

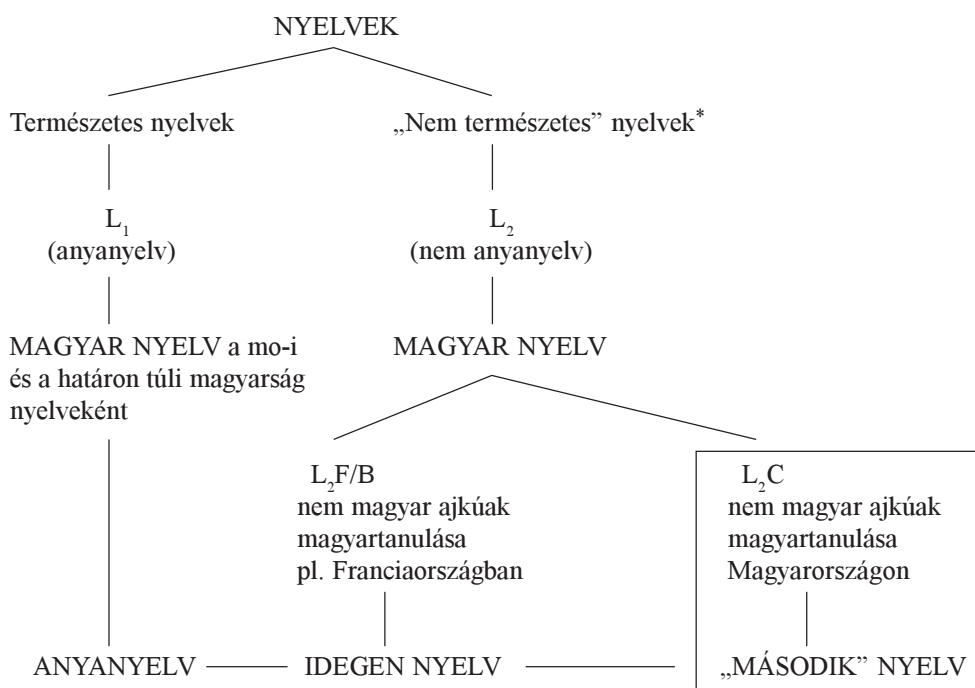
JÓNÁS FRIGYES

## A magyar mint idegen nyelv második nyelvként

*Mottó: Nagyon jól tudjuk, hogyan ta-  
nítunk, de nem tudjuk igazán, hogy  
diákjaink hogyan tanulnak!*

1. A nyelv és a tanulás/elsajátítás egy közismert felfogása szerint minden idegen nyelv – így idegenként a magyar is – az  $L_2$  idegenen belül lehet  $L_2$  második nyelv. Modellben ábrázolva:

A magyar mint második nyelv szociolingvisztikai modellje



Ennek alapvetését szociolingvisztikai és érintőlegesen didaktikai oldalról korábbi tanulmányok igyekeztek tisztázni, ám a korszerű didaktika a kérdés pszicholingvisztikai

\* Ebben a felfogásban csak az anyanyelv „természetes” nyelv; minden egyéb később elsajátított vagy tanult nyelv „nem természetes” nyelv. Tehát *nem* a „mesterséges” nyelvekről van szó!

oldalának mélyebb értelmezését is igényli (vö. Szépe 1991). A magyar mint idegen nyelv tanulása/elsajátítása ugyanis nem nélkülözheti azt a pszicholingvisztikai kategóriát (voltaképpen értéket), aminek a neve *idegenségszemlélet*, s ennek állandó szem előtt tartása – mondhatni a diszciplína lényegéeként – elsősorban anyanyelvű, gyakran anyanyelv-szemléletű tanáraink és kutatóink számára elengedhetetlen. A „második” nyelv fogalomhoz viszont egy additív – ám a magyar esetében is nagyon fontos – sajátos szociolingvisztikai érték kapcsolódik, mert az idegennyelv-oktatás mesterséges célnyelvi törekvései helyett biztosítva van a természetes nyelvi kontextus. Feltehető, hogy ennek a körülménynek jelentős didaktikai hatása van. A hazai környezet idegen ajkú számára a magyar ún. „megélhetési nyelv”; életvitelüknek egy új – természetes  $L_1$ -üket felváltó – második nyelvi kommunikációs eszköze.

A második nyelv tehát egy kommunikációs kényszer motiválta kontextusos, „vezéreltlen tanulás”, azaz elsajátítás; és kérdéses, hogy az igényelhető oktatási segédlet vajon javíthat-e rajta. A második nyelv elsajátításának mechanizmusát különféle ezzel kapcsolatos elméletek kutatják.

2. A Chomsky-féle LAD-felfogás szerint egy nyelv szabályrendszerének elsajátítása a tanuló hipotézisalkotó képessége nyomán zajlik (Chomsky 1981). Az elsajátítás során – az észlelt nyelvi jelenségeken keresztül – feltételezett szabályok ellenőrzése történik. Például  $L_2$ -re vetítve: egy Magyarországon munkát vállaló orosz számára az agglutinatív magyar nyelv explicit *-k* többes jele (*iskola-k-ban, kert-ek-ben*) – az orosz nyelv külső flexiójától eltérően (*в школах, в озерах*) – egy nyelvtipológiai is karakteres magyar nyelvtani szabályszerűség, amelyet az orosz ajkú tanuló a különféle természetes magyar beszédhelyzetekben tesztelhet. Csapdák vannak: például *kérek – kerek, dalolok – dalolók, török – török*, illetve *törökök* (szupraszegmentális deficitek).

A Chomsky-féle grammatikai elvekkel és paraméterekkel való születésünk elmélete, az ún. *innata*-elmélet kiegészül a nyelvi univerzálék repertoárjával, így a paraméterek rögzítésének problematikájával. Eszerint az idegen elsajátító  $L_1$  forrásnyelve hatással van az  $L_2$ , esetünkben a célul kitűzött magyar nyelv elsajátítására. A hatás mértéke pedig a nyelvek kevésbé jelölt vagy jelöltebb mag- és periférikus elemeinek különbségeiben keresendő. Például a *számos* és *számtalan* nomen possessoris és privatív képzői a jelentés szempontjából irrelevánsak, mert mindkettő ugyanazt jelenti. A *számos-számtalan* eszerint jelöletlen, „mag-elemtípus”. Ellentétben a *só-s* és *só-tlan* ugyan ezen képzőivel, amelyek – ellentétes jelentést hordozva – már a nyelvnek jelöltebb, „periférikus elemtípusai”.

Tovább tágítva a kérdést: nemcsak egy nyelv grammatikai struktúrái között vannak jelöltebbek és kevésbé jelöltek, hanem a nyelvek is a jelöltség különféle fokozatait képviselik egymással szemben. A pszicholingvisztika azt is felismerte, hogy a célnyelv kevésbé jelölt elemeit másként sajátítjuk el, mint a jelöltebbeket: előbbieket inkább a jelentés, utóbbiakat inkább a formák elemzése révén. A formák elsajátítása azonban függvénye a jelentések elsajátításának. Ezt az állítást támasztja alá a magyar hasonlító szerkezet németre fordítása: pl. *a férfi, akinél magasabb vagyok* megfelelője: *der Mann, der kleiner ist als ich*. Láthatjuk, hogy a német nyelvben a magyar hasonlító szerkezet jelentését csak az értelmezés eszközeinek átváltásával lehet kifejezni, mert a kétféle szerkezet jelöltsége eltérő.

Egyes kutatók meg vannak győződve arról, hogy az  $L_1$ -elsajátítás esetében működő LAD a felnőtt  $L_2$ -tanuló számára is releváns. A felnőttek mégis másként tanulják az  $L_2$ -t, mert a kognitív érés közben kialakul az intellektuális problémamegoldás kognitív modulja is, amely konkurrál a LAD kognitív moduljával, s a felnőttek kevésbé képesek a tanulás során kikapcsolni problémamegoldó képességeiket.

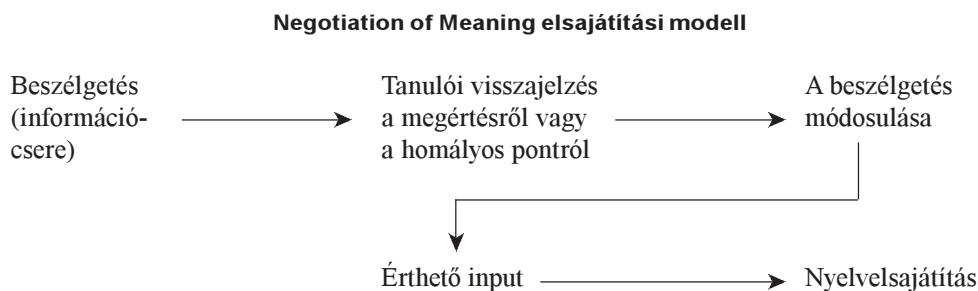
Ehhez kapcsolódik a nyelvi elemek életkorhoz kötött relatív megtanulhatósága. Nem lehet nem észrevenni, hogy az  $L_1$  gyermeki elsajátítása – cselekvések és funkciók alapján egy láthatatlan  $L_1$  grammatikai rendszer generálása – egyfajta korai laterációval „mag-elem közeli” nyelvi jelenségekhez olyan sajátosságokat kapcsol, amelyek az elsajátító tudatban a továbbiakban nyelvi rutinokként funkcionálnak. A korai beidegződés a nyelveknek ezeket a jellegzetesen funkcionalizált tartópilléreit a kommunikatív kompetencia legbensőbb, ezért a mindenkori  $L_2$ -elsajátító számára legkevésbé hozzáférhető szféráiban tartja. Efféle mag-elem közeli, korai beidegződésű nyelvi tartományra példa a magyar nyelvben bizonyos artikulációs és szupraszegmentális eszközöknek, valamint a sajátos gondolkodásmódnak a nyelvi formára és tartalomra vonatkozó logikai realizálása. Ezért hangzik a *magyar* szó a spanyol ajkú kiejtésben *májar*-nak, az orosz ajkú kiejtésben pedig *modzjor*-nak, tudniillik a magyar nyelvnek az artikulátorikus korai beidegződésből, lateralizációból való kimaradása okán, vagyis mert ezt a hiányt saját  $L_1$  artikulátorikus elemekkel pótolják. Ezért képtelen bármely felnőtt idegen ajkú tökéletesen elsajátítani a magyar névelők, az alanyi-tárgyas ragozás, a szórend és az igekötőzés használatát, tudniillik a magyar nyelvnek az efféle nyelvlogikai korai beidegződési, lateralizációs folyamatokból való kimaradása okán, mivel a hiányt saját  $L_1$  nyelvlogikai elemekkel pótolja. Ezért képtelen bármely felnőtt idegen ajkú a „magyaros” gondolkodásmód tökéletes elsajátítására, tudniillik az efféle szociokulturális szokásoknak bizonyos etnologikai korai beidegződési, lateralizációs folyamatokból való kimaradása okán, mert a hiányt saját  $L_1$  szociokulturális elemekkel pótolja.

Az  $L_2$ -nyelvismeret ezért nem juthat tovább annál a szintnél, amelyet úgy hívnak, hogy „kvázi kommunikatív kompetencia” (Lenneberg 1967, Tahta és társai 1981, Neufeld 1979).

**3.** A második nyelv elsajátításának egy másik felfogása – nem függetlenül az innata-elmélettől – a Krashen szerinti „érthető input által generált” elsajátítás. Az „érthető input” – így Krashen – a természetes input (frontális környezeti-nyelvi hatás) szimplifikációja (egyfajta lényegét kiszűrő tanulói pidgin) által dolgozható fel (Krashen 1982). Például a *Mi a neved? Hogy hívnak?* megértéséhez az idegen tudat csakis az egyszerűsített *Ki vagy?* kérdésen keresztül képes eljutni. Ez a felismerés alátámasztja, hogy az oktatás során az egyszerű alakulatoktól fokozatosan haladjunk az egyre bonyolultabbak felé.

Az „érthető input” felfogásához kapcsolható az ún. „Negotiation of Meaning” hipotézise, amely a megértett input, azaz a gondolatcsere nyomán módosuló jelentés hatásával foglalkozik. Eszerint az adott interakcióban a partnerek különféle célokkal dolgozzák fel az inputot, és ennek során kiegészítő, javító, parafrázisú értelmezések alkotnak interakciós szekvenciákat, például a tanári/tanulói feedback kapcsán: *Remek! Mi a véleménye? Nem értem. Igen, ezt már értem.*

Ezt a felfogást Long elsajátítási modellje így ábrázolja:



(Long 1983)

4. Egy elsajátítást segítő elképzelés a tanuló nyelvi produkciójához, az ún. output-hoz kapcsolódik. A tanulónak ugyanis a beszédével is fáradnia kell ahhoz, hogy a kommunikatív helyzetben helytálljon, ennek során pedig a meglevő biztos, de akár bizonytalan ismeretek is – a kommunikációs kényszer hatására – aktivizálódnak, egymással kapcsolatba kerülnek, elmélyülnek, sőt bizonyos mértékig a hibás alakok korigálódnak. A tanár-diák interakcióban ezt a felfogást példázza az ún. „vertikális struktúra” segítségével történő tanári közreműködés, vagyis a szókratészi kérdésekre emlékeztető rávezető dialógus tanár (T) és tanuló (t) között:

- T: *Miért nem akarsz elmenni?*  
 t.: *Nem akarsz...*  
 T: *Ki?*  
 t.: *Én. Én nem akarok...*  
 T: *Nem akarok el...*  
 t.: *Elmenni. Nem akarok elmenni.*  
 T: *Mert? ...*  
 t.: *Nem akarok elmenni, mert ...*

Ez a gyakran kritikával illetett, sőt primitívnek tartott rávezető dialógus (vertikális struktúrák alkalmazása) elveti az azonnali teljes tanári korrekciót, hogy nyelvlogikus lépések által is fejlessze a horizontális struktúrák ismeretét.

Az output kérdéséhez tartozik a nyelvi rutinok szerepe is. Az alapfunkciók kifejezéseit a nyelvtanulás kezdeti szakaszában az idegen tudat mint elemetlen halmazokat/kifejezéseket rögzíti, amelyek aztán a használat során majd megértésre kerülnek a nyelvi rendszer szempontjából is, azaz grammatikailag is elrendeződnek. Például a „*Tessék mondani...*” kifejezés kezdetben elemetlen, csupán „rutin”, amely majd az imperatívusz egyéb formáinak megvilágosodása során rendeződik a *tetszik–tessék* paradigmásorba.

5. A jelentés irányító szerepe az  $L_2$ -elsajátításban azonban – minthogy a jelentés a jel alkalmazási szabálya – valójában azt a kérdést kerülgeti, hogy mi a nyelvtani ismeret

reték szerepe a folyamatban. Évszázadok óta vita tárgya. A különféle felfogások különféle tanítási módszereket eredményeztek. A fő kérdés közelebbről mégis az, hogy egy didaktikus grammatika vajon a formát vagy a funkciót tekinti elsődlegesnek. Ezzel kapcsolatban vehető fel egyáltalán a grammatika két formája, mégpedig egyfelől a gyermeki  $L_1$ -elsajátítás ösztönös regiszterekbe szerveződő internalizált grammatikája, amely implicit fonikus küszöbszintű grammatika; másfelől a nyelvnek bizonyos szabályrendszerként megjelenő nyelvészeti leírása, amely voltaképpen tudatos, nyelvi szintekre szerveződő, externalizált grammatika. Ez utóbbi az  $L_1$  iskolai fonikus és szkriptorikus, valamint az  $L_2$  fonikus és szkriptorikus explicit grammatika. A kérdés ezért így vehető fel: Segíti-e az explicit grammatika az  $L_2$  internalizált grammatika elsajátítását?

Elterjedt feltevés, hogy a természetes kommunikáció és az explicit grammatika nem állhat ellentétben egymással, hiszen a funkció és forma a nyelv két egymást feltételező oldala.

6. A bizonyításához azonban szükséges az a hipotézis, hogy a nyelv ugyanúgy kerül feldolgozásra az agyban, mint más ismeret. Ez a hipotézis már elvezethet bennünket egy információs feldolgozási modellhez, amely szerint alapvető különbség van a nyelvtudás és annak alkalmazása, azaz a kompetencia és a kontroll között. Ha ugyanis rendelkezünk  $L_2$  tudással, de hiányoznak a megfelelő „hozzáférési mechanizmusok”, akkor saját  $L_1$ -ünknek a kontrolljával vagyunk kénytelenek élni, ami pedig transzferjelenségeket eredményezhet. Másfelől a tanuláselméletek szerint létezik deklaratív és procedurális tudás, létezik megtanult explicit tudás és elsajátított, szerzett implicit tudás. A deklaratív tudás csak memoriálisan megjegyzett tárolásban van az agyban, míg az elemzett tudás a meglevő tudással koordináltan.

Az  $L_2$  outputtal kapcsolatban fentebb említettem, hogy a nyelvi rutinok grammatikává válása, az elemzetlen ismeretek elemzetté válása explicit grammatikai tudást eredményez, például a *Jó napot! Egészségére!* kifejezések bizonyos beszédhelyzetek rutin regiszterei, de más rutinokkal összehasonlítva, egyéb elemző szempontok alapján az idegen tudatban például a *Boldog születésnapot! Sok szerencsét!* stb. nyomán felszökken a *kíván vmit* tárgyi vonzatú kijelentésfüggvény, amely már az explicit nyelvtan része. Az explicit grammatika ismeret formális, az implicit pedig funkcionális nyelvyakorlatokkal fejleszthető. Egy nyelvtani szabály is először elemzetlenül rögzül az idegen elsajátító tudatban, s majd csak a nyelvi kontextusban válik elemzetté. Ezt a tudást azonban más kognitív rendszerekkel, így a pragmatikai-szociokulturális tudással is kapcsolatba kell hozni. Ezen extralingvális ismeretek biztosíthatják ugyanis az oktatásból nyert szelektív nyelvismeret egyesítését, integrációját a természetes környezeti  $L_2$  tudással. Ehhez azonban nyelvhasználati automatizmus is szükséges, amikor is a nyelvi percepció és produkció már nem késleltetett idejű, és megerőltető koncentrációt sem igényel. Ezzel áll elő a harmadik fázisú tudás, a szituatív nyelvismeret.

Modellben ábrázolva:

## A grammatikai produkció a tanulás/elsajátítás mechanizmusában

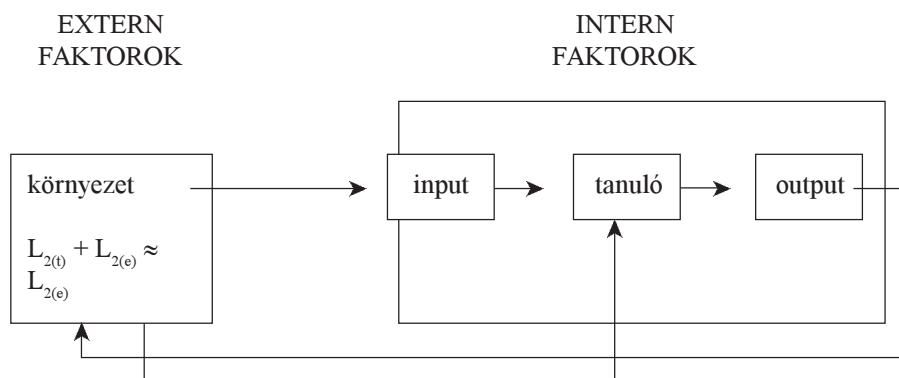
A nyelvismeretszerzés mechanizmusának fázisai	Nyelvismereti fok	Grammatikai produkciós jellemző
1. fázis:	korlátozott ismeretek – deklaratív tudás (pl. <i>Péter diák</i> )	helyes grammatikahasználat ( $Np+\emptyset$ )
2. fázis:	nagyobb ismeretmennyiség – procedurális tudás (pl. <i>*Péter most diák van Magyarországon</i> )	bizonytalanabb grammatikai produkció ( $Np+\emptyset h$ $Nadv+van$ )
3. fázis:	mélyebb nyelvismeret – szituatív tudás (pl. <i>Péter most diákként van Magyarországon</i> )	korrektebb grammatikai produkció ( $Nadv+van$ )

Eszerint a tárolt tudás analizálódik, integrálódik és automatizálódik. Mind az implicit, mind az explicit grammatika deklaratív tudással indít, mindkettő elemzésre kerül, majd automatizálásra. A három változó hatékony feldolgozását mind az  $L_2$  input, mind az  $L_2$  output előmozdítja. Az új ismeretek explicit és implicit típusa egyaránt elsajátíthatóvá válik, azaz a szerzett tudással egyenértékűvé. Az agyi feldolgozás folyamatai természetesen nem szekvenciálisak, hanem paralelek. (Esetünkben például a nominális állítmány ismerete paralel működik a verbális állítmányos produkcióval.)

Ennek alapján megállapítható, hogy az  $L_2$  explicit grammatikai oktatás segíthet az intern tanulás folyamatának, ha a még nem elemzett tudás előzőleg a természetes nyelvi kontextusban tárolásra került. A következő mondatokat például birtokos jelzős szerkezet szervezi szöveggé: *A magyarok Közép-Európában élnek. Hazájuk a Kárpát-medencében elhelyezkedő Magyarország.* Ha az ebben a két mondatban előforduló birtokos szerkezeti jellemzőket – *a magyarok hazája*, de *az ő hazájuk* – megtanítjuk, akkor könnyebb felismernie a tanulónak a *hazájuk* szövegszervező szerepét.

Ellis extern és intern faktorokra alapozott nyelvelsajátítási modelljében is megtalálhatók az  $L_2$ -tanulás és -elsajátítás egymást erősítő feltételeinek összefüggései.

## A magyar mint idegen és második nyelv tanulásának/elsajátításának összefüggései



(Jónás 2004)

A fenti modellben kitapintható az input és output extern és intern átjárhatósága, kettős mozgása, ami arra utal, hogy tervezett és tervezetlen kontextus intern lehetőség, azaz elsajátítást, szerzett tudást takar. Mindkét faktor mozgató eleme az  $L_2$ -t elsajátító tudatnak az  $L_2$  környezettel integrálódó aktivitása, amelynek hatásfokát az extern grammatikai ismeretek csak segíthetik, s a magyar mint idegen nyelv oktatása az idegen tanuló ún. másodiknyelv-elsajátítási folyamatát minden esetben segíti.

---

## IRODALOM

- Chomsky, N. (1981): Principles and Parameters in Syntactic Theory. In: Hornstein, N. – D. Lightfoot (szerk.): *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London – New York: Longman. pp. 32–75.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Jónás Frigyes (2004): Variabilitás-faktorok a magyar mint idegen nyelvben. In: Geecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 149–54.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practica in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Long, M. (1983): Native Speaker Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics* 4. 2. pp. 126–41.
- Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning* 29. pp. 227–41.
- Szépe György (1991): A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. pp. 145–84.
- Tahta, S. M. és társai (1981): Age Changes in the Ability to Replicate Foreign Pronunciation and Intonation. *Language and Speech* 24. pp. 363–72.