

Hangzó és írott anyanyelvünk

Anyanyelv: beszélés és megértés

Az anyanyelv mint a tudományos vizsgálódás tárgya szinte kimeríthetetlen. Évszázadok óta írnak róla, összehasonlítják, jellemzik, megismertetnek vele, s mégis újabb és újabb tényeket, sajátosságokat tárhatunk, fedezhetünk fel benne, ha tüzetesen szemléljük. Miért lehetséges ez? A nyelv változik, de változása magában hordozza a múltat, eredménye a jelen, s formája, valamint az a mód, ahogyan alakult és alakul, bölcsője a jövőnek. A nyelv határtalanul gazdag; nemcsak a kisgyermek éli át a felfedezésével járó élményt, hanem a felnőtt is, különösen az, aki tudatosan keresi az élményt kiváltó lehetőségeket.

Az anyanyelv egységes egész, de mégis sokféle; az egyetlen olyan emberi képesség, hogy mind a létrehozására, mind a felfogására képesek vagyunk. Felnőttként ismereteink mintegy 83%-át a vizuális és több, mint 10%-át az akusztikus csatorna révén, vagyis az információk többségét olvasással és beszédfeldolgozással szerezzük. Mindennek eszköze az anyanyelv, annak hangzó és írott formája. A pszicholingvisztika tudományának egyik alapkérdése a nyelvelsajátítással kapcsolatosan, hogy vajon „hogyan kerül” a kisgyermek fejébe a nyelv? Miként válik képessé az öt körülvevő világból jövő akusztikus élményrengetegből felismerni, kiszűrni azt, amit beszédnek nevezünk? Ma már többé-kevésbé biztos válaszokat adhatunk e kérdésekre; ez azonban mégsem csökkenti azt a csodálatot, amit minden felnőtt, különösen minden szülő érez, amikor átéli az anyanyelv születését saját gyermekében. Ez az élmény szinte megismétlődik akkor, amikor a gyermek birtokba veszi az írott nyelvet, azaz olvasóvá és íróvá válik. Sokan nem is tudják, hogy a kettő között milyen szoros a kapcsolat. A hangzó nyelvet alig három év alatt alapszinten elsajátítja a gyermek, majd egy-két év alatt megtanulja ennek a hangzó jelrendszernek az írásos változatát. Ahhoz azonban, hogy „mesteri” szinten használja mindkettőt, bizony sok-sok évnek kell eltelnie. S még többnek ahhoz, hogy képesek legyünk e bonyolult elsajátítási, tanulási folyamatokat pontosan megismerni, leírni, értelmezni.

Az anyanyelvüket használók csaknem mindegyike arra a kérdésre, hogy vajon mi a beszéd, gondolkodás nélkül azt a tevékenységet jelölné meg, amelynek eredményeképpen gondolatainkat kifejezzük, vagyis beszélünk. A nyelvész azt mondja, ez a beszédprodukciónak, a beszélésnek. A beszéd azonban több ennél, hiszen

akkor is beszédtevékenységet folytatunk, amikor mások közléseit hallgatjuk, értelmezzük. A szakember azt mondja, ez a beszédfeldolgozás, a beszédmegértés. A hangzó nyelv, vagyis a beszéd tehát két nagy részre osztható, és ez a két mechanizmus számos részfolyamatból épül fel. Ezeknek a részfolyamatoknak a relatív együttműködése biztosítja a beszéd mindkét oldalának megvalósulását, vagyis a beszélést és a beszédmegértést. Pontosabb, ha úgy fogalmazunk, hogy beszéléskor anyanyelvünket használjuk, azaz hol létrehozuk, hol felfogjuk. Minthogy mindkét folyamat működtetésére képesek vagyunk, hol beszélők, hol hallgatók vagyunk, sőt — az agyi működések rendkívüli koordinációja révén — a beszéd használata közben más tevékenységeket is végezhetünk. Képesek vagyunk beszélni vagy megérteni az elhangzó közléseket evés, horgolás, fűrészelés, rajzolás vagy főzés közben. Beszélünk és feldolgozzuk a beszédet zajos környezetben és akkor is, ha a beszédpartner nincs is jelen (pl. telefonáláskor). Sőt, az írott nyelv közvetítésével a kommunikációs partner léte sem szükséges. A hangzó és az írott anyanyelv egyfajta sajátos közeledése, amelynek során mintegy az időfaktor válik viszonylagossá: az internet nyújtotta kommunikáció (vö. BÓDI 1998) azon fajtája, amikor a gondolataikat megosztók csaknem egyidejűleg, bár írásban, mégis a beszélt nyelvre emlékeztetően továbbítják közléseiket csaknem azonos időben.

A beszédkommunikáció mint körfolyamat

A beszéd sajátos körfolyamatban valósul meg, amely leggyakrabban két ember között zajlik. Természetesen többen is lehetnek résztvevői a folyamatnak, a működés ekkor is ugyanaz, csupán a résztvevők „szerepe” változik. Ismert és divatos idegen szóval ezt a folyamatot kommunikációs láncnak is nevezik. Ez a kommunikációs lánc vagy körfolyamat a mindenkori beszélő és hallgató (vagy hallgatók) viszonyában zajlik. A beszélő természetesen bármely pillanatban hallgatóvá, a hallgató pedig beszélővé válhat, a résztvevők előbb említett szerepváltásának megfelelően.

Hogyan működik ez a körfolyamat? Az agyban megfogalmazódott gondolat (G) — bonyolult neurológiai utasítások sorozatán keresztül — a megfelelő transzformációkkal eljut az artikulációs, azaz a beszédképzési területre (K). Itt mozgássorrá alakul át (beszédhangok, hangkapcsolatok, szövegek képzése), amely mozgássor — elhagyva az ajkakat — a levegő közvetítésével jut el a hallgató(k)hoz. A levegőben mint akusztikai hullámforma (A) továbbítódik, amelyre a fizikai akusztika törvényei érvényesek. A fülhöz eljutva, működésbe lép a hallási rendszer (H), amely felfogja, feldolgozza, majd továbbítja a kapott jelet. Ez továbbra is tartalmazza az eredeti információt, a gondolatot. A hallásra hierarchikusan ráépülő beszédészlelési (É) folyamatok teszik lehetővé az akusztikai jel és a neki megfelelő, konvencionális nyelvi jel azonosítását, felismerését. A működéssorozatot általában a vizuális csatorna is segíti (V), növeli a dekódolási

biztonságot. A beszédre jellemző ajakmozgásoknak (és egyéb vizuális élményeknek) a látás segítségével történő feldolgozása és beépülése a folyamatba nemcsak a hallássérült, hanem az ép halló emberek számára is fontos. A beszélő szájmozgásából kapott információ átlagosan 20-25%-kal segíti a beszéd megértését, hallássérülés esetén ez az érték akár 70-80% is lehet. A megértés során (M) ugyancsak igen összetett folyamatok játszódnak le, az adott nyelv szerkezeteinek és a szavak, kifejezések jelentésének, szemantikai és pragmatikai sajátosságainak a feldolgozásával. Mindezek végeredményként az elhangzottak legmagasabb rendű értelmezését teszik lehetővé (Ér). Ha a teljes körfolyamat működése zavartalan, akkor létrejön a megértés, amely adott esetben szerepcserét eredményezhet a hallgató és a beszélő kapcsolatában (ekkor lesz a beszélőből hallgató, a hallgatóból pedig beszélő). Ha képletszerűen akarjuk szemléltetni a folyamatot, akkor a sikeres beszédkommunikációt a következőképpen kell ábrázolnunk:

$$[(G \rightarrow K) \rightarrow A] = [H \rightarrow (\acute{E}+V) \rightarrow M \rightarrow \acute{E}r]$$

A folyamat valamennyi területén történhet azonban zavar, amelyek elbizonytalanítják a működéssorozat, és ennek következtében félreértések következhetnek, amelyek oly mértékűek is lehetnek, hogy gátjává válnak a kommunikáció folytatásának. Ezért, amikor beszélünk, ügyelnünk kell arra, hogy sehol ne történjen „zavar” a láncban. E zavaroknak a nagy részét a beszélő elkerülheti azzal, hogy megtartja a hangzó beszéd írott és íratlan szabályait. Ezek egyfelől tartalmi, másfelől formai vonatkozásúak, részben a beszélővel, részben a hallgatóval kapcsolatosak. A tartalmi vonatkozások az ismereteket jelentik, valamint az ismeretek megfelelő megfogalmazását. A csillagászatról tarthatunk akadémiai székfoglalót vagy beszélhetünk e témáról az óvoda nagycsoportosainak. Az ismerethalmaz, amit át akarunk adni, hasonló, az azonban, hogy valóságosan mit mondunk el, az nagyon különböző kell, hogy legyen.

A formai vonatkozások a nyelv formai, szerkezeti, stilisztikai sajátosságait jelentik. Ezen egyfelől az adott tartalomnak legmegfelelőbb nyelvi formát, az adott beszédhelyzetnek is adekvát kifejezéseket értjük, valamint a mindenkori meghangosítás, azaz az artikuláció, a kiejtés szabályait. Nem mindenki számára lesz érthető az a kérdés, hogy: *Mék pók nyomi a lóvét?* (‘Ki fizet?’) — különösen akkor, ha az artikuláció is pongyola. Ugyancsak kevesek számára lesz érthető az a kijelentés, hogy *A kódexek által a bojárérdekek határán kívül vagy éppen az áruviszonyok területén már a földesúri érdekekkel is azonosítható jogintézmények egész sora vált befogadhatóvá.* Mindig ügyelnünk kell a beszédhelyzet, illetőleg a közvetítő csatorna sajátosságaira is (a külső zajokra, a környezet akusztikai jellemzőire). Nem utolsó sorban pedig figyelemmel kell lennünk a beszédpartner(ek)re, hiszen életkoruk, beszédbeli jártasságuk, az adott téma

iránti hozzáállásuk stb. meghatározza a beszélő beszédtevékenységét. Óvodásokhoz éppúgy lassabb tempóban, vizuálisan jól feldolgozható, pontos artikulációval és a sokszorosán összetett mondatok kerülésével kell beszélnünk, mint az idős emberekhez. A lassúbb beszédtempót és jó artikulációt nem helyettesíti a hangerő növelése! Mindehhez nagyban hozzájárulnak a beszédviselkedés nem-verbális sajátosságai (mimika, gesztusok, mozgás, „külső” megjelenés, vö. GÓSY 1997b). A beszélőnek — még ha a kommunikáció két ember között zajlik is — mindig pontosan tudnia kell a beszélgetés célját, ismernie kell a hallgatóságot (nem személy szerint természetesen, hanem azt kell tudnia, hogy ki(k)nek beszél), s mindezt annak a helyzetnek a keretében kell megterveznie, amely helyzetben a beszélgetés zajlik. Az 1. ábra a hangos megszólalás tényezőit öszszegzi:



beszédhelyzet, cél, hallgatóság

A beszédprodukción folyamatáról

A tulajdonképpeni beszélést egyrészt az átadásra szánt gondolat megtervezése, másrészt az annak megfelelő aktuális nyelvi forma hozzárendelése előzi meg. A kettő rendszerint olyannyira egyszerre zajlik, hogy a beszélő nincs is tudatában a kétféle folyamatnak. Ez csak olyankor válik egyértelművé, ha valamilyen okból a gondolatot többször „átfogalmazzuk”, avagy ha magát a kialakított nyelvi formát változtatgatjuk. Klasszikus példája ennek az igazmondó juhászlegény, aki mind a gondolatot, mind az ahhoz tartozó nyelvi formát igyekszik különféleképpen létrehozni, amikor több ízben elpróbálja, hogy miként mondja el

Mátyás királynak az aranyszőrű bárány történetét. Napjainkban valamennyien átéljük a juhászlegény próbálkozásait, amikor megtervezzük például, hogyan mondjuk el panaszainkat az orvosnak vagy a szülői fogadóórán a tanárnak (ezek a már nyelvi jelekkel megvalósított gondolatok rendszerint nem meghangosított közlések). (Az írásos fogalmazás során természetesen minden alkalommal szembesülünk az „alakító-javító” folyamattal.)

Az átlagos, mindennapi beszélgetések során nincs mód a beszédprodukción megelőző folyamatok állandó korrekciójára vagy újratervezésére; ennél fogva a tervezés és a kivitelezés nem mindig áll összhangban. A beszédtervezés és a beszéd kivitelezés egymást feltételező, ugyanakkor egymás működését sajátosan akadályozó folyamatok. Mit értünk ezen? A spontán közlések két alapvető csoportra oszthatók. Az egyik esetben a beszélő felkészül a beszédre, a gondolatait többé-kevésbé összerendezi, de a megfelelő nyelvi formát az adott beszédhelyzetben rendeli hozzá. A második esetben semmilyen beszédtervezés nem előzi meg az aktuális közlést; mind a gondolatok kialakulása, mind a kivitelezés az adott helyzetben történik meg. Ez utóbbi a szorosabb értelemben vett spontán beszéd (vö. FÁBRICZ 1988: 77). Mindkét esetben, de különösen az utóbbiban a beszédtervezési folyamatok — összetettségüknél, változékonyságuknál, néha kialakulatlanságuknál fogva — megnehezítik azt, hogy a beszélő csaknem azonos időben sikeresen megtalálja a megfelelő nyelvi formát. Gyakori az is, hogy a beszélő nem elégedett a kivitelezett nyelvi formával, az elhangzásakor már korrigálja a lexikális egysége(ke)t, a szerkezetet vagy mindkettőt, mindez pedig azonnal visszahat a beszédtervezési folyamat alakulására (vö. GÓSY 1998). Az ún. interpretatív beszéd során, amikor mások (ritkábban magunk) által előre megfogalmazott, írott szövegeket hangosítunk meg, a beszédtervezési működések elmaradnak, hiszen azok eredménye már készen van, a beszélő felolvassa vagy emlékezetből idézi a korábban megfogalmazottakat. Ekkor a beszélőnek a kivitelezésre kell összpontosítania (rendszerint ennek gyakorlására is lehetősége van), vagyis a beszédprodukción mintegy leszűkül a beszéd kivitelezésre, a meghangosításra. Ennek nyelvspecifikus szabályaival, stratégiáival és lehetőségeivel foglalkozik a beszédtechnika (vö. NAGY 1947; HERNÁDI 1978; FISCHER 1967; stb.).

A spontán módon közölni szándékozott gondolat megfogalmazása két folyamatból alakul ki. Az elsőt makrotervezésnek, a másodikat mikrotervezésnek nevezhetjük (LEVELT 1989). A makrotervezés során a beszélő nagy vonalakban behatárolja, hogy mit is kíván közölni, milyen céllal, milyen elvárásokkal, de ekkor semmilyen részlettervezés még nem történik. A mikrotervezés gyakorlatilag azonnal a makrotervezés eredményének létrejötte után kezdődik; a beszélő az egyes beszédaktusokat nyelvi formába teszi, bizonyos időrendet tervez azok elhangzására vonatkozóan. A makrotervezés tehát szorosabban kapcsolódik a szándékhoz, bár ez is nyelvi formák segítségével történik már; a mikrotervezés

jóval pontosabban definiálja a használandó nyelvi szerkezeteket. Ha a régen látott ismerős megkérdezi, hogy miként telt a nyaralás, akkor a makrotervezés a következőket foglalja magában. A beszélő gondolata felöleli a helyet, az időt, a jellegzetes körülményeket, esetleg néhány élményt. A makrotervezés is már alapvetően nyelvi jellegű, de ebbe a vizuális vagy egyéb érzékszervvel rögzített emléknymok is aktivizálódhatnak. A mikrotervezés során logikai és/vagy időrendi sorrendbe szervezi az elmondandókat, nagyjából meghatározza, hogy mely eseményeket mondjon el, milyen részletességgel stb. Mindezek a részfolyamatok már nyelvi struktúrákban zajlanak. A mikrotervezési eredmények azonnal az artikulációs gesztusok sorozatába transzformálhatók, vagyis meghangosíthatók.

Említettük, hogy a beszéd körfolyamatában gyakorlatilag bárhol keletkezhet zavar, amely negatív hatást gyakorol a létrehozott beszédre, illetőleg a beszédfeldolgozás minőségére. Kísérletek igazolták például, hogy a külső zaj hatása nemcsak a beszédértést nehezíti — nemritkán az információ 30-50%-a is elvész —, de befolyásolja a beszédproduktót is (BALÁZS-GÓSY 1988). A környező zaj erősségétől és típusától függően változik a beszélő beszédtempója, rendszerint gyorsul, jellegzetes ritmus- és hangsúlyhibák keletkeznek, a beszéd dallamstruktúrája beszűkül, a közlések monotonná válnak. Sajátos ejtéshibákat követ el a beszélő: metatéziseket, hangelhagyásokat, hanghelyettesítéseket, és sérül a beszéd szerkesztettsége is. A beszédet nagyon gyakran furcsa mimika, funkciótlan fejmozgások, kézremegés, gyakori torokköszörülés és izzadás kíséri. Szinte felesleges bizonygatni, hogy ilyen esetekben a hallgató beszédfeldolgozási feladata is nehezedik, s ez végeredményként az információ bizonytalan azonosításához, korlátozott beszédmegértéshez vezet. A produktós oldalt érintő zavar egyidejűleg kihat a percepció oldalra is.

A beszédproduktó objektív vizsgálatának lehetőségét megismételhetősége biztosította. Edison már 1877-ben rögzítette az elhangzó beszédet, hogy később újra meg újra meghallgathassa, és különféle elemzéseket végezhesen. Forradalmi megújulást jelentett a beszéd kutatásban (is) az a tény, hogy Smith 1888-ban lényegében feltalálta a magnetofont. Mindezzel szinte egyidejűleg jelentkezett az igény a beszédproduktó valamiféle vizuális megjelenítésére. Különféle jelanalizáló eszközök után, amelyek a beszéd akusztikai szerkezetének vizsgálatára csak részlegesen voltak alkalmasak, megjelentek a hangszínképelemzők (GÓSY-OLASZY 1985). Ezek a műszerek már igen pontos képet adtak az elhangzott beszédéről, lehetővé tették az idő-, a frekvencia- és az intenzitás szerkezet elemzését. A számítógépek megjelenésével pedig az elemzések „interaktívá” váltak, azaz folyamatos akusztikus és vizuális visszacsatolás mellett van mód a beszéd bármely egységének beható akusztikai-fonetikai vizsgálatára. Kimutathatóvá váltak például a fiatalkori és az időskori beszéd jellegzetes akusztikai eltérései. Eddig csak tapasztaltuk, hogy az emberek fiatalon „másképpen” beszél-

nek, mint évtizedek elteltével. Ezt a szubjektív benyomást nehéz volt pontosan megfogalmazni, és még nehezebb azt meghatározni, milyen tényezők alapján érzékeljük a beszéd változását az életkor változásával. Az akusztikai-fonetikai elemzésekkel azonban meghatározhattuk, hogy az alaphangmagasság csökken nőknél és növekszik férfiaknál az életkor előrehaladtával, vagy hogy a frekvenciaszerkezet szűkül, a beszédtempó lassul és a szünetek száma növekszik idős korban.

A beszédmegértés folyamatáról

A beszédmegértés folyamata két nagy szakaszból áll: a) a nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek észlelése és b) ennek a kódrendszernek az értelmezése. Mindkettő több fokozatból (szintből) épül fel, amelyek törvényszerű együttműködésben biztosítják a hallott beszédjelenségek megértését. A beszéd megértése aktív folyamat, amelynek során a hallgató a fülével érzékelt hangjelenségeket értelmezi. Az első nagy szakasz a beszédhangok, a hangkapcsolatok vagy hangsorok felismerését jelenti, azt tehát, hogy azonosítani tudjuk a *b*, *p*, *v*, *u*, *e* hangokat, az *om*, *on*, *zi* vagy *sé* hangkapcsolatokat, továbbá, hogy a magyar anyanyelvűek az *o* és az *á* között egy *a*-t, illetve a *d* és a *g* között egy *gy*-t is meg tudnak különböztetni. Az észlelési rendszer azokat a különbségeket ismeri fel, amelyeket a nyelv használ. A beszédmegértés másik nagy szakasza a kódrendszer értelmezése, vagyis a szavak és a mondatok megértése. Ez a szakasza a folyamatnak már a jelentés felismerését is tartalmazza, ezért már nem észlelésnek (azonosításnak), hanem megértésnek nevezzük. Például, amíg egy elhangzó *zõ* hangkapcsolatról annyit azonosítunk, hogy a *z* mássalhangzó és az *õ* magánhangzó kapcsolata, addig ugyanezen beszédhangokból álló *õz* szótagról megállapíthatjuk, hogy azonos az erdőben élő, a szarvassal rokon, de kisebb, kecses termetű kérődző állattal; vagyis megértjük a jelentését (GÓSY 1989).

A beszédmegértés komplex folyamat, amelyben — normális körülmények között — nem válik szét a beszéd értelmes és értelem nélküli szegmensekre vagy szegmentális és szupraszegmentális részre, mindez szinte azonos időben zajlik. Ez azért lehetséges, mivel az egyes részfolyamatok időben csaknem párhuzamosan zajlanak. A minimális időeltérést pedig az agyi vezérlés kompenzálja, így erről a hallgatónak általában nincs tudomása (bizonyos helyzetekben vagy kísérletek során az egyes működések azonban tudatosíthatók). A beszédmegértési folyamat felépítése — szemben a működéssel — hierarchikus, a hallástól a beszédmegértés legmagasabb szintjéig.

A lexikális hozzáférés folyamata a beszédprodukcióban a szükséges lexikai egység (leggyakrabban szó) megtalálását jelenti; a beszédmegértésben pedig ez az a műveletsorozat, amelynek eredményeképpen a hallott szót megfeleltetjük a mentális lexikonban (azaz az egyén szókincsében) tárolt, s az elhangzottal fonetikai, fonológiai, morfológiai és szemantikai tekintetben azonos hangsorral. A

normális, mindennapi kommunikációban ezek a lexikai egységek valamilyen kontextusban fordulnak elő; a hozzáférési folyamatuk elemzése során az adott szöveggörnyezet hatásával tehát számolnunk kell. A szófelismerés vizsgálata kapcsán a szakirodalom nemegyszer „szemantikai emlékezet”-ről beszél. Számos más inger hatására is képesek vagyunk ugyanis a mentális lexikont aktiválni (a kialakult hálózatok révén). Ennek során az asszociációs stratégia nem vagy csak részben érvényesül. Ezek tényleges működéséről a beszédprodukción és a beszédértés „hibázásai” is tanúskodnak. Mindkét folyamatban előfordulhatnak ugyanis „téves riasztások”: a beszédértés során tévesen azonosított lexikai elem; a beszédprodukción pedig tévesen előhívott lexikai egység. Mindkét esetben a mentális lexikon több eleme aktiválódik egyidejűleg, hogy elősegítse a folyamatok minimális idővesztéssel történő lefolyását.

Tegyük fel például, hogy egy olyan kontextus nélkül elhangzott szó felismerése a feladat, amelynek az első mássalhangzóját nem lehetett pontosan azonosítani, azt követően azonban egyértelműen az *arázs* hangsort hallottuk. A lexikális hozzáférés tehát aktiválni fogja a mentális lexikonban a lehetséges elemeket: *garázs*, *darázs*, *varázs*, *parázs* — a beszélő/hallgató saját szógyakoriságának megfelelően. A szónál hosszabb közlés során létrejött „félreértést” a beszélő gyakran automatikusan korrigálja, leggyakrabban úgy, hogy az észlelési, értési elemzéseket mintegy „újraküldi”. Ha ez nem lehetséges avagy nem sikeres, akkor rákérdez és elismételteti a hallottakat. Az előbbire példa: az adott beszédhelyzetben, a konyhában az egyik résztvevő kérdésére a másik személy a következőképpen azonosítja: „*Tegnap óta ittál?*” Az elhangzott kérdés pedig ez volt: „*Tegnap óta itt áll?*” (ti. egy pohár tej az asztalon). A valóságos kérdés megértéséhez a hallgató félnek az észlelési mechanizmus szegmentálási folyamatát kellett újraaktiválnia a korrigáláshoz. A beszélés során a tévesen aktivált lexikai elem „sorsa” kétféle lehet: a) már a beszédtervezés során abortálódik (ennek lehetnek a beszédtervezésben tetten érhető jelei, ilyen például a hezitálás), b) eljut a beszédtervezésig, s ott történik a korrekció (javítás vagy csere). Spontán beszédből vett példával szemléltetve: „... *akkor már a sulis ... az iskola felé mentünk*”. Ez utóbbi esetben az idővesztés csökkentése, illetőleg a beszéd folyamatossága érdekében a beszélő a beszédtervezés pillanatában már aktiválja a megfelelő vagy megfelelőbbnek vélt lexikai elemet.

Az anyanyelv birtokba vétele

Kodály Zoltán úgy vélte, hogy a gyermek zenei nevelését születése előtt kilenc hónappal kell megkezdeni... Ezt figyelembe véve, a gyermek anyanyelvi nevelését édesanyjának születése előtt kilenc hónappal kell megkezdeni! Ma már tudjuk, hogy a magzat bizonyos értelemben kommunikál, mindez pedig kétséget kizáróan tapasztalható attól a pillanattól, hogy az újszülött a világra jön. A kifejező sírás típusai már kommunikatív értékűek, a valóságos beszédet előké-

szító ún. preverbális jelenségek pedig már az anyanyelv elsajátításának első szakaszát jellemzik. A magyar anyanyelvet elsajátító csecsemő *gögicsél*, sok évtizeddel ezelőtt azt is mondták, hogy *hangicsál*. Ezt, a beszédet közvetlenül előkészítő és megelőző hangzó tevékenységet a legkülönbözőbb szavakkal azonosítják a világ nyelveiben, de nincs különbség a funkcióját tekintve. A csecsemő az „artikulációs” mozgások következtében érzett öröm és a létrehozott hangjelenségek hangzása következtében kialakult élmény miatt folytatja a gögicsélést több, mint egy éven át, még egy ideig akkor is, amikor már képes az első szószerű képződmények ejtésére. Háromszor, négyszer annyi hangzót képes létrehozni, mint amennyit leendő anyanyelve ismer, mivel a gögicsélés időszaka alatt a csecsemő felkészül a lehetséges artikulációs bázisok kialakítására. A környezeti beszéd, a hozzá intézett közlések fokozatosan, de folyamatosan szűkítik ezt a „képzési gazdagságot”, körülbelül hathónapos kortól már a leendő anyanyelv sajátos „beszédhangjai” is fellelhetők a gögicsélésben. A beszédig persze még hosszú az út. A csecsemő nemcsak gögicsél, hanem feldolgozza a környezet akusztikai információit. Képesé válik anyja hangjának megismerésére és elkülönítésére más nők hangjától, megtanulja a beszéd emocionális tartalmának azonosítását, s eljut a dolgok és jelek összefüggéseinek felismeréséig. Innentől már csak egy lépés választja el a dolgok és a nekik megfelelő akusztikus jelek felfogásától. Az elhangzott közlés „kulcsszava” alapján már akkor megpróbálja értelmezni az elhangzottakat, amikor annak számos elemét még nem ismeri, tehát nem is képes azonosítani. Ahogyan egyre több szót rak egymás után saját beszédében, úgy egyre pontosabban képes feldolgozni a hangzó beszédet. A gyermek beszédmegértési folyamata eleinte hierarchikusan működik, s csak jó néhány év elteltével alakul ki a felnőttére jellemző csaknem párhuzamos beszédfeldolgozás. Ez azt jelenti, hogy a kisgyermek a hallás alapján észleli az elhangzottakat, s ebben az összes szükséges észlelési részfolyamat teljes egészében részt vesz. Az ezen működések alapján kapott eredmény jut a megértés, majd az értelmezés szintjére. Ennek megfelelően az anyanyelvet elsajátító beszédfeldolgozási mechanizmusa jellegzetesen lassabb, s akkor sikeres, ha a feldolgozást maradéktalanul végre tudja hajtani. Ehhez nagy segítség, ha a hallott közlések tempója nem nagyon gyors, illeszkedik a gyermek még lassabb percepciós rendszeréhez.

Az anyanyelv elsajátítása egyfelől univerzális, emberi tevékenység, folyamatának egyes szakaszai nem megfordíthatók. Nem képzelhető el olyan ép hallású, ép értelmű gyermek, aki előbb használna szómondatokat (holofrázisokat), s azt követően kezdene el gögicsélni. Az anyanyelv elsajátítása másfelől azonban igen sajátos, hiszen egy adott nyelv specifikus jellemzőinek a megismerését és birtokbavételét jelenti. Amíg például egy angol gyermek 3-4 éves korára megtanulja azonosítani, megkülönböztetni és létrehozni a zöngétlen réshangoknak egy négyelemű sorát, a dentális (*sz*), az interdentalis (*θ*), a labiodentalis (*f*) résmássalhangzókat és a *h*-t, addig egy magyar anyanyelvű kisgyermek artikulációs

bázisában ugyanezen életkorban egy háromelemű sor található: a dentális (*sz*), a labiodentális (*f*) résmássalhangzó és a *h* vagy — bizonyos beszédhiba esetén — az interdentális (*θ*), a labiodentális (*f*) résmássalhangzó és a *h*.

Az anyanyelv kialakulása — ugyanazon nyelvközösségen belül — hasonló, sok közös vonást, alapvetően azonos szakaszokból álló folyamatot jelent. Természetesen jellegzetesek az egyéni különbségek is, amelyek a kisgyermek genetikai és környezeti meghatározottságából adódnak. A magyar gyermek nyelvelsajátításáról számos könyv és tanulmány áll rendelkezésre (KENYERES 1926; S. MEGGYES 1971; GÓSY 1984; 1997b; LENGYEL 1983; stb.); tekintettel azonban a nyelv lassú, de állandó változására, az anyanyelv-elsajátítás sajátosságainak vizsgálata újra és újra kihívást jelent a kutató számára. Az éptől eltérő nyelv- és beszédfejlődésű gyermekek vizsgálata és a fejlesztési módszerek kialakítása szükségessé teszik az ép fejlődés menetének mind pontosabb megismerését és leírását.

Tapasztaljuk és a kutatás objektíve is kimutatta, hogy az elmúlt száz év során a beszédtempó — szerte a világon — felgyorsult (vö. GÓSY 1987a). Ez a gyorsulás — sajnos — nem kismértékű, napjainkban percenként 10-20 szóval ejtünk többet, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Kevesebb szünetet tartunk, szinte nem merünk szünetet tartani a társalgás során, ezáltal a beszédprodukciónak még gyorsabbá válik. (Mindezen természetesen nem változtat az a kétségtelen tény, hogy mindig voltak, vannak és lesznek lassabb tempóban beszélő emberek is.) A kisgyermeknek manapság az általában minden területen meggyorsult tempójú közlések alapján kell anyanyelvét elsajátítania. Ez pedig oda vezet, hogy az elsajátítás során sok lesz a bizonytalanság, amely mind a gyermek beszédképzésében, mind pedig a beszédfeldolgozásában érezteti nemkívánatos hatását. Rendkívüli felelőssége van mindebben és mindezek miatt a szülőknek, a pedagógusoknak (az óvónőtől az egyetemi tanárig), de minden felnőttnek is, aki beszédmintát kell, hogy nyújtson az anyanyelvét tanuló kisgyermek és az anyanyelvét egyre jobban birtokba vevő nagyobb gyermek, tinédzser és fiatal felnőtt számára.

Anyanyelvünk változása

Óhatatlanul és időről időre felvetődik a kérdés: a változás egyben romlás-e. Romlás-e a beszédtempó gyorsulása? Romlás-e a szavak végének rövidítése, elhalkulása? Romlás-e a magánhangzók minőségének pontatlan képzése? A kérdések sorozatát oldalakon át folytathatnánk. A kérdések pedig már önmagukban vitára adnak alkalmat. Minél inkább a jelen nyelvi változásait érintik a kérdések, annál nehezebb a válaszadás. Nyilvánvalóan furcsán hangzana, ha valaki megkérdezné, hogy romlás volt-e a tővéghangzók lekopása a magyar nyelv történetét tekintve. Érdemes kicsit eljátszani a gondolattal. Úgy gondolom, hogy ha lett volna ómagyar kori nyelvművelés, akkor feltétlenül romlásnak minősítette volna

az *utu*, *hodu* stb. szavaink *út*, *had* alakra rövidülését. Nem valószínű ugyanakkor, hogy bármit is lehetett volna tenni a nyelvi változások ellen, amelyek öntörvényűségét kevésbé lehetett befolyásolni, mint napjainkban. MARIO PEI írja (1966), hogy a spanyol nyelv egy sajátos sziszegő hangja úgy vált a nyelv artikulációs bázisának részévé, hogy a beszédhibás király ejtését először az udvaroncok kezdték utánozni, majd az a nyelvet beszélők közösségében elterjedt és végül polgárjogot nyert. A történetet ismertető nyelvtörténész maga is kételkedik az efféle változás lehetőségében, illetőleg a történet hitelességében, kétséget kizáró bizonyítékot ellene azonban nem lehet felmutatni. Az írásbeliség tömeges elterjedése és más tényezők már nagyobb hatással voltak a nyelvi változásokra. Kosztolányi Dezső 1913-ban azt írta, hogy „A nyelv megújulásának most kell elkövetkeznie”. Kodály Zoltán 1937-ben kifejezetten romlásról ír: „A romlás legsúlyosabban az artikulációt és a ritmust, a nyelv zenei rendszerét érinti”. E tanulmánynak nem célja a nyelvi változások elemzése, azok minőségének tárgyalása és megítélése. Az azonban egyértelmű, hogy ilyenfajta elemzésekre, kutatásokra sok szempontból szükség van. A mindenkori kiindulás pedig szükségszerűen az, hogy a nyelv változásait a beszédkommunikáció szempontjából vizsgáljuk meg. A kérdés tehát így fogalmazható meg: az adott nyelvi változások nehezítik, gátolják-e a hangzó beszéd feldolgozását, megértését, értelmezését. Ha igen, akkor romlásról van szó, s küzdenünk kell ellene, különösen azoknak, akiknek a beszéd mindennapi munkájuk eszköze. A változás minősítése azonban nagy körültekintést igényel, és csak az anyanyelvét kiválóan ismerő és a tudomány szakban is felkészült kutató vállalkozhat erre.

Az írott nyelv elsajátítása

Évszázadokon át volt természetes, hogy a gyermek megtanul beszélni, de hosszú időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy azt mondhassuk, természetes, hogy a gyermeknek meg kell tanulnia olvasni. Az írott nyelv elsajátítása két, egymással összefüggő folyamat birtoklása, az olvasás és az írás. Az írott nyelv a hangzó nyelven alapszik, az írott nyelv elsajátítása magától értetődően kapcsolódik az anyanyelv elsajátításához.

Az olvasás komplex folyamat. A gyermek részéről feltételezi, hogy az írott nyelv elsajátításához szükséges készségek megfelelően fejlettek és jól működnek. Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége (THORNDIKE 1973). Pontosabb az a meghatározás, amely szerint az olvasás dekódolási készség: a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká (PERFETTI 1986: 18). Az olvasást azért tartják a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását. A bal agyféltekének

mint a nyelv és a beszéd központját tartalmazó féltekének meghatározó szerepe van ebben a folyamatban. A bal agyféltekében találhatóak azok a központok, amelyek az anyanyelv beszélt és írott változatának elsajátításához szükségesek: a beszédprodukciónak, a beszédpercepciónak központok, a nyelv, a fogalomalkotás, a gondolatkidolgozás, illetőleg a látás az alak- és a térviszonyok felismerésének központjai (stb.). Mindezek — a szinaptikus kapcsolatok révén — egyfajta hálórendszerként alkotnak, így a működéseik relatív elkülönítettsége mellett is szoros kapcsolatban (relatív függőségben) vannak egymással.

LEONARD BLOOMFIELD írta le elsőként (1942) és azóta sokan igazolták, hogy az írott nyelv elsajátításában a nyelvi folyamatoknak meghatározó jelentőségük van. Ez azt jelenti, hogy az olvasás tanulásának feltétele a megfelelő szintű anyanyelvi tudás. Az anyanyelvi ismeretek egy részének azonban — tudományosan, kísérletileg igazoltan — lényegesen nagyobb jelentősége van az olvasás folyamatában és a megtanulásában, mint a másoknak. Ez a hangzó beszéd felismeréséért, megértéséért felelős beszédpercepció mechanizmus (pl. VELLUTINO 1980).

A gyermek a tanulási folyamatok során két módon jut az ismeretek birtokába: egyfelől a tanítói, tanári magyarázat feldolgozásával, vagyis az elhangzó beszéd megértése révén, másfelől pedig az írottak feldolgozásával, megértésével és tárolásával. A verbális beszéd feldolgozási folyamatainak zavara azonban kihat az írott nyelv elsajátítására, vagyis a beszédpercepció mechanizmus elmaradott, zavart működése következtében létrejön a tanulási zavar vagy tanulási nehézség. Ez esetben ugyanis a gyermek sem az elhangzó beszéd, sem a leírtak alapján nem képes újabb ismeretek birtokába jutni, sőt a meglévők szinten tartása és aktiválása is előbb-utóbb gondot fog jelenteni számára. Ebben az értelemben a tanulási nehézség/zavar — függetlenül a gyermek életkorától — szindróma, amely készségzavarra, részképesség-hiányra, illetőleg olvasási nehézségre vezethető vissza.

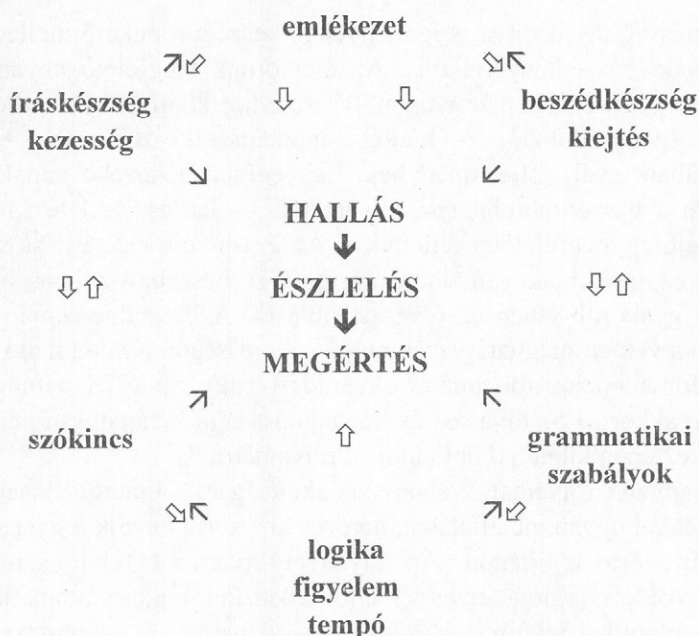
Melyek az írott nyelv elsajátításáért felelős nyelvi folyamatok? Tudjuk, hogy a gyermek anyanyelvét élete első éveiben sajátítja el, hároméves korára alapfokon kialakult nyelvet és beszédet birtokol. Három- és hatéves kor között folyamatos fejlődés következik, a pszicholingvisztikai adatok tanúsága szerint nemcsak mennyiségi, hanem még jelentős minőségi változások jellemzik az anyanyelv mind tökéletesebb elsajátítását. A beszédtanulás természetesen nem zárul le a 6-7 éves korig, de ettől kezdve a működéseket döntően befolyásolja az a két tényező, hogy egyfelől a korábnál célzottabb, tudatosabb fejlesztés részese a gyermek (iskoláztatás), másfelől pedig, hogy a kizárólag verbális anyanyelvátadás mellett megjelenik a vizuális is, az írott forma.

A beszédprodukciónak és a beszédmegértés folyamatainak hatással vannak egymásra, de az egyik teljesítményéből nem ítéltető meg a másik folyamatrendszer szintje. Ez azt jelenti, hogy jó beszédprodukciónak nem feltétlenül jár együtt jó be-

szédmegértéssel, de fordítva is igaz: gyenge beszédprodukciónak mellett tapasztalhatunk kiváló beszédmegértést is. Az életkornak megfelelő anyanyelvi szint megítélése egyébként is bizonytalan. Viszonylag könnyen eldönthető, hogy a gyermek beszédprodukcója — kiejtése, mondat szerkesztése stb. — megfelelő-e az életkorában elvárt teljesítménynek. Lényegesen nehezebb annak eldöntése, hogy vajon a beszédfeldolgozási folyamatok — hallás, észlelés, megértés — épek-e, illetőleg megfelelően fejlettek-e. Az írott nyelv elsajátítása szempontjából pedig ez utóbbinak van döntő szerepe. A beszédprodukciónál jóval kisebb mértékben gyakorol hatást az olvasástanulásra. A beszédpercepció folyamatai azonban alapvetően meghatározzák annak sikerességét. Kimondható: ha a gyermek beszédpercepciói folyamatai elmaradást vagy zavart mutatnak egy adott életkorban, akkor az az olvasás- és írástanulást nem kívánatosan nehezíti, s ennek következtében kihat a többi tanulási folyamatra is.

Az anyanyelvi folyamatok elvárt kialakultságára tekintettel kisebb-nagyobb különbségekkel ugyan, de általában hatéves kor körül kezdik a gyermekek olvasástanítását szerte a világon. Az anyanyelv-tudás megfelelő szintje, azaz a többé-kevésbé elsajátított anyanyelvi fonetikai/fonológiai/grammatikai/szintaktikai és szemantikai jelenségek és szabályok ismerete és alkalmazási készsége lehetőséget teremt a beszélt nyelv írott formájának leképezésére, egyfajta reprodukcióra. Mindez pedig az írott nyelv felismeréséhez szükséges transzformációs folyamatok alapja (l. a 2. ábrát a következő oldalon).

Az olvasástanuláshoz szükséges készségek rendszerének középpontjában a beszédfeldolgozási folyamat áll. Jelentős a szerepe az emlékezetnek általában, különösen az ún. rövid idejű verbális és vizuális emlékezeti működésének. Az olvasás minőségét jelentősen befolyásolja a verbális beszéd-készség (beszédprodukciónak), az íráskészség (ceruzafogás, irányfelismerés, vizuális észlelés), a mentális lexikon (szókinccs) és annak aktivizálhatósága, a grammatikai/szintaktikai szabályok ismerete és alkalmazási készsége. Az olvasás folyamatában fontos a szerepe a kezesség kialakultságának (kézdominancia) és az ehhez kapcsolódó agyfélteke-dominanciának, továbbá a ritmusészlelési készségnek. Másodlagosnak tekintjük az artikulációs biztonságot (itt: hangképzést), valamint a kiejtést (itt: mondat- és szövegformálást); megjegyezzük ugyanakkor, hogy van olyan felfogás, amely szerint az artikulációs hiba rizikó faktor az olvasás elsajátítására vonatkozóan.



2. ábra

Az írott nyelv elsajátításához szükséges készségek

A hallott és az írott nyelv összefüggései

A hangzó beszéd dekódolása a hallással kezdődik, az ennek megfelelő folyamat az írott szöveg dekódolásakor a látás. A hallást a beszédészlelési szint folyamatai követik, a látást a vizuális észlelési folyamatok. Míg az előbbi esetben a beszéd akusztikai, fonetikai, majd fonológiai felismerése történik, addig az utóbbi esetben az optikai elemzést és a betűfelismerést követően a folyamat közvetlenül „átkapcsol” a beszédpercepció szintre a betű–hang megfeleltetés transzformációjával. Innentől közvetlen transzformációk történnek: a betűsor és az annak megfelelő beszélt hangsor lexikai azonosítása, valamint a grammatikai/szintaktikai struktúrák megfeleltetése és felismerése, azaz a megértés. A megértés teszi lehetővé az asszociációs szint működését (GÓSY 1989). Az olvasás gyakorlottsága azt jelenti, hogy egyre automatikusabbá válik a hang–betű megfeleltetés, s az írott szöveg csupán közvetett transzformációk révén (esetlegesen) tart kapcsolatot a beszélt nyelv dekódolási mechanizmusával. A vizuális élmény egyre gyorsabban lesz képes a lexikai azonosítást kiváltani, a szemantikai, szintaktikai struktúrákat aktivizálni.

A leírtaknak megfelelően az olvasás tanulásának két nagy szakasza van: az elsőben a gyermek elsajátítja a szimbólumokat (a betűket), és képessé válik azo-

kat az anyanyelvi hangoknak, illetve fonémáknak megfeleltetni; a másodikban pedig ezekhez a felismert szimbólum-sorokhoz jelentést rendel. A kezdeti szakaszban a figyelem középpontjában a dekódolás áll: a betűsor felismerése és a megfelelő beszédhangokkal történő megfeleltetése. Erre épül a következő szakasz, amelyben a felismert betűsoron alapuló hangsor jelentését azonosítja a gyermek. A valódi olvasási folyamat akkor következik be, amikor az első szakasz automatikussá válik, s a figyelem a kezdetektől a második szakaszra koncentrálódik. Ekkor már nincs semmiféle „átkapcsolás” az első szakaszból a másodikba: létrejön az értő olvasás. Az olvasni tanuló hangos olvasása jól tükrözi, hogy a kezdeti vagy már az értő olvasás szakaszában van-e. Amikor a gyermek felismeri a betűk közvetítette hangsort és kiejti, például, hogy *asztal*, majd rögtön utána megismétli: ASZTAL, ez azt jelzi, hogy az első meghangosításkor a dekódolási folyamat történt meg, a második ejtéskor pedig a mentális lexikonban azonosította a szót a megfelelő jelentéssel. Ha a hangos olvasáskor már elmarad az „aha”-élményt jelző jelentésfelismerés, vagyis a második ismétlés, akkor nagy valószínűséggel létrejött az értő olvasás: a figyelem a második szakaszra összpontosult.

Az anyanyelvi beszédészlelési folyamatok felelősek az olvasás és írás technikai oldalának sikeres elsajátításáért, a helyesírásért, az idegen nyelv és a matematika alapjaiért, a memoriterek kódolásáért és előhívásáért. A beszédmegértési szint felelős az olvasottak megértéséért, az elhangzott szó, szavak írott formába öntéséért, a szóveges matematika példák megértéséért, számos tanulási folyamatért. A legmagasabb szint, az értelmezés szintje felelős az összefüggések felismerésének működéséért, a tanulságok felismeréséért, az asszociációs folyamatok kivitelezéséért, vagyis a tanulási folyamatok koordinálásáért. Következésképpen, ha bárhol ezekben a részfolyamatokban elmaradás vagy zavar áll fenn, akkor nemcsak a hangzó beszéd felismerése, de az írott nyelv elsajátítása is nehézségekbe ütközik.

A beszédfeldolgozási folyamat zavarára utaló jelek

Az óvodás gyermekek mintegy harmadánál tapasztaljuk, hogy az anyanyelv-elsajátítás folyamata zavarokat mutat (a gyermekek beszédtanulása lassúbb, akadályozottnak tűnik, nemegyszer késik az indulás, a kisgyermek beszéde a fiziológiás ejtэшibákon túl is artikulációs hibákat tartalmaz, a nyelvi analógiák a kívántnál tovább élnek a gyermek nyelvében, bizonytalan a beszédészlelésük, a beszédmegértésük, nem működnek jól az asszociációs folyamatok). Hangsúlyozottan jelentkezik ez az ún. rizikó gyermekeknél (a koraszülötteknél, az ingerzegény környezetben élőknel, az átmeneti halláscsökkenést mutatóknál stb.). A célzott fejlesztés hiányában ezek a gyermek készségbeli elmaradásokkal kerülnek iskolába, amelyek — az elmaradás mértékének függvényében — fogják megakadályozni őket a problémamentes olvasás- és írástanulásban. A

„felszínen” különféle formákban tapasztaljuk a beszédfeldolgozási folyamat zavarára utaló jeleket, így ezeknek az értelmezése gyakran téves. Az iskolai kudarc tehát nagyon sokszor váratlanul éri mind a gyermeket, mind a szülőket. Tekintjük át röviden, mik ezek a felszíni jelek.

a) Előfordul, hogy a gyermek azt mondja: „*Nem hallom.*” vagy „*Nem hallottam.*” Ez a kijelentés (ha egyáltalán elhangzik) egyértelműen az ép hallás kérdését veti fel a felnőtt környezet számára (s a legkevésbé sem a beszédészlelés vagy a megértés mechanizmusának esetleges zavarát). Egyre általánosabbá váló gyakorlat ekkor, hogy a gyermek hallását ellenőrzik (ami természetesen elengedhetetlen!). Ha azonban a klinikai mérés ép hallást mutat, akkor a problémával tovább már senki nem törődik; a feldolgozó rendszer hibás működése továbbra is rejtve marad.

b) Gyakoribb felszíni tünet, hogy a gyermeknek többször szólnak, s látszólag „nem figyel”. Ilyenkor a gyermeket rendszerint figyelmetlennek minősítik, holott a beszédmegértéssel kapcsolatos zavarok egyik jellegzetes megnyilvánulási formája éppen a gyermek látszólagos „figyelmetlensége”. A figyelmetlenség rovására írják azt is, ha — akár az óvodás, akár az iskolás — hibásan hajtja végre az adott feladatot vagy visszakérdez a feladatra. A feladat hibás megoldásakor a felnőtt környezet a feladatmegoldási tévedést értelmezi, és fel sem merül, hogy a hibás eredmény a gyermek észlelésének és/vagy megértésének zavarából, hibás működéséből, esetleg a feladat megjelölésének meg nem értéséből adódott.

c) Jellegzetes tünet, amikor a gyermek gyakran „visszakérdez”. Ötéves kor alatt viszonylag ritkábban fordul elő, később gyakoribb. A felnőtt környezet ezt a jelenséget is a figyelmetlenséggel magyarázza. Ugyanez a magyarázat akkor, ha a gyermek nem az elvárt reakciót produkálja. Tekintettel arra, hogy a megismételt utasításra a reakciója vagy válasza sokszor megfelelő, a tévedést újra nem figyelésnek gondolják. Nem tagadjuk természetesen a gyermekkori figyelmetlenség, játékoság, viselkedési, magatartási problémák stb. létezését! Csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogy ezek a jelenségek önmagukon túl is mutathatnak, azaz másféle zavar(ok) megnyilvánulási formái, tünetei is lehetnek. Megjelenésükkor mindig és minél előbb ki kell zárnunk a halláscsökkenés, valamint a beszédészlelés és beszédmegértés zavarainak lehetőségét.

d) A beszédfeldolgozó mechanizmus zavara(i) sok esetben viselkedési problémákban öltönek testet. Az óvodás gyermek „rosszalkodik”, az iskolás „mást csinál, mint amit kell”, illetőleg „rossz a magatartása”.

e) Nemesgyzer előfordul az a jelenség, hogy a gyermek „túl játékosnak”, „éretlennek” tűnik, különösen óvodás korban, de kisiskolás korban is. Ők azok, akik szívesebben autóznak, babáznak a mesehallgatás alatt; nem akarnak (vagy csak nagyon nehezen, többnyire kényszer hatására) részt venni a közös és főként

az egyéni szereplésekben; csaknem megoldhatatlan gondot jelent számukra a mondókák, versikék, énekek megjegyzése, megtanulása.

f) Ritkábban tűnik fel a szülőknek (első gyermek esetében kevésbé, mint a másod- vagy harmadszülöttek esetében), hogy a gyermek beszédfejlődése lassabb, szókincese szűkebb, mint az az adott életkorban elvárható lenne. Nem kizárólag a beszédészlelési és/vagy megértési folyamatok működése lehet felelős mindezért, de nem is zárható ki behatóbb vizsgálat nélkül.

g) Jellemző, ha a gyermek nehezen sajátít el „új” szavakat, illetőleg ha az artikuláció során az átlagosnál jobban torzítja őket. Szinte biztosra vehető, hogy ennek a jelenségnek a háttérében a beszédészlelés folyamatának/folyamatainak zavara húzódik meg.

h) Gyakran felmerül a beszédhiba (mint beszédprodukciós hiba) és a beszédfeldolgozási folyamatok működésének összefüggése. Az artikulációs (és/vagy kiejtési) hibák háttérében nincsenek feltétlenül beszédészlelési zavarok is. A beszédhibás gyermekek valamivel több, mint a felénél azonban a feldolgozó folyamatok kisebb-nagyobb zavarát is tapasztaljuk. Az artikulációs hiba megletekor (utólag) igen nehéz megmondani, hogy a motoros „ügyetlenség” párosult-e a beszédészlelési zavarral, avagy a beszédészlelési folyamat zavara idézte elő az artikulációs hibát.

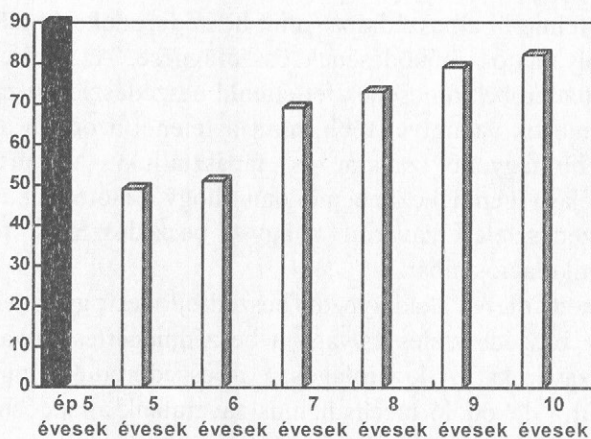
i) A megkésett, illetve akadályozott beszédfejlődésű gyermekek kivétel nélkül mutatnak a beszédészlelés és/vagy a beszédmegértés folyamataiban is kisebb-nagyobb zavarokat. A kizárólagosan a beszédprodukcióra koncentráló terápia hozzájárul a dekódoló mechanizmus zavarainak állandósulásához, ezáltal az anyanyelv-elsajátítás egyoldalú fejlődéséhez.

A beszédészlelés és beszédmegértés elmaradott szintjének következménye és ezáltal leggyakoribb megnyilvánulási formája iskoláskorúaknál az olvasászavar (olvasási nehézség), ezzel egyidejűleg általában az írászavar is. A verbális közlések megértésének nehézsége, az írott nyelv tökéletlen elsajátítása egyenesen vezet később a tanulási zavar mint szindróma kialakulásához.

Az olvasástanuláshoz szükséges készségek zavarai

Az olvasási zavarral foglalkozó szakemberek egyöntetűen állítják, hogy a nyelvi képesség bármely összetevője oka lehet az olvasási nehézségnek. Magyar anyanyelvű óvodásokkal és olvasási nehézséggel küzdő kisiskolásokkal végzett vizsgálatok adatai alapján megerősíthetővé vált a következményes összefüggés a beszédpercepció szint és az olvasási készség között (GÓSY 1995a; 1996). Az elmúlt évek során több, mint kétezer 5-12 éves gyermek anyanyelvi és ahhoz kapcsolódó készségeit vizsgálták meg (a GMP-diagnosztika standardizált módszerével, GÓSY 1995b). Ennek alapján a következő alapösszefüggések állapíthatók meg:

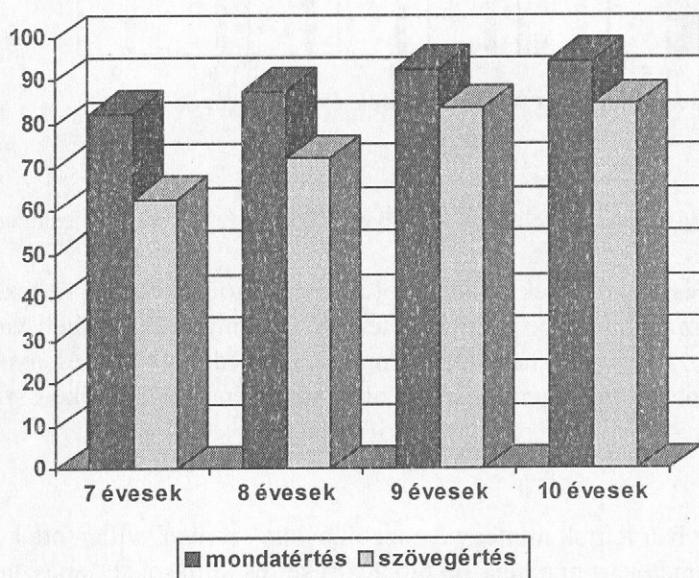
a) **Beszédészlelési zavar/elmaradás és ép értés** esetén artikulációs hibákat, dyslexiás és dysgráfiás tüneteket, azaz az olvasás és írás technikájának kisebb-nagyobb mértékű zavarát látjuk. A beszédpercepció zavar érintheti valamennyi szint működését, de korlátozódhat egy vagy néhány szintre. Jellegzetes eltérést látunk a beszéd időviszonyainak korrekt azonosításában, valamint a szeriális észlelésben (a hangok egymásutániságának pontos felismerésében és reprodukálásában). A 3. ábra 5-10 éves gyermekek szeriális észlelésének átlagadatait mutatja (elmaradott teljesítmény esetén). A normál fejlődéskor elért érték 6 éves korban már 100%.



3. ábra
Gyermekek szeriális észlelése

b) **Beszédmegértési zavar/elmaradás és ép észlelés** esetén verbális beszédértési nehézségeket, beszédalkotási problémákat, olvasásértési és -értelmezési nehézségeket tapasztalunk, továbbá járulékosan már jelentkeznek a gondolkodási korlátok és bizonyos viselkedési problémák is. A beszédmegértésen belül zavart lehet a szövegértés ép mondatértés mellett, illetőleg zavart lehet a mondatértés ép szövegértés mellett. Az első esetben a beszédértést biztosító szemantikai és szintaktikai sajátosságok felismerése relatíve jól működik, a folyamat asszociációs szintje, a logika, a korábbi ismeretek beépítésének készsége azonban nem. A második esetben éppen a közlésegszavak (többnyire mondatok) megértését szemantikai és/vagy szintaktikai felismerési nehézségek gátolják, ugyanakkor a gyermek logikája, esetleges kulcsszó-stratégiája, „élettapasztalata” a szövegértést ideiglenesen lehetővé teszik számára. Adataink szerint a hat-és féléves, iskolába menő gyermekek szöveg- és mondatértése mindössze 37%-

uknál volt jó; 33%-uknál a mondatértés jó, a szövegértés azonban elmarad az életkorban szükségestől; 11%-uknál a szövegértés jó, a mondatértés azonban nem; 19%-uk pedig mind a szöveg-, mind a mondatértésben az életkorukban elvártnál gyengébben teljesített. Ezeknek a gyermekeknek az olvasástanulása — hipotetikusan ép beszédpercepciós és egyéb készségeket feltételezve — nagy valószínűséggel a következőképpen alakul: 37%-uk jó olvasó lesz, 33%-uk az első két osztályban jó olvasó lesz (technikailag), várhatóan harmadik osztálytól jelentkeznek az olvasásértési nehézségeik, 11%-uk kisebb-nagyobb olvasásértési nehézségeket fog mutatni a kezdetektől, míg 19%-uk biztosan az olvasási nehézséggel küzdők csoportjába fog tartozni. A 4. ábra első, második, harmadik és negyedik osztályos gyermekek beszédértésének eredményeit összegzi. Ép fejlődés esetén a mondat- és szövegértés 7 éves kortól 100%, 6 éves korban a mondatértés minimálisan 80%, a szövegértés pedig 70% (vö. GMP-diagnosztika sztenderd értékei).

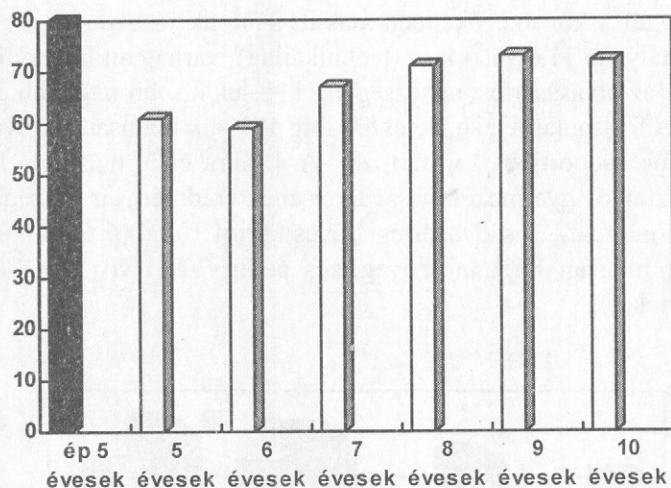


4. ábra

Gyermekek mondatértési és szövegértési teljesítménye

c) **Együttes beszédészlelési és beszédmegértési zavar/elmaradás esetén** az említetteken túl tanulási zavarokkal és nemegyszer személyiségtorzulással is találkozunk, az 5. ábra a beszéd időviszonyainak zavart észlelését mutatja. A beszédmegértési folyamat részlegesen vagy teljesen zavart működése mellett más

készségek zavart/elmaradott szintje súlyosbíthatja a gyermek helyzetét. Ezek a következők: a mentális lexikon neheztett hozzáférhetősége, a ritmusészlelés hibája, irányfelismerési nehézség, a kézdominancia kialakulatlansága.



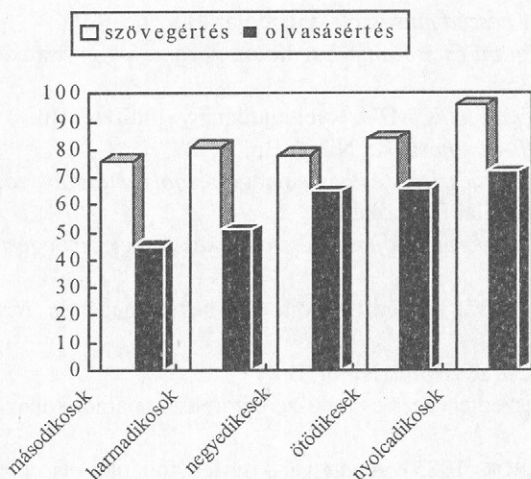
5. ábra

A beszéd időviszonyainak felismerése 5-10 éves korban (elmaradott teljesítmény)

A szövegértési nehézségek minden korcsoportban olvasásértési nehézségekhez vezetnek, ez utóbbi az olvasás adott technikai szintje csökkentheti vagy tovább növelheti. A 6. ábra második, harmadik, negyedik, ötödik és nyolcadik osztályos gyermekek szövegértésének és olvasásértésének átlagértékeit szemlélteti.

Befejezés

A tanulmányban leírtak mintegy „mozgófénykép-szerűen” villantottak fel területeket, folyamatokat, mutattak be hipotéziseket és állításokat, tapasztalati és kísérleti eredményeket, fogalmaztak meg szabályokat és javaslatokat, amelyek mind-mind egyetlen tárgykört érintettek, anyanyelvünket. A cél az volt, hogy tükröt tartsunk az olvasó elé, szembesítsük azzal, amit nap mint nap használ, tudatosítsuk azt, hogy beszél és beszédet ért, olvas és ír, fogalmaz és átad. Ha pedagógus, akkor mintát ad, ezért nagyon fontos, hogy ezt ne csak a készség szintjén, hanem a tudatosság és az ismeretek birtokában művelje. Az anyanyelvet nemcsak gyermekkorunkban tanuljuk, ez a tevékenység végigvonul életünkön, s a használat során változik, hiszen változik az, aki beszél, az, aki ezt fel-



6. ábra

dolgozza, és változik a helyzet is, amelyben mindez történik. A tudomány feladata az, hogy minél pontosabban elemezze az apróbb részleteket is, kutassa az összefüggéseket, tárja fel mindazt, ami a gyakorlat számára közvetve vagy közvetlenül felhasználható.

Az anyanyelv kutatása és oktatása, csakúgy, mint az anyanyelv használata, akkor lesz sikeres és igaz, ha nem feledjük Illyés Gyula örökérvényű szavait: „...a jó magyar írás és beszéd tanítását voltaképpen a helyes gondolkodás tanításával kell kezdeni” (Anyanyelvünk. Budapest 1964).

GÓSY MÁRIA

Irodalom

- BALÁZS BOGLÁRKA–GÓSY MÁRIA (1988): Környezetünk hangjelenségeinek hatása a beszédre. *Fül-orr-gégegyógyászat* 34. 145–50.
- BLOOMFIELD, LEONARD (1942): Linguistics and reading. In: *The Elementary English Review* XIX, 125–30; 183–6.
- BÓDI ZOLTÁN (1988): Internetes kommunikáció — beszédkommunikáció. In: *Beszédkutatás* 98. Szerk. GÓSY MÁRIA. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 178–89.
- FÁBRICZ KÁROLY (1988): A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. In: *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Szerk.: KONTRA MIKLÓS. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 76–90.

- FISCHER SÁNDOR (1967): *A beszéd művészete*. Gondolat, Bp.
- GÓSY MÁRIA (1984): *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- GÓSY MÁRIA (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp.
- GÓSY MÁRIA (1995a): *GMP-diagnosztika*. Nikol, Bp.
- GÓSY MÁRIA (1995b): *A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának zavarai*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Bp.
- GÓSY MÁRIA szerk. (1996): *Gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének zavarai*. Nikol, Bp.
- GÓSY MÁRIA (1997a): A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés. *Nyr.* 121: 129–39.
- GÓSY MÁRIA (1997b): *Beszéd és óvoda*. Nikol, Bp.
- GÓSY MÁRIA (1998): A beszédtervezés és a beszédkivitelezés paradoxona. *Nyr.* 122: 3–15.
- GÓSY MÁRIA–OLASZY GÁBOR (1985): A magyar kísérleti fonetika első évtizedei. *NyK.* 87: 109–21.
- HERNÁDI SÁNDOR (1978): *Beszédművelés*. Tankönyvkiadó, Bp.
- KENYER ELEMÉR (1926): *A gyermeknyelv fejlődése*. Bp.
- LENGYEL ZSOLT (1983): *A gyermeknyelv*. Gondolat, Bp.
- LEVELT, W. J. M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. MIT Press, Massachusetts, Cambridge.
- NAGY ADORJÁN (1947): *A beszédtechnika vezérfonala*. Bp.
- PEI, MARIO (1973): *Szabálytalan nyelvtörténet*. Gondolat Kiadó, Bp.
- PERFETTI, CH. A. (1986): Cognitive and linguistic components of reading ability. In: *Acquisition of Reading Skills*. Eds.: B. R. FOORMAN, A. W. SIEGEL. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 11–41.
- S. MEGGYES KLÁRA (1971): *Egy 2 éves gyermek nyelvi rendszere*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- THORNDIKE, R. L. (1973): Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly* 2. 135–47.
- VELLUTINO, F. (1980): Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency. In: *Orthography, Reading, and Dyslexia*. Eds.: J. F. KAVANAGH, R. L. VENEZKY. Baltimore. 251–70.