

S. MEGGYES KLÁRA

MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest

A MONDAT- ÉS SZÖVEGALKOTÁS NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA HATÉVES GYERMEKEK KÉPLEÍRÁSÁBAN*

A jelen munka, egy empirikus vizsgálatnak a gyermeki szövegalkotással kapcsolatos egyik részleteredményéről számol be. Az alapul szolgáló szövegek hatéves óvodások olyan szóbeli megnyilvánulásaiából állnak, amelyek egy képleírási feladat megoldása során születtek. Az anyag az Országos Pedagógiai Intézet ERVI néven ismert felméréséből való.** Az ERVI anyagából kiemelt 60 gyermek feladatmegoldását elemzem a továbbiakban, egy meghatározott szempontból. Ez a szempont a szöveg mondatai közti kapcsolatnak és a kapcsolat nyelvi megformálásának jellege. A kapcsolat és a nyelvi megformáltság jellemzői ugyanis nemcsak az egyes mondatok és mondatpárok összefüggésében értékelhetők, hanem a szöveg egészének a színvonalában is meghatározó jelentőségűek.

Az említett képleíró feladat egy 3 képből álló összefüggő képsor történésének az elmondása.

A vizsgálat lefolyásának menete a következő volt: a vizsgálatot végző személy (általában a csoport óvónője) elmondta a beszédet kiváltó utasítást: „Nézzük meg, mi történik itt! Mit tudnál elmondani a képekről?” Utána a gyerek elé tette az alább látható képsort, és a tesztlapra lejegyezte mindazt, amit a gyerek mondott. A feladat megoldá-



*Az 1980. június 3-án rendezett „Pszicholingvisztikai nap”-on elhangzott előadás bővített változata.

**Az ERVI az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) országos reprezentatív vizsgálata, amely az óvodák nagycsoportos, átlagosan 6 éves korú gyermekeire terjedt ki. Egyrészt a neveltség közösségi vonásait, másrészt a kognitív teljesítményeket kívánták vele felmérni (I. Bakonyiné Vince Ágnes–Szabadi Ilona 1978). A képleíró feladat a kognitív fejlődést (fejlettséget) vizsgáló teszt sorozat III. számú eljárása volt, célja pedig az értelmes, folyamatos beszéd felmérése. A vizsgálat eredményeiről beszámoló írások közül az előbb említett munkán kívül nyomtatásban eddig megjelent: SUGÁRNÉ KÁDÁR, 1979; REÖK, 1980; S. MEGGYES, 1980a, b.

A jelen cikk az 1975-ben végzett előfelmérésen alapul. Az elővizsgálat nyelvi anyagának elemzését az OPI megbízásából végeztem.

sában a pedagógus segíthetett a gyerekeknek, a segítséget az adatlap megfelelő besorolási kategóriájának az aláhúzása tükrözi. Gyakran maguk a lejegyzett szövegek is tartalmazták a segítő kérdéseket.

Mind a beszédet kiváltó instrukció típusa, mind a képleírás alapjául szolgáló kép, illetve képsor típusa és néhány egyedi jellemzője hatással van a gyermeki képleíró szövegek jellegzetességeire. Ezt a kérdést általánosságban és az adott képsorra vonatkoztatva korábban részletesen elemeztem (S. MEGGYES, 1980b). Jelenlegi témánk szempontjából az eredmények összefoglaló ismertetése nélkülözhető, ezért ezekre a vonatkozásokra csak néhány ponton térek majd ki. Előzetesen arra érdemes rámutatni, hogy — mint látható — a képsor három képe lineáris elrendezésben, egyetlen közös lapon van elhelyezve. A három kép időben egymást követő eseményeket és helyzeteket ábrázol, amelyek azonban nem közvetlenül, hanem nagyobb időközöket feltételezve következnek egymásra. Ebben az értelemben a képsor nem dinamikus, hanem statikus jellegű. A feladatmegoldás során létrejött szövegek sajátosságait viszont a továbbiak megvilágítása érdekében szükségesnek látszik néhány mondatban röviden összefoglalni. Vizsgált szövegeink felépítése szaggatott, sokszor nem alkalmazkodik az események időbeli sorrendjéhez, vagy ha mégis, gyakran nem az időbeliséget, hanem a térbeli sorrendiséget veszi alapul. A szövegek nyelve a kép jelenléte következtében erősen szituatív, sok rámutató elemet, kihagyást stb. tartalmaz. A szövegtípust tekintve — nagyrészt, de nem kizárólag a szituatív jelleg következtében — mintegy átmenetet alkotnak a szövegek a narráció (elbeszélés) és a deskripció (leírás) között. Ugyancsak átmeneti helyen állnak a monológ és a dialógus között. A felsorolt tulajdonságok összefüggnek mind a gyermeki gondolkodás, mind a gyermeki beszéd bizonyos általános jellegzetességeivel. (Az elmondottakat részletesebben I. S. MEGGYES, 1980a, b).

Az elemzés megkezdése előtt néhány szót kell ejteni bizonyos általános kérdésekről, elsősorban a vizualitás és a szóbeliség összefüggéséről.

A képleírási feladat esetében az input a látott kép, ehhez járulnak kiegészítésként a szóbeli instrukció és a pedagógus segítő kérdései. Az említett tényezők közül az első és legfontosabb a vizuális élmény. Az anyag ezért — ellentétben a szövegreprodukciós vizsgálatokkal — nem a verbális megértés és a memória szerveződéséről, hanem a percepció szerveződéséről tanúskodik. A beszédprodukciónak alapja itt a vizuális benyomás és annak mentális feldolgozása. További problémákat vet fel a vizuális jeleknek egy másik kódrendszerbe, ti. a nyelvi jelek rendszerébe való áttétele.

A narratív szövegek megértésében és felidőzésében nagy szerepet játszik a szöveg strukturáltsága, különösen annak ún. makrostrukturái, amelyek az adott kultúrához kötődnek, és amelyeket — amint VAN DIJK és KINTSCH (1978) kísérletileg is igazolták — a hallgató vagy az olvasó már a szöveg befogadása közben felismer, illetve alkalmaz.

Azt mondhatjuk, hogy bizonyos értelemben hasonló a helyzet a vizuális úton nyert információk esetében is: egy képpel, illetve képsorral ábrázolt történet megértése csak akkor lehetséges, ha valaki a kép nézése során felismeri annak strukturáltságát. Strukturáltságon ebben az esetben nem a verbális szövegstrukturák jelenlétét kell érteni, hanem az egy-egy képen belüli és a képek közötti viszonyokat. A szövegstrukturák meglétének vagy hiányának a tárgyalása az elemzés végén kerül sorra. — A képi ábrázolás megértésének előfeltétele annak felismerése, hogy a kép nem véletlenül összehor-

dott, rendezetlen tárgyak halmazát ábrázolja, hanem a kép elemei között összefüggés vagy összefüggések sora van. Ehhez éppen úgy, mint a verbális szövegek megértéséhez, bizonyos kulturális konvenciók valamilyen fokú ismerete szükséges. Itt a vizuális ábrázolás konvencióinak az ismerete az egyik legfontosabb tényező, amely elősegíti a felismerési folyamatot. A gyermekkor folyamán ezeknek a konvencióknak „alapfokú” megismerése általában megtörténik.

A vizuális ábrázolás konvencióinak ismerete természetesen nem az egyetlen tényezője a kép megértésének. A megértés végső soron a valóság ismeretére támaszkodik. Vizsgálatunk esetében e két tényező jelentőségét mutatják bizonyos hibák, amelyeket a gyerekek a feladatmegoldás során elkövettek. A valóságismeret vonatkozásában az első kép munkafolyamatai (kapálás, locsolás) sorrendjével kapcsolatos hibákat érdemes megemlíteni. Az ilyen típusú hibák általában a képi relációk hiányos megértésével összefonódva jelentkeznek. Az ábrázolási konvenciók ismeretének fogyatékosága számos ponton megmutatkozik: ilyen például a főszereplő kisfiú kislánként való emlegetése, a rózsza tulipánként való megnevezése. Teljes félreértés, irreleváns elem, azonban egyetlen esetben fordult csak elő, amikor az egyik gyerek esőt vélt látni a képeken. (Gyerek: — *Esik az eső.* Óvónő: — *Hol?* — A gyerek a 2. kép aljára mutat.) A tévedés valószínűleg a talajt jelző vízszintes vonalak félreértéséből származik; az eső rajzbeli jelzése szokásosan függőleges vagy ferde szaggatott vonalakból áll.

Ha a verbális visszaadás problematikáját is bekapcsoljuk a kérdésbe, megállapíthatjuk, hogy a kép megértésének és az ábrázolás szóbeli megfogalmazásának fejlődésében a legalacsonyabb fejlődési szint az egyes elemek külön-külön való felismerése — és a szóbeliség síkján: megnevezése. Fokozatosan alakul csak ki a képi ábrázolás egyes elemei közti relációk felismerése és ezzel többé-kevésbé párhuzamosan szóbeli megfogalmazása. Ebben a fejlődési folyamatban a képsor eseménysorozatának felismerése már magas szint, amelyet megelőz a tárgyak és személyek ábrázolásának felismerése és felsorolásszerű visszaadása, majd az egy képen belüli relációk felismerése és legalább a mondat szintjén való összefüggő megfogalmazása. (S. MEGGYES, 1980b, egy a felmérésből vett másik mintára nézve hasonlóan, SUGÁRNÉ KÁDÁR, 1979.)

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a képi elemek közti összefüggés felismerése és ennek verbális megfogalmazására való képesség fejlődése nem teljesen egyidejű: Vigotszkij említi a tárgy és a cselekvés értelmi felfogásának a fejlődésében mutatkozó fordított sorrendjével kapcsolatban a következő kísérletet, annak bizonyítására, hogy a cselekvés hamarabb kifejlődik a gyermeknél, mint az autonóm érzékelés: „Egy és ugyanazon képcskéket mutattunk két azonos korú és fejlettségű óvodáskorú gyermekcsoportnak. Az egyik csoport lejátszotta ezt a képet, azaz tartalmát cselekményben mutatta be; a másik csoportbeli gyermekek elmesélték a képet, ezzel megmutatták értelmi felfogásuk struktúráját; míg a cselekményben teljes egészében reprodukálták a kép tartalmát, a szóbeli visszaadásnál egyes tárgyakat soroltak fel” (VIGOTSKIJ, 1967, 232., lábjegyzet). A vizsgált gyermekek életkorát Vigotszkij nem adja meg.

Visszatérve saját képleíró vizsgálatunkra elmondható, hogy az anyag tanúsága szerint, a hatéves kor körüli óvodás gyermekek túlnyomó többsége túl van azon a szinten, hogy csak a képeken látható tárgyak felismerésére és felsorolására korlátozódjék. A 60 gyerekből összesen ketten produkáltak felsoroló megoldást, a többiek szövegében megtalálható a képi elemek közti összefüggések felismerése és megfogalmazása, esemé-

nyekre és cselekvésekre vonatkozó, mondattá szerkesztett állítások formájában. Ezek helyenként keverednek felsorolásszerű leíró elemekkel, de az utóbbiak is mondatokba vannak rendezve. Akadnak a képi történet sorrendjétől eltérő, zavaros felépítésű szövegek, az elemi összefüggések felismerése azonban az egyes mondatokon belül világosan megmutatkozik. Ám de a sorrendhez alkalmazkodó megoldások sem feltétlenül történetyszerűek. Ahhoz, hogy a szöveg összefüggő történetté kerekedjen, fel kell ismerni az egyes képek közti kapcsolatot is, nemcsak az egy képen belülit, s ennek a felismerésnek a nyelvi megformáltságban is tükröződnie kell: a szöveg valamilyen fokon meg kell hogy feleljen a koherencia követelményeinek. A továbbiakban a koherencia egy sajátos fajtájáról, az *összekapcsoltságról* (connexio, connection) lesz szó az adott szövegek vonatkozásában. *A vizsgálat tárgyát tehát a mondatok, illetve a tagmondatok közötti, általában kötőszóval is jelölt kapcsolat alkotja.* Az elemzés nyelvi, nem pedig logikai megközelítésű. Ismeretes, hogy a logikai és a nyelvi konnektívák nem esnek teljesen egybe, jelentésükben. A vizsgálat a kötőszók nyelvi jelentésével foglalkozik, amely szélesebb és gyakran homályosabb a logikai funkcionál. Az összekapcsolt mondatokban szereplő állítások igazságértékének, igazságfeltételeinek problematikája is kívül reked a vizsgálat körén. (A kérdés logikai és logikai-szemantikai megközelítését lásd például BEILIN, 1975; VAN DIJK 1977.)

Általános tapasztalat, hogy a gyermekek az eseményeket a szereplők cselekedeteire koncentrálnak, vagy inkább arra korlátozva mondják el (KOROTKOVA, 1966), és mellőzik a természeti (és hozzátehetjük: a tárgyi) környezet, valamint a szereplők külsejének, legfőképpen pedig lelkiállapotának a leírását. Vagyis a gyermekek az elbeszélő szövegek gerincét, az eseményeket mondják el, ugyanúgy, ahogy a szövegfelidézési és főleg -összefoglalási kísérletekben a felnőttek teszik, elhagyva a leírásokat. A felnőttek narratív szövegre való visszaemlékezésének és szövegszervezésének ezt a sajátosságát GOMULICKI (1956) állapította meg (ismerteti VAN DIJK-KINTSCH 1979; PLÉH 1979). A gyermeki történetek egyszerűen szerkesztett mondataiban a cselekvő személy (vagy az a tárgy, amellyel az esemény történik), maga a cselekvés, illetve folyamat, a cselekvés tárgya, helye (főleg: iránya), esetleg ideje nyer megfogalmazást. Ezek a mondatok következhetnek egymás után, az összekapcsolás jelölése nélkül, de lehet köztük valamilyen kötőszó, legtöbbször az anyanyelv-elsajátítás során legkorábban megjelenő és eléggé általános jelentésű és kapcsoló kötőszó, vagy *aztán, és akkor* stb. Ez a jelenség a gyermeknyelvi és gyermekpszichológiai szakirodalomban közismert, lásd STERN, (1928), PIAGET (1970; 1972), WERNER-KAPLAN (1963) stb. Az így összekapcsolt mondatok és tagmondatok (nem is mindig lehet eldönteni, mikor melyikről van szó) között sokszor nincs valódi összefüggés. Például: *A kisfiú öntözi a virágokat, és madár van az ágon*, vagy: *Anyukájának letépett egy rózsát, és nyitva van az ablak, és besüt a nap.*

Az egyes cselekvések, illetve a cselekvések és folyamatok, valamint az egyes folyamatok közötti összefüggést nyelviileg általában az alárendelés, valamint a mellérendelés bonyolultabb típusai (ellentét, következtetés, magyarázat) fejezik ki. Az események közti viszonyt kifejező mondatok vagy tagmondatok közötti kötőszónak lényeges szerepe van a reláció kifejezésében, ez szintén régóta ismeretes. A gyermek nyelvi és gondolkodásbeli fejlődésében van egy olyan szakasz, amelyben a dolgok, események közötti bonyolultabb viszonyokat is az és kötőszóval fejezi ki, ilyenkor a kötőszó szín-

ketikus, mintegy félúton van a térbeli és a logikai viszonyítás kifejezése között (lásd PIAGET, 1970; WERNER—KAPLAN, 1963).

Ezen a ponton értünk el vizsgálatunk tulajdonképpeni tárgyához. Az ERVI képleírási anyagából szeretnék néhány olyan motívumot (képi elemek közti összefüggést) bemutatni, amelyek részint egymástól teljesen függetlenül, szétszórva, részint egymás után, de kapcsolás nélkül, részint egymással összekapcsolva, részint pedig bonyolultabb, például oksági összefüggésbe illesztve jelennek meg a gyermekek szövegeiben. Az előforduló kapcsolattípusok kifejezhetik az időbeli és az oksági összefüggéseket, a szándék és a cselekvés közti összefüggést, valamint tartalmazhatnak következtetési folyamatot. A képhez való viszony szempontjából kifejezhetnek képi elemek közti összefüggést és a kép(ek)en közvetlenül nem ábrázolt, de a képi elemek alapján kibontható implicit információt, összefüggést.

Az anyag tárgyalása nem a kapcsolattípusok fejlődése szerint történik, hanem a képi motívumok (pontosabban motívumpárok), illetve a képi elemek és a belőlük kikövetkeztethető állítások köré csoportosítva. Mindez szoros összefüggésbe állítható a mondat szerkezettel és a szövegen belül elfoglalt hellyel. Az elemzés egysége a vizsgálatban a tagmondat (ez lehet akár önálló mondat, akár összetett mondat része). Ennek a megoldásnak technikai okai vannak (lásd S. MEGGYES, 1978). Számszerű elemzésre csak a gyakoribb típusok esetében kerül sor.

A képi elemek közti összefüggés megfogalmazásának vizsgálata során az első mozzanatot a képsor első képével kapcsolatos: ezen egy kisfiú öntözőkannával locsol egy rügyező rózsatövet, mellette a földön egy kapa fekszik, utalva egy másik munkafolyamatra, ti. a kapálásra. Az utóbbi motívum felhasználása tehát a szó hétköznapi értelmében vett következtetést igényel, ti. ha ott van a kapa, ebből az következik, hogy a kisfiú dolgozott is vele. „A kisfiú kapált” állítást tehát *ki* kell olvasni a képből, nem egyszerűen csak *leolvasni* róla, mint azt, hogy „A kisfiú locsol”. A bonyolultabb összefüggések felismerésére éppen az ilyen módon jelzett képi elemek a legalkalmasabbak. A gyerekek egy kivételével valamennyien megemlítik a két munkamozzanatnak legalább valamelyikét, többségük persze csak az egyiket, az aktuálisan folyó cselekvést, ti. a locsolást (37 fő, 61,6 %). Elég sokan vannak azonban olyanok is, akik mindkét munkáról beszélnek (21 fő, 35 %). Ebből összesen egy olyan eset van, ahol a két mozzanat egymástól távol, minden összefüggés nélkül jelenik meg a szövegben (1.* *Itten a kisfiú öntözi a virágot. 7. Meg itten kapált a kisgyerek.*) A kötőszó nélküli kapcsolásra is mindössze 2 példa van (ilyen: 1. *A gyerek ülteti a rózsabokrot, megkapálja, meglocsolja*). Az előfordulások többségét a kötőszóval összekapcsolt esetek alkotják (14), felerészben és (esetleg és...is), felerészben csak *is* kötőszóval. Az, hogy a két cselekvés között nem egyidejűség, hanem időbeli egymásután van, csak a megoldások egy részében derül ki, és ilyenkor is az igeidők váltása (jelen-múlt) fejezi ki a sorrendiséget. Időt kifejező kötőszóval, vagy kötőszószerűen használt időt jelölő határozószóval összekapcsolt megfogalmazás összesen 3 van, közülük azonban egy, bonyolultabb a többinél: a két időbeli mozzanat közé beiktat egy a cselekvéssel elérni kívánt célra utaló tagmondatot is, szabályos alárendelő kötőszóhasználattal. 1. *A kisfiú megöntözi a virágot, azért, hogy ne hervadjon el, majd felkapálja.*

*A példákban a számok a mondatoknak a szövegben elfoglalt helyét (sorrendi helyét) jelölik. A tagmondatok számozása ebben a vizsgálatban mellőzhető.

(Az időviszonyok kifejezőmódjában mutatkozó sajátságok részletes vizsgálatát lásd S. MEGGYES, 1980a; 1981.)

A következő motívum mutatja a legtipikusabb fejlődésmenetet. Előfordulási aránya azonban meglehetősen alacsony, éppen ezért számszerű elemzés nélkül, a fokozatosság érzékeltetése érdekében csak vázlatosan ismertetem. Ez a rózsza kinyílása és a napsütés közti összefüggés (2. kép).

a) Egymástól távol eső mondatok, nincs közvetlen összefüggés:

2. *Süt a nap*

4. *A rózsza kinyílt.*

b) és kötőszóval összekapcsolt (tag)mondatok:

1. *Öntözik a rózsát, és tavasszal kisüt nagyon a nap, és kivirágzik.*

c) Ugyanaz, az oksági összefüggést is magában foglalva (a napsütés eredményezi a rózsza kinyílását):

2. *Süt rá a nap és kinyílt a rózsza.*

d) A két természeti folyamat közti ok-okozati viszony explicit kifejezésével:

6. *Itt azért nyílottak ki ezek a rózsák, mert sütött a nap.*

Megfigyelhető itt a két folyamat sorrendjének megfordítása, ami abból áll, hogy az időben korábban történt esemény, az ok a második helyre szorul a nyelvi megformálásban, s az első helyre az időben későbbi esemény (az eredmény, következmény) kerül. Ez az oksági összefüggések felismerésének második fázisa, lásd WERNER—KAPLAN, 1963.

e) Az ok-okozati viszony egy hosszabb szövegrészen végigvonul, explicit kifejezés is van.

2. *A nap is süt, bimbózik a rózsza.*

3. *Már szépen kinyílt, mert a nap is sütte (és bevitte az anyukájának).*

Az összekapcsolt motívumok közül a legérdekesebb, és egyben a leggyakoribb is a locsolás és a rózsza kinyílása közti összefüggés megfogalmazása. Az egyszerűbb típusú megoldások közül az egymástól távol eső, összefüggésbe nem hozott esetek ötször fordulnak elő (például: 1. *A kislány öntözi az ültetvényeket.* 4. *A rózsza kinyílt, a madárkák rászálltak*). A kötőszó nélkül egymás mellé helyezett kijelentések jelentik az előfordulások zömét (1. *Locsolja a kislány a fát.* 2. *Itten már kinyílt [...]*). Ebben a típusban [12 előfordulás] olyan megoldások is találhatók, amelyek több mondaton keresztül fogalmazzák meg a növény kinyílásának a folyamatát. Ilyen: 1. *A kisgyerek locsolja a virágot.* 2. *Itt nő a virág.* 3. *Itt már nagyon szép rózsza nőtt belőle.*) Az és kötőszóval összekapcsolt megoldások száma itt alacsony (3), ezek többé-kevésbé tartalmazzák a következményt is: például: 1. *Öntözi a bokrot a kisgyerek, és akkor ki fog nyílni.*

Ugyancsak az ok-okozati viszony fejlődésmenetét mutatja be a rózsza kinyílása és a kisfiú öröme közti összefüggés megfogalmazása, szintén a 2. képpel kapcsolatban.

a) Kötőszó nélkül egymás mellé helyezett (tag)-mondatok, az időbeli sorrenden kívül esetleg az ok-okozati összefüggést is tartalmazva:

2. *Kinyílt a virág, a kisfiú örül.*

b) Explicit oksági összefüggés, kérdéssel kiprovokálva:

— *Miért örül a kisfiú?*

4. *Azért, mert már kinyílt a rózsza.*

c) Kötőszóval jelölt oksági összefüggés, önálló megfogalmazásban:

5. *A kisfiú örül, mert kinyílt a rózsza.*

Az a) variánshoz képest itt is megváltozik a tagmondatok sorrendje: míg a kötőszó nélküli változat az események időbeli sorrendjén alapul, a b) és c) a magyarázat (okságra való rámutatás) tipikus nyelvi megvalósulási sorrendjéhez alkalmazkodik: 1. következmény, 2. ok (magyarázat). — A sorrend kérdése a beszédprodukciónak vizsgálatában viszonylag egyszerűnek látszik. Bonyolultabb megvilágításba kerül azonban a megértési vizsgálatokban (FLORES d'ARCAIS, 1978; EMERSON, 1979), amelyek abból a Vigotszkij óta elfogadott tételből indulnak ki, hogy bizonyos nyelvi elemek, különösen egyes kötőszók spontán használata, időben jóval megelőzi teljes megértésüket. Jelenlegi témánk szempontjából azonban csak a gyermeki beszéddel összefüggő kérdésekre térünk ki részletesebben.

Az oksági összefüggések eddig tárgyalt esetei — akár impliciten tartalmazzák ezt az összefüggést, akár kötőszóval jelölve — a kauzális oksági összefüggések csoportjába sorolhatók. Vagyis abba a típusba, amely egy eseményt egy másik eseménnyel kapcsol össze. A kauzális kapcsolat és a pszichikus kapcsolat a gyermeki oksági összefüggések korai formái (PIAGET, 1972). A logikus „mert”, amely nem eseményeket vagy cselekvést és szándékot kapcsol össze, hanem két gondolatot vagy két ítéletet, Piaget vizsgálatai szerint a gyermek spontán beszédében és kísérleti helyzetben egyaránt inkább csak hét éves kor után jelentkezik. Képleíró vizsgálatunkban azonban ilyen típusú kapcsolat is előfordul, mégpedig egyetlen szövegben, amelynek ez válik a fő szerkezeti formájává. A dolog természetéből következően mindig csak az egyik állítás támaszkodik meghatározott képi mozzanatra, a másik a képben rejlő információ kibontása: 1. *Hogy itten tavasz van, mert rügyeznek a fák, most lesz a nyár eleje;* 2. *itt nyár van, mert kinyílt a rózsza;* 3. *itt is nyár van, mert a kisgyerek leszakította a rózsát.* Ezek a mondatok a *mert* kötőszó ellenére inkább „magyarázó”, mint „okhatározói” mondatok. A magyarázó ok az utolsó mondat esetében önkényesnek látszik, azonban inkább csak hiányos, kifejtetlen. Jellemző az is, hogy a magyarázó következtetés (vagy inkább következtetés-féléből származó magyarázat) mindig csak egyetlen szemponton alapszik. Hasonló típusú mondatokat találhatunk egy képleírást begyakoroltató óvodai módszer példaanyagában. A kérdéses mondatok ugyancsak az évszak meghatározását tartalmazzák, és egy előző foglalkozáson már megbeszélt képre vonatkoznak. („Mindez össze történik, mert a levelek hullanak.” „Ősz volt, mert a levelek hullnak a fákról.” „Az év-

szak őszi, mert a levelek a földön fekszenek.” (TESKE—JOHN, 1965, a mondatok magyar fordítása az OPK dokumentációjából származik.)

Az ok-okozati viszonynál magasabb szinten, időben is később (PIAGET, 1972 szerint a 10–12 éves kor körül) kifejlődő következtetésre is akad néhány — úgy látszik, talán túlságosan is korai — példa. A téma: a napsütés és az ennek alapján meghatározható évszak.

a) Egymástól távol eső mondatokban:

2. *A kismadár énekel a fán, a kisleány is énekel, süt a napocska.*

4. *Szerintem nyár van.*

b) Egymás mellé helyezve, kötőszó nélkül, de a következtetési folyamat nyilvánvaló:

4. *Mindenhol süt a nap, nyár van.*

c) Egymás mellé helyezve, következtetést kifejező kötőszóval:

2. *Süt a napocska, tehát nyár van.*

A bonyolultabb kapcsolatokra ugyan összesen csak 7 előfordulás esik, ennek ellenére ezek a legtanulságosabbak. Közös jellemzőjük, hogy az összefüggéseknek egy olyan típusát tartalmazzák, amelyről az eddigiekben csak mellel, egyetlen példa kapcsán esett szó: ez pedig a szándék kifejezése. A nyelvi forma: *hogy* kötőszós célt kifejező, ún. célhatározói mellékmondat. A legegyszerűbb változatban csak a történet cselekvője céljának a megfogalmazása (a munkavégzés célja) szerepel. (Például: *A kisleány a száraz földet meglocsolja, hogy kapjanak a virágok vizet.*) Egy fokkal bonyolultabb a cél megjelölése mellett az eredmény megfogalmazása: a kérdést tehát mind a szándék, mind a következmény oldaláról megközelíti a gyermek, mint például 1. *Azt, hogy először meglocsolja a kisleány a virágot, hogy kinőjön.* 2. *Itt már kinőtt (és jöttek a madarak a fergeket csipegetni).* Ilyenkor a szövegnek legalább egy mondatnyi részére terjed ki a téma, s a két mondat közül legalább az egyik tartalmaz alárendelő tagmondatot, de az is előfordul, hogy mind a kettő (például: 1. *Öntözi az ágakat, hogy szép virág legyen rajta.* 2. *Most kivirágzott, mert meglocsolta).* Ilyenkor ugyanaz a két esemény két különböző, de egymást kiegészítő relációba van állítva: 1. cselekvés — cél (történet) és 2. történet — ok (cselekvés). Ez a megfordítás, bár ugyanannak a témának a variációja, egy lépéssel mégis előreviszti a cselekményt.

A még ennél is bonyolultabb változatok időt kifejező mellékmondatot is tartalmaznak, s az eredmény két többszörösen összetett mondat, amely a képleírás fő részét alkotja, mivel a szóban forgó szövegek viszonylag rövidek. Ezen a ponton tehát az egyes mondatok bonyolultsági foka meghatározza a szöveg egészének bonyolultsági fokát, sőt — más ismérvekkel közösen — annak összefüggő, történetyszerű jellegét is.

Mint láttuk, a vizsgált gyermeki szövegek elmondói közül többen alkalmaztak olyan nyelvi megoldásokat, amelyek a felnőtt normáknak megfelelően fejeznek ki bonyolultabb összefüggéseket, sőt néhányan a szövegen belül többször is éltek ilyen megoldásokkal. A kevésbé fejlett nyelvi formák típusai pedig kirajzolják azt a folyamatot, amely az események és állítások közti viszony nyelvi kifejezésében lezajlik a

fejlődés folyamán. A koherenciának egyik legfőbb jellemzője a gyermeki szövegekben is az összekapcsoltság mértéke, valamint az összekapcsolás megjelenő fajtái.

Itt érdemes újra felvetni azt a kérdést, hogy megtalálhatók-e a szövegekben a tipikus narratív makroszerkezeti sémák. A válasz – amely természetesen nem az itt alkalmazott egyszempontú elemzés eredménye – egyértelműen nem. A képeknek, illetve az ábrázolt eseménysornak felnőtt szemmel nézve megvan ez a sematikus szerkezete, s kísérleti helyzetben ez minden bizonnyal elő is hívódnék. Az, hogy a gyermekek esetében ez másképp van, több okkal is magyarázható. Először is: az utasítás nem arra vonatkozott, hogy történetszerűen (vagy éppen meseszerűen) mondják el a képeken ábrázolt eseményt. Másodszor: részben ebből, részben a kép jelenlétéből következően a beszédprodukciónak erősen szituatív jellegű. Az óvodáskor folyamán megkezdődik ugyan a gyermeki beszédnek a közvetlen szituációtól való elszakadása (dekontextualizációja), a képleíró feladat azonban ebből a szempontból az adott életkorban még nem jó indikátor. Harmadik szempontként említhetjük a képi ábrázolás konvencióinak korlátozott ismeretét mint gátló tényezőt, negyedikként pedig a vizuális benyomás szóban való megfogalmazásában mutatkozó gyakorlatlanságot. További magyarázati lehetőség, hogy a képsor alapján kialakítható történet elmondása – különösen, ha tekintetbe vesszük a figyelemelterelő leíró mozzanatokot is, mint például a madarak ábrázolását – alighanem hosszabb összefüggő szöveget igényel, mint amire a gyerekek az adott életkorban segítség nélkül képesek. Végül: az iskolás korúnál fiatalabb, illetve az alsóbb osztályos iskolás gyermekek más elbeszélő műfajú szövegei, sok tekintetben (például szaggatottság) hasonlítanak a képleíró szövegekre (lásd MEUMANN, 1974). Több vizsgálat tanúsága szerint, a gyermeki elbeszélő stratégia erősen különbözik a felnőttétől. (A különbség nyilván a mesék visszamondásában a legkisebb, de ott is megvan.) A kérdés azonban további kutatást érdemel, már csak azért is, mivel hosszabb képregény segítségével a beszámolók szerint már négyéves gyermekeknél kimutattak narratív sémákat (VAN DIJK és KINTSCH, 1978).

Irodalom

- BAKONYINÉ VINCE Ágnes, SZABADI Ilona, 1978, Eredményvizsgálat az óvodában (ERVI), *Pedagógiai Szemle* 7–8. sz., 642–656.
- BEILIN, H., 1975, *Studies in the cognitive basis of language development*, Academic Press, New York.
- VAN DIJK, T. A., 1977, *Text and context, Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, Longman, London–New York.
- VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W., 1978, Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories, In: DRESSLER, W. U. (ed.), *Current trends in text-linguistics*, Walter de Gruyter, Berlin–New York, 61–80.
- EMERSON, H. F., 1979, Children's comprehension of 'because' in reversible and non-reversible sentences, *Journal of Child Language*, 6, 279–300.
- FLORES D'ARCAIS, G. B., 1978, Levels of semantic knowledge in children's use of connectives, In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. J. (eds.), *The child's conception of language*, Springer-Verlag, Berlin–Heidelberg, 133–153.

- KOROTKOVA, E., 1966, Prijomi obucsenija rasszkazivaniju, *Doskol' noje Voszpitaniye 1966 No. 10*, Magyarul: *Az elbeszélés oktatásának módszerei*, OPK dokumentáció.
- S. MEGGYES Klára, 1978, *A hatéves óvodás gyermekek mondatalkotásának sajátosságai egy meghatározott szituációban*, Kézirat.
- S. MEGGYES Klára, 1980a, Az igeidőváltás szerepe a magyar gyermeknyelvi szövegek egyik típusában *Nyelvtudományi Közlemények*, 82, 205–218.
- S. MEGGYES Klára, 1980b, Jegyzetek a képi ábrázolás gyermeki verbalizálásáról, In: RADICS Katalin és LÁSZLÓ János (szerk.), *Dialógus és interakció*, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 45–66.
- S. MEGGYES Klára, 1981, Kép, szöveg és az idő a hatéves óvodások képleírásában, In: LOSONCZ Mihályné (szerk.), *Az óvodai anyanyelvi nevelés fejlesztése*, Kecskeméti Óvónőképző Intézet, Kecskemét (sajtó alatt)
- MEUMANN, E., 1974, *Kísérleti pedagógia*, Tankönyvkiadó, Budapest (Az eredeti német nyelvű kiadás ideje 1920–1922).
- PIAGET, J., 1970, *Válogatott tanulmányok*, Gondolat, Budapest.
- PIAGET, J., 1972, *Urteil und Denkprozess des Kindes*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
- PLÉH Csaba, 1979, A szövegre emlékezés kutatása a pszicholingvisztikában, In: Hunyady György (szerk.), *Pszichológiai Tanulmányok XV*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 113–184.
- PLÉH Csaba, 1980, *A pszicholingvisztika horizontja*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- REÖK György, 1980, Beszédvizsgálatok 6 éves óvodások körében, *Pedagógiai Szemle*, 30, 7–8. sz., 642–655.
- STERN, C., STERN, W., 1928, *Die Kindersprache*, Barth, Leipzig.
- SUGÁRNÉ KÁDÁR Júlia, 1979, A nyelvi kommunikatív és a szociális fejlettség mutatói az óvodai eredményvizsgálatban (ERVI), *Pedagógiai Szemle*, 29, 11. sz., 1011–1022.
- TESKE, I., JOHN, S. 1965, Erfahrungen bei der Arbeit mit Anschauungsbildern, *Neue Erziehung*, 1965. No. 9. 19–20 (Magyarul: JOHN, S., TESKE, I., *A szemléltető képek használatának tapasztalatai*, OPK dokumentáció.)
- VIGOTSZKIJ, L. Sz., 1967, *Gondolkodás és beszéd*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- WERNER, H., KAPLAN, B., 1963, *Symbol formation, An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*, John Wiley and Sons, New York.

KLARA S. MEGGYES

**SOME CHARACTERISTICS OF SENTENCE
AND TEXT GENERATION IN THE DESCRIPTION
OF PICTURES BY CHILDREN AGED SIX**

The study outlines a research into connections in speech generation of infant school children aged six. It is based on an empirical survey which provided texts describing a set of slides.

The analysis treats temporal, casual, intentional and conclusive relations as well as related and unrelated statements expressed in sentences using or omitting a conjunctive particle in children's texts. The study discusses the significance of subordinative multiple sentences in providing a quality of text generation. It also discusses the similarities of children's picture description and narration to characteristic of text recall.