

Az írott nyelv mint az elsajátítás tárgya (pszicho- és szociolingvisztikai közelítés)

Bevezető megjegyzések

A nyelvelsajátítást a genetikailag örökölt beszédképesség (nyelvi innáta) és a környezet együttesen határozza meg. A nyelvelsajátítást és a nyelvtanulást a kritikus periódus választja szét, bár a mai napig vita tárgya a kritikus periódus életkori határa (a 3., 6., illetve a 9. életév szokott előfordulni felső határként). Az erős változat szerint a kritikus periódus folyamán „tökéletes”, utána nem tökéletes nyelvismeretre teszünk szert. A nyelvelsajátítás ugyanis biológiailag és pszichológiailag motivált, a nyelvtanulás inkább társadalmilag, és ez okozza a minőségi különbséget. A nyelvi innáta-készségek természetes megnyilvánulásának szinte kizárólag a hangzó nyelv elsajátítási eseményeit szokás tekinteni. (Az innáta hatásait a kétnyelvűség bizonyos formáitól nem szokás megtagadni, de az életkor és a nyelvismeret minőségének összefüggését firtató viták végén nincs még pont.) Az írott nyelv birtokba vételét jobbára a kritikus periódus utáni eseménynek tekintik. Ennek következménye, hogy ettől a nyelvi manifesztációtól rendszerint megtagadják az innátizmus hajtóerejét. E szerint a szemlélet szerint az írott nyelv szinte kizárólag (iskolai) tanulás eredménye. (Az írott nyelv újszerű tárgyalására lásd Barton, D. 1994, Camps, A. és M. Milian 2000, Grabe, W. és R. B. Kaplan 1996, Lengyel Zsolt 1999, Scholes, R. J. 1993).

A nyelvelsajátítás nem szűkíthető az első nyelv hangzó formájára; a gyermek már kezdettől fogva képes elsajátítani az emberi nyelv valamennyi formáját: a hangzót, az írottat és a jeleltet. Ismert (de nem eléggé) az a tény, hogy a süketnéma gyerekek előbb kezdik a jelnyelvet elsajátítani, mint az ép hallású gyerekek a hangzó nyelvet. Az írott nyelvvel való ismerkedés, bizonyos elemeinek elsajátítása sem az iskolai padban kezdődik (erről majd az esettanulmány fog bizonyosságot tenni). Nincs neurológiai, biológiai (innáta jellegű) korlátozás (inkább csak társadalmi késztetés) arra nézve, hogy a nyelvi formák közül hányat és milyen sorrendben vesz birtokba a gyerek.

Nyelvelsajátítás: elméleti közelítések

Természetesen nem valamennyi közelítés hozható szóba, és a rövid áttekintés is csak arra fókuszál, hogy a főbb közelítések miként vélekednek az innáta és a környezet viszonyáról, a nyelvi fejlődésben képviselt arányukról.

Napjainkban a behaviorista, a maturációs és a konstrukcionista elméleti keret a legfontosabbak a jelzett viszony leírására (Gleason, J. B. 1985, Gósy Mária 2001, Ingram, D. 1989, Lengyel Zsolt 1981, Nelson. K. 1996). Vannak nyelvelsajátítási (rész)folyamatok, tapasztalati tények, melyekre csak az egyik közelítés ad megfelelő magyarázatot, mások értelmezése azonban akár kétféle közelítésmódot is megenged, illetve igényel (Hornstein, N. és D. Lightfoot 1981, Jackendoff, R. 1997).

A behaviorizmus szerint a gyermek meglehetősen passzív szerepet játszik a nyelvelsajátításban; ez a felfogás az utánzásnak, az utánzási folyamatoknak és a megerősítésnek tulajdonít elsőrendű jelentőséget. A környezet reagál a gyermeki megnyilatkozásokra: „jutalmazza” azokat; tartalmukra reagál; a javítások inkább a tartalomra és nem a formára irányulnak.

Az utánzás részben magyarázza a nyelvelsajátítást. Hatóköre korlátozott: a fonetika, kisebb mértékben a szókincs vonatkozásában igen, de a grammatika esetében nem jöhet szóba. A gyerek produkciós képessége behatárolja az utánzást, a gyerek képtelen produkciós szintjét jóval meghaladó nyelvi imitációra.

A behaviorista felfogás szerint a gyermek kevés nyelviinnáta-képességgel születik mind a percepció, mind a produkció vonatkozásában. A gyermek képes vokalizálni, innáta-auditív készségei lehetővé teszik saját és mások vokalizációjának megkülönböztetését. Képes a vokalizációt bizonyos kontextushoz kapcsolni, ami az asszociációs készséget alapozza meg. A kezdeti vokalizáció a belső feszültség kifejezései, majd a megoldás (a szoptatás, a komfortérzés helyreállása) nyomán megerősítést nyer mint hathatós eszköz, és ez eredményezi a beszédprodukciót. Az első funkcióba állított gyermeki beszédhangok azok, amelyeket a gyermek a környezetében hall. Figyelemre méltó azonban Moskowicz (1970) máig meg nem cáfolt megállapítása: a gyermeki fonémaelsajátítási sorrend nem követi a felnőtt nyelvi abszolút fonémagyakoriságot (ennek részben a gyermeki artikulációs képesség is oka).

A nyelvelsajátítást maturációs keretbe ágyazó közelítésmód az innátizmus változata. A modern innátizmust Chomsky fogalmazza meg (Chomsky 1965); ennek nyomán a múlt század 60-as, 70-es éveiben addig nem látott mértékben fellendült a különböző anyanyelvű gyermekek nyelvi fejlődésének vizsgálata. Ezekről a kutatásokról azt remélték, hogy az egységes kutatási metódus révén nyert empirikus adatok egybevetethetők lesznek, az egybevetés pedig az univerzális grammatika konkrét tartalmára fog fényt deríteni: a különböző anyanyelvű gyerekek azonos fonetikai (fonológiai), lexikai, szemantikai és grammatikai fejlődésének „legnagyobb közös osztója” alkotja az innáta tartalmát.

A maturációs elmélet szerint minden újszülött általános és gazdag nyelvi képességgel születik. Ez – többek között – úgy is megjelenik, hogy a különböző anyanyelvű gyerekek körében a nyelvelsajátítás szakaszai, az egyes szakaszok jellemzői azonosak. Az egyedfejlődés során a környezeti beszédhangok (a gyermekhez intézett beszéd) hatására automatikusan működésbe lép a „nyelvelsajátító mechanizmus” (Language Acquisition Device). A „szerkezet” általános nyelvi és tanulási elveket tartalmaz, ezek működésének eredményeképpen a gyermek nyelvi, grammatikai szabályokat „fogalmaz meg”, amelyeket igyekszik alkalmazni. Más szavakkal: a hallottak a (környezet), valamint a rendelkezésére álló univerzális grammatika alapján a gyerek „hipotéziseket hoz” a megnyilatkozások létrehozásáról intézkedő szabályokról. Az így nyert szabályok szerint megnyilatkozásokat generál. Ennek a tevékenységének köszönhető, hogy a gyermek olykor olyan formákat használ anyanyelvében, amelyekre nézve nem kaphatott a környezettől mintát. A 3 éves magyar gyerekek az *enyém autó* kifejezést a környezettől nem hallhatták, mégis használják. Ha a gyermeki tesztelés

negatív eredménnyel jár (a környezet nem erősíti meg az *enyém autó* formát), akkor egy idő után a gyermek lemond e forma használatáról.

A maturációs elmélet szerint a gyermek kezdetben minden emberi hangot produkál, később azonban a környezetében elő nem fordulókat elhálnak. Az emberi beszédhangok birtokba vétele fokozatos, biológiai program. Ennek bizonyítéka, hogy bármely nyelv elsajátítása során bizonyos hangtípusok (zár, rés stb.) azonos életkorban tűnnek fel. Az univerzalisták a beszédtapasztalatnak csekély szerepet tulajdonítanak, szerintük a gyermek nyelvi képességei születéstől fogva kiválóak, ezért inkább csak finom ráhangolás szükséges. A kutatások valóban azt bizonyítják, hogy az újszülöttek kiváló hallási képességekkel rendelkeznek. Különbséget tudnak tenni anyjuk és más női hang között; a születést követő napokban képesek a hangforrás felé fordulni. Néhány hetes korukban másként reagálnak emberi hangra, mint nem emberi hangra. Egyesek szerint a hallásképesség már a méhen belül elkezdődik. A vita egyre inkább arra éleződik ki, hogy a magzat, az újszülött észlelési rendszere a beszédhangok (a fonológiai jegyek) megkülönböztetésére „programozott-e előre”, vagy az újszülött általában (nem csak emberi beszédhangokra „kihegyezett”) kitűnő hallási képességekkel rendelkezik.

Nem tisztázott, hogy a nyelvelsajátító szerkezet vajon kizárólag csak nyelvi univerzálékat (szórend, szófajok) tartalmaz, vagy olyan általános tanulási eljárásokat, amelyek részhalmazként nyelvi jellegűeket is magukba foglalnak. A veleszületettséget hathatósan támogatja a nyelvelsajátítás gyorsasága, a különböző anyanyelvű gyermekek nyelvi fejlődésének nagyfokú hasonlósága, valamint az, hogy a felnőtt beszéd komplex, rendezetlen. Az utóbbi mozzanat drámaibb hangon is felmerül: a felnőtt beszéd bőven tartalmaz hibákat, rossz mondatkezdéseket (Chomsky 1968: 88). A hibák mellett fontos az is, hogy a nyelvi input eleve nem hordoz elegendő információt az emberi nyelv gazdag, bonyolult és fontos strukturális jellemzőiről (pl. az összetevők határaitól, törlésekről, mozgatról stb.). Ezeknek köszönhetően a nyelvi környezet korlátozott szerepet játszik az elsajátításban.

A nyelvelsajátítás konstrukciós közelítésmódja az innátaelmélet változata; egyik legnagyobb hatású képviselője a múlt század kiemelkedő pszichológusa, Piaget. A konstrukcionizmus szerint egy adott életkor nyelvi szabályai kettős arculatot mutatnak: a külső (környezeti) nyelvi tényeket a maguk képéhez hasonlítják, illetve ők maguk is hasonulnak a külső nyelvi tényezőkhöz. A gyakori magyar gyermeknyelvi *lót* forma kitűnően felmutatja ezt a kettősséget. A *-t* végződés a „külső” szabályok (tárgyas forma képzése) ismeretét bizonyítja. A gyermeki belső rendszerállapotot pedig az tükrözi, hogy kezdetben a gyerek tartja magát az általános szabályhoz: „vedd a tövet és illeszd hozzá a végződést: *hajó+t, ajtó+t* stb.” A következő állomás a *lót* forma, amely a belső (mentális) szabályban való módosulást tükrözi (a szótagszám változását). Végül megjelenik a felnőtt *lovat*. Ezek a változások úgy játszódnak le, hogy eközben a gyerek mindvégig *ló – lovat* formát hall. A „belső szabályok” tehát időről időre átépülnek, ennek egyik lehetséges formája az, hogy új alszabályok jelennek meg.

A konstrukcionista közelítésmód a fonetikai fejlődésben rezonanciaelméletként jelenik meg. Spanyol és angol csecsemők reakcióját mérték spanyol és angol VOT-ra. Kiderült, hogy a spanyol csecsemők jobban felismerték az angol fonémákat, amelyek inkább bázis jellegűek, mint spanyol megfelelőik. Ez alapján arra következtettek a rezonanciaelmélet hívei, hogy a gyerek nem parttalan univerzalizmussal születik, hanem az univerzalizmus a bázishangokra korlátozódik. Más kontrasztok csak tapasztalat (azaz tanulás) révén jelennek meg. Bizonyos fonémadiszkriminációs képességet a csincillák körében is sikerült kimutatni (Kuhl, P. K. és Miller, J. D. 1975). Kérdés tehát, hogy a szóban forgó és hasonló diszkriminációs képesség humán vagy szubhumán szintű-e. További kérdés, hogy a nyelvi ontogenezis későbbi szakaszaiban a környezet által meg nem erősített megkülönböztető képesség örökre eltűnik-e (és a felnőtt már nem észleli ezeket a különbségeket), vagy bár nem vész el, de nehezebb a megkülönböztetés (Werker, J. és R. Tees 1984). A kognitív közelítés Piaget életművét tekinti előzményének, de magával a kognitív közelítéssel itt nem foglalkozunk.

A maturációs felfogás a nyelvi környezetről – bár szerepét nem tagadta – tulajdonképpen nem sokat tud mondani: leginkább a genetikusan öröklött kibontakozási terének, sajátos katalizátorának tekinti, ezért e szempont alapján nem sokban különbözik a tanuláselméleti (behaviorista) modelltől, amely a nyelvi környezetnek pusztán megerősítő funkciót tulajdonít. Ily módon a nyelvi környezet – mindkét felfogásban – statikus, illetve alig-alig strukturált. Fokozza az ellentmondást, hogy az elsajátítás mikro- vagy mezotársadalmi környezetben zajlik, viszont a fenti elméletek csak makrotársadalmi perspektívát képesek kínálni (e gondolatra még visszatérünk).

Epigenезis

Az epigenезis az evolúciós biológia keretein belül jelent meg. Lényege (Berezkei Tamás 1998) az, hogy az egyedfejlődés során a genetikai szabályozás (az innátarendszer) valószínűsít bizonyos magatartásformákat, azok kifejlődését, de a konkrét kimenetel (azaz megjelenik-e vagy nem az adott magatartásforma) több külső tényezőtől függ. Az ember genetikai adottságai sokféle lehetőséget biztosítanak, viszont a bennünket érő külső (társadalmi) hatások jelentősen módosíthatják működésük konkrét formáját.

Néhány példa az epigenetikus szabályok működésére, azaz arra, hogy az évmilliókkal ezelőtt kialakult, majd rögzült viselkedési formák a mai megváltozott társadalmi viszonyok keretein belül miként köszönnek vissza. Fajunk túlélését jelentette az az évezredekkel (-milliókkal) ezelőtt kialakult meglehetősen egyszerű munkamegosztás, amely szerint a férfiak feladata a vadászat, a nőké a lakhelyül szolgáló zárt térben (barlangban stb.) az utódgondozás volt. Ebből a munkamegosztásból adódik – máig hatóan – az, hogy a férfiak általában a térészlelési (térorientációs) készségek tekintetében, a nők pedig a beszédképesség tekintetében jobbak. Térorientációs képességeket igénylő munkakörökben – építész, sofőr stb. – férfidominanciát tapasztalunk. A beszéd neurológiai alapjainak tekintetében jól ismert az a különbség, hogy a lateralizáció a férfiaknál kifejezettebb, a nőknél kevésbé (ebből következően a női agyféltekék jobban képesek átvenni egymás funkcióit). Genetikai örökségünk elvileg nem zárja ki, hogy balkezes gyerekeket jobbkezesességre kényszerítsünk, de ez a kimenet negatív következményekkel járhat.

A XX. század végén, a XXI. század első éveiben a nyelvelsajátítás különböző nyelvek és kultúrák, a média, a családi nyelvhasználat, a beszélő-író (rajzoló, ábrázoló stb.) társadalom metszés- és hatásvonalai között és mentén zajlik. A nyelvfejlődés (nyelvi ontogenezis) vizsgálatába hasznosnak mutatkozik az epigenезist az eddigieknél jobban bevonni, azaz rendszeres vizsgálat tárgyává tenni, hogy gazdag és komplex innátarendszerünk és a napjainkban a gyermeket körbevevő rendkívül vegyes (gazdag) nyelvi-információs környezet milyen viszonyba képes lépni.

Az epigenetikus törvények szerint a mai technikai civilizációs környezet egyforma késztetést jelent a nyelv akár hangzó, akár írott formájának elsajátítására. A hangzó nyelv elsajátítása nem nélkülözheti a vizualitást. Ennek egyik legnyilvánvalóbb jele a szájról olvasás. A gyerek 3-4 éves korig szinte csak a szemtől szembeni kommunikációs helyzetet képes megoldani, kezelni. Jól ismert az első telefonbeszélgetések alkalmával mutatott gyermeki kommunikációs zavar (gyakran kudarc) a vizuális élmény hiánya miatt, a gyerek nem beszél, mert nem látja a partner arcát.

A hangzó nyelvi folyamatok anatómiai, fiziológiai és neurológiai okoknak köszönhetően időben gyorsabban zajlanak, mint a hasonló írott nyelvek, ami annak kedvez, hogy a hangzó nyelvi forma legyen az első elsajátítandó, tudniillik így hamarabb jutni egy és ugyanazon információhoz. Szaporodnak azonban az olyan megfigyelések, esettanulmányok, amelyek szerint az egyidejű elsajátítás nemcsak hogy nem kizárt, hanem akár természetes is lehet.

Egyfelől jó lenne többet tudni arról, hogy miként támogatja egymást a két nyelvi forma. Másfelől a későbbi információfeldolgozás, ismeretszerzés, kommunikáció szempontjából kellene a mainál sokkal többet tudni arról, hogy az elsajátítási korszakban (kb. 1–6 éves életkorban) milyen

és mekkora haladást tesz meg a gyerek az írott nyelv spontán fejlődése (elsajátítása) területén. A szóban forgó életkorban ugyanis magától értetődő a hangzó nyelvi fejlődés beható ismerete az iskoláztatás szempontjából, de sokkal kevesebbet tudunk arról, hogy az írás területén mit ért el a gyerek. Fokozza a helyzet ellentmondásosságát, hogy a későbbiek során (serdülő-, felnőttkorban) a technikai-civilizációs társadalmi kommunikáció az írott nyelvi információnak ugyanolyan fontosságot (bár részben más tartalmat és funkciót) tulajdonít, mint a hangzó nyelvnek. Tehát eleve előnyösebb helyzetbe kerül az, aki az elsajátítási életkorban megfelelő haladást tesz mindkét nyelvi forma elsajátításában. (Az más és sajnos nagyon is fájó kérdés, hogy az írott nyelvben az iskoláztatás előtt már komoly haladást elért gyermekkel az iskola ma még nemigen tud mit kezdeni. Pedagógiai rendszerünk tehát nem képes követni a társadalmi mikrováltozásokat.)

Esettanulmány: hangzó/írott – írott/hangzó nyelv (Konszekutív kontra szimultán)

Az esettanulmány arra szolgáltat példát, hogy az „először a hangzó, majd az írott nyelvi forma” sorrend környezeti hatásoknak köszönhetően módosulhat. Nincs okunk annak feltételezésére, hogy az írott nyelv ne rendelkezne innátaalapokkal. Nem is egy tapasztalati tény (pl. az arcfelismerés és a fonémadiszkriminációs készség időben egyszerre jelenik meg) ennek realitását erősíti. Az esettanulmányt megelőzi egy rövid áttekintés a gyermeki vizuális-grafomotorikus fejlődéséről Feuer Mária munkája alapján (Feuer 2000). Az írás fejlődése ma alig-alig tárgya a gyermeknyelvi kutatásoknak. Ugyanakkor bár a gyermekrajzok klasszikus témája a fejlődéslélektannak, nem a „nyelv-szerűség” e vizsgálatok fő iránya, hanem az önkifejezés, az esztétizálás, a gyermeki világlátás stb.

0;8,0 – 1;8,0

(a pontosvessző előtt az évek, utána a hónapok, a vessző után a napok száma):

Az író-, rajzeszköz használata – ha megfelelő alkalom kínálkozik – már 1 éves kor előtt elkezdődik. Kezdetben a gyerek markolja a ceruzát, szájába veszi, firkát nem produkál. Rövidesen azonban képes lesz a ceruza grafitos végét ferdeszögben erősen rányomni a papírra; így „írnak”, inkább „szántanak” a papíron. A vonal rendszerint határozottan kezdődik, de folytatásként a nyom elveszhet. A gyerek egyszerűen élvezi a nyomhagyást, hogy munkálkodása valamit eredményez. A funkcióöröm jellemzi ezt a tevékenységet. Az „írást” a vállöv végzi, ezért eleve nem lehet kellően strukturált.

1;8,1 – 2;3,0

A gyerek egyféle vonalforma előállítására törekszik, tehát a vonalvezetés dominál. A kivitelezésben még mindig a vállöv a vezető szerep, de a mutatóujj is kezd szerephez jutni. Egyre magabiztosabban uralja a tevékenység fizikai kereteit: csak a rajzpapír határolta területre „ír”.

2;3,1 – 3; 0,1

A firkálást értelmező mozgás az uralkodó, ezzel szoros kapcsolatban a mintakövetés a jellemző. Firkái, rajzai és a külső valóság között hasonlóságot fedez fel, bár ez gyakran utólagos: a gyerek a „mű” elkészülte után mondja meg, hogy mit is rajzolt. A ceruza fogásában és irányításában egyre nagyobb szerep jut a hüvelyk-, mutató- és középsőujjnak, a gyerek többféle ceruzafogással is kísérletezik. A hüvelyk- és mutatóujj egyre közelebb kerül a ceruza hegyéhez, ennek köszönhetően a grafomotoros kivitelezés egyre pontosabb. A „technika” fejlődése lehetővé teszi olyan újabb (tömb-, vegyes, zárt, írást utánzó) firkák, vonalak megjelenését, melyek a betűvetést készítik elő, illetve alapozzák meg.

3–4 év

Megjelenik az írást imitáló grafikai mozgás; a betű-, szóírás elvének megértése. Ennek egyik jelzése az ilyen gyermeki kérdés: hogyan kell írni az Ákos betűt? Megszilárdul az utánzó firka, ami látás révén irányított kézmozgást feltételez. A kéz mozgása tehát előre tervezett. Az izommozgást most már főleg a csukló irányítja. A gyerek az ábrázolandó tárgyat nemcsak egészként képes megrajzolni, hanem képes alkotórészeire bontani, és az egyes részleteket megrajzolni (vizuális szegmentálás).

A gyermeki firkák, a vonalformák fejlődése előzményként szolgál a betűíró, latin betűtípusokat használó írásrendszerek számára (is). Kezdetben a pontszerű elemek dominálnak; a függőleges vonal megelőzi a vízszintes irányút, az utóbbi pedig a diagonálist, illetve a hajlított vonalat. Az egyszeres vonalakat követik a többszörösek (sokszoros függőleges, vízszintes, diagonális, hajlított vonal). Ezek után jelenik meg a cikkcakkos (hullám-) vonal, az egyszeres hurok, sokszoros hurok, spirál, körkörös vonal. A firkaformák megjelenési sorrendje rendezett és hierarchikus: az egyszerűbbtől tart a bonyolultabb felé.

Levente – az esettanulmány „főszereplője” – esetében egyszerűsítés arról beszélni, hogy hamarabb tanult meg írni (olvasni), mint beszélni. Itt most elegendő azt hangsúlyozni, hogy az írott nyelv iránti érdeklődése – akárcsak a kétnyelvűek esetében – együtt jár a metanyelvi tudatosság nagyobb fokával. Sok verbális megnyilatkozása mögött sajátos vizuális-optikai világszemlélet tárulkozik fel.

1;10,23–2;0,0

(a naplórészletek idézőjelek között, a gyermeki megnyilatkozások dőltten szedve szerepelnek):

- „Levente felfedezi: függőlegesekkel, vízszintesekkel a papír felosztható járdákra, utakra, kereszteződésekre.”
- „Levente nagyon belejött az olvasásba, mással sem foglalkozik. Az utcai feliratoknál megáll, s az ismert betűket hangosan mutogatva olvassa. 1 nap már három új betűt is képes elsajátítani. A legújabbak: *E, Í, B, C, M, F.*”
- „Állandóan olvas. A könyveket mostanában nem a képekért nézi, hanem az azonos betűket, számokat mutogatja, 2 keze 1-1 ujját tartja a 2 azonos formán egyszerre. Amiket biztosan kiolvas már: *A, B, E, i, I, V, g* és néha az *O*, bár ezt nem mondja ki.”

(i) A kétéves kor előtt tehát Levente a szokásosnál nagyobb érdeklődést tanúsít az írás (betűk, számok) iránt. Ez egyaránt magyarázható szűkebb, családi (a szülők egyetemi oktatók) és tágabb (utca, lakhely) motívumokkal (a séták során bőven látható mindenféle felirat).

(ii) A vizuális nyelvvel való ismerkedést elsősorban a „receptív” aspektussal, az olvasással kezdi. Ez kezdetben komolyan igényli a szem és a kéz koordinációját: a kéz segít a szegmentálásban, annak elhatárolásában, hogy mi a percepció tárgya.

(iii) Levente először a betűazonosságot fedezi fel. A felismert betűformák vonalszerkezetét a vízszintes és a függőleges irány szerinti építkezési elv jellemzi. Ez megfelelésben van a vonalformák megjelenési sorrendjével.

2;1,0–2;5,0

- „Az összes betűt ismeri (az *Y*-t és a *W*-t csak felismeri). Több mindent fordítva mond: *csitt-csatt – tics-tacs*”
- „1–10-ig számol, közben mutatja a tárgyakat. A betűket is már ujjával rámutatva balról jobbra mondja el. Egy-két szót egészként is felismer.”

(i) Levente gyakorolja az irányokat: bizonyos szavakat visszafele is tud mondani, ugyanakkor a szavakat alkotó betűket balról jobbra haladva mutatja. Felfedezi és gyakorolja a szerialitás elvét.

(ii) Az írott nyelv iránti érdeklődés együttjár a számok iránti érdeklődéssel. Ez további vizsgálatot érdemel, és eszünkbe juttatja Papp Ferenc megjegyzését (Papp 1973), mely szerint a magyar írott nyelv nem merül ki néhány tucat betűből (grafémából), fel kell venni a számokat és az írásjeleket is.

(iii) Az, hogy Levente két és fél éves korára valamennyi betűt felismeri, teljes megfelelésben van azzal, hogy a hangzó nyelvben is ebben az életkorban az értés szintjén a gyermek birtokolja anyanyelve teljes fonémaállományát (ez nem feltétlenül vonatkozik a produkcióra).

2;5,10–2;7,0

- „*Anya figyelj! Ezt is megnyomom (számítógépen). Sok »a«! Ó, de szép!*”
- „Biztonságosan megmutatja jobb/bal lábát, kezét, fülét (bal és jobb kézzel is, közben mondja is). Elég jól számol, olykor téved. Olvasás: már általában balról jobbra egy betűt sem kihagyva olvas minden nagybetűt. Ékezetekben már biztos: *E–É, Ü–U, Ö–O*. »*Ez nem E, ez É*« – mikor *É*-t lát. A szavak jelentését egyben még nem mindig ismeri fel.”
- „*RÖVID, HOSSZÚ, LENT, FENT* szavakat könyvéből önállóan betűzi; a *RÖVID, HIDEG, MELEG* szavakat betűzi, majd össze is olvassa.”
- „*Any ne beszélj, Hadd olvassam el ezt! Elolvasom a rövidet* (ti. a *rövid* szót) *R-Ö-V-I-D*. *Az van odaírva, hogy hosszú, pici.*”

(i) Az első két feljegyzés szerint az írott nyelv iránti érdeklődés Levente számára nemcsak megismerési (kognitív) jellegű, hanem világszemlélet is.

(ii) Az ékezetekről tett megjegyzések szerint egyfelől Levente számára a betűk (a grafémák) úgy léteznek, mint a megkülönböztető jegyek társadalmilag érvényes kombinációi. Másfelől fejlett metanyelvi ismeretekről vallanak. Az irány felismerése és tudatos kiválasztása bizonyára az írott nyelv iránti korai érdeklődés hozama, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a diszlexia egyik gyakori járulékos tünete éppen az iránytévesztés.

(iii) Egy adott szót betűkre tud bontani, és egyben is ki tud olvasni. Ez egyfelől metanyelvi tudatosságra vall (a gyerek előre közli mit fog majd kibetűzni!). Másfelől a vizuális memoriális megtartási készség kellő fejlettségéről vall: képes megtartani a szegmenseket mindaddig, míg tart a kiolvasási folyamat.

(iv) Levente a *rövid* szó komponentális elemzését végzi el.

(v) A számítógép billentyűzetének használata nagyban könnyíti az írás elsajátítását.

2;7,1–3;0,0

- „*Peugeot – pezsó-nak mondja; Renault – renó-nak mondja!*”
- „Egy bádogdoboz tetejére rátett egy pár korongot: *korongszendvics*.”
- „Levente »tetői«-re felírtuk nyomtatott nagybetűkkel – a belső oldalra – a családtagok és szomszédok neveit (kb. 20). Ma elkezdte egyenként porgetni őket, és »röptében« közölte mindegyikről: *Na, ki forog most?* – a *Csaba forog* stb. 1-1 tévesztéssel mind a 20-at megnevezte. Lassan alakul a szóképes olvasás.”
- „A mágikus tábláját teljesen sötétre satírozza: *Nem is látszik a tábla. Az a címe a képnek, hogy fekete. Az a címe, hogy sötét van.*”
- „*A behajtani tilos táblának van bugyija, törölközője, és tud bilibe kakálni, ha vizes lesz a pólója, átöltözik.*”

(i) Az autómárkák „kiolvasása” aláhúzza annak jelentőségét, hogy a mai technikai civilizáció, a megváltozott környezet a korábbtól eltérő ingerekkel szolgál. A legtöbb gyerek hamarabb és gyakrabban találkozik autóval (járművekkel, különböző gépekkel, számítógéppel), mint például állatokkal. Az autómárkáknak presztízszük van, különösen fiúgyerekek körében. A játékautók, modellek

egy-egy eltérő vonása (gömbölyű lámpás, csapott hátuljú stb.) a forma iránti érzéket növeli. Mindezek bőven kamatozódhatnak az írott nyelv birtokba vételekor.

(ii) Tanulmányosak a fenti márkamegnevezések a maguk „hibrid” jellege miatt is. A *pezsó, renó* a (magyar) betűérték és a kiejtés szerinti elvek együttes érvényesülését mutatja: a szó elejét a magyar graféma-fonéma megfelelési szabályok szerint ejti a gyerek, a szavak további részében azonban a kiejtés elve az irányadó.

(iii) A *korongszendvics* megnevezés, a „tetőkkel” való játék, a címadás, a stoptábláról tett megjegyzés ismételtén arról vall, hogy az írott nyelv iránti érdeklődés áthatja Levente egész világszemléletét.

3;0,1–3;4,1

- „*Én is golyóstollal szoktam írni, csak én rajzolok vele... Anya ne írd a golyóstollal! Ez golyóstoll? Anya, ne ilyet csinálj! Ne rajzolj! Ne írd vele!*”
- *Ha az á-ról elveszünk egy vesszőt, a lesz, és ha az ő-ről elveszünk egy vesszőt ó lesz.*
- *Betűs kekszről: Ez egy L. Ez egy Levente betű.*”
- „Ábécés pókerét olvasva (a kiolvasott betűvel kezdődő szót mond): *a – alma, c – cipő, g – csiga (cs helyett), d – darusautó, t – Mikulás (Télapó helyett), x – ikszilofon, ő – ördög; ő – őrr; sz – fa (a sziget szó helyett, mivel a sziget szó ábrázolásaként néhány fát tüntet fel a kép).*”
- „Tetőkkel játszik, a tetőkön különböző szavak, betűk vannak. *Ez az Orsi tető. Ez a Levente.* (Anya: És a Sanyi melyik?) *Ez a SA-NYI (a tetőre APA van írva). Úgy hívják apát, hogy Sanyi.*”
- „Olykor a számot is betűnek nevezi.”
- „A héten Levente elkezdett betűket alkotni celluxdarabokból (V, X, Y; *az X egy olló betű; a T kalapját balra húzza el: ez meg egy hetes betű*). A CD-lejátszó műszerfalára mutatva: *melyik betű jelzi a Hol a tél-t (a 28-as Kalácsa-dalt), azaz arra kíváncsi: melyik szám jelzi ezt a dalt. Öt lapos korongból kirakja a Levente betűt (L).*”

(i) A metanyelvi fejlettség tanúi az *ír, rajzol, olvas, elveszünk egy vesszőt* stb.

(ii) Ismét felbukkan a betű mint megkülönböztető jegyek társadalmilag érvényes kombinációja felfogás „értése”.

(iii) Levente képes a szókép betű szerinti megbontására. Ezt a tudását különböző kontextusokban képes érvényesíteni (tetők, ábécés póker, CD-lejátszó kijelző fala, celluxdarabokból betűforma készítése stb.).

(iv) A „*Sanyi – apa*” azonosítás mögött komoly teljesítmény húzódik.

3;5,1–3;9,0

- „Nagyon érdeklik az autójelek és a geometriai formák. Régóta felismeri az autójeleket (kb. 1 éve), de a formáját most kezdi megnevezni. Például: *»a rombusz a Renault jele; az Opel jele egy körben egy kis cikkcakkos vonal«* (ezt az apja tanította). *»A Mercédész jele egy körben egy háromágú csillag. A vastag S a Seat, a vékony S a Suzuki jele. A H a Honda jele, meg a Hyundaié«*. Az egyszerűbb formákat jól ismeri: kör, háromszög, rombusz, merőleges, párhuzamos (a neveket az apja tanította).”
- „Új hobbi van: ollóval vagdos: (i) kb. 1 hétig mindent miszlikbe; (ii) véletlenül egy általa ismert alakzat sikerül (*ez egy hetes, nézd, kívágtam egy D-t*); (iii) bizonyos képeket megpróbál körbevágni.”

(i) Képes az azonos betűket megkülönböztetni: *A vastag S a Seat, a vékony S a Suzuki jele*. Igényli a különböző geometriai formák nevének megtanulását. Ebben ismét a vizuális nyelv teljes ismerete iránti gyermeki vágy tükröződik.

(ii) Újabb csatornát jelent az ollóval történő kontúrok kivágása.

Zárás helyett

Gazdag innátarendszerünk – Levente példája mutatja – lehetővé teszi az anyanyelv hangzó és írott formájának szimultán elsajátítását. Mindkét folyamat meghatározott struktúra (az elemek sorrendisége) és elvek (szabályok) szerint halad. A családi és a szűkebb ökolingvisztikai jelenségek (az írott nyelvvel szembeni szülői magatartás, utcai feliratok, tévé stb.) megfelelő készítményt jelenthetnek a gyerek számára. A siker azonban azon múlik, hogy a szülők felfedezik-e a gyermek érdeklődését. Levente esetében igen.

A fenti esettanulmány többszörösen aláhúzza a nyelvi környezet (ökolingvisztika) fontosságát. Egyfelől a bolti feliratok, utcai plakátok és vizuális környezetünk egyéb konkrét jelenségei felkeltik a gyermek érdeklődését is; alig van olyan földrajzi pontja Magyarországnak, ahol az írás-olvasás első leckéit ne az utcán kapná meg a gyerek.

Levente – és a hozzá hasonló gyerekek – esetében át kell gondolni azt is, hogy az iskola megkezdésekor ezek a gyerekek méltánylandó írott nyelvi tapasztalattal rendelkeznek. Jelenlegi iskoláztatási rendszerünk azonban az ilyen esetekre nincs felkészülve.

Az esettanulmány másik tanulsága az, hogy a nyelvelsajátítás dimenzióit „finomítani” kell. Egyfelől a (szándékos vagy akaratlan) lingvicizmus miatt, tekintettel arra, hogy a nyelvelsajátítás, majd az erre épülő további szocializációs folyamatok, nem egyike a társult lingvisztikai témáknak, hanem egyéni sorsokat befolyásoló, társadalmi csoportok létezési formáját meghatározó folyamat, amelynek minden egyes összetevőjét ismernünk kell. Finomítani kell az elemzési kereteket azért is, mert a mai szociolingvisztikai tételek többsége osztály-, csoport-, rétegszinten fogalmazódnak meg (makroszociológiai lépték). Ugyanakkor a nyelvi fejlődés szociológiailag ennél „kisebb” – család, nagycsalád, rokonság, utca, busz stb. – szinten zajlik (mezoszociológiai lépték). Igaz az „anya – gyermek” kapcsolat nyelvi fejlődésben játszott szerepe viszonylag intenzív kutatás tárgya (mikroszociológiai lépték). A jelenlegi állás szerint a mezoszociológiai lépték hiányzik.

JEGYZET

Az esettanulmány empirikus adataiért köszönetet mondok Simon Orsolya és Czeglédi Sándor egyetemi oktatóknak, amiért gyermekük nyelvi fejlődéséről általuk rögzített adatokat nagylelkűen rendelkezésemre bocsátották.

SZAKIRODALOM

- Barton, D. 1994. *An introduction to the ecology of written language*. Blackwell, Oxford, Cambridge.
- Bereczkei Tamás 1998. *A belénk íródott múlt. Evolúció és emberi viselkedés*. Dialóg Campus kiadó. Budapest–Pécs.
- Camps, A.–Milan, M. szerk. 2000. *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam University Press.
- Chomsky N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. Mass.: M.I.T. Press.
- Chomsky N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Feuer Mária 2000. *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gleason, J. B. 1985. *The development of language*. Charles E. Merrill Publishing Company, Toronto, London.
- Gósy Mária 2001. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Grabe, W. és R. B. Kaplan 1996. *Theory and practice of writing*. Longman London and New York.
- Hornstein, N.–Lightfoot, D. 1981. *The logical problem of language acquisition*. Longman, London and New York.
- Ingram, D. 1989. *First language acquisition. Method, description and explanation*. CUP.
- Jackendoff, R. 1997. *The architecture of the language faculty*. MIT Press, Cambridge Massachusetts).

- Kuhl, P. K.–Miller, J. D. 1975. Speech perception by the chinchilla: voiced-voiceless distinction in alveolar plosive consonants. *Science* 190: 69–72.
- Lengyel Zsolt 1981. *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Lengyel Zsolt 1999. *Az írás: kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina. Budapest.
- Moskowitz R. 1970. The two-year-old stage in the acquisition of English phonology. *Language* 46: 426–41.
- Nelson K. 1996. *Language in cognitive development*. CUP Cambridge.
- Papp Ferenc 1973. Hang, fonéma, betű és a teljes magyar ábécé. *Magyar Nyelvőr* 97/3: 324–31.
- Scholes, R. J. szerk. 1993. *Literacy and language analysis*. Hillsdale LEA.
- Werker, J. és R. Tees 1984. Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant behavior and development* 7: 49–63.

Lengyel Zsolt

SUMMARY

Lengyel, Zsolt

Written language as the object of acquisition

This paper analyses the issue of language acquisition in a psycho- and sociolinguistic perspective, discussing its behaviourist, maturational and constructionist theories. All these approaches share the feature that, with respect to language acquisition, they take both an innate language faculty and a set of environmental effects into consideration. The various approaches mainly differ in terms of the proportions of influence they attribute to each of these components. Another shared feature is that most approaches usually restrict the issue of language acquisition to the acquisition of the spoken form of one's native language. However, evidence is accumulating that, due to environmental factors, a simultaneous acquisition of the written and spoken versions of the mother tongue cannot be excluded, either. This paper presents detailed data concerning the linguistic development, with respect to written language, of a child between the ages of 2 and 4. The phenomenon analysed here, the pre-school acquisition of the written form of a child's native language, raises not only theoretical problems but also those of a very practical nature in connection with mother tongue education.