

ELTE BTK Magyar nyelv és irodalom MA I.

Krepsz Valéria

Óvodai beszélgetések

Gyermeknyelvi jellegzetességek
az óvodások diskurzusaiban

1 A gőgicséléstől a verbális beszédig vezető út igen hosszú és összetett. Az anyanyelv-elsajátítás folyamata gazdag szakirodalommal rendelkezik, számos kísérletet tettek már a gyermeknyelv eredetének, kialakulásának, univerzalitásának vizsgálatára, mégis sok kérdés maradt napjainkig is megválaszolatlanul. Ilyen például, hogy mi teszi lehetővé a gyermek számára, hogy az artikulált hangsor jelentéshordozóvá váljon, vagy hogy hogyan sajátítja el a gyermek az anyanyelvet: utánzás révén, esetleg tudatos tanulással, vagy mindez egy velünk nyelvi született képesség eredménye? A témában kiemelkedő Gósy Mária munkássága, aki igen részletes elemzést ad az anyanyelv-elsajátítás menetéről, annak minőségéről, a fejlődés különböző szakaszairól, az esetleges eltérésekről (2005).

Bevezetés

Az anyanyelv-elsajátításhoz szükséges a megfelelő kulcskompetenciák megszerzése, illetve kialakítása. Weinert (2003) szerint a kompetencia alapja olyan készségek és ügyességek rendszere, amely hozzásegít minket egy adott cél eléréséhez. Bár a kompetenciák osztályozása nem egységes a tudományban, a kognitív kompetenciát egyöntetűen az egyéb képességek kialakulásának és fejlődésnek alapfeltételként tartják számon (Gósy 2009). Vita tárgyát képezi a tudományban, hogy pontosan mely készségek is tartoznak a kulcskompetenciák sorába. Általában a nyelvi, olvasási, írási és számolás képességet, illetve az általános problémamegoldó készséget is kulcskompetenciának tekintik, amelyek azonban nem feltétlenül merítik ki az alapvető kész-

ségek sorát. Ugyancsak fontos a kommunikatív kompetencia, amely az élet számos területén elengedhetetlen (Rickheit-Strohner 2008). Ezért is fontos a beszédprodukció, és ezzel együtt a beszédpercepció vizsgálata, főként a fiatal gyermekek esetében, ugyanis, ahol a normál fejlődéshez képest eltérést tapasztalunk, ott minél előbb tudatos, programos fejlesztésre van szükség. A nyelvi kompetencia más képességekhez hasonlóan, csak a performancián keresztül vizsgálható. Ez azt jelenti, hogy csak egy adott beszéd-, vagy vizsgálati helyzetben, egy adott feladat megoldásán keresztül mérhetjük a vizsgálati személyek nyelvi képességeit (Gósy 2009). A feladat elvégzését, annak minőségét azonban nem kizárólag az adott helyzet és feladat határozza meg, számos tényező, így a környezet is hatással van a produktumra. Ennek fényében a kapott eredmények a nyelvi-, illetve beszédkompetencia esetében inkább közelítő, mint objektív értékek. A gyermeknyelvi vizsgálatoknál is számolnunk kell az említett tényezőkkel akár a nyelvelsajátítás folyamatát, akár az anyanyelvi kompetencia kialakulását vizsgáljuk.

A nyelvelsajátítási folyamatát számos tényező befolyásolja a mindennapokban. A megnövekedett intenzitású és mennyiségű környezeti zaj, a média egyre erősebb hatása, az a tendencia, amely szerint a verbális kommunikáció fokozatosan háttérbe szorul, így a beszélgetések is csak csökkenten vannak jelen a családok jó részében stb., mind hatással vannak a nyelvelsajátítás menetére (Gósy 2009: 82). A szerző ezeket a tényezőket tartja felelősnek azért is, hogy a legtöbb óvodáskorú gyermek nyelvi teljesítménye elmarad az életkorának megfelelő szinttől hároméves korban, így az óvodába való bekerüléskor az óvónő feladata fokozottan fontossá válik a gyermek nyelvi készségeinek fejlesztésében. Gósy (1993) felmérése szerint a gyermekek általában „kommunikációs hiányban” szenvednek, a családok többségében ugyanis nincs alkalom a beszélgetésre (Gósy 1993: 11). A felnőttek gyakran csak háttérbeszélgetéseket folytatnak a gyermekkel, vagyis valamilyen főcselekvéssel párhuzamosan, pl. mosogatás, főzés, tévénézés mellett a beszélgetés pusztán kísérőtevékenység. Pedig nagyon fontos (lenne) a gyermekek 3-4 éves kor körüli otthoni nyelvi fejlesztése, verbális szocializációja, és a gyermekekkel való „szóbeli foglalkozás” is, hiszen ebben a periódusban a legfogékonyabb a gyermek mind a nyelvhasználat, mind az egyéb kognitív kompetenciák fokozatos kialakítását és fejlesztését illetően.

Kisóvodás korban a nyelvi képességben folyamatos fejlődés tapasztalható, amely mennyiségileg és minőségileg is megmutatkozik a nyelvi rendszer minden szintjén, tehát a fonetikában, fonológiában,

morfológiában, szintaktikában is (Gósy 2005). Ez az időszak a magyar szakirodalomban az ún. „verbális mámor időszaka”, amelyet az igék túlsúlya jellemez a nyelvhasználatban (vö. Meixner 1971). Pléh Csaba (2000) a gondolkodás és nyelv kapcsolatát vizsgáló gyermeknyelvi kutatásaiban az elsőbbségi viszony kérdését veti fel, vagyis, hogy mely elemek milyen sorrendben jelennek meg az anyanyelv-elsajátítás folyamán. Négy elvet állít fel ezzel kapcsolatban:

1. a kognitív elsőbbség elve, amely szerint a todalékok megjelenési sorrendjét elsősorban a kognitív fejlettség határozza meg,
2. a forma bonyolultság elvét, amely szerint a formailag bonyolultabb szerkezetek később jelennek meg, mint az egyszerűbbek,
3. az egyértelműség elvét, amely szerint korábban jelennek meg azok a viszonyító elemek, amelyek kölcsönösen egyértelmű szemantikai viszonyokat alkotnak,
4. illetve a gyakoriság elvét, amely szerint a felnőttek által gyakrabban használt formákat a gyermek hamarabb fogja elsajátítani.

A rohamos fejlődés azonban nem csak a nyelv területén, hanem egy kognitív területeken, részben értelmileg, részben pedig érzelmileg is megmutatkozik (Piaget 1990: 15).

Gósy szerint (2005) az egészséges kisóvodás korú gyermekek nyelvhasználatát a következő tényezők jellemzik:

- a gyermek képes a beszédhangok helyes ejtésére,
- csökken a túláltalánosításból eredő alaktani tévesztések száma,
- a gyermek sokat és szívesen beszél, ezáltal folyamatosan fejlődnek a kommunikációs képességei, stratégiái,
- mondattani szerkezetei egyre bonyolultabbá válnak,
- a szókincse lényegesen gazdagodik.

Már hároméves korban jól felismerhetők a gyermek anyanyelvének jellemzői, mind a hangtani, alaktani, mind a szintaktikai, szókincsbeli szintet tekintve, illetve a korábban jellemző egyéni különbségek ebben a korban kezdenek kiegyenlítődni (Gósy 1984: 4). S. Meggyes Klára (1971) szerint az anyanyelv-elsajátítás folyamán a gyermekek beszédtevékenysége a beszédtanulás mellett egyben a beszédgyakorlást is magukban rejtik. Így amellet, hogy a gyermek a már ismert nyelvi formákat gyakorolja, új nyelvi formákat tanul, egyidőben pedig igyekszik megismerni a körülötte lévő világot is. Szerinte az anyanyelv-elsajátítás legegyszerűbb formája az utánzás, amely nem csak

a kezdeti időszakban jelentős, fontossága a beszédtanulás teljes időszakában megmarad. Az utánzás két típusát különíti el a tanulás és produkció szempontjából, beszél szelektív, elhagyásos és mechanikus ismétlésről. A különbség abban lelhető fel, hogy amíg a mechanikus ismétlés során a gyermek kizárólag automatikusan megismétli a korábban hallottakat, addig a másik típusban bizonyos szavak elhagyásával, illetve új szó beszúrásával, vagy akár az egész mondat átszerkesztésével történhet az utánzás.

Lengyel szerint (1981) a legtöbb gyermeknyelvvvel foglalkozó szakember négyéves korra már befejezettnek tekinti az anyanyelv-elsajátítás folyamatát. Pinker (1999) szerint például a hároméves gyermek egyenesen nyelvzseni, ugyanis mestere minden lehetséges nyelvi szerkezetnek, a szabályokat betartja, amikor pedig nem, ésszerű hibákat követ el. Valójában azonban ekkor még csak nagymértékben, de nem teljesen kialakultnak mondható a gyermekek anyanyelvi kompetenciája, ugyanis a nyelvtani szerkezetek zömének elsajátítása 3-4 éves korban történik. Ekkor tanulja meg a gyermek az utolsó szófajokat, például a névutókat, illetve a legbonyolultabbnak tartott grammatikai szerkezeteket, így a feltételes módot (Gósy 2005). Közléseiben pedig már a többszörösen összetett mondatoknak megfelelő megnyilvánulások is gyakorivá válnak, bár a szintaktikai és a nyelvtani megformálásban még sok a bizonytalanság (Gósy 1984).

Mérei és Binét (1993) a helyzethez kötött beszéddel és az önkényes jelentésadással egészítik ki a kisgyermekkorai sajátosságok jellemzését. Eszerint a gyermek nyelvhasználatában a kijelentések gyakran csak helyzetiek, vagyis közvetlenül vonatkoznak az élményre, és attól elkülönítve értelmüket veszítik. Gósy szerint a nyelv magasabb szintjén is változás észlelhető, ugyanis a négy év körüli gyermekek nyelvi kifejezései egyre bonyolultabbá válnak, nyelvi képességeik rohamos fejlődésnek indulnak, továbbá a megnyilatkozásaik koherenciája is kezd kialakulni. Verbális közléseik egyre összefüggőbbek, az elmesélt élményeik, emlékeik között már szoros kapcsolat fedezhető fel azok bemutatása során, bár ez még gyakran megszakad egy közlésen belül (Gósy 2005). Piaget szerint a gyermek nyelvi fejlődése nemcsak mint kognitív készség válik fontossá, hanem a beszéd, és elsősorban a párbeszéd ad lehetőséget az érzelmek feldolgozására is azáltal, hogy megindul a beszéd interorientációja. Ez a kezdete a tulajdonképpeni gondolkodásnak, ezen belül pedig az önálló gondolkodásnak, továbbá a szocializáció alapját jelenti, ugyanis a gyermek képessé válik más személyekkel való kölcsönös érintkezésre. Az érzelmi értelemben vett változás során kialakul a más személyekhez fűződő személyes viszony,

így a rokonszenv, az ellenszenv, a megbecsülés, továbbá az érzelmi élet bensőségesebbé, állandóbbá válik. Emellett Piaget kiemeli, hogy a beszéddel a gyermek nem csak a felfedezésre váró fizikai világgal kerül kapcsolatba, egyúttal a társadalommal és a képzelet világával is megismerkedik (Piaget 1990: 16).

Huszár Ágnes (2009) *Bevezetés a gendernyelvészetbe* című munkája alapján tudjuk, hogy az az általános vélekedés, miszerint a nők nyelvi képességeik tekintetében túlszárnyalják a férfiakat, már fiatal korban kimutatható. A kislányok hamarabb tanulnak meg beszélni, írni és olvasni, mint a fiúk, továbbá a nők jobban bánnak a szavakkal, mint a férfiak. Bőbeszédűségük elidegeníthetetlen, jobb a verbális memóriájuk, jobbak a szótalálási feladatokban, és olyan típusú feladatok megoldása során is előnyük van, mint az olvasásértés vagy az anagramma-készítés. Idősebb korban a különbség csökken a két nem között, amelynek oka részben az is, hogy a fiúknál gyakori a megkészt beszédfejlődés, amely hátrányukat idővel képesek behozni.

A gyermeknyelvi fejlődés egyik fontos állomása, amikor a négyéves kor környékén megjelennek a dialógusok, és a gyermek egyre tudatosabban, egyre nagyobb magabiztossággal képes alkalmazni azok szabályait (Lengyel 1995). Tehát ebben az életkorban a gyermek már nemcsak megérteni képes a dialógusokat, hanem maga is létre tud hozni párbeszédés formát. A szerző megjegyzi, hogy bár ezek formájuk szerint dialógusok, koherenciájuk még gyakran nem teljes. Ezzel szemben Piaget (1990) megállapítása szerint, a gyermekek hétéves korig nem képesek beszélgetni egymással, nem tudnak dialógusokat kialakítani a felnőtt társalgás szabályainak megfelelően a spontán nyelv funkcióinak elemzése alapján. Szerinte a gyermekek között nagyon kezdetleges a párbeszéd, a beszélgetés, és erősen az anyagi cselekvéshez kötött. Ennek egyik formája, hogy a gyermekek csak saját, ellentétes állításaikat ismételtetik. Csak nehezen, vagy akár egyáltalán nem képesek elképzelni azt, hogy a beszélgetés másik résztvevője nem tud az adott témáról semmit. Ennek oka, hogy nem képesek beleélni magukat a másik fél helyzetében, így nem is tudnak azzal az előfeltetéssel azonosulni, hogy társuk nem rendelkezik az adott témáról hozzájuk hasonló előismeretekkel, ezért a beszélgetések során gyakran annak a képzetét keltik, hogy a két gyermek önmagával beszélget.

A kétrésztvevős, esetleg kiscsoportos beszédhelyzetek megléte igen fontos kérdés az óvodai foglalkozások során is (Gósy 1993: 36-43). Az óvónő ugyan napi beszédkapcsolatban van a gyerekekkel, ám a valóságban ezek nem beszélgetések, ugyanis mint a csoport irányítója, legtöbb közlése feladatmegjelölő, parancsoló, felhívó, esetleg korholó

jellegű, így nem jönnek létre valódi kommunikációs helyzetek. Más esetekben az egyéb beszédtevékenységek során az óvónő gyakran a csoport egészéhez, de legalábbis nagy részéhez intézi a közléseit, amelyek már ugyan nyelviileg gazdagabbak, és általában válaszra is sarkallnak, mégsem alkalmasak egy-egy gyermek külön megszólítására. Tehát a beszélgetésre, a dialógusok kialakítására, létrehozására tudatos nyelvi programmal kell készülnie az óvónőnek, amelyben a zárkózottabb gyermekek is szereplési lehetőséghez jutnak, ugyanis csak így lesznek képesek fejlődni, megismerni a kommunikációs szituációkat, és egyben verbálisan is szocializálódni. Itt azonban nem mindig a kérdés-felelet szekvenciális pár a megfelelő, ugyanis gyakran a sorozatos kérdésekkel a legnehezebb beszédre bírni a gyermeket.

2A párbeszéd sokáig nem képezték a szöveglingvisztikai vizsgálatok tárgyát. A konverzációelemzés előretörésével megkezdődtek a szövegnyelvészeti vizsgálatok, amelyek előbb az írott nyelvi szövegekre korlátozódtak, majd felmerült a spontán szövegek vizsgálatának igénye is (Boronkai 2008a). Ezen belül sokáig kizárólag az előre megfogalmazott, monologikus szövegeket tanulmányozták, de nem fordítottak figyelmet a spontán, párbeszédű szövegekre. Ennek oka, hogy ezeket véletlenszerűnek, esetlegesnek tartották. Többek között Tolcsvai Nagy Gábor is megfogalmazta a tudomány arra való igényét, miszerint szükség lenne a spontán társalgás magyar nyelven történő kiterjedt elemzésére is (Tolcsvai Nagy 2001: 50). Ezt az igényt felmérve egyre nagyobb érdeklődés mutatkozott az élőnyelvi dialógusok vizsgálatára. Külföldön '70-es években kialakult új szöveglingvisztikai kutatások adtak lendületet a kérdésnek, például Posner munkásságán keresztül (Posner 1972). Azonban még ezek a kutatások sem szenteltek figyelmet a gyermeknyelvi dialógusoknak (Lengyel 1995), majd sokáig kizárólag a kontextusból kiszakított párbeszédű alkotók vizsgálat tárgyát. Az a nézet vált uralkodóvá, miszerint a gyermekek párhuzamosan tevékenykednek, és párhuzamosan beszélnek, ezért nem is foglalkoztak a gyermekek dialógusalkotó képességének esetleges kialakulásával.

A '70-es évek végére kibontakozó beszédaktus-elmélet a jelenségek szemantikai és pragmatikai szempontjait állította a figyelem középpontjába, így elsősorban a gyermekek kommunikatív képességét vizsgálta, ezzel együtt pedig annak dialogikus vonásaira terelődött a figyelem szemben a korábbi, grammatikai központú felfogással. A gyermeknyelvi dialógusok vizsgálata elsősorban szociolingvisztikai szempontból vált jelentőssé, ezen belül is az anya-gyermek párbe-

széd emelkedett ki. Bizonyos felfogások szerint ugyanis az anya már egészen fiatal csecsemőjével is képes a teljes értékű kommunikációra, ha megfelelő módon kihasználja a gyermek nyelvi képességeit, akkor ösztönzi a minél kiterjedtebb kommunikációra, illetve képes kihasználni a nyelvi-kommunikációs spektrumának teljes skáláját (vö. Koós 2001, Réger 1990). Az anya szerepét az innáta-elmélethez kötve igyekeztek magyarázni az ezzel foglalkozó elméletek, vagyis úgy gondolták, hogy a gyermek külső segítséget kap a nyelv elsajátításához az anyától érkező állandó nyelvi inputtal. A dialógusok kutatása formailag kétirányú volt, külön vizsgálatok folytak a külső, hangzó beszéd, és a belső, a gondolkodással szorosan összefüggő dialógusok vizsgálatára, ám mint tudjuk, a valós beszédtevékenység során ezek nem elválaszthatók.

3A beszéd prototipikus formája a párbeszéd (Lantysák 2009: 24), amelyet más néven dialógusnak nevezünk. Boronkai (2009) meghatározása szerint a társalgáson belül megkülönböztetünk informálisabb fogalommal beszélgetést, és formális társalgást, ám a gyermeknyelvi használatban ezek a fogalmak még nem különülnek el, így tanulmányomban szinonimaként használom az említett két kifejezést. Továbbá a diskurzus fogalmát mint a társalgás azonos értékű megnevezését alkalmazom. A klasszikus felfogás szerint a közvetlen módon megvalósuló, vagyis a résztvevők között szemtől szembe zajló beszélgetést értjük a fogalom alatt, ami ma a technika fejlődésével jelenleg is átalakulóban van. A dialógus minden esetben kétirányú jelentésadás, ezen belül történik a magatartásirányítás és az ismeretszerzés, vagyis a résztvevők maguk vállalják az információadó és az információkérő/szerző szerepét (Lengyel 1995:119). A párbeszéd alapvetően a beszédhelyzetre támaszkodik, amely nyelvi és nem nyelvi jellegzetességekkel is párosul. Verbális jellemzői pl. a mutató névmások használata, nem verbálisan pedig a dialógust kísérő egyéb jelenségek, mint a kinezika vagy a gesztusok. Boronkai (2009) meghatározásában a beszélgetés olyan időben zajló esemény, amely a partnerek aktív, alkotó tevékenysége során jön létre, tehát a felektől interaktív tevékenységet igényel. Ez a közös tevékenység kulturálisan kötött, és a beszélgetés egyéni vagy közös célokat követ, ennek eléréséhez pedig problémákat old meg. Szükséges hozzá a résztvevők személybeli, térbeli és időbeli vonatkozásainak közös ismerete, a beszélgetés időbeli sorrendjének megszervezése. Iványi (2001) szerint a következő tényezők különböztetik meg a párbeszédet az írott szövegektől:

- szorosan kötődnek a beszélőváltás egységeihez,

- soha nem lépnek fel elkülönülten, csak a mindenkori helyzet által meghatározott kontextusokban,
- a mindenkori befogadóhoz s annak igényeihez szabottak,
- tele vannak „hibákkal” és javításokkal,
- csak bennük jelennek meg a verbalizációs folyamat ismertetőjegyei, egyes partikulák, kérdéstípusok.

Lengyel meghatározása szerint a dialógusok meghatározó jegye, hogy a logikai és szerkezeti felépítésen túl, jól körülhatárolható tartalmi egységekre bonthatók. Az első szakasz a címzés, vagyis a kapcsolat felvétele a beszédpartnerrel, a beszédszándék kinyilvánítása; a második szakasz a közlés; végül pedig a dialógus lezárása. A dialógus lényegi, tartalmi részét a közlés adja, amely vizsgálható nyelvi-formális mozzanatok, például mikrodialógus, ciklus, replikák szerint, illetve elemezhető tartalmi szempontból is (Lengyel 1995: 118).

Két alapvető jellemzője, hogy legalább két fő folytatja a társalgást, a beszélők száma szerint tehát megkülönböztetünk dialógust és polilógust (Lantysák 2009: 24). A közlés során a résztvevők felváltva vannak a beszélő és a hallgató szerepében. Ezzel szemben áll a monológ, amelynek egyetlen szereplője van, így a közlés egyirányú. A különböző kategóriák között azonban nincs éles határ, léteznek átmenetek, pl. dialogizált monológok és monologizált dialógusok. Emellett Lengyel megjegyzi, hogy bár a dialógushoz szükséges a címzés és lezárás, illetve fontos a kérdésen és válaszon alapuló minimális ciklus, a beszédesemény csak akkor válik párbeszéddé, ha jól elkülöníthető témája van, és ezen a témán belül egymást követik a replikák (Lengyel 1995: 119).

A párbeszédek értékelésénél nincs konszenzus a különböző elméletek között, bizonyos felfogások egységes szöveggként kezelik a dialógust, lévén több beszélőtől származó szövegekről van szó, míg mások különböző szövegek komplexumaként értelmezik, ugyanis egymásra reflektálnak a különböző beszélők (vö Boronkai 2009).

A párbeszédnek tehát különböző válfajai léteznek. A beszélők száma szerint megkülönböztetünk két, három vagy több résztvevős diskurzusokat, emellett lehetnek szimmetrikusak vagy aszimmetrikusak aszerint, hogy a résztvevők azonos hosszúságú megszólalásokat produkálnak-e, vagy az egyik résztvevő dominánssá válik. A beszélgetés lehet továbbá spontán vagy irányított, attól függően, hogy a kérdésfeltevés, összefoglalás, illetve témaváltás egy személyhez kötődik-e. Mindennapi közlésinket legnagyobb arányban a spontán társalgások jelentik. Illetve megkülönböztetünk fatikus és kísérő kommunikáci-

ót aszerint, hogy az adott beszédesemény valamilyen konkrét kísérő eseményhez kötődik-e, vagy célja csupán a beszélgetés, az együttlét.

A párbeszéd alapvető jellemzője tehát a két résztvevő között a szerepek cseréje, vagyis a beszélőváltás során felváltva töltik be a beszélő és a hallgató szerepét. A beszélőváltás, (turn vagy turn-taking) aktusára használható a szóátadás, forduló, fordulat vagy újramegszólalás megnevezés is (Boronkai 2008a). A beszélőváltás a spontán beszélgetés során gyakorlatilag bármikor lehetséges, de a többinél alkalmasabbak a szintaktikai szerkezethatár, a szólamhatár és a tartalmi lezárás pillanatai. A beszélőváltást jelezheti a szünet, vagy a beszélő tekintete, taglejtése, valamely mozdulata. Ezek azonban nem egzakt határjelölők, előfordulhat, hogy a két résztvevő hosszabb ideig egyszerre beszél, ilyenkor átfedés történik a beszélői és hallgatói szerepekben. Lehetséges, hogy az egyik résztvevő erőszakosan félbeszakítja a másik megnyilatkozását, átveszi a szót (Lantysák 2009). A túl nagy távolság két lépés között zavaróan hathat, így akár az eredeti beszélő is folytathatja a szöveget (Boronkai 2008b). A társalgások fontos jellemzője a beszédjog megtartása, illetve az erre való törekvés, amelynek eszközei lehetnek többek között a jelzőhalmozás, mellérendelések, szomszédossági párok kerülése.

A beszélgetés alapegységei, a beszédlépések egyfajta sorrendben, szekvenciában kapcsolódnak össze. A párbeszéd felépítése tehát nem szabályszerűtlen, bizonyos modell alapján rendszerességet mutat, amit szekvenciális rendezettségnek nevezünk (Boronkai 2008b). A szekvenciális párok alapját a visszacsatolás jelenti, legfontosabb jellemzői Schlegloff és Sacks (1973) alapján:

- egymás után következnek,
- különböző beszélőtől származnak,
- sorrendjük meghatározott,
- egy adott nyitó rész egy meghatározott záró szekvenciát kíván maga után.

Különböző típusokat tartunk számon, így például üdvözlés-üdvözlés,kérés-teljesítés/tiltakozás/visszautasítás, parancs-engedelmesség/tiltakozás/visszautasítás stb. A dialógus folyamán fontos, hogy az adott közlésre elvárt válasz érkezzon, illetve hangsúlyos a grice-i maximák betartása, amelyek közül a dialógus esetében kiemelkedő a relevancia maxima. Így a felelet nem ismételhethet meg közös tudást, a beszélőnek újat, a szituációhoz illőt kell hozzátennie a beszélgetéshez, ami biztosítja az előrehaladást, esetleg betét- és mellékszekvenciák szakíthatják meg a beszéd folyamatosságát.

A gyermeknyelvi diskurzusok esetében gyakran önálló szabályszerűségek működtetik a beszélgetéseket. Dore (1977) szerint például hét feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy a gyermek válaszoljon a feltett kérdésre: a gyermeknek meg kell értenie a kérdés propozícióját; igaznak kell éreznie azt; fel kell ismernie, hogy választ várnak tőle; hinnie kell abban, hogy szükséges az információ; illetve, hogy a kérdező nem ismeri azt az információt; valamint képesnek, és hajlandónak kell lennie a válaszadásra.

Jelen kutatás egy budapesti óvodában 3-6 év közötti gyermekekkel végzett vizsgálat alapján igyekszik bemutatni az ebben az életkori szakaszban kialakuló gyermeknyelvi párbeszéd jellemzőit, tekintettel azok megjelenésére, megformáltságára, illetve kitér a két nem között megjelenő különbségekre is. A vizsgálat arra a kérdésre keres választ, hogy az óvodáskorban megjelenő párbeszéd formáját és funkcióját tekintve mennyiben azonosak a felnőttkori párbeszédekkel, illetve milyen gyermeknyelvi jellegzetességeket hordoznak magukon.

A vizsgálat során feltételeztük, hogy

1. A 3-4 éves korban létrehozott párbeszéd sem formailag, sem funkciójuk szerint nem egyenértékűek a felnőttek dialógusaival.
2. A dialógusok időtartama és szerkezeti komplexitása növekedést mutat az életkor mentén.
3. A lányok körében előnyt tapasztalhatunk a fiúkkal szemben, amely a beszédtevékenység mennyiségi és minőségi voltában is megmutatkozik.

**Anyag,
módszer,
kísérleti
személyek**

A kutatás két részből állt.

Az első kísérletben 25 tipikus fejlődésű, ép halló és ép intelligenciájú gyermek vett részt: 14 lány és 11 fiú. Életkorukat tekintve 3 és 6 év közöttiek, átlagéletkoruk 4,2 év. A vizsgálat első részében az óvoda gyermekektől egyénileg párokban és az óvónő irányításával, csoportosan beszélgetéseket rögzítettünk digitális hangfelvevő segítségével a megszokott óvodai környezetben. A feladatuk az volt, hogy meséljenek a családjukról, kedvenc játékaikról, háziállataikról. Rögzítettük továbbá a csoport közös tevékenységének hanganyagát a délelőtti foglalkozás ideje alatt, illetve az egymással folytatott párbeszédet a szabadidős foglalkozás idején. Az összes felvétel anyagából 20 párbeszédet választottunk ki, amelyet lejegyeztünk a magyar helyesírás szabályainak megfelelően, illetve virtuális mondatokat határoztunk meg a szövegben (vö. Gósy 2003).

A gyermeknyelvi adatokat felnőttnyelvi dialógusokkal hasonlítottunk össze. Az összehasonlítás tárgyául szolgáló dialógusokat az ún. térképes módszert alkalmazva ('map method') rögzítettük (vö. Carletta-Mellish 1996, magyarra vö. Horváth 2004), amelyben összesen 10 adatközlő vett részt, 7 nő és 3 férfi, átlagéletkoruk 20,3 év. Az dialógusokat digitálisan rögzítettük, majd a párbeszédet lejegyeztük a magyar helyesírás szabályainak megfelelően, és virtuális mondatokat állapítottunk meg bennük.

A dialógusokat formai és tartalmi szempontok szerint is megvizsgáltuk. A felépítésüket tekintve a párbeszédet elkülönítettük aszerint, hogy irányított vagy spontán dialógusokról van-e szó, illetve, hogy hogyan változik mindez a különböző beszédhelyzeteknek megfelelően. Vizsgáltuk a dialógusokat a résztvevők neme és száma szerint, amelyen belül elkülönítettük az egyéni, két- vagy három résztvevős társalgásokat, és a nagyobb csoportban zajló beszélgetéseket. Külön figyelmet fordítottuk az életkor előrehaladtával bekövetkező változásokra.

A tartalmi elemzés során vizsgáltuk a párbeszédekben a nyitó- és záró egységek megjelenését, a különböző tartalmi egységek kapcsolatának meglétét és típusát. Megvizsgáltuk, tehát, hogy van-e kapcsolat a két egység között, és ha igen, milyen típusú. Illetve külön tekintetbe vettük a beszélő és a hallgató szerepének váltakozásáról árulkodó helyek és módok vizsgálatát a párbeszédekben.

IA vizsgálat alapján elmondható, hogy adatközlőink a szakirodalomban megállapított értékeknek megfelelően birtokolták az anyanyelvüket, így természetes módon különbségek mutatkoztak a nyelvhasználat bonyolultságát és szerkezetét tekintve. A 3-4 éves, kisebb gyerekek még inkább a kevésbé összetett nyelvi alakokat preferálták, például közléseikben csak elvétve jelent meg feltételes módú alak. Az idősebb, 5-6 év körüli gyermekek viszont már a felnőtt nyelvhasználathoz igen közelálló módon voltak képesek a beszédprodukcióra, az adott beszédhelyzetnek és szituációnak megfelelően tudtak közléseket létrehozni. Nyelvhasználatukban egyre gyakoribbak voltak az alárendelő szerkezetek, (*Nagyon nehéz eldugni, hogy ne találjam meg.*), a névutók (*Ide mögé bújt a mackó.*), illetve a feltételes módú szerkezetek (*Én is játszhatnék veletek, ha már megmostam volna a kezemet.*) használata. Általános nyelvi tevékenységükről elmondható, hogy szívesen vettek részt akár hosszabb beszélgetésben is, ám ritkán kezdeményeztek önállóan verbális kapcsolatot. Ritkán kérdeztek egymástól, és legtöbbször csak az adott játékhoz, foglalkozáshoz kap-

Eredmények

csolódóan hoztak létre szóbeli közléseket, elsősorban a játék menetét, alakulását meghatározó megnyilatkozásokat. Ez az időszak a más személyekkel való kölcsönös kapcsolatteremtés kezdetének időszaka, amely egyben a szocializáció alapját is jelenti. A gyermek tehát ekkor tanulja meg hogyan képes a felnőttekhez hasonló módon verbálisan kapcsolatba lépni valakivel, ám ehhez sok gyakorlásra van szüksége, amely hozzásegíti a különböző kommunikációs stratégiák folyamatos megismeréséhez, elsajátításához.

A vizsgált anyag alapján megmutatkozik, hogy a gyermekek nyelvhasználatában 3 éves kor után már megjelent a párbeszéd formája. Képesek voltak olyan beszélgetések kezdeményezésére, kialakítására, amelynek során másokkal kapcsolatba lépve, több beszédlépcsőn keresztül társalgást folytattak. Természetes módon a beszédprodukciónban igen nagy eltéréseket tapasztalhatók több tényező, így az életkor, az általános kognitív fejlettség, illetve a nem tekintetében is. A kommunikációs készségre hatással vannak továbbá egyéb tényezők is, így a szociális háttér is, ám erre a tényezőre jelen vizsgálat nem terjed ki.

A gyermekek kommunikációs tevékenysége az életkor előrehaladtával fokozatosan felélélnkült, beszélgetéseik alapvető formája a dialógus, ritkábban a polilógus. A beszéd formai meghatározása a beszédhelyzetnek megfelelően alakult, vagyis az adott napi tevékenységnek és aktuális feladatnak a függvénye volt, hogy a csoport egy közös tevékenység során (irányított vagy spontán módon) beszélgetett, vagy a gyermekek szabadon játszhattak, és beszélgethettek egymással. Az általunk vizsgált időszakban, vagyis a délelőtti óvodai foglalkozások alkalmával, a gyermekek idejének nagy részét a szabadfoglalkozás tette ki, és emellett kisebb részben voltak közös foglalkozások (meseolvasás, mesemondás, székfoglalós játék). A rögzített dialógusok alapján megállapítható, hogy nem szerint is változó a dialógusok formája. A lányok szívesebben folytattak kisebb csoportos, vagy akár kétszemélyes beszélgetést, míg a fiúk gyakrabban, vagy szinte kizárólag két főnél nagyobb, vagyis csoportos helyzetben beszélgettek. A két résztvevős beszélgetések esetében, így elsősorban a lányok párbeszédei során azt tapasztaltuk, hogy a résztvevők jobban figyeltek egymás közléseire, ritkábban beszéltek egyszerre, könnyebben jöttek létre szimmetrikus társalgások. Ezek során a résztvevők közel ugyanannyi alkalommal szólaltak, szólalhattak meg, és megközelítőleg azonos hosszúságú beszédlépcsőket hoztak létre. A polilógusok esetében egy résztvevő vált dominánssá a beszédtevékenység során, aki a játékban vagy egyéb tevékenységben is átvette az irányító szerepét. Tehát egy személy látta el utasításokkal a játék többi résztvevőjét,

így a verbális közlések esetében mennyiségileg és minőségileg is főlényt élvezett a többiekkel szemben.

Az életkor függvényében is eltérések tapasztalhatók. A fiatalabb gyermekek általában még kevesebbet beszéltek, a feltett kérdésre mindössze egy-két szavas válaszokat adtak, és nem szívesen nyilvánultak meg hosszabb monológokkal. A 3-4 éves gyermekek esetében a gyerekek törekedtek a verbális válasz elkerülésére, így ha a kérdés megengedte, igyekeztek non-verbális módon kommunikálni, például vállrándítással, bólintással, fejrázással, ám az életkor előrehaladtával ez a stratégia módosul. A legidősebb korosztálynál, az 5-6 éveseknél már nőtt a verbális közlések hossza, illetve a gyermekek képessé váltak több beszédlépcsén keresztül tartó dialógusok létrehozására, elszakították többek között a szekvenciális párokra vonatkozó udvariassági szabályokat, így az üdvözlésre üdvözléssel, a kérdésre válasszal, a parancsra engedelmességgel, tiltakozással vagy visszautasítással feleltek. Például:

6F1: Te még csak most raktad ki a pötyit?

5F2: Én már rég kiraktam, én már tegnap kiraktam, csak most újra.

6L1: Menj már odébb, nem férek el a széken.

5F2: Menj odébb te, én már rég itt ültem.

2A gyermekek a rögzített beszélgetések jelentős részében (20 beszélgetésből 17 esetben, tehát 85%-ban) valamilyen egyéb tevékenységhez kapcsolva folytattak beszélgetést, vagyis párhuzamosan kommunikáltak, és végeztek valamilyen egyéb műveletet. A beszélgetések témái néhány esetben kötődtek az adott tevékenységhez, például a farsangra való készülődéshez esetében a lányok beszélgetése.

5L4: Az iskolában is most lesz a farsang.

Kérdező (K): Honnan tudod, hogy most van a farsang az iskolában?

5L4: Most van délután.

K: Odajár a tesód, ő mondta?

5L4: Anya mondta.

Illetve akár attól teljesen független is elhangozhattak, például rajzolás közben a következő történet:

4F2: - Nekem a tesóm most otthon van.

K: - Miért van otthon a tesód?

4F2: - Mert beteg.

vagy rajzolás közben a kislány a délutáni programjáról mesél

3L1: Engem ma hazavisznek ebéd után.
Kérdező (K): Tényleg? Akkor nem kell ma itt aludnod?
3L1: Nem alszok itt, ebéd után hazavisznek.
K: És ki jön érted, anyukád vagy apukád?
3L1: De hát anya dolgozik, nem tud értem jönni. Apa jön értem a dolgozóból. Én nem fogok itt aludni ebéd után.

A fiúk párbeszédei túlnyomó többségben szoros kapcsolatot mutattak az adott játékkal, tevékenységhez, például: *Krisztián, most én leszek a rendőr!*, *Zsombi, te vezess nagyon gyorsan, mi meg megyünk utánad.*

Ennek egyik lehetséges oka, hogy a fiatal gyermekek figyelmét nem köti le kizárólag a beszélgetés. A megosztott figyelemből, és az egyéb párhuzamosan végzett tevékenységből adódóan a kijelentéseik sokszor helyzetiek, vagyis közvetlenül vonatkoznak az élményre, az adott eseményre. A vizsgálat során az adott esemény vagy tevékenység gyakran nagyobb figyelmet kapott a gyermektől, mint maga a beszéd, a társalgás. Ilyenkor mindössze nonverbális jelzésekkel reagált az elhangzó kérdésre, esetleg figyelmen kívül hagyta azt, vagyis befejezettnek tekintette a beszélgetést, nem kívánt reagálni, illetve nem kívánt új beszélgetést kezdeményezni, vagy csatlakozni egy már megkezdett párbeszédhez.

A helyzeti közlések az adott beszédhelyzet vagy kontextus nélkül nehezen, vagy egyáltalán nem érthetők, többek között azért, mert a sok olyan deiktikus elemet tartalmaznak, amelyeket a kontextus és beszédhelyzet nélkül nem tudunk azonosítani. Például :

Én már végeztem is veled, *aztán megyek és elhozom azokat.* Vagy

4L2: Folyton csak sír. Mint régen a Niki.
Kérdező (K): És miért sírt?
4L2: Mert hiányzott neki.
K: Ki hiányzott neki?
4L2: Hát az anyája.

Egy másik magyarázata lehet a kijelentések helyzeti voltának, hogy a gyerekek minden beszélgetés során abból az előfeltevésekből indulnak ki, hogy a beszélgetőpartnerük velük azonos előismeretekkel rendelkezik a beszélgetés témájáról. A gyermekek gyakran használtak a vizsgálat során is olyan kifejezéseket, elsősorban elnevezéseket- így tulajdonneveket, ritkábban közneveket is-, amelyek számukra teljesen ismertek voltak, ám egy kívülálló számára, nem, voltak ismertek, vagy nem azonos jelentésben voltak érthetőek. Ez a kommunikáció során a relevancia megsértését jelenti, ami a beszélgetés sikertelenségéhez is vezethet. A gyermek közötti párbeszédetek esetében is sokszor

megnehezíti a beszélgetést, de akár lehetetlenné is teheti az információcserét.

Az egyik esetben a *tízórai* szó helyett az óvodások a *gyümölcsözni* szót használták, ebből adódott félreértés:

Kérdező (K): Mindjárt jön a tízórai.

4 F1: (nevetve) Nálunk nincs tízórai.

K: Nem szoktatok tízóraizni?

4F1: Nálunk nincs tízórai.

K: És nem szoktatok reggel és ebéd között valamit enni?

4F1: Gyümölcsöt eszünk. Az nem tízórai, az gyümölcsözés. Mindenki így mondja.

Egy másik esetben a problémát az jelentette, hogy a gyermek nem tudta felmérni, hogy nem azonos előismeretekkel veszünk részt a beszélgetésben, így nem szolgált magyarázattal általunk nem ismert személyt illetően:

5 L3: Nálunk beteg a Matyi.

Kérdező: Jaj, beteg a testvéred?

5L3: De buta vagy, Matyi az egyik kutyánk. Apa tegnap az ölében vitte.

K: És hova vitte?

5L3: Adott neki gyógyszert. Meg betette a kutyaládjába.

Végül egy harmadik szituációban, az előző példához hasonlóan nem rendelkezünk megfelelő előismeretekkel a gyermek családját illetően, így az eltérő tudásból, előismeretből adódott félreértés, kommunikációs zavar:

5 L4: Az iskolában is most lesz a farsang.

Kérdező: Honnan tudod, hogy most van a farsang az iskolában?

5L4: Most van délután.

K: Odajár a tesód, ő mondta?

5L4: Anya mondta.

K: És anya honnan tudja?

5L4: Anya cicának öltözött, meg a Kriszta is. Igazából két Kriszta van, anya is Kriszta, meg a barátnője is, csak anya a Kriszti.

K: Anyukád tanár néni az iskolában?

5F4: Hát igen.

Hasonló jelenség a felnőttek párbeszédeiben is megtalálható volt, ám jóval ritkábban fordult elő. Amikor pedig kiderült, hogy a beszélgetésben résztvevő két fél nem azonos háttértudással, előismerettel vett részt a beszélgetésben, a beszélő igyekezett magyarázattal szolgálni az ismeretlen névre, vagy kifejezésre, amit egyik gyermeknyelvi példa esetében sem tapasztalhattunk. Például:

N1: Menj el a piros iskoláig!

N2: Iskoláig? Milyen iskoláig?

N1: Ja, nem tudod melyik az iskola? Hát, ami előtt áll a néni a csöngővel.

N2: Én azt hittem a templom.

A párbeszéd felépítését a szekvenciális rendezettség biztosítja, vagyis, hogy az elhangzó megnyilatkozások milyen módon vannak sorba rendezve a párbeszédekben, hogyan kapcsolódnak egymáshoz a különböző közlések, például nyitó- és záró szekvenciák, kezdeményező és reagáló egységek. A felnőttek párbeszédei esetében megtalálhatók az alapvető szekvenciális párok, például: üdvözlés–üdvözlés,

N1: Na, hát szia.

N2: Szia.

kérés–teljesítés,

N3: Akkor menj el egészen a strandig!

N4: Jól van, ott vagyok.

és a leggyakoribb, a kérdés–válasz forma.

N4: Átszálljak?

N3: Igen, szállj át a zöld útra.

Ezzel szemben a gyermeknyelvi dialógusok általában nem az alapvető szekvenciális párok mentén épülnek fel, ami kommunikációs nehézséget, vagy kommunikációs szakadékot eredményez. A fiatalabb gyermekek esetében a tapasztalat hiányából fakadóan nem tudták értelmezni a kommunikációs párok jelenlétét, így bizonyos esetekben még a legegyszerűbb üdvözlés–üdvözlés forma sem teljesül. Ehhez hasonló nehézséget okoz a kérdés–válasz szekvencia betartása is, ahogyan korábban láttuk, a gyerekek nem minden esetben reagáltak releváns módon a feltett kérdésre, maguk pedig ritkán kérdeztek. Ennek oka, hogy a gyermekek sértve érztek a Dore (1977) által említett hét feltétel valamelyikét, így például nem érezték szükségesnek a feleletet, ha úgy látták, a kérdező valójában tudta a választ az általa feltett kérdésre.

Gyakran a releváns felelet helyett egy a társalgásban már korábban elhangzott állítást ismételték meg akár többször is, amellyel megsértették a beszélgetés azon szabályát, miszerint a párbeszéd közben elhangzó megnyilatkozásnak valamilyen módon újat kell mondania, tovább kell vinnie a beszélgetést. Illetve gyakran a beszélgetést megszakítva verbalitás nélkül reagálnak egy feltett kérésre, például

bólintással, vagy vállrándítással. Az idősebb gyermekek nyelvhasználatában már megjelentek ugyan a szekvenciális párok, ám azok még sokáig nem épültek egymásra. A különböző közlések nem tartoztak azonos témához, illetve megszegték a relevancia-maximát, amely nehezítette a beszélgetőpartner helyzetét, illetve kockáztatta a kommunikáció sikerességét. A gyermeknyelvi dialógusok éppen ezért gyakran nem voltak koherensek, illetve koherenciájuk a beszélgetés során megszakadt. Jól tükrözi mindezt egy négyéves kisfiú beszélgetése az óvónővel:

4F2: Márta néni, mikor nézzük meg a mesémet?

Óvónő (ÓN): Nem nézzük meg, mert csúnyán viselkedtél a Benivel.

4F2: De én szeretném megnézni a mesét.

ÓN: De most nem nézzük meg a mesét, mert hiába szoltam, hogy rakd el a rakétát, nem raktad el, hanem odadobtad a Beninek.

4F2: De én a mesét szeretném nézni.

ÓN: De te nagyon durván játszottál, úgyhogy most nem fogjuk megnézni a mesédet.

4F2: És ha bejöttünk az udvarról, megnézzük végre a mesét?

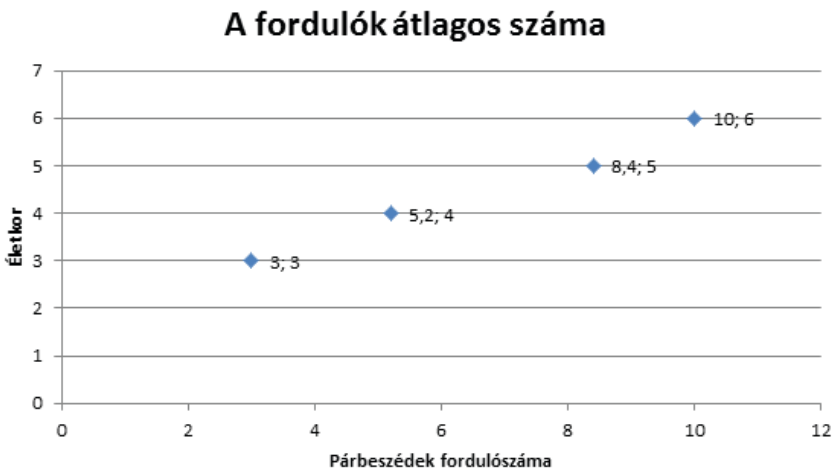
ÓN: Ha most mész, és szépen elrakod a játékokat, akkor lehet, hogy megnézzük délután.

4F2: Megígéred, Márta néni?

ÓN: Ha te megígéred, hogy szépen játszol, és nem verekszel, akkor én is megígérem.

4F2: Jaj de jó, megnézzük a mesét!

3 A párbeszéd felépítésének egy másik vizsgálati szempontját alkotta a fordulók száma. A felgyűjtött gyermeknyelvi dialógusok változatossága is mutatja, hogy a különböző dialógusok az életkortól függően eltérő hosszúságúak lehetnek. Egy adott beszélgetés hosszát több tényező együttesen határozza meg, így az adott téma, a résztvevők, a környezetben megjelenő egyéb események, tevékenységek. A 3



1. ábra: A fordulók száma az életkor tekintetében

éves korosztályt átlagosan a 3 fordulóból álló dialógusok jellemzik, de az életkor előrehaladtával fokozatosan megjelentek a hosszabb beszélgetések is. Így a 6 éves gyermekek beszédanyagában már 20 fordulóból álló beszélgetést is találni. Láthatjuk, hogy az életkor növekedésével párhuzamosan növekszik a párbeszéd hossza is (1. ábra).

Míg a háromévesek körében a leghosszabb párbeszéd mindössze 8 fordulóból, így összesen 4 szekvenciális kérdés-válasz párból áll. A beszélgetés során 4 fordulóban a kísérletvezető tette fel, a reményei szerint a beszélgetést továbbvivő, további beszélőlépéseket kiváltó kérdéseket, 4 forduló pedig a gyermek válaszait tartalmazza. Az idősebb korosztály esetében már hosszabb dialógusokat, polilógusokat is sikerült rögzíteni, a leghosszabb folyamatos beszélgetést pedig két ötéves kislány esetében, akik szerepjátékot játszottak papírbabákkal.

A párbeszéd összetételét tekintve megállapítható, hogy igen ritka volt a kérdésfeltevés. A felnőttnyelvi dialógusok esetében átlagosan a teljes beszélgetés 18%-át teszi ki a kérdések száma. A legkevesebb kérdés esetében körülbelül minden tizedik megszólalás volt kérdés, míg a legtöbbet kérdező páros esetében átlagosan minden harmadik közlés hangzott el kérdés formájában. Amíg a fiúk esetében mindössze 14,5% volt a kérdések aránya, addig a lányoknál megközelítőleg 23%.

Ezzel szemben a gyermekek párbeszédeinek legtöbbszörében nem hangzott el kérdés, illetve az ún. irányított beszélgetések során csak az irányító részéről jelent meg, a gyermekek egyetlen esetben sem kérdeztek vissza. Mindössze négy dialógusban található kérdés a gyerekek részéről is, ezek funkcióik szerint változók. Mindössze egy kérdés szolgált a beszélgetés kezdeményezésére, amikor az egyik kisfiú kérdéssel fordult az óvónőhöz (*Márta néni, mikor nézzük meg a mesémet?*). A többi esetben a kérdés beszélgetés részeként hangzott el, például: (1)

4L6: Ma melyik nap van?
Kérdező (K): Ma péntek van.
4L6: Az az ötödik nap?
K: Igen.

(2) a lányok szerepjátékot játszottak, amelynek során a papírbabák beszélgetek egymással:

4L7: Nekem szép hajam van?
5L8: Szerintem szép, olyan mint az enyém. Én ragasztottam neki.
4L9: Képzeljétek, az enyémet be is lehet fenni.
5L8: Az enyémet is.
4L7: Enyémet is.

Kérdező (K): És a tesód nagyobb, mint te?
 4F3: Igen. Ő már kiskamasz.
 K: Kiskamasz? Ezt honnan tudod?
 4F3: Anya mondta.
 K: És hány éves?
 4F3: 12. És neked van gyereked?
 K: Nem, még nincs.

4A gyermeknyelvi dialógusok jellemző eleme továbbá az utánzás. Ennek során részben a saját közléseinek, részben pedig a korábban a másik féltől elhangzott állítás vagy kérdés megismétlését jelentette. Ez szinte bármely szituációban megjelenhetett, akár egy beszélgetés kezdeteként, akár egy már korábban megkezdett beszélgetésben, esetleg egy beszélgetésen kívül is, monologikus formában. Természetesen a felnőttek párbeszédeinek is részét képezi, az általam vizsgált mindegyik felnőttnyelvi dialógusokban megtalálható, átlagosan a párbeszéd 5%-át teszi ki. Ezzel szemben a gyermeknyelvi párbeszéd esetében ez az arány 3–4 éves korban több, mint 20%, így közel minden ötödik megnyilatkozás egy korábban elhangzó közlés megismétlése, majd az életkor előrehaladtával egyre csökken, 5–6 éves kor között már csak átlagosan 13%.

Funkcióját tekintve is különbség van a dialógusokban felnőtt- és a gyermeknyelvi utánzások között. A gyermekeknél az utánzás lehet egy adott szerkezet gyakorlása, a környezetből való kiemelés, vagy egy adott társas szerep elsajátítása azáltal, hogy a szerepnek megfelelően egy korábban elhangzott állítást ismételi meg a gyermek, például („rendőrként”) „*Mindenki fel a kezekkel!*”. Gyakori továbbá a kérdés megismétlése a válaszadás során. Amikor a gyermek nem hoz létre választ a saját kreativitásával véleményének megfelelően, helyette megismétli a kérdés megfelelő részét. Például: A kislány arról mesél, hogy minden este mesét vetítenek az anyukájával.

Kérdező (K): És szoktátok vetíteni például a Hófehérkét?
 Hároméves kislány (L10): Szokjuk a Hófehérkét.

Gyakori továbbá, hogy a közlés megismétlése az adott eseményhez, véleményhez való tartozást szimbolizálja, ami elsősorban a lányok viselkedésében és nyelvhasználatában figyelhető meg. A megnyilatkozás utánzása a gyermekek számára kifejezi, hogy azonos véleményük van egy adott dologról, ami megerősíti az adott csoporthoz való tartozást. Például:

Kérdező (K): Neked melyik a kedvenc meséd ezek közül?
 Hároméves kislány (L11): Nekem az Egy bogár élete.

(K): Nekem az Oroszlánkirály a kedvencem.
Hároméves kislány (L12): Nekem is az Oroszlánkirály.
L11: Nekem is az Oroszlánkirály.
L13: Nekem még a Nodi is.
L12: Nekem is a Nodi.

Ezzel szemben a felnőttnyelvi párbeszédnek esetében az utánzás funkciója az elhangzott információ megerősítése, illetve idő nyerése, amíg a beszédpartner létrehozza válaszát, ezzel egyidejűleg azonban a beszélő képes a megszólalás jogát is magánál tartani, illetve visszakérdés is lehetséges. Például:

N3: Hát akkor menj arra, ott van a bank.
N4: De megvan a bank egyébként.
N3: Megvan a bank. Oké. Akkor most menj vissza a szoborig.

Fontos eleme a gyermekek párbeszédének az állandósult szókapcsolatok használata, illetve a felnőttektől hallott beszélt nyelvi formák utánzása. Az egyik esetben egy négyéves lány egy telefonbeszélgetést imitált a játéktelefonnal játszva. A kislány „az elhangzó válaszok” idejét is kivárva folytatott képzeletbeli beszélgetést valakivel a telefonban, betartva annak forgatókönyvét, nyelvi megformáltságát, udvariassági szabályait.

Szia, igen.... Persze, ott leszek.... Nem, ne haragudj, nem érek rá, nekem most nem jó.... Rendben, drágám, akkor otthon találkozunk.... Csirke lesz a vacsora.... Vigyázz magadra, szia!

A felnőttek dialógusaitól eltér a diskurzusba való belépés és az abból való kilépés módja is. A felnőttek beszélgetései az udvariassági formáknak megfelelően valamilyen formális módon kezdődnek és végződnek, így például megszólítással, köszönéssel, a beszélgetés lezárásaként elköszönéssel még abban az esetben is, ha esetleg a későbbiekben találkozhatnak. Ennek legjobb példája, hogy a felnőttnyelvi hanganyag rögzítésekor, amikor is a két résztvevő már hosszabb ideje beszélgetett a felvétel előtt, ám a feladat megkezdése egy másfajta kapcsolatot jelentett mindkettejük számára, kölcsönösen köszöntötek egymást:

N1: Na, hát szia!
N2: Szia!

lenléthez, de a gyerekeknél kisebb szerephez jutnak az udvariassági formák. A gyermekek esetében a be- és kilépés szinte kizárólag a fizikai kontaktus megteremtésével, vagy az abból való kilépéssel történik. Mind a kapcsolat létrehozásánál, mind a szóátvételnél kisebb szerep jut a verbális jelzéseknek, mint a felnőttek párbeszéde esetében, ahol igen kifinomult szupraszegmentális eszközökkel, illetve más, a beszédet kísérő nyelvi és nem nyelvi jelekkel fejezik ki a szerepeket és a beszélgetésben adódó lehetőségeket (pl. szó átadásának jelzése mimikával, gesztusokkal). A gyerekek legtöbbször fizikai formában adják egymás tudatára a dialógusba való bekapcsolódást, az abból való kilépést, a kontaktus fenntartása is elsősorban a fizikai kapcsolaton alapszik (pl. kézfogás, szemkontaktus), kevésbé a verbális kontextuson.

A gyermeknyelvi párbeszédek esetében a beszélőváltás aktusának vizsgálatakor is eltérést tapasztalunk a felnőttnyelvi párbeszédekhez viszonyítva. A felnőtt dialógusok esetében az aktuális beszélő verbális és nonverbális eszközök segítségével jelzi társának, hogy kész a beszéd jogának átadására, pl. egy téma lezárásával, szünettel. Az általunk vizsgált dialógusok esetében a nyelven kívüli jelzések nem jelenthettek segítséget a beszélgetőpartnerek számára, ugyanis háttal ültek egymásnak. Ezáltal fokozottan figyeltek egymás verbális jeleire, így ritkának bizonyult az egyszerre beszélés, a rögzített hanganyag mindössze 8%-ban, vagyis a szóátadás lehetőségének félreértelmezése, esetleg a beszélő szerepének erőszakos átvétele a beszélők között, ám ezek időtartama eltérő. A szakirodalommal megegyező módon, nagyobb számban fordult elő azoknál a beszélgetőpartnereknél, akik már ismerték egymást (Bata-Grácsi 2009). Ennek magyarázata részben az udvariassági formák gondosabb betartása az idegennel való kommunikáció esetében.

Ezzel szemben a gyerekek esetében a párbeszédek 25%-ában, vagyis közel minden negyedik alkalommal kezdtek el egyszerre beszélni a dialógus résztvevői. Ennek magyarázata lehet, hogy a gyermekek még nem sajátították el az említett udvariassági formákat, amire a felnőtt diskurzusok esetében nagy hangsúly került. Emellett az egyszerre beszélés a gyerekeknél a hierarchia kialakítását is szolgálja megfigyeléseink szerint, vagyis amelyik gyermek többet tartja magánál a szót, hangosabban és többet tud beszélni, az válik a beszélgetés irányítójává, ami általában a polilógusok esetében jellemző. A gyermeknyelvi dialógusok esetében a beszélőváltást nehezítik a két megszólalás között hosszú távolságok, vagyis a két beszélő között fellépő hosszú szünetek. Bár ez a gyermekek között ez nem okoz feszültséget, ám nehézséget okoz a beszédjog megtartásában, vagy esetleges átadásában.

Összefoglalás Kutatásunk a 3-6 éves korosztály nyelvhasználatát vizsgálta, azon belül is elsősorban a párbeszéd megjelenését. Bár az anyanyelv-elsajátítás, illetve a gyermeknyelvi jellemzők leírása napjainkban már kiterjedt szakirodalommal rendelkezik, a gyermeknyelvi dialógusokra vonatkozóan csak néhány tanulmány látott napvilágot (vö. Lengyel 1995). A kutatás fő kérdése az volt, hogy a gyermekek nyelvhasználatában kialakuló dialógus formáját és funkcióját tekintve mennyiben hasonlít a felnőttek nyelvhasználatához, illetve mennyiben tér el attól.

A gyermekek nyelvhasználatában (a szakirodalommal megegyező módon) 3-4 éves kor körül megjelent a párbeszédes forma, amely azonban sem tartalmilag, sem szerkezetét tekintve nem bizonyult azonosnak a felnőttnyelvi dialógusokkal. A vizsgálat első hipotézise tehát beigazolódott. A kognitív képességek ugrásszerű fejlődésnek köszönhetően igen nagy különbségek mutatkoztak a különböző életkori csoportok produkciójában. A kisóvodások (3-4 éves), illetve az idősebb, nagyóvodás (5-6 éves) gyermekek nyelvi teljesítményében eltérést tapasztaltunk a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás, továbbá a dialógusok felépítése között, valamint a dialógusok szerkezetét tekintve is. Ennek lehetséges magyarázata, hogy ötéves, illetve annál nagyobb gyermekek már fejlettebb kognitív képességekkel rendelkeznek, a nyelvi szocializáció során már elsajátították a felnőttekre vonatkozó dialógusalkotó, illetve udvariassági és pragmatikai szabályokat. A két csoport között a nyelvi teljesítményben részben mennyiségi, részben pedig minőségi különbségeket tapasztaltunk. Míg a fiatalabb gyermekek rövidebb és egyszerűbb nyelvi alakokkal kommunikáltak, addig az idősebb gyermekek már képesek voltak hosszabb és összetettebb nyelvi formák használatára is, amely szintén a fejlettebb nyelvi képességekkel magyarázható. Az összetettség természetesen nem csak a használt grammatikai formák elemzésével bizonyítható. A dialógusok esetében a párbeszéd felépítése, a beszélgetés koherenciájának kiépítése és megtartása, a közlés relevanciája mind a párbeszéd egységének felépítésére, így a sikeres kommunikációra, és információcserére szolgál. Végül a nemek között is különbség mutatkozott, amely azonban elsősorban a dialógus formáját tekintve jelent meg. Láthatjuk tehát, hogy a folyamatos gyakorlásnak köszönhetően a gyermekek társalgási és kommunikációs készségei, képességei állandó fejlődést mutatnak. Emellett pedig a szocializáció során a gyermekek fokozatosan sajátítanak el újabb kommunikációs formákat és stratégiákat.

Ahogy az a szakirodalomból tudjuk az életkor és a nem kategóriáin kívül a gyermekek nyelvhasználatára számos egyéb tényező is hatással van. A további elemzések során érdemes egyéb, például

szociolingvisztikai, illetve pragmatikai szempontok bevonásával vizsgálni a gyermeknyelvi párbeszédet, illetve egy nagyobb adatközlői csoportra kiterjedő vizsgálattal megnézni az egyéb kommunikációs szokások hatását a párbeszéd alakulására, ugyanis az eltérő anyanyelv-elsajátítási módozatok tekintetében is eltérést találhatunk a gyermekek beszédprodukcójában. Emellett érdemes figyelmet fordítani a különböző beszédhelyzetekben megjelenő párbeszéd formákra, így a családi, otthoni, illetve az intézményi, például óvodai keretben létrejövő dialógusok között is tartalmi és szerkezeti különbség mutatkozhat a pragmatikai szempontokat figyelembe véve.

Felhasznált irodalom

- BORONKAI Dóra, *Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I.*, Anyanyelv-pedagógia, 2008a. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> [letöltés: 2012. február 19.]
- BORONKAI Dóra, *Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás II.*, Anyanyelv pedagógia, 2008b. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> [letöltés: 2012. február 19.]
- BORONKAI Dóra, *Bevezetés a társalgáselemzésbe*, Budapest, Ad Librum, 2009.
- CARLETTA, Jean–MELLISH, Chistopher, S., *Risk-taking and recoveryintask-orienteddialogue*, Journal of Pragmatics 26, 1996, 71–107.
- DORE, John. ‘Ohthem sheriff’: *A pragmaticanalysis of children’s responses*” = *Child Discourse*, szerk. ERVIN-TRIPP, Suzann, Mitchell-Kernan, Claudia, New York, Academic Press, 1977, 139–164.
- GÓSY Mária, *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*, Budapest, Tanszer-Tár, 1993.
- GÓSY Mária, *Gyermekek anyanyelvi kompetenciájáról*, Gyógypedagógiai Szemle XXXVII, 2009, 81–88.
- GÓSY Mária, *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1984.
- GÓSY Mária, *Pszicholingvisztika*, Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- HORVÁTH Viktória, *Megakadásjelenségek a párbeszédekben*, *Beszédkutató*, 2004, 187–199.
- HUSZÁR Ágnes, *Bevezetés a gendernyelvészetbe: miben különbözik és miben egyezik a férfiak és a nők nyelvhasználata és kommunikációja?*, Budapest, Tinta Kiadó, 2009.
- IVÁNYI Zsuzsanna, *A nyelvészeti konverzációelemzés*, *Magyar Nyelvőr* 125, 2001. 74–93.

- Koós Ildikó, *Az anya személyiségjegyeinek hatása a csecsemő preverbális kommunikációjára*, *Beszéd kutatás*, 2001, 101-113.
- LANTYSÁK István, *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*, 2009. http://ht.nytud.hu/download/Lanstyak_Istvan_Besznye.pdf [letöltés: 2011. december 18.]
- LENGYEL Zsolt, *A gyereknyelv*, Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1981.
- LENGYEL Zsolt, *A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése = Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII.*, szerk. PLÉH Csaba, SZÉPE György, Budapest, Akadémia Kiadó, 1995, 103-117.
- MEIXNER Ildikó, *Hároméves gyermekek szókincse = A beszéd szimpozium magyar előadásai* szerk. MOLNÁR József, WACHA Imre, Szeged, Nyelvtudományi Társaság.
- MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes, *Gyermeklélektan*, Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1993, 46-54.
- PIAGET, Jean, *Hat pszichológiai tanulmány*, Budapest, Piaget Alapítvány, 1990.
- PINKER Steven, *A nyelvi ösztön*, Budapest, Typotex Kiadó, 1999.
- PLÉH Csaba, *A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai = Strukturális magyar nyelvtan 3., Morfológia*, szerk. KIEFER Ferenc, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2000.
- POSNER, Roland, *Theorie des Kommentierens*, Frankfurt, Athenäum, 1972.
- RÉGER Zita, *Utak a nyelvhez*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990.
- RICKHEIT, Gert–STROHNER, Hans, *Handbook of communicative competence*, Mouton de Gruyter, Berlin, 2008.
- S. MEGGYES Klára, *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1971.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. – SACKS, Harvey, *Opening up Closings*. *Semiotica* 8, 1973, 289-327.
- TOLCSVAI NAGY Gábor, *A magyar nyelv szövegtana*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
- WEINERT, Franz Emanuel, *Concept of competence: A conceptual clarification = Defining and Selecting Key Competences*, szerk. RYCHEN, Dominique S.–SALGANIK, Laura H., Seattle, Hogrefe and Huber Publishers, 2001, 45-65.