

A kulturálisan releváns információk átadása mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos lehetősége

Ivaskó Livia

SZTE Általános Nyelvészeti Tanszék

Papp Melinda

SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola

1. Az írás motivációiról

Jelen írás elkészítésével két célt szeretnénk megvalósítani. Egyrészt arról kívánunk rövid formában szólni, hogy a relevanciaelmélet (Sperber–Wilson 1995) fogalmaival megközelített módon miként lehet a kulturálisan releváns (Sperber 1996: 61–98) információk egy specifikus formáját, az évszázados tudást reprezentáló mesék (Boldizsár 2010) befogadására való készséget úgy értelmezni, mint olyan humánspecifikus, nyelvhez kötött képességet, mely lehetővé teszi a természetes pedagógiai (Gergely–Csibra 2005a) értelemben vett kulturális tanulást. Ki szeretnénk emelni, hogy az ebben a folyamatban szerepet játszó osztenzív ingerek tulajdonságainak függvényében mennyire várható el a felismertetni kívánt információ hatékony vissza-idézése kisgyermekkorban.

Írásunk másik, de jelen kötet szempontjából lényegesebb motivációja pedig az, hogy egy olyan tanárunkat köszöntsük sorainkkal, aki az általa alkalmazott osztenzív ingerek sokaságával igyekezett rávenni bennünket, tanítványait, a nyelvészeti kutatásokban való elmélyülésre, ilyen céljaink továbbéltetésére, azaz arra, hogy mi magunk is tegyünk azért, hogy a nyelvtudomány művelése élő, kulturálisan továbbélő, többek számára nyilvános reprezentációként elérhető információ legyen. Szeretnénk tehát, ha jelen sorainkkal hozzájárulhatnánk ahhoz, hogy látsszon, a Tanár Úr által alapított Nyelvtudományi Doktori Iskolában immár több generáció együttműködésének köszönhetően adódhat tovább a releváns információ a verbális történetmondás hagyományai szerint is.

Tanulmányunkat három nagyobb részre tagoltuk. Először azt az elméleti keretet kívánjuk bemutatni, melyben az osztenzív stimulusok természetét, azok funkcióit értelmezzük a humán kommunikáció és információátadás szempontjából. A második egységben azokról a különbözőségekről szólnunk, melyek mentén a hétköznapi történetmesélés eltérhet a sok-sok év alatt letisztult, sokak számára várhatóan releváns információt hordozó történetek jellegzetes módjától, azaz a mesemondástól. A harmadik részben saját kísérleti adatainkkal alátámasztva szeretnénk érvelni amellyel, hogy a megfelelően mesélt történetek mennyivel inkább alkalmasak arra, hogy a kisgyermek azokból kinyerjék, és később fel is idézzék azokat a tartalmakat, melyek megismertetése a mesemondás célja. Rá kívánunk mutatni arra, hogy az alkalmazott osztenzív ingerek megléte, vagy éppen hiánya milyen módon befolyásolja az óvodáskorú gyermekek történet-feldolgozási sikerességét. Az írás zárásaképpen pedig a fentebb meghatározott célok tükrében kívánjuk összefoglalni gondolatainkat, melyek egy olyan folyamat egy állomását mutatják be, melyben a Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoport korábbi és

jelenlegi tagjai munkálkodnak és munkálkodtak a gyermekek történetmesélési és történetmegértési képességeinek vizsgálatokor.¹

2. Elméleti keret

2.1. A figyelem, a relevancia és a közös figyelmi jelenet szerepe a történetek megértésében

Az ember az őt körülvevő környezet fizikai ingereit úgy dolgozza fel, hogy folyamatosan szelektálja azokat aszerint, hogy az adott pillanatban várhatóan mennyire lehetnek hatással rá. Nem figyel tehát minden egyes stimulusra egyforma módon, és nem is tesz egyforma erőfeszítéseket ezen ingerek feldolgozására, hanem csak a számára várhatóan releváns ingerek feldolgozására fordít energiát – vallja több kognitív pszichológiai megközelítéssel egybehangzó módon a relevanciaelmélet (Sperber–Wilson 1995). Társas interakcióban, amikor a kezdeményezőnek olyan szándéka van, hogy valamilyen információ birtokába kívánja juttatni partnerét, és ezen szándékát is kölcsönösen fel kell ismertetnie vele, jól kell tudnia megválasztani azt az ingert, vagy ingeregyüttest, melynek segítségével szándékait megfelelően tudja felismertetni partnerével. Ha nem kelti fel a partnere figyelmét, nem hoz létre megfelelően észrevehető és feldolgozható fizikai stimulust szándékai felismertetésére, akkor a relevanciaelmélet felfogása alapján azt mondhatjuk, hogy sikertelen lesz a kommunikációja.

Kutatásunk elméleti háttérét a relevanciaelmélet osztenzív-következtetési kommunikáció felfogása adja (Sperber–Wilson 1995). Ebben a felfogásban az optimális relevancia fogalma azt jelenti, hogy az adott stimulus elég releváns ahhoz, hogy a partnernek megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni a várható mentális kontextuális hatás érdekében, másrészt a kommunikátor képességei alapján az osztenzív stimulus az elvárható legrelevánsabb stimulus. Ellenkező esetben a partnernek nem érné meg műveleti erőfeszítést fektetni a feldolgozásba (Németh T. 2003).

Az együttműködő társas helyzetekben, így az együttműködő társalgási helyzetekben is szükséges feltétel a kooperatív viselkedés a beszélgetőpartnerek között, valamint a perspektívaelfelvétel (mentalizáció) képessége a kommunikátor szándékának hatékony és sikeres értelmezése érdekében.

Tomasello (1999; 2008) elméleti megközelítése alapján azt mondhatjuk, hogy a történetmondási és történetek megértésére vonatkozó sajátosan emberi tulajdonság egy olyan humánspecifikus képesség, mely feltételezi más, szintén csak az emberre jellemző tulajdonságok együttes jelenlétét. Az a mód, ahogyan az ember azonosítja fajtársait, jellemzi őt a szándékvezérelt cselekvésszervezés, a mások intencionális ágensként való szemlélete, a kooperatív feladatmegoldás, a közös szándékok feltételezése és felismerése, mind lehetővé teszik az ember számára egy új típusú tanulási forma megjelenését. Ezek a szociokognitív motivációk és képességek már a nyelv előtti gesztus alapú kommunikációban is jelentőséggel bírnak, ahogyan erre Donald (1991: 199–202) is rámutat. Az emberre jellemző nonverbális kommunikáció jelentősége emellett jelentéskiemelő, árnyaló, hangsúlyozó szerepként is értelmeződik, közvetítője az érzelmi attitűdöknek. Ahogyan Schnell Zsuzsanna fogalmaz (Schnell 2016: 200):

¹ Az első összefoglaló a Nemzetközi Pragmatikai Társaság Narratív pragmatika konferenciájára készült el 2013-ban (Lengyel–Komlósi–Ivaskó 2013).

Jelen írás pedig egy korábbi, nemzetközi együttműködésben megvalósított program kereteiben megkezdett és bemutatott kutatás továbbfejlesztett és kiegészített változata (Ivaskó 2014). A kutatást az Európai Unió és a Magyar Állam az Európai Szociális Alap társfinanszírozásában megvalósuló TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 'Nemzeti Kiválóság Program' támogatta Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíj keretében.

„... a jelentés-konstrukció több szinten zajlik, és egyidejűleg figyelembe vesszük az értelmezés során az olyan szövegkörnyezeti és – szituációs tényezőket, mint a társalgási helyzet, a beszélők viszonya, társas célok, személyközi kapcsolatok, illetve, hogy hierarchián alapuló (intézményes) vagy egyenrangú (hétköznapi, informális) jellegű – e az adott társalgási helyzet. E pragmatikai egészes interpretáció jelentőségét jelzi az az ösztönös következtetésünk, ha nincs összhangban a verbális és a nonverbális üzenet (gesztusok, arcmimika, egyszóval: a metakommunikációs tényezők) akkor ösztönösen a nonverbális jelzéseknek hiszünk.”

Tomasello (2008) felfogásában a humán kommunikáció fajspecifikus tulajdonságai elsősorban a közös problémamegoldásban és azokban a cselekedetekben keresendők, ahol az emberek együttműködő problémamegoldó társakként vannak jelen. Ezen közös cselekvés-szervezési helyzetek kognitív alapja az, hogy az ember képes a társait intencionális, önálló mentális állapotokkal rendelkező ágensként felfogni. Ez a fajta elmeolvasási képesség teszi lehetővé, hogy az emberek egymás motivációit kitalálva tudjanak együttműködően megoldani egy helyzetet, össze tudják hangolni saját és a mások viselkedését egy vagy több közösnek feltételezett cél érdekében. Ebben a folyamatban kitüntetett szerep jut azoknak a jelzéseknek, melyek segítségével az egyedek egymás számára hozzáférhetővé tudják tenni aktuális szándékaikat és vágyaikat, azokat a mentálisan jelen levő tartalmakat, melyek megosztásának képessége meg tudja őket különböztetni más fajok egyedeitől. Az ember esetében az is kijelenthető, hogy neurotipikus fejlődés mellett már meglehetősen korai életkorban is képes ezen szándékok monitorozására és felismerésére.

A nemcsak egyetlen egyén számára, individuálisan fontos információk továbbadására, hanem mint a közösség számára kulturálisan releváns reprezentációk átadására vonatkozóan Sperber az alábbi megállapítást teszi (Sperber 2001: 105):

„Szájhagyományon alapuló társadalmakban minden kulturális reprezentáció könnyen megjegyezhető; a nehezen megjegyezhető reprezentációkat elfeledik, vagy könnyebben megjegyezhetővé alakítják át, hogy kulturálisan elterjedhessenek.”

Ezen reprezentációk tartós fennmaradásának az a feltétele, hogy a közösség releváns tudásként kezelje azokat, illetve az, hogy a különböző kultúrákban hisznek a pontos másolás lehetőségében (Sperber 2001).

A kulturálisan relevánsnak mondható tartalmakat közvetíteni szándékozó mesemondási hagyomány a mesemondás közbeni intenzív fókuszált figyelemre, a történethallgatási transz létrejöttéhez szükséges nyugodt körülmények mellett azt is szükséges feltételként szabja meg, hogy legyen olyan mesemondó, aki verbális és nonverbális üzeneteivel is közvetíteni tudja a történetet (Stallings 1988; Boldizsár 2010). A tanulmány későbbi részeiben az ilyen jellegű mesemondás osztrénv stimulusaira irányuló egyik vizsgálatunkat ismertetjük röviden óvodáskorú gyermekek meseértési jellemzőinek tükrében.

2.2. A kulturális tanulás szerepe az egyedfejlődésben: a természetes pedagógiai hozzáállás

Csibra Gergely és Gergely György természetes pedagógiai (Csibra–Gergely 2006; 2009) hozzáállás-modellje azt mondja, hogy fajspecifikus adaptáció eredményeként az emberben sajátos hajlandóság alakult ki a releváns kulturális tudás spontán átadására a fajtársaknak, melyre érzékenyen születnek meg a kisbabák. Azaz egy olyan természetes állapot jellemzi őket, melyben a kulturálisan felkészültebb társuktól várják azt, hogy számukra releváns módon ismertesse meg velük az adott kulturálisan (is) releváns információt. Az erre a feladatra specializált társas tanulási rendszert „természetes pedagógiának” nevezzük.

A pedagógiai tudásátadást sajátos kommunikatív jegyek váltják ki, mint például a szemkontaktus, a dajkanyelv sajátos prozódiai mintázata és a saját néven szólítás.

A csecsemők korai és speciális érzékenységet mutatnak az ilyen osztenzív jegyekre, amelyek azt a kommunikációs szándékot jelzik számukra, hogy a másik személy új és releváns tudást fog közölni a referensről.

A következő táblázatban az itt ismertetett keretek tükrében összegezzük azt, hogy mire a négyéves kort eléri a kisgyermek, milyen, a történetek feldolgozása és megértése szempontjából különösen fontos képességek kibontakozása segíti őt abban, hogy megfelelő felkészültségek birtokában ismerje meg a neki szánt információkat.

születéstől	Jellemző az érzékenység a kommunikáció meghatározó osztenzív stimulusaira: meghatározó az arcpreferencia, a szemkontaktus és a dajkanyelv. Fontos a kontingens reaktivitás és az operáns kondicionálás szerepe a kommunikációban.	Az újszülöttek interakcióit a diádikus viszony jellemzi: képesek a korai érzelmek és más viselkedésformák együttes megélésére.
6 hónapos korban	A korábban is jellemző tulajdonságok mellett kezdik el figyelni és megérteni mások cselekedeteit.	„Social biofeedback” Az egyes érzelmi állapotok közös megélése során a gyermek az anya/interakciós partner által egyfajta felerősített és tartalommal feltöltött módon kezdi el érteni a megélt állapotokat.
9 hónapos korban	Már meg tudja különböztetni a gyermek a véletlenszerűen, illetve a szándékosan végrehajtott cselekvéseket. Megjelenik a mások szándékvezérelt cselekedeteinek felismerésére vonatkozó képesség.	Triádikus viszonyok megjelenése: közös célok és közös megfigyelés. Gesztusokra való reagálás.
10 hónapos korban	Megjelenik a mások szándékának felismerésére vonatkozó képesség. Teleologikus gondolkodás.	Megjelennek a közösen végrehajtott cselekvések, az együttműködő viselkedés jegyei, a közös figyelem és a közös szándékok felismerése.
12 hónapos kortól	Mások szándékainak felismerése már jellemző. Természetes oksági viszonyok felismerésének képessége.	Megjelenik a nyelvi szimbólumok használata, elindul a szociális normák és szociális formák elsajátítása is.
4 évesen	Mások szándékainak és vágyainak megértésére vonatkozó tudás megjelenése. A másik személy perspektívájából való szemlélés kialakulásának kora.	A már elég fejlett nyelvi bázis mellett egyre komplexebb szociális normák felismerésére és elsajátítására nyílik lehetőség. A későbbiekben ezek szerepe egyre erősödik.

1. táblázat

(Csibra 2010; Csibra–Gergely 2011; Gergely–Csibra 2003; 2005b; Gergely–Watson 1996; Tomasello 1999; Ivaskó–Lengyel–Komlósi 2014)

3. A hétköznapi történetek és a mesemondás hasonlóságairól és különbségeiről

A következő táblázatban azt próbáltuk meg összegezve bemutatni, hogy bár azok az interakciók, melyekben a verbális történetmondás meg szokott valósulni, tekinthetők egymásnak jól megfeleltethető szituációknak, a bennük létrehozott történetektől függően mégis azt tapasztaljuk, hogy a narratíva szerepe és az azt alakító tényezők szerepe lehet eltérő (Ivaskó 2016). Ez a fajta inherens különbség lehet az egyik feltételezett oka annak, ahogyan a történetek

fennmaradnak, ahogyan a narratív hagyomány alakul, illetve ahogyan ezen folyamatok biológiaiilag is motivált adaptációjáról vélekedhetünk (Mellmann 2012).

A fentebb ismertetett mentális képességek tekintetében a narratív elme (Tooby–Cosmides 1992) szempontjából kitüntetett szerepüként szokás kezelni a tervezési és sorrendezési folyamatok szabályozásáért, a versengő lehetséges megoldások közti szelekcióért, valamint a mások szándékainak felismeréséért is felelős homloklebenyt (Frith–Frith 1999; Frith–Wolpert 2003; Frith 2007). Ugyanezen terület szerepét a szó szerinti és nem szó szerinti jelentések megtalálásában is gyakran felelős területként határozzák meg (Kutas 2014).

A meseszövegek elemzői azonban eltérő szimbolikus szinteket találnak a tradicionális mesék és a hétköznapi értelemben vett történetek összevetésekor (Boldizsár 2010; Mellmann 2016). Mindkét esetben szükséges a különböző szó szerinti és nem szó szerinti formák megértésének képessége, bár az egyes történetfajtákat illetően jelentős különbségek mutatkoznak a szimbolikusság szintjeit illetően. A hagyományosan átadott mesetípusok esetében a szimbolikusság szintje nem annyira az egyes szavak, kifejezések, mint inkább a teljes történet szimbolikus természetében lesz meghatározó. A történetek interpretálása során a befogadók összevetik az újonnan feldolgozott információt a számukra korábbról elérhető mentális tartalmakkal, a mesék esetében a szimbolikusság szintjeitől függően fejtik meg az egyes mesék tartalmát.

A kulturálisan releváns információk továbbadásának szempontjából hatékony mesemondás, mely alapvetően nem elsősorban gyermekekhez intézett beszédmódként alakult ki (Boldizsár 2010), jól meghatározható alaki elemekkel rendelkezik. Ezek vázlatos összefoglalását adja a következő táblázat.

	Hétköznapi történetek	Mesemondás
A tipikus kezdő megnyilatkozást követő szekvencia tulajdonságai	a) hétköznapi eseményekre fókuszáló individuális történetek b) konkrét eseményeken alapuló elképzelt történetek	Az adott közösség szempontjából fontos, kulturálisan áthagyományozott történetekre irányítja a figyelmet
Kommunikatív helyzet	A történetek ideje és helye különbözik, jól elválik a mesélés, történetmondás valós helyétől és idejétől. „tegnap”, „a kertemben”, „múlt nyáron”	„Messze, hol a madár se jár...” „Az Óperenciás tengeren is túl...”
Verbális osztrénv ingerek jellemzői	A (jó) történetmondó a dajkanyelvhez hasonlóan, de nem azonosan magas frekvenciatartományba emeli meg a hangmagasságát, expresszív és intenzív beszédhangokat képez, jellegzetes, a tartalmi tagolást segítő dallamívvel hívja fel a figyelmet a szöveg lényeges egységeire és a történet kauzális viszonyaira, valamint elnyújtott magánhangzókat alkalmaz a figyelem felkeltése és megtartása érdekében.	

2. táblázat

A fiatalabb korosztály számára előadott mesékkal kapcsolatban azt mondhatjuk el, hogy a mesehallgatás és a mesemondás mint nyelvhez kötött képesség fokozatosan sajátítódik el (Gósy 1997). Korábbi szerzők megfigyeléseit egybevetve (Tomasello 2008; Csibra 2010; Karmiloff–Karmiloff–Smith 2002) az látszik, hogy a gyermekek nyelvi és kognitív érésének egy igen fontos állomása, amikor már képesek összefüggő történetek egyes elemeit nem különálló egységként kezelni, hanem olyan szekvencia részeiként interpretálni, ahol a konklúzió, a tanulság levonása komolyabb mentális erőfeszítést kíván (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009). Írásunk első részében erre a fejlődésre vonatkozóan emeltünk ki néhány meghatározó érési állapotot. Most egy rövid táblázatban összegezzük, hogy milyen módon segítik a 3. táblázatban már ismertetett jegyeken felül a beszélők a befogadóikat abban, hogy a történet tagolódására,

a többi interakciós elemtől való eltérésre ráirányítsák a figyelmet annak érdekében, hogy a történetük megfelelően legyen feldolgozható. Amikor kisgyermekek számára mondunk ilyen történeteket, akkor azt is megtapasztalhatjuk, hogy a verbális kommunikáció elsajátításához hasonlóan láthatunk egyfajta sorrendet a történetmondás során is a kommunikátor szándékainak felismerésére vonatkozóan.

	Hétköznapi történetek	Mesemondás
Osztenzív verbális inger (megfelelő intonációval)	Jól felismerhető kezdő és záróformulák alkalmazása: a) „Képzeld el, hogy...” „Történt egyszer...” „Hát ez történt.” b) ezek hiányában, „csak úgy”, rögtön belekezd a történetmondó	Jól felismerhető kezdő és záróformulák alkalmazása: „Egyszer volt, hol nem volt...” „Valamikor hajdanában élt egyszer egy...” „Ilt a vége, fuss el véle...”
Az informatív szándék tartalmának felismerése	A gyermekek hamarabb ismerik fel a történetmondó kommunikatív szándékát, mint hogy az informatív szándék tartalmát is pontosan fel tudják ismerni.	A gyermekek képesek hamarabb felismerni és nyilvánvalóvá is tenni a mesemondás jellegzetes figyelemfelhívó és –fenntartó ingereit (szemkontaktus, intonáció, testhelyzet stb.) annál, mint ahogy képessé válnának az informatív szándék pontos felismerésére.

3. táblázat

Ez a magyarázata annak, hogy bizonyos verbálisan átadott mesék esetében a gyerekek csak olyan jelentésekkel töltik fel az elhangzott megnyilatkozásokat, melyek az adott pillanatban számukra relevánsak, így nem keltve bennük olyan értelmezéseket, melyek a vizuális ábrázolás esetében konkrétabb megfeleltetést hívhatnának elő. Boldizsár Ildikó szerint (Boldizsár 2010) ez az egyik legfontosabb eleme a terápiás célú mesemondásnak is, hiszen a befogadó partner pontosan azt az értelmezést fogja az adott pillanatban létrehozni az elméjében a mese hallgatása közben, mely abban az időpillanatban a legrelevánsabb számára. Természetesen ez azt is jelentheti, hogy időről időre változhat, változik, hogy egy adott történetben melyik információval kell az alanyoknak még további mentális erőfeszítések árán átalkotni a tudatukat. De ez a megváltozott állapot csak az ún. „történethallgatási tranz” esetében tud megvalósulni, melyhez szükség van azokra az osztenzív ingerekre, melyek a mesélő és a hallgató közti kommunikatív szituációban a szimbolikusság mélyebb szintjeinek elérésében segítik a befogadót.

4. Az óvodáskorú gyermekek meseértési és -felidézési sajátosságai a mesemondás osztenzív ingereitől függően

Jelenlegi közös munkánk (Papp-Ivaskó 2016) előzménye egy 2014-ben végzett kísérlet, amelynek fókuszában a dajkanyelv mesemondásban betöltött szerepének vizsgálata állt (Papp 2014). Az akkori és a jelenlegi kutatás felvetése szerint is a mesemondás során hasonló pragmatikai mintázatokkal találkozunk a gyermekek, mint a hétköznapi dajkanyelvi diskurzusokban, ami segíti figyelmük fenntartását a történethallgatás közben, valamint a mesei összefüggések megértését (Clark-Clark 1977; Snow 1976; Snow-Ferguson 1977). A korábban bemutatott relevanciaelméleti alapokon nyugvó eljárásban a dajkanyelv sajátosságait osztenzív stimulusokként értelmezzük. A relevanciaelmélet szerint ugyanis az osztenzív következtetési kommunikáció bármilyen információra kiterjedően megvalósulhat, amikor egy személy valamilyen

módon a kommunikációs partner tudtára adja azon szándékát, hogy valamilyen információt kíván kölcsönösen nyilvánvalóvá tenni a számára (Sperber–Wilson 1995).

Kísérleti munkánk során arra számítottunk, hogy meseértési tesztek esetében minél több – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kap a gyermek a történehallgatás során, annál jobban teljesít a mesét követő feladatokban.

A fentiek értelmében azt feltételeztük, hogy a dajkanyelv használata segíti a gyermekeket a történet feldolgozásában és a fontos tartalmi elemek felidézésében (Gósy 1997). Hipotézisünk szerint a dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával csökken a figyelmi állapotban töltött időtartam, ezért romlik a meseértési teljesítmény is (Tomasello 1999; Csibra 2010). Azt is feltételeztük, hogy a dajkanyelvi mesemondás során a szemkontaktus megléte mint osztenzív stimulust segíti a gyermekeket figyelmük fenntartásában és a tartalmi elemek felidézésében. Arra számítottunk, hogy az életkor emelkedésével a teszteredmények is javulnak a nyelv- és beszéd természetes fejlődési ütemének megfelelően. A vizsgálatban óvodáskorú gyermekek vettek részt.

A gyermekek hét mesét hallgattak meg egy számítógép képernyője előtt ülve, ahol a mesemondó az 4. számú táblázatban összefoglalt módon hozta létre verbális stimulusait, illetve tartott szemkontaktust a gyermekkel. A szemkontaktus fenntartásának vizsgálata esetében a megfelelő összehasonlíthatóság érdekében döntöttünk a videofelvételről lejátszott tesztanyag mellett. Az összehasonlíthatóság érdekében a kísérleti helyzetben a gyermekek előre rögzített paraméterek szerint hallgatták a meséket, és azonos szempontok alapján (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009) történt a meseértés és felidézés tesztelése is. A kiválasztott mesék értelmezésének nehézségi szintjét az adott életkori csoport kognitív és nyelvi érettségéhez illesztettük. A meséket randomizálva társítottuk az osztenzió formájához. Minden gyermek minden mesét meghallgatott a tesztelés során. A teszt megoldásához szükséges időtartamot a gyermekek számára tartott foglalkozások átlagos időtartamához illesztettük. A további lehetséges osztenzió-kombinációkkal kiegészített teszt már meghaladhatta volna a gyermekek adott életkorra jellemző figyelmi képességeit, ezért csak a vizsgálat tárgya szempontjából legrelevánsabb kombinációkat teszteltük.

		Osztenzió formája		
	Mese címe	Verbális előadásmód	Szemkontaktus	Mesélő személye
1.	A három kiscica	dajkanyelvi intonációval	van	humán ágens
2.	A kutya, a macska meg az egér	dajkanyelvi intonációval	nincs	humán ágens
3.	A nagyravágyó béka	az informatív szándék lényegétől eltérő elemeket nyomatékolva	van	humán ágens
4.	A nyuszi, az őzike meg a répa	az informatív szándék lényegétől eltérő elemeket nyomatékolva	nincs	humán ágens
5.	A róka és a bakkecske	semleges, monoton, nem lényegkiemelő hangsúlyozás	van	humán ágens
6.	Az oroszlán és az egér	semleges, monoton, nem lényegkiemelő hangsúlyozás	nincs	humán ágens
7.	Ugorjunk árkot!	dajkanyelvi intonációval	nincs	nem humán ágens (ember arcú báb)

4. táblázat

A gyermekekre vonatkozóan szociometriai és nyelvi érettségi felmérés is történt. A résztvevők mindegyike ép fejlődésű, magyar anyanyelvű, semmilyen kognitív vagy szociokognitív eltéréssel nem rendelkező kisgyermek volt, akik szülei írásos beleegyezésével vettek részt a

vizsgálatban. Vizsgálatunkban összesen 22 fő vett részt (Nlány = 10, Nfiú = 12). A vizsgálati személyek átlagéletkora 70,5 hónap (SD = 6,94). A legfiatalabb vizsgálati személy életkora 53 hónap, a legidősebbé 82 hónap. Minden vizsgálati személy egynyelvű, anyanyelvük magyar. Mondatokban átlagosan 24,2 hónaposan kezdtek el beszélni (SD = 9,47). A leggyakoribb iskolai végzettség mind az édesanyák (N = 10), mind az édesapák (N = 8) körében az érettségi szakképesítéssel. 5 személynek nincs testvére, 11 személynek 1 testvére van, 3 személynek 2 testvére van, 2 személynek 3 testvére van, és csupán 1 személynek van 4 testvére.

A kutatásban részt vevő gyermekek egy relációszókincs-, egy beszédhanghallás- (Nagy et al. 2004), valamint egy szókincs- és szótanulás-vizsgálatban (Meixner 1989; Kuncz 2007) is részt vettek.

Az adatok kiértékelése az IBM SPSS Statistics 22 szoftverrel történt.

Ebben az írásban a vonatkozó vizsgálatainknak azokat az eredményeit közöljük, melyek a tanulmány célkitűzései szempontjából illeszkednek a gondolatmenetbe.

Minden mesét 6 kérdés követetett az alkalmazott meseértést ellenőrző teszt alapján (Nagy-Nyitrai-Vidákovich 2009). Kérdésenként 2 pontot kaphattak maximálisan a résztvevők.

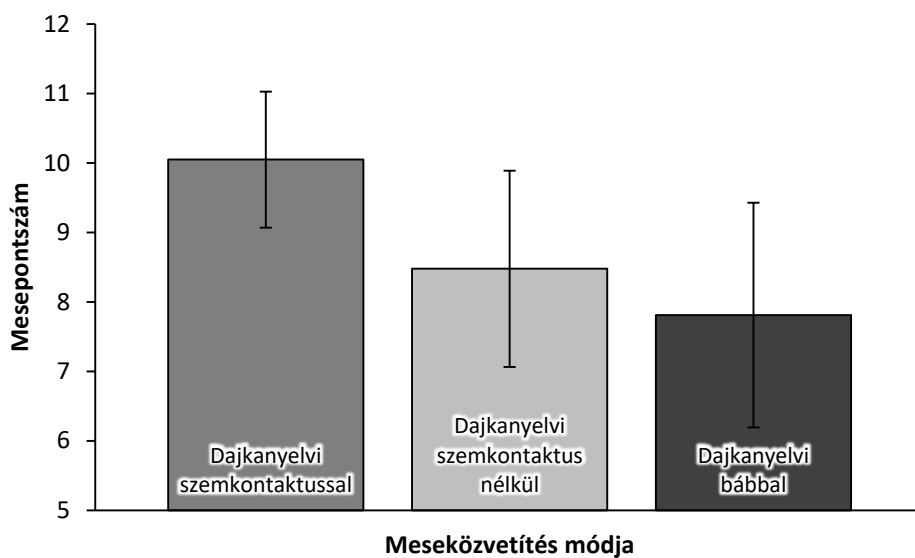
A legtöbb pontot (M = 10,05, SD = 2,16) az első mese esetében érték el a gyermekek, amikor a mesélő a szemkontaktust fenntartva alkalmazta a dajkanyelv sajátosságait a mesemondás során. A legkevesebb pontot (M = 6,95, SD = 2,89) abban az esetben érték el a gyermekek, amikor a mesemondó neutralizált hangsúlyozást alkalmazott, és a szemkontaktust teljes mértékben kerülte a mesemondás alatt.

4.1. A dajkanyelvi meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének függvényében

Megvizsgáltuk, hogy milyen hatása van annak, hogyha a mesét nem humán ágens közvetíti. Az ismételt méréses varianciaanalízis az alábbi jellemzőkkel történt: A MESE KÖZVETÍTÉSE faktorunknak három szintje volt: 1) humán ágens közvetíti a mesét szemkontaktussal, 2) humán ágens közvetíti szemkontaktus nélkül, 3) nem humán ágens közvetíti a mesét. Mindhárom esetben dajkanyelvi mesemondást hallhattak a gyermekek.

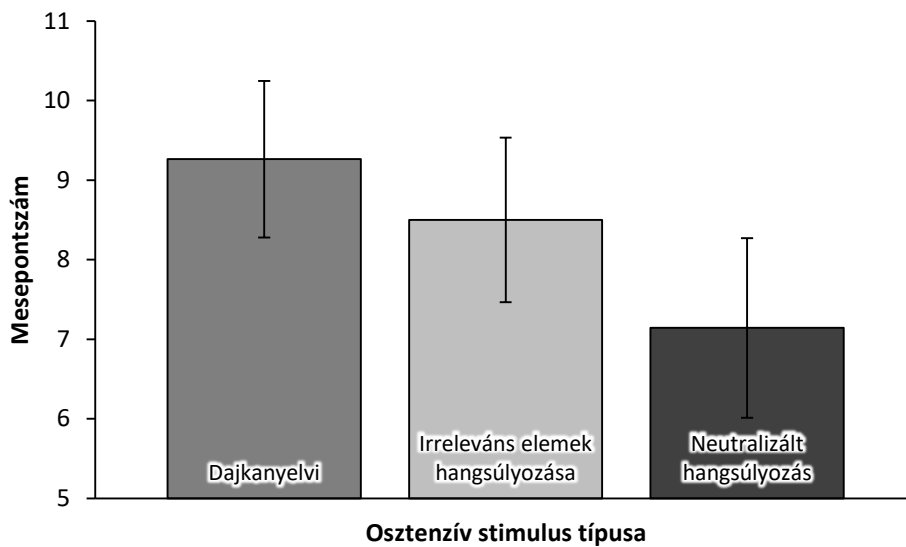
A dajkanyelvi meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének függvényében: szignifikáns különbséget találtunk a három fajta meseközvetítési típus között ($F(2, 40) = 4,34$, $MSE = 6,38$, $p = 0,02$).

Bonferroni-utótesztet végeztünk, mely szignifikáns különbséget mutatott azon két eset között, amikor egy humán ágens a mesemondó, aki fenntartja a szemkontaktust, és amikor egy nem humán ágens közvetíti a mesét ($p = 0,032$). A három csoport átlagát a 1. ábra mutatja. A meseértési pontszám alapján azt mondhatjuk, hogy a gyermekek annál több pontot értek el, minél több osztrénv stimulus segítette őket a mese feldolgozása során. A humán ágens által megvalósított dajkanyelvi változat szemkontaktussal bizonyult a leghatékonyabb eszköznek a gyermekek történetfelidézésre adott pontszámai alapján.



1. ábra

A dajkanyelvi mesemondást kiegészítő osztenzív stimulus, a szemkontaktus hatása a meseértési feladaton nyújtott teljesítményre



2. ábra

A meseértési feladatban nyújtott teljesítmény értékei a különböző osztenzív ingerek hatásának függvényében

4.2. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése az egyes verbális osztenzív stimulusok függvényében

Annak vizsgálatára, hogy a gyermekek milyen eredményeket értek el a meseértési feladatokon, az alkalmazott verbális stimulus típusának függvényében többutas ismételt méréses ANOVA-t végeztünk. Az OSZTENZÍV STIMULUS főhatással arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a verbális osztenzív stimulus típusa hogyan befolyásolja a meseértési feladaton nyújtott teljesítményt. A vizsgálati mintánkon szignifikáns különbséget találtunk a különböző osztenzív stimulusal közvetített mesékre kapott pontszámok között ($F(2, 40) = 16,32$, $MSE = 2,96$, $p < 0,001$).

Bonferroni-utótesztet alkalmaztunk, melynek eredményeként szignifikáns különbséget láthatunk a dajkanyelvi mesélés és a neutralizált hangsúlyozás között ($p < 0,001$), illetve az irrelevantis elemeket hangsúlyozó mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás között ($p = 0,016$).

Azt láthatjuk, hogy a dajkanyelvi mesélés nyomán érték el a legnagyobb pontszámot ($M = 9,26$). A legkisebb pontszámot pedig a neutralizált (Pitt–Samuel 1990; Honbolygó 2011) hangsúlyozással jellemezhető mesemondást követően érték el ($M = 7,14$). A különböző hangsúlyozási mintázatok közötti pontértékbeli különbséget a 2. ábrán láthatjuk.

4.3. Konklúzió

A kapott adatok kiértékelése nyomán megállapíthatjuk, hogy a vizsgálat tárgyát képező meseértési tesztek (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009) esetében a vizsgált mintán az a feltételezésünk, miszerint minél több, a feldolgozást segítő osztenzív stimulust kap a gyermek (jelen esetben: dajkanyelv használata, szemkontaktus) a történehallgatás során, annál jobban teljesít a mesét követő feladatokon, beigazolódott. A kapott adatok elemzéséből kiderül, hogy a dajkanyelv használata segítette a gyermekeket a történet feldolgozásában és a fontos tartalmi elemek felidézésében. A dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával csökkent a gyermekek fókuszált figyelmi állapotban töltött időtartama, ezért romlott a meseértési teljesítményük is. Az életkor és a teszteredmények összefüggésének vizsgálatakor is szignifikáns eredményt kaptunk, a két változó között erős korreláció mutatkozott ($r(19) = 0,696$, $p < 0,001$). Tehát a hipotézisnek megfelelően az életkor emelkedésével a teszteredmények is javultak a nyelv- és beszéd természetes fejlődési ütemének megfelelően.

5. Összefoglalás (helyett)

A mesei hagyományban a történetek elkezdése és lezárása jól felismerhető jegyek alapján történik. Amikor a történetmondás célja az, hogy a kommunikátor olyan optimálisan releváns információ birtokába kívánja juttatni partnerét, melynek feldolgozása nem kíván nagyobb befektetett erőfeszítést, mint amekkora kontextuális hatást kivált a feldolgozóból, akkor azt mondhatjuk, sikerült jó történetmondást végrehajtania. Kisgyermekkel végzett vizsgálatainkból kiderül az is, hogy a verbálisan továbbadott történetek esetében fontos az is, hogy milyen osztenzív ingerek segítik a figyelem ráirányítását és fenntartását az átadni szándékozott információra vonatkozóan.

Úgy tűnik, hogy az emberi kulturális tanulás egy igen kitüntetett formája a verbális kommunikáció azon alkalmazása, amikor a fiatalabb, kevésbé képzett személyek a tanultabb, több kulturálisan releváns információ birtokában lévő társaiktól tudnak (természetes kíváncsiságtól is vezérelve) tanulni, új ismeretekre szert tenni.

Tisztelettel reméljük, hogy jelen írás kiemelt célja, jókívánságunk is teljesül:

Kedves Tanár Úr!

Kívánunk még sok-sok ismeretátadási lehetőséget!
a szerzők

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet mondunk a statisztikai elemzésben nyújtott segítségért Labancz Ágnes pszichológia mesterszakos hallgatónak (SZTE-BTK).

Papp Melinda kutatása az „A tehetség értékének kibontakoztatása a Szegedi Tudományegyetem kiválósága érdekében” című TÁMOP-4.2.2.B-15/1/KONV-2015-0006 azonosítószámú projekt keretében valósult meg.

Hivatkozások

- Boldizsár Ildikó 2010. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Clark, Herbert H. – Eve V. Clark 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt.
- Csibra, Gergely 2010. Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind & Language* **25/2**:141–168.
- Csibra, Gergely – György Gergely 2006. Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Yuko Munakata – Mark Johnson (szerk.) *Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI*. Oxford: Oxford University Press. 249–274.
- Csibra, Gergely – György Gergely 2009. Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences* **13/4**:148–153.
- Csibra, Gergely – György Gergely 2011. Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* **366/1567**:1149–1157.
- Donald, Merlin 1991. *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Frith, Chris D. 2007. *Making up the Mind. How the Brain Creates Our Mental World*. Oxford: Blackwell.
- Frith, Chris D. – Uta Frith 1999. Interacting minds – A biological basis. *Science* **286/5445**:1692–1695.
- Frith, Chris D. – Daniel Wolpert 2003. *The Neuroscience of Social Interaction. Decoding, influencing, and imitating the actions of others*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Gergely, György – Gergely Csibra 2003. Teleological reasoning in infancy: the naïve theory of rational action. *Trends in Cognitive Sciences* **7/7**:287–292.
- Gergely György – Csibra Gergely 2005a. A kulturális elme társadalmi konstruálása: az utánzásos tanulás mint humánpedagógiai mechanizmus. In Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (szerk.) *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 371–377.
- Gergely György – Csibra Gergely 2005b. Teleologikus gondolkodás csecsemőkorban. Az egyévesek naiv racionális cselekvésemélete. *Magyar Tudomány* **2005/11**:1347–1354.
- Gergely, György – Jeremy Watson 1996. The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: the development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psycho-Analysis* **77**:1181–1212.
- Gósy Mária 1997. *Beszéd és óvoda*. Budapest: Nikol Gmk.
- Honbolygó Ferenc 2011. *A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése. A hangsúly pszicholingvisztikai és agyi háttere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Ivaskó, Lívia 2014. About the role of ostensive communicative context of storytelling. Előadás. Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung. Interdisziplinäre Tagung. 3–5. September 2014. September 2014, im Rahmen einer Partnerschaft der germanistischen Institute Göttingen und Szeged unter der Leitung von Dr. Márta Horváth und Dr. Katja Mellmann, gefördert von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung. Göttingen.
- Ivaskó, Lívia 2016. About the role of ostensive communicative context of storytelling. In Márta Horváth – Katja Mellmann (szerk.) *Die Biologisch-Kognitiven Grundlagen Narrativer Motivierung*. Mentis Verlag. 193–206.
- Ivaskó, Lívia – Zsuzsanna Lengyel – Boglárka Komlósi 2014. Humanspezifische Fähigkeiten beim Erzählen und Verstehen von Geschichten. In Endre Hárs – Márta Horváth – Erzsébet Szabó (szerk.) *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Wissenschaftlicher Verlag Trier. 63–83.
- Karmiloff, Kyra – Annette Karmiloff-Smith 2002. *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kuncz Eszter 2007. *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Budapest: Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.
- Kutas Márta 2014. A szó szerinti és a képes nyelv feldolgozása mint emberi agyi funkció. In Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1135–1167.
- Lengyel, Zsuzsanna – Boglárka Komlósi – Lívia Ivaskó 2013. „Now I'll be the storyteller” – Children's innate capacity to recognize and produce the pragmatic patterns of storytelling. Előadás. The 13th International Pragmatics Conference (Narrative Pragmatics: Culture, cognition, context) in New Delhi in 2013. New Delhi.
<http://ipra.ua.ac.be/main.aspx?c=.CONFERENCE13&n=1447>.
- Meixner Ildikó 1989. *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához*. Kézirat.
- Mellmann, Katja 2012. Is storytelling a biological adaptation? Preliminary thoughts on how to pose that question. In Carsten Gansel – Dirk Vanderbeke (szerk.) *Telling Stories. Literature and Evolution*. Berlin, Boston: De Gruyter. 30–49.
- Mellmann, Katja 2016. Monokausalitát und Pseudointentionalität. Zwei kognitive Prägnanzprinzipien des Erzählens. In Márta Horváth – Katja Mellmann (szerk.) *Die Biologisch-Kognitiven Grundlagen Narrativer Motivierung*. Mentis Verlag. 75–105.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor 2009. *DIFER – Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Németh T. Enikő 2003. A kommunikatív nyelvhasználat elvei. In Németh T. Enikő – Bibok Károly (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 221–254.
- Papp Melinda 2014. *A mágikus gondolkodás kora*. MA szakdolgozat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Papp Melinda – Ivaskó Lívia 2016. *Hogyan mesélünk? A mesemondás, mint természetes pedagógiai eszköz*. Kézirat. Találkozások az anyanyelvi nevelésben. Pécs.
- Pitt, Mark A. – Arthur G. Samuel 1990. Attentional allocation during speech perception. How fine is the focus? *Journal of Memory and Language* **29/5**:611–632.
- Schnell Zsuzsanna 2016. *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvéjlődés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Snow, Cathrin E. 1976. Mothers' speech to children. In Yvan Lebrun – Walburga Von Raffler-Engel (szerk.) *Baby talk and infant speech*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Snow, Catherine E. – Charles A. Ferguson (szerk.) 1977. *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, Dan 1996. *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Sperber Dan 2001. *A kultúra magyarázata: naturalista megközelítés*. Fordította Pléh Csaba. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sperber, Dan – Deirdre Wilson 1995. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Stallings, Fran 1988. The web of silence: Storytelling's power to hypnotize. *The National Storytelling Journal* **Spring/Summer**:6-19.
- Tomasello, Michael 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Tooby, John – Leda Cosmides 1992. The psychological foundations of culture. In Jerome H. Barkow – Leda Cosmides – John Tooby (szerk.) *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. Oxford, New York: Oxford University Press. 19-36.