

Maróti Orsolya

Véletlen – vagy tipikus hiba?*

1. A köztes nyelv fogalmáról

A nyelvtanulás, nyelvelsajátítás – sajnos – nem varázsütésre történik. Hiába állítunk egyre fejlettebb technikai eszközöket a nyelvtanítás szolgálatába: érdekesebbé tehetjük ugyan a tanulással töltött órákat (ami kifejezetten hasznos, hisz motiválttá teheti a nyelvtanulókat), valójában azonban a nyelvtanulás valódi eszköze, az agy nem változik. Ki gyorsabban, ki lassabban, de mindannyian csak egy bizonyos idő elteltével vagyunk képesek megtanulni egy idegen nyelvet. Az is kérdés persze, hogy megtanulhatjuk-e egyáltalán, azaz használhatjuk-e valaha a befejezettséget jelölő *megtanul* igealakot a nyelvtanulási folyamattal kapcsolatban?

Nyelvtanulási, nyelvtanítási szempontból szorosan egymáshoz kapcsolódnak a nyelvelsajátítással kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdések: megfelelő együttműködés esetén itt hasznosíthatók leggyorsabban az elméleti kutatási eredmények, s ezen a terepen igazolhatók direkt módon az új teóriák.

Egy gyakorlati szempont, a második nyelv tanításának hatékonyabbá tétele volt a cél akkor is, amikor a tanuló nyelvállapotát vizsgálták egy adott pillanatban. Mi is jól ismerjük a középaladós csoportok – számunkra kedvezőtlen – nyelvi sokszínűségét. Nagyon sokat számít az előzetes tanulási folyamat, hiszen nemcsak azt határozza meg, hogy milyen nyelvtani formákat ismert meg a korábbiakban az illető, de azt is, hogy jelenlegi nyelvállapotában vannak-e már rögzült hibás alakok, vagy hogy miképpen építhető tovább nyelvtudása. A nyelvtanuló egy bizonyos időpontban leírható nyelvi produkciója, amint azt mindannyian tudjuk, egyszerre különbözik anyanyelvétől és a célnyelvtől, és meghatározott nyelvi struktúrával rendelkezik.

Köztes nyelvnek nevezzük azt a nyelvi rendszert, amelyet a tanuló hoz létre azon nyelvi anyag felhasználásával, amelyet a vizsgálat időpontjáig módjában állt megismerni. Ezt az állapotot a kutatók különbözőképpen nevezték el: Corder (1971) *idioszinkretikus dialektus*nak nevezte, Nemser (1971) *közeltítő rendszer*nek, Selinker (1972) pedig az *interlanguage*, azaz *köztes nyelv* fogalmat használta. Nemser és Selinker – amint elnevezéseikből is kitűnik – a célnyelv felől közelítve vizsgálták ezt az átmeneti nyelvállapotot.

* A dolgozat az OTKA (T29523 számú projekt) támogatásával készült.

Az átmenetiség egyben fokozatosság is. Az első és a második nyelv között megszakítás nélkül, egymásra rétegződve, folyamatosan követik egymást a különböző köztes nyelvek, azaz a különböző tudásszintű nyelvtanulók nyelvi rendszerei, vagy akár egy adott nyelvtanuló időben változó tudásszintjei. A tanulás egymást követő „lépcsőfokai” fejlődési sort alkotnak 1-től n -ig, ahol az 1. fázis az, amelyben használni kezdik az idegen nyelvet, az n -edik az, amelyben már a legközelebb jutottak a célnyelvhez.

2. A köztes nyelv jellemzői

A köztes nyelvvel foglalkozó kutatások újszerűsége abban rejlett, hogy azt állították: ez az addig ideiglenesnek tekintett tudás tetszőleges ponton megvizsgálva rendszerszerűséget mutat. Azóta a gyakorlatban hasznosítható módszerek sokasága épült erre az állításra, s igazolta a feltevést. A szabályosságot azért nehéz felfedezni, mert az egyéni köztes nyelvek változatossága igen nagy szinkron szempontból is, a természetes nyelveknél jóval változékonyabbak.

Sok szabad variációval is találkozhatunk, azaz ugyanazon személy, hasonló helyzetben, akár ugyanabban az órában is többféle grammatikai variációt hozhat létre ugyanannak a nyelvi tartalomnak a kifejezésére. A nagyfokú nyelvi változékonytságot az okozhatja, hogy a nyelvi fejlődés egyik leggyorsabban változó mutatója a köztes nyelv, különösen a kezdeti időszakban, mivel ekkor közelít leggyorsabban a célnyelvhez.

A hibaelemzés módszere az elérni kívánt második nyelv szabályrendszeréhez viszonyítva vizsgálja a tanuló nyelvi produkcióját. A kétféle megközelítési mód két különböző szemléletet tükröz: a hibaelemzés az adott nyelvallapot és a célnyelv közötti eltérések kimutatásában, a köztes nyelvvel foglalkozó elméletek inkább a gyakorlati megoldások felderítésében, a tanításban, azaz a vágyott nyelvallapothoz való közelítésben segítenek. Az új szemlélet új módszerek kifejlesztéséhez járulhat hozzá, és a köztes nyelv rendszerszerűségének megállapításával új tananyag típusok kidolgozásának igényét hozhatja magával.

A célnyelvi normától eltérő szabad variációk, egy más szemléletmód szerint a hibák következtelen felbukkanása sokszor véletlenszerűnek tűnik: példának okáért ugyanaz a diák használhat egyszer többes, másszor egyes számot számnevek után (pl. *tizenkét fiú*, de **sok fiúk*). Miért történhet meg akár rövid időn belül is mindkét variáció megjelenése? Egy lehetséges magyarázat szerint a tanultakat olykor felülírja egy rejtett szemantikai tényező. A fentiekben a számnév határozottsága miatt könnyebben azonosítható esetekben egyes számot használt a nyelvtanuló (*tizenkét fiú*), a kevésbé felismerhető, határozatlan számnevet tartalmazó megnyilatkozásokban (**sok fiúk*) azonban nem lépett működésbe a már ismert nyelvtani szabály. Hibaelemzéssel megállapíthatjuk, hogy az első válasz jó, a második rossz, s megke-

ressük az okot. Ha köztes nyelvi jelenségként elemezzük a jelenséget, akkor azonnal a hibás variációt rendszeresen létrehozó rejtett szabályt próbáljuk felderíteni, és rövid idő alatt új, a problémát a középpontba állító gyakorlattípusokat iktathatunk be a tananyagba.

Bizonyára rosszul esik nyelvet tanító kollégáimnak az is, amikor úgy érzik, hogy hiába tanítottak meg valamit hónapokkal korábban, ha diákjaik nyelvhasználatában újra és újra felbukkannak a hibás formák: a szabad variációk létezése – a várakozással ellentétben – kedvez a nyelvtanulásnak, hiszen azt jelzi, hogy a rendszer folyamatosan formálódik, alakul. A szabad variációk felbukkanási gyakoriságát elemezve szintén rendszerszerűséget tapasztalhatunk. Tarone (1979) kutatásai szerint a kommunikációs szituáció, a nyelvi környezet, a grammatikai pozíció, és a megformáltság mértéke határozza meg előfordulási valószínűségüket, nem a sors szeszélye.

Minden nyelvre jellemzően létezik egy, a nyelvtanulók anyanyelvétől független, nyelvspecifikus elsajátítási folyamat, tipikus hibákkal. Azt is mondhatnánk, hogy egy tapasztalt nyelvtanár egy-egy diák köztes nyelvéről egy rövid beszélgetés után is részletes képet tud adni: az észlelt hibákon túl azokról is, amelyek nem jelentek meg a beszélgetésben. Nincs kötelezően meghatározott sorrendiség a nyelvi jelenségek tanításakor, s ezzel összefüggésben a helytelen formák létrehozásának egymásutániségében, gyakoriságában sem, de Krashen (1977) megállapítása szerint mégsem nevezhető véletlenszerűnek az eltérések (hibák) megjelenésének sorrendje.

Ha a célnyelvhez való hozzáférés biztosított, akkor több esély van arra, hogy nem rögzül, stabilizálódik a helytelen forma, hiszen nem kap megerősítést a környezetből. Ideális tehát a célnyelvi környezetben való (magyarországi) tartózkodás a magyarul tanulóknak. A Balassi ösztöndíjas diákok számára – a nyelvtanulás kezdeti szakaszában – különösen előnyös a kollégiumi tartózkodás is, hiszen a közvetítő nyelv jórészt a magyar, a kommunikációs kényszer nagy, a nyelvi belemerülés biztosítva van. A középfaladó diákok számára viszont hátrányt jelent a kvázi-célnyelvi környezet, hiszen a rendszerszerűen jelentkező, a célnyelvitől eltérő formájú alakokat többen is használják, s ezáltal megerősítést nyernek az ilyen alakok, rosszabb esetekben rögzülhetnek is, hiszen egy éven keresztül hallják őket. Olyan kedvező lehetőség azonban a közös kollégiumi élet, amelyet kár lenne kihagyni: nyelvi szempontból akár meg is kétszerezhetné a nyelvtanulás hatékonyságát, ha lenne arra lehetőség, hogy magyar anyanyelvű kollégistákkal lakjanak együtt a diákok. Kellerman (1979) vizsgálta nyelvtudási szintek szerint a tipikus nyelvtanulói magatartást: azt találta, hogy a kezdeti stádiumban keveset hibáznak, a frissen megismert formákat pontosan használó diákok középfaladó szinten már jóval többet hibáznak, később, haladóként aztán ismét csökkent a rosszul használt alakok, fordulatok száma.

Hogyan segíthetjük a rögzülést középfaladó diákok esetében? A diákok nyelvtudásának év eleji felmérése bevett gyakorlat. A csoportbeosztást követően a cso-

port tagjainak azonos nyelvi szintre hozása nyelvi készségek, nyelvtani elemek célzott gyakoroltatásával, az eltérések tudatossá tételével történik. A köztes nyelv fogalmával bevezetett szemléletmód segítségével rendszerszerűen térképezhetjük fel a hiányosságokat, komplex gyakorlatsorokkal gyorsíthatjuk meg a fejlődést. Ki kell tehát használnunk a variációk megjelenésének szabályosságát – a megismert helyes nyelvi formák is könnyebben tehetők általánossá, ha a változás nem véletlenszerű.

A köztes nyelv vizsgálatakor nemcsak a grammatikai jól formáltságot, hanem a kommunikációs hatékonyságot is szem előtt kell tartanunk. Az is előfordulhat, hogy a nyelvtanulók egy nyelvi formát az anyanyelvi nyelvhasználóknál jóval gyakrabban vagy kevésbé gyakran használnak, azaz túláltalánosítanak, vagy éppen kerülnek bizonyos struktúrákat, megoldásokat. A nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában tanítható például a *legyen szíves, légy szíves* + főnévi igenév forma, s elméletben helyettesítheti is kérések megformálásakor a felszólító módot addig, míg a gondosan felépített – az egyszerűtől a bonyolultabb nyelvi formák felé haladó – tananyagban el nem érkezőnk ehhez a viszonylag nehéz részhez. Milyen következményei lehetnek ennek az elrendezésnek? A nyelvtanulók korábban kezdik használni, mint a felszólító módot, tehát gyakrabban alkalmazzák majd, ha kérnek valamit, mint az anyanyelvi beszélők, s mindamelllett udvariasabbnak érzik, mint a jóval direktebb felszólító módot. A beszédcselekvéseket vizsgáló intralingvális kutatások során kiderült, hogy mi magyarok inkább a felszólító módot részesítjük előnyben, s a direkt formában megjelenő alakot kifinomult, ún. nyelvi gyengítő eszközökkel enyhítjük. A *légy szíves, legyen szíves* szókapcsolatot is jóval gyakrabban használjuk felszólító móddal, mint főnévi igenévvel együtt.

A kötőmóddal kapcsolatos bizonytalankodásért is részben ez a sorrendiség felel. A formailag felszólító módban használt ige és a nyelvtanulók anyanyelvében gyakran főnévi igenévvel kifejezett célhatározói tartalom gátolja a kötőmód megfelelő használatát. A felszólító forma gyakrabban jelenik meg célhatározói, mint felszólító funkcióban a magyar nyelvben, ám a középhasaladó szintű nyelvtudással rendelkező külföldiek köztes nyelvében jóval gyakoribbak a főnévi igenévi alakok. Az anyanyelv és a célnyelv interferenciájával csakúgy magyarázható ez a jelenség, mint azzal, hogy a nyelvtanulók kerülnek a bonyolult, s éppen ezért veszélyesnek ítélt formákat.

A kultúra nyelvi viselkedést befolyásoló szerepére hívják fel a figyelmet a kontrasztív diskurzuselemzéseként vagy a köztes nyelv pragmatikai kutatásaként (*interlanguage pragmatics*; Beebe – Cummings 1996: 65) számon tartott munkák. Ezekben megvizsgálták, hogy a különböző beszélőközösségek milyen nyelvi elemek segítségével hoznak létre egy-egy kiválasztott beszédaktust. A kapott eredményekből arra a következtetésre jutottak, hogy a nyelvi viselkedési szokások nem univerzálisak, az értékek kultúránként eltérő fontossági sorrendje – az, hogy például egy be-

szélőközösség fontosabbnak tartja-e az egyenes beszéd erényét, mint a tiszteletadást vagy a nagylelkűséget stb. – határozza meg a nyelvi megformáláshoz felhasznált elemeket. Az első és a második nyelv nyelvi szokáskultúrájának, grammatikai, szemantikai rendszereinek egymásra hatását az 50-es, 60-as években egyértelműen a nyelvtanulási folyamatot károsan befolyásoló jelenségnek tartották.

A további kutatások megállapították, hogy nem az első és második nyelv közti különbségek, sokkal inkább a hasonlóságok okozhatnak nehézségeket. Ha például az anyanyelvben használt formának a célnyelvben is létezik egy, az anyanyelvihez hasonló funkciója, akkor előfordulhat, hogy a nyelvtanuló generalizálja a forma–funkció megfeleltetést, és a formához kapcsolódó összes anyanyelvi funkcióban fogja a célnyelvi formát használni. Flynn (in: Larsen-Freeman – Long 1991: 105) kimutatta, hogy az is előfordulhat, hogy a nyelvtanárok a nyelvtani helyességre összpontosítva elsiklanak használatbeli hiányosságok fölött. Kiváltképpen akkor, ha a létező formák funkciója csak kis mértékben különbözik egymástól. Ismerjük például a függő beszédben használt *Péter azt mondta, hogy (Peter said)* bevezető rész helyett külföldiek által gyakran használt *Péter mondta, hogy* formát. A tanároknak résen kell lenniük, mert a többlettartalom nélküli első formával szemben a magyar nyelvhasználatban a második a jelölt megnyilatkozás (a beszélő szándéka az ágens kilétének hangsúlyozása), helyénvalósága tehát kontextusfüggő, nem használható az előbbihez hasonló gyakorisággal.

A nehézségek mellett persze az első nyelv át is segítheti a tanulót egy-egy nyelvelsajátítási szakaszon: szerencséje is lehet a második nyelvi jelenséggel akkor, ha anyanyelvéhez hasonló szemléletmódot tükröz. Eckman (1977) hipotézise szerint az anyanyelv és a célnyelv között az alakok jelöltsége vagy jelöletlensége határozza meg, hogy fölfedezhető-e a nyelvi interferencia jelensége. Ha a forma az anyanyelvben nem jelölt, és a célnyelvben igen, akkor megjelenik a transzfer; ha az anyanyelvben jelölt, a célnyelvben nem, akkor általában nincs interferencia. Azon nyelvi jelenségek, amelyek mindkét nyelvben jelöltek, csak jelöltségük szintje különbözik, nem okoznak problémát.

A külföldieket tanító tanárok mindannyian ismerik a középhaladó szintű csoportok visszatérő problémáit. Általánosan jellemző, hogy a középhaladó szinten belül hatalmas különbség lehet az egyes nyelvtanulók tudása között. A nyelvtani szabályokkal már tisztában vannak, grammatikai kompetenciájuk szerint képesek lennének tetszőleges nyelvi tartalmat kifejezni, performanciájuk azonban nagy változatoságot mutat. A köztes nyelv rendszerszerűségének megismerésével, és fejlődési állomásainak feltérképezésével „beleláthatunk” a nyelvelsajátítási folyamatba, melynek során a nyelvtanuló forma és funkció összekapcsolásával megszerzi nyelvtudását: így komplex módon, s ezáltal hatékonyabban juttathatjuk el őket egy következő nyelvtudási szintre. A köztes nyelv kutatása a magyarban ezért nemcsak elméleti, hanem gyakorlati haszonnal is járna.

IRODALOM

- BAŃCZEROWSKI, Janusz (2000): *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BEEBE L. M. – CUMMINGS, M. C. (1996): Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In: Gass, S. M. – Neu, J. (ed.): *Speech acts across cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter. 65-86.
- CORDER, P. (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9. 147-159.
- GUMPERZ, John J. (1982): Interethnic communication. In: Gumperz, J. J. (ed.): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 172-186.
- ECKMAN, F. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27. 315-330.
- FRASER, B. (1978): Acquiring social competence in a second language. *RECL Journal* 9/2. 1-26.
- KELLERMAN, E. (1979): Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition* 2 (1). 37-57.
- KRASHEEN, S. (1977): Formal and informal linguistic environments in language learning. *TESOL Quarterly* 10. 157-168.
- LARSEN-FREEMAN, D. – LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- NEMSER, W. (1971): Approximate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9. 115-124.
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.
- SZILI Katalin (2002a): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 1: 12-29.
- SZILI Katalin (2002b): Hogyan is mondunk német magyarul? *Magyar Nyelvőr* 3: 204-220.
- TARONE, E. (1979): Interlanguage as chameleon. *Language Learning* 29. 181-191.