

Herbszt Mária

Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban

A tanulmány a tantermi interakciót a társalgás egy speciális fajtájának tekinti, hiszen egyrészt érvényes rá a társalgás két legfontosabb sajátossága (dialogikus és interaktív), másrészt a társalgás szervezettségét biztosító univerzális elvek szerint építkezik. A dolgozat élőnyelvi példák elemzésével Grice társalgási maximáinak érvényesülését vizsgálja mind a pedagógusok, mind a diákok megnyilatkozásaiban. Az elemzés több olyan kérdést is megfogalmaz, amelyek megválaszolásához még újabb kutatások szükségesek, de amelyek már előrevetítik, hogy nem elegendő a társalgási maximák érvényesülését a tantermi kommunikációban pusztán nyelvészeti megközelítéssel tanulmányozni, hanem csak a komplex (nyelvészeti, didaktikai és pragmatikai) vizsgálódás visz közelebb a tanórai társalgás alaposabb megismeréséhez és megértéséhez.

A tantermi interakció mint a társalgás speciális típusa

A társalgás több interdiszciplináris tudományterületnek is az egyik központi kategóriája. Fogalmának értelmezésével találkozhatunk a társalgáselemzési, a konverzációelemzési vagy a diskurzuselemzési szakirodalomban egyaránt. A különböző aspektusú megközelítések a maguk sajátos szempontrendszer alapján vitathatatlanul hozzájárulnak ahhoz, hogy a beszélt nyelvi kommunikációval s ezen belül is a társalgással kapcsolatos ismereteink bővüljenek. (A kutatási irányok közti átfedések és különbségek vizsgálata a tanulmánynak nem célja.)

A fenti tudományterületek bármelyikét is nézzük, a társalgás mindegyikben (részben) más jelentéssel bír, mint a köznyelvben, terminusként meglehetősen sokféleképpen definiálták, és megnevezésében gyakran elkülöníthetetlen a dialógustól, illetve a dialogikus műfajoktól.

Goffman mindenfajta megnyilatkozás „egyenértékesekeként” használja a társalgás kifejezést (Goffman 1981: 442). Wardhaugh szerint a társalgás lényegében nem más, mint a megnyilatkozások cseréje (Wardhaugh 1995: 262). Az etnometodológus Schegloff is kiterjesztve használja a *társalgás* fogalmát: „Nem kívánom leszűkíteni jelentését a »beszélgetés kiművelt tudományára« vagy a »kulturált párbeszédre« [...] nincs szándékom ragaszkodni esetleges voltához, így kirekesztve a szolgálati érintkezéseket [...] és azt sem akarom megkövetelni a társalgástól, hogy baráti hangulatú, közös tevékenység legyen, hogy azonossági viszonyok álljanak fenn benne és így tovább” (Schegloff 1977: 144). Pléh Csaba társalgás helyett *dialógus*ról beszél, „tág értelemben használva, értve rajta minden olyan szöveget, melyben egynél több beszélő vesz részt” (Pléh 1981: 136).

Ha a társalgást olyan szövegtípusnak (beszédműfajnak) tekintjük, amely a verbális interakcióban dialógusokból építkezik, akkor a társalgás fogalmába nem csupán a köznapis beszélgetések sorolhatók, hanem minden „több-beszélgetős” helyzet (Pléh 1981: 136). Vagyis a társalgás olyan speciális változatai is, mint a vita, az interjú, a riport, az orvos-beteg párbeszéd, a bírósági kihallgatás, a hivatalos ügyintézés, a szakmai megbeszélés, az iskolai tanóra, a rendőri igazoltatás, a tudakozódás stb. A dialogikus jelleg pedig egyben feltételezi az interaktivitást is.

Ha tehát mindenfajta megnyilatkozáscserét, „több-beszélős” helyzetet társalgásnak tekintünk, akkor ebből az következik, hogy a társalgás átfogja magán- és közéleti szóbeli kommunikációnk szinte teljes skáláját.

Csak az olyan egybeszélős szóbeli műfajok nem tekinthetők társalgásnak, mint például a különböző rituális monologikus beszédek (ünnepi, szónoki beszéd, prédikáció stb.).

Amikor azt állítjuk, hogy életünk szinte minden szóbeli kommunikációja egyfajta társalgás, nem a témából, nem a kommunikáló felek társadalmi hierarchiában elfoglalt helyéből, nem érzelmi hozzáállásukból, nem is az egyes megnyilatkozások hosszúságából, magán- vagy közéleti jellegéből stb. indulunk ki (bár mindezek korántsem mellékesek), hanem olyan elvekből, amelyek annyira általánosak, hogy minden megnyilatkozás velejárói, akár kötelezően betartandók, akár csak mint lehetőségek állnak fenn. Elsősorban olyan formális szabályok követéséről van szó, amelyek szervezettséget biztosítanak a társalgásnak még abban az esetben is, ha azt előzetesen nem is terveztük meg, vagyis nem gondoltuk végig, hogy mit és hogyan fogunk majd mondani. Mire alapozható az a feltevés, hogy ilyen szabályok léteznek, s ezek megtartására – ha nem is (mindig) tudatosan, de – folyamatosan törekszünk?

Mindennapi beszédtevékenységünket jórészt ösztönösen végezzük. S mivel ennyire „természetes” tevékenységről van szó, nem is szoktunk elgondolkodni azon: hogyan is működik, hogyan szerveződik? Talán úgy vagyunk ezzel, mint például az evéssel, a járással, a bevásárlással és egyéb köznapi tevékenységeinkkel. Pedig ezek végzése közben is megfelelünk bizonyos elveknek, szabályoknak anélkül, hogy ezeket explicit módon megfogalmaznánk. Általában jól alkalmazunk nem vagy alig tudatosított szabályokat. Létezésükre elsősorban az hívja fel a figyelmet, ha a működésükben valamiféle zavart vagy devianciát tapasztalunk.

Az elmúlt évtizedek kutatásai megerősítették azt a hitet, hogy „a társalgás is szabály irányította folyamat: a nyelvtan keretein túlmenően is vannak szabályok a nyelvben, ezek voltaképpen interakciós s nem szigorúan vett nyelvi szabályok” (Pléh 1990: 19). Waurdhaugh szerint: „Bizonyos társalgástípusoknak önálló nevük van, mert speciális módon használnak bennük bizonyos eljárásokat, ilyenek például a tanítás, a meginterjúvolás, a vallatás. Vagyis bizonyos körülmények között azoknak az eljárásoknak egy részét, amelyeket általában használnak a társalgásban vagy nem használják, vagy a »normálisnak« tekintettől nagyon eltérő arányban használják” (Wardhaugh 1995: 276).

Ebben az értelmezésben fogjuk fel dolgozatunkban a tanár-diák interakciót a társalgás egyik speciális fajtájának. Ezt a felfogást alátámasztja az is, hogy érvényesek rá mindazok az univerzálisnak tekinthető elvek, amelyek a társalgás szervezettségét adják: szomszédsági párok, láncolási effektus, beszélőváltás, forduló stb. (részletesebben: Albertné 1992 és 1999).

Speciális vonásainak egyik lehetséges megállapítási módja, ha a társalgás Waurdhaugh szerinti „normálisnak” tekintett változatával, vagyis a köznapi társalgással vetjük egybe. A tantermi társalgás legjellemzőbb speciális vonásai az alábbiakból adódnak:

- intézményes,
- formális,
- rituális elemeket is tartalmazó,
- aszimmetrikus,
- célja szerint tudásátadó,
- az iskolai és a társadalmi szocializációt is szolgáló kommunikáció.

A társalgási maximák érvényesülése a tantermi interakcióban

Ha elfogadjuk, hogy a tantermi interakció a társalgás speciális típusa, nemcsak az vizsgálható meg, mennyiben jellemzőek rá az általános társalgási alapelvek, hanem ugyanúgy a társalgási maximák is, vagyis azok az elvárások, amelyek az ideális társalgás normarendszerének leírását kísérik meg. Egy ilyen vizsgálat

során választ kereshetünk több olyan kérdésre, amely egyrészt a tantermi interakcióról szóló ismereteinket gyarapítja, másrészt a társalgási maximákban megfogalmazottak helytállóságát vizsgálja egy speciális társalgási típusban.

Dolgozatunkban arra kísérünk meg választ adni, hogy megsértik-e a felek a tantermi interakció során a maximákat, s ha igen, akkor ezek a tantermi kommunikáció fentebb jelzett sajátosságaiból adódnak-e. Terjedelmi okokból vizsgálatunkat most csak Grice maximái alapján végezzük el.

Grice (1975, magyarul 1997) abból indult ki, hogy a mindennapi kommunikáció során a társalgások többnyire zökkenőmentesen folynak, tehát feltételezhető, hogy a felek figyelnek egymásra. A beszélők tehát nem értelmetlen megjegyzésekkel dobálózhatnak, nem összefüggéstelen mondatokat mondanak egymásnak, hanem valamiféleképpen együttműködve, közösen tesznek erőfeszítést annak érdekében, hogy kölcsönösen megértsék egymást. Ezt nevezte Grice az **együttműködés alapelvének**. Az, hogy van ilyen elvárásunk a partnerrel szemben, akkor világosodik meg igazán, amikor akarva vagy akaratlanul megszegjük az együttműködést. Ez az együttműködés – a társalgás egyéb szabályaihoz hasonlóan – nagyjából ösztönösen működik, a kommunikatív kompetencia részeként.

Grice **maximáknak** nevezte azokat az irányelveket, amelyeket a diskurzus résztvevői adott körülmények között a beszélgetés tárgyától függetlenül követnek, és egymásról is feltételezik ezek követését, vagy ha mégsem, akkor az valamilyen beszélői szándék világos jelzése a partner számára. Grice négy maximát különböztetett meg (Grice 1997).

A **menyiség** maximája szerint a társalgáshoz való hozzájárulásunk legyen a kívánt mértékben informatív (a társalgás pillanatnyi céljainak megfelelően), s ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges.

A **minőség** maximája azt kívánja meg, hogy próbáljuk meg hozzájárulásunkat igazgató tenni. Vagyis ne mondjunk olyasmit, amiről úgy hisszük, hogy hamis, vagy amire nézve nincs megfelelő evidenciánk.

A viszony vagy **relevancia** maximája azt várja, hogy legyünk relevánsak, vagyis amit mondunk, legyen odaillő, továbbá ne tegyünk szükségtelen kitérőt, próbáljunk a „témánál maradni”.

A **mód** (modor) maximája összegezve azt kívánja, hogy legyünk érthetőek. Ennek érdekében kerüljük a kifejezés homályosságát, a kétértelműséget, beszédünk legyen tömör és rendezett.

Grice megjegyzi, hogy „ezen maximák közül egyesek követése kevésbé létfontosságú, mint másoké; egy magát szükségtelen bőbeszédűséggel kifejező ember például általában enyhébb bírálatot kapna, mint olyasvalaki, aki olyasmit mond, amit hamisnak hisz”. Majd hozzáteszi: „Természetesen számos más (esztétikai, szociális vagy erkölcsi természetű) maxima is létezik, olyanok, mint például »Légy udvarias!«, melyeket a társalgók rendszerint rendszeresen követnek” (Grice 1997: 217–218).

Grice fenti elméletét sok kritika érte, ezek közül az egyes maximák közti átfedésekre mi is utalunk lentebb. Anniban azonban koherens ez az elmélet, hogy a maximák mindegyikét jól le lehet írni a nyelvvel, vagyis ezek nyelvi megjelenési formája jól tetten érhető. A továbbiakban a grice-i maximákat az iskolai tanítási óra szemszögéből vizsgáljuk meg.

A mennyiség maximája a tanítási órán

A tanórai interakció során a mennyiség maximája – tapasztalataink alapján – többféle, szorosabban-lazábban kapcsolódó kérdést is felvet. Például:

- a) Mennyit beszélnek a tanórákon a diákok, és mennyit a tanárok? Milyen a diákok megszólalási esélye? Ez utóbbi azért rendkívül fontos, mert az iskola egyik kiemelt feladata, a beszédfejlesztés, csak beszéltetéssel

valósítható meg, még akkor is, ha erre másfajta tevékenységek (például az olvasás) is pozitív hatással vannak. Ráadásul a napjainkban hangoztatott kompetenciaalapú oktatás (ezen belül a beszéd mint kulcskompetencia) új hangsúlyt ad ennek a kérdésnek elsősorban a diákok szempontjából. Több vizsgálatból is tudjuk, hogy vannak problémák ezen a téren. Az 1970-es években készült magyar felmérések alapján az óra 70%-ában átlagosan a pedagógus beszél, a fennmaradó 30% az egész osztálynyi gyereké (Szokolszky 1972), s ez az arány a legutóbbi időkig lényegében nem változott (H. Varga 1996, 1999; Balatoni 1999; Albertné 2005), sőt Antalné Szabó Ágnes mérései még rosszabb arányt tükröznek: a tanórák közel 80%-ában beszélnek a pedagógusok (Antalné 2006).

- b) Ebből az arányszámból kiindulva a mennyiség maximája két szempontból is megközelíthető. Ha a pedagógusok beszélnek az óra jelentős részében, akkor vajon a „kívánt mértéknél” informatívabbak-e, vagyis megsértik-e a mennyiség maximáját? Vagy – ahogy Grice fogalmazott – „a társalgás pillanatnyi céljai” (Grice 1997: 218) miatt, jelen esetben didaktikai megfontolásból, szükséges-e a túlzott informativitás? És vajon a tanulók – a kevés beszédlehetőség miatt – képesek-e a kellő mértékben informatívak lenni?
- c) Vajon a mennyiség maximájának megsértése miként érhető tetten? Grice példája – vagy ahogy fogalmaz: „analógiája” – a következő: „Ha egy autó megszerelése közben segítesz nekem, hozzájárulásodtól azt várom, hogy se több, se kevesebb ne legyen, mint amire szükség van; ha például egy meghatározott szakaszban négy csavarra van szükségem, akkor azt várom, hogy négyet adj, s ne kettőt vagy hatot” (Grice 1997: 218). A dolgozatban a mennyiség maximáját a megnyilatkozások mennyiségi mutatóival kívánom jellemezni. Ehhez a **bőbeszédűség** vagy **szószaporítás** mint „a közlésnek mesterséges és fölösleges hosszadalmassága” (Nyelvművelő kézikönyv II. 1985: 521), más elnevezéssel a **redundancia** jelensége felől közelítünk. Fontos a *fölösleges* jelző kiemelése: minden redundánsnak tűnő jelenséget úgy is meg kell vizsgálni, hogy az adott helyzetben volt-e funkciója a bőbeszédűségnek, s csak ennek ismeretében dönthető el, hogy a beszélő valójában megsértette-e a mennyiség maximáját.
- d) Vajon didaktikailag mennyiben indokolt a redundancia, és mennyiben tartalmaz szükségtelen elemeket? (Ennek megválaszolásához az adott helyzet komplex didaktikai elemzése szükséges.)
- e) További kérdésként vetődik fel az, hogy általánosítható-e a redundancia a pedagógusok beszédére, illetve mennyiben tekinthető egyéni nyelvhasználati sajátosságnak.
- f) Vajon redundáns-e a diákok beszéde?

A fenti kérdésekre konkrét órarészletek alapján próbálunk meg válaszolni. (Példáink 2002 és 2007 között videóra felvett, majd lejegyzett tanórák anyagából valók. Az egy-egy részletben megszólaló tanulókat számozással különítjük el.)

- (1) Tanító: *Mi volt az a rész, ami nektek nagyon tetszik? Volt-e olyan rész, ami nektek ebben a mesében nagyon tetszett? Volt-e olyan rész, Kittike, ami neked nagyon tetszett, olyan rész?* (3. oszt.)

A fenti órarészlet olvasása (ha csupán írott forma alapján, a kontextus ismerete nélkül értékeljük) tovább generálja a felvetődő kérdések számát. Vajon miért került sor a kérdés háromszori megismétlésére? Vajon az első elhangzása után nem volt elegendő jelentkező, s így a redundancia funkciót kapott, s a buzdítás eszközének tekinthető? Ha igen, akkor a buzdító (második) előfordulás mondatfonetikai szempontból is különbözött (nyomaték, nagyobb hangerő)? Vajon ez a felsőbb osztályokban, netán a középiskolában is hasonlóan működik, vagy csak a kisiskolásoknál? Vajon ez a „szájbarágós” megoldás általánosan használatos a pedagógusok beszédében?

Tapasztalatból tudjuk, hogy a kérdés többszöri megismétlése gyenge felkészültségű osztályban lehet didaktikai eszköz. Főként olyan esetben, amikor a tanári megnyilatkozás az első hallásra nem érthető, vagy nem mindenki számára érthető, netán a zajongás miatt nem hallható. Ilyenkor a többszöri ismétlés a megértés elősegítőjévé válhat. Az alábbi részlet egy csoportmunkát előkészítő instrukciósorozatot mutat be.

- (2) Tanár: *Nagyon ügyesek voltatok. Anyagunk a címek helyesírása. Föl is írom. A mai óránk anyaga tehát a címek helyesírása lesz. A címekkel fogunk foglalkozni. El is mondom, mi lesz a feladat, mert csoportban fogunk dolgozni... Csoportban fogunk dolgozni. A B csoportosok kaptak egy feladatlapot, most fel szabad fordítani. És mindenki csöndben elolvassa, és felkészül arra, hogy szépen, kifejezően fel tudja olvasni. Az A csoportosoknak egy kicsit bonyolultabb feladatuk lesz. Figyeljete, elmondom, és utána fogtok hozzá. Mindenkinek elmondom a feladatát. Ugye párokban vagyunk, a párok majd megbeszélik egymás között, hogy mit fognak csinálni. Mondom a választási lehetőséget. Mindenkinek az A csoportból kutatómunkája lesz, be kell mennie majd a könyvtárba. A pár, párok, ugye így vagyunk párban, egymás mellett a pár. A páros egyik tagja kettő darab könyvet fog elhozni a könyvtárból. Nem akármilyen könyvet kell keresni. Ti pedig, B csoport, olvassatok addig, mindjárt nézzük a ti feladatotokat. Nem akármilyen könyvet hozunk el, hanem olyat, ami magyar, aminek magyar címe van, és legalább két szóból áll a címe. (5. oszt.)*

Ez a példa is azt a benyomást kelti, hogy a tanár megsértette a mennyiség maximáját, hiszen a beszédében feltűnően sok az ismétlés. Köztudott azonban (s az óráról készült videofelvétel is ezt erősíti meg), hogy a csoportmunka zajjal jár, a gyerekek egymással beszélnek, s ebben a helyzetben a pedagógus azzal biztosítja, hogy az utasítást megértsék a gyerekek, ha azt többször elismétli, korrigálja. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a sok ismétlést a pedagógus rossz instrukciós technika is előidézte. Ugyanis először az A csoporttal kellett volna tisztázni a tennivalókat, s miután ők elkezdtek már dolgozni, akkor adni meg a B csoportnak az utasítást. Ez a megoldás bizonyára csökkentette vagy teljesen ki is iktatta volna azokat az ismétlődéseket, amelyek a két csoportnak szóló párhuzamos utasításokból adódtak.

Annak megítélése tehát, hogy a fenti helyzetben a pedagógus valóban szükségtelenül bőbeszédű volt-e, megsértette-e a mennyiség maximáját, már nemcsak a didaktikai célokkal, hanem az egyéni, pedagógiai kommunikációs képességeivel is összefüggést mutat.

A tantermi kommunikációban a diskurzus másik résztvevői a gyerekek. A tapasztalatok és a fent idézett felmérések szerint az iskolai szocializáció rövid válaszokhoz szoktatja őket.

- (3) Tanító: *Tehát akkor milyen évszakban voltunk?*

Tanuló 1: *Nyári évszakban voltunk.*

Tanító: *Nagyon jó. És milyen állattal találkoztunk a Kék-tónál? Mit láttál a Kék-tónál, Zsolti?*

Tanuló 2: *Szöcskét.*

Tanító: *Szöcskét láttál. Jó. És te mit láttál, Robi?*

Tanuló 3: *Halat.*

Tanító: *Halat láttál. Nagyon jó. És te, Lacika? (1. oszt.)*

Ez az órarészlet arra is jó példa, hogy a tanulók a kívánt mértékben voltak informatívak. Válaszaik tökéletesen elegendőnek bizonyultak az adott helyzetben. Ezzel szemben a lejegyzett tanórai szövegek azt bizonyítják, hogy a gyerekek közlési vágyát gyakran elfojtják. Ez nyilvánvalóan összefügg azzal, hogy a pedagógusnak lehetőséget kell(ene) adnia az osztály minden tanulójának a megszólalásra (aki nem akar, azt meg aktivizálni kell), a 45 perces időkeret azonban még a legjobb pedagógusi szándékot is korlátozza. Legtöbbször maradnak tehát a rövid válaszok. De az úgynevezett beszélgetős (például szövegfeldolgozó) órákon vagy csoportfoglalkoztatás alkalmával a megszólalás ideje lényegesen javulhat. Természetesen a tanulók beszédfejlesztése, a szólásjog hosszabb időre történő átengedése nem merülhet ki abban, hogy egy-egy rövid tanulói megnyilatkozást megismételtetünk azzal, hogy: „Mondd kerek mondatokban!”

Újabb kérdés, hogy a tanulók részéről a mennyiségi maxima betartása a rövid és helyes válaszokkal miként viszonyul az iskola beszédfejlesztő tevékenységéhez? Az ugyanis nyilvánvaló, hogy a rövid válaszokra szoktatás nem szolgálja az összefüggő beszéd fejlesztését. Az alábbi példában a gyerekek az olvasmányukban szereplő *bánat* szót értelmezik.

(4) Tanító: *Voltál már bánatos, Robi?*

Tanuló 1: *Nem.*

Tanító: *Nem voltál. Klaudia, voltál-e már bánatos?*

Tanuló 3: *Még egyszer sem.*

Tanító: *Még egyszer sem. Kittikém, te voltál-e már bánatos?*

Tanuló 4: *Igen.*

Tanító: *Mikor voltál bánatos, kicsim?*

Tanuló 4: *Amikor... ööö... megtudtuk, hogy a kutyánk meghalt.*

Tanító: *Hogy a kutyátok elpusztult. Te akkor bánatos voltál. Kata?*

Tanuló 5: *Én még nem voltam.*

Tanító: *Te még nem voltál. Dzseni, voltál már bánatos?*

Tanuló 6: *Nem.*

Tanító: *Te sem voltál. Jó. (1. oszt.)*

A fenti párbeszédben érdemes közelebbről szemügyre venni azt is, hogy a tanulók válaszáinak megismétlése a tanár részéről mennyiben felesleges, mennyiben redundáns.

Általánosságban a tanuló helyes válaszáinak megismétlése a pedagógiai gyakorlatban az értékelés egyik sajátos nyelvi eszköze. Az ismétlés megerősítő jellegű nemcsak a válaszadó tanuló, hanem az egész osztály számára is. De a fenti példában ez felesleges, hiszen a gyerekek itt egyéni élményeikről adtak számot. A pedagógus ismétlése tehát feltehetőleg megszokásból történt. Didaktikai funkciója nem ismerhető fel, ezért ez tekinthető a mennyiségi maxima megsértésének. Didaktikai szempontból is feltűnő, hogy a tanító csak egy esetben, az igen választ adó 4. tanulónál kérdez vissza. A többieknek tudomásul veszi, hogy a gyerek még soha nem volt bánatos (ami persze kevéssé valószínű), s ezt az ismétléssel még meg is erősíti. Úgy tűnik, lényegesen fontosabb számára az óra „pörgetése”, s talán még megnyugtatónak is találja, hogy viszonylag sok gyereket aktivizált.

A gyerekek sorozatos tagadó válaszainak több oka is lehet. Lehetséges, hogy azért ismétlik többen is az előtűk szót, mert vagy nem akarnak lemaradni a számukra mintát jelentő társaiktól (ekkor sértik a minőség maximáját), vagy nincs kedvük esetlegesen indokolni, vagy – ami pedagógiai szempontból a legrosszabb – nincsenek tisztában a *bánat* szó jelentésével, s ez nem is derül ki, hiába a tanító kérdéssorozata.

A tanulói megszólalásban a mennyiség maximáját mindenképpen befolyásolja a pedagógus türelme és ezzel összefüggésben a módszertani kultúrája is. Az 5. tanórarészlet azt bizonyítja, hogy a pedagógus nem képes kivárni a gyerek gondolkodási idejét, egy pörgő láncolási effektussal hajtja az órát, s ha nem azt kapja, amit vár, azonnal továbblép: egy másik tanulót szólít fel.

(5) Tanító: *Mi van ezen a képen? Martin!*

Tanuló 1: *Rajta van egy maci, aki viszi a...(gondolkodik)*

Tanító (félbeszakítva a gyereket): *Mi lehet a kezében a macinak?*

Tanuló 2: *Háló.*

Tanító: *De milyen háló lehet ez?*

Tanuló 3: *Halász...*

Tanító (félbeszakítva a gyereket): *Nem! Milyen háló lehet ez, Zsolti? (1. oszt.)*

Ebben az esetben a mennyiség maximájának vizsgálata a gyerek felől úgy vetődik fel: megkapja-e a lehetőséget, hogy a maximának megfelelően a kívánt mértékben informatív legyen. Másképpen fogalmazva: hagyják-e az iskolában, hogy elmondja, amit szeretne a kérdés kapcsán, amiről ő úgy tartja, hogy szükséges a kívánt mértékű informativitáshoz.

Mi a helyzet akkor, ha valamelyik fél hozzájárulása a társalgáshoz nem tud a kívánt mértékben informatív lenni? A pedagógus ilyenkor (például ha olyan kérdést tesz fel a gyerek, amelyre nem tud válaszolni) kétféle stratégiát szokott követni. Az egyik esetben valahogy „kivágja magát”, s valamilyen „ügyes” magyarázkodással menti a tekintélyét. Ezzel egyben a minőség, sőt a relevancia maximáját is sérti. A másik esetben nyíltan vállalja hiányos tudását, s megígéri, hogy a következő órára utánanéz. Így a társalgási maximák nem sérülnek (legfeljebb a tekintélye és a sikerélménye).

A tanuló szempontjából nézve más a helyzet: mivel a pedagógus elvárja a kívánt mértékű informativitást, a gyerek kitérő válaszána következményei vannak. Vagy azonnali figyelmeztetés, hogy másról beszél (relevancia), vagy nem fogadják el a válaszát. Alsóbb iskolafokon inkább az a jellemző, hogy a gyerek nem a relevancia megsértésével, hanem hallgatással reagál arra a kérdésre, amelyre nem tud válaszolni. Az együttműködésben ilyenkor zavar támad, mert a gyerek nem használhatja a köznyelvi társalgásnak az ilyen helyzetekben szokásos formuláit (*Ehhez nem tudok mit hozzátenni; Fogalmam sincs róla; Beszéljünk inkább másról!*; stb.).

Az ismétlés kiváltója lehet az is, ha a pedagógus beszédét megzavarja egy fegyelmezési kényszer.

- (6) Tanító: *Mit figyeltetek meg, gyerekek? Milyen településeket találhatunk Szegeden és környékén? Péterkém, ugye, te is! Figyelj, légy szíves! Tehát milyen településeket találunk Szegeden és környékén?*
(4. oszt.)

Az ilyen eset tipikusnak is mondható a tanítási órán, így a szükségszerű kitérő (fegyelmezés) indokolja az ismétlést, hiszen a fegyelmezés közben már másfelé terelődik a gyerekek figyelme.

A minőség maximája a tanítási órán

A minőség maximáját célszerű a tananyag tartalmával összefüggésben vizsgálni, noha jól tudjuk, hogy az órán sok egyéb, a tananyagon túlmutató dolog is szóba kerül, amely esetleg a gyerek (ritkábban a pedagógus) magánjellegű dolgait (család stb.) is érinti.

Az iskolai oktatás tartalmilag tankönyvekre (azok pedig kutatásokra, szakirodalomra stb.) épül, ehhez járulnak a tananyaghoz kapcsolódó saját élmények és tapasztalatok. A leírt szövegek igazságtartalmát a pedagógusok általában nem vitatják, éppúgy a tanulók sem, hiszen ezek lektorált, több ponton is ellenőrzött ismereteket tartalmaznak. (Inkább az lehet a gond néha, hogy akkor sem kételkednek, ha ez szükséges lenne, hiszen a tankönyvben leírtak igazságát kétségbe sem vonják.) Ha az órán csak a tankönyvi anyag egyfajta reprodukciójáról van szó, nem sérül a minőség elve, s általában akkor sem, ha a pedagógus többé-kevésbé elszakad a könyvtől, s tudásának és a pedagógiai célkitűzésnek megfelelően átalakítja, formálja az anyagot.

A gyerekek a tananyaggal kapcsolatosan betartják a minőség maximáját, főként, ha azt csak reprodukálják. A ma még nagyrészt jellemző tekintélyelvű iskolában egyébként „szent és sérthetetlen” az, amit a könyv ír, és amit a pedagógus mond (alsó tagozaton legalábbis). A tananyag-feldolgozásnak azonban vannak olyan elemei, amikor a gyerekek ez alól kitérhetnek. Erről a relevancia maximája kapcsán szólnunk.

Bár inkább az óvodáskorra jellemző, kisiskolásoknál is előfordul még a fantáziálás. (Az már inkább pszichológiai kérdés, hogy ez az élettani sajátosság mennyiben és mikortól tekinthető a minőség maximája megsértésének.) Speciálisan vetődik fel a fantázia szerepe az erre építő fogalmazások készítésekor, illetve az úgynevezett kreatív olvasáskor vagy íráskor, amikor a szövegek továbbgondolása, átalakítása stb. ugyancsak a képzelőerőre épül. Ebben az esetben a minőség maximáját sajátosan kell értelmezni: olyat mondunk (írunk), aminek az evidenciája az adott műfaj (pl. mese) keretei között lehetséges.

A relevancia maximája a tanítási órán

A relevancia elve szerint csak a témához tartozó információkat kellene mondanunk, vagyis beszédünk legyen egyenes vonalú, ne tartalmazzon felesleges kitérőket. Ha viszont megsértjük ezt az elvet, akkor a kitérők felesleges információ többletet is eredményeznek, s így nemcsak a relevancia, hanem a mennyiség maximájának sem teszünk eleget. Ennek a maximának a betartása – ismét a tantermi interakció aszimmetrikus voltának köszönhetően – másképp jelentkezik a pedagógus és másképp a diák szempontjából.

- (7) Tanító: *Szeged, elárulom nektek, hogy nekem is nagyon közel áll a szívemhez, mert én is itt születtem ezen a tájon, az alföldi híres nagy rónaságon, mondaná Petőfi, a Tisza–Maros-szögben, és én is nagyon szeretem Szegedet. Középiskolai tanulmányaim után itt dolgoztam, és nyáron, majd elárulom menet közben, nagyon érdekes dolgokkal foglalkoztam.* (4. oszt.)

A fenti órarészlet egy Szegedet bemutató olvasmány feldolgozásáról szól. A pedagógus, aki ott töltötte gyermekkorát, nem tudja megállni, hogy ne szóljon néhány szót erről a kötődéséről. És ezt az óra folyamán még többször megteszi, hiszen megengedheti magának.

Valójában az olvasmány feldolgozása szempontjából nem szükséges a fenti személyes kitérő. De ez a „vallomás” nem csak a relevanciával összefüggésben értékelhető, hiszen ezzel a pedagógus meghaladja a kívánt mértékű informativitást (enélkül is tökéletes lehet az óra), tehát a kitérő felfogható egyben a mennyiségi maxima megsértésének is. Ugyanakkor (akár a mennyiség, akár a relevancia maximájának megsértését látjuk a fenti részletben) a gyerekek többsége feltehetőleg nagyon pozitívan értékeli ezt a megnyilatkozást, hiszen a pedagógus ezzel közelebb kerül hozzájuk. Ezt a kisebb és a nagyobb tanulók egyaránt értékeli, s így a tananyag sikeresebb elsajátításához ez újabb motivációul is szolgálhat.

Nézzünk meg egy példát a relevancia elvére a tanulói részről! (A feladat az emlősök tulajdonságainak összegyűjtése volt.)

- (8) Tanuló 1: *A testüket szőr borítja.*

Tanító: *Nagyon jó. A testét szőr... szőr borítja. Nagyon ügyes vagy. Na, mit tudtok még róla valamit?*

Tanuló 2: *Azt, hogy az emlősök közt vannak erszényesek is.*

Tanító: *Erre most nem térünk ki. Általános tulajdonságokat mondjatok! Van-e még valami?* (3. oszt.)

Ebben az esetben – bár a pedagógus kitérőnek ítéli az erszényesek említését – a tanuló valójában nem sérti meg a relevancia elvét. „Leintésére” azért kerül sor, mert a pedagógus a téma magyarázatát másfajta logika, másfajta relevancia szerint képzelte felépíteni. Sajátos módon jelentkezik a relevancia kérdése az alábbi példában.

- (9) Tanuló: *Apukámmal el szoktam menni sündisznózni.*

Tanító: *Az meg mit jelent? Mit csináltok?*

Tanuló: *Azt, hogy kimegyünk az erdőbe, és sündisznót fogunk.*

Tanító: *És mit csináltok a sündisznóval?*

Tanuló: *Megesszük.* (Az osztály nevet.)

Tanító: *Hát ti, Kata, mit szoktatok csinálni?* (1. oszt.)

Sejthető, hogy a pedagógus tapintatból szakítja meg a gyerek további kérdésését, s gyorsan másik tanulót szólít fel, pedig a relevancia jegyében még tovább érdeklődhetne, de az osztály nevetése számára azt jelzi, hogy a tanuló védelmében érdemes gyorsan másfelé terelni a társalgást.

Nagyobb, főként középiskolás tanulók esetében a relevancia elvének tudatos megsértése lehet az úgynevezett „rizsázás”, amikor ügyes mellébeszéléssel álcázzák a nem tudást vagy a részleges tudást. Vannak erre „vájít füllel” reagáló pedagógusok, de sok esetben – legalábbis a diákok szerint – jól működik ez a „felelési

stratégia.” Ez a fajta mellébeszélés alapvetően talán a relevancia maximáját érinti, ugyanakkor nem független a mennyiség (informativitás) és a mód (tömörség) maximájától sem.

A mód maximája a tanítási órán

A pedagógusképzésben a mód maximájára irányul a legnagyobb figyelem (még ha nem is így nevezik). Hospitálások során a hallgatók elemezik, értékelik, hogy a pedagógus miként magyaráz, mennyire összefogott a beszéde, pontos-e a szóhasználata és a kérdezői technikája, szakszerűen építi-e fel a definíciókat, pontosak-e az instrukciói stb.

- (10) Tanító: *Nem mindegy ám gyerekek, hogy melyik ételből mennyit eszünk. Mivel nektek még a csontjaitok most erősödnek, azért, hogy a gerinceteket egyenesen tudjátok tartani, legfontosabb az a rész, amelyikben a kenyér és a tésztaféleség van. Ezért ezek kerülnek a táplálkozási piramisnak az aljára, amit fölírtam a táblára. Ezek az anyagok, gyerekek, rengeteg szénhidrátot tartalmaznak.* (1. oszt.)

A fenti részlet egy rövid magyarázat, amely – a mód maximájának vizsgálata céljából – elemezhető például az ok-okozati viszonyok szempontjából. A fenti négy mondat egymáshoz kapcsolódása így ábrázolható: 1. ← 2. → 3. ← 4. Vagyis a következtető, illetve magyarázó viszony szerinti mondatfűzés ebben a kis magyarázatban megfelel a mód maximájának. Ám vizsgáljunk meg egy hátrányos helyzetű, 1. osztályos tanulótól származó olyan példát, amikor sérül a mód maximája. (A gyerekeknek a napirendjét kell megfogalmaznia.)

- (11) Tanuló: *Tízóraizunk, és utána ilyen... utána megint tanulunk, utána ebédelünk, utána jön a hosszú szünet, utána megint tanulunk, kimegyünk, kicsöngetnek, akkor kell menni az uzsonnáért, utána bejövünk, tanulunk, utána négy óra tízkor ebédelünk... ööö uzsonnázunk, utána meg hazamegyünk.* (1. oszt.)

A mód maximája azért sérül a fenti esetben, mert a gyerek nem is képes ennek eleget tenni. Ugyanakkor az is sajátos a pedagógiai szituációban, hogy ezt feltétlenül „helyre kell tenni”. Vagyis a feleletet részekre bontva logikus sorrendbe kell állítani a fogalmak és a tevékenységek szükséges mértékű tisztázásával.

- (12) Tanuló: *A lassós pók az egy fonalon lógaszokdik. Cseles... a molylepkének cselesen a szagát utánozza. Így csalja őket oda. És egy fonat, fonat rá van fonódva a lábára. És azt így... szóval így lóbálja. És akkor odarepül a molylepke. És beleakad.* (3. oszt.)

Ez a példa eltér az előzőtől. Itt nem a gyerek tudásának hiánya eredményezi azt, hogy rendezetlen a megnyilatkozás, hanem inkább stilisztikai-nyelvhelyességi szempontok miatt nem felel meg a *Légy rendezett!* elvnek.

Lássunk most egy tanári példát arra, hogy a mód maximáján belül a tömörség követelménye sem függetleníthető a mennyiségi maximától. Ez is felvet egy sor nyelvhelyességi (jelen esetben mondatszerkesztési) kérdést, még akkor is, ha tudjuk, hogy az élőnyelvben a szerkesztés általában lazább, mint az írott nyelvben, és az ismétlés is több benne.

- (13) Tanító: *...hát ebben a könyv... ebben a... részletesebben az is benne van... azt mondja... hogy lehet valódi embernek ilyen kitalált neve? Így vélekedett Csoszogi, azt mondja úgy, hogy néha, amikor jókedvében találták, és megkérdezték tőle, hogy s mint van, azt felelte tréfásan, azt feleli Csoszogi: hát csak csoszogok, csoszogok. Illő ennek a neve, és nézzétek, nem bírom ki, itt egy illusztráció, ki is van írva, ide, itt olvasható, Csoszogi Ferenc suszter.* (4. oszt.)

Mivel a mód maximája „nem azzal kapcsolatos, hogy mit mondunk, hanem azzal, hogy hogyan mondjuk, amit mondunk” (Grice 1997: 217), az elemzés az adott helyzethez illő stilisztikai szempontok figyelembevételét is megkívánja. Ezek megítélése gyakran az egyéni ízlés függvénye is lehet. Esetünkben például azt a kérdést is felveti, hogy a tanteremben megengedhető-e a lazább, a hétköznapi nyelvhasználatra jellemző stílus

(szuper, tündéri állatka, lelőtted a poénomat), vagy inkább (netán kizárólagosan) a formális nyelvhasználat a kívánatos.

- (14) Tanítójelölt: *Ki az, akinek sikerült megtalálni, hogy emlős? Szuper, nagyon jó... Menjünk csak át arra, hogy van ez a kis tündéri állatka, ez a pénzmapocok...*
(Az egyik gyerek helyes válasza után): *És akkor már le is lőtted a poénomat, hogy miben hasonlít a vidrához.* (3. oszt.)

A mód maximájának betartását kérik azok a tipikus tanári instrukciók, amelyek arra szólítanak fel, hogy: *Mondd hangosabban!; Érthetően beszélj!; Ne hadarj!; Ne motyogj!; Mondd még egyszer, mert nem értettem!; Ne tedd a kezed a szád elé, ha beszélsz, mert nem lehet érteni!* Vagyis elmondható, hogy ha a gyerek nem tesz eleget a mód maximája követelményének (bármely vonatkozásban, de főként, ha feltűnően helytelen a nyelvhasználata), akkor a pedagógus ezt „helyreteszi”. Ha viszont a pedagógus sérti ezt meg, akkor vagy korrigálja magát (például egy rosszul feltett kérdés esetén), vagy javíthatatlanul marad.

Összegzés

A tanulmány tapasztalataink, megfigyeléseink és tanóraelemzéseink alapján főképpen kérdéseket és a vizsgálódás további lehetséges irányait fogalmazta meg az egymást gyakran átfedő társalgási maximák tanórai érvényesüléséről. Ezzel egyrészt utaltunk arra, hogy egy ilyen vizsgálathoz milyen komplex (nyelvi, didaktikai és pragmatikai) szempontrendszerrel együttesen érvényesítő elemzés szükséges, másrészt implicit módon arra is, hogy a kommunikáció e társadalmilag kiemelt, speciális területe még milyen nagy mértékben feltáratlan.

A tapasztalatokból és az eddigi vizsgálódásokból azonban körvonalazódik az, hogy a társalgási maximák (tudatos vagy ösztönös) megsértése főként a pedagógusnak áll módjában. Ha ez megtörténik, az aszimmetrikus kommunikációban alárendelt félként jelen lévő diákok nem figyelmeztethetik őt, vagyis a tanár megsértheti a társalgási maximákat, számára ez ott és akkor – úgy tűnik – semmilyen következménnyel nem jár. Valójában azonban nagyon sokféle és súlyos, az oktatás hatékonyságát meghatározóan befolyásoló következménye is lehet. Ilyen például a bőbeszédű, nem lényegre törő tanórának (mennyiség), a sok kitérőt tartalmazó (relevancia) vagy a meggyőződést nélkülöző magyarázatnak (minőség), a rossz kérdezőtechnikának (mód) stb. az oktatás eredményességét befolyásoló szerepe. A vizsgált órarészletek alapján az is megfogalmazható, hogy a társalgási maximák előírásaitól való eltérés didaktikai indokoltsága nagyon körültekintő, a pedagógiai helyzet minden aspektusára kiterjedő elemzést igényel.

Tapasztalataink szerint a tanulókra a mennyiség és a minőség maximájának a megsértése kevésbé jellemző. Ez feltehetőleg arra vezethető vissza, hogy egyrészt kevesebb a lehetőségük a tanórai megnyilatkozásra, másrészt az iskolai szocializáció, ismert okok miatt, szűkszavúságra neveli őket. Ugyanakkor esetükben tipikus a mód maximájának a megsértése, amely különböző okokra vezethető vissza (igénytelenebb vagy bizonytalanabb nyelvhasználat, stiláris, tömörítési gondok, helytelen beszédtechnika stb.). A maxima megsértésekor a pedagógus általában javítja vagy javításra szólítja fel őket, míg ez fordítva – a kommunikáció aszimmetrikus jellege miatt – nem működik. A mód maximájának betartására való törekvés, illetve az erre való felkészítés, bár más elnevezéssel, a pedagógusképzésben kiemelt szerepet kap, így az ezt célzó megnyilatkozások az osztálytermi kommunikációban jól felismerhetők és elemezhetők.

Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1992. A társalgás néhány jellemzője és szabálya. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.) Szövegtani kutatás: témák, eredmények, feladatok. *Szemiotikai szövegtan* 5. Szeged. 9–19.
- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212: 195–202.
- Albertné Herbszt Mária 2005. A tanár-diák együttműködésről. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra könyvek* 29. Pécs. 15–37.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán. In: Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó. Budapest. 541–546.
- Balaton Teréz 1999. A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212: 602–615.
- Goffman, Erving 1981. *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1985. *Nyelvművelő kézikönyv II*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Grice, Herbert Paul 1975. Logic and conversation. In: Cole, Peter – Morgan, Jerry L. (eds) *Syntax and semantics* 3: Speech acts. Academic Press. New York. 41–58. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003
- Grice, Herbert Paul 1997. A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás – Síklaki István (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 213–227.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.) Anyanyelv és iskola az ezredfordulón. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 207: 350–309.
- H. Varga Gyula 1999. A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. *Magyar nyelv tudományi Társaság Kiadványai* 212: 210–224.
- Leech, Geoffrey Neil 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman. London – New York.
- Lengyel Zsolt 1995. A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése. *ÁNYT*. XVIII: 117–127.
- Pléh Csaba 1981. A szöveg mint aktualizált nyelv. In: Radics Katalin – László János (szerk.) *Dialógus és interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest. 134–165.
- Pléh Csaba 1990. A szaván fogott szó (bevezető). In: Austin, J. L.: *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 7–25.
- Schegloff, Emanuel A. 1977. A társalgás kezdetén. In: Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció II*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 143–172.
- Szokolovszky István 1972. „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Tankönyvkiadó. Budapest. 404–460.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris–Századvég Kiadó. Budapest.

Herbszt, Mária

Questions about the Gricean conversational maxims in classroom interaction

The study considers classroom interaction as a special type of conversation for two reasons. Firstly, it bears the two major properties of conversation (viz., it is dialogic and interactive), secondly, it is built up on the universal principles of the organization of conversation. The paper investigates the Gricean maxims in the utterances of both teachers and students. Several questions arising from the analyses urge future investigations. It is expected that the analysis of the conversational maxims by pure linguistic means is not sufficient in classroom interaction. In the future, complex linguistic-didactic-pragmatic analysis is needed in order to learn and understand classroom interaction more deeply.

Kulcsszók: diskurzuselemzés, tanóraelemzés, tantermi kommunikáció, társalgás, Grice társalgási maximái

Keywords: discourse analysis, lesson analysis, classroom communication, conversation, Gricean conversational maxims

Az írás szerzőjéről

Herbszt Mária

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

herbszt[kukac]jgypk.u-szeged.hu