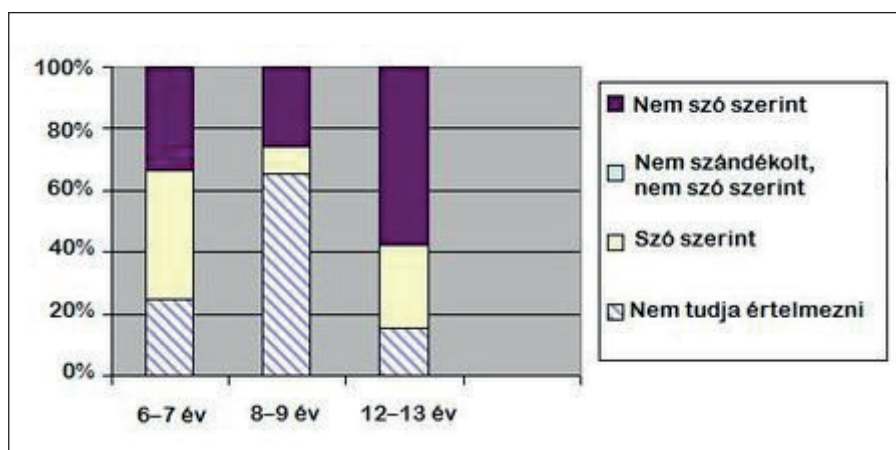
A vizsgálat legjellemzőbb eredményeit az idiómák megértésére vonatkozó tendenciák adják. Hipotézisünk szerint az idiómák értelmezése okozza a legtöbb nehézséget még az iskolás korosztály körében is. A *melegen ajánlom* idióma értelmezésében igen nagyok voltak a korosztályonkénti különbségek (3. ábra). Ebben a szituációban a lebegtetett kontextus értelmében a gyermekek fele-fele arányban választhatják a szó szerinti és a nem szó szerinti értelmezést is, hiszen a kontextus ugyanolyan arányban támogatja a két jelentést. Így

ez a szöveggörnyezet erős hezitációt eredményez, a hallgató előzetes ismereteitől, egyéni döntésétől függ, melyik értelmezést fogadja el.

A 6–7 éves korosztályból nyolcan választották a nem szó szerinti jelentést, azaz nem hitték, hogy meleg vízzel kínáljuk őket. Ennél többen, tízen hitték azt, hogy a víz valóban meleg, ekkor nem is kértek inni. Ilyenkor a *melegen nem szeretem, nekem jó hidegen is* válaszok születtek. Észrevehető, hogy nagyon bizonytalanok a jelentésben. Jellemző, hogy inkább a kínálás aktusára reagálnak, mint az idiómára, és kérnek vizet. Valamint nem akarják megsérteni a kísérletvezetőt, és rákérdezésre (*Mondtam valami furát?*) letagadják, hogy érezték a furcsaságot, holott az előzőekben az erős nem verbális reakció azt mutatta, hogy érezték a nem odaillő kifejezést. Hatan nem tudták értelmezni az idiómát, illetve azt válaszolták, hogy soha nem hallották még a kifejezést.

8–9 éveseknél a legtöbben (15 gyerek) nem tudták értelmezni, ketten választották a szó szerinti jelentést és hatan a nem szó szerinti jelentést. A legidősebbek hét alkalommal választották a szó szerinti jelentést, ilyenkor mindig volt nem verbális reakció (furcsán néztek, mosolyogtak, ráncolták a szemöldöküket). 15 gyerek a nem szó szerinti értelmet választotta, a *szívesen adsz, kedvesen adsz, eléggé ajánlod, nagyon ajánlod* jelentésben értették.

Eredményeink szépen mutatják az értelmezés életkoronkénti változását. A 6–7 évesek az idiómát még inkább szó szerint értelmezték, a 8–9 évesek közül sokan nem tudták értelmezni, de inkább a nem szó szerinti jelentést választották, a 12–13 évesek inkább már nem szó szerint interpretálták.

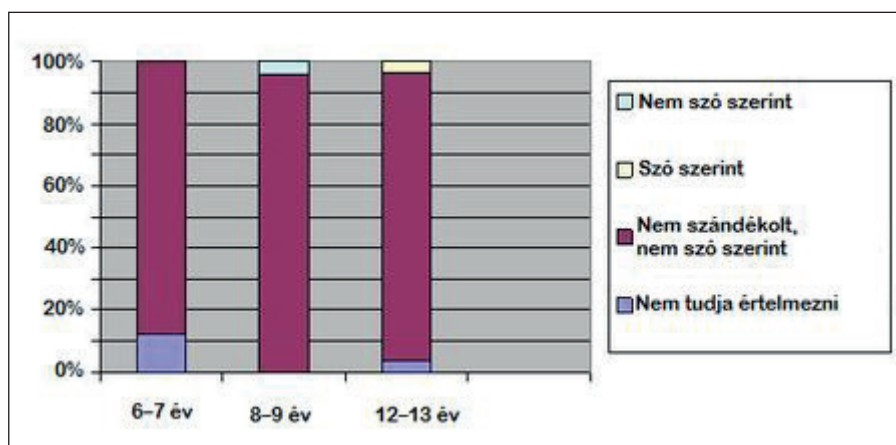


3. ábra  
A melegen ajánlom kifejezés korcsoprti változásai

A 4. diagram egy újszerű, ismeretlen idiómával (*De egy tacskó vagy!*) kapcsolatos eredményt tükröz, és jól mutatja, hogy a gyermekek a kontextusra támaszkodva hogyan képesek rájönni a nem szándékolt, nem szó szerinti jelentésre. Kiderült, hogy bár a gyermekek (beleértve mindegyik korosztályt) valóban nem ismerik a jelentését, minden esetben megpróbálnak következtetni a kontextusból. Azt válaszolták, hogy *húzta a haját, húzogatta a haját, és fájt neki*. A *tacskó* nem szó szerinti jelentésére ('gyerekes, éretlen') egyetlen esetben, egy 9 éves fiú jött rá.

Látható, hogy a gyermekek a lehető legrelevánsabban próbálják kezelni a hallott megnyilatkozást, és egy-két kivételtől eltekintve helyesen következtetnek már 6–7 évesen is. Sőt az óvodás eredmények azt mutatják, hogy az új idiómák értelmezésekor már a háromévesek is képesek megfontolni a kontextuális információkat, és így kikövetkeztetni a számukra legrelevánsabb beszélői jelentést, tehát a nem szándékolt, nem szó szerinti jelentésben értik azt. Általában azt lehet mondani, a szakirodalmi adatokat megerősítve, hogy a gyermekek már három- és ötéves koruk között megpróbálják a kontextusra támaszkodva kikövetkeztetni a nem szó

szerinti jelentéseket, de csak ötéves kortól kezdve tudnak a helyes, szándékolt jelentésekre következtetni (Lengyel 2010).



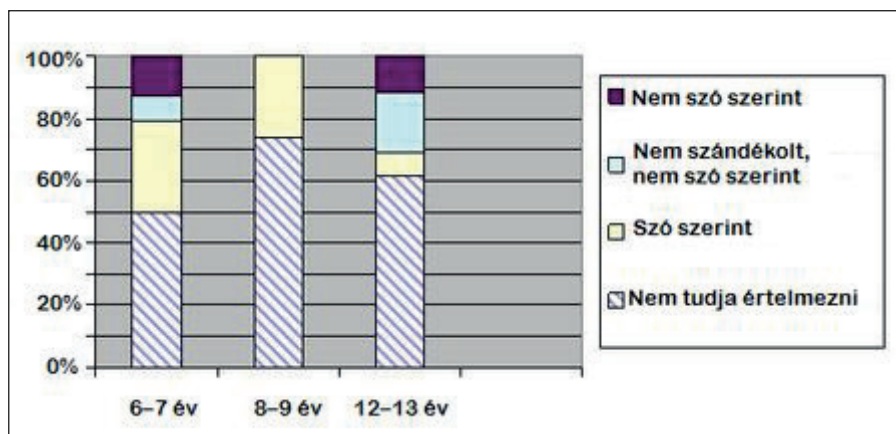
4. ábra

A De egy tacsó vagy! idióma értelmezése a korcsoportok függvényében

A *dobbant* ('eltávozik, elmegy') egyedi kategória az alakzatok csoportjában, hiszen feltevésünk szerint a 17–18 éves korosztály nyelvhasználatából származik, azaz ebben a korcsoportban elterjedt. Ebben a feladatban volt a legnagyobb szórás az eredmények között, hiszen jól láthatóan nem ismerték a kifejezést (5. ábra). Ehhez minden esetben társul nem verbális reakció, így ez segített a kiértékelésben. A 6–7 évesek körében 12 esetben nem tudták értelmezni, és gyakran megkérdezték, mit jelent a kifejezés. Két esetben megpróbálták kikövetkeztetni, de ez még nem volt sikeres (*lefekszel aludni, én még nem vagyok fáradt*). Jellemzően valamilyen mentális cselekvésnek tulajdonítják, nem mozgásos cselekvésnek. Hét alkalommal megjelent a kifejezés szó szerinti jelentése (*a lábammal dobbantok*). Csak három esetben értették az idióma nem szó szerinti jelentését.

A 8–9 éves korosztályban a legtöbben nem tudták értelmezni az idiómát (17 fő), hatan pedig a szó szerinti jelentésben értették. Az eredmény azt mutatja, hogy nem ismerik a kifejezést, és nehezen tudják kikövetkeztetni a kontextusból. A 12–13 éveseknél beigazolódott az a feltételezésünk, hogy az idióma a 14–18 éves korosztály szlengjéhez tartozik, amelyet a kiskamaszok sem értenek meg. 16 gyereknél a nem verbális reakciókból (homlokráncolás, csodálkozva nézés) arra lehetett következtetni, hogy nem értik az idiómát. Másodszori rákérdezésre valóban kiderült, hogy nincsenek tisztában az értelmével, csak spontán tippeltek valamit (*Én dobbantok. És te? Én nem. De tudod, mit jelent? Azt nem.*). Kettő a szó szerinti jelentésben értették meg, és öt alkalommal hívódott elő a nem szándékolt, nem szó szerinti jelentése, valószínűleg a kontextusból igyekeztek megfejteni a jelentését (*én nem vagyok fáradt, még nem alszok el, te vagy fáradt*). Három gyerek tudta megfejtetni a nem szó szerinti jelentést: *én indulok, én nem megyek*.

Összegezve a 6–7 és 8–9 éves korosztály szinte egyáltalán nem, a 12–13 éves korcsoport is nehezen tudja értelmezni – bár történnek erre próbálkozások. A kifejezés szó szerint való értelmezése azonban az életkor növekedésével párhuzamosan csökken, a 'lábammal dobbantok' értelmet egyre kevesebben preferálják. Az 5. ábra ezeket az eredményeket mutatja.



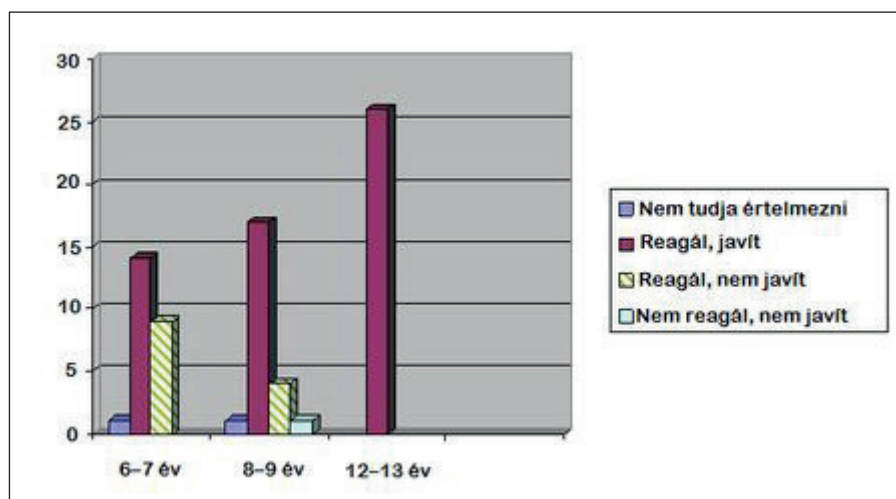
5. ábra

A dobbant idióma értelmezésének változásai korcsoportonként

### A tévesztésre való reagálás

A szólás elferdítésére a 6–7 éveseknél 17 esetben történt reagálás és javítás (6. ábra). Ezt válaszolták: *sietek, mindjárt hozok krétát; megyek, mindjárt odaérek; sietek, ahogy még nem is mentem; sietek, ahogy a lábam bírja*. Feltevéseinkkel megegyezően már ebben az életkorban elkezdik a helytelen kifejezést javítani, csak hat gyerek esetében nem történt javítás. A 8–9 éveseknél csak két alkalommal nem történik javítás, de reakció itt is van. Ez már a 12–13 évesek korcsoportjának eredményeit vetíti előre, de még nincs kiemelkedő nem verbális reakció (hangos nevetés). A 12–13 évesek a nem szó szerinti jelentésben értik a szituációt, és erős nonverbális reakció figyelhető meg (nevetés, mosolygás). Minden esetben van felismerés és javítás is.

Azt lehet mondani, hogy a tévesztésre való reagálás már hat-hét évesen jelen volt, javítani azonban nem mindig tudták azt. Megfigyelhető, hogy nem verbális reakció viszont már ebben az életkorban jelentkezik. Az életkor növekedésével egyre többször javítanak, végül a 12–13 éveseknél már minden esetben van nem verbális reakció és verbális javítás is.



6. ábra

A tévesztésre való reagálás változásai

## A hipotézisek az eredmények tükrében

- A) Eredményeim szerint még 6–7 évesen sem tekinthető lezárt folyamatnak a nem szó szerinti jelentések interpretálása. A 6–7 éves gyermekek már előnyben részesítik a nem szó szerinti jelentéseket, de ebben az életkorban még nem vagy nehezen képesek a számukra ismeretlen idiómák értelmezésére. Az interpretálásban lényegesen jobban teljesít a 8–9 és a 12–13 éves korosztály.
- B) Az elvárt beszédaktusok produkciója az életkornak megfelelően jónak mondható. Előfeszítés hatására a produkció a legtöbb esetben még biztosabbá vált.
- C) Az életkor előrehaladtával a normától eltérő formákra növekszik a reakció és a verbális javítás aránya. 6–7 éves korban a legtöbb esetben reagálnak, de sokszor még nincs verbális javítás, 8–9 éves korban a reagálás és a javítás száma is növekszik; 12–13 éves korban pedig minden esetben van reakció és javítás.
- D) Bizonyosodott, hogy a gyermekek a hatodik-hetedik életévükben (sőt akár háromévesen is) már képesek a kontextuális elemeket is figyelembe venni, és egy alkalmas szövegkörnyezetből képesek kikövetkeztetni egy számukra ismeretlen idióma jelentését. Ez a későbbiek során csak biztosabbá és jobban megindokolttá válik.
- E) Bizonyosodott, hogy a legnagyobb nehézséget a korosztályok számára az ismeretlen idiómák értelmezése okozta. Ám minden esetben megpróbálnak következtetni a jelentésre, és nagymértékű kooperáció történik a kísérletvezetővel. Az iróniát már a 6–7 éves korosztály is felismeri, és a szándékolt jelentésben érti meg.

## Összegzés

A pragmatikai kompetencia lényeges alkotóeleme a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének kérdése. Az általam végzett kutatás a jel- és nyelvhasználati képesség olyan elemeit (a beszédaktusok, az irónia, a tévesztések és az idiómák) vizsgálja, amellyel napjainkban még keveset foglalkoztak. Munkám eredményét abban látom, hogy Magyarországon nincs sztenderdizált, a pragmatikai kompetencia fejlődését mérő vizsgálati eljárás. Az általunk összeállított teszt segítségével viszont a nyelv használatának képessége mérhetővé válik. Fontos kiemelni, hogy minden szituáció élőnyelvi környezetből származik, tehát olyan példák, amelyeket a gyermekek vagy maguk produkáltak, vagy a hétköznapi nyelvhasználatban is előfordulnak.

A legnagyobb korosztályi eltéréseket a nem szó szerinti nyelv megértésével kapcsolatban tapasztaltuk. Az alakzatok értelmezése során bizonyosodott, hogy még a hat- és hétévesek sem tudják megfejteni az alakzat nem szó szerinti jelentését. Megfigyelhető, hogy amikor még nem ismerik a nem szó szerinti jelentést, akkor a kontextus figyelembevételével próbálják kikövetkeztetni a megnyilatkozás értelmét. Ezekre az esetekre alkalmaztuk a *nem szándékolt*, *nem szó szerinti* jelentés kategóriát. A 8–9 évesek körében még több nem szándékolt, nem szó szerinti értelmezést kaptunk, amely szintén a kontextuson alapuló következtetési folyamatok alkalmazására mutat rá. Végezetül a legidősebbek, a 12–13 évesek, már főként a szándékolt, nem szó szerint jelentésben értelmezték a hallottakat.

Az eredmények fényében azt kell mondanunk, hogy ahhoz, hogy az alakzatokat a gyermekek a szándékolt jelentésben tudják megérteni, rendelkezniük kell a szándéktulajdonító és mentalizációs képességgel (Tomasello 2002; Csibra–Gergely 2005; Schnell 2005, 2007, 2008), ez pedig 8–9 éves korra stabilizálódik. Tehát egyet kell értenünk Karmiloff és Smith megállapításával, amely szerint a pragmatikai kompetencia végleges formája 8–9 éves korra tehető (Karmiloff–Smith 2002 idézi Schnell 2007). Másrészt relevanciaelméleti keretben gondolkodva, rendelkezniük kell azzal a kooperatív magatartással, amely során a maximális relevancia elérésére törekcsenek. Kutatásaink szerint a gyermekek már hároméves kortól megpróbálják kikövetkeztetni a kontextusból és a partnerrel való együttműködés segítségével a szituációnak megfelelő jelentéseket. Ez nem valamiféle ok-okozati következtetési lépéseken alapul, hanem az imént felsorolt képességek tükrében

(szándéktulajdonítási képesség és a megnyilatkozás kontextusának figyelembevételével relevánsan értelmezni a beszélő által mondottakat) egy társas-pragmatikai döntés eredménye.

Az SZTE Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoport további céljai közé tartozik a vizsgálat kiterjesztése a 6–13 éves korosztály körében, illetve a teszt olyan formában való bővítése és kiegészítése, hogy az iskolai oktatásban is hasznosítható legyen. A vizsgálati eljárás a jövőben az iskolaérettséget vizsgáló eljárások jó kiegészítése lehet, hiszen lehetőséget ad a tanítóknak, tanároknak egy más jellegű, a gyermekek kommunikatív képességeit mérő eljárás kidolgozására és ez alapján történő differenciálásra.

Köszönettel tartozom Lengyel Zsuzsannának a teszt összeállításában nyújtott együttműködéséért, valamint a *lebegtetett kontextus* terminus megalkotásáért Ivaskó Líviának, az SZTE Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoport vezetőjének.

### Irodalom

- Balázs Patrícia 2008. *A verbális kommunikáció képi elemeinek vizsgálata ép és patológiás nyelvhasználat esetén*. OTDK-dolgozat. Kézirat.
- Bernicot, Josie – Laval, Virginie 2004. Speech Acts in Children: the Example of Promises. In: Noveck, Ira A. – Sperber, Dan (eds.) *Experimental Pragmatics*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230524125\\_10](https://doi.org/10.1057/9780230524125_10)
- Crystal, David 1997/2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest. 107–159; 285–325.
- Csibra Gergely – Gergely György 2005. Teleologikus gondolkodás csecsemőkorban. Az egyévesek naiv racionális cselekvésemélete. *Magyar Tudomány* 11: 1347–1355. <http://www.matud.iif.hu/05nov/06.html> (2009. november 26.)
- Gósy Mária 1999/2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Ivaskó Lívia 2000. *PragmKomp. Teszt a pragmatikai kompetencia mérésére*. Kézirat.
- Ivaskó Lívia 2004. A pragmatikai kompetencia: nyelvelméleti érvek és neurolingvisztikai realitás. In: Ivaskó Lívia (szerk.) *A kommunikáció útjai*. Gondolat/MTA – ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Budapest. 181–196.
- Ivaskó Lívia 2005. Félreértéseink nyomában. In: Ivaskó Lívia: *Érthető kommunikáció*. Szeged. SZTE Médiatudományi Intézet.
- Lengyel Zsuzsanna 2010. *Az óvodás korú gyermekek pragmatikai kompetenciájának mérése*. Kézirat.
- Lukács Ágnes – Pléh Csaba 2003. A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In: Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (szerk.) *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó. Budapest. 529–560.
- Nemesi Attila László 2005. Az alakzatprodukciónak empirikus kutatásának dilemmái. In: Ivaskó Lívia (szerk.) *Érthető kommunikáció*. SZTE Médiatudományi Tanszék. Szeged. 62–76.
- Nemesi Attila László 2009. *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Loisir Kiadó. Budapest.
- Németh T. Enikő 2005. Az osztenzív következtetéses kommunikációtól a verbális kommunikációig. In: Ivaskó Lívia (szerk.) *Érthető kommunikáció*. Médiatudományi Intézet. Szeged. 77–87.
- Perkins, Michael R. 2007. *Pragmatic impairment*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486555>
- Perkins, Michael R. 2008. Pragmatic Impairment as an Emergent Phenomenon. In: Ball, Martin J. – Perkins, Michael R. – Müller, Nicole – Howard, Sara (eds.) *The Handbook of Clinical Linguistics*. Oxford. Blackwell Publishing Ltd. 79–91. <https://doi.org/10.1002/9781444301007.ch5>
- Pléh Csaba 2003. *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrincz József 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Pléh Csaba – Felhősi Gabriella – Schnell Zsuzsanna 2004. A célok kitüntetett szerepe a gyermeki utánzásban. In: Gervain Judit – Pléh Csaba (szerk.) *A láthatatlan megismerés*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. 53–62.
- Pléh Csaba 2006. A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 753–782.
- Reboul, Anna – Moeschler, Jacques. 2000. *A társalgás cselei*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Schnell Zsuzsanna. 2005. Tudatelmélet és pragmatika. In: Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (szerk.) *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 102–116.
- Schnell Zsuzsanna 2007. Tudatelmélet és pragmatika-idiomatikus nyelvelsajátítás. In: Mund Katalin – Kampis Görgy (szerk.) *Tudat és elme*. Typotext Kiadó. Budapest. 145–168.
- Schnell Zsuzsanna 2008. A humorértelmezési stratégiák kognitív aspektusai. In: M. Danczi Anna – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.) *Ezerarcú humor. Az 1. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 240–248.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre 1995. *Relevance: communication and cognition*. Blackwell. Oxford.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Kiadó. Budapest.
- Tátrai Szilárd 2008. Irónia. In: Szathmári István (szerk.) *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 311–320.
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó. Budapest.

**Balázs, Patrícia**

**Investigating the development of pragmatic competence of pupils**

Neither in Hungary, nor in international research, has it been widely investigated from a pragmatic perspective how children acquire language. The Developmental and Neuropragmatic Research Group at the University of Szeged has developed a research method to examine the development of the children's language use and sign use in spontaneous everyday situations. We examine the interpretation of idioms and irony, the reaction to errors, the comprehension of indirect speech acts and the production of speech acts, and we identify the features of each phase of life. The study shows that six- or seven-year old (even three-year old) children are able to infer the intended meaning from the context based on relevance theory, previous knowledge, and the intention of the interlocutors.

**Kulcsszók:** fejlődés, pragmatikai kompetencia, nem szó szerinti nyelv interpretációja, nem szándékolt, nem szó szerinti jelentés, lebegtetett kontextus

**Keywords:** development, pragmatic competence, interpretation of non-literal language, unintended, non-literal meaning, ambiguous context

**Az írás szerzőjéről**

*Balázs Patrícia*

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

balazs.patricia[kukac]gmail.com