

Tanulmány

Máslainé Nagy Judit

A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében

Abstract

Azáltal, hogy a kisiskolások körében a bocsánatkérés pragmatikáját feltérképeztem, kultúraközi összehasonlításra nyílt lehetőség. A cikk magyar és román nyelvű első osztályos gyerekek szociális kompetenciáját igyekszik feltárni pragmatolingvisztikai és szociopragmatikai vizsgálódások segítségével. Az empirikus mérés eredményeként olyan adatok kerülnek napvilágra, melyek konkrétak, és beépíthetők a tananyagba annak érdekében, hogy az ugyanolyan nyelvet beszélő, de különböző kulturális háttérrel rendelkező csoportok közelebb kerüljenek egymáshoz és ténylegesen megértsék egymás nyelvét.

1 Bevezetés

A kisiskolások nevelését napjainkban a kompetencia alapú oktatásra alapozzák. Ezt az igényt az a tény hívta elő, hogy a modern világban csak az az ember lehet sikeres, aki bizonyos kompetenciáknak a birtokában van. A kompetencia fogalmán itt a személyiség azon komponenseit értem, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek (Nagy 2002: 13). Ide tartozik a személyes kompetencia, a kognitív kompetencia, a szociális kompetencia és a speciális kompetenciák (Nagy 2002: 35).

A személyiség funkcionális modelljét alkotó kompetenciák közül e tanulmány a szociális kompetencia fejlesztésének egy szeletéhez kíván adalékot nyújtani. Ez a szelet pedig a szociális kommunikáció, melynek összetevői közül a legfontosabbak: a szociális kommunikáció funkciója (célja, amit a közlő fél kíván elérni), a motiváció, az érzelem, az expresszív viselkedés és a vevő fél reakciója (Nagy 2002: 196). Ezek közül is a szociális kommunikáció funkcióját emelném ki, melynek vizsgálatához gyümölcsöző terepül kínálkoznak a beszédaktusok. Pedagógiai jelentőségének és a fejlesztés tanításban való megvalósításának szerepe egy másik tanulmány témája lesz. Itt most arra vállalkozom, hogy feltérképezsem két különböző kultúra egy beszédaktusának pragmatolingvisztikai és szociopragmatikai hátterét, mely alapul szolgál majd ahhoz, hogy a tanulóknak lehetősége nyíljon arra, hogy elsajátítsák a szóbeli kommunikáció azon eszközeit, melyek a helyzetnek leginkább megfelelnek, és ezek elsajátítása optimális szintre fejlődhessen.

2 A témaválasztás indoklása

Az, hogy tanulmányom tárgyát a kompetenciák közül éppen a szociális kompetencia fejlesztésének szolgálatába állítom, nem véletlen. Magyarországon a kompetenciák fejlesztésében nem lehet kihagyni a tantervből a kultúrát és annak hatását a szociális kompetenciára.

A legtöbb településen az általános iskola alsó tagozatában két különböző kulturális háttérrel rendelkező csoport tagjai ülnek egy osztályteremben: a magyarok és a romák. Az tény, hogy a romák iskolai teljesítménye, illetve az életben való érvényesülésük a magyaroké mögött marad. Ennek egyik okaként a nyelvi hátrányt jelölik meg, mely a nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire vezethető vissza (Réger 1990: 121). Mindezek együttesen a szociális kompetencia részét alkotják. A nyelvhasználat fogalma itt azonban nem kitüntetett kód használatát jelenti, hanem az egyén nyelvhasználati módjának összességét, a beszélt és írott nyelv használatának teljes skáláját foglalja magában. Itt kisiskolásokról lévén szó, a szóbeli használat tárgyalása a cél.

Amennyiben segíteni szeretnénk ennek az úgynevezett nyelvi hátránynak a felszámolásában, mely igazából nem a kitüntetett és a hátrányos kód meglétét állítja, hanem az érvényesülés nyelvének elsajátítására vonatkozik, azzal kell kezdenünk, hogy feltérképezzük, mi az, ami adott. Vagyis a gyerekeknek milyen a nyelvi szocializációja a kisiskolás kor elején. Az iskola ugyanis ekkor lép be az életükbe, és innentől nyújthat segítséget az életben való esélyegyenlőségre.

Az iskoláskorú gyermekek nyelvi szocializációjával kapcsolatosan Gumperz tanulmánya érdemel kitüntetett figyelmet, melyben a cikk írója kiemeli, hogy a gyerekek a kisiskolás kor elejére a szociális nyelvhasználatot megtanulják, de ez egy tökéletlen kommunikáció modellje. A gyerekek kommunikációs készsége iskolás kor előtt az otthoni rendszeren belül fejlődik, ahol megosztott tudás van. Megtanulják a kommunikálás és a jelentés értelmezésének képességét egy rendszeren belül (Gumperz 1973: 105).

Az emberi beszédkommunikációs rendszer fontos sajátossága azonban a többértelműség. Ez azt foglalja magában, hogy adva van a lehetőségek halmaza, az, hogy különböző módon beszéljünk.

Az iskolában a gyerekek egy új rendszerrel találkoznak, belépnek az idegenek az életükbe, meg kell tanulniuk a többértelműségeket feloldani, vagyis hogy hogyan kell kommunikálni ismeretlenekkel új kontextusban, új szituációban. Az iskolában megtörténik az otthonról hozott megosztott feltételezésektől való elszakadás, szükségessé válik megbízni egyedül a verbálizált csatornában (Gumperz 1973: 106).

Az ismerősökkel való kommunikáció nagyon különbözik az idegenekkel való kommunikációtól. Ez utóbbi az, amelyik a sikeres nyelvi szocializáció képzési standardját kiteszi. A gyerekek kommunikatív képességét a későbbiekben aszerint mérik, hogy megfelel-e a felnőtt kritériumoknak, melyek a kontextuálisan releváns és megfelelő beszédet jelentik. Ez a képesség nemcsak a stratégiák elsajátítását jelenti, hanem a felnőttek szabályának elsajátítását is a beszéd kontextusára vonatkozva (Gumperz 1973: 110).

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

3 Pragmatikai háttér

Mivel a kisiskolások esetében a nevelés egyik célja a sikeres kommunikáció megtanításában rejlik, célszerű kiindulni abból, hogy mi az, ami a kommunikációs cél hibás megvalósításának forrása. Ezek azok a pontok ugyanis, amit tudatosítani kell a hibázások elkerülése érdekében. Jenny Thomas *"Cross-Cultural Pragmatic Failure"* című írásában a pragmatikai hibát a következőképpen definiálja: Pragmatikai hibáról akkor beszélünk, amikor a beszélő kommunikációs célját hibásan valósítja meg, vagyis a hallgató nem képes a kimondottak alapján kikövetkeztetni azt, hogy a beszélő mire gondolt. Olyan emberek között történik ilyesmi, akik nem ugyanazzal a nyelvi vagy kulturális háttérrel rendelkeznek. A pragmatikai hibák egyik forrása *pragmalingvisztikai* természetű, ez a nyelvi kompetenciát érinti, a másik pedig *szocio-pragmatikai* hibázás, mely a szociális kompetenciát érinti (Thomas 1995: 91). Közelebbről: pragmalingvisztikai hiba akkor történik meg, ha a beszélő által felmért pragmatikai erő eltér attól a pragmatikai erőtlől, amelyet a másik nyelv beszélője jelöl, vagy ha a beszédaktus stratégiák szisztematikusan nem megfelelően vivődnek át egyik nyelvről a másikra. (A mi esetünkben az egyszerűbb tárgyalhatóság kedvéért külön nyelvnek tekintem a romanesz beszédet (www.mtaki.hu), mely alatt a cigány identitást hordozó diskurzust értjük, és a magyar nyelvet, mely magyar diskurzusként értelmezhető.) A szociopragmatikai feltételek Leechtől kölcsönözve a nyelvhasználat során alkalmazott szociális feltételeket foglalják magukban. A szociopragmatikai hiba a kultúraközi különbségből ered, annak észleléséből, hogy mi alkotja a megfelelő nyelvi viselkedést (Thomas 1995: 99).

A mérés összeállításánál, illetve az adatok értékelésénél ezt a különbségtételt igyekeztem szem előtt tartani, hiszen csak ennek figyelembe vételével tudunk a későbbiekben a gyerekek kezébe eszközöket adni arra, hogy a döntéshozatal folyamatát explicitté tudják tenni, vagyis így tudjuk megadni nekik azt az ismeretet, mely segítségével tájékozott választ tudnak adni, és megadjuk neki azt a szabadságot, hogy saját és mások érték- és hitrendszerét értékelni tudják. (Thomas 1995: 110).

4 A bocsánatkérés meghatározása

A tanulmány címét illetően mindenképpen magyarázatra szorul a bocsánatkérés fogalmának tisztázása. A "bocsánatkérés" beszédaktust jelöl. Mivel a beszédaktus a nyelvi aspektusok között a leginkább kultúrspecifikus, ezen belül érdemes vizsgálni, ha a nyelv eltérő pragmatikai használatához akarunk jutni.

A beszédaktus fogalma azonban korántsem egyértelmű. A mai napig számos meghatározás születik rá. Austin volt az első, aki a nyelvi megnyilatkozásokat cselekvésként értelmezte, amellyel végrehajtottunk valamit. Majd elméletét Searle fejlesztette tovább, aki szerint a beszédaktusok a nyelvi kommunikáció legelemibb egységei. Később Bach és Harnish vitte tovább az elméletet. Szerintük a beszédaktusok megnyilatkozások komplex kombinációi, a lokúciós, illokúciós és perlokúciós aktusok együttese, nem pedig magukban álló megnyilatkozások (Bach-Harnish 1979). A legújabb kutatások dinamikus beszédaktus elméletek, melyekben nagy szerepet játszanak a kulturális, szociális és konverzációs tényezők (Demeter 2006: 6). Bár igazából nincs elfogadott definíció arra, hogy mi is a beszédaktus, azt mindenképp be kell látni, hogy amit beszédaktusnak mondunk, érzünk, az egy beszédeseményen át ható egység, mely több szekvencián is átívelhet (Jeffrey 2004), és kultúránként eltéréseket mutathat.

Jelen esetben a bocsánatkérés beszédaktusát vizsgálom, mely bár a kezdetektől fogva világosan besorolható a beszédaktusok közé, definíciója mégsem egyértelmű. Magyar nyelvű ta-

nulmányokat tekintve a felnőttek bocsánatkérési, illetve jóvátevési beszédaktusainak vizsgálata során a következő meghatározásokból indultak ki a szerzők: a bocsánatkérés az a beszédaktus, mellyel a beszélő helyreállítja a közte és a hallgatója között önnön hibájából felborult egyensúlyt, harmóniát. Blum-Kulka és J. House eme definíciójához (Szili 2003: 292) még hozzátartoznak Faerch és Kasper előfeltételei, melyek teljesülése bocsánatkérést kényszeríthet ki:

1. B véghez vitt valamilyen cselekedetet (vagy tartózkodik megtenni azt).
2. Ezt a cselekedetet vagy B, vagy H, vagy mindketten, illetve egy harmadik résztvevő úgy fogják fel, mint a társadalmi normák megsértését.
3. A tettet az érintettek közül legalább egy H-ra nézve sértőnek, bántónak gondolja. B-nek a H-t ért sérelmet helyrehozó munka közben el kell ismernie, hogy hibázott és elégtételben kell részesítenie partnerét (Szili 2003: 292). Ez a gondolatmenet jól beilleszthető Brown-Levinson elméletébe is, mely az egyének pozitív és negatív arculatát veszi alapul. A szerzőpáros csak egy valamit nem vesz figyelembe: nemcsak individuális arculat, hanem közösségi arculat is létezik (Nwoye 1992: 13).

Malgorzata meghatározása ellenben éppen a közösségi normák megsértésén alapszik: ő ugyanezt a beszédaktust jóvátevésnek nevezi, és Meiert követve a következőképpen definiálja: A jóvátevés olyan stratégiák együttese, amelyeket akkor szokás alkalmazni, amikor egy cselekedet az adott szituációban túllépi a közösség által elfogadott társas normákat, és a cselekvő felelőssé tehető a szóban forgó cselekedetért (Malgorzata 2003: 255).

Ez a két meghatározás alapvetően kétféle kultúrával azonosítható. A Szili Katalinnál alapul vett Blum-Kulka-féle meghatározás jól illik a nyugati társadalmak, a Malgorzata-cikk kiinduló pontját képező Meier-féle definíció pedig a keleti társadalmak bocsánatkérő beszédaktusaira. Mivel a cigányok nyelvhasználati szokásai is a keleti kultúrában gyökereznek, nem lenne meglepő, ha az ő bocsánatkérési beszédaktusukat az utóbbi meghatározás jellemezné inkább.

Mint láttuk, a bocsánatkérés tanulmányozására nagy hatással van a beszédaktus elmélet (Austin, Searle) és annak néhány szociopragmatikai fejleménye (Blum-Kulka, Meier) és a szociálpszichológia (Brown-Levinson), illetve annak arculat fogalma. Mindkét tényező részletesebb tárgyalására a mérés összeállításának kapcsán kerül sor. Most azonban ki kell térni még egy fontos tényezőre a kisiskolások nyelvének vizsgálata kapcsán: a bocsánatkérés fejlődésére.

5 A bocsánatkérés fejlődése

A kisgyerekek bocsánatkérési beszédaktusának vizsgálatához ismerni kell ennek a beszédaktusnak a fejlődését. Ez azért lényeges, mert vizsgálódásunk során olyan eredményeket is kaphatunk, melyek egy fejlődési szakasz jellemzői és nem pedig kultúrspecifikus jelenségek. Itt jegyzem meg, hogy az adatok értékelésekor szembeszökő a felnőttekéhez képest a gyerekek azon bocsánatkérési stratégiáinak száma, mely a szándékosság hiányára utal. Ez mindenképpen életkori sajátosság.

Schadler és Nachamkin angol anyanyelvű gyermekeket figyelve a következő megállapításokra jutott: A bocsánatkérés előfutárai már az óvodáskorban megjelennek. Ezek közé tartozik az énről és másokról alkotott fogalom tisztázása, az önigazolás megjelenése, az okok megértése, a felelősség és vétkesség gondolatának kialakulása, illetve annak tudatosítása, hogy mi a helyénvaló cselekedet. A gyerekek szoktak kérni bocsánatot. Mégpedig azért, mert elvárják, megkövetelik tőlük. A gyerekeknek tanítják saját szubkultúrájuk erkölcsi és szociális szabá-

lyait, így megtanítják nekik a szabályok megsértésének magyarázatát is. A bocsánatkérés integrált része a szociális rendszernek.

Az első bocsánatkérés a kisiskolás kor előtt jelenik meg. Ekkor a gyerekek inkább még a beszélgetés meghosszabbítására, a szociális interakciók fenntartása érdekében használják. A használat során a bocsánatkérés szokássá válik. A bocsánatkérés első arcultavédő funkciója is megjelenik már ekkor a büntetés elkerülése végett.

A bocsánatkérés beszédaktusát az énkép védelmére, és mások kritikáinak, illetve az önkritika védelmére a korai kisiskolás korban alkalmazzák a gyerekek. A gyerekek bocsánatot kérnek otthon, az iskolában és a játszótéren. Bocsánatkérés történik a szülővel, a barátokkal, a nevelőkkel szemben. Maguk miatt, mások miatt, más korosztályokkal szemben. Ezek a tényezők nagyban befolyásolják a bocsánatkérés természetét, és azt, hogy miért kell bocsánatot kérni (Schadler-Nachamkin 1983: 183).

Schadler és Nachamkin azonban olyan képet fest a bocsánatkérésről, ami kifejezetten a nyugati kultúrában felnövő gyerekek sajátja. Mint később látni fogjuk, vannak kultúrák, így a roma kultúra is, ahol a bocsánatkérés beszédaktusát nemcsak az énkép és más arcultának védelmére használják, hanem arra, hogy a közösségi normáknak (pl. a kapcsolat fenntartása is lehet egy ilyen norma) eleget tegyenek. Ez a jelenség főleg a romák baráttal szemben alkalmazott stratégiáinak lesz sajátja.

Most pedig térjünk rá a tényleges nyelvi adatok anyaggyűjtési módszerének tárgyalására, majd az adatok értékelésére, mely feltehetőleg az eddig vázolt elméleti feltevésekkel összhangban lesz.

6 A mérés összeállításáról

Az elemzendő nyelvi anyagot öt szituációt magában foglaló mérési anyaggal nyertem szerepjátás formájában. A szituációk sorrendje meghatározott annak érdekében, hogy a gyerek minél természetesebb válaszokat tudjon produkálni és ne sokkolódjon rögtön az első alkalommal. A szituációk összeállításánál igyekeztem olyan helyzeteket figyelembe venni, melyek valóban megtörténhettek a tanulókkal, és egyik kultúra számára sem idegenek. A szituációk kitalálásában segítségemre volt Sell-Rice (Sell-Rice 1988) és Kenneth Rose (Rose 2000) kisiskolásokkal végzett mérése, illetve édesanyám kisgyerekekkel való tapasztalata. Ennek alapján a vétség jellege szerint öt beszédeseményt állítottam össze: 1. a tulajdon megkárosítása 2. a feladat nem teljesítése 3. hazudni valakinek 4. elvenni más tulajdonát 5. testileg bántalmazni valakit.

Mind az öt beszédeseményen belül három partnere volt a gyerekeknek: a szülő, a barát és a tanár. Így összesen 15+1 szituáció jutott egy gyerekre (ld. 1. melléklet), mivel az utolsó részen belül (testileg bántalmazni valakit) a tanuló kétszer került a baráttal kapcsolatba. A beszélgetőpartner kiválasztása az alapján történt, hogy a kisiskolás a hétköznapi életben kikkel kerül kapcsolatba, illetve mely oppozíciók szolgálhatnak fontos tanulsággal a romanesz nyelv és a magyar nyelv vizsgálata szempontjából.

A feltételezés az, hogy a roma gyerek más nyelven szól az övéihez, így különbség várható a magyar vs. roma gyerek szülővel szemben alkalmazott stratégiái között, illetve a baráttal vs. szülővel szemben alkalmazott stratégiák között is, mivel a kétféle kultúra feltehetőleg másként kezeli a felek közötti távolságot. A tanár mint idegen jelenléte pedig rávilágíthat arra, hogy amennyiben a cigánygyerekek a tanártól való bocsánatkérés során sikertelenek lesznek, vagy felhasznált stratégiájuk túlságosan egyszerűnek tűnik a magyar gyerekekéhez képest, akkor

valóban, már ekkor nyelvi hátrányról beszélhetünk. Ha azonban az eredmény sikeres kommunikációt mutat, csak az eltérő stratégiák feltárására vállalkozhatunk, és a sikertelenség okát a későbbiekben előforduló idegenekkel való kapcsolat tanulmányozásában kell keresnünk.

6.1 A szerepjátszó módszerről

A felnőtteknél használatos diskurzuskiegészítő teszt helyett én a szerepjátszást választottam. Részben azért, mert a kisgyerekek írásgyakorlata még nem kialakult, részben pedig azért, mert a mérés kimenetelének eredményét számos tényező befolyásolhatja, és amint azt a próbálkozások mutatják, a szerepjátékok a beszédaktusok során alkalmazott stratégiáknak szélesebb skáláját mutatják fel, mint a diskurzuskiegészítő tesztel nyert eredmények. A szerepjátszással nyert válaszok nemcsak hosszúságukban különböznek a tesztel nyert válaszoktól, hanem minőségükben is (Demeter 2007). Ebben az esetben ugyanis a bocsánatkérés előhívása érdekében könnyebben meg tudjuk teremteni a megfelelő kontextust, és ne feledjük, a való életben sem arról van csupán szó, hogy a beszélő reflektál a szituációra, hanem a bocsánatkérést a felek közösen hozzák létre. A partner – főleg kisgyerekek esetében – addig tartja fenn a beszédeseményt, amíg nem kap kielégítő választ. 6-7 évesek esetében pedig emlékezzünk a bocsánatkérés fejlődésére: maguk a felnőttek tanítják meg a szabályok megsértésének magyarázatát is.

6.2 A pragmatikai tényezők beépítéséről

A pragmatikai tényezők beépítése és az eredmények értékelése nagyon fontos szerepet játszik a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai jelenségek elválasztásának vizsgálatában. Szili Katalin a magyarok bocsánatkérési stratégiáit vizsgálva három általa szociopragmatikainak (nálam éppen ezek lesznek pragmalingvisztikaiak) nevezett tényezőt iktatott be mérésébe: B státusa, a familiaritás foka, a sérelem súlya. Felosztásában Olshtain-Weinbach (Olshtain 1987) munkájára támaszkodott, akik úgynevezett társadalmi meghatározókat és belső kontextuális tényezőket különböztettek meg. Szili az előbbiekhöz sorolta a hatalom, a felek közötti távolság, a kor és nem tényezőket, az utóbbihoz pedig a H-t ért sérelem súlyosságát, a bocsánatkérési kötelezettséget és a H-val szemben elkövetett jogosságot (Szili 2003: 294). Az iménti felosztásokban jól látható, hogy a szerzők a kulturális különbségeket az emberek D, R és P értékelésére vonatkoztatják.

Ezek a paraméterek Brown-Levinson udvariassági elméletébe épített szociológiai változók (Brown-Levinson 1978: 74-75): D: társadalmi távolság B és H között, P: B és H viszonylagos hatalma, R: a tolokodás abszolút rangsora az adott kultúrában. E változók mellett a szerzőpáros a beszédaktusokat is jellemzi, ami a bocsánatkérés esetében a következő: 1. fenyegeti B pozitív arculatát 2. H-nak címzett negatív udvariassági stratégia. Nem törődnek azonban H pozitív arculatával, és egyébként is nehéz a pozitív, illetve negatív arculat dichotómiáját felhasználni az osztályozásban, hiszen nem világos, hogy egy beszédaktust arcfenyegetőnek vagy valamely udvariassági stratégia megvalósulásának értékelünk-e.

Meier éppen az elmélet gyengeségeire hivatkozva új elméletet dolgoz ki, mely szerint a jóvátevés (nála ez a beszédaktus kicsit más megvilágításba kerül) egyedül B énképének javítását szolgálja és nem pedig B arculatát fenyegető aktus. Meier azt állítja, hogy a jóvátevés B társas képét ért kár megszüntetését célozza, mely azáltal keletkezett, hogy felelősségi kapocs jött létre B és a normaszegés viszonylatában (Meier 1995: 388). Ez tehát a jóvátevésmodell és ehhez aszerint rendelhető stratégiák, hogy milyen módon idézik elő az összetartozást B és H

között. A 3 szuperkategória a következő: I. B>H (B belehelyezi magát H helyébe) II. B<H (H nézőpontját próbálja B nézőpontja felé közelíteni) III. B-H (felmentést, feloldozást jelent, rutinszerű formulák tartoznak ide) (Meier 1996: 152).

Azt gondolom, hogy a nyelvi viselkedés társas interpretációjának beemelése az adott beszélőközösségen belül mindenképp lényeges észrevétele Meiernek. Azon kifogásán azonban, melyet a Blum-Kulka és Olshtain-féle (ld. később) stratégiákkal szemben felvetett, vagyis hogy nincs kapcsolat az elmélet (Brown-Levinson) és az osztályozás között (Malgorzata 2003: 266), ő sem tudott teljes mértékben segíteni. Szerintem ugyanis a három szuperkategóriát nem a stratégiák megcímkezésére kellene alkalmazni, hanem szociopragmatikai paraméterként kellene beépíteni. Mint láttuk, az elmélet és osztályozás összehangolása terén elég nagy a zűrzavar. Pedig éppen ez az a pont, melynek tisztázása révén elválaszthatók lesznek a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai tényezők. Ha pedig a kettőt szétválasztottuk, és értékeltük, olyan eredményekhez juthatunk, melyek a tanításban ténylegesen felhasználhatók lesznek.

Mielőtt rátérek a saját mérésem összeállítására, még egy elméletről szólok, mely véleményem szerint szociálpszichológiaiilag is jól megalapozott, tekintetbe veszi a nyugati és keleti kultúrák közötti különbséget is, és sikeresen elválasztja a szociokulturális elveket a pragmalingvisztikai konvencióktól. Az elmélet megalkotói Helen Spencer, Oatey és Wenying Jiang. Ők szociokulturális alapokon álló elveket állapítanak meg, és *SIP*-nek (szociopragmatikai interakciós elvek) nevezik őket (Spencer-Wenying 2003).

A *SIP* integrálja a 3 fő udvariassági perspektívát, melyet Fraser (Fraser 1990) azonosított. Ezek a konverzációs maximák, az arculatvédelem és a konverzációs-megegyezés nézőpontjai. Megállapítják azt is (szerintem helyesen), hogy a hatalomnak és távolságnak inkább pragmalingvisztikai szinten van jelentősége, semmint szociopragmatikai szinten. Azt állítják, a kulturális hasonlóságok és különbségek nemcsak az emberek D, R, P értékelésére vonatkoznak, hanem mélyebb és általánosabb interakciós törekvésekre. Az emberek nyelvhasználatát nemcsak közvetlen kontextuális tényezők befolyásolják, mint a D, P, R, hanem szociokulturális elveknek engedelmessé váló *SIP*-ek is. Vannak alapvető *SIP*-ek, melyek segítik az emberek alap interakciós motivációinak kezelését. Ezek a következők (Spencer-Wenying 2003: 1638):

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

Ezek a tényezők skalárisak, mely azt is jelenti egyben, hogy beillenek a kulturális különbségek dimenzióiról alkotott képbe. A maximák a skála különböző pontjain élvezhetnek elsőbbséget.

Az elméleti alapok áttekintése után, illetve a szociopragmatikai és a pragmalingvisztikai tényezők szétválasztását követően nem maradt más hátra, mint a konkrét adatgyűjtés feldolgozásának módszereiről beszélni.

7 Az adatgyűjtés módszerei

Az adatgyűjtés időigényes volta miatt a vizsgálandó személyek számát 30 főben határoztam meg. Közülük 15 romanesz nyelvű, 15 pedig magyar nyelvű első osztályos tanuló. Fiúk, lányok vegyesen. Mérési tapasztalatok mutatják, hogy egy első gyerek egy nap alatt maximum két szituációt képes eljátszani, ezért egy napra 4-5 tanulót választottam két szituáció eljátszá-

sára. A felvételt magnókazettára vettem, majd a bocsánatkérési stratégiáknak megfelelő megnyilatkozásokat írásban rögzítettem.

Az alapfeltevésem az volt, hogy a magyarok és a cigányok másképp építenek fel egy beszédeseményt. Ezért az első dolog volt, hogy felvegyem a szituációkat autentikus szereplőkkel. Minden szituációhoz kép is készült, hiszen ilyen kisgyerekek még nehezen helyezik bele magukat egy képzeletbeli szituációba. A képről való beszélgetés után a szituáció megértetése volt a következő lépés, majd ezek után következhetett a szituáció eljátszása (ez a későbbiekben bábok bevonásával történt). A könnyebb megvalósíthatóság érdekében (mivel nehéz lett volna megszervezni, hogy egy szülő, vagy barát többször is bejöjjön és 150 szituációban vegyen részt) az autentikus dialógusokat rögzítettem, és az alap struktúrát, illetve az általuk használt szófordulatokat beépítettem minden egyes szituációba. Természetesen szóbeli jelenlégről lévén szó, minden alkalommal más dialógus jött létre, de az alap struktúra nem változott gyerekenként.

Ezután jöhetett a mérés. Minden alkalommal ugyanaz a személy folytatta a mérést, mely egy gyerek esetében összesen 16 szituációból állt. A szituációkban résztvevő felek kiválasztásáról már szóltam, kiegészítésül annyit, hogy a testileg bántalmazni beszédeseményen belül a barát elleni vétség egyszer szándékos, a másik esetben nem szándékos volt.

A szituáció eljátszása után négy kérdést tettem fel:

1. Kitől féltél legjobban? (ez a hatalom paraméterét jelzi, a gyerekeknek skaláris választ kellett adniuk)
2. Ki áll hozzád legközelebb? (társadalmi távolság)
3. Melyik vétet ítéled súlyosabbnak? (a tolokodás mértéke)
4. Miért kértél bocsánatot? (Ez a kérdés a SIP-ekre vonatkozott)

Az első három kérdés jól látható, hogy Brown-Levinson szociális változóit követi, melyek a stratégiákkal együtt a pragmlingvisztikai jelenségekre adnak magyarázatot. A skálán a szülő, barát és tanár sorrendjét kellett megállapítaniuk. A 4. kérdés az, ami tényleg szociopragmatikai, és a gyerekek kulturális hitrendszerével függ össze. Az erre a kérdésre adott válaszokat a későbbiekben öt kategóriában osztályoztam:

- 4.a Saját arculattal való törődés (B)
- 4.b Más arculatával való törődés (H)
- 4.c A kapcsolat fenntartására való törekvés (B-H)
- 4.d Elvárások (E)
- 4.e Témára való utalás (T)

A felosztás nagyjából egybevág a Spencer-Wenying által javasolt elvekkel. A változtatásokat a mérési eredmények tették szükségessé.

8 Az adatok tagolása

Szituációs játékokról lévén szó, az adatok tagolását egy dialóguson belül kell megoldani. A stratégiák megnevezésére kézenfekvőnek tűnt az Olshtain-Cohen (Olshtain-Cohen 1983) által felállított taxonómiát követni, mely a magyarok bocsánatkérési stratégiáinak osztályozásakor Szili Katalinnál jól bevált módszernek bizonyult.

Olshtain és Cohen rendszere az alábbi öt stratégiát öleli fel:

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

Szili tanulmányában hozzáveszi még a magyaroknál sok esetben használatos beszélő szégyenét kifejező kategóriát (1.a.a) (Szili 2003: 297). A fenti felosztás, mint kiderült, nemcsak a diskurzuskiegészítő teszteknel, hanem a szerepjátszós adatgyűjtés esetében is jól alkalmazható. A kisgyerekek felnőttektől eltérő nyelvhasználata miatt azonban a taxonómián kicsit változtatnom kellett. Így az általam felállított stratégiák a következők:

1. 1.a.a A szégyen kifejezése (pl. szégyellem magam)
 - 1.a Sajnálát kifejezése (sajnálom)
 - 1.b Megbocsátás kérése (ne haragudj)
 - 1.c Bocsánatkérés (bocsánat, bocs, elnézést)
- 2. A felelősség be nem ismerése
2. 2.a A hiba beismerése
 - 2.b Önnön hiányosságunk beismerése
 - 2.c Annak felismerése, hogy a másinak jár a bocsánatkérés
 - 2.d A szándékosság hiánya
3. Magyarázkodás
4. Javítás felajánlása
5. Ígéret a jövőbeli elkerülésre
6. Tanácsstalanság kifejezése
7. A felek kapcsolatára való reflektálás (Még vagy a barátom?)

Plussz kategóriaként szerepel tehát a felelősség be nem ismerése, a tanácsstalanság kifejezése és a felek kapcsolatára való reflektálás. Mint később látni fogjuk, a -2 és 6 stratégiák bevezetését főképp a romák nyelvhasználata tette szükségessé.

9 A kisiskolások bocsánatkérési stratégiái

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

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

T1. táblázat

	Magyar	Roma
1.a.a	5	12
1.a	54	24
1.b	4	7
1.c	124	108
-2	11	23
2.a	8	5
2.b	9	9
2.c	0	3
2.d	85	143
3	404	371
4	133	133
5	95	57
6	3	12
7	3	0

T2. táblázat

Összességében azt találjuk, hogy a magyarok többször élnek valamely stratégia alkalmazásával, mint a romák. A magyarok 938, a romák 907 esetben alkalmaznak valamiféle stratégiát. Éppen ezért meglepő egyes stratégiák használati gyakoriságának fordítottja a következő esetekben: *1.a.a*, *1.b*, *-2*, *2.c*, *2.d*, *6*. Ezek közül is főként a szégyen kifejezésének (*1.a.a*), a felelősség nem vállalásának (*-2*), a szándékosság hiányának (*2.d*) és a tanácstalanság (*6*) kifejezésének az aránya az, mely feltűnően nagyobb a romák esetében. A szándékosság hiányának fontossága egyébként a 'valakit testileg bántalmazni' szituáció esetében a barát ellen elköve-

tett szándékos-véletlen oppozícióba állított megnyilatkozásokból is kitűnik, hiszen az itt alkalmazott stratégiák száma magasan felülmúlja a magyarokét.

A magyarok stratégiái közül számszerűleg kiemelkedik az *1.a*, az *1.c*, a *2.a* és legfőképp a *3.* (magyarázkodás, helyzetjelentés) és az *5.* (ígéret a jövőbeli elkerülésre) stratégia alkalmazása.

A két kultúra főbb stratégiáinak használatát a 2. melléklet illusztrálja, ahol olyan példák szerepelnek, melyek a leginkább tipikusnak mondhatók. Például az *1.a* stratégia használata '*a tulajdon megkárosítása*' szituációban a leggyakoribb, és a magyarokéval összevetve a *tanárral* (illetve *baráttal*) szemben mutatkozik szembeszökő eltérés az előfordulást tekintve.

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

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

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

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

T3. táblázat

Ha a táblázatban szereplő számokat összeszámoljuk, azt kapjuk, hogy a magyarok a *szülővel* és a *tanárral* szemben nagyobb számú stratégiát alkalmaztak. Míg a magyar gyerekek 322, addig a roma gyerekek csak 267 stratégiát alkalmaztak a bocsánatkérés folyamán szüleikkel szemben. A tanárral szembeni arány: 281 vs. 255 szintén a magyarok javára. Fordított a helyzet azonban a *baráttal* szemben alkalmazott stratégiák terén. Itt ugyanis a romák alkalmaztak több stratégiát. 379-et a magyarok kevesebb számú 336-jával szemben. A két kultúra fő stratégiáit tekintve ez az arány külön-külön mindre érvényes.

A partnerek eltérő szerepe a két kultúrában jól körvonalazódik az utólag feltett első három kérdésre adott válaszok alapján is (T4, T5).

	A tulajdon megkárosítása		A feladat nem teljesítése		Hazudni valakinek	
	m	r	m	r	m	r
1.	A-T-B	A-T-B	A-T-B	A-T-B	A-T-B	A-T-B
2.	A-T-B	A-B-T	A-T-B	A-T-B	A-T-B	A-T-B
3.	T-A-B	T-A-B	T-T-B	A-T-B	T-A,T-B	A-T-B
4.	B-H-B	T-B - H-B,H	B,H-H-B	B- B - H-B	B- B-H-B	B-B-H-B

T4. táblázat

	Elvenni más tulajdonát		Testileg bántalmazni	
	m	r	m	r
1.	A-T-B	A-T-B	A-T-B	A-T-B
2.	A-T-B	A-B-T	A-T-B	A-B-T
3.	A-T-B	A-T-B	A-T-B	A-T-B
4.	B-B-H-B	B-B-H-B	B-B-H-B	B-B-H-B

T5. táblázat

Az első kérdés így hangzott: Kitől féltél legjobban? Vagyis a kisgyerekek nyelvére lefordítva a hatalmi viszonyok iránt érdeklődtem. Eltérő eredmény adódott a két kultúra viszonylatában a 'testileg bántalmazni valakit' esemény kapcsán. Itt az első helyen a magyarok a *tanárt*, a romák az *anyát* jelölték meg többségükben. Ez nem is véletlen, hiszen mint említettem a tanárral szemben alkalmazott stratégiák száma már jelezte a magyaroknál a tanár kitüntetett szerepét.

A második kérdés (Ki áll hozzád legközelebb?) feltevésével a társadalmi távolság megítélésének rangsorolására voltam kíváncsi. Érdekes képet mutat az a tény, hogy 3 szituáció kapcsán is ('a tulajdon megkárosítása', 'elvenni más tulajdonát', 'testileg bántalmazni valakit') a második helyet a magyaroknál a *tanár*, a romáknál pedig a *barát* tölti be.

Az utolsó pragmlingvisztikai jellegű kérdés a vétek súlyosságának megítélésére vonatkozott. 'A feladat nem teljesítése', a 'hazudni valakinek' és a 'testileg bántalmazni valakit' szituációkban a romáknál az első helyet az *anya*, a magyaroknál pedig a *tanár* töltötte be.

A pragmlingvisztikai jelenségek vizsgálatának lezárásával tehát a következőket állapíthatjuk meg: A magyar gyerekek által alkalmazott gyakori stratégiák többsége a tanártól való bocsánatkérés során fordul elő a leggyakrabban, míg a romák által kedvelt stratégiák inkább a baráthoz, és az anyához szólnak. A roma gyerekek nagyon változatos nyelvhasználattal fordulnak az "övéihez", míg a magyarok esetében a kimunkáltabb stratégia alkalmazása a tanárral való kapcsolat folytán figyelhető meg.

Végül, de nem utolsó sorban vegyük szemügyre az utolsó, negyedik kérdésre adott válaszok értékelését, hiszen ez adhat felvilágosítást a két kultúra közötti szociopragmatikai eltérésekről, melyek sok esetben akár félreértések forrása is lehet (T4). Itt megint csak a kiugró eseteket érdemes kiemelni, hiszen azok mutatják az eltérés jellegét.

Az anyával eljátszott szituációk kapcsán, noha mindkét kultúra tagjai főképp saját arcukat védték, a magyarok esetében 'a feladat nem teljesítése' kapcsán a *másik fél arculatának* védelmét is szem előtt tartották a gyerekek. A romák ezzel szemben inkább saját arcukat védték, illetve a témára való utalás is fontos szerepet játszott náluk.

A baráttal szemben a romák mindig egyértelműen *a kapcsolat fenntartását* tartották szem előtt, míg a magyaroknál gyakori volt a másik arculatával való törődés is.

A tanárral szemben a romák az esetek többségében *saját arcukat* megvédésére törekedtek, míg a magyarok *a partner arculatát* is több esetben igyekeztek védeni.

Az elvárások szerepe egyik kultúrában sem volt jelentős ebben a korban. Itt említést érdemel az, hogy a 'hazudni valakinek' és az 'elvenni más tulajdonát' szituációkban a magyarok több alkalommal állították, hogy azért kértek bocsánatot, mert meg akartak felelni az *elvárásoknak*.

Összességében a szociopragmatikai interakciós elveknek megfelelő skaláris osztályozás eredménye a következő képet rajzolja ki: a magyarok kultúrájában az individuális jelleg, a romák kultúrájában pedig a közösségi jelleg dominál.

10 Összegzés

A szituációs játékokkal nyert adatok lehetővé tették a roma és magyar kultúrában élők nyelvhasználati különbségének feltérképezését a bocsánatkérés beszédaktusának kapcsán. Mind pragmlingvisztikai oldalról, mind szociopragmatikai oldalról értékes információkat nyertünk a két kultúra eltérő nyelvhasználatára vonatkozóan.

Az adatok értékeléséről áttekinthető képet kapunk, ha még egy pillantást vetünk a 2. melléklet tipikusnak mondható példáira. Azt mondtuk, két kultúra között pragmlingvisztikai eltérésről beszélhetünk, ha a beszédaktus stratégiák szisztematikusan nem megfelelően vivődnek át egyik nyelvről a másikra. A mi esetünkben a stratégiák használatának gyakoriságában szisztematikus (ez alatt értendő: ugyanazon paraméterek mellett) eltéréseket mutatnak az alábbiak:

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

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

A szociopragmatikai eltérés a hitrendszer érinti. Erről a két kultúrát illetően már szoltunk. Nem maradt más hátra, mint a hitrendszer és a stratégiák kapcsolatának magyarázata. Azt mondtuk, hogy a magyar gyerekek a baráttal való kapcsolat során a másik fél arculatának védelmét is szem előtt tartották. Nem meglepő tehát, hogy az általuk kedvelt stratégia ilyenkor az *I.c.* A románoknál ugyanezen a ponton a kapcsolat fenntartására irányuló törekvést emeltük ki, amit itt a -2 stratégia jelez (vagyis nem akar konfliktust).

A másik magyarázatra szoruló kapcsolat hitrendszer és stratégia között a tanárral szemben alkalmazott stratégiákban keresendő. A románok ekkor többségükben saját arcukat megvédésére törekedtek (*2.d*). A magyarok a partner arculatát is igyekeztek figyelembe venni, mely az *I.c* stratégiával fejeződik ki leginkább.

Végül az a sejtésünk is beigazolódn látszik, hogy a roma gyerekek nyelvi hátránya valóban az idegenekkel való kapcsolatban és a stratégiák eltérő használatában keresendő. Alacsonyabb rendű nyelvhasználatról azonban szó sincs. Mindössze tudatosítani kell mindkét féllel (magyarokkal, románokkal egyaránt) egymás nyelvhasználati szokásait, aminek a tanórán is helyet kell adni.

E cikk folytatásaként tervezek egy másik tanulmányt, mely negyedikes gyerekek bocsánatkérési beszédaktusát hivatott vizsgálni. Itt már a két kultúra közötti eltérés feltehetőleg felerősödik, és a nyert adatok segítségével lehetővé válik egy használható tananyagrészlet összeállítása is.*

Irodalom

- Bach, K. & Harnish, R.M. (1979): *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: Mass: MIT Press.
- Blum-Kulka, Shoshana & Olshtain, Elite (1984): Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns. *Applied Linguistics* 5: 196-213.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1978): Politeness: Some universals in language usage. In: Gumperz, John J. (eds.): *Studies in Interactional Sociolinguistics* 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, Jenny (1973): Situated Instructions: Language Socialization of School Age Children. In: Ervin-Tripp, Susan & Mitchell-Kernan, C. (eds.): *Child Discourse*. New York: Academic Press, 103-124.
- Demeter, Gusztáv (2006): *A pragmatic study of apology strategies in Romanian*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Demeter, Gusztáv (2007): Role-plays as a data collection method for research on apology speech acts. *Simulation Gaming* 38: 83-90.
- Fraser, Bruce (1990): Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* 14: 219-236.
- http://www.mtaki.hu/rendezvenyek/megtartott/ciganyosan_beszelnunk.rtf

* Köszönetemet szeretném kifejezni Nagy József nyugalmazott főiskolai tanárnak, aki segítségemre volt a téma kiválasztásában, és hasznos tanácsokkal látott el a mérés összeállítását illetően. Köszönet Édesanyámnak a mérés lebonyolításában való segítségért és Bugyi Ilonának a színvonalas illusztrációkért. Végül, de nem utolsó sorban köszönöm Kis Tamás és Furkó Péter hasznos észrevételeit, melyek a cikk végleges változatát elősegítették.

- Meier, Ardith J. (1995): Passages of Politeness. *Journal of Pragmatics* 24: 381-392.
- Meier, Ardith J. (1996): Two cultures mirrored in repair work. *Multilingua* 15: 149-169.
- Nagy József (2002): *XXI. Század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nwoye, O.G. (1992): Linguistic politeness and socio-cultural variations of the notion of face. *Journal of Pragmatics* 18: 309-328.
- Olshtain, E. & Cohen, A.D. (1983): Apology: A speech act set. In: Wolfson, N. & Judd, E. (eds.): *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, E. & Weinbach, L. (1987): Complaints. A study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew. In: Papi, M.B. & Verschueren, J. (eds.): *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International Pragmatics conference*. Amsterdam: Benjamins.
- Réger, Zita (1990): *Utak a nyelvhez, nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Robinson, Jeffrey D. (2004): The Sequential Organization of 'Explicit' Apologies in Naturally Occurring English. *Research on Language and Social Interaction* 37: 291-330
- Rose, Kenneth R. (2000): An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 27-67.
- Schadler, Margaret & Ayers-Nachamkin, B. (1983): The Development of Excuse-Making. In: Snyder, C. R., Higgins, Raymond L. & Stucky, Rita J. (eds.): *Excuses: Masquerades in Search of Grace*. New York: John Wiley and Sons, 159-189.
- Sell, Marie A. & Rice, Mabel L. (1988): Girl's Excuses: Listener, Severity of Violation, and Developmental Effects. *Discourse Processes* 11: 357-371.
- Spencer-Oatey, H. & Jiang, W. (2003): Explaining cross-cultural pragmatic findings: moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIP-s). *Journal of Pragmatics* 35: 1633-1650.
- Suszczyńska, Malgorzata (2003): A jóvátevés beszédaktusai a magyarban. In: Németh T., Enikő & Bibok, Károly (szerk.): *Általános nyelvészeti Tanulmányok XX. (Tanulmányok a pragmatika köréből)*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 255-295.
- Szili, Katalin (2003): Elnézést, bocsánat, bocs. A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127: 292-307.
- Thomas, Jenny (1995): Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4: 91-112.

1. Melléklet

I. A tulajdon megkárosítása

szülő/pohár

Tegyük fel, hogy éppen törölgetsz, amikor kicsúszik a kezedből a pohár, és darabokra töröd. Anya belép a konyhába, mert éppen hallotta a zajt.

barát/füzet

Napközis foglalkozáson a barátod mellett ülsz. Te hamarabb készen lettél a házi feladat megírásával, és előveszed az innivalódat. Az asztalra teszed úgy, hogy az üveg kupakját elfelejted rácsavarni. Véletlenül meglököd az üdítőt a tolltartóddal, ami ekkor a barátod házi feladatára (füzetére) löttyen.

tanár/szemüveg

Szünet van. Rohangáltok a teremben, elfutsz az asztal mellett, és lelököd a tanár szemüvegét. A tanár éppen akkor toppan be az ajtón.

II. A feladat nem teljesítése

szülő/rendrakás

Anyu megkért, hogy mire este jönnek a vendégek, tegyél rendet a játékaid között. Te azonban úgy belemélyedtl a várépítésbe, hogy elfelejtkeztél róla.

barát/beteglátogatás

A barátod beteg, és te meglátogatsz otthon. Megkér, hogy vidd el neki a házi feladatot másnap. Másnap te újra elmegy hozzá, de elfelejted elvinni neki a házit. A barátod aggódik, hogy mi lesz a suliban.

tanár/gyűjtés

Másnap őszi képet akartok ragasztani rajzórán a termésekből, levelekből. Te ahelyett, hogy kint a hidegben gyűjtenél, inkább bent tévél. Másnap a tanár néni számon kéri a gyűjtött leveket, terméseket.

III. Hazudni valakinek

szülő/rossz jegy

Rosszul sikerült matematikából a felmérésed az iskolában. Otthon megkérdezik, hogyan sikerült a felmérés. Te már tudod, hogy újra kell írnod az egészet, de félsz otthon a büntetéstől, ezért azt mondd, hogy jól sikerült. Másnap anyukád beszél a tanárnővel, és kiderül az igazság. Anyukád elmondja neked, hogy mit mondott a tanárnő.

barát/üdítő

Farsangi bál van az iskolában, és te tánc közben megszomjazol. Épp ott van az asztalon a barátod üdítője, és te megiszod. Egy osztálytársad mindent lát. Amikor a barátod megkérdezi, ki itta meg az üdítőjét, te azt állítod, nem te voltál. Az osztálytársad azonban állítja, hogy ő látta, hogy te ittad meg.

tanár/hógolyó

Kint hógolyóztok a többiekkel, és te a társad helyett az ablaknak dobod a hógolyót. Letagadod, hogy te törted be hógolyóval a terem ablakát.

IV. Elvenni más tulajdonát

Szülő/mobiltelefon

Otthon az a szabály, hogy nem szabad hozzányúlni a mobiltelefonhoz. Te mégis elveszed, és ezt a szüleid meglátják. Anyu mérges lesz.

Barát/új játék

Nagyon megtetszik a barátod új játék kocsija. Ő nem akarja odaadni, és te elveszed. A barátod szomorúan keresi játékát.

Tanár/csoki

A suliban éppen szünet van, és te otthon felejtetted a tízóraidat. Már nagyon éhes vagy és a tanár néni asztalán ott van felbontva egy csoki. Már csak egy kocka van benne. Te nem tudsz ellenállni és megeszed. A tanár néni belép a terembe, és észreveszi, hogy nincs ott a csoki.

V. Valakit testileg bántalmazni

Szülő/készülődés

Nem akarsz ma reggel iskolába menni. Anyukád éppen öltöztetni akar, de te csak rúgkapálsz hevesen. Megrúgod anyukádat. Látod rajta, hogy fáj neki.

Barát/libikóka

A barátod nem akarja neked átadni a libikókát, ezért te lelököd. Erre ő megüti magát.

Barát/tornasor

Éppen tornasorba sorakoztok, amikor véletlenül rálépsz a barátod lábára. Mit mondasz neki?

Tanár/bokor

Az osztály kisétál a közeli kis erdőbe. Egy kis erdei ösvényen haladtok. Behajlanak a vadrózsa bokor ágai, ezért a tanító néni figyelmeztet titeket, hogy óvatosan emeljétek meg, és ne engedjétek el, mert a mögöttetek haladó arcába csapódhat. Egyesével haladtok. Mögötted már csak a tanító néni megy. Te felemeled a szűrős vadrózsa bokor ágát, de hirtelen el is engeded, és a tanító néni arcába csapódik. Csúnyán megkarcolja az arcát, homlokát és még a vére is kiscercen.

2. Melléklet

A romák által használt főbb stratégiák

1.a.a: barát-házi / a feladat nem teljesítése:

- Hello, szia M.!
- Szia!
- Elhoztad a házi feladatokat?
- Elfelejtettem.
- Hmm, pedig megígérted, hogy elhozod a házimat.
- *Elfelejtettem, sajnálom, nagyon szégyellem magam.* (3/1.a/1.a.a)
- Szégyelled magad, M.. De figyelj csak! Akkor hogy fogom bepótolni? Én nem szoktam ilyet csinálni, hogy nem csinálom meg.
- *Majd most elhozom, nem felejttem el, ígérem.* (4)
- Haza fogsz menni érte?
- Igen.
- Hogy tehetnél velem ilyet, M.? Én úgy bíztam benned!
- *Sajnálom, ilyen má nem fordul elő. Nagyon szégyellem magam.* (1.a/5/1.a.a)
- Jól van. Akkor siess, várlak!

-2: barát-autó/ elvenni más tulajdonát

- R., hova lett a kisautóm, amivel az előbb játszottunk?
- Nem tudom.
- Dehogynem. Hát még te is itt játszottál velem. Segítsél már megkeresni! Nem látod, R., hogy hol van?
- Nem.

- Segíts megkeresni az én kisautómat! Ugyan hova tűnhetett? Nem te vetted el?
- Nem.
- Én látom, hogy te vetted el.
- *Ez másik. (-2)*
- Hagy nézzem csak! Hát ez az én kis piros autóm. De mé vetted el?
- *Nem a tiéd, hanem hoztam. (-2)*
- Nem, ne hazudj, ez az enyém. Én pontosan megismerem. Nem kellett volna inkább elkérned, hogy játszhaszá vele?
- *Elkértem. (3)*
- De tudod, hogy nem adtam oda, mert azt mondtam, hogy csak az autópályán játszhatunk vele. Nagyon haragszom rád. Add ide!
- *Nem adom. (-2)*
- Add ide! Nem leszek a barátod többé soha. Add ide nekem! Add ide! Ideadod?
- Igen.
- De nagyon haragszom. Ilyen barátom vagy te nekem, hogy elveszed szó nélkül az én autómat, és még le is tagadod, hogy az az én autóm? Na, ilyen vagy? Nem tudsz erre mondani semmit nekem?

2d: tanár/szemüveg / a tulajdon megkárosítása

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

6: tanár/gyűjtés / a feladat nem teljesítése

- A., neked hol vannak a gyűjtött leveleid és terméseid?
- Hát elfelejtettem. (3)
- Elfelejtetted. Hát nézz csak körül! A többiek nem feledkeztek meg róla. Mindenkinek tele van az asztala levelekkel, gesztenyével, makkal. Csak a tiéd üres. Mit gondolsz, mit fogsz csinálni itt a mai órán?
- *Nem tudom. (6)*
- Nem tudod? Tanító néni nagyon elkeserítetted, hogy te nem szoktál ilyet csinálni. Nagyon feledékeny vagy. A., nem vártam tőled, hogy te, pont te, aki mindig szót fogadtál tanító néninek, most nem teljesítetted a kérését.
- *De nagyon hideg volt, és bementem a szobába, és néztem a tévét. (3)*
- Nagyon szomorú vagyok, A.. Most tudod, nagyon nagyon haragszom rád. Itt vagy, és nem tudsz dolgozni egész órán. Mit csináljak veled?
- *Nem tudom. (6)*

A magyarok által használt főbb stratégiák

1.a: tanár-szemüveg / a tulajdon megkárosítása

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

- *Hát, csak borzalmasan sajnálom. (1.a)*
- Hát, remélem, majd valahogy megoldjuk a problémát.

1.c. barát-autó / elvenni más tulajdonát

- Hová lett a kedvenc autóm? Az előbb még itt játszottál vele, D..
- *Egy kicsit ki szeretném próbálni. (3)*
- De hol van? Azt mondd meg, hogy hol van?
- *Most játszok vele. (3)*
- De hogy gondoltad, hogy elveszed, mikor én mondtam neked, hogy nem szabad levenni az autópályáról?
- *Mert ki szerettem má nagyon próbálni. (3)*
- De tudod, hogy megmondtam neked, hogy nem adom oda, mert ez az én kedvenc autóm, amit a nagypapámtól kaptam, mert azt senki nem veheti el. Te azt ennek ellenére mégis elvitted, és ki akarod próbálni. Add ide!
- *Jól van, odaadom. (4)*
- Nem gondolod, hogy engem most ezzel nagyon megbántottál, D.?
- *De. Bocsánat. (1.c)*
- Máskor is előfordul, hogy kérés nélkül elveszed az én játékomat?
- Nem.
- Biztos?
- Biztos.
- Nagyon szomorú vagyok. Nem biztos, hogy most már a barátod leszek.
- *Bocsánat. (1.c)*

2.a: tanár/bokor / testileg bántalmazni valakit

- Jaj, Cs., az arcomba vágódott a vadrózsa bokor ága. Hú, megkarcolódott a homlokom, az arcom, vérzik is, még a szememre is alig látok. Hát hogy tehetted ilyet, hogy lehettél ilyen figyelmetlen?
- *Nem láttam, hogy ott vagy. (3)*
- De hát megbeszéltük, Cs., hogy úgy szabad átmenni, hogy föl kell emelni a bokrot, és a lehajló ágat gyorsan visszaengedni, nehogy megsérüljön valaki. És te nagyon figyelmetlen voltál, nagyon nagy fájdalmat is okoztál. Jujjujj, már csorog is a vér az arcomról. Nagyon el vagyok keseredve. Mit szólsz te ehhez?
- *Nem jó, nem jó. (2.a)*
- Nem jó? Nem jó ez a dolog, ami történt, ugye, Cs.? Te is érzed, hogy nem jó. Van valami hozzáfűznivalód a történetekhez?
- Ühüm.
- Éspedig?
- *Az, hogy én voltam az utolsó, azt hittem, hogy elől tetszik lenni, nem hátul. (3)*
- De most már ez a dolog megtörtént. És ezek után ehhez azért mondasz nekem valamit? Mondjad, Cs.!
- *Azt, hogy nem akartam megcsikarni az arcát és a homlokát, de inkább a szemét sajnálom nagyon, mert így nem látja, hogy merre megy. (2.d/1.a)*
- Hát, máskor legyél körültekintőbb, Cs., mert veled is előfordulhat. Jó?
- Jó.

3: tanár/hógolyó / hazudni valakinek

- Gyerekek, mi volt az a csörömpölés? Nem láttátok, hogy ki dobta be hógolyóval a terem ablakát?
- Én nem voltam.
- Nem voltál? Hát pedig már mindenkit végigkérdezgettem, senki nem vallja be, hogy ő volt. Hát ez nem igaz, hogy nincs meg a tettes. N., te olyan kis sápadt vagy, meg olyan kis ijedt. Tudsz valamit a dologról?
- Nem.
- Nem? De hát valakivel csak előfordult, hogy rosszul célzott?
- Figyelj, N., én nem akarom rád fogni, de mi itt a többi osztálytársaidal láttuk, hogy te dobtad be a hógolyóval azt az ablakot. Miért tagadod?
- *Mert félek. (3)*
- Mitől félsz?
- *Az, hogy a tanító néni megbüntet. (3)*

- Értem. N., valóban te voltál?
- Igen.
- Igen. Hát hogy történhetett ez, hogy most nem mondtad meg tanító néninek az igazat?
- *Mert féltem.* (3)
- Féltél. Pedig tudod, hogy nem szoktalak megbüntetni. Máskor megbeszéljük ezt a dolgot, jó?
- Jó.
- És máskor ne forduljon elő! Szeretném, ha mindig csak az igazat mondanád.
- Jó.

5: szülő/készülődés / testileg bántalmazni valakit

- Jaj, R., mit csináltál? Tudod, hogy fáj ez nekem?
- *Nem láttam, hogy ilyen közel vagy.* (3)
- De gyere csak, nézd meg! Pont a sípcsontomba rúgtál.
- Igen, látom.
- Már kezd is pirosodni. Hát hogy gondolod, hogy anyát megrúgod?
- *Mindjárt hozok rá vizes ruhát.* (4)
- Az nagyon jó lesz, de akkor is, R., hogy gondolod, hogy anyába belerúgsz? Én segíteni akartam neked...
- *Véletlenül beléd rúgtam, mert nem láttam.* (2.d/3)
- De nem gondoltam, hogy ezt véletlenül is meg merted tenni. Tudod, hogy menni kell az iskolába, nekem dolgozni kell menni, mindjárt elkészünk, és ráadásul nagyon nagy fájdalmat okoztál.
- *Jó, majd legközelebb nem fog ilyen előfordulni, megígérem.* (5)
- Jó lesz. Egy kicsikét még hozz rá légy szíves, vizes ruhát, mert nagyon dagad.
- Jó.
- Jó. Félek, hogy el se tudok menni az iskoláig. Remélem, máskor nem leszel ilyen durva.
- *Nem lesz ilyen.* (5)
- Jól van.