

MÁSZLAINÉ NAGY JUDIT

Svetits Katolikus Gimnázium, Általános Iskola és Diákotthon

*mnenagyj@gmail.com***A roma és magyar kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlesztési lehetőségei a tanórákon**

In my essay I set out from the assumption that the language use of Gipsy and Hungarian children is different. The pragmatic competence of people from different cultures differ from each other: to achieve their aims they find different strategies suitable and during language use the observation of certain speech events can also be different. This article puts forward proposals in three fields for the development of pragmatic competence of primary school students living in Gipsy and Hungarian cultures: 1. The strategies of the rapport management among primary school students 2. The language use of primary school students on the basis of the participation in conversation 3. The cultural differences of narrative compositions. The basis of the arrangement of exercises are compiled by the results of a research with a linguistic point of view, which reflect on intercultural divergences.

Bevezetés

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

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

Tanulmányomban abból a feltevésből indulok ki, hogy a roma és a magyar gyerekek nyelvhasználata különbözik. A különböző kultúrából jövők pragmatikai kompetenciája eltér egymástól: céljaik elérésére más és más stratégiákat tartanak megfelelőnek, és a nyelvhasználat során az egyes beszédesemények észlelése is eltérő lehet.

A tanulmány következő fejezetében röviden áttekintem azon szociopragmatikai szempontú nyelvészeti eredményeket, melyeket a jászapáti magyar és roma kisiskolások pragmatikai kompetenciájának feltérképezése során kaptam (Mászlainé, 2007, 2008, 2009, 2010). Ezt követően néhány javaslatot teszek arra, hogy hogyan lehetne ezeket az eredményeket beépíteni a tananyagba a kompetencia alapú oktatás során.

1. A roma és a magyar kisiskolások pragmatikai kompetenciája

Előző vizsgálataim során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a roma és a magyar kultúrában élő kisiskolások stratégiahasználata miben tér el egymástól, és a stratégiahasználat mögött milyen szociopragmatikai interakciós elvek húzódnak. A különböző kultúrából jövők ugyanis különböző elvekhez tartják magukat a személyközi kommunikáció során: a felszínen megjelenő nyelvi forma mögött az egyes kontextusokban más és más interakciós elvek húzódnak. Ezek az elvek a szociokulturális interakciós elvek, melyek a következők: a) az arculattal² való törődés, b) jogok és kötelességek, c) a feladat teljesítése.

A kapcsolatkezelés stratégiái a kisiskolások körében

A kapcsolatkezelés stratégiáit vizsgálva a szerepjátékok segítségével nyert 900 dialógus alapján³ a jászapáti roma és a magyar kisiskolások nyelvhasználatáról megállapítottuk, hogy a vétek elkövetését követően a kisiskolások a szociopragmatikai interakciós elvek közül leginkább az arculattal törődtek. A roma kisiskolások stratégiaválasztása főként a saját arcukat védelme érdekében történt, a magyarok esetében azonban a partner figyelembevétele és az elvárások is nagy szerepet játszottak. Ezen kívül azt is megállapítottuk, hogy a magyaroknál az udvarias nyelvhasználat jelölői az IFID-stratégiák (1.a, 1.b, 1.c)⁴, a romáknál pedig a 2-es stratégia alkategóriái (2.a, 2.b, 2.d). Lényeges észrevétel az is, hogy a magyarok a tanárral és a szülővel szemben alkalmaztak több és bonyolultabb stratégiákat, a romák pedig a baráttal való kapcsolat során. Ezen kívül a romák a tanárral szemben gyakran alkalmazták a -2, -2.a, 6 és 9-es stratégiákat, melyeket ők maguk rossz bocsánatkérésnek tartanak. Beigazolódni látszik tehát az a feltételezésünk, miszerint a romák nyelvi hátránya az idegenekkel való kommunikációban keresendő, illetve más stratégiákat tartanak udvariasnak, mint magyar társaik, és az iskolában tanító tanárok. Ez pedig félreértéshez vezethet.

A kisiskolások nyelvhasználata a konverzációban való részvétel alapján

A roma-magyar kisiskolások nyelvhasználatának kultúraközi elemzése a konverzációban való részvétel alapján ugyancsak értékes információkat közöl az anyanyelv-pedagógia számára⁵. Az egyet nem értés elemzése során fény derült arra, hogy a magyarok, amikor saját kultúrájukbeli beszélőpartnerrel léptek interakcióba, a romákhoz képest többször használták az 'egyet nem értés helyrehozattal' és az 'egyet nem értés indirekten' stratégiákat. Azokban a dialógusokban azonban, ahol a gyerekek más kultúrájú beszélőpartnerrel tervezték meg az utolsó napot, a stratégiaválasztás eltérő képet mutat. A magyarok a romákkal való interakció során kiugróan sokszor alkalmazták az 'egyet nem értés pőrén'⁶ stratégiát, és összehasonlítva a romákéval, jóval többször fejezték ki egyet nem értésüket (80: 58). Az egyet nem értés vizsgálata során úgy tűnik, a magyarok a romákkal szemben való kommunikáció során gyakran udvariatlanok.

Az azonos kultúrában élők párbeszédét összehasonlítva a magyarok alkalmaztak többször szimultán beszédet, általában a szimultán beszéd kezdeményezőjeként a beszédjogot maguknál tartva. A roma-magyar dialógusok során éppen a romáknál számoltam össze több olyan esetet, amikor szimultán beszéd történt. Ők a szimultán beszéd kezdeményezőjeként a beszédjogot átadták partnerüknek.

A szövegtopik⁷ kezelésének kultúraközi különbségeit leginkább a topik téma tartalmának orientációjában tudtam tetten érni. A topik kezdeményezésének stratégiahasználata arra mutat rá, hogy a magyarok többször tesznek ajánlatot a program megszervezésére. A romákhoz viszonyítva sokszor koncentrálnak a feladatra, és sokszor azokban az esetekben is, amikor a hallgató felé irányulnak, azt a feladat szervezése érdekében teszik. A romák ezzel szemben beszédlépéseiket az előző topikhoz igazítják, ami az egyetértések és ismétlések formájában jelenik meg. A diskurzus témájának kezelése háttérben álló szociopragmatikai elvek a diskurzus céljához köthető eltérő elképzelésekkel magyarázhatók. A szociopragmatikai interakciós elvekkel magyarázva: míg a romáknál az arculattal való bánásmód kerül előtérbe, addig a magyaroknál a feladat teljesítésének szerepe kap hangsúlyt.

A diskurzusjellegzetességek kapcsán utolsóként a diskurzus információs struktúráját vizsgáltam. A stratégiahasználat konvencióiról megállapíthatjuk, hogy a romák előnyben részesítik az indirekt stratégiákat a direkt stratégiákkal szemben. Ez a jellegzetesség leginkább az eltérő érvelési módokban érhető tetten. A magyarok állító mondatokkal, direkt módon érvelnek, míg a romák az indirekt, kérdés vagy felkiáltás formájában megfogalmazott meggyőzőségi stratégiákat választják. Az indirekt érvelési stratégiák mellett a romák induktív sémáinak alkalmazását jól illusztrálják az ugratások is.

1.3 Az elbeszélő fogalmazások kulturális különbségei

A szóbeli nyelvhasználat különbségein túl arra a kérdésre is kerestem a választ, hogy mi lehet az oka a roma gyerekek nehézségeinek az írásbeliség terén. A vizsgálódások során mindvégig Réger Zitának (1987) azt a megállapítását támasztottam alá, hogy a romák iskolai nehézségei az írásbeliség terén azzal magyarázhatók, hogy a roma kultúrából hiányzik az írott nyelv.

A kisiskolások elbeszélő fogalmazásainak elemzése után⁸ azt a következtetést vontam le, hogy a romák fogalmazásaiban valóban kevésbé érvényesülnek a tantárgyi útmutatókban megfogalmazott fogalmazási követelmények. Így például a szöveg mondatai sokszor nem függnek össze egymással, a fogalmazásokban nem szerepel minden, ami a megértéshez lényeges (pl.: sok az implikáció), az elbeszélés részei sok esetben hiányoznak. Más szóval az elbeszélő fogalmazások írása során elvárt írott szövegre jellemző lineáris és globális kohéziós eszközök nem érvényesülnek megfelelően.

A tantárgyi követelményekben olvashatjuk azonban a párbeszéd használatának fontosságát a szöveg élményszerűvé tétele céljából. Úgy tűnik, a romák éppen ezért, mert szövegalkotásuk során sokszor beszélt nyelvi stratégiákat alkalmaznak, érdekesebbé tudják tenni történeteiket az olvasó számára. Ilyen stratégiák például az ismétlés, az egyenes beszéd és az értelmező értékelő részek gyakorisága. Ennek ellenére a kohéziós eszközök hiánya miatt a romák fogalmazásai nehezen olvashatók.

E fejezet összefoglalásaként elmondhatjuk, hogy a vizsgált roma és a magyar kisiskolások nyelvhasználata (pragmatikai kompetenciája) valóban eltér egymástól.

Az iskolában azonban mindkét kultúra tagjai olyan szociokulturális környezetbe kerülnek, ahol szükségessé válik megbízni egyedül a verbalizált csatornában, és el kell szakadni az otthonról hozott megosztott feltételezésektől (Gumperz, 1977). Fontossá válik az idegenekkel való kommunikáció, hiszen ez képezi a sikeres nyelvi szocializáció képzési standardját.

Az iskoláskorú gyermekek nyelvi szocializációjával kapcsolatosan Gumperz tanulmánya érdemel kitüntetett figyelmet, melyben a cikk írója hangsúlyozza, 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 közös tudás („shared knowledge”) van. A kommunikálás és a jelentés értelmezésének képességét egy rendszeren belül tanulják meg (Gumperz, 1977: 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 ismerősökkel való kommunikáció nagyon különbözik az idegenekkel való kommunikációtól. Ez utóbbi azonban az, amely a sikeres nyelvi szocializáció képzési standardját képezi. A gyerek kommunikatív képességét a későbbiekben aszerint mérik, hogy megfelel-e a felnőtt kritériumoknak, melyek a kontextuálisan releváns és megfelelő beszédet és írást jelentik. Ez a képesség nemcsak a stratégiák elsajátítását jelenti, hanem a felnőttek szabályainak elsajátítását is a beszéd és az írás kontextusára vonatkozva (Gumperz, 1977: 110).

2. Kerettantervi célok

Az újfajta nyelvhasználat elsajátítása a kerettantervekben is célként fogalmazódik meg: az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célja az lesz, hogy az iskolába kerülést megelőző nyelvi tapasztalatokra építve megindítsa a gyerekek anyanyelvi tudatosodásának folyamatát, mely a kommunikatív kompetencia fejlődéséhez vezet. Azzal ugyanis, hogy a gyerek új nyelvhasználati módokat tanul meg, kiszélesedik a nyelvi tevékenységek köre, pontosabbá válik a megértés és a kifejezés. Szőke-Milinte Enikő alapján (2005) számba vettem azokat az általános kommunikációs képességeket és szociális készségeket, amelyek fejlesztéséhez a kulturális különbségeket is figyelembe kell venni, hiszen csak úgy fejleszthetők hatékonyan. Ezek a készségek a következők:

Kommunikációs képességek: elbeszélés, érvelés, reflektálás, általános verbális együttműködés, kérdésfeltevés, visszajelzés, válaszadás, általános szövegalkotás.

Szociális készségek: kontaktuskezelés, érdekérvényesítés, érvelés, visszajelzés, kommunikációs helyzetalkotás, konfliktuskezelés, együttműködés, szándéknyilvánítás (Szőke-Milinte, 2005: 109).

A szociális készségek közé tartozik a konfliktuskezelés és a szándéknyilvánítás is, melyek az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében fontos szerepet játszanak. A kisiskolások nyelvhasználatát vizsgálva a kapcsolatkezelés kapcsán ezekről a készségekről pontos képet kaptunk a két kultúra viszonylatában. A szerepjátékos módszer segítségével létrehozott beszédesemények során egy vétek történt, ami a beszélőpartnerek között konfliktushoz vezetett. Ezt követte a bocsánatkérés vagy valamelyik más stratégia, ami egyfajta szándéknyilvánítás. Láttuk, hogy a konfliktuskezelés és a szándéknyilvánítás készségeinek fejlesztése azonban korántsem problémamentes, hiszen kulturális variációk lépnek fel.

3. Javaslat a kapcsolatkezelés tanításához

Mielőtt a szociopragmatikai eredmények beépítésére javaslatot tennék, nézzük meg, hogy a NYIK-es⁹ könyvekben milyen feladatokat találunk a szándéknyilvánítás és a konfliktuskezelés készségek fejlesztésére!

A kérés tanítása kapcsán számos feladatot találunk az udvarias kérések kiválasztására (Hogyan mondanád udvariasabban az alábbi kéréseket? Az alábbiakban mindegyik kérés után két választ olvashatsz. Keretezd be, amelyik udvarias! Hogyan kérnél udvariasan az alábbi helyzetekben?) (Farkas, 2007: 24-25). Az iskolai viselkedésre vonatkozó illemszabályok tanítására pedig a program szerepjátékot javasol: néhány bábót az erdei iskola tanulójának tekintünk, akik nem ismerik, és természetesen nem is tudják megtartani az iskolai viselkedés illemszabályait. A tanulóknak ki kell javítaniuk a bábok viselkedését úgy, hogy az illemtudó legyen (Zsolnai, 1987: 133). Ez a feladat a hátrányos helyzetű tanulók integrálási programjaiban is több alkalommal szerepel. A gond csak az, hogy a roma és a magyar kultúrában más jelenti az udvarias nyelvhasználatot. Éppen ezért az 1. táblázatban arra teszek javaslatot, hogy a kultúraközi eltéréseket is figyelembe véve, hogyan lehetne a vétket követő kapcsolatkezelés stratégiáit tanítani, illetve a kultúraközi eltérésekre reflektálni.

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

4. Az utolsó nap megtervezése

A kommunikációs képességek közül kiemeltük a verbális együttműködést, a visszajelzést és a válaszadást, a szociális készségek közül pedig az érvelést és a visszajelzést. Az általam vizsgált tankönyvekhez tartozó tanmenetekben ezen képességek fejlesztésére a következőket találjuk: Az ABC-ház (Hernádiné, 2008a, 2008b) tanmenetében harmadik osztályban szerepel a kooperativitás, a társas beszélgetés illemszabályai és a vita szabályainak a megtanítása. Negyedik osztályban (Hernádiné, 2008c, 2008d) mindez bővül a beszélgetésbe, a vitába és a megbeszélésbe való bekapcsolódás szabályainak ismeretével. Az Integrált tankönyvcsalád (Földvári, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d) az Apáczai Kiadó (Báthory és Esztergályos, 1997; Burai és Faragó, 2008a, 2008b) és a Nemzeti Tankönyvkiadó (Antalné és Bacsó, *et al.*, 2008; Bacsó és Vas, 2006, 2007; Hargitai, 2007,

2008a, 2008b, 2008c) általam vizsgált tankönyveihez tartozó tanmenetek szintén harmadik és negyedik osztályban fontosnak tartják az egyetértés és az eltérő vélemény kulturált megfogalmazásának megtanítását, valamint a vita menetének megtanulását, és a vitatkozás udvarias formáinak elsajátítását. A tanmenetek által előírt kompetencia-fejlesztések a tankönyvekben azonban nem valósulnak meg kellőképpen. Egy-egy olvasmányhoz kapcsolva találhatunk ugyan vitaindító kérdéseket, vagy az olvasottakra reflektálhatnak a diákok véleményalkotás formájában, konkrét feladatok azonban nem kapcsolódnak ezekhez a részterületekhez.

A beszélgetés szabályainak elsajátítása ebben az esetben is a Zsolnai-programban a legkidolgozottabb. Az *Egymás között* című munkafüzetben egy oldalnyi illemszabályt olvashatunk arra vonatkozólag, hogy hogyan illik beszélgetni (Farkas, 2007: 61). Ugyanebben a kiadványban találunk olyan feladatokat is, melyek a véleménynyilvánításra és az érvelésre vonatkoznak (például: Kösd össze az alábbi véleményeket a rájuk jellemző jelzőkkel! Keretezd be azokat a véleményeket, amelyek pontosak! Hogyan mondanád el a véleményedet a következő esetben? Keretezd be a választ, vagy írd másikat! Két fiú vitatkozott arról, hogy jó-e bérházban kutyát vagy macskát tartani (példaszöveg): Milyen szabályok ellen vétettek a fiúk a vita során?, Fel van sorolva néhány állítás: két csoportban fogtok dolgozni. Az egyik csoport az alábbi állítások igazolására, a másik pedig azok cáfolására keressen érveket!) (Farkas, 2007: 39). Mivel azonban a NYIK-program javaslatai nem valódi szituációkhoz kötődnek, a korábban tárgyalt tankönyvrészletek pedig túl általánosan kezelik a beszélgetéshez köthető készségeket, a 2. táblázatban bemutatott tanítási eljárást javaslom.

5. A fogalmazás tanítása

Az elbeszélő fogalmazások tanítása a tankönyvekben érvényesíti a kommunikatív szempontokat, és a tankönyvekben elegendő feladat van a szövegalkotás gyakoroltatására. Ennek ellenére a szövegalkotás normái a roma kisiskolások fogalmazásaiban kevésbé érvényesülnek magyar társaikénál. A romák fogalmazásainak néhány jellegzetessége: témátársítás a téma végigvezetése helyett, nincs bevezetés, nincs befejezés, a tagmondatok nem kapcsolódnak logikailag, nagyon kevés kötőszót ismernek, sokszor írnak olyasmiről, amiről csak később derül ki, hogy mi a lényege, sokszor indirekten fejezik ki gondolataikat, a logikus felépítés helyett ismétléseket alkalmaznak, és a mondathatárokat sem jelölik. A fogalmazások szociopragmatikai szempontú elemzése rámutatott arra, hogy a romák sikertelensége a fogalmazásírás terén azzal magyarázható, hogy kultúrájukból hiányzik az írásbeliség. Ebből az okból kifolyólag a roma gyerekek fogalmazásait nem szabad egy mércével mérni a magyar diákokéval. Véleményem szerint a roma gyerekeknek több időt kellene adni arra, hogy az írásbeli kultúrával (a mesekönyvekkel) találkozzanak, illetve a tanórákon a tanárnak többször is ki kellene vetíteni mintafogalmazásokat (l. 2. melléklet), és ezeket

először értelmezni kellene. A gyerekek a példák kapcsán látnák, hogy a szóbeli stratégiákban bővelkedő szövegeket nehéz megérteni, és ezt tudatosítani kellene. A fogalmazások értelmezése során a következő feladatokat lehetne adni: Melyik fogalmazást tartod jobbnak? Mi a különbség a két fogalmazás között? Gyűjtsünk eltéréseket! Mely esetekben nem világos, hogy mit akar mondani a fogalmazás írója? Miért? Melyik fogalmazás volt érdekesebb? Miért? Javítsuk ki a fogalmazásokat úgy, hogy érthetőbbek legyenek!

Azt gondolom, ha így közelítjük meg a fogalmazásokat, a romák is közelebb kerülhetnek az írott nyelvhez.

Zárszó

Tanulmányban a roma és a magyar kultúrában élő kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlesztésére tettem javaslatokat. A feladatok összeállításának alapját egy nyelvészeti szempontú kutatás eredményei alkották, melyek kultúráközi eltérésekre is reflektáltak.

A nyelvhasználat szociopragmatikai vizsgálatának elvégzése után megállapítottuk, hogy a romák stratégiái és a nyelvhasználatuk mögött húzódó világlátás eltér a magyarokétól. Ahhoz, hogy az iskolában a roma tanulók is sikeresek lehessenek, új tanítási módszerekre van szükség, melyek kultúráközi aspektusokat is figyelembe vesznek.

A későbbiekben a hátrányos helyzet felszámolása érdekében további mérésekre és eredményekre van szükség. Amennyiben a kódhasználatra összpontosítjuk a figyelmet, várható az is, hogy olyan eredményeket kapunk, melyek a romák magyar nyelvi tudásának elégtelenségére mutatnak rá.

A kompetencia alapú oktatás jegyében a nyelvi hátrány felszámolása a pedagógusokra hárul. Amennyiben a kutatási eredményeket összekapcsoljuk a pedagógiai gyakorlattal, úgy gondolom, segíthetünk abban, hogy előmozdítsuk a roma és a magyar kultúra közötti hatékony kommunikációt.

Jegyzetek

1. Jászapáti az általános iskola alsó tagozatában körülbelül fele-fele arányban vannak magyar és roma tanulók, ezért ideális volt a helyszín a mérés lebonyolítására.
2. Arculat: A fogalmat Ervin Goffman alkotta meg (Goffman, 1972), aki az arculatot vagy homlokzatot a következőképpen definiálta: az egyén nyilvános helyzetekben felszíni képet alkot magáról: az énmegjelenítés az én rögzített formájú képe, ami a másokra tett hatás miatt lesz fontos, vagyis hogy mások hogyan kezeljenek minket. Az egyén nagy gondot fordít a magáról kialakított kép kimunkálására, és ezzel hozzájárul a sikeres kommunikációhoz: meghatározza a helyzetet a megfigyelők számára. Az egyén arra törekszik, hogy a másokban kialakítson magáról egy képet, és szerepjátékával megfeleljen a közösségben elfogadott normáknak.
3. Első és negyedik osztályban évfolyamonként 15 roma és 15 magyar kisiskolás vett részt a mérésben, egyenként 15 szituációban.
4. Lásd a rövidítések jegyzékében!
5. A mérés során egyszerre két kisiskolást ültettünk le (ugyanaz a gyerek két dialógusban vett részt: egyszer azonos kulturális háttérű, másszor eltérő kulturális háttérű társával oldotta meg a feladatot), akiknek az volt előzetes instrukció alapján a feladatuk, hogy tervezzék meg az utolsó tanítási napot). A mérésben 10 roma és 10 magyar negyedikes jászapáti kisiskolás vett részt, így összesen 40 párbeszédet jegyeztem le.
6. Egyet nem értés direkt módon.
7. A szövegtopik fogalma azt fedi le, amiről általában beszélnek (Yule, 1980).
8. A negyedikes kisiskolásoknak (24 magyar és 24 roma tanuló) azt a feladatot adtam, hogy egy az osztályukban nem tanító tanító néninek írjanak elbeszélő fogalmazást, melynek címe: „Nagy élményem volt”.
9. A forgalomban lévő tankönyvek közül azért választottam a Zsolnai-program (1987, 1988, 1989) tankönyveit, mert esetünkben a nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésére koncentrálnak, és ez a részterület a NYIK-ben jelenik meg a legrészletesebben és a legkidolgozottabb módon.

Irodalom

- Antalné dr. Szabó Ágnes, Bacsó Mónika és Vas Zoltánné.** (2008) *Anyanyelvünk világa általános iskola 4. osztály*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bacsó Mónika és Vas Zoltánné.** (2007) *Anyanyelvünk világa I. Általános iskola 3. osztály*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bacsó Mónika és Vas Zoltánné.** (2006) *Anyanyelvünk világa II. Általános iskola 3. osztály*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Báthori Anna Zsuzsanna és Esztergályos Jenő.** (1997) *Hétszínvilág: olvasókönyv 4. osztály számára*. Budapest: Apáczai Kiadó.
- Burai Lászlóné és dr. Faragó Attiláné.** (2008a) *Hétszínvirág: olvasókönyv 3. osztályosoknak*. Budapest: Apáczai Kiadó.
- Burai Lászlóné és dr. Faragó Attiláné.** (2008b) *Hétszínvirág: munkafüzet 3. osztályosoknak*. Budapest: Apáczai Kiadó.
- Farkas Julianna.** (2007) *Egymás között. Kommunikáció, illem az általános iskola 3. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földvári Erika.** (2008a) *Integrált tankönyvcsalád — Olvasókönyv 3. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Földvári Erika.** (2008b) *Integrált tankönyvcsalád — Nyelvtan munkatankönyv 3. o. I., II. félév*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Földvári Erika.** (2008c) *Integrált tankönyvcsalád — Olvasókönyv 4. o.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Földvári Erika.** (2008d) *Integrált tankönyvcsalád — Nyelvtan munkatankönyv 4. o. I., II. félév*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Goffman, E.** (1972) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Harmondsworth: Penguin.

- Gumperz, J. C.** (1977) Situated Instructions: Language Socialization of School Age Children. In: Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (eds.) *Child Discourse*. New York: Academic Press. 103-124.
- Hargitai Katalin.** (2007) *Játékváros: Magyar nyelvi munkatankönyv az általános iskola 4. évfolyama számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hargitai Katalin.** (2008a) *Játékváros: képes olvasókönyv az általános iskola 3. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hargitai Katalin.** (2008b) *Játékváros: Magyar nyelvi munkatankönyv az általános iskola 3. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hargitai Katalin.** (2008c) *Játékvilág: Képes olvasókönyv az általános iskola 4. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna.** (2008a) *ABC-ház Mese és valóság olvasókönyv 3.o.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna.** (2008b) *ABC-ház Beszéd, olvasás munkafüzet 3. o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna.** (2008c) *ABC-ház Kitárulkozó világ olvasókönyv 4.o.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna.** (2008d) *ABC-ház beszéd, olvasás munkafüzet 4.o. I., II. félév.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Knausz Imre.** (2005) A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia és a társadalomtudományi képzés. In: Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa és Véghelyi Józsefné (szerk.) *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvőképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor.
- Mászlainé Nagy Judit.** (2007) A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében. *Argumentum* 3. 65-84.
- Mászlainé Nagy Judit.** (2008) A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődése a bocsánatkérés kapcsán. *Argumentum* 4. 186-203.
- Mászlainé Nagy Judit.** (2009) A jászapáti roma és magyar kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzése. *Magyar Nyelvjárások* 47. 145-170.
- Mászlainé Nagy Judit.** (2010) A jászapáti roma és magyar kisiskolások nyelvhasználati stratégiáinak kultúraközi elemzése: a konverzációban való részvétel. *LingDok* 9. 75-99.
- Réger Zita.** (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réger Zita.** (1987) Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Bartha Csilla (szerk., 2007) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szóke-Milinte Enikő.** (2005) A kommunikációs kompetencia szerveződése és fejlődése. In: Ivaskó Livia (szerk.) *Érthető kommunikáció*. Szeged: Szegedi TE Médiatudományi Tanszék.
- Yule, G.** (1980) Speakers' topics and major paratones. *Lingua: International Review of General Linguistics* 52. pp. 33-47.
- Zsolnai József.** (szerk., 1987) *Tanítási program 1. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1987) *Feladatgyűjtemény 1. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1987) *Tanítási program 2. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1987) *Feladatgyűjtemény 2. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1988) *Tanítási program 3. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1988) *Feladatgyűjtemény 3. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1989) *Tanítási program 4. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József.** (szerk., 1989) *Feladatgyűjtemény 4. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.

1. melléklet

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

Állításként megfogalmazott ugratás, visszakozás:

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

M: Jó=

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

M: Igen! Mért *ne*?

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

M: Igen! Vagy először nézzünk tévét?

R: Esetleg! De várj=kihúdom. Akkor elsőnek, vetítés.

Logikus érvelés:

M: (sóhaj)És utána jöhet a foci csak!

R: Oké. Tizenegyig.

M: Ha, /olyan, olyan sokáig/?

R: Igen!

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

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

M: [Tízóraig!]

M: Nem, legyen tízóraig!

2. melléklet

Magyar tanuló:

Nagy élményem volt

A Balatoni nyaraláson velünk jöttek a barátom és családja. Egy nagyon szép házat kaptunk. Niki a barátnóm testvérem és én voltunk egy szobába.

Nagyon sokszor fűrödtünk| és volt olyan is| mikor mind a két család a Balatonban labdázott. Nikivel többször is be úsztunk a bolyához. Nem is tudom hanyadik nap| Ágotájék pont odajöttek. Nem voltak annyira messze sem. Mostmár három család labdázott. Ágotájék sokszor eljöttek hozzánk. De sajnos nem volt minden nap jó idő. De a szülők mindig kitalálták, hogy hová menjünk. Esténként mindig sétáltunk.

Bár tovább maradtunk volna! De az emléke mindig megmarad. Meg különben egy kis macit is kaptam| és így mindig megmarad a Balaton emléke.

Roma tanuló:

Nagy élményem volt

A Szüreti focimeccsen Kiáltunk| a kórház iskola kihívta Szet imrések ket| volt, 3,3,kesek voltak a mi iskolánkban| volt ,3,4|,elsőnek,3,és,a,3|, a mi iskolánk legyőzte a harmadikosokat| és nagyon örültek| és utána Mikövet késztnk | beáltunk a pájára és késztnk |paszolgatunk| után bement a hálóba egy gól| és eszt a kórház iskola löte| késztek| és elvetük a labdát| és megint bement egy gól| és nagyon örültünk a golnak| és meg nyerte a Kórház 4gyedikesei| megnyertek első mecsét | es utána bekerültünk a düntübe |és megint mikesz tünk | megint paszolgatunk| es megint egy gól késztek| es hozták fel| és kicselesztünk üket| és es megint beruktun golt |es ,3,0, revertele a Kórház iskola a szent imréseket|

3. melléklet

1. táblázat: A kapcsolatkezelés tanítása

Lépések	Az óra menete	Didaktikai feladat, kompetenciafejlesztés	Munkaforma, módszerek, eszközök
1. lépés	A házirend egy részének felolvasása: „Kötelességed, hogy vigyázz magad és társaid személyes értékeire!”	ráhangolás a szociális kompetencia fejlesztése	szóbeli frontális megbeszélés
2. lépés	Egy szituáció felvázolása (tanár/szemüveg): a kép megfigyelése, majd a szituáció leírása után (szünet van, rohangáltak a teremben, és te véletlenül lelökted a tanár szemüvegét az asztalról; a tanító néni éppen most jön be az osztályba) a tanár megkéri a diákot, hogy írja le, hogyan reagálna a tanár szerepébe bújó báb megnyilatkozására: „Gyerekek, csak a hetesek maradhatnak benn, a többiek menjenek ki a szünetre! Hoppá, most látom, hogy mi történik itt! Hogy került a szemüvegem a földre?”	képességfejlesztés: a pragmatikai kompetencia fejlesztése erkölcsi értékrend közvetítése	szóbeli frontális megbeszélés kép bábok
3. lépés	A diákok leírják válaszaikat.	a gondolkodás, kreativitás fejlesztése konfliktuskezelés	írásbeli egyéni munka
4. lépés	Ezután a tanár projektossal kivetít két dialógust a gyerekeknek. Ezeket két-két gyerek hangosan felolvassa: 1.: tanár–szemüveg/ a tulajdon megkárosítása – Gyerekek, aki nem hetes, azonnal menjen ki sorakozni! Hoppá, Friderika, most látom, mi történik itt? – B. elvette az asztalról a tolltartómat, és elkezdünk 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. 2.: tanár– szemüveg/ a tulajdon megkáro-	ismeretbővítés, megfigyelőképesség, tolerancia a (kulturaközi) pragmatikai kompetencia fejlesztése	szóbeli frontális megbeszélés, projektor

	<p>sítása</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gyerekek, csak a hetesek maradhatnak benn, a többiek menjenek ki szünetre! Hoppá, P., most látom, mi történik itt? Hogy került a szemüvegem az asztalra? Az asztalról a földre? – Véletlenül, ahogy Cs. elvette a tolltartómat, elkezdett vele futni, el akartam kérni tőle, csak ahogy futottunk, véletlenül meg-rántottam a terítőt, és véletlenül lepottyant. (2.d/3/2.d) – Azt, hogy lepottyant, látom drágám, de darabokra tört. És hogy fogok én ezután olvasni? – Majd visszarágasztjuk. (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. <p>Az első dialógus a romák kedvelt stratégiáját szemlélteti (2.d), a második pedig a magyarokét (1.a). A tanár felhívhatja a figyelmet arra, hogy különböző kultúrák más és más stratégiákat részesíthetnek előnyben.</p>		
5. lépés	<p>A tanár megkérdezi, hogy a gyerekek mely válaszokat részesítenék előnyben. Ezután felkerülnek a diákok válaszai a táblára. A tanár esetleg más válaszokkal is kiegészítheti a repertoárt (a -2, -2.d 6, 9-es stratégiákra is hozhatunk példákat). A tanár felteszi a kérdést: Melyik választ tartjátok jó-nak?</p>	<p>ismeretbővítés, kultúraközi különbségek észrevétele, szemléltetése</p>	<p>frontális szóbeli megbeszélés táblakép</p>
6. lépés	<p>A következőkben az osztály előtt a báb és egy-egy diák eljátssza az előző szituációt egyszer 'sikerés' stratégia alkalmazásával, egyszer pedig a rossznak tartott stratégia alkalmazásával. A többiek addig elképzelik, hogy mit gondolhat a tanár az első, illetve a második szituációban (tanári kérdés: Mely válaszok azok szerintetek, melyek a tanító néni haragját enyhítik?)</p>	<p>szóbeli kifejezőképesség fejlesztése önálló véleményalkotás szándéknyilvánítás gyakorlása érvelési technika gyakorlása</p>	<p>szerepjáték báb-bal</p>
7. lépés	<p>Ezek után más szituációt is választhatunk a vétek elkövetésére. Ez lehet például a 'hazudni valakinek' szituáció a baráttal szemben. Megkérünk két barátot (magyar–magyar, roma–roma, esetleg magyar–roma párosításban is lehet), hogy játsszák el a jelenetet.</p>	<p>szóbeli kifejezőképesség fejlesztése kreativitás az ismeretek elmélyítése szándéknyilvánítás gyakorlása</p>	<p>páros munka szerepjáték</p>

8. lépés	Ezután megkérdezzük az osztályt, hogy melyik megoldást tartották jobbnak, és szerintük miért választották a vétek elkövetői azt a stratégiát, amit (Miért kértek bocsánatot vagy miért nem kértek bocsánatot?). A válaszokat összevetjük azzal, amit a szerepjátékosok valóban gondoltak. (Ezen a ponton utalhatunk az eltérő stratégiák alkalmazására, és arra, hogy nem mindenki ugyanazért kér bocsánatot).	reflektálás pragmatikai és szociális kompetenciák fejlesztése tudatosítás	frontális szóbeli megbeszélés
----------	--	---	-------------------------------

2. táblázat: Az utolsó tanítási nap megtervezése

Lépések	Az óra menete	Didaktikai feladat, kompetenciafejlesztés	Munkaforma, módszerek, eszközök
1. lépés	Téma: Az utolsó tanítási nap megtervezése. A tanár kitesz egy csomagolópapírt a táblára, és megkéri a diákokat, hogy írják fel ötleteiket arra vonatkozólag, hogy mit terveznének az utolsó tanítási napra. Ezután megkérjük a gyerekeket, hogy a programok közül válasszák ki azt az ötöt, amelyeket szívesen megvalósítanának.	ráhangelés, előkészítés együttműködés	írásbeli és szóbeli kooperatív munka csomagolópapír filctoll
2-3. lépés	A tervezés után a tanár megkér egy magyar és egy roma diákot arra, hogy jussanak egyetértésre a programokhoz illetően az osztály előtt. Eközben a többi tanuló csoportonként kap egy-egy kérdést, ami a beszélgetéssel kapcsolatos: 1. Melyik tanuló értett egyet többször partnerével? 2. Melyik tanuló vitatkozott többször a másikkal? 3. Ki vágott többször a másik szavába? 4. Kinek a javaslatai tetszettek jobban? 5. Véleményeltérés esetén milyen érveket sorakoztattak fel a beszélgetőpartnerek? 6. Ki tett több ajánlatot? 7. Kit tartasz udvariasabbnak? Miért? 8. Szerinted mi volt fontos a tanulóknak a beszélgetés során? Karikázd be! (a) Az legyen, amit ő szeretne, b) az legyen, ami a társának jó, c) az a fontos, hogy jó tervet készítsenek, d) az a fontos, hogy a tanító nének megfeleljen)	szóbeli kifejezőkészség szóbeli szöveg megfigyelése megadott szempontok alapján	csoportmunka szituáció feladatlap
4. lépés	Az 5-ös kérdés kapcsán a dialógus	érvelési technikák	frontális szóbeli meg-

	után arra is ki lehet térni, hogy mely érveket tartották jobbnak, illetve rosszabbnak.	fejlesztése véleményalkotás	beszélés
5. lépés	Egy mintadialógus meghallgatása (magyar–roma), és a fentiekben megadott kérdések közös megválaszolása. A tanár közben utal arra, hogy az egyes kultúrákban eltérés figyelhető meg a beszélgetés szabályaira vonatkozóan, és másfajta érvelési technikákat alkalmaznak az egyes kultúrák (l. 1. melléklet).	gyakorlás kultúraközi különbségek tudatosítása	frontális szóbeli megbeszélés magnó

Rövidítések jegyzéke

IFID: illocutioning force indicating device (a beszédaktusokat explicit módon kifejező, zömében konvencionalizálódott formák)

A kapcsolatkezelés stratégiái:

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, bocsni, elnézést)
2.
 - 2.a A hiba beismerése (az én hibám)
 - 2.a A hiba be nem ismerése (nem az én hibám, hanem a másé)
 - 2.b Önnön hiányosságunk beismerése (az én hibám, mert nem figyeltem oda)
 - 2.c Annak felismerése, hogy a másiknak jár a bocsánatkérés (igazad van)
 - 2.d A szándékosság hiánya (nem direkt volt)
 - 2 A felelősség be nem ismerése (nem én voltam)
3. Magyarázzkodás (azért tettem, mert...)
4. Javítás felajánlása (jóváteszem)
5. Ígéret a jövőbeli elkerülésre (többet ilyet nem teszek)
6. Tanácstalanság kifejezése (nem tudom, mit mondjak)
7. A felek kapcsolatára való reflektálás (Még a barátom vagy?)
- 7. A felek kapcsolatára való reflektálás hiánya
8. Átadja a másiknak a problémát (nem én tehetek róla, hanem te)
9. Elterelés, kibújás a felelősség alól (ne beszéljünk a vétekről, hanem inkább másról)