

- [1] Vö. Honti M.–Jobbágyiné András K.: Magyar nyelv I. o. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 73. o.
 [2] Vö. Deme László: A szövegség és a szövegegység néhány jellemzője. In: Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 32–33. o.
 [3] Károly Sándor: A szöveg és a jelentés szerepe a kommunikációs szemléletű nyelvészeti törekvéseinkben. In: Szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Kaposvár, 1979. 24. o.
 [4] Vö. Nagy Ferenc: A szövegkohézióról. In: Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 231–238. o.
 [5] Vö. Baranyai Erzsébet–Lénárt Edit: Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1959. 81–100. o.
 [6] Bánréti Zoltán: A szempont a szövegépítkezésben. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Kaposvár, 1979. 77. o.
 [7] Baranyai–Lénárt i. m. 95. o.

WODALA JÁNOSNÉ DR.
 Szeged

Egy kétnyelvű, magyar-angol gyermek olvasás-tanulása

Fiam, Márk, természetes, kiegyensúlyozott, kétnyelvű gyermeknek tekinthető. 1976. május 11-én született Magyarországon, és születésétől fogva angol nyelvet hallott, később ezen a nyelven is kezdett beszélni otthon. Otthonon kívül mindenkitől magyar szót hall: iskolatársaitól és tanáraitól. Iskolakezdés előtt viszonylag kevés nyelvi interferencia fordult elő beszédében, bár néhány strukturális és lexikális interferencia-jelenséget, nyilvánvalóan magyar hatást, észleltem angol beszédében az óvodában töltött három éve alatt. Például ilyeneket mondott: *We used to do that in nursery school*, amin azt értette, hogy „We do that school”, azaz, „Ezt szoktuk az óvodában csinálni”. Más alkalommal, kijelentette, hogy *Barney's csámcsogging* „Barney (az öccse) zajosan eszik”, tehát itt angol grammatikai morfémát csatolt a magyar ígéhez.

Az olvasás elsajátításának folyamatát azért kezdtem el Márknál tanulmányozni, hogy megfigyeljem, mi történik, amikor egy kétnyelvű gyerek mindkét nyelven tanul olvasni. Ebben a cikkemben csak néhány megfigyelésem közreadására van lehetőség (részletesebben ld. Wodala 1984)..

Az olvasás elsajátításának tanulmányozása meglehetősen úttörőjellegű, mivel eddig nem találkoztam olyan munkával, amely egyéni kiegyensúlyozott kétnyelvű gyermek olvasástanulásával foglalkozott volna. Sok tanulmány tárgya a bilingvis gyermekek beszédfejlődése. (Leopold 1930–50, Weinreich 1954; Haugen 1956).

Söderbergh (1971) érdekesen számol be arról, hogyan tanult meg egynyelvű leánya svédül olvasni, körülbelül 2 és fél éves korában. Több munka foglalkozik a kétnyelvű olvasástanulással, a legtöbb tanulmány a USA-beli nemzetiségi csoportokkal foglalkozik, ezek viszont háttányos helyzetben vannak, mert iskolakezdekő angolul kell olvasni tanulniuk, nem pedig anyanyelvükön (Anderссon 1976, Cohen 1979, Kaminsky 1976). Ezek semelyike nem egyezik Márk helyzetével, mivel ő mind angolul, mind magyarul

egyformán jól beszélt iskolakezdekor, semmiképpen nem jelentett számára hátrányt az, hogy kétnyelvű volt.

Márk 6 éves három hónapos korában kezdett iskolába járni, én azonban 13 hónappal az iskolakezdés előtt kezdtem vele az olvasást angolul, alapjában a *Look-and-Say* (nézd és mondd) módszert használtam. Az idioszinkretikus helyesírás miatt angolul nehezebb olvasni mint magyarul, azt viszont mindenképpen el akartam kerülni, hogy az iskolakezdés stresszével egyidőben újfajta tevékenységet kelljen végeznie a gyerekek angolul, ezért kezdtem az angol olvasástanítást korábban.

Márk meglehetősen lassan haladt. Az olvasási gyakorlatok rövidegsége, szétszórtsága miatt – általában az óvodai nap végén jutottunk hozzá –, valamint az olvasástanítási gyakorlatlanságom következtében 8 hónapnak is el kellett telnie, míg hajlandóságot mutatott a spontán szóanalízisre.

Márk olvasástanulásának első 8 hónapja alatt a *Look-and-Say*-módszer szerint olvasni tanuló gyermek tipikus példáját mutatta. Segítség nélkül sikeresen olvasott 38 szót. Gyakran úgy, hogy már előzőleg olvasott formát használt segítségül, pl. *eats*-et, az „eat” – alapján, *boys*-t a „boy” – alapján. Ez a fajta extrapoláció nem mindig volt sikeres, és úgy tűnt, gyakran annak köszönhető, hogy az eredeti alakot könnyen előkereste emlékezetéből. A „boy” első olvasása után majdnem mindig visszaemlékezett, de például a „want” szót – valószínűen az [a] hang szokásostól eltérő ejtése miatt – egészen a 15. előfordulásig nem tudta segítség nélkül elolvasni, így nem meglepő, hogy sikertelen volt a „wants” olvasata is. Előfordult, hogy a szöveget kísérő képet hívta segítségül, pl. a *boat*, *apple* szavak esetében. Ebben a stádiumban csupán két félreolvasás történt, főleg azért, mert inkább megvárta, amíg segíték, semmint, hogy megkockáztassa, hogy hibát követ el. Nagyon hiányzott belőle az önbizalom, ami az olvasást illeti. Ennek okát izolált állapotában látom: egyik osztálytársa sem tanult angolul olvasni, és csupán egyetlen, egy évvel fiatalabb barátja volt, aki beszélt angolul.

Ebben a stádiumban a kontextus nem tűnt számára fontosnak, bár az összes szó félreolvasata legtöbbször beillett a kontextusba, ez az arány 6:1 volt. Márk nyilvánvalóan rájött arra, hogy amit olvas, értelmes kell, hogy legyen.

Olyan szavakat kevert össze, amelyekben ugyanazon betűk fordultak elő, és rendszerint akkor, ha ezek kezdőbetűk voltak, tehát pl. a „come” és „can”, „bog” és „big” szavakat egyformának olvasta. Vitatható, vajon összekeverte-e az „o”-t az „a”-val, vagy az „y”-t a „g”-vel, de az olvasásnak ebben a stádiumában nem tűnik valószínűnek, hogy Márk olyan szószegmentálási képességgel rendelkezett, hogy egyes betűket figyelembe vett volna. Inkább a szókép keltette benyomás alapján tippelt a szóra, rendszerint az első betűvel, éppen úgy, ahogy ezt a *Look-and-Say* olvasás javasolja.

Az iskolakezdeksig fennmaradó 5 hónap során Márk olvasásmódja figyelemre méltó változásokon ment át. Az első az volt, hogy analizálni kezdte a szavakat. Elemzése rendszerint az első betűvel vagy betűkapcsolattal kezdődött, később haladt a szó vége felé, pl. a „first”-öt úgy olvasta, hogy [f,i,r,s,t], majd [f a r s t]. Azonban nem tudott mindig rájönni a szó egészére. Pl. a „name” esetében [n, x m, s], miután annak elemeit elolvasta, nem tudta összekapcsolni az egyes elemeket. A szóelemek szóegésszé való összeolvasása még akkor is nehéz az angolban a gyermek számára, ha azt a szót egyébként jól ismeri. Bár az olyan nyilvánvalóan rejtélyes szavakat, mint amilyenek az „ough”-végződést tartalmazó szavak, a kezdők számára készült könyvek nem tartalmazzanak, azonban lehetetlen lenne csupa problémamentes szóból érdekes történeteket írni, mint láttuk, még a szövegi néma „e” módosító hatása is nehéz.

Márk néha kihagyott betűket, vagy megváltoztatta sorrendjüket. Pl. a „dance” szót [a]-ként olvasta, később [da] lett belőle, mielőtt segítséggel helyesen olvasta volna ki. Ez azt mutatja, hogy volt bizonyos fogalma a szóanalízisről, de megközelítésmódja még

nem tökéletes, amit az is bizonyít, hogy a későbbiek során is összekevert szavakat –, tekintet nélkül hosszúságukra.

A második változás Márk olvasásában a következő volt. Világossá vált, hogy az írott anyag interpretálásában olyasfajta stratégiát igyekezett kiépíteni, amelyet a CLARK házaspár (1977, 59) ír le: a befogadónak bizonyos „elvárásai” vannak azt illetően, hogy egy megkezdett mondat feltehetőleg milyen grammatikai struktúrával fog folytatódni egy bizonyos „kulcsszó” után. Ezek olyan módszerek, amelyek segítségével a befogadó a beszédet érthetővé próbálja tenni. A segédigékre vonatkozó stratégiát így írják le: „Ha bármikor találunk is segédigét igeidőben (is, are, was, were, have, can, could stb.) kezdünk bele új igei kifejezésbe (VP)”. Ezt a bizonyos stratégiát azért idéztem, mert segít megmagyarázni, hogy Márk miért olvasta a „The find that one letter is from an old man who is at sea on his boat” mondatot úgy, hogy „... *an old man who is doing* ...” (A mondat magyar fordítása: Úgy látják, hogy az egyik levél egy öregembertől származik, aki kint van a tengeren a hajóján.) Nyilvánvaló, hogy a beszédben az *is* gyakran a folyamatos jelen idő első tagja, így Márk a leírt „is”-t egy ilyen típusú igei kifejezés jelének vette, bár egészen addig egyetlen folyamatos jelen idő sem fordult elő abban az anyagban, amelyet olvasott.

A különböző fajtájú félreolvasások száma nőtt. A sikeresen elolvasott új szavak aránya megegyezett a sikertelenül elolvasottakéval. Ez három tényező megjelenésére mutat: 1. Az anyag, amelyet olvasott, nehezebb volt. 2. Márk bátrabb lett, és segítségem nélkül is kísérletet tett új szavak kiolvasására. 3. Szabályokat kezdett keresni az olvasásban, hasonlóan ahhoz, ahogy gyerekek a gyerekek általában hipotéziseket állítanak fel a beszédben, majd ezeket próbálják a gyakorlatban, a siker és kudarc aránya is ugyanolyan volt, mint a beszédben.

Az előforduló félreolvasások továbbra is nyelvtanilag 2:1 arányban elfogadhatóak voltak. Az azonos betűkből álló szavakat Márk továbbra is hajlamos volt összekeverni úgy, hogy rendszerint a feltételezett és a valódi szó első betűje volt azonos, néha azonban más betűk azonossága is megzavarta. A *good* szó olvasása „long” helyett példázza, hogy az egyes betűk látható jelenléte befolyást gyakorolt olvasására, mivel a „g”-grafémát nem is ejtjük ki külön a „long” szóban.

Néhány esetben a félreolvasás egyszerűen abból eredt, hogy Márk a betűk alakját keverte össze, főleg az olyanokét, mint a „d”, „b”, „g”, tehát a kerekhasú, farkincás betűkét.

[z]-t mondott, mikor a „something” szóval került szembe, de itt tekintetbe kell vennünk, hogy az „s”-t gyakran ejtjük [z]-nek többes számban, vagy egyes szám harmadik személyben. Bonyolultabb ennél a „th” és „h” összekeverése. Mivel a Look-and-Say arra ösztönzi a gyermeket, hogy megkülönböztető jegyeket keressen, úgy tűnik, Márk a „h”-t a „th” jeleként fogta fel. Ez magyarázza, hogy *there*-t olvasott a „here” helyett.

A magyar hatás Márk olvasásában az iskolakezdés előtt szinte kizárólag az angol beszédben fellelhető kiejtési hibákra korlátozódott, pl. a „something” szót [səmsɪŋ]-nek, a „with” szót [wɪt]-nek olvasta.

A magyar olvasás akkor kezdődött, amikor Márk már a legtöbb betűt könnyen felismerte, és a szavakat analizálni kezdte, azért, hogy lekódolja azokat. Az első iskolai félév alatt, mely kevesebb, mint 4 hónapig, 1982. szeptemberétől decemberéig tartott, folytattam Márk angol olvasásának megfigyelését, és lejegyeztem a magyar olvasásban megtett előmenetelét.

Az iskolai elfoglaltság miatti plusz időkiésés következtében Márk mindössze egy további könyvet olvasott el az angol olvasási sorozatból (előzőleg ötöt). Önbizalma és pontossága óriásit fejlődött, amit az mutat, hogy az új szavak félreolvasása 4:1 arányban alulmaradt a helyes első olvasatokkal szemben, és hogy a betűátfedés a tulajdon-

képpen és a feltételezett szavak között félreolvasáskor számottevően nőtt. Betűátfedésen azokat a betűket értem, amelyek mindkét szóban azonosak. Mikor Márk *look*-ot olvasott „like” helyett, két betűátfedés volt, melyek közül az egyik azonos helyen volt. A *here* olvasata „her” helyett három betű átfedését mutatja, de a két szóban nem azonos a betűk száma. Azonban Márk sokkal jobban odafigyelt a leírt betűkre, amely kétségtelen következménye az iskolában gyakorolt betűfonéma-megfelelésnek, mivel én magam nem kezdeményeztem külön fonetikus gyakorlást.

Ez utóbbi nyilvánvalóan pozitív hatás Márk olvasásában, és messze ellensúlyozza a magyar olvasás negatív hatását. Az utóbbin azt értem, hogy Márk úgy olvasta néhány esetben az angol szavakat, mintha magyar szavak lennének, pl. az „all” szót [a:l]-nak, mint a magyar „áll” vagy a „shops” szót [ʃhɒp]-nak olvasta, valamint néha összekevert betűket. Bár a kerekhasú farkincás betűk összetévesztése („b”, „d”, „p” stb.) csökkent, vagy meg is szűnt, a „g” és „y” összekeverése megnőtt, minden bizonnyal a magyar „gy” kéttős betű megjelenése miatt. A magyar olvasásban Márk a „g”-t és „gy”-t egy darabig összekeverte. A kis és nagy „i”-nek az „l”-lel való összekeverése csak addig volt rendszeres az angolban, ameddig az ilyen típusú összekeverések meg nem jelentek a magyarban. Azonos jele volt a nagy „l”-nek és a kis „l”-nek a magyar olvasókönyvében, így ezeket először a magyarban, később az angolban keverte össze. Aztán az összekeveredés eltűnt mindkét nyelvből, ahogy a „g” és „y” összekeverése is.

Érdekes, hogy még ma is, mikor Márk egy szót akar lemásolni, először magyarul olvassa el hangosan azaz magyarul ejti ki a hangokat, azért, hogy biztosabb legyen a helyesírása, azonban nehézség nélkül képes ezután visszatérni a normális angol ki-cjtéshez.

Ami a magyart illeti, iskolakezdekéskor Márk nemolvasónak volt tekinthető, de alig 4 hónappal később osztályának egyik legjobb olvasójává vált, tanítónője véleménye szerint. Az Olvasni tanuló módszert használták (Romankovics, Tóth, Meixner, 1981), amely a look-and-say-módszert sok fónikus gyakorlattal kombinálja, amely érzésem szerint a magyar olvasás legkézenfekvőbb megközelítése.

Az olvasókönyv mint Márk olvasási anyagának útmutatója mellett következtetésem levonásához felhasználtam azt is, amit Márktól közvetlenül hallottam, valamint a magyar olvasásáról készített hangfelvételeket is. Általában véve, magyar olvasása pontosabb volt, mint az angol olvasás, azaz, az otthon olvasott szavak közül sikeres-sikeretlen új szavak aránya körülbelül 5:1 volt. Nem tudom, az iskolában hogyan olvasta az új szavakat, hogy helyesen olvasta-e őket, vagy nem, hogy milyen segítséget kapott az új szavak megfejtéséhez (a képektől-e, a tanítónőtől, vagy a mellette ülő tanulótl).

Márk magyar olvasási előmenetele az angol mintát követte, de négy hónapba sűrűsödött tizenhét helyett. Volt egy Look-and-Say időszak, melynek során Márk tippelt az új szavakra, amikor az azonos betűk nagy szerepet játszottak a tévesztésben, pl. *ju-bász*-t olvasott „újság” helyett. Ezt az időszakot analitikus olvasás követte, melynek során a pontosság egyre javult. Mivel Márk már korábban, tehát angol olvasási gyakorlata során rájött arra, hogy a kapcsolt szövegeknek értelmük kell, hogy legyen, félreolvasásai nyelvtanilag többnyire beleillettek a mondatszerkezetbe.

Az új szavak olvasása magyarul néhány szempontból különbözött az angol olvasástól, mivel a magyar erősen szintetikus nyelv, és mert a szóanalízist tanulta az iskolában. Könnyebbnek tűnt Márk számára olyan szavakat olvasni, amelyeknek elemeit korábban már olvasta, pl. *varrta össze* alakot olvasott, miután előzőleg már olvasta az „össze” és a „varr” szavakat, valamint a *favágó*-t a „fa” és a „vág” után. Ez hasonlít ahhoz a jelenséghez, amelyet Söderbergh (1971) jegyzett meg leányával kapcsolatban. Azt azonban, hogy Márk milyen mértékben emlékezett az előzőleg olvasott alakokra, vagy milyen mértékben analizálta az új szavakat, lehetetlen megállapítani.

Kevés nyilvánvaló hatása volt a magyar olvasásban annak, hogy Márk tudott angolul beszélni és olvasni, minden bizonnyal a sokkal intenzívebb magyar olvasási gyakorlat miatt. Azonban az, hogy Márk a magyarban előforduló hasonlósági problémákat sokkal könnyebben áthidalta, mint a magyar gyerekek általában, minden valószínűség szerint az angol indirekt hatása volt, hiszen ennek során rájött, hogy az írásban látott elemeket gyakran módosítani kell ahhoz, hogy egy szó úgy hangozzék, ahogyan azt a beszédben kiejtjük. Novemberben a „búsuljunk” szót [bu: fʃuljünk]-ként olvasta, nem pedig úgy, hogy [bu: fu:junk], de decemberre már habozás nélkül [kyloemb fe:ǵ]-nek olvasta „a különbség”-et és [dobost]-nak a „dobozt” szót.

A magyar szavak angol kiejtéssel való olvasása elhanyagolható volt. Egy alkalommal a nem megfelelő [r] hangot használta, mikor a „kérte” szót olvasta, és nagyon ritkán összekeverte a [j]-t és az [s]-t, amelyek mindkét ábécében léteznek, de különböző fonémákat jelképeznek.

Összefoglalva megállapíthatom, hogy Márk esetében az olvasási készség egyértelműen transzferábilisnak mutatkozik (ld. Déemer, 1978). Jótékony hatása lett volna azonban Márkra, ha rendszeresebben gyakoroltam volna vele a fonéma-betű-megfelelést, amely létezik az angolban.

Nemcsak Márk esetében, hanem mindazon gyermekek esetében is, akik két nyelven tanulnak olvasni, kétségtelenül jó hatású lenne a két nyelv hasonlóságainak és különbségeinek tárgyalása, a fonéma-betű-korreláció, a hangok kiejtése, valamint az intonáció mint a nyelvtanulás szerves része.

IRODALOM

- [1] Andersson, Theodore, "The Bilingual child's right to read", Georgetown University Working Papers on Language and Linguistics, No. 12., pp. 63-72, 1976.
- [2] Clark, H. H. and Clark, E. V., Psychology and Language, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.
- [3] Cohen, Bernard H., Models and methods for bilingual education, Teaching Resources Corporation, Hingham, U. S. A., 1979.
- [4] Déemer, Holly Beth, "The transfer of reading skills from first to second language. The report of an experiment with Spanish speakers learning English." ERIC ED 172.532, 1978.
- [5] Haugen, Einar, "The Bilingual Individual" from "Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide" (Publication no. 26 of the American Dialect Society, University, Alabama: Univ. of Al. Press, 1956) pps. 69-86, in Psycholinguistics: A Book of Readings, ed. Saporta, S., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.
- [6] Kaminsky Sally, "Bilingualism and Learning to Read," in The Bilingual Child: Research and Analysis of existing educational Themes, ed. Simoes, A. Jr., Academic Press, New York, 1976.
- [7] Leopold, Werner F., Speech Development of a Bilingual Child, Evanston, Ill., 1939-50.
- [8] Romankovics, András, Tóth Júlia és Mexiner Ildikó, Olvasni tanulok, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- [9] Söderbergh, Ragnhild, Reading in Early Childhood: A Linguistics Study of a Swedish Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability, Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1971.
- [10] Weinreich, Uriel, "Languages in Contact" and "Mechanisms and Structural Causes of Interference" from "Languages in Contact (New York: Linguistic Circle of New York, 1954) pps. 1-6, 7-12, 63-70, in Psycholinguistics: A Book of Readings, ed. Saporta, S., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.
- [11] Wodala, Kathleen A., The development of reading skills in a bilingual child - the initial stages, doktori értekezés, Széged, 1984.