

*Dóla Mónika*

## **Többszínű interakciós rutink az idegen nyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában**

*„The prevalence of formulaicity in naturally occurring language use points to an important role in the way language is acquired, processed, and used. It is widely recommended that second-language instruction should ensure that learners develop a rich repertoire of formulaic sequences” (Millar, 2011, 129).*

### **1. Bevezetés**

A jelen tanulmány tárgyát a **többszínű interakciós rutink** (TIR) képezik, illetve az a kérdés, hogy milyen tanulási-tanítási realitásuk van ezeknek az elem-soroknak a magyar mint idegen nyelv (MINY) tanulásában.<sup>1</sup> A jelen dolgozatban a TIR terminus olyan többszínű elem-sorokra (szóalakokra vagy morféma/szóalაკok láncolataira) utal, amelyeket a beszélő nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ egy-egy specifikus társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve egy adott gondolat kifejezésére. A tanulmány célja, hogy szakirodalmi áttekintést nyújtson a TIR-ekre vonatkozóan azokról a közelmúltban elért nemzetközi és hazai kutatási eredményekről, amelyek relevánsak az idegen nyelv-tanulásban, ám elsősorban a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

### **2. Többszínű elem-sorok a felnőttkori idegen nyelv-tanulásban – feltevések, hiedelmek**

Az idegen nyelvi tanulónak nemcsak a célnyelv lexikai elemeit és az azok kombinálásához szükséges grammatikai szabályokat kell megismernie, hanem azt is, hogy mely elemek milyen elem-sorokban szoktak szerepelni, és hogy azok mit jelentenek,

---

<sup>1</sup> A 'magyar mint idegen nyelv' terminus a jelen tanulmányban a magyarnak mint nem anyanyelvnek a formális, intézményes keretek között történő, vezérelt tanítására-tanulására vonatkozik, felnőtt (18+) nyelvtanulók körében, illetve az így tanult-tanított magyar nyelv ismeretére és használatára utal.

mire valók, mikor, kivel, hogyan használatosak a célnyelvi közösség beszédében. Hogy ez miért fontos, jól szemlélteti Ronald Langacker személyes példája:

„Számos nyelvet tanultam az egyetemen, s eredményesen végeztem azon a módon, ahogy abban az időben oktatták őket, s ahogy néhány helyen ma is teszik. [...] Megtanultam mindazokat a lexikális egységeket, amelyeket egy kurzus során tárgyaltak, s ugyancsak mindent megtanultam a nyelvtankönyvből. [...] Azután [...] az ember [...] mégis szembetalálja magát a következő problémával. Ha van valami közölnivalója, elvileg [...] végtelenül sok módja van annak, ahogy kifejezheti mondanivalóját [...] – s mind egyenlő mértékben elfogadható grammatikailag az alapszókincs használata mellett. Mégis az a helyzet, hogy a beszélők általában egy bizonyos módon fejezik ki magukat az összes számukra rendelkezésre álló lehetőség közül. Tehát a problémát az jelenti, hogy tudjuk-e, hogy hogyan kell normális módon kifejezni magunkat az adott nyelven” (Andor 2005, 20–21).

Az 1980-as évektől kezdődően egyre nagyobb hangsúlyt kaptak az idegen nyelv-oktatásban a különféle többelemű kifejezések (pl. Pawley–Syder 1983; Willis 1990; Nattinger–DeCarrico 1992; Lewis 1993; Ellis 1996, 2008, Granger 1998; Schmitt 2004; Bardovi-Harlig 2006; Wood 2010, ARAL 2012).<sup>2</sup> A kevés (hosszanti és több nyelvre kiterjedő) empirikus kutatás ellenére régóta általánosan elfogadott tény a szakmában, hogy a ’panelek’ ismerete nagyon fontos mind az általános, mind a szakmai nyelvi kompetenciában. Ugyan már viszonylag korán születtek olyan tanulmányok, amelyek a ’kifejezések’ tanítása mellett érveltek, még ma sincsenek pontos, meggyőző információink arról, hogy „mit tanítsunk, mennyit tanítsunk, és főleg, hogyan tanítsunk”<sup>3</sup> (Granger 1998, 159; ford. a szerző; Meunier 2012, 122).

Az idők során az egyes szakemberek – hasonlóan az elméleti és alkalmazott nyelvészet egyéb területein dolgozókhoz – más és más terminussal jelölték azokat a kifejezéseket, amelyeket ma már többnyire egységesen formuláknak vagy formula-szerű nyelvnek nevez a nyelvpedagógia (angolszász) szakirodalma.

A Pawley–Syder szerzőpáros sokat idézett tanulmánya<sup>4</sup> már 1983-ban hangsúlyozta a – grammatikai konstrukciókhoz hasonlóan körülírt – ’kifejezés–jelentés párok’ (*expression-meaning pairings*), illetve forma–jelentés párok (*form-meaning pairings*) fontosságát az idegen nyelv-tanulás kontextusában. A szerzők azt állítják, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi nyelvtanulásban és -tudásban

<sup>2</sup> *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 2012.

<sup>3</sup> Eredeti: “what to teach, how much to teach, and least of all, how to teach” (Granger 1998, 159).

<sup>4</sup> A tanulmány címe: „Two puzzles for linguistic theory” (*Két rejtély a nyelvelmélet számára*).

számolni kell – a Chomsky-féle kreatív potenciál mellett – azzal is, amit ők ’anyanyelvi szelekciónak’ (*nativelike selection*) és ’anyanyelvi beszédfolyamatosságnak’ (*nativelike fluency*) neveznek. Érvelésük értelmében az említett kapacitások vagy képességek mögött egy olyan tudás húzódik meg, amelynek megragadására bevezetik a lexikalizált mondatő (*lexicalized sentence stem*) fogalmát. A szerzők véleménye szerint az idegennyelv-oktatásban a különálló szavak és nyelvtani szabályok tanítása mellett nagyon fontos szerepet kell szánni ezeknek az egységeknek is.<sup>5</sup>

„Ha egy nyelvtanuló arra törekszik, hogy az anyanyelvihez közeli szinten bírja az idegen nyelvet, nem csupán egy generatív nyelvtant kell megtanulnia a terminus szokványos értelmében – egy olyan szabálykészletet, amely meghatározza az adott nyelv összes lehetséges mondatát, és csakis azokat. Ezen kívül meg kell [...] tanulnia a módját annak is, hogy tudja, mely jólformált mondatok anyanyelvi-szerűek – különbséget kell tudnia tenni a normális vagy jelöletlen és a nem természetes vagy erősen jelölt használatok között. Hogy ez a különbségtétel hogyan történik, az ’anyanyelvi szelekció’ rejtélye”<sup>6</sup> (Pawley–Syder 1983, 194; ford. a szerző).

Eszerint tehát az anyanyelvi beszélőkben megvan az a képesség, hogy ne csak grammatikusan fejezzék ki magukat, hanem anyanyelvi-szerűen vagy más szóval ’idiomatikusan’ is: olyan módon, ami természetesnek és ismerősnek tűnik az anyanyelvi beszélőközösség tagjai számára (i.m., 191-195). Az idegen nyelvi tanuló viszont nem rendelkezik azzal a képességgel, hogy a lehetséges jólformált mondatok közül ’rutinszerűen’ vagy ’automatikusan’ ki tudja választani az idiomatikusakat: az idegen nyelvi beszélők számos olyan mondatot alkotnak, amelyek grammatikusak, de furcsán, idegenszerűen hatnak az anyanyelvi beszélők számára (ibid).<sup>7</sup> Azzal

<sup>5</sup> Pawley–Syder (1983) a Chomsky-féle kompetenciát a kommunikatív kompetencia fontos részének tartja, ugyanakkor azt állítja, hogy az anyanyelvi beszélők közel sem használják ki a nyelv grammatikai szabályok adta kreatív potenciálját, sőt, véleményük szerint minél szabadabban él valaki a grammatika által biztosított kreatív kombinációs lehetőségekkel, azaz minél szokatlanabb módokon fejezi ki magát, beszédproduktuma annál kevésbé lesz könnyen elfogadható és idiomatikus az anyanyelvi beszélőközösség számára (193).

<sup>6</sup> Eredeti: ”If a language learner is to achieve nativelike control, then, he must learn not only a generative grammar as this term is usually understood – a set of rules specifying all and only the sentences of the language. In addition he needs to [...] learn a means for knowing which of the well-formed sentences are nativelike – a way of distinguishing those usages that are normal or unmarked from those that are unnatural or highly marked. How this distinction is made is the ’puzzle of nativelike selection’” (Pawley–Syder 1983, 194).

<sup>7</sup> Megjegyzendő, hogy ez a kérdés csak az adott nyelvtanuló igényeinek és körülményeinek függvényében áll fenn mint probléma. Elképzelhető például, hogy valakinek csak egy papírra (egy nyelvvizsgára) van szüksége, de nem szeretné használni (és nem is kell használnia) az adott idegen nyelvet – pl. anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációra – a munkája vagy a magánélete során. Ebben az esetben a beszélőnek nincs nagy motivációja és/vagy szüksége arra, hogy az általa beszélt nyelv anyanyelvi-szerűen hasson. Az is elképzelhető, hogy aki saját anyanyelvi környezetében, iskolában, tankönyvből tanulta az idegen

szemben, hogy az anyanyelvi szelekció csupán stílus kérdése volna, vagy, hogy egy kifejezés természetességére kielégítő magyarázatot adhat, hogy természetes az, ami rövid és grammatikailag egyszerű, illetve hogy az anyanyelvi szelekció a beszéd-aktusok és –kontextusok elméletével teljes mértékben magyarázható volna, Pawley–Syder amellet érvelnek, hogy valami más nyelvi jellegzetesség felelős egy adott kifejezés adott fokú idiomatikusságáért adott kontextusokban (i.m., 195-199).

A Pawley–Syder-féle tanulmányban felvetett másik megoldandó kérdés az anyanyelvi beszédfolyamatosság rejtélye:

„[...] az anyanyelvi beszélő azon képessége, hogy a spontán folyamatos diskurzus során fluens beszédfutamokat képes produkálni; a rejtély itt abban rejlik, hogy az emberi kapacitás újszerű közlemények előzetes vagy beszéd közbeni nyelvi kódolására erősen korlátozottnak tűnik, a beszélők mégis szokványosan produkálnak olyan többszörösen összetett megnyilatkozásokat, amelyek túllépik ezeket a korlátokat”<sup>8</sup> (Pawley–Syder 1983, 191; ford. a szerző).

A szerzők olyan munkákra hivatkoznak, amelyek az ’egyszerre egy tagmondat’ korlátozást bizonyítják: azt, hogy egy újszerű diskurzus egyetlen kódolási művelettel teljesen kódolható (megtervezhető) leghosszabb darabja legfeljebb nyolc-tízszavas egyszerű mondat lehet (i.m., 202). Az angol nyelvű spontán társalgás vizsgálata során úgy találták, hogy a hosszú ideig tartó beszédprodukciónban még a legfluensebb beszélők is szünetet tartanak vagy lelassítanak minden négy-tízszavas tagmondat után, tagmondatok közepén azonban ritkán tesznek így – azokat szünet nélkül, normál vagy annál gyorsabb beszédtempóval ejtik ki<sup>9</sup> (ibid). Spontán társalgásokban megfigyelhető, hogy a résztvevők beszédproduktumának túlnyomó része nem teljes egészében újszerű (abban az értelemben, hogy az adott beszélő még sohasem találkozott vele), hanem részben vagy egészben készen-kapott, memorizált anyag – olyan ismerős mon-

---

nyelvet, a célnyelvi közegben jobban szembetalálja magát azzal a problémával, hogy hiába tanult évekig, és hiába képes grammatikailag kifogástalan mondatokat alkotni, nem úgy beszél és ír, ahogyan azt az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők ténylegesen teszik. Ennek ellenére a jelen tanulmányban – ahol a célszemélyek olyan MINY-tanulók, akik Magyarországon (is) tanulják és itteni életükben mindennap használják a magyart – azt tekintjük alapesetnek, hogy a MINY résztvevői (többé-kevésbé tudatosan) felismerik az anyanyelvi szelekció létezését és annak szükségességét, hogy egy, a magyar anyanyelvi beszélőkéhez közelítő nyelvhasználat tanítására, tanulására és gyakorlására törekedjenek.

<sup>8</sup> Eredeti: ”[...] the native speaker’s ability to produce fluent stretches of spontaneous connected discourse; there is a puzzle here in that human capacities for encoding novel speech in advance or while speaking appear to be severely limited, yet speakers commonly produce fluent multi-clause utterances which exceed these limits” (Pawley–Syder 1983, 191).

<sup>9</sup> Ez az angol esetében másodpercenként körülbelül öt szótagot jelent (Pawley–Syder 1983, 202).

dat, tagmondat vagy annál kisebb egység,<sup>10</sup> amit a beszélő tudatosan akár elemezni és kombinálni is tud, a spontán beszédben mégis egészében idéz fel a memóriájából (i.m., 205-208). A szerzők állítása szerint egy nyelv fluens és idiomatikus használata jelentős mértékben ezeknek a memorizált, illetve lexikalizált/intézményesült mondat-  
töveknek az ismeretén nyugszik (i.m., 191). Mi a különbség a kettő között?

A memorizált morfémasorokat a szerzők a Chomsky-féle performanciába (egy adott egyén adott pillanatban megvalósuló nyelvhasználatába) sorolják, kompetencia-beli párjuknak pedig a lexikalizált mondat-  
töveket tartják<sup>11</sup> – ez utóbbiak olyan időtlen tudásdarabok, amelyeken egy egész nyelvközösség osztozik<sup>12</sup> (i.m., 208-209).<sup>13</sup>

A *lexikalizált mondat* fogalmát a szerzők a következőképpen definiálják: „egy tagmondatnyi hosszúságú vagy hosszabb egység, amelynek grammatikai formája és lexikális tartalma teljesen vagy nagyrészt kötött, s melynek rögzült elemei egy kulturálisan elfogadott fogalom standard címkéjét, nyelvi terminusát alkotják”<sup>14</sup> (i.m. 191-192; ford. a szerző). A lexikalizált mondat-  
tövekre jellemző, hogy (1) jelentésük nem (teljesen) jósolható meg a formájukból, (2) a szintaxis számára egy egységként viselkednek (pl. bár többnyire elemezhetőek, általában rögzültek, azaz lexikailag nem módosíthatók, illetve nem transzformálhatók szabadon, standard jelentésük/használatuk megtartása mellett), (3) státuszukat tekintve pedig ismerős ’szociális intézmények’ (i.m., 209).

A lexikalizáltság Pawley–Syder szerint fokozati kérdés; a legtöbb lexikalizált mondat-  
tő nem szoros értelemben vett idióma, inkább csak szokványos, konvencionizálódott forma–jelentés pár, amelyekre igaz, hogy formájukban semmi sem jelzi, hogy miért éppen ők váltak egy-egy adott fogalom standard kifejezési formájává a többi lehetséges változattal szemben (i.m., 192). Lexikalizáltságukat tekintve a mondat-  
tövek egy kontinuumon helyezkednek el a teljesen lexikalizálttól a szemi-lexikalizálton át a teljesen produktívig; számuk pedig – egy átlagos felnőtt anyanyelvi beszélő szókincsét tekintve – többszázezerre tehető (ibid). Ami a formát illeti, a tipikus lexikalizált mondat-  
tő egy magot tartalmaz (egy fix lexikai elemet), amely egy konstrukcióban áll egy vagy több variálható elemmel (tipikusan grammatikai

<sup>10</sup> Egy-két magyar példa (Pawley–Syder 1983, 206-207 nyomán): *Mi az ebéd?; Jól utaztál?; Segíthetek?; Nem tudom, és nem is érdekel; Ne szólj közbe, amikor én beszélek.*

<sup>11</sup> A lexikalizált mondat-  
tő mint az összes memorizált morfémasorozat kompetenciabeli párja kissé önkényesen leszűkített kategóriának tűnik.

<sup>12</sup> Ezért használják a szerzők az ’intézményesült’ jelzőt a ’lexikalizált’ alternatívájaként.

<sup>13</sup> Ez egyben azt is jelenti, hogy nem minden memorizált morfémasorozat lexikalizált is egyben (Pawley–Syder 1983, 209).

<sup>14</sup> Eredeti: “A lexicalized sentence stem is a unit of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed; its fixed elements form a standard label for a culturally recognized concept, a term in the language” (Pawley–Syder 1983, 191–192).

elemmel, pl. inflexióval) (i.m., 205). Ahhoz, hogy az adott tagmondat teljes legyen, ezeket a variálható elemeket kell specifikálni (ibid).<sup>15</sup>

A mindenkori beszélő a hosszú távú memóriájában tárolja a lexikalizált mondat-töveket, a feldolgozás során pedig egészen hívja elő őket (i.m., 192). Ezzel csökkenti a tagmondaton belüli kódolással járó erőbefektetést, és olyan feladatokra tud koncentrálni, mint például közleménye 'hangzásának' a kommunikációs szándékhoz való igazítása, a hosszabb diskurzusrészek előre tervezése vagy különböző konstrukciók variálása vagy kombinálása (i.m., 192, 205). A lexikalizált mondat-tövek azonban nemcsak folyamatosságot biztosítanak a beszélőknek, hanem idiomatikus jelleget is kölcsönöznek neki. A szerzők nem térnek ki arra, hogy ez miért jó, milyen előnyökkel jár az anyanyelvi beszélők számára, csak azt részletezik, hogy az idegennyelv-tanulásban azért (is) hasznosak a lexikalizált mondat-tövek, mert anyanyelvi-szerűbbé és idiomatikusabbá tehetik a tanulók nyelvhasználatát (ld. fent).

Pawley és Syder azt feltételezik, hogy a lexikalizált mondat-tövek valahol a produktív grammatikai szabályok és az egyedi, egységnyi lexikai elemek közt helyezkednek el: holisztikusan (mint lexikális egységek) és analitikusan is (mint a szintaktikai szabályok működésének eredményeként előálló produktumok) elérhetők a mindenkori beszélő számára (i.m., 192, 220). A nyelvtanítás gyakorlatára nézve ez azzal a fontos következménnyel jár, hogy a (szabályos, kompozicionális és transzparens) lexikalizált mondat-töveket kettős státuszuknak megfelelően kell kezelni. Egyrészt olyan (produktív szintaktikai és szemantikai szabályok működésével előálló) grammatikai szerkezetekként kell vizsgálni őket, amelyek belső struktúrája és más grammatikai szerkezetekhez való viszonya elemezhető, másrészt pedig olyan lexikai elemeknek kell tekinteni őket, amelyek egy adott beszélőközösség nyelvhasználatában „kiválasztódtak” egy-egy jelentés szokványos kifejezésére vagy egy-egy funkció általánosan elfogadott, intézményesült elérésére, ez viszont megszorításokat gyakorol az elemsor használatára nézve (ú.n. variabilitás, beszédhelyzet stb.) (vö. i.m., 216–217). A lexikalizált mondat-töveknek ezt a többszemponútú megközelítést grammatikai jegyzetekkel ellátott frázis-gyűjteményhez (*phrase book with grammatical notes*) hasonlítják a szerzők (i.m., 220).

Az 1990-es években az angol mint idegen nyelv tanításában a grammatikai (de még a fogalmi-funkcionális) tantervekkel szemben is megfigyelhető volt egy olyan hullám, amely a lexikális alapú nyelvtanítást propagálta. Willis (1990) például azt írja, hogy a nyelvtanulókat 'ki kell tenni' (*expose*) nagyszámú, jó minőségű, természetes kontextusban előforduló nyelvi itemnek; segíteni kell nekik, hogy észrevegyék a lexikális mintázatokat, és bátorítani kell őket, hogy gondolkozzanak

<sup>15</sup> Például: [NP be-TENSE sorry to keep-TENSE you waiting] vagy [Who (the EXPLET) do-PRES Npi think PROi be-PRES!] (Pawley – Syder 1983, 201–211).

el róluk – s eközben a nyelvtan majd *gondoskodik magáról* (p. iii). „Ha ez adott, a mi dolgunk csupán annyi, hogy a tanulók veleszületett képességére hagyatkozzunk, amelynek segítségével újrateremtik maguknak a nyelvtant annak a nyelvnek az alapján, amelynek ki lettek téve”<sup>16</sup> (ibid; ford. a szerző).

Willishez hasonlóan Nattinger és DeCarrico (1992) is a különböző hosszúságú lexikogrammatikai egységek tanításának szükségessége mellett érvel, bár ők első-sorban azokra az elemsorokra összpontosítanak, amelyek interakciós funkcióval bírnak. Definíciójuk szerint a lexikális frázisok „olyan többszavas lexikális jelenségek, amelyek a lexikon és a szintaxis hagyományos pólusai között léteznek valahol, konvencionizált forma/funkció kompozitumok, amelyek gyakrabban fordulnak elő, és idiomatikusabban meghatározott jelentéssel rendelkeznek, mint a minden egyes alkalommal összerakott nyelvi. [...] Mindegyik [lexikális frázis] egy adott diskurzus-funkcióval társul”<sup>17</sup> (Nattinger–DeCarrico, 1992, 1; ford. a szerző).<sup>18</sup>

Lewis (1993) ún. lexikális megközelítésében vagy módszerében (*lexical approach*) a szókincs és a lexikoszemantika fontosságát hangsúlyozza a nyelvi jelentésalkotásban. Fontosnak tartja, hogy a nyelvtanuló nagy szókincsre tegyen szert (nagyszámú lexikális egységet, szót és szókombinációt tanuljon meg),<sup>19</sup> sok, pragmatikailag hasznos intézményesült kifejezést ismerjen, valamint törekedjen a szavak és a kifejezések kiegyensúlyozott használatára (106-107).

Összevetve, mindhárom munka (Willis, 1990; Nattinger–DeCarrico, 1992; Lewis, 1993) azt feltételezi, hogy az iskolai körülmények között tanuló felnőttek az anyanyelvüket, illetve második nyelvet elsajátító gyerekekhez hasonlóan kezelik a közösen formulaszerű elemsornak nevezett egységeket.<sup>20</sup> A fenti Willis-idézethez hasonló gondolatot fogalmaz meg például Nattinger és DeCarrico, amikor azt mondják: „[...] nincs okunk azt feltételezni, hogy a felnőttek teljesen máshogy közelítenék meg a feladatot [ti. mint a gyerekek]. A nyelvtanulási helyzet több fontos szempontból ugyanolyan a felnőttek, mint a gyerekek számára, ami valószínűsíti, hogy a felnőtt nyelvtanuló is

<sup>16</sup> Eredeti: “Given this, our only recourse is to depend on the innate ability of learners to recreate for themselves the grammar on the basis of the language to which they are exposed.” (Willis 1992, iii).

<sup>17</sup> Eredeti: “[...] are multi-word lexical phenomena that exist between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time. [...] Each is associated with a particular discourse function.” (Nattinger–DeCarrico 1992, 1).

<sup>18</sup> A nyelvtanítás céljaira Nattinger és DeCarrico (1992) a lexikális frázisoknak három funkcionális csoportját határozzák meg: „társas interakciók”, „szükségszerű témák” és „diskurzuseszközök”; az egyes csoportokon belül pedig további alosztályokat különítenek el funkcionális és formális szempontból. Ezzel az osztályozással *ad hoc* jellege miatt a dolgozat nem foglalkozik részletesen.

<sup>19</sup> Lewis rettentően nehéz, időigényes és unalmas feladat elé állítja a nyelvtanulót, amikor nagyszámú lexikális egység memorizálását várja el tőle.

<sup>20</sup> Az említett szerzőkön kívül más kutatók is párhuzamot vontak az idegennyelv-tanulók és a második nyelvet elsajátító gyermekek között (pl. Coulmas 1981, 8).

hasznos eszköznek találná az előre gyártott nyelvet ahhoz, hogy segítségével elsajátítson egy új nyelvi rendszert<sup>21</sup> (Nattinger–DeCarrico 1992, 27; ford. a szerző).

Mindhárom munkában közös az is, hogy noha a természetes elsajátításra hivatkoznak, módszereik nem ezt a szemléletet követik. Ahogy fent olvasható volt, Willis az elemsorokról való 'spekulálást' szorgalmazza. Nattingerék – annak tükrében, hogy „míg a lexikális frázisok olyan előre gyártott lexikális panelek, amelyek teljesen vagy részben összeállított egységként készen hozzáférhetőek, nagyrészt elemezhetőek is produktív nyelvtani szabályokkal”<sup>22</sup> (Nattinger–DeCarrico 1992, 8; ford. a szerző) – szintén az elemzést és a variálást szorgalmazzák (a kezdeti drillek után) (i.m., 118–121, 169–173). Lewis (1993) is párhuzamot von a gyermekek nyelvsajátítása és a felnőttek nyelvtanulása között, és úgy véli, a felnőttek is képesek nyelvtant tanulni általános révén, illetve elvonni az általánosításokat megszorító szabályokat az inputmondatok alapján (100).

A szerzők egyöntetűen azt feltételezik tehát, hogy a felnőtt nyelvtanulók automatikusan és könnyedén általánosítanak a formulaszerű elemsorok alapján, grammatikai szabályokat vonnak el belőlük, azokat beépítik a nyelvtudásukba, és segítségükkel kreatív módon tudnak új mondatokat létrehozni. Ez több problémát is felvet, ugyanis nemcsak a formulaszerű elemsorok (nagy részének) természete, hanem a vezérelt felnőttkori nyelvtanulás valósága is ellentmondani látszik ennek az elképzelésnek.

Egyfelől a formulaszerű elemsorok jelentős része – amint azt a korábbi fejezetek bemutatták – ellenáll a szabad variálásnak; ha a tanulókat a kifejezések elemzésére és variálására biztatjuk, nagy az esélye, hogy jelölt változatok jönnek létre. Erre a veszélyre Nattinger és DeCarrico is felfigyel, ezért az elemsorok komplex megközelítését javasolják. A lexikális frázisokat a pragmlingvisztikai kompetenciába sorolják, azt pedig a nyelvtani és a nyelvhasználati szabályok interfészének tekintik (i.m., 6-11), ezért az elemsorok tanításában fontosnak tartják mind a lexikális, mind a grammatikai, mind pedig a pragmatikai (szociopragmatikai és pragmlingvisztikai) szempontok feltárását (ld. 1-es ábra). Viszont éppen ez az elemző megközelítés mond ellent annak a természetességnek, amelyet a szerzők hangsúlyoznak a (gyermekekéhez hasonló) természetes nyelvfeldolgozás kapcsán.

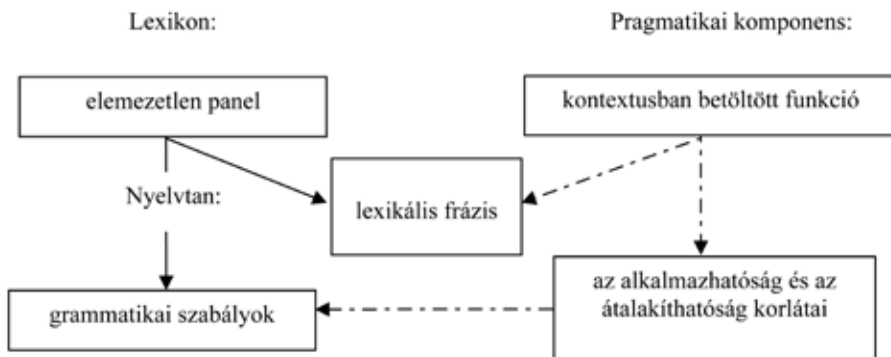
Másfelől ismeretes, hogy a felnőttek máshogy tanulják az idegen/második nyelvet, mint a kisgyermekek, mivel más jellegű a motivációjuk, az identitástudatuk,

<sup>21</sup> Eredeti: “[...] there is no reason to think that adults would go about the task completely differently. In important ways, the language learning situation is the same for adults as for children, and makes it likely that an adult learner would also find prefabricated language an efficient way to begin to acquire a new language system” (Nattinger–DeCarrico 1992, 27).

<sup>22</sup> Eredeti: “[W]hile lexical phrases are prefabricated lexical chunks that are readily accessible as completely or partially assembled units, they are also for the most part analyzable by regular rules of grammar” (Nattinger–DeCarrico 1992, 8).



a háttértudásuk, az affektív beállítottságuk, mások az előismereteik, az elvárásaik, más a kognitív és konceptuális fejlettségük, tudnak írni és olvasni, ismernek már egy vagy több nyelvet, és más minőségű és mennyiségű input alapján tanulnak (vö. R. Ellis, 1994). Éppen ezért nem lehet azt állítani – főleg nem empiria hiányában –, hogy a felnőttek ugyanúgy kezelik a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek.



1. ábra. A lexikális frázisok Nattinger-DeCarrico által javasolt többszemponútú megközelítése az idegennyelv-oktatásban (Nattinger-DeCarrico 1992, 16. 4-es ábra nyomán)

A különböző korpuszvizsgálatok és megfigyelések megkérdőjelezzik a fenti naív (vagy leegyszerűsített) elképzelést. A kutatásokból úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók legalábbis nehezen tanulják a formulaszerű elemsorokat. Wray (2000) olyan munkákat idéz, amelyek empirikus adatokkal szolgálnak arra vonatkozólag, hogy a természetes körülmények közt tanuló felnőttek közül sokan alig használnak formulaszerű elemsorokat, vagy ha igen, a bennük rejlő grammatikai információ nem jelenik meg a beszélők által kreatívan alkotott mondatokban, illetve, hogy a formulaszerű elemsorok felnőtteknél nem segítik elő a kreatív grammatikai rendszer kiépülését (472). Hakuta (1974) szerint a nyelvtanulók azért nem elemzik az egészben megtanult kifejezések belső szerkezetét, mert sokkal könnyebb automatikusan használni őket; ha pedig mégis elemzik őket, kétséges, hogy a kifejezés produkciója továbbra is rövid utas marad-e a feldolgozásban. Granger (1998) – Krashen és Scarcella 1978-as munkájára, valamint saját korpuszvizsgálatának eredményeire hivatkozva – azt állítja, hogy felnőttkori nyelvtanulásban nem vezet közvetlen út a *prefab*-ektől a grammatikai szabályokhoz, és hogy ebben a helyzetben házárdjáték volna a nyelvtani szabályrendszer elsajátítását csupán az inputra bízni (157–158).

### 3. *Többmorfémás elemSOROK a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – a valóság*

A kezdeti osztatlan lelkesedés után egy óvatosabb időszak köszöntött be a formulaszerű elemSOROK felnőttkori idegennyelv-tanulását illetően. A legtöbb szakember továbbra is úgy véli, hogy a frazeológiai kompetencia fontos része az anyanyelvi-szerű, fluens és idiomatikus nyelvhasználatnak, és hogy a frazeologizmusok, lexikai csoportok, konvencionális kifejezések stb. tanításának fontos szerepet kell juttatni a nyelvtanulásban-tanításban, valamint, hogy a formulaszerű kifejezések használata a nyelvtudás több dimenziójára is kihat (pl. komplexitás, pontosság, folyamatosság, pragmatikai helyénvalóság) (vö. Paquot–Granger 2012, 130). Emellett azonban azt is el kell ismerni, hogy a nyelvhasználat formulaszerű jellege egyben rossz hír a (felnőtt) nyelvtanulóknak (és sok nem-anyanyelvi tanárnak), hiszen a formulaszerű elemSOROK nagy része bizonyíthatóan kihívást jelent a számukra (Meunier 2012, 111).

Világossá vált az is, hogy az FE-k tanulására és használatára más-más trend jellemző annak függvényében, hogy anyanyelv-elsajátításról vagy második/idegennyelv-tanulásról, gyerekekről vagy felnőttekről, természetes körülmények közt tanulókról vagy formális oktatásban részesülőkről, kezdőkről vagy haladókról van-e szó, ráadásul az egyéni változók<sup>23</sup> is szerepet játszhatnak a különbségekben, nem is szólva arról, hogy a formulaszerű elemSOROK egyes típusai (pl. idiómák vs. helyzetmondatok) maguk is más-más tanulási-tanítási stratégiával járhatnak.

A nyelvtanulás kontextusa meghatározó például abból a szempontból, hogy mennyi és milyen input éri a nyelvtanulót, azt hogyan manipulálja, milyen szempontokat tart fontosnak, és milyen stratégiákat alkalmaz a tanulásban és a nyelvhasználat során (Wray 2006, 594; Kecskes 2010, 145–154). A tipikus MINY-tanulók esetében ez a kontextus vegyes, hiszen célnyelvi környezetben, Magyarországon (is) tanulnak, ahol a formális tanulást kiegészíti a magyar nyelvi környezet valósága, az általa adott lehetőségek és a kommunikációs kényszer. Ennek eredményeként a MINY-tanulóknál nehéz különválasztani a formális oktatás és a természetes nyelv-elsajátítás hozadékát: esetükben mindkét közeg és nyelvtanulási mód hatása érvényesül. Fontos szempont továbbá a szociális akkulturáció mértéke és a formulaszerű nyelvhasználat összefüggése: ha valaki hosszabb időt tölt célnyelvi környezetben (és ott jól érzi magát, beilleszkedik), nagyobb számban és hatékonyabban használ FE-eket (Schmidt 1983; Wray 2000, 472).

Az életkor hatásáról már esett szó: a gyermekek nyelv-sajátításában sokkal jobban érvényesül a formulaszerűség, mint a felnőttek nyelvtanulásában. Az anyanyelv-elsajátítás alapegysége nem a klasszikus értelemben vett szó, azaz a két szóköz

<sup>23</sup> Pl. célnyelvi kultúrában való tartózkodás, integráció, akkulturáció, attitűd, motiváció, első nyelvi transzfer, nyelvtelhetség, személyiség.

között álló egység; a felnőttkori nyelvelsajátításban azonban nagyon is érvényesül az írott nyelven átszűrt, szavakon és szabályokon alapuló tanulás (N. Ellis 2012, 34). A felnőttek (valamint a nyelvtanárok és a nyelvkönyvek) ugyanis tudnak az olyan egységek létezéséről, mint szó, szófaji kategória, szabály, és ennek megfelelően nagyobb valószínűséggel próbálkoznak ezek segítségével létrehozott kreatív szerkezetek megalkotására (ibid). Mindezt megerősíti, hogy a felnőtteknek tartott nyelvtanfolyamok többsége erősen nyelvtan-vezérelt, kevés természetes inputot ad, és hogy a felnőttkori nyelvtanulásra jellemző az anyanyelvi transzfer érvényesülése (ibid). Emellett a felnőttek kognitívan érettebbek, kiforrott egyéniséggel és társadalmi státusszal rendelkeznek, preferenciáik, céljaik, szükségleteik, elvárásaik vannak, több háttérismerettel rendelkeznek, jobb a memóriájuk, tudatosabbak, és kontrollálni akarják tudásukat: explicit válaszokat várnak miértjeikre, és ez is a (kisebb) elemekre és azokon alkalmazható nyelvtani szabályokra irányítja a figyelmüket. Ugyanakkor, mivel személyiségük más és más, eltérő módokon tanulhatnak: valaki „nyelvtanozni” szeret, más fordítani, van, aki szívesen énekel, olvas könyveket vagy néz filmeket, és vannak, akik anyanyelvi beszélők társaságát keresik. Ezek más-más stratégiával és eredménnyel járhatnak a formulaszerű elemsorok tekintetében.

Fény derült a formulaszerű nyelvhasználat vizsgálatát nehezítő kutatómódszer-tani bizonytalanságokra is (pl. a terminológia tisztázatlanságára, az elméleti keretek, kutatási módszerek és célok különbözőségére), amelyek megnehezítik az egyes kutatások összevethetőségét és az állítások igazolhatóságát vagy cáfolhatóságát. Tény, hogy a formulaszerű elemsorok beazonosítása még ma is sok fejtörést okoz a kutatóknak. Emellett kezdetben problémát jelentett az is, hogy a célnyelvi környezetben tanuló felnőttek FE-tanulására vonatkozó információk sok esetben inkább anekdotaszerű feljegyzésekre épültek, mintsem strukturált megfigyelésekre (Wray 2002, 172–174). Sok az epizodikus, valamint a kontextus és a változók figyelembe vétele nélkül készült beszámoló, és ma is kevés a hosszanti, az egyéni fejlődés szakaszait meghatározott időközönként (minél sűrűbben) rögzítő megfigyelés, illetve a kismintás, keresztmetszeti kutatásokra (egy-két teszt) alapozva sem lehet messze-menő következtetéseket levonni (ibid). Problémát jelent az is, hogy számos kutató kritika és empirikus bizonyítékok hiányában igaznak fogad el, illetve általánosít a maga területére vonatkozóan olyan állításokat, amelyeket más szakterületen tettek az ott folytatott kutatások alapján – ahol pedig más helyzetekben, más résztvevőkkel, más jellegű FE-eket kutattak más módszerekkel (Wray 2012).

Noha ma már egyre több, kifejezetten a formális keretek közt tanuló (18 éven felüli) felnőttekre fókuszáló kutatás zajlik,<sup>24</sup> ezek eredményei is nehezen vethetők

<sup>24</sup> Kezdetben a legtöbb kutatást átlagos, normál tantervű osztályokban végezték, ahol nem irányult kiemelt figyelem a formulaszerű elemsorokra (Gerard 2007, 71); az utóbbi időben azonban egyre több kísérleti,

össze egymással – ahogy azt számos áttekintő tanulmány fájlalja (ARAL 2012) – elsősorban a kutatásokban alkalmazott eltérő körülmények, definíciók, célok és módszerek miatt.<sup>25</sup>

A pszicholingvisztikai-neurolingvisztikai jellegű bizonyítékokat elsősorban olyan kutatások szolgáltatták eddig, amelyek a reakcióidő-mérést, a kontrollált körülmények közti előhívást és/vagy az önállóan ütemezett olvasást kombinálták a szemfixáció mérésével, illetve EEG (elektro-enkefalográf) és/vagy (magneto-elektroenkefalográf) MEG felvételekkel, mérésekkel (Wray 2012, 233). Ezek a kutatások (áttekintő jelleggel ld. Conklin–Schmitt 2012; N. Ellis 2012; Wray 2012, 233–234) arra utalnak, hogy bizonyos formulaszerű elemsorok kitüntetett helyzetben vannak, ami a feldolgozást illeti – ám nem mindegy, melyek azok, és nem mindegy, hogy pl. anyanyelvi vagy idegen nyelvi felnőtt beszélők-e a vizsgálat alanyai. Az idiómák, a lexikai csoportok és a kollokációk kapcsán arra utalnak az eddigi eredmények, hogy azok gyorsabb feldolgozással járnak;<sup>26</sup> tehát úgy tűnik, hogy mind a belső koherencia (a formai és szemantikai/funkcionális összetartozás, az „összeragasztottság”), mind a gyakoriság szerepet játszik a feldolgozás sebességében (N. Ellis 2012, 22–23, 26; Wray 2012, 240).

Conklin és Schmitt 2012-es szakirodalmi áttekintésükben azt a következtetést vonják le, hogy számos formulaszerű elemsort (idiómákat, kettős neveket (binomiálisokat), kollokációkat, lexikai csoportokat) a hosszú távú memóriában tárol az anyanyelvi beszélők agya, ami rengeteg előnyt tartogat a számukra. Az idegen nyelvi beszélők esetében azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet: A nagyon magas nyelvtudási szinten álló tanulók (aki hosszú évek óta tanulják a nyelvet, és esetleg hosszú időt el is töltöttek a célnyelvi környezetben) az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan jó eredményeket produkálnak, azaz gyorsan és automatikusan dolgozzák fel az FE-eket. Az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezők azonban leggyakrabban – a nem formulaszerű elemsorokhoz hasonlóan – a szóról-szóra elvet követve dolgozzák föl

---

beavatkozó jellegű kutatás is zajlik (vö. Boers–Lindstromberg 2012).

<sup>25</sup> A MINY-ben eddig egyáltalán nem folytak erre vonatkozó vizsgálatok.

<sup>26</sup> Kérdés, hogy a gyorsabb feldolgozás egyben egységes tárolást jelent-e, vagy csupán az alkotóelemek gyorsabb összerakását, illetve hogy a kettő között érdemes-e különbséget tenni (Wray 2012, 233–234). Wray (*ibid*) szerint a kimondás, a produkció szintjén a holisztikus tárolást érdemes egy, a gyors feldolgozás számára elkülönített nyelvi egységekre utaló eszközként felfogni, míg a tárolás és előhívás kapcsán más-más minőségek jönnek számításba. Lehet szó az elemek szinkron eléréséről, lehet szó nagyobb részek szekvenciális eléréséről, ahol az egész kifejezés jelentése közvetlenül illesztődik a fonológiai alakhoz (ld. KxG), illetve elképzelhető, hogy (az ismételt használat következtében egybetapasztott elemsorok esetében) új elérési útvonal jön létre, amely kikerüli az eredeti komponenciális utat (*ibid*). Wray megjegyzi, hogy szakadékok tártong a kifinomult, lecsupaszított kísérleti-laboratóriumi vizsgálatok és a nyelvhasználatot komplexen szemlélő kutatások között, amely remélhetőleg szűkülni fog, ha a pszicho- és neurolingvisztikában érvényesülnek a most fejlődő újabb technológiákat igénybe vevő, a nyelv valós használatát közvetlenül kutató módszerek (*ibid*).

az FE-ket, és általában is jellemző rájuk, hogy az idiomatikus elemsorokat sokkal nehezebben dolgozzák fel, mint a nem idiomatikus, nem formulaszerű elemtöbbségeket. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a 'kitettség' (*exposure*) gyakorisága kulcsfontosságú az FE-k tanulásában szempontjából (Conklin–Schmitt 2012).

A felnőttkori nyelvtanulás vonatkozásában számos olyan kutatás folyt és folyik, amely korpuszokon (például tanulói és anyanyelvi korpuszok összehasonlításán keresztül) vizsgálja a formulaszerű nyelvhasználatot. Ezek többsége keresztmetszeti, az angol mint idegen nyelv vezérelt tanulására irányul,<sup>27</sup> elsősorban haladó(bb) tanulókkal (KER B2, C1) foglalkozik, és főleg írásban (pl. érvelő esszé) vizsgálja az FE-k – különösen a (V N) kollokációk, a vonzatos igék (*phrasal verbs*), illetve a lexikai csoportok és kisebb mértékben a beszédformulák<sup>28</sup> – használatát (Paquot–Granger 2012, 131).

Az eredmények a kollokációk kapcsán arra utalnak, hogy a felnőtt nyelvtanulók az alacsony gyakoriságú együttesen előforduló kombinációkat alul-, míg a magas gyakoriságúakat túlhasználják, illetve, hogy az anyanyelvi transzfer okán számos jelölt (nem az anyanyelvi szelekció szerinti) kombinációt hoznak létre (i.m., 136). A visszatérő mintázatok kapcsán eltérő eredmények születtek a tanulói korpuszok vizsgálatából: a felnőtt idegen nyelvi tanulók szövegeiben több lexikai csoport található, mint a felnőtt anyanyelvi beszélőkéiben (megoszlásuk azonban funkcionális és grammatikai típusonként eltérő), ám ezek a lexikai csoportok kevésbé interakcionális jellegűek, mint az anyanyelvi beszélőkéi, és jóval kevesebb köztük a homályosító szerepű (i.m., 139–140) (pl. *egy ilyen; vagy valami ilyesmi*). A beszédformulák kapcsán hasonló tendencia rajzolódott ki: kiderült, hogy a beszédformulákat nem minden funkciójukban használják a nyelvtanulók, illetve más gyakorisággal használják az egyes funkciókat, és az is megfigyelhető, hogy olykor az anyanyelvi használathoz képest eltérő beszédshándékok kinyilvánítására (is) alkalmazzák őket (i.m., 133, 140).

A nagyon kevés hosszanti és a kicsivel több kvázi-hosszanti kutatás (Wray 2002; Schmitt 2004; ARAL 2012) arra enged következtetni, hogy van fejlődés a felnőtt nyelvtanulóknál a formulaszerű nyelvhasználat tekintetében; igaz, ez a fejlődés nagyon lassú (Paquot–Granger 2012, 136). A nyelvtudási szint és az FE-k használata közti összefüggés jellegét, mértékét jelentősen befolyásolhatja a nyelvtanulás

<sup>27</sup> Kevésbé irányult tehát az angol mint második nyelv természetes körülmények közt megvalósuló elsajátítására, illetve egyéb nyelvekre. Újabban egyre több, más idegen nyelveket (pl. japán, francia, spanyol, arab, olasz) érintő kutatás is zajlik (Wood 2012).

<sup>28</sup> Cowie (1988) meghatározása szerint a beszédformulák a pragmatikai szókombinációk egyik alosztályát képezik: olyan, tipikusan mondatnyi hosszúságú szósorok, amelyeket a beszélők a diskurzus megszervezésére használnak, kifejezik a beszélőnek a résztvevők és üzeneteik iránti attitűdjét, és általában gördülékenyebbé teszik az interakciót – pl. *nem mondod!; már megbocsáss* (1).

kontextusa és az attitűd, a motiváció: a célnyelvi környezetben eltöltött idő és a szociális-kulturális integráció mértéke pozitív hatással van pl. a lexikai csoportok használatára (Adolphs–Durov 2004). A tanulók közti variabilitás is jelentős, hiszen mennyiségi és minőségi tekintetben más-más hibák mutatkoznak például az anyanyelv és a nyelvtudási szint függvényében (Paquot–Granger 2012). A haladóbbak egyre több kollokációt ismernek és használnak (emiatt egyben nagyszámban kísérleteznek is velük, ezért még mindig sokat hibáznak), ugyanakkor egyre kevesebb lexikai csoportot vesznek igénybe – ami valószínűleg az egyre bővülő lexikai-grammatikai tárházuknak köszönhető (i.m., 139).

A pragmatikai köztesnyelvi kutatások többnyire (papíralapú vagy a reakcióidőt lényegesen lerövidítő komputeres szóbeli) diskurzus-kiegészítő tesztekre, valamint értelmező és feleletválasztós tesztekre támaszkodva vizsgálják a felnőtt nyelvtanulók formulaszerű nyelvhasználatát (Bardovi-Harlig 2012). A helyzetmondatok (vagy beszédhelyezethez kötődő megnyilatkozások) kapcsán megfigyelhető, hogy a felnőtt nyelvtanulók hamarabb felismerik az elemsorok szó szerinti jelentését, mint az idiomatikusakat, és a produkció során a haladók inkább grammatikus és helyénvaló, mint az anyanyelvi szelekciónak megfelelő elemsorokat alkotnak (Kecskes 2000, 2003). A pragmatikai rutinok, konvencionális kifejezések kapcsán a legfontosabb megfigyelés, hogy használatuk nagyban függ a nyelvtudás szintjétől és a célnyelvi környezetben való tartózkodás hosszától – noha ezek más-más módon és mértékben befolyásolhatják az eredményeket (Bardovi-Harlig és mtsai. 2008, 128), de még inkább a célnyelvi közösségben folytatott interakció intenzitásától (Bardovi-Harlig 2012, 221). Az, hogy a tanulók anyanyelve/anyanyelvi kultúrája mekkora és milyen szerepet játszik a konvencionális kifejezések használatában, nem határozható meg egyértelműen ezek alapján a vizsgálatok alapján (Bardovi-Harlig és mtsai. 2008, 128; Bardovi-Harlig 2012, 217).

Noha nehéz általánosítani, az eddigi eredményeket úgy lehet összefoglalóan jellemezni, hogy a felnőttek egyértelműen nehezebben tanulják, és másképpen használják a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, de használják őket különböző okokból és célokkal. Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt nyelvtanulók kevesebb formulaszerű elemsort használnak, azokat viszont túlhasználják, és korlátozott mértékben érzékelik az FE-khez kötődő regiszterbeli különbségeket, valamint máshogy dolgoznak fel bizonyos FE-eket (pl. az idiómákat), mint az anyanyelvi beszélők (Wray 2012, 235–236).<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Megválaszolatlan marad azonban az a nyugtalanító kérdés, hogy miért nem könnyítik meg a dolgukat a felnőtt nyelvtanulók nagyobb nyelvi tömbök tanulásával (is): azzal, hogy olykor többmorfémás szinten próbálkoznak meg forma-jelentés párosítások beazonosításával (Wray 2012, 235–236). Nyilvánvalóan részben választ adnak a kérdésre az életkorral kapcsolatban korábban felvázolt paraméterek, amelyeket

Úgy tűnik, nyelvtanulásuk kezdetén azért használják a felnőttek a készen kapott elemtöbbségeket, mert segítségükkel áthidalhatják a kommunikációs szükségleteik és a hiányos nyelvi kompetenciájuk közti szakadékot (Sugaya–Shirai 2009, 425). Nick Ellis (2012) szerint a rutinszerű funkcionális szándékkal bíró formulaszerű frázisok olyan „frazális plüssmackók”-nak, biztosságot adó „konstrukciószigetek”-nek tekinthetők, amelyeket a nyelvtanuló<sup>30</sup> nyelvi tapasztalásai során mint forma-jelentés párokat egészlegesen sajátít el; ezek a későbbiekben – elvonatkoztatás révén – nagy szerepet játszanak a nyelvi fogalomalkotásban, és – alkotóelemeik elemzésének útján – az absztrakt nyelvi szerkezet és a kreativitás felé vezetnek (37). A kezdő, instruált nyelvtanuló frázisokba kapaszkodik (pl. a prompt részeként kapott lexikai csoportokba), ám ezeket olykor helytelen nyelvtannal, illetve funkcionálisan nem helyénvaló módon használja (Wray 1999, 223).

A későbbiek során – instrukció hiányában – a felnőttek nehezen tudják beazonosítani és felidézni (Pawley–Syder 1983) a formulaszerű elemsorokat. Egyeseket alul-, másokat túlhasználnak (Granger 1998, Foster, 2001), gyakran használják őket pragmatikailag helytelenül, és nem képesek biztosan megítélni azok idiomatikus és konvencionális értékét (Kecskes 2000). Sokszor közbelép a kreatív üzemmód: gyakran alkalmaznak az anyanyelvtől eltérő szelekciót (Pawley–Syder 1993), illetve köztesnyelvi változatokat fejlesztenek ki (R. Ellis 1994; De Cock 1999); olyan elemsorokat hoznak létre, amelyekben – grammatikusan vagy agrammatikusan, de mindenesetre a célnyelvi beszélők/diskurzusközösség által nem konvencionálizált, nem elvárt módon – szabadon kombinálnak szinonim lexikai egységeket (Hüttner 2005). Ennek ellenére a haladók is használnak FE-eket (pl. kollokációkat, pragmatikai rutinokat, lexikai csoportokat stb.); sőt, minél magasabb nyelvtudási szintre ér el a tanuló, és minél jobban integrálódik a/egy célnyelvi közösségbe, annál több és annál többféle FE-t használ egyre helyénvalóbb és az anyanyelvi szelekcióhoz egyre jobban közelítő módon (ld. fent).

Biztató, hogy a felnőtt nyelvtanulók tudatosan használnak bizonyos célnyelvi elemsorokat formulaszerűen szokásos interakciós helyzetekben és gyakori beszéd-szándékaik rutinszerű elérésére, illetve biztos pontként, kapaszkodóként a pontosság és a beszédfolyamatosság érdekében (Myles és mtsai. 1998, 327; Wray 2000, 472).

---

csak megerősít az elemzést promotáló európai oktatáskultúra, valamint a grammatizálást és a szólistákat favorizáló iskolai nyelvitanítási gyakorlat, ugyanakkor semmi sem igazolja megbízhatóan, hogy miért nem próbálkoznak (többet) nagyobb tömbök tanulásával a vezérelt oktatásban részesülő felnőtt nyelvtanulók (különösen, hogy anyanyelvükön általánosan alkalmazták/alkalmazták ezt a stratégiát). Úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók nem viszik át automatikusan azt a nagy tapasztalatot az idegen nyelv tanulásába, amivel a formulaszerű elemsorok terén rendelkeznek az anyanyelvükön. Gerard (2007) mindazonáltal úgy vélekedik, hogy az anyanyelvi FE-khez kapcsolódó képességek és ismeretek tudatosítással átvihetők lehetnek a célnyelvre is (66–67).

<sup>30</sup> Elsősorban a gyermekek, de kisebb mértékben a felnőttek is.

Kimutatható összefüggés van a nyelvtanulás és –használat foka és sikeressége, valamint a formulaszerű elemsorok használata között (Moon 1998, 30; Ohlrogge 2009). Ez nemcsak a megnövekedett beszédfolyamatosságban (Ellis és mtsai. 2008; Wood 2010) és a rutinszerű interakciós szándékok kifejezésében (Schmidt 1983) mutatkozik meg, hanem a regiszterek és műfajok jelölésében (Hüttner 2005), valamint az anyanyelvihez közelítő idiomatikus nyelvhasználatban (Ellis és mtsai. 2008; Kecskes 2010) is. Kollokációkat is nagy számban használnak a (középhaladó) felnőtt nyelvtanulók, de míg alulhasználják a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó (ezért idiomatikusabbnak érzett), magas MI-együtthatóval rendelkező kollokációkat, túlhasználják a nagyon gyakoriakat (Durrant–Schmitt 2009).

Ezenkívül kevés bizonyíték arra enged következtetni, hogy vannak olyan nyelvtanulók is, akik szegmentálják az egészelegesen megtanult kifejezéseket, és azokból nyelvtani struktúrákat vonnak el, amelyeket felhasználnak kreatívan alkotott, újszerű megnyilatkozások létrehozására (Wong Fillmore 1976<sup>31</sup> – hivatkozza Sugaya–Shirai 2009, 425; Myles és mtsai. 1998; Myles 2012,<sup>32</sup> Wray 2008). Úgy tűnik, hogy a formális oktatásban (is) részesülő felnőtt nyelvtanulók előbb-utóbb elemzik az eleinte elemezetlen kifejezéseket – ez nyilvánvalóan az életkorukban és a tudást explicitté tevő, a kisebb elemeket és a szabályokat, valamint az írott formát támogató osztálytermi körülményeknek köszönhető (Gerard 2007, 76–77), ugyanakkor nagyban függhet a tanuló egyéniségétől és attól is, melyik kifejezést mikor, hol és hogyan tanulta meg, sajátította el.

Tény tehát, hogy a felnőttkori nyelvtanulóknak kihívást jelentenek a formulaszerű elemsorok, de az is tény, hogy nyelvtanulásukban és nyelvhasználatukban kimutatható az egészeleges, formulaszerű üzemmód – a kreatív, analitikus mellett. Abban a tekintetben nincsen egyetértés, hogy milyen kapcsolat van felnőtteknél ezek között az üzemmódok között: Két, egymástól független rendszerről van-e szó, vagy ez a két üzemmód egymásba csatlakozik, interakcióban áll egymással?

Ez a kérdés azonban végső soron talán kevésbé fontos a MINY kontextusában, mint amekkora figyelmet kapott az angolszász szakirodalomban. Egy MINY-tanuló a tanórán rengeteg nyelvtani ismeretet kap; ebben az esetben nem indokolt Granger korábban említett aggálya; sokkal több okot ad az aggodalomra az, hogy a túlgrammatizálás a formulaszerű üzemmód rovására megy. A magyar mint idegen nyelv oktatása híresen (hírhedten) nyelvtanközpontú. Sürgető szükséglet volna a prag-

<sup>31</sup> Wong Fillmore alanyai gyerekek voltak.

<sup>32</sup> A Mylesék, illetve a Myles (hosszanti) kutatásában résztvevő kezdő és álközkezdő tanulók életkora 7-től 16-ig terjedt.



matikai szempontok érvényesítése is,<sup>33</sup> ennek pedig egyik lehetséges módja volna a (formulaszerű) többmorfémás interakciós rutinok (TIR) tanítása.

A formulaszerű elemsoroknak nem az az elsődleges feladatuk a felnőttkori idegennyelv-oktatásban, hogy a kreatív, szabályalapú grammatikai rendszert támogassák. Nem a grammatikai kompetencia, hanem elsősorban a pragmatikai (ú.m. pragmalingvisztikai, szövegalkotói vagy diskurzus, szociolingvisztikai és stratégiai) részkompetenciák fejlődését kellene remélni, elvárni tőlük (vö. Kecskes 2010, 146). A hangsúly a TIR-ekkel kapcsolatban is nem annyira a formán, sokkal inkább a jelentésen, a funkción, a használaton kell, hogy legyen. A felnőttkori idegennyelv-tanulásban szükség van mind a kombinatorikus, mind a formulaszerű tudásra, tanulásra, de tudni kell, hogy melyik mire jó, mire való. A TIR-ek elsősorban a pragmatikai kompetencia szempontjából fontosak, de mielőtt alkalmaznánk őket a nyelvvoktatásban, információkat kell szereznünk arra vonatkozóan, mely elemsorokat milyen céllal és hogyan érdemes tanítani.

Bardovi-Harlig (2012) úgy vélekedik, hogy azokat a formulákat érdemes tanítani a felnőtt nyelvtanulóknak, amelyek nagy gyakoriságúak, és egyben az egyes kontextusokban érvényesülő társadalmi normaként funkcionálnak (p. 213). Mások amellet érvelnek, hogy mivel a gyakori formulákhoz hozzáférnek a diákok, a közepes gyakoriságú (vö. Meunier 2012, 120), illetve a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó elemsorok tanításával kellene foglalkozni a tanórán (vö. Boers–Lindstromberg 2012, 101). Wray (2008) javaslata értelmében bármilyen formulaszerű elemsor tanulása hasznos lehet a felnőtt nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha értéssel-értelmezéssel jár együtt (p. 233). Több vizsgálat jutott hasonló eredményre: a (haladó) felnőtt tanulók rengeteg formulaszerű elemsort tanulnak meg és használnak (Schmitt és mtsai. 2004); az FE-kre mint egészekre való tudatos figyelem (és egyes tanulóknál az elemsorok helyes és helyénvaló használata) fejleszthető, ha az órákon a tanulók sokszor, többféle formában találkoznak az elemsorokkal, és azokat meg is tárgyalják (Jones–Haywood 2004; Rott 2009). Az FE-k formális tanulását elősegíti, ha a tanulók figyelme az elemsorok mögött meghúzódnó kognitív mechanizmusokra irányul (Kövecses–Szabó 1996 és Bouton 1994 – hivatkozza Kecskes 2000, 149). Wray ezen kívül fontosnak tartja a különbségtételt azok között az FE-k között, amelyek kellő mértékben szabályosak, így alkalmasak arra, hogy nyelvi mintákat lehessen kivonatolni belőlük, és azok között, amelyeket nem érdemes erre használni, mivel olyan holisztikus egységek, amelyekben adott forma és adott funkció szorosan összeforrott (általában ezeket érzik az anyanyelvi beszélők tipikusan formulaszerűnek) (Wray 2008, 233).

<sup>33</sup> A grammatikai és a pragmatikai szempontok érvényesítése a nyelvvoktatásban egyazon célt szolgálja: a kommunikatív kompetencia kialakítását (vö. Szili 2006).

Boers–Lindstromberg (2012) áttekintő tanulmányukban arra keresik a választ, mi a haszna a célzott pedagógiai beavatkozásoknak a formulaszerű nyelvhasználat vonatkozásában, azaz milyen sikerrel taníthatók az FE-k felnőtt nyelvtanulóknak. Olyan újabb (2004. utáni) kutatásokat tekintenek át, amelyek a kezelés (az FE-kre vonatkozó tanítás) előtti és utáni tesztek eredményeit vetik össze, és így mérik az egyes tanítási eljárások hatékonyságát.

Az áttekintésből kitűnik, hogy a kísérletek három nagy csoportba sorolhatók: figyelemfelkeltés, korpuszeszközök használata, emlékezetbe vésés elősegítése (Boers–Lindstromberg 2012, 83). A szerzők úgy látják, az FE-k esetleges (*incidental*) tanulása nem nagyon hatékony: például ha csak egyszerűen felhívják a tanulók figyelmét az elemsorokra, vagy azok csak egy tartalomközpontú tevékenység melléktermékeként jelennek meg, a kevés input nem vezet tanuláshoz (*uptake*) (i.m., 98–99). Az autonóm tanulás ösztönzése korpuszeszközök használata által vegyes eredményeket hozott, mert egyrészt befolyásolja a hatékonyságot a felhasználó hajlandósága, felkészültsége és az eszköz minősége, másrészt nincsen bizonyíték arra, hogy az FE-k kizárólag a kikeresés miatt bekerülnének a hosszú távú memóriába (i.m., 99). A szándékos tanulás sikeresebb lehet, de az eljárás hatékonysága nagyban függ az adott FE természetétől, az input megszerkesztettségétől, valamint az instrukciótól – hogy az milyen kognitív folyamatot indít el, továbbá esetleg a nyelv típusától, a tanuló személyiségjegyeitől és kulturális háttérétől (i.m., 93–98, 102–103). A kollokációk kapcsán például úgy tűnik, tanulásuk sikeresebb (azaz mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben), ha nem összefüggő szövegben, ahol a figyelem inkább a tartalomra, mintsem a formára irányul, hanem példamondatokban tanítják őket (i.m., 91).

A szándékos tanulást a szerzők három ponton tartják elősegíthetőnek (i.m., 99–100). Az első a szükség szintje, de mivel a felnőtt nyelvtanulók nagyobb érdeklődést mutatnak az egytagú lexikális egységek iránt, az implicit igényt explicit szükséglettel kell felváltani (pl. instrukció, dolgozatok, tesztek). A második az értékelés szintje: ha a tanuló hasznosnak ítél meg egy elemsort egy adott célra, sikeresebben meg tudja tanulni azt. A harmadik szint a kifejtés szintje: ide azok a mentális-kognitív folyamatok tartoznak, amelyek segítenek emlékezetbe vésni az FE-ket (pl. mentális képalkotás, hangalak-felépítés, interkulturális összevetés, etimológia). Boers–Lindstromberg (2012) megemlíti, hogy a direkt memorizálás is hatékony lehet: a sikeres nyelvtanulók nagyon sok anyagot memorizálnak egyben (pl. dalszövegek, forgatókönyv-részletek, versek, idézetek stb. formájában) (98, 103). A szerzők tisztában vannak vele, hogy a fenti kognitív elemzések nem az (implicit) anyanyelvi folyamatokat tükrözik, de ha sikerül elérni az FE-k megértését és emlékezetben tartását, az eredmény jól hasznosítható lehet – különösen, ha a felnőttek amúgy is nehezen kerülnek ki az elemzést (i.m., 100).

Meunier (2012) olyan tanórai tevékenységeket javasol, amelyek a fenti megfigyelésekre épülnek. A nyelvi input fázisában azt javasolja, a tananyagírás építsen a korpuszokra, a valós nyelvhasználatra és az autentikus anyagokra.<sup>34</sup> Az órai tevékenységek szintjén javasolja többek között a szótárak, internetes keresők és konkordancialisták használatát, továbbá szorgalmazza az olyan eljárások és megoldások alkalmazását, amelyek az FE-k észrevételét és emlékezetbe vésését támogatják (tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, etimológiai elemzés, tudatosítás és egyéb kognitívan motivált feladatok, hanghatáson alapuló ismételtetés, vizuális megjelenítés, párbeszédes gyakorlás, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), ún. *dictogloss* stb.) A szerző ugyanakkor megjegyzi, hogy az egyes FE-k más-más szinten igényelhetik a vezérlést: egyesek az észrevétel (kiemelés), mások a recepció, megint mások a produkció szintjén (Meunier 2012).

Végezetül több kutatás azt igazolja, hogy azok a felnőtt nyelvtanulók tanulják nagyobb sikerrel a formulaszerű elemsorokat, akik aktívan kötődnek a célnyelvi beszédközösség valamely csoportjához (Adolphs–Durow 2004; Dörnyei és mtsai. 2004). Dörnyei és munkatársai (2004) szerint a siker kulcsa a nyelvtelhetség, a motiváció és a szociokulturális integráció/adaptáció hármasa – ezek közül is a legutolsó a legfontosabb (p. 104–105).

#### ***4. Többmorfémás elemsorok a magyar mint idegen nyelv oktatásában***

Ha a nyelvoktatás feladata az, hogy elősegítse a nyelvtanulók nyelvtudásának fejlődését, egyértelmű, hogy a nyelvpedagógia különböző szintjein (pl. módszertan, tananyagírás, órai tevékenységek, mérés) figyelmet kell szentelni a formulaszerű nyelvhasználatnak is. Az idegennyelv-oktatásában – így a MINY-ben is – közhely, hogy nincs egyedül üdvözítő módszer; ez nemcsak a nyelv természetéből következik, hanem a tanulási helyzetek és célok, illetve a tanulók sokféleségéből is. A nyelvoktatás elsődleges célja a tanulók minél sikeresebb nyelvtanulásának elősegítése, és ez általában eklektikus megközelítést igényel:

„Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. [...] [Az] egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel [...]. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. Ezekből az elméletekből

<sup>34</sup> Mivel a legtöbb MINY-tanár a magyart mint anyanyelvét beszéli, a tanári beszéd is jól kiaknázható forrása lehet(ne) a magyar nyelv formulaszerű elemsorainak – amennyiben releváns, elég „sűrű”, és ha valóban tanul belőle a tanuló (erre vonatkozóan nem rendelkezünk adattal a MINY-ben).

azokat a részeket és elemeket kell kiemelni, amelyek a nyelv tanulását eredményesebbé teszik. A nyelv [...] lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, így a gyakorlatban több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak” (Giay 1998, 245–246).

A MINY formulaszerű megközelítése a mai napig elenyésző figyelmet kapott (Murvai, 1990; Dóla, 2006a,b,c,d, 2008a,b,c, 2012; Schmidt I., 2010, 2012). Ma is aránytalanul nagyobb a kínálat (mind a szakmai tanulmányokban és a konferencia-előadásokban, mind a tankönyvekben és a kiegészítő anyagokban) a grammatika vonatkozásában, mint a szókinccs és/vagy a kifejezések terén – ahogy az például a két legnépszerűbb MINY-folyóirat, a *THL2* és a *Hungarológiai Évkönyv* számainak tartalomjegyzékét átfutva is megállapítható (epa.oszk.hu). Az FE-k szempontjából azonban ígéretes lehet az az irány, amit újabban vett a MINY a funkcionális-pragmatikai – és kisebb mértékben a pszicholingvisztikai – szemlélet és az ez irányú kutatások terjedésével (pl. Szili 2004b; Hegedűs 2004b; Bándli 2009; Szépe 2010).

A nyelvről mint tevékenységről való gondolkodás az ezredforduló után a MINY-be is beszivárgott, és ami a MINY leírását illeti, egyrészt a funkcionális grammatika, másrészt a pragmatikai kutatások irányába vezetett. Hegedűs Rita (2004a,b) munkájának köszönhetően megszületett a magyar nyelv funkcionális nyelvtana, amely a grammatikai formákat a nyelvi funkciójukra való tekintettel írja le. A MINY-tanuló számára a nyelvi forma sohasem öncélú, hanem eszköz a kommunikációhoz, ezért Hegedűs kötete arra törekszik, hogy bemutassa, hogyan működnek a nyelvtani szerkezetek a használatban. Bár csekély szerep jut ebben a nyelvreírásban a formulaszerű kifejezéseknek (pl. terpeszkedő kifejezések; *Tipikus kérdések, tipikus válaszok*; helyszínekhez és beszédhelyzetekhez kötődő helyhatározói szerkezetek), a mű – funkcionális szemléleténél fogva – nagyszerű kiindulási pont a többmorfémás elemesorok komplex (formai és funkcionális) megközelítéséhez.

A nyelvről mint cselekvésről való gondolkodás másik csapásvonalát a pragmatika jelölte ki a MINY-ben, azon belül is elsősorban a beszédaktusok, az arcteoría és a nyelvi udvariasság elmélete. Szili Katalin (2002, 2003, 2004a,b) nevéhez köthető az ez irányú vizsgálatok megindulása, és a kutatásokhoz azóta egyre több fiatal kutató csatlakozik (pl. Maróti 2005; Bándli 2009; Erdősi 2011). A vonatkozó munkák egyfelől az egyes beszédaktusok (leggyakoribb) kifejezési formáit, stratégiáit igyekeznek felmérni a felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében, másrészt a MINY-tanulók köztesnyelvi produkciójában vizsgálják a fenti kérdéskört. Noha maguk a kutatások nem kifejezetten a pragmatikai rutinokra irányulnak (illetve csak kis részben irányulnak azokra), az eredményekből közvetve a formulaszerű konverzációs rutinokra is lehet következtetni. Ami azonban a legfontosabb hozadéka ezeknek a kutatásoknak, az, hogy lehetővé teszik a tankönyvszerkesztők számára,

hogy szövegekben és gyakorlataikban olyan nyelviséget jelenítsenek meg, amely megfelel a magyar beszélőközösség valós nyelvi szokásainak, és ezzel elősegítsék a MINY-tanulók megfelelő, hatékony, anyanyelvi-szerű (vagy idiomatikus) nyelvi viselkedését. Ezenkívül a kutatások arra is rávilágítanak, hogy számos beszédaktust előre-kész, konvencionális kifejezések valósítanak meg.

A lexikával jelentősen kisebb mértékben foglalkozik a MINY szakirodalma, mint a grammatikával vagy akár a pragmatikával – nem is szólva a MINY-tanuló lexikonjáról, amellyel kapcsolatban csupán elszórtan található egy-két cikk (pl. Marthy 2010; Erdész 2011). A szavakat a grammatika felől megközelítő tanulmányok a nyelvtan és a szókincs szoros összekapaszkodását hangsúlyozzák a magyar nyelvben, de a lexikát alárendelik a grammatikának. Jónás Frigyes (2005, 73) a magyar nyelv gazdag morfológiája miatt a vezérelt felnőttkori MINY-tanításban azt az eljárást tartja követendőnek, amely „kevés szóval lépésenként gondoz[za] a növekvő grammatikai komplexitást.” Ugyanakkor megjegyzi, hogy a célnyelvi környezet, amely a MINY-beszélőre elsődlegesen a lexikán át hat, a tanulót szavakkal és kollokációkkal árasztja el (ibid). Ebből pedig a tankönyvek szempontjából az a probléma származik, hogy valahogyan meg kell oldaniuk a fokozatosság elve szerint építkező nyelvtani tanmenet és az autentikus lexika közötti ellentmondást. Ennek orvoslására a tananyagok kénytelenek a nyelvtan apró lépéseit minidialógusok és minibeszédhelyzetek sokaságával kombinálni (i.m. 74). Szűcs Tibor (2005) szintén felveti az előbbi kérdést (9), és azzal a problémával kapcsolja össze, hogy a didaktikusan áttekinthető módon rendszerezhető grammatikával szemben a lexika nyitott, kevésbé rendszerszerű, a felnőtt MINY-tanuló szemében pedig egyenesen parttalannak és esetlegesnek tetsző (12). Ezen problémák enyhítésére azt javasolja, hogy az alaktanilag transzparens és jelentéstanilag motivált komplex morfológiai alakulatok (képzett és összetett szavak, etimológiai szócsaládok, igekötős igék) tárgyalása „folyamatos és következetes kísérő szegmentálással [...] és fokozatos bővítéssel” (i.m. 10) egészüljön ki.

Szili Katalin (2009) a kogníció és az interkulturális kommunikáció szemszögéből tekint a szavakra, amikor azt mondja, a „szókincs a világ nyelvi formalizációjának az eredménye, az emberi megismerési folyamatok, a világ konceptualizációjának hű tükré” (16). Ezért az egyes nyelveken a szavak és annál nagyobb egységek jelentésébe beépülő komponensek nemcsak szemantikai és lexiko-grammatikai jellegűek, hanem morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai nyelvtörténeti, kultúrtörténeti információkat is hordozhatnak (ibid), amit figyelembe kell venni a nyelvtanításban – különösen a különböző frazeológiai egységek és idiómák kapcsán, amelyek „által lesz valaki az élő nyelvközösség teljes értékű tagjává” (Károly 1970-t idézi Szili 2009, 20).

Fontos megemlíteni még két olyan lexikográfiai természetű kiadványt, amelyek nemrég kerültek forgalomba, és amelyek hathatós segédeszköznek bizonyulhatnak

a MINY-ben. Az első az *Egy szó mint száz* (Pelcz–Szita 2011a), a másik a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai. 2011). Az előbbi kötet inkább szó-, valamint frázis- és mondatgyűjtemény, mint szótár. A szerzők célja az volt, hogy a MINY-tanulók számára jól áttekinthető leltárt szerkesszenek, amely segíti őket a hasznos szavak és kifejezések tanulásában, illetve a nyelvvizsgára való felkészülésben. A szavak tizenkilenc tematikus csoportban (az ECL nyelvvizsga témaköreire építve) jelennek meg: az „emberi agy csoportosítva jegyzi meg az új szavakat, ezt a megközelítésmódot célszerű a tanításba tudatosan beépíteni, témák szerint összegyűjteni az új szavakat” (Pelcz–Szita 2011b, 163). Mindegyik fejezet két nagy alfejezetre tagolódik. Az első a *Hasznos szavak*: ez a rész – arra hivatkozva, hogy a mentális lexikon nemcsak egytagú, hanem nagyobb egységeket is tárol – nemcsak (a témákon belül szófajok szerint elrendezett) szótöveket, hanem összetett és képzett szavakat (ill. szóbokrokat), és a szavak mellett hozzájuk kapcsolódó vonzatokat és kollokációkat, szókapcsolatokat is megjelenít. Vastag betű emeli ki azokat a szavakat, amelyeket a szerzők az alapszókincs (KER B1) részének tekintenek (kísérleti jelleggel). A másik alfejezet a *Hasznos mondatok* címet viseli (ld. 2-es ábra). Itt a témához kapcsolódó szófordulatok és kifejezések egész mondatba ágyazva jelennek meg, tehát a kötött(ebb) részek a szabadon vagy szabadabban variálhatók részekről semmilyen módon nincsenek elkülönítve. A példamondatok nyelvtani megszerkesztettségének foka szintén a B1-es szintet célozza. A könyv végén szereplő függelékben található *Gyakori beszédfordulatok* szekció további elemsorokat tartalmaz. A szó-, frázis- és mondatlista mellett párhuzamosan megtalálható az egységek angol nyelvű fordítása, megfelelője. A fejezetek emellett az elemekre vonatkozó nyelvi, nyelvhasználati, szociokulturális információkat is tartalmaznak angol nyelven. Bár nem egyértelmű az adatkezelési módszer (a szerzői intuíció valószínűleg nagy szerepet kapott az adatok megszerzésében és kiválogatásában), a szerzők forrásként anyanyelvi beszélőkkel elvégzett gyűjtést, internetes, általuk válogatott szövegeket, valamint az egyes témákkal foglalkozó szakfolyóiratokat és könyveket jelölnek meg (i.m., 162).

A másik munka, a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai. 2011), nem kimondottan a (kezdőbb szinteken álló) MINY-tanulók számára készült, illetve a nyelvtanításban közvetlenül nem használható fel, ugyanakkor nagyon hasznos eszközt ad a tananyagszerkesztők kezébe egy gyakorisági szótár formájában. Az egynyelvű szótár – a szerzői intuíciót kizárva – statisztikailag valid korpuszadatokat és adatkezelési módszert tudhat maga mögött: a legnagyobb magyar szövegtanulmányból, a Magyar Nemzeti Szövegtárból (corpus.nytd.hu/mnusz/)<sup>35</sup> kiinduló anyaggyűjtés és -szűrés számítógéppel történt (a szócikkekhez tartozó példák válogatása emberi közbeavat-

<sup>35</sup> Az MNSz kiegészül egy ingyenes, online elérhető, a magyar igei bővítményszerkezetek korpuszalapú vizsgálatára alkalmas adatbázissal és lekérdezővel, a Mazsolával (<http://corpus.nytd.hu/mazsola/>).

kozást igényelt). A kötet legterjedelmesebb részében a magyar nyelv leggyakoribb igéi leggyakoribb bővítményszerkezeteikkel (vonzat, szabad bővítmény, illetve az igével kollokációt, idiomatikus szerkezetet, szólást vagy közmondást alkotó szó, szavak) betűrendben szerepelnek. A komplex igei szerkezetekben elkülönülnek a lexikálisan szabad és kötött bővítmények: az utóbbiak esetében a bővítményként megjelenő tartalmas szó mással nem cserélhető fel. Különösen hasznos lehet a MINY számára mind a tananyagszerkesztést, mind a nyelvvizsgáztatást illetően a *Gyakoriság szerinti mutató*, amely előfordulásuk gyakorisága szerint rendezi sorba a szerkezeteket (a sort a *mond –t* vezeti). A tanításban jól használhatók lehetnek a szótár további részei: a *Keretek szerinti mutató*, az *Igekötős keretek szerinti mutató*, a *Kötött szavak szerinti mutató* vagy az *Alapige szerinti mutató*. A formulaszerű kifejezések oktatása szempontjából rendkívül értékes ez a szóleltár, hiszen számos olyan igei bővítményszerkezetet tartalmaz, amely egyben kollokáció és/vagy lexikálisan kötött konstrukció is (pl. *részt vesz valamiben*, *valakinek bejön valami*, *arról szól a történet*); a kötet nemcsak a tankönyvírók és a tanárok, hanem a haladóbb nyelvtanulók számára is kincseshánya lehet.

#### Hasznos mondatok ■ Első találkozás

#### Useful sentences ■ Meeting someone for the first time

<p><b>Bemutakozás</b></p> <p>Azt hiszem, mi még nem ismerjük egymást: Kiss Géza vagyok. Szeretnék bemutatkozni: Nagy Kata vagyok. Hadd mutakozzam be: Fehér Péter vagyok. Bemutatom/Bemutatlak a kollégámnak.</p>	<p><b>Introducing yourself</b></p> <p>I don't think we've ever met; I'm Géza Kiss. I would like to introduce myself: I'm Kata Nagy. Let me introduce myself: I'm Péter Fehér. Let me introduce you to my colleague.</p>
<p><b>Rövid kérdések</b></p> <p>Hol lakik/laksz? Régóta él/élsz Sopronban? Mivel foglalkozik/foglalkozol? Mit csinál szabadidejében? / Mit csinálsz szabadidődben? Melyik egyetemen tanul/tanulsz? Tegeződjünk, jó?</p>	<p><b>Short questions</b></p> <p>Where do you live? Have you been living in Sopron for a long time? What do you do for a living? What do you do in your spare time? Which university do you attend? Let's speak informally (<i>lit.</i> Let's say <i>te</i> to each other), okay?</p>
<p><b>Búcsúzás</b></p> <p>Adok egy névjegykártyát. Hadd adjak egy névjegykártyát! Ezen rajta van minden elérhetőségem. Örülök, hogy megismerhettem/megismerhettek. Remélem, még találkozunk.</p>	<p><b>Before saying good-bye</b></p> <p>I'll give you my business card. Let me give you my business card. It has all my contact information. It was nice meeting you. I hope we'll meet again.</p>

2. ábra: Szemelvény az *Egy szó mint száz* c. kötetből (Pelcz–Szita 2011, 12)

Kifejezetten a formulaszerű nyelvhasználat oktatásáról több mint húsz évvel ezelőtt megjelent egy írás a *Hungarológia oktatása* című folyóiratban *A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez* címmel. Ebben a rövid, egyetlen hivatkozást sem tartalmazó publikációban Murvai Olga (1990) azt írta, hogy a magyar nyelvhasználat

bővelkedik az olyan szólancokban, amelyek elemei tipikusan együtt szerepelnek a diskurzusban, formájukat és funkciójukat illetően stabilak, egészlegesen tárolódnak az emlékezetben, és készen hívjuk őket elő a használat során. Murvai ezeket nyelvi automatizmusoknak, kliséknek nevezte. Javaslatára szerint nagyban segítené a külföldiek MINY-tanulását, ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk az ilyen előre-kész panelek tanítására, hogy fejlesszük a tanulók beszédfolyamatosságát és interakciós készségét szóban és írásban. A felvetés sajnálatos módon sokáig nem talált folytatásra a szakmában; csak tizenöt év elteltével születtek olyan tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek a formulaszerű megközelítés fontosságát hangsúlyozzák a MINY-ben. Ezek ellátták azt a feladatot, hogy megismertették a MINY szakmáját a formulaszerű nyelvhasználat és nyelvtanulás elméletével (Dóla 2006c,d, 2008a,c, 2012; Schmidt 2010), és bevezették a vonatkozó terminológiát (Dóla 2006b), de nagyobb lélegzetvételi kutatásra nem került sor a MINY-ben releváns formulaszerű elemsorok kapcsán.

A kismintás kutatások eredményei igazolni látszanak a formulaszerű megközelítésmód jogosultságát a MINY-ben is. Egy, felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében nyitott diskurzus-kiegészítő teszt formájában elvégzett kismintás felmérésben az informális baráti meghívás beszédaktusát túlnyomó részben (lexikálisan nagyon szűk körben mozgó) formulaszerű interakciós rutinok által valósították meg a beszélők (Dóla 2006a).<sup>36</sup> Az adatok összevetése a tankönyvek által szerepeltetett formákkal rámutatott, hogy míg az anyanyelvi beszélők kevés kifejezést gyakran használnak, addig a tankönyvek sokféle formát jelenítenek meg jóval egyenletesebb eloszlásban, ami a gyakori alakulatok alulreprezentáltságához vezet (ibid).

Egy hosszanti, kétszereplős esettanulmány, amelynek résztvevői a kutató egyik csoportjában tanuló kezdő Erasmus-hallgatók voltak (a cseh Jana, 28 és a brit Rick, 23), egy három hónapos (hatvanórás) nyelvtanfolyam során vizsgálta a formulaszerű nyelvhasználatot két, azonos instrukcióban részesülő, mégis nagyon eltérő sikerrel tanuló és hatékonysággal kommunikáló tanulónál (Dóla 2008a). A kutatás három különböző időpontban (a hónapok végén) gyűjtött adatokat többféle forrásból: a résztvevők magyar nyelvű írásbeli (SMS, képeslap, levél) és szóbeli produkcióinak (interjú, képleírás, szerepjáték) nyelvi elemzése és a hallgatók általi retrospektív elemzése, valamint (elsősorban a nyelvtanulási és nyelvhasználati szokásokról, tapasztalatokról folytatott) időszakos irányított interjúk formájában. Az eredmények arra utaltak, hogy az egyéni változók (pl. interakció anyanyelvi beszélőkkel, memória, attitűd, motiváció, nyelvtelhetség) nagyon nagy szerepet játszanak abban, mikor mennyi és milyen formulaszerű elemsort hogyan alkalmaz a tanuló. Ugyanazon idő alatt, azonos instrukció

<sup>36</sup> A leggyakoribb elemsorok – csökkenő sorrendben – a következők voltak: *nincs/van kedved –ni; nem megyünk el/nem jössz el/eljössz/menjünk el/elmegyünk/gyere el (vhova/-ni); mit szólnál – hOz; mi lenne, ha – nÁnk; nem volna kedved – ni; volna kedved –ni* (Dóla 2006a).



mellett Jana egyértelműen magasabb nyelvtudási szintet ért el, mint Rick, és ez a különbség a két beszélő formulaszerű nyelvhasználatában is nagy különbséget jelentett.<sup>37</sup> Arra a kérdésre, hogy ez minek volt köszönhető, részleges választ adtak az interjúk során nyert adatok. Jana pozitívabb attitűddel fordult a magyar nyelv felé (a magyart például nehéznek, de szépnek és érdekesnek találta, míg Rick csak nehéznek), több nyelvtanulási tapasztalattal bírt, és jobban igyekezett kihasználni a célnyelvi környezet adta lehetőségeket (Jana például próbált magyarul beszélgetni magyar szobatársaival és a kórházi gyakorlata során a betegekkel, míg Rick barátnőjével és barátaival csak angolul társalgott, a magyart megtartotta standard beszédhelyzetekre – pl. rendelés étteremben, bárban). Jana figyelme ezenkívül közvetlenebbül irányult a kifejezésekre, mint Rické: füzetébe hasznos szavakat és kifejezéseket írt fel, a magyarokat kérdezgette, ezt vagy azt hogyan szokták mondani, és sokat hallgatott rádiót magyarul; Rick viszont nyelvtani táblázatokat és különálló szavakat jegyzett le, és több fordításos feladatokat szeretett volna kapni a kurzus folyamán.

A fenti adatokból természetesen nem lehet általánosítani. Ahhoz, hogy a MINY-ben megfelelő módon tudjuk kezelni a formulaszerű elem sorokat, mindenképpen átfogóbb kutatások szükségesek. Ezek, mint korábban jeleztük, három vonalon képzelhetők el: korpuszalapon, pszicholingvisztikai kísérletekkel és köztesnyelvi/nyelvpedagógiai kutatások formájában. Ez utóbbinál maradvá végezettel tekintsük át, hogyan kezelik a formulaszerű kifejezéseket a MINY-ben használatos tananyagok.

<sup>37</sup> Az első hónap végén mindkét résztvevő több panelt használt, mint kreatívan megszerkesztett elem sorot, ám a Jana által használt elem sorok hosszabbak voltak, és ez a résztvevő a beszélgetések során sokszor teljes egészükben elismételte a kérdező mondatait és promptjait (az interjú mintegy tanulási lehetőségként kihasználva). Rick ezzel szemben kevesebb, rövidebb és egyszerűbb elem sorokat használt, és a kérdésekből többnyire csak az ismerős szavak elejét ismételte el. Míg Jana a készen tanult panelek mintájára, nyelvtani szabály elvonásával analógiásan kreatív mondatokat szerkesztett (pl. *Prágában élek. → Kollégiumban élek. \*Magyarországban élek*), addig Rick az elem sorokat szóalakokra szedte, és a kész szóalakokat illesztette be (hibásan) kreatívan megszerkesztett mondataiba (pl. *Köszönöm szépen. → \*A város szépen*). A későbbiek során még nyilvánvalóbbak lettek a különbségek. Jana egyre kiegyensúlyozottabb mértékben használta a formulaszerű és a kreatív-szerkesztő üzemmódot: a korábban hasznosnak tartott interakciós és időt nyelő rutinokat megtartotta (pl. *köszönöm szépen; szerintem; remélem; esik az eső; megmondaná, merre van a ... stb.*), de személyes gondolatainak kifejezésére kreatívan megalkotott mondatokat használt. Ezek csupán rövid formulaszerű elem sorokat tartalmaztak – főleg olyanokat, amelyek a beszélő számára hasznos grammatikai információt tároltak (pl. *nekem van*). A harmadik hónap végén Jana már csak akkor ismételte el a kérdező promptjait, ha azokat részleteiben is ismerte, egyébként csak az ismerős szót vagy szóalapot ismételte el, esetlegesen továbbszerkesztve azt (pl. *–Milyen termetű? –Termete közepes*). Rick nyelvhasználatát kevésbé fejlődött a három hónap alatt. A formulaszerűen használt panelek köre kis mértékben bővült; az azokon kívüli beszédre a telegrafikus jelleg volt jellemző. Emellett továbbra is jellemző volt, hogy kész szóalakokra vágta szét a készen megtanult elem sorokat, és azokból épített (hibás) új mondatokat (pl. *Szeretek zenét hallgatni. → \*A kedvenc zenét a Metallica. \*Mit zenét hallgatni? – értsd: Milyen zenét hallgatsz?*). Ez a beszélő a harmadik hónap végén sokat támaszkodott a promptokra, de azokat sokszor jelölten ismételte meg (pl. *–Mi van a szobádban? –\*A szobádban van...; – Kártyával fizet? –\*Kártyát*).

Az ezredfordulóig megjelent MINY-tankönyveket szemügyre véve<sup>38</sup> az az általános megállapítás tehető, hogy bennük a grammatika uralkodik mindenekfelett. Jellemző a tananyag grammatikai sorrendezése, a különféle nyelvtani formák mellé pedig sokszor esetlegesen rendelődnek a témák, a szituációk, a szemantikai funkciók és a beszédzándékok. A szövegek többsége rövid mesterséges pedagógiai szöveg, amely az új grammatikát (ill. lexikát) hivatott bemutatni. Általában kevés az autentikus vagy annak látszó, jó minőségű szöveg és az ahhoz kapcsolódó szövegértési feladat. A gyakorlatok többsége a hagyományos, szó- vagy mondatszintű grammatikai gyakorló feladatok körébe esik. Szembetűnően hiányzik – a bemutatás és a gyakorlás szakasza után – az alkalmazás fázisa, ahol kommunikatív gyakorlatokra, interakcióra és készségfejlesztésre kerülhetne a sor.

A régebbi tankönyvek kevés jó minőségű autentikus szövege, kisszámú, az élőnyelvi kommunikációt megfelelő módon szemléltető diskurzusa (különféle műfajú szóbeli és írott szövegek, párbeszéddek stb.), valamint elenyésző számban szereplő (szóbeli és írásbeli) interakciós-kommunikációs feladata tehát eleve kedvezőtlen helyzetet teremtett a formulaszerű elemsorok tanulásához. De mi a helyzet a mostanában készült tananyagokkal? Helyszíkjében ehelyütt részletes tankönyvelemzés nélkül vagyok kénytelen általános megállapításokat tenni a 2000. után megjelent tananyagokról a tekintetben, hogy hogyan hatott (hatott-e) a MINY szakirodalmában is bekövetkező fordulat a konvencionális kifejezések tanítására a MINY-tananyagírás szintjén.

A konvencionális kifejezések tekintetében általánosan leszűrhető, hogy a 'nyelv mint tevékenység' szemlélet terjedése és a funkcionális-pragmatikai kutatások megindulása a MINY-ben egyre erősödő igényt támaszt a tananyagok szövegeinek és párbeszédeinek életszerűségével, az interakciók kontextualizáltságával és a pragmatikailag adekvát nyelvhasználattal szemben, és ez egyre kedvezőbb helyzetet teremt a formulaszerű konvencionális kifejezések tanításához. A tankönyvek egyre kiemeltebb helyen foglalkoznak a különféle elemsorokkal – mind a gyakorlatok, mind a leckék tagolása szintjén, a nyelvtudás előrehaladtával pedig egyre több lehetőség adódik az anyanyelvi-szerű kifejezésmódok bemutatására és gyakoroltatásra. Az a tanulás is leszűrhető azonban, hogy – a tankönyvek jellegéből általánosan adódóan – a tanulók kevés/ritka inputhoz jutnak, ami a kifejezéseket illeti: a könyvek inkább sokféle szöveg, beszédhelyzet és feladat

<sup>38</sup> A tanórai kutatások szintén nem jellemzőek a MINY-ben, így nincs megbízható információnk a tekintetben, hogy mi folyik pontosan a magyar nyelvi órákon. Például: Milyen órai tevékenységek formájában dolgozzák fel a tanórák a tankönyv szövegeit? Milyen kiegészítő anyagokat hogyan használnak? Milyen jellegű interakciót folytat a tanár a diákokkal és a tanulók egymás közt? Melyik tevékenységet mennyire szeretik és tartják hasznosnak a tanulók? Hogyan tanulják a szabályokat és a szókincset? Hogyan jutnak birtokába egyéb jellegű tudásformáknak (pl. egy elemsor használati értéke, nyelvi udvariasság, szokásos kifejezésmódok)? Stb.

szerepeltetésére törekszenek, ami nem feltétlenül kedvez az egy kifejezésre vonatkozó lexiko-grammatikai és pragmatikai tudás elmélyítésének. A MINY-könyvek ráadásul nem sokszögesítik a kifejezésekre vonatkozó tudást: azokat egyoldalúan a grammatikai szolgálatába állítják, annak rendelik alá, illetve azon keresztül szemlélik. Ami égetően hiányzik a formulaszerű kifejezések megfelelő tanításához a MINY-ben, az az elméleti háttér (pl. a kifejezések formális-funkcionális csoportosítása), a korpuszok és a korpuszalapú szótárak használata (amit ma már lehetővé tenne az MNSz, a Mazsola és az azokon alapuló *Magyar igei szerkezetek*), valamint a következetes módszertan.

A korábbiakat felidézve bármilyen formulaszerű elem sor tanulása hasznos lehet a felnőtt MINY-nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha olyan sokoldalú megközelítéssel jár együtt, amely elősegíti a kifejezés formai-funkcionális megértését, értelmezését. Nagy általánosságban, Rod Ellis (2005) tíz elvét a formulaszerű elem sorokra alkalmazva a következő nyelvpedagógiai javaslatokat érdemes szem előtt tartani a MINY-ben (is): A vezérelt idegennyelv-oktatás

- 1) biztosítsa, hogy a tanulók egyaránt szert tegyenek formulaszerű elem sorok gazdag tárházára és szabályalapú kompetenciára is;
- 2) biztosítsa, hogy a tanulók elsősorban az FE-k pragmatikai jelentésére és használatára összpontosítsanak;
- 3) biztosítsa, hogy a tanulók emellett az FE-k formájára (forma–funkció párosítás, pragmalingvisztika) is összpontosítsanak (a szabályosakat lehet elemezni);
- 4) elsősorban az FE-kről való implicit tudás kialakítására irányuljon (pl. gyakorlással), de ne hanyagolja el az explicit tudást (magyarázat) sem;
- 5) az FE-k oktatásakor vegye figyelembe a tanuló ’beépített tanmenetét’ (a grammatika tanulásának természetes sorrendisége);
- 6) biztosítson rengeteg célnyelvi inputot (receptió útján) az FE-kről és használatokról a tanulóknak;
- 7) biztosítson lehetőséget az output számára is (az FE-k produkciója);
- 8) sok lehetőséget biztosítson a tanulóknak a célnyelven való interakcióra;
- 9) vegye figyelembe a tanulók egyéni változóit az FE-k tanításakor (pl. anyanyelv, nyelvtelhetség, nyelvtanulási tapasztalatok, motiváció, attitűd, tanulási stratégiák, a tanulás és a nyelvhasználat terepei és csatornáit);
- 10) felméréskor mind szabad, mind kontrollált helyzetben vizsgálja az FE-k nyelvi produkcióját (vö. 210–221)!

Fontos az input mennyisége és minősége: az, hogy a tanulók életszerű kontextusokat leképező szövegekben sokszor, többféle formában találkozzanak az elem sorokkal. Emellett azonban az is fontos, hogy meg is tárgyalják a kifejezéseket. Az instrukció feladata egyrészt az, hogy hangsúlyozza a formulaszerű kifejezések fontosságát a tanulók felé, és észrevétesse őket velük (pl. tipográfiai kiemelés, szél-

jegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, aláhúzás a szövegben, kikeresés szótárban, korpuszban, szótárban vagy keresőben, formai és/vagy funkcionális csoportosítás, lexikai feladatok, tesztek). Másrészt a nyelvoktatás feladata biztosítani, hogy a tanulók megértik és megtartják emlékezetükben az elemsorokat (pl. mentális képalkotás, vizuális megjelenítés, hangalak elemzése, formai tudatosítás, interkulturális összevetés, etimológia feltárása, direkt memorizálás, hanghatáson alapuló ismételtetés, párbeszéd drillezés, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), *dictogloss* stb.) Harmadrészt az elemsor kommunikatív tevékenységekben történő alkalmazása (pl. szövegalkotás, szerepjáték, szimuláció) ráébresztheti a tanulót, hogy mikor és mire tudja használni az adott elemsort: ha maga is hasznosnak ítél meg egy kifejezést saját nyelvhasználata szempontjából, nagyobb valószínűséggel megtartja azt a hosszú távú memóriájában, és motiváltabb lehet további elemsorok megtanulására. Ami a formulaszerű elemsorok grammatikai tárgyalásmódját illeti, a kellő mértékben szabályos és transzparens kifejezések (pl. *jó napot kívánok*) alkalmasak lehetnek a tanórai elemzésre: amellett, hogy felhívjuk a figyelmet konvencionális jellegükre és kontextuális-pragmatikai kötöttségeikre, elemezhetjük belső szerkezetüket is, ugyanakkor feltétlenül szükséges rámutatni lexikai-grammatikai variálhatóságuk korlátaira is. Nem minden formulaszerű elemsort érdemes azonban grammatikai górcső alá venni: azokat az egységeket, amelyekben forma és funkció olyan szorosan összetapadt, hogy holisztikus, non-kompozicionális, invariábilis, sokszor improduktív és/vagy szabálytalan egységek jöttek létre, csupán szemantikailag-funkcionálisan érdemes értelmezni, majd egyben kell memorizálni, a változtatásokat pedig le kell tiltani, illetve esetleges következményeikre fel kell hívni a figyelmet.

A formulaszerű elemsorok megfelelő nyelvpedagógiai alkalmazásával a MINY-tanítás nagy eséllyel hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkenjen a MINY-tanulóknak nehezedő kombinatorikus szabályalkalmazás terhe, valamint hogy a MINY-beszélők nyelvhasználata pragmatikailag helyénvalóbb legyen, és jobban megfeleljen az anyanyelvi szelekciónak.

### **5. Lezárás: köztesnyelvi szempontok a többmorfémás interakciós rutinok vizsgálatában**

A nyelvpedagógiában általánosan elfogadott nézet, hogy a kommunikatív kompetenciának fontos része a frazeológiai és a pragmalingvisztikai kompetencia, hiszen ezek segítik elő, hogy a nyelvtanuló nyelvi viselkedése megfeleljen a célnyelvi beszélőközösség normáinak, hogy nyelvhasználata közelítsen a célnyelvi közösség valós nyelvi szokásaihoz, azaz kellő mértékben idiomatikus legyen (anyanyelvi szelekció), és nem utolsó sorban ezek révén válhat az idegen nyelvi beszélő a célnyelvi beszélőközösség minél teljesebb értékű tagjává. A formulaszerű elemsorok ismerete

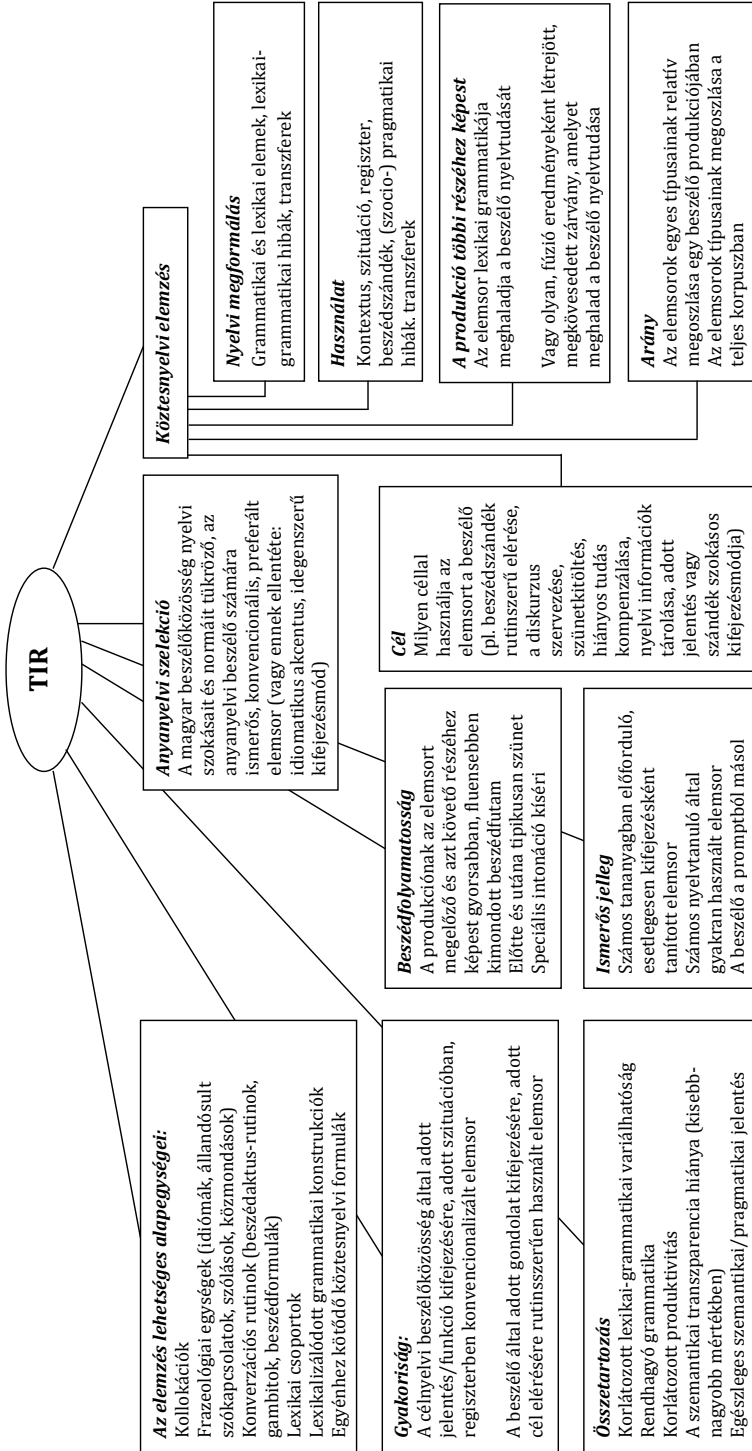
ezenkívül (főleg a nyelvtanulás kezdetén) kompenzálhatja a tanuló hiányos nyelvi kompetenciáját, és a későbbiekben is feldolgozásbeli előnyökkel járhat, növelheti a beszédfolyamatosságot. Végül az is feltételezhető, hogy bizonyos esetekben a formulaszerű elemsorok olyan „frazális plüssmackók”-ként viselkednek, amelyeket a nyelvtanuló egészlegesen sajátít el, és kezdetben holisztikusan használ, majd elemez, és grammatikai extrapoláció útján nyelvi információkat von el belőlük, amelyeket felhasznál kreatívan megalkotott mondatai szerkesztéséhez.

A nyelvtanulás-tanítás szakterületén a formulaszerű nyelvhasználat kategóriáján belül elsősorban a kollokációk, a frazológiai egységek (pl. idiómák, állandósult szókapcsolatok, szólások és közmondások) és a konverzációs rutinok (pl. beszédaktus-formulák, SBU-k, gambitok) kaptak figyelmet, illetve másodsorban a lexikai csoportok és harmadsorban minden olyan elemsor, amelyet a tanuló holisztikusan, elemzés nélkül használ.

A vonatkozó nyelvelmélet hatására az (angolszász) idegennyelv-oktatásban előbb születtek a nyelvtanítás formulaszerű megközelítésével próbálkozó módszertanok, mint a célközönséget felmérő empirikus kutatások. Ma, amikor több adattal rendelkezünk a formális oktatásban részesülő felnőttek formulaszerű nyelvtanulásáról, tudjuk, hogy ez a csoport nehezebben veszi észre, értelmezi, jegyzi meg, és hívja elő a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, illetve más arányban és más elemsorokat használ, és sokszor jelölt módon (hibásan vagy nem megfelelően) alkalmazza őket.

Az idegennyelv-oktatás kontextusában jelenleg két fő irányban folynak kutatások: a *mit?* és a *hogyan?* irányában. A különféle korpuszkutatások (célnyelvi intralingvális kutatások, kontrasztív kutatások, köztesnyelvi kutatások) azt igyekeznek feltárni, hogy milyen formulaszerű kifejezéseket érdemes tanítani (a gyakoriság, az összetartozás és a célnyelvi norma alapján), hogy milyen transzferhatások érvényesülhetnek az egyes nyelvek esetében, és hogy milyen általános tendenciát mutat a tanulók köztesnyelvének alakulása a formulaszerű kifejezések tekintetében. A pszicholingvisztikai kísérletek célja, hogy feltárják az elemsorok egyes típusainak feldolgozása mögött meghúzódó mechanizmusokat az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszélők tekintetében, illetve az idegen nyelvi beszélők különféle (pl. nyelvtudási szint szerint elkülönülő) csoportjainak vonatkozásában. A köztesnyelvi kutatások arra keresik a választ, milyen változók hogyan hatnak a tanulók formulaszerű nyelvhasználatának ismeretében és alakulásában, illetve hogy miként segítheti elő a vezérelt nyelvtanítás a formulaszerű elemsorok tanulását.

A 3-as ábra összegzi azokat a köztesnyelvi/nyelvpedagógiai szempontokat, amelyeket a (formulaszerű és nem formulaszerű) TIR-ek beazonosításában és jellemzésében alkalmazhat az olyan kutatás, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásának minőségét a rutinszerű kifejezések tanításán keresztül kívánja fejleszteni.



3. ábra: Köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontok a TIR-ek vizsgálatához

## IRODALOM

- Adolphs, Svenja – Durow, Valerie 2004. Social-cultural integration and the development of formulaic sequences. In: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use.*, John, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 107–126.
- Andor József 2005. Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interjú Ronald Langackerrel. In: Kiefer F. – Kertész A. – Pelyvás P. (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI. Tanulmányok a kognitív szemantika köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–42.
- Annual Review of Applied Linguistics* 2012/32. (ARAL)
- Bándli Judit 2009. *Az egyet nem értés pragmatikája* (PhD-értekezés). PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. (Hozzáférés: 2013-06-10.) <http://www.nydi.btk.pte.hu/doc/disszertaciok/Bandli-Judit2011.pdf>
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2006. On the Role of Formulas in the Acquisition of L2 Pragmatics. *Pragmatics & Language Learning* 11: 1–28.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Marda, Rose – Nickels, Edelmira L. 2008. The Use of Conventional Expressions of Thanking, Apologizing, and Refusing. In: Bowles, M. – Foote, R. – Perpiñán, S. – Bhatt, R. (eds.): *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum.* Somerville, MA, Cascadilla. 113–130. (Proceedings Project. [www.lingref.com](http://www.lingref.com), document #1739)
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2012. Formulas, Rutines, and Conventional Expressions in Pragmatics Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 206–227.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2012. Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 83–110.
- Conklin, Kathy – Schmitt, Norbert 2012. The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 45–61.
- Cowie, Anthony P. 1988. Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment. (Hozzáférés: 2011-07-12.) <http://gagl.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2001-44/01/GAGL-44-2001-01.pdf>
- De Cock, Sylvie 1999. Repetitive phrasal chunkiness and advanced EFL speech and writing. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory: Papers from the Twentieth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 20)*, Freiburg Im Breisgau, 51–68.
- Dóla Mónika 2006a. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. A formulaszerű nyelvhasználat elméletének relevanciája a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2*. 1–2: 41–55.
- Dóla Mónika 2006b. Formulaszerű nyelvhasználat – az angol *formulaic language* terminus beillesztése a magyar nyelvtudományi terminológiába. In: Fóris, Á. – Pusztay, J. (szerk.) *Utak a terminológiához. Terminologia et Corpora – Supplementum.* Szombathely, Tomus I; 94–116.
- Dóla Mónika 2006c. Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 20–32.
- Dóla Mónika 2006d. Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* II., Iskolakultúra, Pécs, 76–90.
- Dóla Mónika 2008a. Analitikus és holisztikus folyamatok a magyar mint idegen nyelv tanulásában. In: Alabán, F. et al. (szerk.) *Kontextus, filológia, kultúra* 2. Univerzita Mateja Bela Filologická fakulta, Katedra hungaristiky, Banská Bystrica. 193–209.

- Dóla, Mónika 2008b. Chunks and Rules. Morphologically Complex Word Forms in Adult L2 Hungarian. Előadva: *Formulaic Language Research Network Postgraduate Conference*. Nottingham, 2008. június 20.
- Dóla, Mónika 2008c. Dual-mechanism approach to Hungarian morphology. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 36–48.
- Dóla, Mónika 2012. An interactional (routine) formulaic word-string in L2 Hungarian from a constructional perspective. In: Alberti, G. – Kleiber, J. – Farkas, J. (szerk.) *Vonzásban és változásban. A Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek* különkiadása. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs. 129–140.
- Dörnyei, Zoltán – Durow, Valerie – Zahran, Khawla 2004. Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. In: Schmitt, N. (ed.): *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 87–106.
- Durrant, Philip – Schmitt, Norbert 2009. To what extent do native and nonnative writers make use of collocations. *International Review of Applied Linguistics* 47: 157–177.
- Ellis, Nick C. 1996. Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 96–126.
- Ellis, Nick C. – Simpson-Vlach, Rita – Maynard, Carson 2008. Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. In: *TESOL Quarterly* 42/3: 375–396.
- Ellis, Nick C. 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17–44.
- Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, Rod 2005. Principles of instructed language learning. *System* 33: 209–224.
- Erdész Fanni 2011. Figuratív kifejezések a kétnyelvű mentális lexikonban – Az anyatejjel szívjuk magunkba? *THL2* 1-2: 56–67.
- Erdősi Vanda 2011. Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. *Hungarológiai Évkönyv* 12: 88–102.
- Foster, Pauline 2001. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In: Bygate, M. – Skehan, P. – Swain, M (ed.) *Language tasks: Teaching, learning and testing*. Longman, London/New York. 75–94.
- Gerard, Jessica Eve 2007. *The Reading of Formulaic Sequences in a Native and Non-native Language: An Eye Movement Analysis*. Dissertation. University of Arizona. ProQuest. (Hozzáférés: 2013-07-01.) [http://books.google.hu/books/about/The\\_Reading\\_of\\_Formulaic\\_Sequences\\_in\\_a.html?id=WHpK1xn14g4C&redir\\_esc=y](http://books.google.hu/books/about/The_Reading_of_Formulaic_Sequences_in_a.html?id=WHpK1xn14g4C&redir_esc=y)
- Giay Béla 1988. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay B. – Nádor O. (szerk.) *Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 245–279.
- Granger, Sylviane 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In: Cowie, A.P. (ed.) *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Clarendon Press, Oxford. 145–160.



- Hakuta, Kenji 1974. Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. *Language Learning* 24/2: 287–297.
- Hegedűs Rita 2004a. A funkcionális grammatikák felettle szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 86–91.
- Hegedűs Rita 2004b. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hüttner, Julia 2005. Formulaic language and genre analysis: the case of student academic papers. *Vien-na English Working Papers* 14/1: 3–20.
- Jónás Frigyes 2005. „Szóról szóra” a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1: 68–76.
- Jones, Martha – Haywood, Sandra 2004. Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. In: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. John Benjamins, Amsterdam. 269–300.
- Kecskes, Istvan 2000. Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters* 7: 145–161.
- Kecskes, Istvan 2003. *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York.
- Kecskes, Istvan 2010. Situation-Bound Utterances as Pragmatic Acts. *Journal of Pragmatics*. doi:10.1016/j.pragma.2010.06.008. (Hozzáférés: 2012-06-12.) [www.elsevier.com/locate/pragma](http://www.elsevier.com/locate/pragma)
- Lewis, Michael 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Maróti Orsolya 2005. Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. *THL2* 1: 93–99.
- Marthy Annamária 2010. Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében. *THL2* 1-2:124–134.
- Meunier, Fanny 2012. Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 111–129.
- Millar, Neil 2011. The Processing of Malformed Formulaic Language. *Applied Linguistics* 32/2: 129–148.
- Moon, Rosamund 1998. *Fixed expressions and idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Murvai Olga 1990. A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez. *A hungarológia oktatása* 7-8: 98–104.
- Myles, Florence – Hopper, Janet Hooper – Mitchell, Rosamond Mitchell 1998. Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning. *Language Learning* 48/3: 323–363.
- Myles, Florence 2012. Complexity, accuracy and fluency. The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In: Housen, A. – Kuiken, F. – Vedder, I.: (eds.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Language Learning & Language Teaching 32. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 71–93.
- Nattinger, James – De Carrico, Jeanette S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ohlrogge, Aaron 2009. Formulaic expressions in intermediate EFL writing assessment. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.) *Formulaic Language. Volume 2. Ac-*

- quisition, loss, psychological relativity, and functional explanations.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 375–386.
- Paquot, Magali – Granger, Sylviane 2012: Formulaic Language in Learner Corpora. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 130–149.
- Pawley, Andrew – Syder, Francis H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J.C. – Schmidt, R.W. (eds.) *Language and communication.* Longman, New York. 191–226.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011a. *Egy szó mint száz. Magyar–angol tematikus szókincstár.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011b. *Egy szó mint száz.* (Ismeretetés) *THL2* 1–2: 162–177.
- Rott, Susanne 2009. The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.) *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 405–422.
- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2011. *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2010. A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1–2: 108–123.
- Schmidt Ildikó 2012. Forma és funkció kapcsolata a magyar köztesnyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13: 43–50.
- Schmidt, Richard W. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson, N. – Judd, E. (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition.* Rowley, MA, Newbury House; 137–174. (Hozzáférés: 2013-06-10.) <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Interaction,%20acculturation,%20and%20the%20acquisition%20of%20communicative%20competence.pdf>
- Schmitt, Norbert (szerk.) 2004. *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use.*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Schmitt, Norbert – Dörnyei, Zoltán – Adolphs, Svenja – Durow, Valerie 2004. Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use.* John Benjamins, Amsterdam. 55–86.
- Sugaya, Natsue – Shirai, Yasihuro 2009. Can L2 learners productively use Japanese tense-markers? A usage-based approach. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.) *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 423–444.
- Szépe Judit 2010. Fonológiai szintű szekvenciaszervezési műveletek magyar anyanyelvűek spontán közléseinek és a magyart idegen nyelvként tanulók tévesztéseiben. *THL2* 1–2: 90–107.
- Szili Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126/1: 12–29.
- Szili Katalin 2003. *Elnézést, bocsánat, bocs...* A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127/3: 292–307.

- Szili Katalin 2004a. Miért zöldebb a szomszéd kertje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 244–252.
- Szili Katalin 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2006. Grammatika↔Pragmatika? *THL2* 1–2: 22–28.
- Szili Katalin 2009. Szavak dialógusa. *THL2* 1-2: 15–27.
- Szücs Tibor 2005. Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL2* 1: 7–21.
- Willis, Dave 1990. *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. COLLINS ELT, London/Glasgow.
- Wood, David 2010. *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency. Background, Evidence and Classroom Applications*. Continuum, London/New York.
- Wood, David (ed.) 2012. *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication*. Continuum, London/New York.
- Wray, Alison 1999. Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32: 213–231.
- Wray, Alison 2000. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics* 21/4: 463–489.
- Wray, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wray, Alison 2006. Formulaic Language. In: Brown, K. (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition). Oxford, Elsevier Vol. 4: 590–597.
- Wray, Alison 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford University Press, Oxford.
- Wray, Alison 2012. What Do We (Think We) Know About Formulaic Language? An Evaluation of the Current State of Play. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 231–254.

#### EGYÉB FORRÁSOK

<http://www.keronline.hu/>

[http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsgák%20KER%202006.pdf> (hozzáférés 2012-07-20)

*Dóla, Mónika*

#### **Multimorpheme interactional routines in foreign language learning and in the teaching of Hungarian as a Foreign Language**

The present paper focuses on multi-morpheme interactional routines (MIR), and on the pedagogical relevance of these sequences in Hungarian as a Foreign Language (HFL) learning and teaching. MIR sequences are units of vocabulary (word-forms or strings of morphemes/words) which the speaker uses with high relative frequency, i.e. in a routine-like manner, to achieve specific social-interactional goals, to organize discourse, or to express given ideas. The main aim of the paper is to provide a literature review of the major findings which are relevant for foreign language learning and especially HFL teaching, and which have recently been reached in international and Hungarian research.