

Papp Melinda

Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében

Jelen írás háttérében az a feltételezés áll, hogy a mesékben őrzött kulturálisan releváns tudás csak akkor tud terjedni (Sperber 1996; Ivaskó–Papp 2017), ha a történetmondó képes a megfelelő történetmondási stratégiákkal a hallgatóság figyelmét felkelteni és fenntartani, elősegítve ezzel a történettel átadni szándékozott információk feldolgozását. A tanulmány szempontjából a legfontosabb kérdés a mesélés mikéntjének a kutatása. Az óvodás gyermekekkel végzett önálló kísérlet eredményei azt igazolják, hogy a mesemondási szituációban a megfelelő osztenzív ingerek (Sperber–Wilson 1995) alkalmazása döntő jelentőséggel bír a közös figyelmi jelenet (Tomasello 1999) megteremtésében és fenntartásában. A kapott adatok alapján a mesemondó dajkanyelvi prozódiai alkalmazó szövegmondása és a szemkontaktus fenntartása ilyen osztenzív ingernek bizonyultak kisgyermekkorban

Bevezetés

A tanulmány célja az osztenzív stimulusok (Sperber–Wilson 1995) szerepének a vizsgálata a mesék átadásában és megértésében. A jelen írás a mesékre mint kulturálisan releváns tudástartalmakra (Sperber 1996) tekint Csibra Gergely és Gergely György természetes pedagógiai hozzáállás modelljének a perspektívájából (Csibra–Gergely 2006; 2009).

A tanulmány első része a mesék pedagógiai és terápiás eszközként történő alkalmazhatóságának a lehetőségeiről ad számot négy tudományos iskola szemléletmódját bemutatva (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009; Boldizsár 2010; Kádár 2012; Bajzáth 2015). A második rész a verbális történetmondás mikéntjének fontosságára hívja fel a figyelmet a természetes pedagógiai hozzáállás modell kulturálistanulás-definícióját követve (Csibra–Gergely 2006; 2009). A népmesék – mint az évszázados tudást reprezentáló narratívák (Boldizsár 2010) – befogadására való készséget egy olyan humánspecifikus (csak az emberre jellemző), nyelvhez kötött képességként érdemes értelmezni, amely lehetővé teszi a tanulásnak ezt a formáját. A tudásátadást ebben a modellben a kulturálisan releváns információk átadója, vagyis a mesemondó osztenzív ingerekkel segíti. Az osztenzió az a viselkedési forma, amelynek a segítségével az interakciós partner valamit megmutat. Az osztenzív-következtetéses kommunikáció során a kommunikátor magára, illetve az átadni kívánt információra irányítja a partner figyelmét, és feltárja előtte a szándékait (Sperber–Wilson 1995). A partner az osztenzív viselkedést észrevéve és feldolgozva következtethet a kommunikátor szándékaira. Csibra és Gergely korai életkorban ilyen sajátos kommunikatív jegyek tekintik például a szemkontaktust és a dajkanyelv sajátos prozódiai mintázatát. A beszédhelyzetnek megfelelő osztenzív ingerek alkalmazása segíti hozzá a mesehallgatót annak az intenzív fókuszált figyelmi állapotnak az eléréséhez (Stallings 1988), amelyben a mesék megfelelő absztrakciós szintre juthatnak (Boldizsár 2010). Ezt az állapotot Stallings (1988) történethallgatási transznak nevezi. Ezt a tudatállapotot mutatja be a harmadik rész.

A transzállapot eléréséhez szükséges osztenzív jegyek mesemondási szituációban megjelenő, figyelemirányításban betöltött szerepét vizsgálja a tanulmány negyedik része. Óvodáskorú gyermekkel végzett önálló kísérletes eredményekkel alátámasztva érvelek amellett, hogy a mesélő által alkalmazott jellegzetes figyelemfelkeltő és fenntartó kommunikációs jelzések (jelen esetben a szemkontaktus és a dajkanyelv prozódiai sajátosságai) ebben az életkorban a feldolgozást segítő osztenzív stimulusnak bizonyulnak mesehallgatási szituációban.

A mesék pedagógiai és terápiás eszközként való alkalmazhatóságának a lehetőségei

A mesék több iskola és kísérleti módszertan alapján is kedvező hatással vannak a gyermekek valamennyi kompetenciájának a fejlődésére. A rendszeres mesemondással a szociális kompetencia, az anyanyelv és a gondolkodás spontán fejleszhető (Nyitrai 2009). A kisgyermek jelentős hányada a hétköznapi életben nem tölt elegendő időt ezen kompetenciák fejlesztését segítő tevékenységekkel. Azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte mindennap mesélnek, másfél évvel előzik meg mind az értelmi, mind a szociális fejlődésben azokat a társaikat, akiknek nem szoktak ilyen gyakran mesélni (Nagy 1980). Ez utóbbi csoportba tartozó gyermekek mérhető lemaradással kerülnek be az általános iskolába, mivel nem az életkorilag elvárt szinten értik meg a történeteket, a verbális önkifejezésük pedig korlátozottabb a társas helyzetekben, mint a meséken szocializálódó társaiké. Ezt felismerve a mesemondás fontosságát több pedagógiai és terápiás iskola is hangsúlyozza. E folyóirat korábbi számaiban többek között Tancz Tünde és Szinger Veronika is foglalkozott a meséknek az anyanyelv-kommunikációs nevelésben (Tancz 2009), kiemelten a szövegértés fejlesztésében (Szinger 2009) tapasztalt, meghatározó szerepével.

Az egyik legrégebb óta alkalmazott és mérési eredményekkel igazolt eljárás a Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor által kidolgozott mesefeldolgozó módszer (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009). Ennek célja a 4–8 éves korcsoportba tartozó mesehallgató relációszókinccsének, összefüggéskezelésének és következtetési stratégiáinak a fejlesztése. A kötet által javasolt csoportos foglalkozástervekben az a cél, hogy segítő kérdések alkalmazásával pontosabban megértsék a gyerekek a mesét. A mesét követő beszélgetésben főként a racionális megértésre és a történetrendezési elvekre helyeződik a hangsúly.

Kádár Annamária arra hívja fel a figyelmet, hogy a mesék fejlesztik az érzelmi intelligenciát (Kádár 2012). *Mesepszichológia* című munkájában a mesék világát mint a gyermeki képzelet leképeződését mutatja be. Kádár felfogásában nagy szerepe van az egyes mesehősökkel való azonosulásnak, ellenazonosulásnak. A mesék képekre, szimbólumokra fordítják le a világ jelenségeit, ezek feldolgozásával pedig lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára a tudattalan feszültségek levezetésére, a szorongások feldolgozására. Az érzelmi intelligencia fejlesztését célzó módszer szerint a valódi beleéléshez nem kell a mesei szerkezetet felismertetni és tudatosítani, ugyanis ha ez megtörténne, elveszne az érzelmi beleélés lehetősége. A történet hallgatása közben a befogadó egyszerre figyel a mesemondóra és saját belső világára is. Kádár a *Mesepszichológia 2.* című kötetében (Kádár 2014) azt mutatja be, hogy a mese hogyan lehet a szülő vagy a pedagógus segítségére olyan kényes nevelési helyzetekben, mint a veszteségélmény feldolgozása, a dackorszak vagy egy testvér érkezése.

A mesék fejlesztő hatására épül a Boldizsár Ildikó által kidolgozott *Metamorphoses* meseterápiás módszer is (Boldizsár 2010). A terápia alapját a mesék mögött álló egységes és egylényegű világkép adja, amelyet a világ 7 meserégiójának népmesekincséből ismerhetünk meg. A népmesék tartalmazzák azt a komplex tudásanyagot, amely nemzedékről nemzedékre terjed, még akkor is, ha annak kódolt tartalma egyre nehezebben hozzáférhető a legifjabb generáció számára. Minden életkorban megtalálhatók azok a mesei tartalmak, amelyek az adott életszakaszban segítséget nyújthatnak. A harmonikus testi-lelki-szellemi fejlődés érdekében a mesékben őrzött tudásanyag egy részét fontos már gyermekkorban elsajátítani. Az óvodáskorú gyermekeket például megfelelően kiválasztott mesékkel lehet segíteni a testtudatosításban, illetve a világ megismerésében és megértésében. „A mesék messzemenőkig kielégítik a kisgyermekre jellemző mágikus gondolkodás, animizmus, artificializmus és finalizmus igényét, és visszavezetnek saját aranykorunkba, amikor még egészben-egyben láttuk a világot. Fontos alapélmény a személyiségfejlődésben, hogy az én kialakulásának folyamatában gyermekként mindenki végigjárja ezt az utat” (Boldizsár 2010: 324). Ebben a felfogásban a mesék a világhoz való harmonikus kapcsolódás lehetőségeit mutatják meg.

Boldizsár Ildikóhoz hasonlóan Bajzáth Mária is a népmesékre alapozta *Népmesekincstám* módszerét (Bajzáth 2015). Mesepedagógiai módszerének a lényege „a rendszeresen ismétlődő mesemondás és

mondókázás, a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel, amely minden résztvevő számára élményt és örömforrást jelent” (Bajzáth 2015: 7). A komplex mesefoglalkozások a gardneri értelmezés szerinti összes intelligenciaterületet fejlesztik (Gardner 1999; 2006). A logikai-matematikai, a nyelvi, a zenei, a téri, a testi-kinetikus, a személyes, a naturalista, a spirituális és az egzisztenciális intelligencia fejlesztésére is lehet megfelelő mesefoglalkozást összeállítani. Az utóbbi két módszer közös vonása az, hogy a terapeuták és a pedagógusok az egyes népek szellemi kincsének egyéb elemeit (mondókákat, népzene, népi játékokat, találós kérdéseket) is segítségül hívják a foglalkozásokon. Ezekkel az eszközökkel egy olyan szimbolikus, képi nyelv ismeretéhez vezetnek el a gyermekeket, amelynek a segítségével egyre jobban megértik a mesék mélyebb jelentését, és így közelebb kerülhetnek nemcsak a mesék, hanem önmaguk megismeréséhez is. A teremtő képzelet nyelvéről Boldizsár Ildikó így ír: „A mesék értéséhez és segítő erőként való használatához elengedhetetlen e nyelv ismerete, amit éppen a rítusokkal, mondókákkal, dalokkal, találós kérdésekkel és találós mesékkel igyekszünk aktiválni” (Boldizsár 2014: 15). Ahhoz azonban, hogy a teremtő képzeletet a pedagógusok és a terapeuták a fejlesztés és a gyógyítás szolgálatába tudják állítani, szükség van a hallgatósághoz illesztett mesemondási módszer kialakítására és a mesemondás megfelelő körülményeinek a megteremtésére is.

A mesehallgatás mint kulturális tanulás

A mesék generációról generációra való átöröklődésének lehetőségét az tette lehetővé, hogy az embernek van egyfajta sajátos hajlandósága a releváns kulturális tudás spontán átadására (Sperber 1996). Sperber a könnyű megjegyezhetőséget a kulturális elterjedés kritériumaként tartja számon, ugyanis a nehezen megjegyezhető reprezentációkat a közösség tagjai hamar elfelejtik. A népmesékbe kódolt komplex tudásanyag (Boldizsár 2010) – mint kulturálisan releváns információ – tartós fennmaradásának az a feltétele, hogy a közösség releváns tudásként kezelje ezeket a történeteket, illetve az, hogy a különböző kultúrákban higgyenek a pontos másolás lehetőségében (Sperber 1996).

A mesékkel kapcsolatban elterjedt tévhit ellenében, miszerint ezek a történetek gyermekeknek szánt narratívákként jöttek létre, a mesemondók a 19. század végéig elsősorban felnőtt közönségnek meséltek. Mind a gyermek, mind a felnőtt közönségnek szánt mesemondás esetében érvényes az, hogy a mesehallgató az őt körülvevő környezet fizikai ingereit folyamatosan szelektálja, nem figyel egyformán minden stimulusra, és nem is tesz egyforma erőfeszítéseket ezek feldolgozására. A relevanciaelmélet (Sperber–Wilson 1995) szerint a kommunikációs partner, jelen példában a mesehallgató csak a számára várhatóan releváns ingerek feldolgozására fordít energiát. A relevanciaelmélet osztrénzív-következtetési kommunikációfelfogásából (Sperber–Wilson 1995) kiindulva a kommunikáció sikere tehát azon múlik, hogy a történetmondó, aki valamilyen mesébe kódolt információ birtokába kívánja juttatni partnerét, ezen szándékát képes-e felismertetni vele. Az optimális relevancia (Sperber–Wilson 1995) értelmében tehát a választott stimulusnak elég relevánsnak kell lennie ahhoz, hogy a partnernek megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni a várható mentális kontextuális hatás érdekében. A kommunikátornak pedig a képességei alapján elvárható legrelevánsabb stimulust kell alkalmaznia a történetmondás közben.

Az információk releváns átadása áll Csibra Gergely és Gergely György természetes pedagógiai hozzáállás modelljének a középpontjában is. Az általuk kidolgozott modell szerint a természetes pedagógiai hozzáállás az ember egy olyan természetes állapota, amelyben a kulturálisan felkészültebb társtól várja azt, hogy számára relevánsan adja át az adott kulturálisan (is) releváns információt (Csibra–Gergely 2006; 2009). Csibra és Gergely felfogásában a természetes pedagógiai tudásátadást sajátos kommunikatív jegyek váltják ki, például a szemkontaktus vagy a dajkanyelv sajátos prozódiai mintázata. A szóbeli történetmondás meghatározott jegyeinek osztrénzív jellegére mutat rá természetes pedagógiai keretben Michelle Scalise Sugiyama is (2017). Tomasello szerint (1999; 2008) a történetek megértésére vonatkozó sajátosan emberi tulajdonság egy olyan humánspecifikus képesség, amely feltételezi más, szintén csak az emberre jellemző tulajdonságok együttes jelenlétét. A szándékvezérelt

cselekvésszervezés, a mások intencionális ágensként való szemlélete, a kooperatív feladatmegoldás, a közös szándékok feltételezése és felismerése (Tomasello 1999; 2008) teszi lehetővé az ember számára egy új típusú tanulási forma megjelenését. A figyelem, a relevancia és a közös figyelmi jelenet szerepéről a történetek megértésében egy korábbi írásban foglalkoztunk részletesen (Ivaskó–Papp 2017).

A történehallgatási transz

A mesék mint kulturálisan releváns tartalmak közvetítéséhez a nyugodt körülmények mellett szükség van egy olyan mesemondóra, aki verbális és nonverbális üzeneteivel is közvetíteni tudja a történetet (Stallings 1988; Boldizsár 2010). A különböző iskolák álláspontja eltérő a releváns mesei tartalomra vonatkozó kritériumok tekintetében. A racionalitásra épülő, logikai elemekre rákérdező foglalkozások (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009) esetében a meséket a narratíva logikai struktúrája alapján válogatták össze. Az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló mesék (Kádár 2012) vonatkozásában a tartalmi elemek érzelmi hatása a legfontosabb szelekciós tényező. Egy alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozás (Boldizsár 2010) alapját a terapeuták az aktuális céloknak megfelelően a világ népmesekincséből választják ki. A mesepedagógia (Bajzáth 2015) a hagyományos kultúra komplex egységelményt közvetítő meséit tartja alkalmasnak arra a célra, hogy az egységben gondolkodó, életet támogató, élmény- és örömközpontú pedagógiát segítse. A műmesék és a népmesék alkalmazásával kapcsolatban is vannak eltérések a bemutatott iskolák között, de az egyes szelekciós szempontokat egybevetve találhatunk olyan történeteket, amelyeket több iskola is elfogad saját fejlesztő és/vagy terápiás céljaihoz illesztetten. Az egyes módszerek szemléletét összegezve elmondható, hogy óvodai és otthoni mesemondás esetében is a legcélravezetőbb egy életkorilag illesztett, a gyermek kognitív és érzelmi szintjének megfelelő mese kiválasztása.

A mesehallgatási szituációval és a mesemondás hatékony stratégiáival kapcsolatos kritériumok tekintetében is többféle állásponttal találkozhatunk. A 2009-ben megjelent *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* című válogatáskötetben (Szávai 2009) több szerző is foglalkozik ezzel a kérdéssel. Nádai Pál szerint „a jó mesélő úgy játszik a hallgatói érdeklődésének szálain, mint Orfeusz a maga bűvös citharájának húrjain. Minden akkorddal vele rezeg egy-egy húr a hallgató lelkében is” (Nádai 1999: 36). A szerző rávilágít a játék és a mese közötti párhuzamra: az éber érdeklődés és a belemerülés közös eleme e két tevékenységnek. A mesemondást és a mesehallgatást is művészi munkának tekinti, így ezeket a történeteket a művészi nevelés eszközeiként tartja számon. Nádai Pál az emlékezetből elmondott mesék mellett érvel a felolvasott mesékkal szemben, szerinte ugyanis az elmondás közvetlensége már félig a valóság erejével hat. Voigt Vilmos *A mese neve* című írásában így fogalmaz: „A mese lényege a mesélés: amikor valaki(k) elmondják ezt valaki(k)nek. A szülő átöleli a gyermekét, tátott szájjal, játékot feledve figyelnek a hallgatók, és ezer példánk van arra, hogyan lehet mesével álomba ejteni nemcsak a gyermeket, hanem akár a fáradt katonákat is” (Voigt 1999: 6). Voigt példái is rávilágítanak arra, hogy a mesehallgatás egy olyan közös figyelmi jelenet (Tomasello 1999), amelyben a mesemondó és a mesehallgató közösen vesznek részt, miközben mindkettőjük figyelme a mesére irányul. Ilyenkor jól láthatók annak a fókuszált figyelmi állapotnak a fizikai jelzései, amelyet egy megfelelően kiválasztott és elmondott történet képes kiváltani a hallgatóságból. Büki Péter (1999) Nádai Pálhoz hasonlóan az élő mesemondás fontossága mellett érvel. Tanulmányában kitér arra is, hogy a mozgóképes mesei tartalmakkal való találkozásokkal kapcsolatban a szerző megjegyzi: az emlékezetből mondott mesék termékenyítőleg hatnak a teremtő képzeletre, míg a könyvillusztrációk és a televíziós mesefeldolgozások megzavarják ezt a kedvező hatást. Az élő mesemondás hatással van a képzelet fejlődésére, a gyermekek gondolkodására, világképére és szókincsére. Büki Péter arra is felhívja a figyelmet, hogy a mese gyógyító ereje csak kontemplálás, vagyis a belső elmélyülés, a saját gondolatok felé fordulás közben hat, ehhez pedig otium szükséges: „Az otium a testi nyugalomnak, a praktikus életből való kikapcsoltságnak egy formája”, amely minden magasabb szintű szellemi tevékenység során nélkülözhetetlen (Büki 1999: 24). Négy-öt éves kor körül alakul ki a gyermekek

sajátos, mesét hallgató viselkedésmódja, az a „bizonyos magatartás, amelyben a figyelmen, a merengésen kívül benne van az is, hogy kilép a hétköznapokból, várja a rendkívülit, a különöset, a csodálatosat. [...] Amikor a felnőtt mesélni kezd a gyermeknek, megváltozik a hangja, érződik rajta, hogy kilép a valóságból, s egy másik közegbe megy át. Hanghordozásával, gesztusaival, mimikájával, sejtelmességével juttatja kifejezésre, hogy a történet, amelyet elmond, nem játszódhat a megszokott környezetben. S a gyerek könnyen beleéli magát ebbe” (Mérei–V. Binét 1981: 236–237).

A legtöbb szerző egyetért azzal, hogy a mesehallgatás közben elindul egy olyan kognitív folyamat, amelynek a külső szemlélő számára is látható fizikai és viselkedéses jelei vannak (Lengyel–Komlósi–Ivaskó 2013; Ivaskó–Papp 2017). Kádár Annamária szerint a legideálisabb mesehallgatási helyzet „egy relaxált, félig álomszerű állapot, amikor az agy alfa-hullámokat bocsát ki” (Kádár 2012: 49). Ebben a fázisban indul el ugyanis az a belső képalkotási folyamat (elaboráció), amely az emlékezetünkben vagy a tudat alatt tárolt információk, érzelmi feszültségek egészséges és hatékony feldolgozását eredményezi. Ez egy olyan intenzív belső munka, amelynek célja lehet többek között a gyermek félelmeinek a csökkentése. Minden más fantáziatvékenységet beindító cselekvés, úgymint az álmodás, a játék, a merengés, később pedig az olvasás is belső képalkotással jár együtt, ez a képesség pedig gyermekkorban alakul ki.

Boldizsár Ildikó felhívja a figyelmet arra, hogy a mesék preventív, óvodai-iskolai felhasználása szempontjából is rendkívül nagy jelentősége van a mesehallgatási szituációnak. Stallings (1988) munkájára hivatkozva mutatja be Boldizsár Ildikó azt a jelenséget, amelyről a korábbiakban idézett szerzők is számot adtak közleményeikben, vagyis a történehallgatási transz állapotát. Ezt a transzállapotot egy megfelelően kiválasztott történet megfelelő körülmények között történő elmondása idézheti elő. „Az ilyen intenzív fókuszált figyelmi állapotban lévő emberek nyugodtak, éberek, fizikailag mozdulatlanok, ugyanakkor mentálisan aktívak, erősen koncentrálnak, a légzésük nyugodt, a szemük nagy és fényes, ráncaik elsimulnak, arcuk ragyog. Aki látott már mesét hallgató gyerekeket és felnőtteket, könnyen be tudja azonosítani ezt az intenzív fókuszált figyelmet a mesehallgatás közbeni állapottal” (Boldizsár 2010: 319).

A transzállapot létrehozásában kiemelt jelentőséggel bírnak a mesemondás fentiekben tárgyalt körülményei. A mesemondó nonverbális kommunikációja is hozzájárul ahhoz a kontextushoz (Boldizsár 2010), amelyben a terápiás céllal megválasztott mesei elemek a megfelelő absztrakciós szintre juthatnak a hallgató által kikövetkeztetett jelentésben. Ebben az állapotban mindkét félteke aktív, ezért a történehallgatási transz állapotának előidézése kiválóan alkalmazható az oktatásban is. A gyermekek ilyenkor könnyebben fogadják be az információkat, mélyebben sajátítják el a megszerzett ismereteket, mindemellett pedig nyugodtak, éberek és koncentráltak lesznek. Stallings szerint ez az intenzív figyelmi állapot csak akkor hozható létre, ha a hallgató személyes valóságára ismer benne, és ez intenzív érzelmi munkára készíti.

A mesemondás osztenzív stimulusainak kísérletes vizsgálata

Hipotézisek

Jelen kísérlet az óvodáskorú gyermekeknek szóló történetmondási stratégiákat vizsgálja függő változóként értelmezve a szemkontaktus megtartását vagy kerülését, illetve a beszéd prozódiai mintázatát. Három prozódiai mintázatot teszteltünk: a dajkanyelvi (Gósy 1997) változatot, a monoton, neutralizált beszédet és a mesehallgatónak átadni kívánt tudás szempontjából irreleváns tartalmi elemeket hangsúlyozó szövegmondást. Az óvodáskorú gyermekek meseértési és mesefelidézési sajátosságait a mesemondás ezen osztenzív ingereinek a függvényében vizsgáltuk. Jelen írás a vizsgálatnak azokat a részeit tartalmazza, amelyek a tanulmány célkitűzései szempontjából illeszkednek a gondolatmenetbe, a kísérlet további eredményei a *Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz* című tanulmányban olvashatók (Papp–Ivaskó 2017).

A vizsgálat előzménye egy 2014-ben végzett kísérlet, amelynek célja a dajkanyelv mesemondásban betöltött szerepének vizsgálata volt (Papp 2014). Az általunk végzett kutatások alapfelvetése szerint a mesemondás közben hasonló pragmatikai mintázatokkal találkoznak a gyermekek, mint a hétköznapi dajkanyelvi társalgásokban (Clark–Clark 1977; Snow 1976; 1977), és ez segíti a figyelmük fenntartását, valamint a mesei összefüggések megértését. A relevanciaelméleti alapokon (Sperber–Wilson 1995) nyugvó kísérletben a dajkanyelv sajátosságait osztenzív stimulusokként értelmezzük.

Hipotézisünk szerint a dajkanyelv használata a mesék feldolgozásában is segíti a gyermekeket. Feltételezésünk szerint minél több – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kapnak a gyermekek a történehallgatás során, annál jobban teljesítenek a mesét követő feladatokban. Vélhetően a dajkanyelvi sajátosságok elhagyása a figyelmi állapotban töltött időtartam csökkenésével és romló tendenciát mutató meseértési teljesítménnyel jár. A hipotézis szerint a dajkanyelvi mesemondás során a szemkontaktus mint osztenzív stimulus segíti a figyelem fenntartását, és ezáltal megkönnyíti a tartalmi elemek későbbi felidézését.

Módszer, kísérleti személyek

A vizsgálat során a gyermekek hét mesét hallgattak meg. A laptop képernyőjén látható mesemondó az 1. táblázatban összefoglaltak szerint minden mesét más osztenzív stimulus használatával közvetített a gyermekeknek. Változó paraméter volt a verbális előadásmód és a szemkontaktus megléte/hiánya. Az egyik mese esetében nem a mesemondó arcát láthatták a vizsgálati személyek a monitoron, hanem egy emberarcú báb képe jelent meg előttük. A meséket követően a gyermekeknek az volt a feladatuk, hogy a kísérletvezető által feltett irányított kérdésekre válaszoljanak. A meséket és a hozzájuk kapcsolódó, meseértést ellenőrző kérdéseket a *Fejlesztés mesékkel* című kötet (Nagy–Nyitrai–Vidákovics 2009) alapján állítottuk össze. Minden mesét követően 5 kérdésre kellett a gyermekeknek felelni a történet tartalmi elemeivel kapcsolatban. A hibátlan válasz minden kérdés esetében két pontot ért. Azért a megoldásért, amelyből kikövetkeztethető volt, hogy a gyermek megértette a történetet, de nem tudott egzakt választ adni, egy pont járt. A helytelen válaszáért (például a *Hova ugrottak be a kiscicák?* kérdésre nem a *lisztesládába* volt a válasz, hanem a *dobozba*) 0 pont járt. Szintén 0 pontot ért a válasz hiánya is.

1. táblázat

A vizsgálat során használt mesék és az egyes történetek elmondásakor alkalmazott osztenzív stimulusok rendszere (Papp–Ivaskó 2017)

	A mese címe	Az osztenzió típusa		A mesélő személye
		Verbális előadásmód	Szemkontaktus	
1.	<i>A három kiscica</i>	dajkanyelvi intonációval	van	humán ágens
2.	<i>A kutya, a macska meg az egér</i>	dajkanyelvi intonációval	nincs	humán ágens
3.	<i>A nagyravágyó béka</i>	az informatív szándék fókuszától eltérő elemeket nyomatékolva	van	humán ágens
4.	<i>A nyuszi, az őzike meg a répa</i>	az informatív szándék fókuszától eltérő elemeket nyomatékolva	nincs	humán ágens

5.	<i>A róka és a bakkecske</i>	semleges, monoton, neutralizált, nem lényegkiemelő hangsúlyozás	van	humán ágens
6.	<i>Az oroszlán és az egér</i>	semleges, monoton, neutralizált, nem lényegkiemelő hangsúlyozás	nincs	humán ágens
7.	<i>Ugorjunk árkot!</i>	dajkanyelvi intonációval	nincs	nem humán ágens (emberarcú báb)

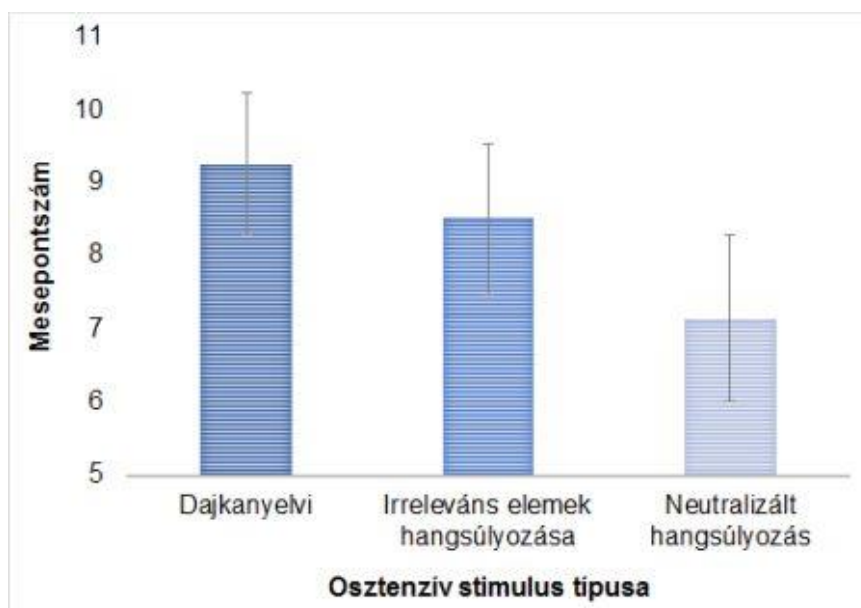
A gyermekekkel szociometriai és nyelvi érettségi felmérés is készült. A résztvevők egy relációszókincs-, egy beszédhanghallás- (Nagy–Józsa–Vidákovics–Fazekasné 2004), valamint egy szókincs- és szótanulás-vizsgálatban (Meixner 1989; Kuncz 2007) is részt vettek. Mindegyikük ép fejlődésű, magyar anyanyelvű és magyar egynyelvű, kognitív vagy szociokognitív eltéréssel nem rendelkező kisgyermek volt. A vizsgálatban (Papp–Ivaskó 2017) összesen 22 fő vett részt (lányok: N = 10, fiúk: N = 12) írásos szülői beleegyezéssel. A résztvevők átlagéletkora 70,5 hónap (SD = 6,94). A legfiatalabb vizsgálati személy életkora 53 hónap, a legidősebbé 82 hónap. Az adatok kiértékelése az IBM SPSS Statistics 22 szoftverrel történt. A gyermekek viselkedéses reakcióinak értékelése kvalitatív módon történt a mesehallgatásról készített videófelvételek alapján. A felvételeket a laptop kamerájával rögzítettük.

A vizsgálat eredményeinek kiértékelése

A kapott adatok kvantitatív feldolgozása

A hét mesemondási változat közül a legtöbb pontot ($M = 10,05$, $SD = 2,16$) az után a mese után érték el a gyermekek, amelyben a mesélő a szemkontaktust fenntartva alkalmazta a dajkanyelv sajátosságait. A legkevesebb pontot ($M = 6,95$, $SD = 2,89$) az után a mese után kapták, amelyben a mesemondó neutralizált, monoton hangsúlyozást alkalmazott, és a szemkontaktust teljes mértékben kerülte.

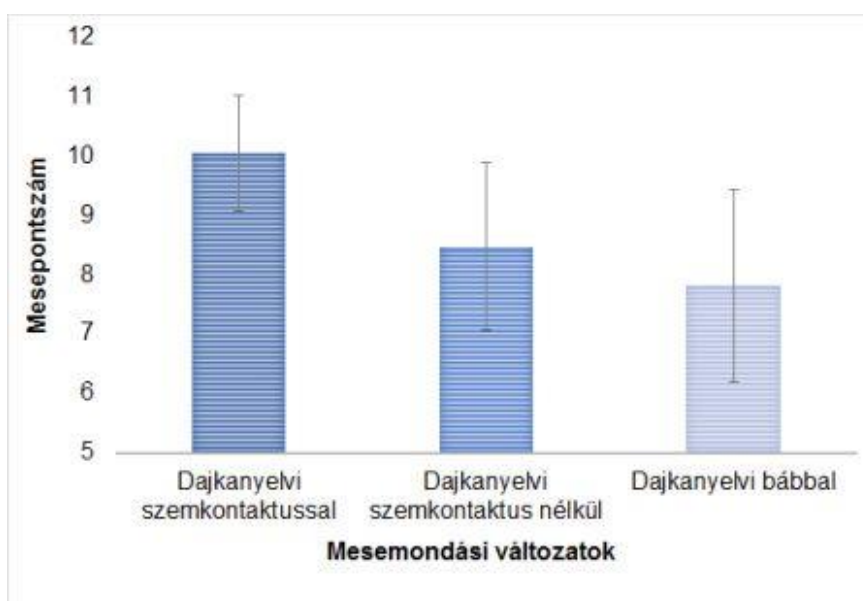
A meseértési feladatokon nyújtott teljesítményt az egyes verbális osztenzív stimulusok függvényében is értékeltük. Ennek vizsgálatára többutas ismételt méréses ANOVA-t végeztünk. Megvizsgáltuk, hogy a verbális osztenzív stimulus típusa hogyan befolyásolja a meseértési teljesítményt. A vizsgálati mintánkon szignifikáns különbség található a különböző mesemondási stratégiákkal közvetített történeteket követő feladatokon mért teljesítmények között ($F(2, 40) = 16,32$, $MSE = 2,96$, $p < 0,001$). A Bonferroni-utóteszt eredményeként szignifikáns különbség található a dajkanyelvi mesélés és a neutralizált hangsúlyozás között ($p < 0,001$), illetve az irreleváns elemeket hangsúlyozó mesemondás és a monoton módon hangsúlyozott mese között ($p = 0,016$). A dajkanyelvi mesélés nyomán érték el a gyerekek a legnagyobb pontszámot ($M = 9,26$), a legkisebb pontszámot pedig a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető mesemondást követően kapták ($M = 7,14$). Jelen változók közül a leghatékonyabbnak a dajkanyelvi mesemondás bizonyult. A pontértékbeli különbségek a 1. ábrán láthatók.



1. ábra

A meseértési tesztek eredményei a mesemondás közben alkalmazott különböző osztenzív ingerek hatásának a függvényében (Papp–Ivaskó 2017)

Az egyes dajkanyelvi változatok között is mutatkozott eltérés a vizsgálatba bevont további osztenzív stimulusok függvényében. A három különböző dajkanyelvi mesét követő teszt eredményeit értékelve a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének a függvényében szignifikáns különbség található a háromfajta meseközvetítési típus között ($F(2, 40) = 4,34$, $MSE = 6,38$, $p = 0,02$). A Bonferroni-utóteszt szignifikáns különbséget mutatott a szemkontaktust fenntartó humán ágens és a nem humán ágens között ($p = 0,032$). A különböző típusok eredményei közötti különbségeket a 2. ábra mutatja. A meseértési pontszámok alapján azt mondhatjuk, hogy a gyermekek annál több pontot értek el, minél több osztenzív stimulus segítette őket a mese feldolgozása során. A humán ágens által megvalósított dajkanyelvi változat szemkontaktussal bizonyult a leghatékonyabb eszköznek a gyermekek történefelidzésre kapott pontszámai alapján.



2. ábra

A különböző mesemondási változatok hatása a gyermekek meseértési teszten elért pontszámaira (Papp–Ivaskó 2017)

A kapott adatok kvalitatív feldolgozása

Az egyes meséknél megfigyelt viselkedéses mintázatok közötti különbség alátámasztja a hipotéziseket. Azokat a meséket, amelyeket a mesemondó a figyelem fenntartása érdekében több osztenzív stimulussal támasztott alá, a gyermekek sokkal intenzívebb figyelemmel hallgatták. A szemkontaktus hiánya és a monoton mesemondás több esetben azt eredményezte, hogy a figyelemvesztés különféle jeleit mutatták a gyermekek, például átlagosan 5–10 másodperc után elfordították a tekintetüket a monitorról, néhányan még a kísérleti helyszínt is el akarták hagyni. Mindezek a viselkedéses válaszok azokban az esetekben voltak tapasztalhatóak, amikor a) az erős nyomaték nem a tartalmas kifejezéseken volt, b) monoton szövegmondást alkalmazott a mesemondó, amelyet a gyermekek érdektelennek, feldolgozásra alkalmatlannak ítélték meg, hiszen ahogyan a relevanciaelmélet fogalmaz, nem érte volna meg a befektetett erőfeszítés a várható kiváltott hatást. A figyelemvesztés különböző módjait az alábbi, valós kísérleti helyzetben rögzített felvételek alapján készült illusztrációkkal szemléltetem. Az ábrákat Komlósi Boglárka segítségével készítettem (3–6. ábra).



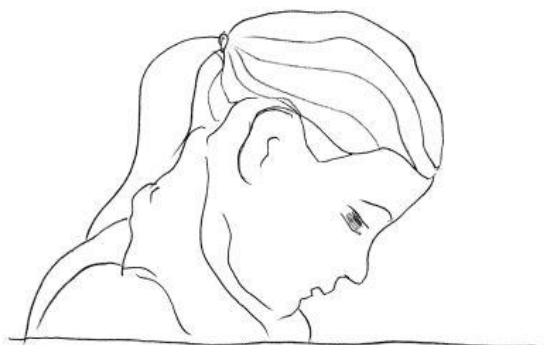
3. ábra

A dajkanyelvi, megtartott szemkontaktussal közvetített mesemondás során tapasztalt viselkedéses válasz illusztrációja: a gyermek a monitoron tartja a tekintetét figyelve az osztenzív ingerekre



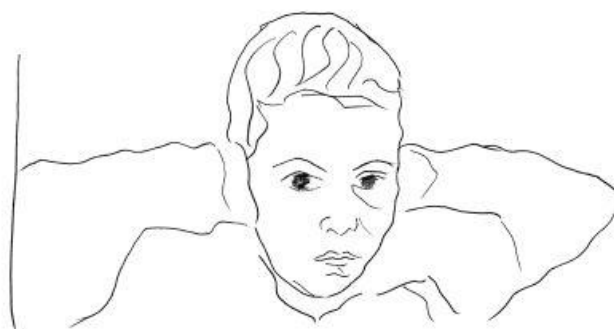
4. ábra

A neutralizált hangsúlyozással és megtartott szemkontaktussal közvetített mesemondás során tapasztalt viselkedéses válasz illusztrációja: a gyermek figyelmének fókuszába ebben az esetben már bekerülnek a környezet elemei is



5. ábra

A neutralizált hangsúlyozással közvetített, szemkontaktust kerülő mesemondás során tapasztalt viselkedéses válasz illusztrációja: a gyermek testtartásával jelzi, hogy a mesemondó által választott stimulus nem elég releváns ahhoz, hogy megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni a várható mentális kontextuális hatás érdekében



6. ábra

Az informatív szándék fókuszától eltérő elemeket nyomatékoló, szemkontaktussal közvetített mesemondás során tapasztalt viselkedéses válasz illusztrációja: a gyermek a szokásostól eltérő intonációra azzal reagál, hogy a fülére helyezett kézzel ül a mese első felében, így jelezve a mese befogadásától való teljes elzárkózást

Egyes vizsgálati személyeknél jellemző volt, hogy ezekben a megváltozott figyelmi fókuszú esetekben megkíséreltek a vizsgálatvezetővel verbálisan kapcsolatba lépni az irányított kérdések megválaszolása előtt. A vizsgálatvezető az előírt módszertan szerint nem léphetett verbális interakcióba a gyermekkel a mesehallgatás közben, hogy ne befolyásolja külső ingerekkel a mesehallgatási szituációt, és kerülnie kellett a szemkontaktust a vizsgálati személlyel a tesztfázis előtt. Az egyik jellegzetes nyelvi példát a dajkanyelvi prozódiai mintázatot alkalmazó, de a szemkontaktust kerülő mesemondási stratégia közben rögzítettük. A mesemondás 10. másodpercében a gyermek figyelme már a kísérlethez használt technikai eszköz megismerésére irányult: „De ez *hogyan* működik ez?(...) *Így csinálod, hogy menjen?*” A gyermek ezután visszatekintett a monitorra, majd a 30. másodperc után az osztenió hiányát érzékelve a következő kérdést intézte a vizsgálatvezetőhöz: „*Nem fárad el az a néni? (...) Nem fárad el?*” Ezek a nyelvi példák is igazolják, hogy a különböző oszteniív stimulussal közvetített

mesemondási stratégiák között a figyelem fenntartására vonatkozóan is mutatkozik különbség. Egyes esetekben maguk a gyermekek válnak az interakció kezdeményezőivé, ha azt tapasztalják, hogy nem megfelelő ingerekkel kívánnak velük kapcsolatba lépni.

Az elvégzett kísérlet rövid összefoglalása

A kísérleti eredmények (Papp–Ivaskó 2017) alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintán a feltételezésünk beigazolódott: a mesemondás során minél több feldolgozást segítő osztenzív stimulust kapnak a gyermekek, annál jobban teljesítenek a meseértési feladatokban. 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 a meseértési teljesítményük is romlott. Az adatok kiértékelése nyomán az is megállapítható, hogy a hangsúlymintázat mellett a szemkontaktus mint az osztenióra való felhívás megléte vagy hiánya is befolyásolja a gyermekek mesefeldolgozását.

Összefoglalás

Régóta tudott, hogy a fejlesztéshez szükséges mesei háttér megteremtéséhez fontos a gyermekek napi szintű kapcsolata a mesékkal. Nélkülözhetetlen egy alaposan kiválogatott, tartalmas mesei anyag, amely segíti a gyermekek fejlesztését – ez a különböző célú, mesemondási alkalmakra alapuló elméleti iskolák esetében eltérő lehet. Jelen tanulmány legfontosabb kérdése a mesélés mikéntjének a kutatása. A mesékben őrzött kulturálisan releváns tudás csak akkor képes terjedni (Sperber 1996; Ivaskó–Papp 2017), ha a mesehallgatás közben meg tud valósulni a fentiekben bemutatott transzállapot, amelynek megteremtése a mesemondó feladata és felelőssége. Ahogy az itt bemutatott kísérleti eredmények is mutatják, mesemondási szituációban a megfelelő osztenzív ingerek alkalmazása döntő jelentőségű a közös figyelmi jelenet megteremtésében és fenntartásában. A kapott adatok alapján a mesemondó dajkanyelvi prozódiaát alkalmazó szövegmondása és a szemkontaktus fenntartása ilyen osztenzív ingernek bizonyultak kisgyermekkorban. Jelen tanulmány a mesemondás – mint kulturális tanulás – egyes stratégiáinak a hatékonyságára hívta fel a figyelmet, illetve erősíteni kívánta azt a szülői és pedagógusi perspektívából is fontos gondolatot, amelyet Voigt Vilmos (Voigt 1999: 6) is megfogalmazott a fentiekben idézett írásában: „Évezredes hagyománya van a mesének. Valóságos mesemondó és mesehallgató kompetencia fejlődött ki bennünk. Csak nem szabad elfelejteni.”

Jelen írás létrejöttét az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 *Intelligens élettudományi technológiák, módszertanok, alkalmazások fejlesztése és innovatív folyamatok, szolgáltatások kialakítása a szegedi tudásbázisra építve* című projekt támogatta.

Irodalom

- Bajzáth Mária 2015. *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1. – Pedagógusoknak*. Kolibri Kiadó. Budapest.
- Boldizsár Ildikó 2010. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Boldizsár Ildikó (szerk.) 2014. *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Büki Péter 1999. A népmese és a gyermek. *Fordulópont* 4: 12–29.
- Clark, Herbert H. – Clark, Eve V. 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt. New York.
- Csibra, Gergely – Gergely, György 2006. Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In: Munakata, Yuko – Johnson, Mark (eds.) *Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI*. Oxford University Press. Oxford. 249–274.
- Csibra, Gergely – Gergely, György 2009. Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences* 13/4: 148–153.

- Gardner, Howard 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books. New York.
- Gardner, Howard 2006. *Multiple Intelligences – New Horizons*. Basic Books. New York.
- Gósy Mária 1997. *Beszéd és óvoda*. Nikol GMK. Budapest.
- Ivaskó Livia – Papp Melinda 2017. A kulturálisan releváns információk átadása mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos formája. In: Szécsényi Tibor – Németh T. Enikő (szerk.) *Stratégiák és struktúrák. Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára*. JATEPress. Szeged. 21–33.
- Kádár Annamária 2012. *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest.
- Kádár Annamária 2014. *Mesepszichológia 2. – Útravaló kényes nevelési helyzetekhez*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest.
- Kuncz Eszter 2007. *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány. Budapest.
- Lengyel, Zsuzsanna – Komlósi, Boglárka – Ivaskó, Livia 2013. „Now I'll be the storyteller” – Children's innate capacity to recognize and produce the pragmatic patterns of storytelling. Előadás: 13th International Pragmatics Conference (Narrative Pragmatics: Culture, cognition, context) New Delhi, 2013. <http://ipra.ua.ac.be/main.aspx?c=.CONFERENCE13&n=1447> (2018. január 25.)
- Meixner Ildikó 1989. *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához*. Kézirat.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1981. *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
- Nádai Pál 1999: A mesélésről. *Fordulópont* 4: 36–45.
- Nagy József 1980. *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor 2009. *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nyitrai Ágnes 2009. A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó. Szeged. 9–29.
- Papp Melinda 2014. *A mágikus gondolkodás kora*. MA-szakedolgozat. Szegedi Tudományegyetem.
- Papp Melinda – Ivaskó Livia 2017. Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.) *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület. 165–177.
- Scalise Sugiyama, Michelle 2017. Oral Storytelling as Evidence of Pedagogy. *Forager Societies. Front. Psychol.* 8: 471.
- Snow, Cathrin E. 1976. Mothers' speech to children. In: Lebrun, Yvan – von Raffler Engel, Walburga (eds.) *Baby talk and infant speech*. Swets & Zeitlinger. Amsterdam.
- Snow, Catherine E. – Ferguson, Charles A. (eds.) 1977. *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Sperber, Dan 1996. *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Blackwell Publishing. Oxford.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell Publishing. Oxford.
- Stallings, Fran 1988. The web of silence: Storytelling's power to hypnotize. *The National Storytelling Journal*. Spring/Summer. 6–19.
- Szávai Ilona (szerk.) 2009. *Mint a mesében? – Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó. Budapest.
- Szinger Veronika 2009. Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2018. január 25.)

Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2018. január 25.)

Tomasello, Michael 1999. *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press. Cambridge, MA.

Tomasello, Michael 2008. *Origins of Human Communication*. The MIT Press. Cambridge, MA.

Voigt Vilmos 1999. A mese neve. *Fordulópont* 4: 5–12.

Papp, Melinda

The role of ostensive stimuli in the transfer and understanding of stories

The hypothesis underlying the present study is that culturally relevant knowledge in stories and tales can spread only if the storyteller is able to raise and keep the audience's attention with the right story telling strategies— facilitating in this way the processing of information intended to be transferred in the story (Sperber 1996; Ivaskó–Papp 2017). The most important question of this study is to investigate the nature of storytelling. Results of the experiment carried out with pre-school children prove that the appropriate ostensive stimuli (Sperber–Wilson 1995) in the storytelling situation are crucial to creating and maintaining the scene of joint attention (Tomasello 1999). Data show that baby talk prosody in storytelling and keeping eye contact are such ostensive stimuli in early childhood.

Kulcsszók: mesemondás, osztenzív stimulus, történehallgatási transz, természetes pedagógia, dajkanyelv

Keywords: storytelling, ostensive stimuli, story listening trance, natural pedagogy, baby talk

Az írás szerzőjéről

Papp Melinda

tudományos segédmunkatárs, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Általános Nyelvészeti Tanszék, Szeged
pappmelinda54[kukac]gmail.com