

Dr. Budai László: *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010. pp. 31–40.

Anyanyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás

Az ‘anyanyelv’ és az ‘idegen nyelv’ sokak számára egyértelmű ellentét, pedig az élet e téren is sok furcsaságot produkál.

Az egyik évfolyamtársam apja cseh volt – Hr-vel is kezdődött a neve, mint Hrabalé –, az anyja pedig német. Úgy volt, hogy magyar lesz az anyanyelve, mert Magyarországon született, de kiskorában Belgiumba kerültek, ahol is a francia egyik nyelvjárása lett az anyanyelve. Az ötvenes évek elején visszajött Magyarországra, és beiratkozott az ELTE magyar–francia szakára. Amikor megismerkedtünk, arról panaszkodott, hogy már hónapok óta olvassa az Egri csillagokat, de nehezen boldogul vele. Panaszát a külföldit megjátszó fennhéjásznak vettem, hiszen semmilyen idegen akcentusa nem volt – úgy látszik, megmaradtak benne a magyar nyelv hangjai és hangsúlyai –, és addig vitatkoztunk, míg ezt nem mondta: „Ha nem hiszed, menj az izéba!” „Most hittem el” – volt a válaszom.

Az amerikai unokabátyám felesége is magyar volt, mind a ketten Magyarországon születtek. A már Amerikában született két fiuk otthon inkább csak magyar szót hallott, mégis inkább az angol lett az anyanyelvük. Amikor a Duki nevű kutyájuk ‘meghalt’ – ezzel az igével hozta tudomásunkra az eseményt Lali, a kisebbik fiú. Édesanyám meghallva a hírt, a ‘megdöglött’ igét javasolta Lalinak, aki azonban ragaszkodott ahhoz, hogy a kutya ‘meghal’, és az ember az, aki ‘megdöglök’. Azt hiszem, sikerült megfejtennem a igecsere okát. Amikor az anyjától az apja tudta nélkül kapogatott zsebpénzből fedezett autózgatásai és kicsapongásai miatt össze-összeszólkóztak az édesanyjával, gyakran hallhatta, egyszer én is hallottam: „Majd megtudod a magyarok Istenit, ha én megdöglök.”

Ha a hazai idegennyelv-oktatást vesszük figyelembe, a tanulók döntő többsége esetében valóban világos az ‘anyanyelv’ és az ‘idegen nyelv’ fogalompár ellentéte. Mindaz, amit az anyanyelv szerepéről mondani akarok, erre az egyértelmű ellentétre vonatkozik.

Krashen (1981) óta különbséget szoktunk tenni a többnyire ösztönös nyelvsajátítás (language acquisition) és a szervezett formában történő, nagyobb részben tudatos nyelvtanulás (language learning) között. Annak a tudatában, hogy éles határvonalat a nyelvsajátítás és a nyelvtanulás között ugyan nem lehet húzni, mégis következetesen anyanyelv-elsajátításról és idegennyelv-tanulásról fogok beszélni. Természetesen az iskoláskortól – bizonyos fokig már akár az óvodáskortól is – anyanyelv-tanulásról is beszélhetünk.

Hogy az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között milyen hasonlóságok vannak, arról semmilyen megcáfolhatatlan ismereteink nincsenek. Abban valószínűleg nem tévedünk, hogy mind a két esetben bizonyos mennyiségű és minőségű inputra van szükség, amelyet a kisgyermek, illetve a tanuló feldolgoz és elraktároz, hogy képes legyen a nyelvi output produkálására. Az inputról és az outputról bőven vannak ismereteink, sőt a közbeeső folyamatokról is szép számmal születtek, nem egyszer egymással is vitatkozó elméletek.

1. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás közötti hasonlóságok túlértékelése

Ez a cím el is mond mindent a lényegről. Mint minden egyoldalú nézetnek, ennek is megvannak a maga negatív következményei. A továbbiakban megelégedhetünk e felfogás néhány reprezentánsával.

Claude Marcel (1793–1876) a kisgyermek nyelvsajátításának a módját tekintette érvényes modellnek a nyelvtanulás számára. François Gouin (1880) módszere a gyermek nyelvhasználatának a sajátosságaira épül.

A direkt módszer eltúlozza és eltorzítja a természetes körülmények között történő anyanyelv-elsajátítás és a tanteremben folyó idegennyelv-tanulás közötti hasonlóságokat. Saját korlátai arra kényszerítik, hogy csaknem teljesen a konkrét, az objektív világra koncentráljon, kizárva a nyelvből az absztrakt, a szubjektív elemeket. A felnőttet a gyerek pozíciójába helyezi, nem engedi meg, hogy hasznosítsa saját speciális képességeit (Darian 1969).

Az a tanulási stratégia, amely a beszédet egy egyszerűbb rendszerre redukálja, jellemzőnek tűnik mind az anyanyelvét elsajátító gyermekre, mind az idegen nyelvet tanuló diákra. Mindkettőjüknek van egy telegrafikus korszaka, amelynek fő jellemzője a szabályok általánosítása (Jain 1971). Vannak, akik azt vallják, hogy az idegennyelv-tanulásnak nincsenek az anyanyelv-elsajátítástól eltérő, biológiailag igazolható kritikus periódusai.

2. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás eltérő sajátosságai

A következő két alponthoz (1.2.1. és 1.2.2.) egy sor műre (Palmer 1917 / 1968, Lado 1964, Titone 1964, Dodson 1967, Darian 1969, Smith 1970, Beheydt 1974, Richards 1974, Halliday 1975, Dore 1975, 1977, Ervin-Tripp 1977, Bruner 1975, 1978, Budai 1979, Sampson 1982) támaszkodva különféle szempontok szerint – átfedésektől sem mentesen – összehasonlítom az anyanyelvét elsajátító kisgyermeket (L_1) az idegen nyelvet tanuló, serdülőkorban levő diákkal (L_2), hogy a különbségekből konklúziókat vonhassak le az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepére vonatkozóan.

2.1. Szubjektív különbségek az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között

1. Az idegrendszerük állapota szerinti különbségek:

L_1 : Idegrendszere fejlődésben van, anyanyelvtudása még nem szilárd. Az anyanyelv elsajátítása az érési folyamattal párhuzamosan történik. A gyermek egy kritikus fejlődési korszakában sajátítja el az anyanyelvét, amely korszak a pubertással véget ér.

L_2 : Idegrendszere fejlett, anyanyelvtudása szilárd. Az idegen nyelvnek már nem lehet minden aspektusát kellőképpen elsajátítani, miután az érési folyamat egy bizonyos szakasza lezárult, ezért a serdülőkorban történő nyelvtanulási folyamat nem lehet azonos azzal, ahogyan a gyermek az anyanyelvét tanulja még akkor sem, ha a tanulás célnyelvi környezetben történik.

2. Képességeik szerinti különbségek:

L_1 : Vele született speciális képességek biztosítják az anyanyelv viszonylag gyors és eredményes elsajátítását. Erős benne az utánzási vágy, és anyanyelvét elsősorban utánzással, ösztönösen sajátítja el.

L_2 : A pubertáskori vagy a felnőttkori idegennyelv-nyelvtanulás többnyire tudatos tevékenység. Úgy tűnik, hogy ekkorra már elveszítjük azt a mágikus erőt, amellyel egy bonyolult grammatikai rendszert intuitíve el lehet sajátítani. Az általánosító, absztraháló képesség, a tudatosságra való törekvés, a kialakult anyanyelvi jártasságok és készségek, a csökkent utánzási vágy és utánzóképeség (különösen a kiejtés terén) kizárja a teljesen mechanikus tanulási módot.

3. Az elraktározott információk, a kialakult készségek szerinti különbségek:

L_1 : Az agy még – bizonyos örökletes tulajdonságoktól eltekintve – ‘tabula rasa’, mentes minden nyelvi és asszociációs interferenciától. Megnyilatkozásainak hosszúsága limitált, még képtelen arra, hogy néhány szónál többet tervezzen előre. Még nem tud sem írni, sem olvasni.

Dore (1975, 1977), amikor egy évesnél fiatalabb gyermekek beszédfejlődését vizsgálta, arra az eredményre jutott, hogy bizonyos kommunikatív funkciók ismerete megelőzi a tényleges nyelvtudást. Azt állítja, hogy az illokúció nyelvi univerzálé, és a beszédaktus a nyelvi kommunikáció alapegysége; a korai nyelvfejlődés pedig nem más, mint a gyermek beszédszándékainak fokozatos nyelvi realizációja. Egész korán képesek felismerni olyan különbségeket, amelyeket utókérdések, udvariassági formák, megszólítások stb. közvetítenek.

L₂: Viszonylag óriási ismeretanyaggal, jobb memóriával, nagyfokú tudatossággal, nagyobb koncentráció képességgel és állhatatossággal rendelkezik. A beszédzokások és a verbális készségek kialakult rendszerének a hatására pozitívként vagy negatívként érvényesül az anyanyelvi transzfer. Már tud írni és olvasni.

Dore szerint az igazi különbség a gyermek és a felnőtt között nem a nyelvi struktúrák változatosságában keresendő – bár a korról természetesen a nyelvi eszköztár is gyarapszik –, hanem abban, hogy a felnőtt körmönfontan leplezni is tudja igazi beszédszándékait.

4. Különbségek a nyelvi jel és a gondolkodás, illetve a nyelvi jel és a valóság kapcsolata között:

L₁: Először észleléseit szervezi fogalommá, majd ezt a fogalmat asszociálja a nyelvi formával. Egy új szó a gyermek nyelvében a különféle észlelések verbális szintézise, s egyszersmind az új fogalom megjelenési formája. Az új szavak elsajátítása komplex anatómiai és idegrendszeri tevékenység. A nyelv és a gondolkodás kölcsönhatásban fejlődik.

Folyamatos nyelvi kontaktus során megtanulja, hogy mindennek van neve. Felismeri a dolgok nevére utaló hangsorok jelentését, majd integrálja a dolgokat és a hangsorokat. Még nem ismer ugyanazon dolgokra utaló más nyelvű hangsorokat. Anyanyelve segítségével ismeri meg és tanulja meg manipulálni a valóságot. Amikor a gyermek először használ egy szót, arról ad tanúbizonyságot, hogy nem csupán egy nyelvi formát sajátított el, hanem az azt kísérő beszédaktust is.

L₂: A fogalom és az anyanyelvi szó oly szoros egységet alkot, hogy az idegennyelv-tanulás kezdetén a tanuló akaratlanul is anyanyelvére gondol. Az idegen nyelvi beszéd csak az anyanyelvi jelrendszeren keresztül hat. Az idegen nyelvet tanuló kezdetekben anyanyelvének fogalmi rendszerére támaszkodva fogja fel az idegen nyelvi jelentést. Csak később, sok gyakorlás, az idegen nyelv gyakori használata után kezd egyre kevésbé támaszkodni az anyanyelvére, míg végül képes lesz az idegen nyelven 'gondolkodni'.

Az új szót rendszerint verbális észleléssel társítja. Jobb esetekben, amikor a tanuló vizuális stimulust is kap, akkor az auditív észlelés vizuális észleléssel társul. Az új szó nem a tanuló környezetével, hanem a jelentését explicitté tevő verbális kontextussal vagy az anyanyelv megfelelő szavával van közvetlen kapcsolatban, ezért az anyanyelvi jelölő és az idegen nyelvi jelölő viszonylag erős asszociációja mellett az idegen nyelvi jelölő és a valóság kapcsolata rendkívül gyenge. Már tudja, hogy mindennek van neve. Nincs szüksége arra, hogy még egyszer ugyanazoknak a folyamatoknak vessék alá egy idegen nyelven csak azért, hogy felfogja az anyanyelven már azonosított dolgokra utaló idegen nyelvi hangsorok jelentését. Anyanyelven már integrálódtak a dolgok és a hangsorok. Sok idő kell ahhoz, hogy ugyanazon dolgokkal egy idegen nyelv hangsorai is integrálódjának.

5. A motiváció közötti különbségek:

L₁: Kezdeti stádiumban a beszédre készítő motívumok egzisztenciálisak, főként biológiai természetűek. A gyermek szükségleteinek a kielégítése érdekében kénytelen használni a nyelvet, hiszen semmi más hatékony eszköze nincs arra, hogy akaratát

kifejezze, de ugyanakkor megvan már benne a világ megismerésének, az önkifejezésnek a vágya is. A valóság változatossága, érdekessége elég sok impulzust ad ahhoz, hogy ébren tartsa a közlésvágyat; megerősítésként is mindig ott van az élet, a valóság egy-egy rezdülése.

L₂: A tanítási órákon kevés olyan impulzus éri a tanulót, amely valóban erős közlésvágyat ébresztene benne; a megerősítés pedig egészen más természetű, mint az anyanyelv esetében. Az idegennyelv-tanulás során hiányzik az egzisztenciális kényszer; a tanuló tudja, hogy szükség esetén anyanyelvéhez folyamodhat. Az idegennyelv-tanulást instrumentális motiváció mozgatja. Jellegzetes motívumok: dicséret, jutalom, feddés, büntetés, versengés, a társadalom tagjainak utánzása, egyéni igények (művelődési, turisztikai stb.) és foglalkozásbeli szükségletek kielégítése stb.

2.2. Objektív különbségek az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között

1. A nyelvi input minősége közötti különbségek:

L₁: Az anyanyelv-elsajátításhoz szükséges input szervesen kapcsolódik a gyermek világához. Az anyanyelv-elsajátítás minden mozzanata szoros kapcsolatban van az étellel, összeolvad a gyermek valamennyi cselekedetével.

L₂: Az idegen nyelvi input nem kapcsolódik szervesen a tanuló világához. Az idegennyelv-tanulás még korszerű, az életszerűsége törekvő formájában is igen sokszor mesterkéltné, a tanuló szemével nézve is meglehetősen primitív folyamat. A tanuló az idegen nyelvet – a modern technikai eszközöktől eltekintve – elsősorban csak tanárjától és tanuló társaitól hallja, tehát tipikusan köztes nyelvvél konfrontálódik.

2. A nyelvi input mennyisége közötti különbségek:

L₁: Az anyanyelv elsajátítására fordítható idő mennyisége szinte korlátlan. A kisgyermek éveken át állandóan hallja a nyelvet, bőven van lehetősége a nyelv használatára, kísérletezésre, a szabályok levonására, az ismétlésre. A legodaadóbb tanítón, az édesanyán kívül környezetének minden egyes tagjától tanulhat. A gyermek csak egy inkubációs szakasz után, egy nagy mennyiségű nyelvi anyag elraktározása után szólal meg anyanyelvén. (Bár lehet, hogy ez az időmennyiség nem is olyan nagy, ha igaz, hogy a kisgyermek hallása szelektív, és azt az inputot, amelynek az alapján elsajátítja az anyanyelvét, csak a közvetlenül hozzáintézett megnyilatkozások képezik.)

L₂: A tanuló csak tized annyiszor hallja az idegen nyelvet normális iskolai körülmények között. A tanuló szinte csak a tanítási órákon találkozik az idegen nyelvvél, beszédre pedig még kevesebb lehetősége nyílik. Kísérletezésre nincs ideje, a szabályokat vagy készen kapja, vagy sokszor fel sem fogja az indukcióra fordított rövid idő alatt. Az ismétlés – mint az idegennyelv-oktatás egésze is – szükségszerűen tervszerű, de nem kellőképpen biztosított munkafolyamat. Inkubációs időre nincs lehetőség, a hallás utáni megértés és a beszéd-készség fejlesztése általában egyszerre történik.

3. A kisgyermek, illetve a tanuló iránt megnyilvánuló tolerancia közötti különbség:

L₁: A kisgyermeknek megengedik, hogy töredékes mondatokat produkáljon, sőt sok szülő gyermeknyelven (baby-talk) szól csemetéjéhez, akit így nem tesz gátlásossá a jól formált mondatok produkálásának a kényszere.

L₂: Az idegen nyelvi órákon általában nem engedik meg a töredékes mondatokat, a tanulót állandóan kijavítják. Sok tanulót gátlásossá tesznek ezek a javítások, és akadályává válnak a folyamatos beszéd kialakulásának.

2.3. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás közötti különbségekből levonható következtetések

Ahol lehetett, az előző pontokban (1.2.1. és 1.2.2.) is levontuk a tanulságokat. Mind a két pontot figyelembe véve az egyik konklúzió az, hogy a megnevezett szempontok mindegyike szerint lényeges különbség van az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelv tanulása között; a másik pedig az, hogy az idegennyelv-oktatás során mindenkor számolnunk kell a már jelenlevő anyanyelv hatásaival. A továbbiakban konkrét esetekre vonatkoztatom a konklúziókat.

A megnevezett különbségek némelyikére támaszkodva Dodson (1967) az indirekt (az anyanyelvre támaszkodó) és a direkt (az anyanyelvet mellőző) módszerből válogató eklektikus módszer előnyeit és hátrányait elemzi:

Ha a tanár az indirekt módszer irányába tesz lépéseket, a) növeli óráinak intellektuális tartalmát, és hátrányba hozza azokat a tanulókat, akiknek az intelligencia-*kvóciense* nem eléggé magas, és b) csökkenti annak a lehetőségét, hogy a tanuló aktív szóbeli kontaktusba kerüljön az idegen nyelvvel.

Ha a tanár a direkt módszer irányába tesz lépéseket, a) megtagadja a tanulótól azt a segítséget, amelyet a nyelvek összehasonlításából meríthetne, és b) mégsem tudja a tanuló számára biztosítani a kellő mennyiségű szóbeli kontaktust az idegen nyelvvel, ami általában hiányos és pontatlan tudáshoz vezet; és c) könnyebbé teszi a tanuló és sokkal nehezebbé a saját maga dolgát.

Dodson 15 pontban foglalja össze azokat a javaslatait, amelyeket a negatív előjelekkel bemutatott eklektikus módszer helyett ajánl. Témánk szempontjából csak a 9. és a 10. tétel érdemel említést, amelyek szerint támaszkodni kell mindarra, amit a tanuló anyanyelvtanulása során szerzett; illetve új megvilágításba kell helyezni a fordítást. Nála a fordítás mint hasznos tevékenység gyorstolmácsolási gyakorlatokat (*rapid interpretation exercises*) jelent.

Beheydt (1974) az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás szubjektív jellemzői közötti különbségek enyhítése érdekében – részben Dodsonnal összhangban – a következőket említi:

Az idegennyelv-oktatásra jellemző kevésbé kedvező feltételeken jól szerkesztett tananyagokkal és megfelelő módszertani felkészültségű tanárokkal lehet segíteni. A különböző módszereket elemző sorai és jó tanácsai – bármennyire megfogadhatók is – most nem érdekelhetnek bennünket.

A lényeg mind Dodson, mind Beheydt esetében annak a ténynek a hangsúlyozása, hogy egyrészt lényeges különbség van az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között, másrészt pedig sok mindent tud már a tanuló, amikor elkezd tanulni egy idegen nyelvet. Érdemes ezt a sok mindent Beheydt nyomán haladva szemügyre venni:

Amikor az ember egy idegen nyelvet tanul, nem ‘nyelvet’ tanul, annak már birtokában van. Azzal, hogy a tanuló elsajátította az anyanyelvét, és a legtöbb esetben már írni és olvasni is tud, egyfajta implicit tudást szerzett az emberi nyelv természetéről, sőt már bizonyos mennyiségű explicit nyelvi ismerettel is rendelkezik. Már felfedezte és hasznosítja a nyelv kommunikációs funkcióinak többségét, és képes számtalan beszédaktusra anyanyelvén. Új kódot kell ugyan megtanulnia, de már ismertek azok a célok, amelyeket egy nyelvi kóddal el lehet érni. Az igazi kérdés az, hogy mennyire új az ‘új’. Megtanulni csak a különbségeket kell (Corder 1973). (Mindez alátámasztja azt a meggyőződésemet, miszerint az idegennyelv-oktatásban a ‘mit nem kell tanítani’ kérdése ugyanolyan fontos, mint a ‘mit kell tanítani’.)

Ezt már én mondom: A tanuló már tudja az anyanyelvét, ami azt jelenti, hogy – az iskoláskor előtti idegennyelv-tanulástól eltekintve – szóban és írásban fejlettségi és műveltségi szintjének megfelelően képes azt megérteni, önmagát jól formált nyelvi

egységekben a beszédhelyzetnek és beszédszándékának megfelelően kifejezni. Tapasztalatai, logikai műveletei, gondolkodási stratégiái révén nagy mennyiségű világismerettel rendelkeznek. Anyanyelvi tudását és világismeretét hasznosítani képes az idegen nyelvi új ismeretek megszerzése során. A korábban – az anyanyelvével együtt – tanultak hatással vannak a később tanultakra, mégpedig pozitíve, ha az új készségek egybeesnek a régiekkel, és negatíve, ha ellentétesek azokkal (pozitív és negatív transzfer vagy transzfer és interferencia). Képes természetesen a hibázásra is; nyelvi hibái részben a negatív transzfernek vagy interferenciának tulajdoníthatók.

Ha az is igaz, hogy a tanuló az idegen nyelv tanulásakor elsősorban az anyanyelve segítségével létesít kapcsolatot a valósággal, és az anyanyelve által közvetített valóság nem azonos az idegen nyelv által közvetített valósággal, akkor tudnunk kell, hogy mit takar anyanyelv-tudása és mi az a nyelven kívüli ismeretanyag, amit anyanyelvével együtt elsajátított.

Először vizsgáljuk meg, hogyan épül be anyanyelvébe az őt körülvevő valóság:

A Sapir–Whorf-féle hipotézis, amely a nyelvi determinizmust a nyelvi relativizmus elvével társítja, kimondja, hogy a nyelvi determinizmus szerint gondolkodásmodunkat anyanyelvünk határozza meg, a nyelvi relativizmus szerint pedig egy nyelv distinkciói nem találhatók meg egy másik nyelvben. Whorf sokat idézett sorai ezt így fejtik ki:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds—and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize in this way—an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, BUT ITS TERMS ARE ABSOLUTELY OBLIGATORY; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees. This fact is very significant for modern science, for it means that no individual is free to describe nature with absolute impartiality but is constrained to certain modes of interpretation even while he thinks himself most free. [...] We are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated (Whorf 1969: 213–214).

[Amint az gyakran előfordul az eszmék világában, itt sem teljesen eredeti meglátásokról van szó. Már Johann Herder (1744–1803) és Wilhelm von Humboldt (1762–1835) is hirdette, hogy a világ nyelvei és az általuk közvetített kultúrák nagyban különböznek egymástól. Az ő tanításukat elevenítette fel Edward Sapir (1884–1939), amerikai nyelvész és antropológus, valamint tanítványa, Benjamin Lee Whorf (1897–1941).]

Ha kevésbé sarkosan fogalmazunk is, mint ahogyan azt Whorf tette, még mindig igaz marad, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv két, sok mindenben különböző világot tár elénk. Többek között Corder (1973) is el tudja fogadni a nyelvi relativizmust az alábbi formában:

... it is a question of relative ease or difficulty of encoding certain more abstract concepts in one or another language, rather than the flat impossibility of doing so (Corder 1973: 76).

Hozzáteszi még, hogy ha Whorfnak teljesen igaza lenne, lehetetlen lenne a fordítás az egyik nyelvről a másikra. Az 'azonos' jelentések átültetése az egyik nyelvről a másikra természetesen kisebb-nagyobb nehézségekbe ütközhet.

El is tekinthetünk a Sapir-Whorf-féle hipotézistől, attól, hogy egy-egy nyelv hogyan parcellázza fel magának a világot, hogyan alkotja meg a saját fogalmait, fogalmi rendszereit a világról, hogyan vonatkoztatja ezeket a fogalmakat a világra, és helyette

Wittgenstein jelentés-definícióját (the meaning of a word is its use in the language) vehetjük alapul. Azzal azonban, hogy most már azt is valljuk, hogy a szemantikát elsősorban az érdekli, hogy egy-egy nyelvben a szavak hogyan viselkednek egymással szemben, nem csökkentjük az anyanyelvi interferencia hatásait, legfeljebb a legfőbb hibaforrást, az eltérő disztribúciót bontjuk két részre: a tényleges és az elképzelt világ(ok)ra vonatkozatható fogalmak disztribúciójára és a szavak szövegen belüli disztribúciójára.

Nézzük először a parcellák eltérő nagyságából eredő problémákat. Ha példaként megvizsgáljuk az angol *morning* és a magyar *reggel* referenciális jellemzőit, a huszonegy órával kapcsolatban a következő disztribúciós különbségeket állapíthatjuk meg:

Az angol *morning* mint napszak általában éjfél-től délig terjed (*I didn't get home until two in the morning.* – Itt éjjel két órától van szó.); a *Good morning* köszönés érvényességi ideje azonban túlnyúlhat még a déli időpontot is az ebédidőig.

A magyar *reggel* mint napszak eléggé határozatlan terjedelmű. Használata – a kezdete is és a vége is – nagymértékben függ attól, hogy ki mikor kelt fel. Köszönésként mindenképpen jóval rövidebb időre terjed ki, mint a *Good morning*, amelynek a nagyobbik része a *Jó napot*-nak felel meg.

Mindebből milyen, a magyar anyanyelv hatásának tulajdonítható hibák származhatnak? (1) A **Good day* használata, amely odaköszönésként semmilyen napszakban sem használható; (2) a *Good morning* időtartamának a lerövidítése – a *Good day* használatának a mellőzése esetén is.

Szövegösszefüggésekben egyrészt érvényes a *morning* = *reggel* képlet (*They left for Spain early this morning. I prefer coffee in the morning. She woke every morning at the same time. I walk to work most mornings.*), másrészt viszont nekünk magyaroknak nem mindegy, hogy reggelről vagy délelőtről, vagy a mindkettőről van-e szó (*Our group meets on Friday mornings. We got the news on the morning of the wedding. I'll give you a call in the morning. He's been in a meeting all morning. I only work mornings.*). Az utóbbi két mondatban segíthet a józan ész: bizonyára délelőtről van szó. A *morning* kezdetével is tisztában kell lennünk azonban ahhoz, hogy valószínűsíteni tudjuk, hogy *hajnalban* történhetett a szomorú esemény: *He died in the early hours of Sunday morning.* Minket is megosztana a következő mondat: *It must have happened at about five o'clock in the morning. Hajnali öt óra körül vagy reggel öt óra körül?* Az sem mindegy, hogy tél van-e vagy nyár. A *morning, noon and night* (*She talks about him morning, noon and night. The work continues morning, noon and night.*) semmi gondot sem okoz, ha tudomásul vesszük, hogy ez egy kifejezés az *állandóan, folyamatosan*, illetve a nekik megfelelő jelentésekkel: *látástól vakulásig, kora reggeltől késő estig, hajnaltól napestig* stb.

A következő esetekben viszont már nem a parcellák eltérő nagysága, hanem a szavaknak a szövegeken belüli disztribúciója, itt mondhatjuk úgy is, hogy kollokációja okoz gondot:

A *morning coat* (zsakett mint a frakk felső része), a *morning dress* (frakk) és a *morning sickness* (reggeli rosszullét hányással terhesség idején) nem okoz gondot a magyar anyanyelvű tanuló számára sem beszédben, sem írásban, mert a magyar anyanyelv nem csábít a használatukra, viszont a hallott vagy az írott szövegben alaposan félreértheti őket. Nem mindegy, hogy egy férfin *'reggeli kabát'* vagy *'reggeli (női) ruha'* van-e például egy eskövön. A *'reggeli betegség'* is valami kellemetlen dolog lehet, de nem tudjuk, hogy mi az.

(A *morning*-példák forrása: Hornby 2003: 862.)

A tanulónak a világról alkotott ismeretei, beleértve anyanyelvének használati szabályait is, sok tanítani- és tanulnivalótól mentesíti a tanárt, illetve a tanulót. Mind az anyanyelv és az idegen nyelv hasonlóságából és különbségeiből, mind a kevésbé nyelvspecifikus világismeretből és a bizonyos mértékben kultúra-specifikus nyelvhasználati szabályokból olyan következtetéseket lehet levonni, amelyek növelik az idegennyelv-oktatás hatásfokát, miközben csökkentik a ráfordított időt és energiát.

Az idézett művek bibliográfiája

- Beheydt, L. 1974. Foreign language teaching methodology. A critical discussion. *ITL* 23. Review of Applied Linguistics. 39–57.
- Budai L. 1979. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Carroll, J. B. (ed.) 1969. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Darian, S. 1969. Backgrounds of Modern Language Teaching: Sweet, Jespersen, and Palmer. *Modern Language Journal* 53/8, 545–550.
- Dodson, C. J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- Dore, J. 1975. Holophrases, speech acts, and language universals. *Journal of Child Language* 2. 21–44.
- Dore, J. 1977. 'Oh them Sheriff': a pragmatic analysis of children's response to questions. In Ervin-Tripp, S. – C. Mitchell-Kernan. 1977.
- Ervin-Tripp, S. – C. Mitchell-Kernan (eds.) 1977. *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- Gouin, F. 1880. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Sandoz et Fischbacher.
- Halliday, M. 1975. *Learning how to Mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hayes, J. R. (ed.) 1970. *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley.
- Hornby, A. S. 2003. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press.
- Humboldt, W. von 1836. *Über die Kawisprache auf der Insel Jawa*.
- Jain, M. P. 1971. 'Error Analysis: Source, Cause and Significance.' *English Language Teaching* 25, 189–215.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Palmer, H. E. 1917 / 1968. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. / OUP.
- Richards, J. C. (ed.) 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London and New York: Longman. 31–54.
- Sampson, G. P. 1982. Converging Evidence for a Dialectical Model of Function and Form in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 3/1. 1–28.
- Smith, C. S. 1970. An experimental approach to children's linguistic competence. In J. R. Hayes (ed.). 109–137.
- Titone, R. 1964. *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Zürich–Schweiz: Pas-Verlag.
- Whorf, B. L. 1969. Science and Linguistics. In John B. Carroll (ed.) 1969. 207–219.

