

Debreceni Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

## **A gyermeknyelv és elsajátítása**

Témavezető:

Gyórfy Erzsébet  
tanársegéd

Készítette:

Diószegi Emese  
III. magyar

Debrecen, 2009.

## Tartalom

Bevezetés .....	1
A pszicholingvisztika kialakulása, kutatási területei .....	2
A gyermeknyelv elsajátításához kapcsolódó elméletek .....	5
A társadalom szerepe a nyelvelsajátításban .....	7
A gyermek beszédprodukciónak és beszédmegértésének fejlődése .....	9
A mentális lexikon .....	14
A szókincs a korai gyermeknyelvben .....	19
Az óvodás korú gyermekek szókincsének fejlődése .....	20
A 3-6 éves gyermekek szókincsére vonatkozó vizsgálatok, különös tekintettel a szófajgyakoriságra .....	21
Mellékletek .....	26
Bibliográfia .....	28

## *Bevezetés*

A nyelvszajátítás problematikája már az ókorban felvetett néhány kérdést. Mi az emberiség első nyelve, az ún. ősnelv? Mennyire akaratlagos a nyelv használata? Hogyan kerül birtokunkba a nyelv? Mennyire befolyásolja a nyelv elsajátítását a társadalom? Milyen összefüggés fedezhető fel nyelv és gondolkodás között? Többek között ilyen és ezekhez hasonló kérdések megválaszolását tűzte ki célul a strukturális nyelvészetből, másrészt a kísérleti és kognitív pszichológiából az 1950-es években önálló tudományággá fejlődő pszicholingvisztika.

Dolgozatom témájaként a diszciplína azon kutatási területét választottam, amely a gyermeknyelvvvel és annak elsajátításával foglalkozik. Ezen belül különösen a 3-6 éves óvodás korú gyermekek szókincsének fejlődése, szerkezete, szófaji megoszlása érdekelt. Erre vonatkozó kutatásomat a Földes Községi Napközi Otthonos Óvoda egyik telephelyén végeztem. 6 kiscsoportos, 6 középső-csoportos és 6 nagycsoportos gyermek közreműködésével elkészített hangos nyelvi anyag állt rendelkezésemre. Ezek alapján ismertetem szófaji kérdésekre rávilágító statisztikáimat. Vizsgálati adataim bemutatása és következtetésem levonása előtt a munkám fennmaradó részében általános képet kívánok nyújtani a fentebb említett kérdésekkel kapcsolatos teóriákról, kutatási eredményekről, a mentális lexikonról, illetve a gyermekek beszédprodukciónak és beszédmegértésének fejlődéséről.

## **A pszicholingvisztika kialakulása, kutatási területei**

A pszicholingvisztikai vizsgálatok alapvetően négy nagy területre terjednek ki: a beszédértésre és magának a beszédnek a folyamatára, az anyanyelv elsajátítására, a különböző beszédsérülések nyomán fellépő beszédkárosodási jelenségekre és a kétnyelvűségre (LENGYEL 1987: 9).

A modern értelemben vett pszicholingvisztika (1950-es évek elejével kezdődő időszak) megalakulása előtt is folytak már kutatások ma is aktuális témákról. Viszonylag korán felmerült a kérdés, hogy vajon milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg az emberi és az állati kommunikáció között. Az állati „intellektus” egyik meggyőző példája a Clever Hans néven ismert olvasni és számolni tudó ló. Ám a ló valójában csak az idomár szándékos vagy akaratlan jelzéseit volt képes felfogni, mely szoros összefüggésben állt az adott feladat eredményével. Ez az eset is bizonyítja, hogy az állatok agyműködése nem képes olyan bonyolult mechanizmusok elvégzésére, mint az emberi agy (LENGYEL 1997: 3–4). A nyelvelsajátítás képessége öröklött emberi sajátosság, egyedül az ember rendelkezik olyan biológiai és pszichikai tulajdonságokkal, amelyek ezt lehetővé teszik (RÉGER 1990: 12).

Mégma nem is vált a nem verbális kommunikáció rendszeres kutatási témává az 1950-es éveket megelőző időszakban, azért felfigyeltek ezekre a nyilvánvaló jelzésekre (ruházkodás, testtartás, arckifejezés, hajviselet stb.). CHARLES DARWIN szerint a gesztusnyelv filogenetikusan a hangzó nyelv „őse”, tehát a hangzó nyelv a gesztusnyelvből fejlődött ki. Állítását azzal támasztja alá, hogy a gyermeki közlésben kezdetben azonos értékű jelzéseként használatosak a hangzó nyelv elemei, valamint a gesztusok, mozdulatok.

A beszédprodukción és beszédpercepción lényeges pontjaira rávilágító beszédben elkövetett hibák (szóvakaság, szóbotlás stb.) vizsgálatára is volt példa az előző századokban. SIGMUND FREUD 1891-ben közölt afáziáról szóló monográfiájában a nyelvbtlásokkal is foglalkozik. Leginkább az érdekli, hogy a különböző afáziák nyomán fellépő beszédkárosodások és az átlag ember beszédében megjelenő beszédhibák milyen viszonyban állnak egymással. A másik máig nem eldöntött dilemma, amelyet szintén ő fogalmaz meg, hogy az afázia egyes típusai a

gyermeknyelv bizonyos szakaszaira való visszacsúszást jelentenek-e vagy a két dolog nem függ össze egymással.

Már a 19. században vannak előzményei a mai, modern beszédértési és -észlelési vizsgálatoknak. PILLSBURY kísérletei azt kutatták, hogy az emberek miként észlelik az olyan írott formában megadott szavakat, amelyekből kimaradt egy-egy betű vagy valamelyik betű valahogyan meg van változtatva.

WILHELM WUNDT a beszéd létrehozásával kapcsolatosan tett olyan megállapításokat, amelyek a későbbi kutatók számára kiindulópontként szolgáltak az adott kutatási területen.

Az 1950-es évekkel kezdődő modern pszicholingvisztikai kutatások alapja a VIGOTSKIJ és LURJA nevével fémjelzett tevékenység-irányultságú pszichológia, valamint a CHOMSKY nevéhez kötődő generatív nyelvelmélet (LENGYEL 1997: 5–8).

LURJA, a híres orosz neuropszichológus és afáziakutató szerint az idegrendszer egy hálózhoz hasonlító funkciórendszerként fogható fel, és az egyes pszichikus funkciók a funkciórendszer bármely összetevőjének sérülése esetén károsodhatnak. A különböző „láncszemek” sérülése eltérő károsodáshoz vezet. A Lurija-iskola tanításán alapulnak napjaink legmodernebb teóriái (GÓSY 1999: 31–32).

VIGOTSKIJ műveiben elsősorban a gyermeki fejlődéssel foglalkozott. Szerinte kiemelkedő jelentőséggel bír a gyermeki fejlődés szempontjából a társadalom és a (motorikus) cselekvés. Ezek mellett a belső beszéd sajátosságait, kialakulását, valamint annak gondolkodással való összefüggését boncolgatja. Úgy véli, hogy állandó differenciálódás jellemzi a gyermek beszédét és gondolkodását, kezdetben egy hangsor jelölheti még magát a cselekvést és annak végrehajtóját is (pl. a *vau* hangsor jelentheti a kutyát és magát az ugatást is). A pszichikus funkciók biológiai alapjait feltárva vizsgálja, hogy milyen összefüggés áll fent a biológiailag motivált szükségletek, a pszichikus funkciók és a társadalmi tevékenység között.

NOAM CHOMSKY generatív nyelvelmélete nagy hatást gyakorolt a pszicholingvisztika számos területére. Egy olyan univerzális grammatikáról beszél, amely segítségével bármely konkrét nyelv levezethető. Ezt az elgondolást továbbfejlesztve különböztet meg később törzs- és perifériagrammatikát (minden nyelvben vannak univerzális elvek és sajátos szabályok, azaz paraméterek). CHOMSKY a nyelvreírásban (pl. mondatok) elkülönít egy felszíni, közvetlenül

megfigyelhető és egy mély, közvetlenül meg nem figyelhető formát. A különböző szintek közötti kapcsolatokat transzformációs szabályok által lehet feltárni. Elsősorban a strukturalista FERDINAND DE SAUSSURE tanításait követve használja a kompetencia (a nyelvi rendszer ismerete) és a performancia (a nyelvi rendszer használata annak szabályainak alkalmazásával) terminust (LENGYEL 1997: 8–9).

Az 1950-es évek elején a nyelvészeti és pszichológiai módszerek együttes alkalmazásával egy új, a nyelvet az addigiaktól eltérő aspektusból vizsgáló tudományág fejlődött ki, a nyelvészet és pszichológia határterületein kialakult pszicholingvisztika. Általában nem lehetséges pontos dátumhoz kötni egy-egy tudomány, tudományág fejlődésének kiindulópontját, ám ez a pszicholingvisztika esetében másként van. Először az 1951. június 18-án az amerikai Cornell Egyetemen kezdődő nyári szemináriumon foglalkoztak a lingvisztika és a pszichológia közös kérdéseivel. 1952 októberében pedig már megalakult egy bizottság az Egyesült Államokban (*Nyelvészeti és Pszichológiai Bizottság*), amely a nyelvi viselkedés témaköréhez kapcsolódó kutatásokat indított el. A bizottságot nyelvészek és pszichológusok alapították: CHARLES OSGOOD, JOHN CARROL, FLOYD LOUNSBURY, GEORGE A. MILLER, THOMAS SEBEOK és az antropológus JOSEPH CASAGRANDE. JOSEPH GREENBERG és JAMES J. JENKINS is csatlakozott a következő évben a bizottsághoz (GÓSY 1999: 7).

A tudósok számára nyilvánvalóvá vált, hogy a megnyilatkozás alkalmával használt nyelvi formák révén lehet tájékozódni az adott megnyilatkozó agyában végbemenő folyamatokról. A beszédtevékenység során egyaránt fontos a produkció, azaz a nyelvi üzenet megformálása, illetve a percepció, az üzenet dekódolása. Az üzenet létrehozása és annak megértése már feltételezi azt, hogy képesek vagyunk az üzenet nyelvi (lingvisztikai) kezelésére, azaz megfelelő módon alkalmazzuk az egyes nyelvi ismereteinket. Az üzenet feladójának az átadandó ismeretek helyes megfogalmazásához, az üzenet befogadójának pedig az üzenetben foglalt ismeretek értelmezéséhez, tárolásához mentális műveletekre, folyamatokra van szüksége. Ez alapján is látszik, hogy milyen szoros összefüggés és kölcsönösség áll fent nyelv és gondolkodás között (LENGYEL 1997: 1).

Manapság egyre inkább elterjedni látszik a mesterséges intelligencia kutatása a pszicholingvisztika és az informatika határterületeként (LENGYEL 1997: 2). A

legújabb technikai vívmányok bevonásával próbálják reprezentálni az agyi felépítettséget és az agyban lejátszódó nyelvi folyamatokat.

## **A gyermeknyelv elsajátításához kapcsolódó elméletek**

A pszicholingvisztika tudományának, néhány képviselőjének és fő kutatási területeinek bemutatását követően ebben a részben a diszciplína egyik fontos ágával, a gyermeknyelv elsajátításával foglalkozom közelebbről.

Mit is értenek a pszicholingvisztikában a gyermeknyelv fogalma alatt? Egy olyan gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszközt, amely segítségével a gyermek képes észlelni és megérteni a környezete hangos közléseit.

Különbéle elméletek, állítások köthetők a gyermeknyelv elsajátításának mikéntjéhez. Már több évszázaddal ezelőtt eltérő nézeteket vallottak a tudósok azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy vajon a nyelv ismeretével együtt születünk-e vagy sem. Ellentmondó állításokat fogalmaztak meg az empiristák és a racionalisták. Az empiristák úgy vélték, hogy az ideák tapasztalat útján kerülnek birtokunkba, míg a racionalisták szerint kell lennie a tudatunkban valaminek, amivel már születésünkkor rendelkezünk. Az empirista felfogás a 17. századi filozófus, JOHN LOCKE eszméire vezethető vissza. Szerinte leginkább egy üres laphoz lehetne hasonlítani a tudatot születéskor (tabula rasa). A racionalista nézetek sokkal korábbra nyúlnak vissza. Már ARISZTOTELÉSZ lehetetlennek tartotta, hogy minden tapasztalás során kerül a tudatba, bizonyos alapismeretek velünk születnek (innáta hipotézis). Az alapismeret fogalma PLATÓN és DESCARTES nevéhez fűződik. Elképzelésük alapján a tapasztalás az ész, az értelem révén csupán feléleszti a velünk született ismereteket.

CHOMSKY elképzelése valamelyest ötvözi a racionalista és az empirista felfogást. Úgy gondolja, hogy az alapismeretek bizonyos formái már a születés pillanatában léteznek az emberi tudatban. A nyelvre vonatkozó ideák velünk születettek, univerzálisak. Ez az univerzális grammatika és a tapasztalás segíti a gyermeket az anyanyelv elsajátításában.

A 19. században SCHULTZE fogalmazta meg a legkisebb fiziológiai erőfeszítés törvényét. Ez azt jelenti, hogy a gyermek először a könnyebben, később a nehezebben ejthető hangokat sajátítja el.

A gyermeknyelvi kutatások fontos kiindulópontja a pszichológiai és pedagógiai irányzathoz tartozó HERBART és WILHELM WUNDT munkássága.

A nyelvészek kevésbé foglalkoztak az anyanyelv-elsajátítás problémakörével. Kivételnek számít ez alól az orosz-amerikai nyelvész, JAKOBSON, aki nyelvészeti kérdések megválaszolása miatt fordult a gyermeknyelv tényei felé.

A 20. század hatvanas éveitől kezdett általánossá válni az a nézet, miszerint a nyelvelsajátítás alapkategóriája nem a szó, hanem a mondat, és a nyelvelsajátítás során a gyermek az adatokból kiinduló szabályokat sajátítja el. A szabályalkotással szemben a másik pólust az analógiás elméletek képviselik. Az általánosítás azt jelenti, hogy a gyermek minden hasonlóra alkalmazza az elsajátított jelenséget. MAC WHINNEY szerint mindkét elmélet helytálló, hiszen a gyermek kezdetben analógiákat alkalmaz, majd már a fejlettség egy magasabb fokán képes szabályokat is alkotni.

A formális kombinációs szabályokkal szemben kialakult elméletek a szemantikai modellek, amelyek szemantikai szempontból magyarázzák a gyermek megnyilatkozásait. FILLMORE esetgrammatikáját (a mondat középpontjában az ige áll, amellyel a főnevek meghatározott szemantikai viszonyban állnak) veszi alapul a legtöbb szemantikai elmélet.

A kognitív nyelvfejlődési hipotézisek azt állítják, hogy van egy bizonyos előzetes „kognitív” osztályozás, amely segít a gyermeknek a nyelvi kategóriák kialakításában.

AUSTIN beszédaktus elmélete az eddigiektől eltérő módon értelmezi az anyanyelv-elsajátítás folyamatát. Ő a nyelv kommunikációban betöltött szerepét hangsúlyozza, a gyermek beszéde interperszonális cselekvési forma.

A témával kapcsolatos magyar szakirodalom a 19. század első évtizedeire nyúlik vissza. PONORI THEWREWK EMIL 1871-es monográfiája (*A gyermeknyelvről*) a század legjelentősebb munkája. A századfordulón BALASSA JÓZSEF és SARBÓ ARTÚR kutatásai meghatározóak. BALASSA a *Nyelvtudományi Közlemények* 1893-as 23. számában megjelent *A gyermek nyelvének fejlődése* című tanulmányával, SARBÓ pedig az 1906-ban napvilágot látott *A beszéd összes vonatkozásaiban, különös tekintettel a gyermekkorra* című munkájával járult hozzá a gyermeknyelvi kutatásokhoz. A 20. század elején nyelvészek, illetve pszichológusok foglalkoznak a témával. VÉRTES JÓZSEF 1905-ben kiadott *A gyermeknyelv hangtana*, VIKTOR GABRIELLA 1917-es *A gyermeknyelv*, BALASSA JÓZSEF 1920-ban megjelent *A*



*nyelvtani alakok kialakulása a gyermeknyelvben*, KENYERES ELEMÉR 1926-os *A gyermek első szavai és a szófajok fellépése*, JABLONKAY GÉZA 1935-ben publikált *Gyermeknapló* és VÉRTES O. ANDRÁS 1953-as *A gyermek nyelve* című munkája vált meghatározóvá. A hatvanas évek jelentik az áttörést a magyar gyermeknyelvi szakirodalomban, ekkortól megsokasodnak a tanulmányok, monográfiák (DEZSŐ LÁSZLÓ: *A gyermeknyelv mondattani vizsgálatának elméleti módszertani kérdései*, 1970; S. KÁDÁR JÚLIA: *A szókincs és a szófajok gyakoriságának alakulása 3-6 éves gyermekek beszédében feladatmegoldás, illetőleg kommunikáció során*, 1970; S. MEGGYES KLÁRA: *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*, 1971; LENGYEL ZSOLT: *A gyermek nyelve*, 1981; LENGYEL ZSOLT: *Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből*, 1981; GÓSY MÁRIA: *A beszédhang kialakulása a gyermeknyelvben*, 1981; RÉGER ZITA: *Utak a nyelvhez*, 1983; GÓSY MÁRIA: *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*, 1984) (GÓSY 1999: 151–157).

## **A társadalom szerepe a nyelvelsajátításban**

A nyelvelsajátítás és a gyermeknyelv tanulmányozásakor természetes módon vetődik fel az a kérdés, hogy képesek lennének-e birtokba venni a nyelvet társas környezet nélkül. Az erre a kérdésre adható nemleges választ már azok a tudománytalan elképzelések is igazolták, amelyek a nyelv elsajátítását párhuzamba állították az emberiség ősnyelvének kialakulásával.

Hérodotosz jegyezte le azt a történetet, amely I. Psamtik (Pszammetik) fáraóról (Kr. e. 664–525) szól, aki hogy megtudja, melyik nyelv lehetett az emberiség ősnyelve, két, beszélni még nem tudó kisgyermeket a pásztorok gondjaira bízott, akik nem beszélhettek a gyermekekhez. A bekosz szót mondták ki elsőnek a pásztorok szerint, mely a frígiai nyelvben kenyér jelentésű. Ám valószínű, hogy a kicsik csak a kecskék *mekegés*ét utánozták ezzel a hangsorral.

Ismert az aveyroni vad fiú, Viktor esete. A 11 év körüli Viktort 1800 januárjában találták meg Franciaországban, az aveyroni erdőben. A kisfiú éveken át tartó tanítás ellenére sem volt képes elsajátítani az emberi nyelvet, kivéve egy-két szóra emlékeztető tagolt közlést.

Viktor és a pásztorok gondjaira bízott gyermekek példája is bizonyítja, hogy amennyiben nem éri a gyermeket olyan külső inger, amely a nyelvelsajátítást

segítené, egy bizonyos kor után már szinte lehetetlenné válik annak tökéletes megtanulása. Az erdőben talált, sokáig a szocializációtól távol élő kisfiú már túlhaladt azon az időponton megtalálásakor, amíg még maradéktalanul elsajátíthatta volna anyanyelvét. 6-7 éves korban lezárul egy fontos szakasz a nyelvelsajátításban, ez az ún. első biológiai sorompó (a 10-13 éves kor közötti időszakra teszik a második biológiai sorompót, amely meghaladása már kétségessé teszi egy idegen nyelv akcentusmentes megtanulását) (GÓSY 1999: 157–162).

Az elmúlt időszakban egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a kisgyermek nyelvi és társas környezetére. LENNEBERG amerikai pszichológus rámutatott arra, hogy a szociális és érzelmi tényezők fontosabbak a nyelvelsajátítás szempontjából, mint az életkornak megfelelő értelmi képességek (a normálisnál jóval alacsonyabb értelmi szinten álló gyerekek megfelelő szinten képesek elsajátítani anyanyelvüket, míg a náluk magasabb szellemi szintet képviselő, de az érzelmi és szociális fejlődés zavaraiiban szenvedő autista gyerekek nem). A gyermek és környezete közötti kapcsolat alakulása kulturálisan meghatározott, hiszen az egyes kultúrákban más-más lehet a tanulás természetes sorrendje, az ismeretátadás módja. És természetesen egy nyelv elsajátítása együtt jár az adott kultúra megismerésével, tehát egyfajta szocializációs folyamat.

Már az újszülött csecsemő is érdeklődést mutat a felnőttek, a környezete iránt, sőt még a meg nem született babák is felismerik édesanyjuk hangját. SCHIEFFELIN és OCHS két, a gyermek és gondozója között feltételezhető kommunikációs viszonyt különít el: gyermekközpontú és helyzetközpontú kommunikáció. A helyzetközpontú kommunikációban a felnőttek a gyermektől várják el, hogy igazodjanak a felmerülő beszédhelyzethez, a nálunk is érvényes gyermekközpontú modell pedig azt jelenti, hogy a felnőtt a témaválasztásban, a beszédmódban és a beszédmegértési stratégiák megválasztásában a gyermek fejlettségi szintjéhez igazodik (RÉGER 1990: 9–18).

## **A gyermek beszédprodukciónak és beszédmegértésének fejlődése**

Jól nyomon követhetőek a gyermek nyelvi fejlődésének egyes fázisai. Fokozatosan jut el a kezdetleges hangjelenségektől a szavakon keresztül a mondatokig. Ebben a fejezetben ezen stádiumok bemutatására vállalkoztam.

A megszületés utáni, a **preverbális hangjelenségek** időszaka két nagy szakaszra bontható. Beszélhetünk nem fiziológiás eredetű hangjelenségekről (köhögés, tüsszentés, csuklás stb.), rendszerint a második héttől pedig ún. kifejező sírásról (fájdalom-sírás, éhség-sírás, diszkomfort jelzésére szolgáló sírás, unalom-sírás).

A harmadik-negyedik héttel veszi kezdetét a **gőgicsélés**, amely előkészíti a beszédet. A csecsemő megpróbálja az első hangadásokat követően hangoztatni a hangokat, s ezzel tulajdonképpen beszédszerveit készíti elő a későbbi beszédre. A gőgicsélés megindulásával egyre fontosabbá válik a környezet által nyújtott verbális inger (GÓSY 1999: 163–165). Az anyai beszéd mind hangzó sajátosságaiban (a gyermeknek szóló beszéd az átlagosnál jóval magasabb hangfekvésű), mind tartalmi szempontból igazodik a babához. Az anya is választ vár csecsemőjétől a hozzá intézett kérdésekre, de persze lehetséges nyelvi válasz híján visszajelzést csupán gőgicsélés, mosoly, ásítás, köhögés, bőfízés formájában várhat (RÉGER 1990: 18). A csecsemőnek az „artikulációs” mozgások és a létrejövő hangok akusztikai sajátosságai örömet okoznak. 3-6 hónapos korban a gyermek már szívesen és sokat gőgicsél, sőt képes ismételni ugyanazokat a hangokat, hangsorokat dallammal együtt, és próbálja megfigyelni a felnőtt szájmozgását. Körülbelül a 6 hónapos babánál jelennek meg az anyanyelvi sajátosságok. A 6-9 hónapos csecsemő órákon át képes gőgicsélni, és mindezt már kommunikációs szándékkal teszi. A 10-12. hónapra tehető az első szókezdemények megjelenése, ám ekkor még a baba sokat és változatosan gőgicsél egészen körülbelül 15 hónapos koráig. Az anyanyelv elsajátításának kezdeti szakaszaiban a nyelvelsajátítás folyamatos vagy ugrásszerű fejlődési menetben zajlik. Univerzálisak az egyes szakaszok, ám azok tartama, kezdete, vége egyénenként változó lehet.

A 8 és 15 hónapos kor közötti időszak átmenetet képvisel a gőgicséléstől a **szómondatokhoz/mondatszókhoz, holofrázisokhoz**. A szómondatok és

szóhangsorok a gyermek első jelentéssel bíró hangsorai (GÓSY 1999: 166–170). Egyéves kor körül az ún. **globális beszédmegértés** a jellemző, azaz a gyermek csak az elhangzó beszéd egy részét képes felismerni, és a megértést még nagyban segítik a külső tényezők (beszédhelyzet, gesztusok, mimika) (GÓSY 1997: 28). A gyermeknek azt kell felismernie és tudatosítania, hogy egy hangsor előhív egy bizonyos jelentést, a jelentés pedig egy hangsort. Rendszerint a gyermek egyetlen szót különféle mondatok kifejezésére használ, tehát a közlések általában mondat szerepűek. A gyermek által megalkotott hangsorok nem feltétlenül egyeznek meg a felnőttek által használt szavak formájával, jelentésével, funkciójával. Jellemzően a gyermek eleinte csak a hallott hangsor egy részletét ismétli meg. A magyarban a holofrázisok legtöbbször alakilag a hallott szavak elejét rekonstruálják (pl. *ba* — 'banán', *nusz* — 'nyuszi'). Egy kis idő múltán a gyermek igyekszik produkálni a megfelelő szótagszámot (ez a szupraszegmentális észlelés finomodását jelzi).

A 12-24 hónapos korban a szómondatoktól/mondatszóktól fokozatosan eljut a gyermek a távirati stílusú (a szintaktikai viszonyokra eleinte csak a szupraszegmentális jelzések utalnak, valamint a szavak egymásutánja mutatja a logikai összetartozást) ún. **telegrafikus beszéd**hez, amely már a mondat szerű közlések előkészítője. A telegrafikus beszéd a kétszavas közléseket váltja fel (pl. *apa bú* — 'apa haragszik'). Nem könnyű elkülönítenie a kisgyermeknek a szótövet és a toldalékot, előfordul, hogy szótóként értelmez egy már toldalékos alakot, azonban a magyar hangrendi harmónia szabálya ellen a kezdetektől nem vét (rendszerint a mély hangrendű toldalékok jelennek meg először, ami az jelenti, hogy az első toldalékolt szótó is mély hangrendű).

A magyarban általában először a *-t* tárgyrag és az *-é* birtokjel tűnik fel a toldalékok közül a gyermeknyelvben (ez az én-központú gondolkodással magyarázható). Az egyes toldalékok elsajátításának sorrendjét meghatározza a kognitív elsőbbség elve (pl. a feltételes mód jelét akkor tudja elsajátítani a gyerek, ha előbb megérti a feltétel fogalmát), a kognitív bonyolultság elve (az összetettebb elemek később jelennek meg a beszédben), az egyértelműség elve (először azokat a toldalékokat sajátítja el a gyerek, amelyek egyalakúak és egyértelmű szemantikai, szintaktikai funkciójuk van) és a gyakoriság elve (a környezettől gyakrabban hallott formák hamarabb rögzülnek).

A gyermek a szavak egyszerűbb kiejthetősége miatt sokszor él azoknak alakjait egyszerűsítésével. A „**gyermeknyelvi hangtörvények**”-nek négy fő kategóriája van: hasonulásos folyamatok, helyettesítő folyamatok, metatézisek és időzítési folyamatok. A gyermeknyelvi hasonulásos folyamatok természetesen nem azonosak a felnőtt nyelvi rendszer hasonulásaival. Itt arról van szó, hogy a gyerek egy hallott hangsorban lévő beszédhang(ok)hoz hasonlít más beszédhangokat (pl. *ábba* – ’ágyba’, *pikkos* – ’piszkos’, *labbázunk* – ’labdázunk’, *anaka* – ’anyuka’, *baján* – ’banán’). Ez a folyamat nemcsak egy adott szón belül mehet végbe, hanem morfémahatáron is. Az ejtési képtelenségek miatt alakulnak ki a helyettesítő folyamatok, melyekre jellemző, hogy a gyermek az eredetihez artikulációban, akusztikumban hasonló hangot választ helyettesítő hangnak (pl. *motoj* – ’motor’, *holnabra* – ’holnapra’, *Balás* – ’Balázs’). A metatézisek létrejöttét elsősorban az észlelési bizonytalanság okozza. Ezek a torzítási folyamatok másfél éves kor körül a leggyakoribbak, hároméves kor után csak elvétve fordulnak elő (pl. *bodoz* – ’doboz’, *tonyo* – ’torony’, *balla* – ’labda’, *tájos* – ’tojás’, *hummlázik* – ’hullámzik’). A beszédészlelés és a beszédprodukciónak fiziológiailag korlátozott működésével vannak kapcsolatban a magánhangzókat és a mássalhangzókat egyaránt érintő időzítési folyamatok torzításai, amelyek más torzításokkal is együtt járhatnak. A két fő típusa a rövidülés (pl. *cipömet* – ’cipőmet’, *szapa* – ’szappan’) és a jóval gyakoribb nyúlás (pl. *cippömet* – ’cipőmet’, *róssz* – ’rossz’). Többszörös torzítások is előfordulnak (pl. *pacsú* – ’papucs’) (GÓSY 1999: 170–182).

Kétéves kor körül az ún. **kulcsszó stratégia** váltja fel a globális megértést. Ez azt jelenti, hogy a gyermek egy vagy néhány szót megért a közlésből, és ezek alapján találja ki a közlés többi részét (GÓSY 1997: 29). Már szinte az összes magán- és mássalhangzó jelen van kommunikációjában. Továbbra is érvényesülnek a fentebb említett gyermeknyelvi törvények, igyekszik érvényesíteni a gyermek a magyar alaktani és mondattani szabályok egy részét. Sokszor hallunk analógiás tévesztéseket, azaz túlszabályozásokat a gyermektől (egy felismert szabályt akkor is alkalmaz, ha az nem lenne indokolt). A *sírnák*, *olvasnák*, *aludnák* alakok túlszabályozás eredményei. Az idő előrehaladtával bővül a szókincs, egyre több alaktani és mondattani szabályt ismer fel a gyermek. Ekkor még a szófajok közül a főnevek dominanciája figyelhető meg, de már növekszik az igék, illetve az egyéb

szófajok száma is a közlésben. Erre az időszakra tehető az első összetett mondatok megjelenése. Az időviszonyok (múlt, jelen, jövő) felismerése, egymáshoz való viszonyítása, kifejezése még nehézséget okoz.

A **nyelv alapfokon** körülbelül 3 éves korban, tehát az óvodáskor kezdetén alakul ki (a gyakorlat azt mutatja, hogy sokszor csak féléves késéssel alakul ki és szilárdul meg a nyelv alapfokon). Szembetűnő minőségi és mennyiségi változás következik be valamennyi nyelvi szinten. Robbanásszerűen gazdagodik a szókincs, csökkennek a túláltalánosítások, minden gyereknél megfigyelhető az igék használatának túlsúlya, tapasztalható az utolsóként elsajátított szófajok (pl. névutó) megjelenése és a legnehezebb grammatikai szerkezetek (pl. feltételes mód) használatának kezdetei. A gyermek már képes a tegnap, a ma, a holnap megkülönböztetésére, kifejezésére. A paradigmatis rendszerek is csaknem teljesen kiépülnek (pl. az igéket minden számban, személyben, időben és módban tudják használni) (GÓSY 1999: 182–187).

A hároméves gyermek beszédfeldolgozása még alapvető eltéréseket mutat a felnőttek beszédmegértési folyamataihoz képest. A gyermek még nagymértékben felhasználja a megértés során az ún. vizuális információt, tehát a hozzá beszélő felnőtt szájmozgását, hangképzését, mimikáját. Ezek mellett jelentős szerep jut a logikának, a gyermek értelmező képességének, beszédfeldolgozási „gyakorlatának”, az érzelmeknek, valamint a gyermek általános fizikai és pszichés állapotának. Az óvodáskor elején megfigyelhető a magyar beszédhangok felismerése. A kísérleti adatok szerint az ép beszédfejlődésű gyermekek esetében is vannak még eltérések például a magánhangzók felismerésében. A 4 év körüli óvodásoknak könnyebb az ún. mély magánhangzókat felismerni, mint a magasakat. A gyermek valószínűleg nagy hátránnyal indul az iskolában, ha ezek a hangfelismerési különbségek 5-6 éves korra nem tűnnek el. Nemcsak az egyes hangok, hanem hangkapcsolatok, hangsorok helyes észlelése is elengedhetetlen a gyermek életkorának megfelelő továbbmeneteléhez. Vannak gyermekek, akiknek a hangsorok felismerése és felidézése nehézséget okoz, és még óvodáskorban is a kulcsszó stratégiát használják. Az ép fejlődésű óvodáskorú gyermek szófelismerését viszont segítik a fentebb már említett, ekkorra nagyrészt kialakuló grammatikai viszonyok. A mondatok felismerése azonban még ebben az időszakban is könnyebben megy a gyerekek számára a grammatikai összefüggések nyújtotta fogódzók miatt, mint a szavaké. A

szónak a szókapcsolatban elfoglalt helye a gyermek számára meghatározóbb, mint a felnőtteknek. A hatévesek beszédészlelése már relatíve fejlett. Normális esetben pontosan kell tudniuk ismételni olyan szavakat is, amelyeknek nem ismerik a jelentését, valamint képesnek kell lenniük szavak, rövid mondatok szótagolására. Elvárható a koruknak megfelelő közlések feldolgozása még gyorsabb beszédtempó esetén is (GÓSY 1997: 30–33).

A kutatási tapasztalatok szerint az óvodás évekre tehető a szándékos figyelemmel kísért észlelés megjelenése és megerősödése, az óvodás mind jobban képes kontrollálni saját pszichés folyamatait. Az érzelmek irányította fantáziavilágból fokozatosan jut el a gyermek a mások által is elfogadott reális élményhez. A kutatók érdekes összefüggéseket figyeltek meg a vizuális észlelés és a beszéd fejlődése között. N. G. AGNESZOV kimutatása alapján az óvodás gyermekeknél az életkorral növekszik egy egyszerű kép (rajz, fotó, festmény stb.) megszemlélésének ideje. Ez a fejlődés összefüggésben áll a perceptív tevékenység során felvett információk mennyiségével és kognitív megszerzésének bonyolultságával. Az óvodások képészlelésének fejlődésében egyre fontosabb a beszéd. A látott tárgyak jellegzetességeinek megfigyelése könnyíti azok elkülönítését, a köztük lévő reális viszonylatok felfogását. Az érzelmektől befolyásolt fantáziaképek és a valóság reális leképeződései a 4-5 éves gyermek tudatában még versengenek egymással. Ez az ún. ideovizuális (fantáziára épülő látásmód) látásmód és gondolkodás 7-8 éves kor körül kezd átalakulni, egyre inkább közelít a realitáshoz. A gyermek vizuális és verbális készségének fejlődése sok tekintetben analóg. Mind a rajzolás, mind pedig a beszéd segíti az egyre bonyolultabb asszociációs rendszerek kialakulását az emberi agyban, és mindkét rendszer elsősorban kommunikációs célt szolgál. Az óvodás korú gyermek szívesen és sokat rajzol. A rajzok a gyermeknek segítenek egy adott szituáció, élmény, érzelmi állapot feldolgozásában. Az óvodás évek előrehaladtával a képeken is látszik a személyesség fokozatos kiszorulása a növekvő realitási igény javára (REÖK 1985: 77–80).

**Hatéves kor után** lényegesebb nyelvi változások nem történnek, természetesen minden nyelvi szinten megfigyelhető a további fejlődés, amely tulajdonképpen életünk végéig tart (GÓSY 1999: 188–189).

## **A mentális lexikon**

A gyermek beszédprodukciónak és beszédmegértésének alakulására vonatkozó tudnivalók kifejtése után most a mentális lexikonról, azaz a szó szintjéről és a hozzá kapcsolódó elméletekről szólok, ugyanis a 80-as évektől kezdődően a nyelvelsajátítás körében végzett vizsgálatokban a morfológiai alapú kutatások központi helyet foglalnak el.

A beszédprodukción és a beszédmegértés feltételez egy ún. mentális lexikont, azaz egy az egyénhez kötött, mindig változó, a személy mindenkor beszéd- és nyelvi jeleit tároló agyi szótárat. Mindkét folyamat során beszélhetünk ún. lexikális hozzáférésről. A verbális aktus létrehozásánál ez a megfelelő lexikai egység megtalálását jelenti, a hallottak feldolgozásánál pedig ez az a műveletsor, amely során létrejön a megfeleltetés a szót reprezentáló akusztikai jelesorozat és az egyén mentális lexikonának egy adott egysége között.

A szókincs nagyságára, a lexikon szerkezetére, annak működésére, valamint az egységek és azok működési szabályainak lokalizációjára vonatkozóan léteznek bizonyos feltevések.

A lexikon a nyelvi elemeket, azok tulajdonságait és a köztük kialakuló kapcsolódási szabályokat tartalmazza. Az elmében lakozó nyelvi elemek, a szókincs nagysága már régtől kutatás tárgyát képezi, ám csaknem lehetetlen az egyéni szókincs nagyságának pontos megállapítása. A mai becslések azt mutatják, hogy egy művelt felnőtt átlagosan 150 000 szót ismerhet, és annak mintegy 90%-át képes használni is. Tehát egy adott elem ismeretéből nem következik feltétlenül annak használata is.

A mentális lexikon szerkezetét tekintve három, határait illetően változó, egymással érintkező, egymásba átalakuló területre tagolódik. Az aktív szókincs azon nyelvi és beszédjelek összessége, amelyeket gyakran használ az egyén, ezzel szemben a passzív szókincs a ritkábban alkalmazott elemeket tárolja, az egyes beszédhelyzetekben pedig az éppen aktivált szókincs nyilvánul meg (ennek elemei egyaránt lehetnek az aktív, illetve a passzív szókincsba tartozók). A beszédhelyzetek sorozatától függően tartósan, hosszabb időre vagy átmenetileg a passzív szókincs elemei átkerülhetnek az aktív részbe, az aktív szavak pedig a passzív szókincsba. A szó- és toldalékmorfémák elmebeli tárolása között van némi különbség, ugyanis a



szómorfémák megoszlanak az aktív és a passzív rész között, míg a toldalékmorfémák jórészt az aktív szókincs részei (de pl. a *-ván/-vén* régies alakú toldalék passzív morfémaként tárolódhat).

Valószínűleg nyelvspecifikus jegyek befolyásolják a mentális lexikon felépítését, bonyolultságát. Az agglutináló nyelvekben lényegesen nagyobb a különbség a szótári alakok és a folyamatos beszédben előforduló szavak között, mint a nem toldalékoló nyelvekben. Ez nyilvánvalóan hatással van a felismerési folyamatokra.

Mint minden a mentális lexikonra vonatkozó hipotézis, így az annak működését megfejteni próbáló elképzelések is bizonytalanok. A szóasszociációs kísérletek eredményei azonban azt támasztják alá, hogy az ún. pókháló-elméletek festik a legrealisztikusabb képet az egységek elmebeli kapcsolatairól, működéséről. Ezek a modellek azt tartják, hogy az egyes egységeknek egyszerre több más elemmel is lehet közvetlen kapcsolatuk, de akár közvetetten is érintkezhetnek további elemekkel. Az idegrendszer bonyolult hálózatos felépítése révén képesek vagyunk bizonyos jegyek alapján igen távoli fogalmakat is összekapcsolni (pl. a csillag szó nagyon eltérő képzeteket hívhat elő: gondolhatunk magára az égitestre, de akár egy híres emberre is).

A szabályos és szabálytalan alakok létrehozása és tárolása viszont többféle módon képzelhető el: 1. a szabálytalan formák a lexikonban tárolódnak, míg a szabályosakat nyelvtani szabály hozza létre, 2. mindkét formát szabályok generálják, 3. a lexikai ismeretek tárolása egymástól független hálózatokban történik, amelyek lexikai csomópontokon keresztül kapcsolódnak egymáshoz, ilyen például a lexikai-szemantikai háló (szójelentések) vagy a lexikai-szintaktikai háló (pl. nyelvtani kategória, nem, segédige típusa). Valószínűleg a hangzási reprezentáció is jelen van szabályozottan az elmében, hiszen nem okoz nehézséget különösebb szemantikai vagy logikai összefüggés nélkül szavakat mondani meghatározott kezdő hanggal, hangkapcsolattal vagy szótaggal.

Mint számos kérdésre, így az egységek és azok működési szabályainak lokalizációjára is több lehetséges alternatíva kínálkozik válasz gyanánt. Az egyik feltevés szerint a szinonimákat, ellentétes jelentésű szavakat, szókapcsolatokat stb., azaz a szemantikailag összefüggő egységeket tartalmazza a lexikon (pl. *alszik*, *szundikál*, *szendereg* stb.), valamint a lexikai egység tartalmazza a morfológiai

módosulásokat is (pl. *kérem, kéred, kéri* stb. a *kér* jelentése alatt). Egy másik elképzelés szerint a szemantikai egységek és relációk szoros együttműködésben, de külön szinten vannak reprezentálva (pl. a *kér* és a tárgyas ragozás toldalékai: *-m, -d, -ja/i, -juk, -jük, -játok/itek, -ják/ik* stb.). A második feltevést igazolja az afáziás betegek egy csoportjával végzett kísérlet. Ezek a páciensek az igéket, a főneveket, a mellékneveket el tudták olvasni, a viszonyjelölő szavakat és morféákat viszont nem. Ez alátámasztja az egységek elhelyezkedési különbségeit.

Mind az adott kommunikációs helyzetben megfelelő nyelvi elemek előhívása, mind pedig a közlésben elhangzott egységek értelmezése többféleképpen képzelhető el. A beszédproduktív modellek közül csak a legismertebbet, LEVELT teóriáját ismertetem. Ezt követően néhány beszédmegértési modellen keresztül fogok rávilágítani a folyamat lehetséges megvalósulási formáira.

LEVELT szóproduktív elmélete két fő lépésben reprezentálja a szó létrehozását. A lexikai megvalósulás kiválasztása az első lépés, tehát előhívjuk a szintaktikai és a szemantikai információt. Ez az ún. lemma szintje, melyet a fonológiai reprezentáció, azaz a lexéma szintje követ. Ez a modell hierarchikus felépítésű és működésű. A fogalmi előkészítésnek, azaz egy adott fogalomnak megfelelő nyelvi jelnek mint lexikai fogalomnak megtalálása (pl. *mókus*) után következik a már nyelvspecifikus lexikai válogatás, amikor is az adott beszédhelyzetnek, kontextusnak megfelelően a beszélő a lexikonban rendelkezésre álló nyelvi jelekből (pl. *mókus, mókuska, mókuci, móki*) válogat. A lemma szintet maga a kiválasztott nyelvi egység, egy önálló morféma képviseli (pl. *mókus*). Ezt a szintet gyakran követi a morfológiai kódolás (toldalékoljuk a kiválasztott elemet, itt: a *mókus* szóhoz illesztjük a *-ból* ragot). Az így létrehozott lexikai egység a fonológiai kódolás szintjére kerül, létrejön a fonológiai szó (itt: *mókusból*), ahol különböző fonológiai folyamatok érvényesülhetnek (itt: magánhangzó-illeszkedés és zöngésség szerinti részleges hasonulás). Ezeknek a folyamatoknak a hatására az elmében megtörténik a lexéma fonetikai kódolása (itt: [mókuzsból]). A legutolsó fázis az artikuláció. Többek között az ún. „nyelvem hegyén van” jelenség is alátámasztja a lexéma és lemma szintjének elkülöníthetőségét, ugyanis ebben az esetben a lemma előhívható, azonban a lexéma megjelenése valamiért gátolt.

A beszédmegértést modelláló néhány hipotézis ismertetése előtt érdemes megemlíteni azt, hogy TAFT két részre osztja magát a beszédmegértési folyamatot. A hangjelenségek észlelését, a percepciót bemenetnek (input) nevezi, a kódrendszer azonosítását, értelmezését pedig kimenetnek (output). Sokak szerint mindkét szakasz további fázisokra bontható. Eltérően attól, amit SAUSSURE vallott (a megértés passzív folyamat), ma már tudjuk, hogy a percepció és az értelmezés is egyaránt aktív elmebéli működést feltételez.

A beszédmegértést reprezentáló modellek között igen nagy eltérések vannak. A moduláris és az interakcionista elméletek alapvető különbsége az elemzési szintek között feltételezett kapcsolatokban mutatkozik meg (GÓSY 1999: 121–133). A modularisták a párhuzamosság elvének érvényesülése mellett érvelnek. Az elemzési egységek (modulok) önállóan, a többi egységgel nem érintkezve, párhuzamosan oldanak meg bizonyos részfeladatokat (pl. szófelismerés, szintaktikai-strukturális elemzés stb.), tehát egy elemzési szint teljes megvizsgálása nélkül kezdődik a következő sík ellenőrzése. Egy modul által végzett elemzés eredményéhez már csak akkor tud egy másik részrendszer hozzáférni, ha az előző modul munkája már befejeződött. Az egymástól függetlenül működő modulok rendkívül gyors munkára képesek, viszont nagyobb a tévedés lehetősége, mint az interaktív modellekben, amelyek lehetővé tesznek szeriális (csak akkor kezdődik el a következő nyelvi szint vizsgálata, ha már az azt megelőző szinté lezajlott) és párhuzamos elemzést is (LENGYEL 1997: 63–65).

Természetesen az újabb és újabb kutatási eredmények révén folyamatosan módosulnak a már meglévő modellek. Az aktivációs elméletek (pl. MORTON logogen teóriája) megújították a moduláris hipotézist, a lexikális kereső modellekben (pl. MARSLEN—WILSON cohort elmélete) pedig az interaktív hipotézis érhető tetten. Az aktivációs modellek lényege a párhuzamos összehasonlítás. A mentális lexikonban lévő minden szó rendelkezik a párhuzamosan működő összehasonlításhoz szükséges jegyekkel, stratégiákkal. A műveletek középpontjai ebben az esetben tehát maguk a szemantikai/lexikai egységek (GÓSY 1999: 133–135). MORTON logogen modellje azt állítja, hogy az eltérő energiaszintek alapján ismerjük fel a szavakat. A szótári egységek gyakoriság szerint vannak csoportosítva a logogenrendszerben. A gyakoriság minden szóhoz küszöbértéket rendel. A sűrűn használt szavak

aktiválásához kevesebb, míg a ritkábban használtakéhoz nagyobb energiamennyiség szükséges. A modell hiányosságának tekinthető az, hogy nem ad képet az új szavak tanulási mechanizmusáról, hiszen ezek az elemek még nem rendelkeznek logogennel (LENGYEL 1997: 76). MARSLEN—WILSON ún. cohort elmélete a szófelismerésben balról jobbra végbemenő elemzést hangsúlyoz. Az elmélet szerint valamennyi azonosan kezdődő szó aktiválódik az akusztikai input (cohort) hatására. Akkor történik meg a szófelismerés, ha ez a cohort egyetlen szóra redukálódik. Az azonosítás a szó teljes elhangzása nélkül is végbe mehet, mert feltételeznek minden szóban egy felismerési pontot, amelytől kezdődően az adott lexikális egység más szóval nem cserélhető fel (pl. a *macska* szó felismerési pontja a [tʃ] mássalhangzó, mert nincs olyan szavunk a köznyelvben, amely *macs-* kezdetű és *-ka* végű lenne). MARSLEN—WILSON elmélete tehát jól alkalmazható folyamatos beszédben történő szófelismerésre, ám azoknak a szavaknak az azonosítására nincs egyértelmű magyarázatuk, amelyeknek felismerési pontjuk egybeesik az abszolút szóvéggel (pl. *lemeZ*, *majoM*).

A lexikális hozzáférés tárgyalásánál a főbb modellek áttekintése mellett feltétlenül szükséges megemlíteni azokat a tényezőket, amelyek segítik ezt a folyamatot. Ezek felderítése érdekében számos kísérletet végeztek, amelyek eredményei különböző tényezők elsődlegességét emelték ki a szófelismerésben.

A kutatók egy táborra szerint elengedhetetlen egy szó azonosításához az akusztikai szerkezet és a szógyakortság (abban az értelemben, hogy az adott elem az aktív vagy a passzív szókincsben foglal-e helyet) vizsgálata.

Mások adatai arra világítanak rá, hogy különösen a gyermekkorban nehezíti a megértést a gyors beszédtempó, tehát az artikulációs tempóra hívják fel a figyelmet. A beszédtempó mellett más szupraszegmentális jegyek (szünet, hanglejtés, hangsúly, ritmus) sem elhanyagolhatók a beszéd feldolgozása szempontjából.

Nemcsak a szupraszegmentumok, hanem a vizuális észlelés, azaz a mások által produkált artikulációs mozgások is nagy segítséget nyújthatnak a befogadó számára.

Az adott nyelv fonotaktikai szabályainak nem ellentmondó hangsorépítés is segítségünkre van a lexikális hozzáférés folyamatában. Értelmetlen hangsorok szóként való azonosítási idejét vizsgáló kísérletek eredményei (pl. a *zeréb* hangsort hamarabb azonosították szóként a vizsgálatban résztvevők, mint a *trankün* hangsort)

objektíven igazolták, hogy az akusztikai-fonetikai megfeleltetések mellett fonológiai szabályrendszereknek is létezniük kell.

Sok szerző hangsúlyozza a kontextus hatását a szöfelismerésben. Kontextushatáson a szintaktikai/szemantikai kapcsolatok és az időtényező értendő. A hallgatónak egy kontextusban hallott szóról nem kell azonnali döntést hoznia, elegendő ideje van az elem azonosítására, ez lehetővé teszi a minél pontosabb információfeldolgozást (GÓSY 1999: 135–141).

### **A szókincs a korai gyermeknyelvben**

Mielőtt rátérnék fő kutatási területemre, a 3-6 évesek szókincs és szófajgyakorisági vizsgálatára, ebben a fejezetben összefoglalóan azt tárgyalom, hogyan válik egyre strukturáltabbá a gyermek nyelvi tudása, milyen fejlődési stádiumokon esik át az óvodás kor elérését megelőzően. A fejlődés nyilván egyenes arányban áll az agyi mechanizmusok finomodásával.

A kisbabák passzív szókincse kétség kívül hamarabb kialakul, mint az aktív, tehát már azelőtt megértik környezetük több szavát, mielőtt használnák azokat. A gyermek első jelentéssel bíró hangsorai, a szómondatok már általában az első életév végén megjelennek, de természetesen nem minden gyermek esetében van ez így, egyesek csak a második életév felé közeledve produkálják az első szavakat. Ezek a közlések formájukat tekintve a felnőtt nyelv szavaihoz, funkciójuk tekintetében azonban a felnőtt nyelv mondataihoz hasonlítanak. A kisbaba közlései önkényesen jelentenek valamit, és természetesen az artikulációs korlátok miatt még nem tudja tökéletesen ejteni sem azokat. Pár hónap eltelte után azonban annak köszönhetően, hogy a gyerek egyre többet hallja a körülötte lévők beszédét, mindinkább kezdi köznyelvi értelemben és formában használni a lexémákat (VÉRTES O. 1953: 22–25).

Minél kisebb a baba, annál nagyobb szüksége van a közlések feldolgozásához a környezetre (beszédszituáció, gesztusok, mimika stb.). Mint ahogy arról már szót ejtettem, a gyermek csakis a környezettel való interakció és kommunikáció során képes elsajátítani a nyelvet. Amennyiben nem érik kívülről nyelvi ingerek, szinte lehetetlen a verbális kódrendszer megtanulása, hiába rendelkezik a gyermek annak biológiai feltételeivel. A felnőtt a gyermekhez intézett közléseiben egy speciális kódot használ, amely az „itt és most” világot tükrözi (JAROVINSZKIJ 1995: 91–101).

Ahogy azt A gyermek beszédprodukciónak és beszédmegértésének fejlődése című fejezetben részletesen taglaltam, 12-24 hónapos korban már feltűnnek a többszavas közlések, megjelenik a viszonyító elemeket még nem tartalmazó távirati stílusú beszéd. Kétéves kor körül a globális beszédmegértést az ún. kulcsszó stratégia váltja fel. Ebben a fázisban a gyermek már képes kikövetkeztetni egy vagy néhány közlésből felfogott szó alapján, hogy miről is szólnak a hallottak. Látszik, hogy ebben a szakaszban már bonyolultabb agyi működések is hozzájárulnak a feldolgozáshoz, valamint a produkcióhoz, és persze nagyobb az a világra vonatkozó ismeretanyag is, amely a gyerek rendelkezésére áll (GÓSY 1997: 11–16).

### **Az óvodás korú gyermekek szókincsének fejlődése**

Számos kutató foglalkozott az óvodás korú gyermekek nyelvi jellemzőivel. WUNDT beszédfejlődési elméletében a 3 és 6 éves kor közötti szakasz a beszédtanulás kora, amikor a gyermek eljut az szavaktól a mondatokig. Ennek a fejlődési stádiumnak fő jellemzője a beszéd grammatizálódása, azaz az egyes beszédrészek megjelenése és különválása. Ez jelzi azt, hogy a gyermek egyre összetettebbnek látja az őt körülvevő világot, és ezt próbálja is leképezni a verbális közléseiben. Mind többször használja a viszonyító elemeket (toldalékok, igekötők, névutók stb.). Érzékeli környezetének tárgyainak, személyeinek egymáshoz viszonyított elhelyezkedését. Egy 3 éves gyermek nyelve alapfokon már kialakult, nagyon sok mindent ki tud fejezni, egyre könnyebb a megfelelő elemek előhívása a mentális lexikonból, illetve a beérkező szavak, toldalékok azonosítása.

Többféle felfogás létezik azzal kapcsolatban, hogy mely szófajok azok, amelyek először bukkannak fel a gyermek közléseiben, segítve ezzel gondolatainak beszédbeli megformálását. STERN úgy véli, hogy először a gyermek számára a személyek és a tárgyak kategóriája válik világossá, majd csak ezután fogja fel a személyekkel és tárgyakkal végzett cselekvéseket, még később a köztük lévő viszonyokat és a rájuk jellemző tulajdonságokat. Ennek megfelelő a szófajok megjelenési sorrendje: főnév, ige, határozószó, melléknév.

KENYERES ELEMÉR a STERN-féle stádiumelmélet bírálatában azt hozza fel a fentiek cáfolására, hogy a gyermek értelmes beszédének első fázisaként számon tartott holofrázisokat bármely szófaj képviselheti.

HURLOCK a szóképzés vizsgálata során nemcsak szófajtani, hanem szemantikai szempontokat is figyelembe vesz, ennek alapján megkülönböztet ún. „általános tartalmú” szavakat és „speciális szavakat”. Először az „általános tartalmú” szavak elsajátítása történik meg, azoké az elemeké, amelyeket a legtöbb szituációban fel tud használni a gyermek, ilyen például a *néni, szép, megy* stb. Ezen a csoporton belül is érvényesül egy megjelenési sorrend: főnevek, igék, melléknevek és határozószók, névmások és viszonyzószók. A jóval kisebb elemszámú „speciális szavak” csoportjának (pl. etikai kifejezések, színek, számok stb.) használata szituációtól, beszédhelyzettől függ.

BAKONYI HUGÓ a *Gyermek* 1918-as évfolyamában közölt *A gyermeknyelvi szókincs fejlődése* című írásában néhány külföldi és hazai kutató vizsgálatának eredményeit vetette össze. A szerzők hasonló tendenciájú szófajmegoszlási adatai alapján BAKONYI azt a következtetést vonja le, hogy a főnév van jelen a legnagyobb számban a szókincsgyarapodás minden szakaszában. Az igék mennyisége mindig alul marad a főnevekéhez képest, ám az idő múlásával némileg megközelítik a főnevek számát. A kutatók véleménye szerint annak ellenére, hogy fokozatosan nő a többi szófaj részaránya is, egy 6 éves gyermek szókincsében maximum 20%-os arányban szerepelnek (S. KÁDÁR 1985: 149–151).

### **A 3-6 éves gyermekek szókincsére vonatkozó vizsgálatok, különös tekintettel a szófajgyakoriságra**

Az egyes emberek szókincsének nagyságát szinte lehetetlen felmérni, csupán becslések állnak a tudósok rendelkezésére ezt illetően. Nemcsak a felnőttek által használt teljes szómennyiségre vonatkozóan lehetetlen pontos adatokat megállapítani, hanem már a gyermekek által alkalmazottakra nézve is, hiszen az adott beszédhelyzettől, a beszélő egyedtől, annak tárgyi és személyi környezeti feltételeitől függően eltérő része aktiválódik a szókincsnek.

3-6 éves korú óvodás gyermekektől különböző beszédhelyzettől nyert nyelvi anyagok vizsgálata során igazolódni látszik a külső körülmények által nagyban meghatározott szóhasználat. S. KÁDÁR JÚLIA és munkatársai 10 kiscsoportos, 10 középső-csoportos és 10 nagycsoportos gyermeket figyeltek meg négyféle

szituációban: szabadjáték (a gyermekek közötti kommunikációs szituáció) és exploráció (gyermek és felnőtt közötti kommunikációs szituáció) közben, valamint a CAT-S vizsgálati anyagának (képleírás, azaz vizuálisan exponált esemény megfogalmazására felszólító feladat) és a Düss-vizsgálat (egy-egy mese kiegészítése, amely verbálisan exponált eseményhez kapcsolódó verbális megoldást igényel) alkalmazása közben. A vizsgálatokban felhasznált összes szó mennyiség a kiscsoportosoknál volt a legkevesebb (437,1), 244 szóval kevesebb, mint a középsőcsoportban (680,7). A középső- és nagycsoportban (706,7) feljegyzett elemek közötti számbéli különbség már elenyésző. A beszédhelyzetek közül a legcsekélyebb számú nyelvi elemet mindhárom korcsoportban a szabad óvodai játék szolgáltatta, míg a legmagasabbat az exploráció és a Düss-teszt. A többnyire kötött tematikájú négy szemközti felnőtt–gyermek beszélgetésnek (exploráció) a szabadjátékkal szembeni nagyobb sikerességét indokolhatja az, hogy az utóbbi szituációban a beszéd mellett cselekvés is folyik, a gyerekek nem elsősorban a verbális aktusra koncentrálnak, illetve az is, hogy a gyermek–felnőtt kommunikációban a felnőtt bizonyos nyelvi elemekkel segíti a gyermek megnyilatkozásait, csakúgy, mint a mesekiegészítés során.

A szókinccs táblázatok közzétevése mellett természetesen sor került szófajgyakorisági statisztikák elkészítésére is. S. KÁDÁR és társai 3×10 tagú (3-4, 4-5, 5-6 éves) gyermekcsoportok nyelvi anyagának átlagértékeit használták fel az 1. számú táblázat elkészítéséhez (lásd a mellékletben).

Ha az ige és a főnév százalékos arányait megvizsgáljuk, akkor kitűnik, hogy ugyanazon a csoporton belül is igen nagy különbségek mutatkoznak az egyes beszédhelyzetek adatai között. A spontán játék megfigyeléséből nyert adatok közül a kiscsoportosok eredményei árulkodnak a legnagyobb mennyiségben felhasznált igeről, ugyanakkor itt a legalacsonyabb a főnév használat. Az ige túlsúlya, ha kisebb mértékben is, de a középső- és nagycsoportra is jellemző. Az explorációs fázisban szintén magasabb százaléku az ige előfordulása, mint a főnév mindhárom csoportban, ám itt már a két szófaj közötti különbség 10-18%-ról 2-8%-ra csökkent. Összehasonlítva az explorációs vizsgálatot a Düss-teszttel, alig találunk eltérést az ige-főnév megoszlási arányában. Az eddig említett három módszerrel szemben a CAT-S vizsgálat változást hoz, hiszen itt nem az ige, hanem a főnevek túlsúlya



észlelhető. Ez természetesnek tekinthető, hiszen képleírás során a gyermek elsősorban felsorolja, megnevezi a látottakat.

Nem árt összevetni az ún. „alapvető szófajok” (főnév, névmás, ige) kategóriáját a többi szófajjal. A szabadjátékon belül lassú növekedést mutat a főnévhez, igehez és névmáshoz képest a viszonyt és minőséget jelző többi szófaj (kiscsoport: 41,5%, középső-csoport: 42,5%, nagycsoport: 46,5%). Az explorációs fázisban hasonló arányú az „alapvető szófajok”-on kívüli elemek száma (kiscsoport: 53,5%, középső-csoport: 54%, nagycsoport: 50%). A kiscsoportban még nagyon nagyszámú a hézagöltő, mellérendelő kötőszavak (*és, meg*) előfordulása (18%, míg a másik két csoportban 16%, illetve 15%). A Düss-vizsgálat adatai szerint a főnév, névmás és ige mellett a kiscsoportban 48%, a középsőben 49%, a nagyban pedig 49,5% marad a többi szófajnak. Feltűnő az, hogy a nagycsoportosok nyelvi anyagában ennek a vizsgálatnak a során ugrásszerűen megnő a melléknevek, a kötőszók és a módosítószók aránya, a hézagöltő kötőszavak száma pedig lecsökken. A CAT-S vizsgálatban a következő megoszlás figyelhető meg: kiscsoportban az „alapvető szófajok” mellett 30%-ban, középső-csoportban 40%-ban, nagycsoportban pedig 50%-ban található meg az egyéb szófajok. A kiscsoporttól a nagycsoport felé haladva fokozatosan nő a minőséget és viszonyt jelölő szófajok (melléknév, határozószó, számnév, módosítószó, kötőszó, névelő) részaránya, azonban ennek a feladatnak az elvégzése során igen alacsony szómennyiséget használtak fel mindhárom korcsoportba tartozó gyerekek (S. KÁDÁR 1985: 152–158).

Az S. KÁDÁR JÚLIA-féle kutatás eredményeinek ismertetése után szeretném bemutatni saját vizsgálódásomat. A Földes Nagyközségi Önkormányzat fenntartásában működő Földes Községi Napközi Otthonos Óvoda egyik telephelyére látogattam el, ahol jelenleg négy csoport működik. Ezek közül három csoportban, a **Katica csoportban** (kiscsoport, 4 évesek), a **Pillangó csoportban** (középső-csoport, 4-5 évesek) és a **Micimackó csoportban** (nagycsoport, 6-7 évesek) jártam és végeztem vizsgálatokat 6-6, tehát összesen 18 gyermekkel.

Az óvodás korú gyerekek szókincse, ezen belül is a szófajok százalékos megoszlása érdekelt. A fentebb említett négyféle vizsgálat típus közül én egyet alkalmaztam, körülbelül 6-9 percnyi időtartamú felnőtt-gyermek között zajló spontán beszélgetéseket rögzítettem, amelyeket később lejegyeztem és elemeztem. A

2. számú táblázat tartalmazza az egyes gyermekcsoportok nyelvi anyagának átlagértékeiből kapott százalékos adatokat (lásd a mellékletben).

A **Katica csoportban** az óvónő által feltett kérdések nagyrészt a gyermek otthoni időtöltésére reflektáltak (pl.: Mit csináltál otthon tegnap?, Mit néztél a tévében?, Mik a kedvenc játékaid? stb). A 3 kislánnyal és 3 kisfiúval való beszélgetés szófaji szempontú elemzésének eredményei az S. KÁDÁR és munkatársai hasonló szituációban mért adataitól némiképp eltérnek. Azt tapasztaltam, hogy az igék száma (19,4%) alul marad a főnevekéhez (22,3%) képest 3%-kal. Az ún. „alapvető szófajok” és az egyéb elemek (melléknév, számnév, határozószó, kötőszó, tagadó- és felelőszó, partikula, igenév, névelő, névutó) 50-50%-ban mutatkoznak meg, ami azt mutatja, hogy igen összetettek a vizsgált kiscsoportosok közlései. Én magam is úgy vélem, hogy nagyon ügyesen, korukat meghazudtoló módon válaszoltak a feltett kérdésekre.

A **Pillangó csoportban** nem az óvónő, hanem én beszélgettem a gyerekekkel. Miután náluk sikerült több időt eltöltenem, mint a másik két csoportban, úgy érzem, nem jelentett problémát a gyerekeknek, hogy nem az óvónővel társalogtak. Az ott rögzített elég oldott beszélgetés is tanúskodik erről, illetve a náluk felvett összes szó (1151) mennyiségében is megmutatkozik. Az általam feltett kérdések az otthoni és óvodai időtöltésre vonatkoztak nagyobb részben (pl.: Mit szoktál otthon játszani?, Vannak otthon állatkáid?, Mivel/kivel szeretsz játszani az oviban? stb.). Akárcsak az előző csoportban, itt is 3 kislány és 3 kisfiú volt segítségemre az anyag elkészítésében. A szófajok közül itt is megelőzik mennyiségileg a főnevek (23,3%) az igéket (20,2%) 3%-kal. Ennek a két szófajnak és a névmásoknak együttes aránya 54%, ami azt jelenti, hogy a Katicáknál mért adatokhoz képest itt alacsonyabb az egyéb szófaji kategóriába sorolható elemek száma (46%). S. KÁDÁRÉK statisztikáihoz viszonyítva ugyanúgy az igék és főnevek arányának megfordításában érhető tetten az eltérés, mint ahogy azt már az előző csoportnál is tapasztaltam.

A **Micimackó csoportban** megintcsak az óvónéni irányította a kommunikációt. Itt más jellegű kérdések hangzottak el, mint a Katicáknál és a Pillangóknál. Ez részben összefügg a már magasabb életkorral, illetve azzal, hogy éppen egy március 15-i ünnepi műsort adtak elő a felvétel készítésének napján. Ennek megfelelően alakult a beszélgetés. A csoportban előkerültek olyan témák, mint a haza, a lakókörnyezet, az

ünneppel kapcsolatos óvodai élmények. A felvételeken szereplő 3 kislány és 3 kisfiú nem túl nagyszámú nyelvi elemet (436) produkált, talán azért is, mert az óvónő elmondása alapján még frissek voltak a gyerekeknek azok az ismeretek, amik szóba kerültek. Másrészt magyarázatul szolgálhat az adatok csekély mennyiségére az is, hogy úgy éreztem, megszeppentek a jelenlétemtől, nem voltak olyan beszédesek, mint esetleg egy megszokott szituációban. Érdekes módon a három csoport közül náluk volt a legalacsonyabb az igék aránya (16,5%), míg ehhez képest nagyon magas a főneveké (27,7%). Ez az eredmény is ellentmond az S. KÁDÁR-féle adatoknak. Az „alapvető szófajok” 54%-a mellett úgy, mint a Pillangó csoportban, itt is csupán 46% marad a többi szófajnak.

A vizsgálataimban felhasznált nyelvi anyagokban tehát egyértelműen kimutatható a főnévi többség, és így igazolódni látszik több szerző, mint például STERN és KENYERES ELEMÉR álláspontja, miszerint a nominális elemek túlsúlyát az okozza, hogy környezetünkben számtalan tárgy nevével találkozunk, míg az akciók száma véges és ismétlődő. Ezt a hipotézist cáfolja azonban az S. KÁDÁR vizsgálatai (1. táblázat) alapján nyomon követhető szófajgyakorisági elemzés, viszont a megnyilatkozás során fennálló körülmények fontossága mindkét vizsgálat során bebizonyosodott. Nemcsak az S. KÁDÁR JÚLIA és munkatársai által felállított statisztikák, hanem az én kutatásom eredményei is felhívják a figyelmet arra, hogy milyen meghatározó a beszédhelyzet, a téma és egyáltalán minden olyan körülmény, amely befolyásol egy kommunikációs helyzetet. Ezeket a tárgyi és személyi feltételeket mindenképpen érdemes górcső alá vonni, amennyiben hiteles nyelvi adatokat szeretnénk kapni.

**A 3 óvodai korcsoport (3×10 fő) nyelvi anyagának szófaji megoszlása százalékban kifejezve**

<b>Módszer</b>	<b>Csoport</b>	<b>Összes szó (100%)</b>	<b>Ige</b>	<b>Főnév</b>	<b>Melléknév</b>	<b>Számnév</b>	<b>Névmás</b>	<b>Névelő</b>	<b>Névutó</b>	<b>Határozószó</b>	<b>Kötőszó</b>	<b>Indulatszó</b>	<b>Módosítószó</b>	<b>Tagadószó</b>
<b>Spontán játék megfigyelése</b>	<b>Kis</b>	<b>86,2</b>	31,8	14,4	3,5	0,6	12,2	10,7	0,6	9,4	5,8	1,7	3,5	5,8
	<b>Középső</b>	<b>100</b>	28,8	16,4	3,7	1,1	12,4	10,1	0,4	9,3	5,3	3,3	5,1	4,1
	<b>Nagy</b>	<b>102,8</b>	26,0	16,2	4,4	2,2	11,4	10,8	0,8	9,0	6,0	2,9	5,5	4,8
<b>Exploráció</b>	<b>Kis</b>	<b>107,1</b>	20,7	17,5	4,9	1,2	8,3	7,9	0,1	12,4	18,1	0,1	4,9	3,9
	<b>Középső</b>	<b>258,8</b>	20,7	18,7	5,3	1,6	6,8	10,9	0,3	10,0	15,9	0,1	6,3	3,4
	<b>Nagy</b>	<b>212,6</b>	24,2	16,7	3,6	1,9	8,7	8,7	0,9	10,9	15,2	–	5,1	4,1
<b>Düss-teszt</b>	<b>Kis</b>	<b>149,1</b>	25,7	17,7	3,0	0,8	8,6	8,0	0,2	5,2	18,9	0,1	3,7	8,1
	<b>Középső</b>	<b>174,6</b>	23,9	19,4	2,7	1,0	7,9	11,6	0,5	4,6	21,2	–	3,5	3,7
	<b>Nagy</b>	<b>217,4</b>	24,3	16,1	4,2	0,8	10,0	10,7	0,4	7,6	17,2	–	5,3	3,4
<b>CAT-S teszt</b>	<b>Kis</b>	<b>94,7</b>	25,4	30,1	1,3	1,7	13,5	10,0	0,9	4,4	5,4	0,1	5,6	1,6
	<b>Középső</b>	<b>147,3</b>	20,2	26,6	2,5	1,5	7,8	17,2	0,8	5,3	10,8	0,2	5,3	1,8
	<b>Nagy</b>	<b>173,9</b>	19,0	24,0	4,0	1,7	7,9	18,5	0,3	7,8	9,9	–	6,2	0,7

**A 3 óvodai korcsoport (3×6 fő) nyelvi anyagának szófaji megoszlása  
százalékban kifejezve**

Megnevezés	Exploráció		
	Óvodai csoportok		
	Kis	Középső	Nagy
<b>Összes szó (100%)</b>	<b>822</b>	<b>1151</b>	<b>436</b>
<b>Ige</b>	19,4	20,2	16,5
<b>Főnév</b>	22,3	23,3	27,7
<b>Melléknév</b>	8,7	3,5	5,2
<b>Számnév</b>	1,3	1,9	0,9
<b>Névmás</b>	8,1	10,7	9,8
<b>Névelő</b>	12,7	8,6	15,1
<b>Névutó</b>	0,2	0,1	0,6
<b>Határozószó</b>	3,5	6,7	2,5
<b>Igenév</b>	3,8	2,6	3,4
<b>Kötőszó</b>	10,2	10,8	9,8
<b>Indulatszó</b>	–	0,1	–
<b>Partikula</b>	3,7	5,4	2,0
<b>Hangutánzó szó</b>	–	0,1	–
<b>Tagadószó és igenlő szó</b>	5,4	5,2	5,5

## ***Bibliográfia***

- GÓSY MÁRIA (1997), *Beszéd és óvoda*. Bp.
- GÓSY MÁRIA (1999), *Pszicholingvisztika*. Bp.
- JAROVINSZKIJ ALEKSZANDR (1995), Korai szókincs a gyermeknyelvben. *ÁNyT.* 18: 91–101.
- LENGYEL ZSOLT (1987), *Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai*. Bp.
- LENGYEL ZSOLT (1997), *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém.
- RÉGER ZITA (1990), *Utak a nyelvhez*. Bp.
- REÖK GYÖRGY (1985), Vizuális élmény és beszéd, nyelvi és grafikus kifejezés. In: SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA, *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Bp., 77–80.
- SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA (1985), A szókincs és a szófajok gyakoriságának alakulása 3-6 éves gyermekek beszédében verbális feladat megoldás, illetve kommunikáció során. In: SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA, *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Bp., 149–158.
- VÉRTES O. ANDRÁS (1953), *A gyermek nyelve*. Bp.