

**Bakk-Miklósi Kinga**

**A kétnyelvűség és a második nyelv tanulásának  
rövid történeti áttekintése, a legfontosabb elméleti irányzatokból  
származó nemzetközi adatok ismertetése**

*(az előző számunkban közölt tanulmány folytatása)*

**Kognitív készségek a teljes nyelv ellen**

A 60-as, 70-es évek nyelvelsajátítási szakaszának egy része maga után vonta a lélektan hagyományos behaviorista fogalmainak elutasítását és az új kognitív pszichológia elfogadását. Ez a megközelítés a jelenkori pszichológia domináns paradigmája lett, és kihatott a második nyelv kutatására is. A jelenkori kognitív pszichológia keretei között dolgozó kutatók számára a második nyelv tanítása egyike a sok bonyolult kognitív képességeknek, és ennek megfelelően történik a második nyelv elsajátítása is. Kezdetben a tanulót elárasztja a végrehajtandó feladatok nagy száma, melyek a második nyelv beszéléséhez szükségesek: a hangok helyes artikulálása, a lexikális elemek helyes kiválasztása, a helyes nyelvtan használata stb. A gyakorlással könnyebbé válik a nyelv hangjainak helyes kiejtése, és több figyelmet lehet szentelni a helyes szó kiválasztására és a nyelvtanra.

A „teljes nyelv” megközelítés számára e tanulásról való nézet túlságosan leegyszerűsített, és a tanulási folyamat különálló, elszigetelt feladatokra való feldarabolásához vezet. A képességekre való koncentráció különösen árt a nyelvi kisebbségben levő gyermekeknek. A *teljes nyelv* megközelítésben a jelentés a lényeg, és a készségek elsajátítása alárendelődik annak a feladatnak, hogy a tanulást jelentőségteljesé tegyék a tanulók számára.

**A kognitív készségek megközelítés**

A következőkben egy bizonyos kérdésre fogok koncentrálni, arra, hogy hogyan tanulnak meg a gyermekek olvasni egy második nyelven. Az olvasás kognitív készségnek tekinthető; valóban egyike a legbonyolultabb és legnehezebb készségeknek, amit a gyermeknek birtokolnia kell az iskolában. Az a gyermek, aki egy sor nyomtatott betűt szóbeli közléssé alakít, úgy tűnhet, hogy ezt a feladatot kevés mentális erőfeszítéssel hajtja végre. Valójában, a kognitív készségek szemszögéből a gyermek bonyolult kölcsönhatási folyamatokat él meg, melyek sokféle részképességtől és képességtől, egy óriási mennyiségű kódolt információtól függenek. A folyékonyan olvasónak önműködővé vált nyelvi készségekkel kell rendelkeznie, pl. vizuális és auditív memóriával, társítania és egységesíteni kell az intra- és intermodális ingereket, elvonatkoztatnia és általánosítania a sémák vagy szabályok létrehozta információt (Vellutino–Scanlon 1982). Más szóval: a gyermeknek a kész olvasóvá váláshoz három fontos feladatot kell jól elsajátítania, melyek fejlettségi szempontból egymáshoz kötöttek. Csak azután válik lehetővé a kifinomultabb olvasási és szövegértési készségek elsajátítása, miután automatikussá vált a szódekódolási művelet. Hasonlóképpen, a szódekódolási készségek automatikussá válása függ a jelkép és hang közti megfeleltetés szabályainak elsajátításától. A kognitív pszichológusok jó és gyenge olvasókkal végzett kutatása kimutatta, hogy az olvasási folyamat bizonyos összetevői fejlettebbek a jó olvasóknál, mint a gyenge olvasási készséggel rendelkező tanulóknál. A következők különböztetik meg a jó olvasókat a gyengéktől:

„Lentről felfelé” készségek:

- jobb információátviteli képesség a rövid távú memóriában;
- jobb vizuális megkülönböztetés;
- magasabb fonológiai elemzőképesség;
- jobb megfigyelési készségek.

„Fentről lefelé” készségek:

- jobb készség a szintaktikai tudás használatára;
- felsőbbrendű szemantikai tudás és a szövegkörnyezet használatára vonatkozó képesség;
- jobb képesség ahhoz, hogy túllépjen a mondaton, amikor következtetéseket akar levonni a cselekményről.

A második nyelvet tanulók számára az olvasás által igényelt kognitív készségek tökéletes elsajátítása nehéz feladat, és gyakran frusztrációt és iskolai kudarcot okoz. Ilyen szempontból döntő periódusnak a nagyobb elemi osztályok számíthatnak. A gyermekek ekkorra általában elég gördülékenyen olvasnak, az egyes szavaknál nagyobb egységekben, de még nem teljesen érett olvasók (Gibson–Levin 1975). Az olvasás folyékonyága feltételezi, hogy a gyermek megtanulja gyorsan kihámozni a szövegből a jelentést – mely feltételezi a szavak gyors dekódolását – hogy helyet adjon a munkamemóriában a kialakult jelentések megőrzésének (LaBerge–Samuels 1974; Perfetti–Hogaboam 1975). A gyengén olvasók a szövegértésben akadályozva érezhetik magukat, vagy mert képtelenek elsajátítani az automatikus szódekódolást, vagy mert a jelkép–hang párosítás még nem önműködő, készségszintű.

A második nyelven való olvasáshoz szükséges az összes „lentről felfelé” készség. Továbbá azoknak a gyermekeknek, akik olvasni tanulnak egy második nyelven, több nehézségük lehet, mint az egynyelvűeknek, mert nem ismerik a célnyelv szemantikai és szintaktikai korlátait. Ha a gyermekek nem képesek spontán módon azonosítani és kiaknázni a szintaktikai kapcsolatokat, és rugalmasan használni a szemantikai szövegösszefüggést, szövegértésük és olvasási sebességük hanyatlani fog (Carr 1981).

### **A teljes nyelv megközelítés**

A „lentről felfelé” készségekre való koncentráció a *teljes nyelv* megközelítés támogatói számára nehézséget jelent. Ők az ilyen igyekezeteket töredékeseknek és redukcionistaáknak látják. A *teljes nyelv* megközelítésben a hangsúly azon van, hogy az olvasást jelentőségteljesé tegyék, a tanulókat pedig személyesen vonják be. A tematikus tanítás révén az olvasás az oktatás teljes részévé válik, nem pedig egy különálló tantárggyá.

Míg a hagyományos kognitív megközelítés a tanárt szakértőnek tekinti, a tanulókat pedig inasoknak, a *teljes nyelv* megközelítés szerint a tanár szerepe a megkönnyítés, a diákok pedig azok, akik értelmezik a jelentésalkotás feladatát. A hagyományos megközelítés az olvasásban részt vevő készségeket fejlettségileg sorrendre bontva látja, míg a *teljes nyelv* megközelítésben egy készséget akkor tanítanak, amikor a gyermeknek szüksége van rá a végzett munkájához. Az íráskészségek egymással összefüggnek a *teljes nyelv* megközelítésben, az orális készségeket nem feltétlenül kell teljesen kifejleszteni az olvasás előtt, mint ahogy az olvasásnak sem kell szükségszerűen megelőznie az írást.

A *teljes nyelv* mozgalom több, mint a nyelvtanulásról szóló elmélet, filozófiai álláspontot képvisel az oktatásról (Edelsky 1990). Az oktatást társadalmilag és kulturálisan megosztott tevékenységnek látja, és azt kérdezi, hogyan épül szociálisan a műveltség az osztályban. A kutató szerint a diákokat fel kell hatalmazni, hogy saját tapasztalataikat, közösségeiket és kultúráikat értékeljék.

A *teljes nyelv* mozgalom kihatott az írni-olvasni tanítás hagyományos nézeteire is. Például Means és Knapp (1991) abban a vitában, hogy a kognitív megközelítés miként érvényesül a kulturális szempontból különböző háttérű gyermekeknél, azt javasolták, hogy a curriculáris változtatásoknak komplex, jelentőséggel bíró problémákra kell koncentrálniuk, és kapcsolatokat kell felállítani a diákok iskolán kívüli tapasztalatával és kultúrájával. Hangsúlyozzák az erőteljes gondolkozási stratégiák modellálásának fontosságát, valamint a különféle megközelítések és megoldások bátorításának a fontosságát, a párbeszédnek pedig a tanítás és tanulás fő közegévé kell válnia. Hasonlóképpen, a szövegértési stratégiák tanítási módszereiről szóló vitában Harris és Graham (1992) megjegyezték, hogy egy ilyen tanításnak megfelelő, jelentőségteljes kontextusokban és környezetekben kell történnie.

Az írás területén hasonló erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy a jelentésépítést a curriculum központjába helyezték, és hogy az írás mindenfajta oktatás részévé váljon. Az írásfolyamat megközelítést igencsak használják a gyermekek köreiben, és bizonyos összefüggésekben a nyelvi kisebbségben levő gyermekeknél is alkalmazták (Gutierrez 1992).

A *teljes nyelv* megközelítés kutatási alapjáról szóló tanulmányban Pearson és Raphael (1991) megjegyezték, hogy a *teljes nyelv* modell számos jellemvonását kifejezetten a sikeres írásktatással társították. Jelentős bizonyíték van arra, hogy az irodalomolvasás jobb olvasásmegértést fejleszt ki, mint a készség elszigetelt gyakorlása. A kutatás azt is kimutatta, hogy a gyermekek írásának a minősége és mennyisége javul, ha az iskolázás kezdetétől arra buzdítják őket, hogy széles skálájú, szabadjára hagyott írástevékenységekben vegyenek részt. Továbbá kimutatták, hogy a valóságghű szereppel bíró írásfeladatok sokkal realiztikusabb képet alakítanak ki az olvasás és írás hasznáról.

Azt is bebizonyították, hogy a *teljes nyelv* megközelítés az osztálytermekben csökkenti a helytelen kulturális minősítést, mely gyakran előfordul a különböző nyelvi és kulturális háttérből jövő gyermekeknél, mivel a diákok és a tanár az, aki meghatározza a tanuláshelyzet kontextusát. Mindazonáltal sok megválaszolatlan kérdés van az íráskészségek tanításának reformtörekvéseiről az etnikai és nyelvi kisebbségben levő gyermekek esetében.

Néhány szerző megpróbálta összeférhetővé tenni a teljes nyelv és a hagyományosabb kognitív megközelítéseket (például Garcia–Pearson 1990; McKenna, Robinson–Miller 1990). Edelsky (1990) szerint ezek a próbálkozások hiábavalók, mivel a teljes nyelv paradigmaváltást képvisel. Azok a kísérletek, melyek hagyományos eredménymérő eszközöket használnak az oktatási hatékonyság meghatározására, a teljes nyelv támogatói számára a paradigmavakság példái. Ezután dől el, hogy e két nézet kibékíthető-e egymással. Függetlenül attól, hogy a kutatók a *teljes nyelv* paradigma minőségibb módszereit használják, vagy a hagyományosabb mennyiségi módszereket, fontos meghatározni, hogy az újító tanítások milyen feltételek mellett hatékonyak a nyelvi kisebbségben levő diákok számára. Főleg a nagyobb elemi osztályokban fontos oktatásbeli kihívással számolhatunk, ahol az íráskészségek központi fontosságúak a gyermekek későbbi, felsőoktatásban való sikere szempontjából.

## **Az elit kétnyelvűség a népi kétnyelvűség ellen**

Fishman (1977) két helyzetet különít el:

- (a) a kétnyelvűség cél az elit számára;
- (b) a kétnyelvűség csupán a köznép egy kínos helyzete.

Ehhez kapcsolódik a hozzáadó és elvonó (Lambert 1975), illetve a választható és körülmény hozta (Valdes 1992) kétnyelvűség. A különböző kétnyelvűségi helyzetek

megkülönböztetése – mivel a csoportok státusához tartozik – segít megérteni a különböző szakaszokban dolgozó kutatók orientációját, valamint az egymásnak ellentmondó felfedezések és konklúziók különválasztását (Hakuta 1986).

Az elit számára alkalmazott másodiknyelv-tanítás a kutatás fő feladata volt az idegen nyelv és a kanadai felzárkóztató szakaszok idején. Ezekben a helyzetekben a megoldandó probléma az volt, hogyan lehet a második nyelvet a lehető legkreatívabban és legintenzívebben tanítani, megfeleltetve a közép- és felsőosztály szükségleteinek. Az idegen nyelv szakaszában nemzetközi versenyképességre volt szükség. A kanadai felzárkóztató programok esetében a fő támogatók középosztálybeli, angolt beszélő szülők voltak, akik ráeszméltek gyermekeik lehetőségeire, ha azok franciát tanulnak egy hivatalosan kétnyelvű társadalomban. Az anyanyelv státusa egyik esetben sem nem válik kérdésessé, a kívánt cél pedig a kétnyelvűség.

A pszichometriai és nyelvkisebbségi fázisokban a figyelem az általában bevándorló és „népi” változatosságú diákok népességére terelődött. A fő szociális kérdés az volt, hogy a bevándorlók elég gyorsan tanulják-e az angolt; az anyanyelvvel szembeni attitűd az üdvös elhanyagolás vagy a teljes ellenségesség volt, ezt az állandó etnolingvisztikai gettóktól való félelem kísérte.

A pszichometriai szakaszban a század elején a kutatók a standardizált intelligencia-teszteket használták annak felmérésére, hogy az új bevándorlóknak volt-e egy elképzelésük a régiekről (Hakuta 1986). A jelenlegi nyelvkisebbségi szakasz kutatói ugyanezt az angol tudásgyarapodás gyorsaságával mérték le, illetve az iskolai teljesítménymérők segítségével. Ezekben a beállításokban a nyelv státusa jelentéktelen, és – noha elfogadható, ha a nyelvet otthoni környezetben használják – a kétnyelvűség nemkívánatos cél (Imhoff 1990).

Amint Hakuta alátámasztotta (1986), az alanyok populációjának társadalmi státusa, valamint a tanulmányozást vezető kutató szociális értékei eltérő következtetésekhez vezettek a kétnyelvűségnek az intelligenciára gyakorolt hatásáról. A pszichometriai szakasz idején a kutatások megállapították, hogy a kétnyelvű alanyok a standardizált intelligencia-teszteken rosszabbul teljesítettek, mint az egynyelvűek. Másrészt az elit kétnyelvűséggel végzett kutatások azt mutatják, hogy a kognitív és nyelvészeti eredmények pozitívak. Tehát a kétnyelvűség jó hatással van az elitre, de ártalmas a köznépnak. Az ellentmondó bizonyítékok kibékítésekor támpontot jelent, ha megtaláljuk azt a pontos szintet, melyen megmagyarázhatók és kibékíthetők a különbségek.

Cummins (1976) felülvizsgálta a népi és elit kétnyelvűekkel végzett kutatást a kétnyelvűség hatásairól. Feltevése szerint a fő közvetítő az, hogy az alanyok elérték-e egy „küszöb” kétnyelvűségi szintet. A küszöbhipotézis alapján pozitív eredmények csak akkor születnek, mikor a gyermekek mindkét nyelvben egy magas működésű szintet értek el. Ezzel ellentétben, a népi kétnyelvűség esetében, ahol az első nyelv kompromittálódik – mint pl. a bevándorlóknál, akik anyanyelvüket felcserélik a második nyelvvvel – a következmények negatívak lesznek.

A szociológiai nézőpont támadta a küszöbhipotézis nyelvről kialakított elméleti szemszögét, mivel értelemszerűen törvényesíti a „félnyelvűség” fogalmát (Edelsky et al. 1983; Cummins–Swain 1983), ilyenként a gyermek egyik nyelvben sem lesz gyakorlott (Skutnabb–Kangas–Toukoma 1976; Romaine 1989).

A félnyelvűség ontológiai státusáról szóló vita gyökerei egy alapvető kérdésre vonatkoznak: bizonyos társadalmilag elfogadott nyelvi kódok velejáráon korlátozhatók-e működésükben? Ezzel párhuzamosan folyt egy másik vita a 60-as években a négerek által beszélt angolról: vagyis, hogy ez a népi nyelv csupán egy elkoptatott változata-e a standard angolnak, vagy pedig saját integritással rendelkezik, külön nyelvi rendszer (Labov 1972)? Ezzel egyidőben zajlik a kétnyelvűek kódváltásáról szóló vita: e jelenség

nyelvi zavarról, avagy ellenőrzött kifejezésmódról tesz tanúbizonyságot (Zentella 1981). A félnyelvűség fogalmának bizonyos kritikussai szerint semmi hiányosság nincs a népi kétnyelvűek nyelvében, és az ehhez való ragaszkodás csupán középosztálybeli elfogultságot tükröz (Brent–Palmer 1979).

### **Az elit és a népi kétnyelvűség közti hidak**

Hacuta és McLaughlin (2001) nézete szerint az alapvető pszichológiai és nyelvészeti folyamatok nem térnek el merőben az elit és a népi kétnyelvűek között. A második nyelv nyelvtanának elsajátítása közben elemzett hibák és teljesítmények nem mutatnak semmiféle rendszerszerű különbséget az elit és a népi kétnyelvűek között. A szerzők egyetértenek azzal, amit John Macnamara (1976) állított a nyelv elsajátításáról: „amikor a csecsemő, a tíz éves gyermek és a felnőtt oroszul tanul, a legfigyelemreméltóbb végkifejlet az orosz” (175). A kognitív és nyelvészeti mechanizmusok a nyelvtanulás számára egyetemesen hozzáférhetők, és nem valószínű, hogy alkalmatlanná váljanak a legtöbb kétnyelvűégi körülményben.

A második nyelv elsajátításának folyamatában jelentkező hasonlóságokon kívül a szakirodalom más fontos közös vonást is sugall az elit és a népi kétnyelvűek között. A bizonyíték szerint kölcsönösség van a kétnyelvűség és a kognitív teljesítmény mértéke között még a népi kétnyelvű alanyoknál is, amikor megfelelő módszertani ellenőrzést alkalmaznak (Duncan–Devilla 1979; Hakuta 1987). A szociológiai helyzet nem szül eltérő eredményeket attól, amit az elit kétnyelvűeknél megállapítottak. Hasonlóképpen, a „természetes” fordításról végzett tanulmányozások olyan gyermekek körében, akiket nem képeztek ki hivatalos keretek közt a feladatra, magas szintű működésről tesznek tanúbizonyságot mind a genovai elit kétnyelvűek (Malakoff 1991), mind a Puerto Rico-i alsó-SES-i kétnyelvűek esetében a Connecticuthoz tartozó New Havenben (Malakoff–Hakuta 1991).

Egy utolsó példát az elit és népi kétnyelvűek közti hídra a kétutas kétnyelvű oktatási programok képezik, melyek a nyelvi fölényben és nyelvi kisebbségben levő diákokat nem választják külön, és ezt azzal a céllal teszik, hogy mindkét diákcsoportban kifejlesszék a kétnyelvűséget az elemi iskolától kezdve. E programok népszerűsége gyorsan növekedett az AEÁ-ban (Christian–Mahrer 1992). Valójában a nyelvi kisebbségben levő diákok hagyományos kétnyelvű oktatási programjainak jellemzőit ötvözi a nyelvi fölényben levő diákok felzárkóztató oktatásával. Ezek a programok a fő gondokkal, a nyelvfejlődés szociolingvisztikai szükségleteivel foglalkoznak. A probléma az volt, hogy a kétnyelvű oktatásban a nyelvi kisebbségben levő diákok nincsenek eléggé kitéve angol modelleknek (ami nem igaz, hiszen az angol mindenütt jelen van az AEÁ-ban), de még ennél is komolyabb probléma volt, hogy a hagyományos felzárkóztatás kezdte kialakítani saját szociolingvisztikai helyzetét, mert a nyelvnek nem voltak anyanyelvi beszélői (Selinker, Swain–Dumas 1975).

### **Alapkutatás az alkalmazott kutatással szemben**

Mind az első, mind a második nyelv elsajátítása izgalmas terület, mert választ ígér fontos elméleti kérdésekre a nyelv, az agy és a kultúra természetét illetően. Mégis a második nyelv kutatásának egyik szembetűnő jellemvonása az, hogy a valós világ problémáival törődik. A második nyelv kutatóinak tevékenységét sokkal inkább a társadalmi gondok határozzák meg, mint az első nyelvvel foglalkozó társaik munkáját. Például nagyon sok kutatás foglalkozott a kanadai francia felzárkóztatás gyakorlatával, ahol a francia nyelvű gyermekeket óvodától kezdve csak angolul tanuló osztályokba helyezték (pl. Lambert–Tucker 1972; Lambert 1984; Genesee 1978). A fő kérdés:

képesek-e lépést tartani az angol nyelvű tudományokban és tantárgyakban az angolul beszélő és csak angol nyelven tanított diákokkal? Ez elsődleges kérdés, hiszen a szülők szeretnék, hogy gyermekeik jól beszéljék a franciát, de abban is biztosak szeretnének lenni, hogy nem veszítenek teret az ország domináns nyelvében. A kutatás a programváltoztatások hatékonyságát is megvizsgálta, melyek különböző osztályalakulatokat és nyelvkeveredéseket tartalmaztak (Genesee 1984).

A második nyelv kutatóit foglalkoztató kérdések az egész színeképet átszelik az elméletitől az alkalmazottig. Az „elméletibb” végnél a második nyelv elsajátításának kutatói a következő kérdéseket teszik fel: vannak-e negatív vagy pozitív következményei a kétnyelvűségnek mind a nyelvi, mind a kognitív fejlődés szempontjából (Diaz 1983); illetve létezik-e egy optimális kor a második nyelv tanulására/tanítására (pl. Long 1990)?

Valamivel gyakorlatiasabbak a következő kérdések: milyen lesz a második nyelv elsajátításának várható szintje? Maradjanak a gyermekek a kétnyelvű oktatási programban (pl. Collier 1987)? Hogyan mérhető a legjobban a gyermekek nyelvi gyakorlottsága (pl. Cummins 1981)?

Az egyik legszélesebben kutatott kérdés a programfelmérésre vonatkozik: Melyek a hatékony kétnyelvű tanítási órák jellemzői (pl. Tikunoff 1983)? Mi a viszonylagos hatékonysága azoknak a különféle megközelítéseknek, melyek a nyelvi kisebbségben levő diákok oktatására vonatkoznak (pl. Ramirez et al. 1991)?

Időnként a politikai fűtöttség akadályozza az objektív kutatást, vagy szükségtelenül korlátozza a kérdések megszerkesztettségét. Meglátásom szerint az ilyen helyzetet elméleti szempontból megfelelő alapvető kutatásnak kell egyensúlyba hoznia.

## **Elmélet statisztikai adat ellen**

Minden kutatási terület tartós feszültsége az elmélet és a módszertan. Ez nem kevésbé igaz a második nyelv kutatására. Egyesek szerint az elmélet alapján kell megszervezni a kutatást, mások úgy vélik, hogy alulról fölfelé kellene haladni, megépíteni darabonként az elméletet a kutatási eredmények alapján.

## **Hol kell kezdeni?**

Ezzel a kérdéssel Long (1985) foglalkozott, aki megkülönböztette az „elmélet-utána-kutatás” stratégiát a „kutatás-utána-elmélet” stratégiától. Egyetlen kutatásból sem hiányzik teljesen az elmélet, csupán egyes kutatásokat nagyobb mértékben irányít az elmélet. Long megjegyezte, hogy mindkét változatnak megvannak a maga előnyei és hátrányai.

Az „elmélet-utána-kutatás” stratégiának előnye, hogy egy megközelítő választ ad, míg a „végső igazságra” fény derül. Ezek az elméletek hasznos heurisztikával szolgálnak, azt feltételezik, hogy lemérhető hipotéziseket alkotnak, melyek megerősíthetők vagy megcáfolhatják az elméletet. Az „elmélet-utána-kutatás” megközelítés hátránya az, amit a szociálpszichológusok „megerősítés-elfogultságnak” neveznek (Greenwald, Pratkanis, Leippe–Baumgardner 1986), lényege: az előzetes hipotézisnek egy határozott előnye van az elbírálás folyamatában.

A „kutatás-utána-elmélet” megközelítésnek az előnye, hogy közelebb állunk a kézenfekvő empirikus bizonyítékhoz, és így csak korlátozott állításokat teszünk. A konfirmálás-elfogultság valószínűsége nincs áthúzva, mivel minden kutatás egy elméletet tesz próbára, de kisebb a befektetés egy elméleti nézőpontba. Hátránya az, hogy e megközelítésből hiányzik a fejlettebb elméleti megalapozottság heurisztikus ereje.

Long (1985) úgy érvelt, hogy az „elmélet-utána-kutatás” megközelítés hatékonyabb vizsgálódás előtt nyit teret. Állította, hogy a kutatást vezérlő elmélet

bármikor megmondja a kutatónak, hogy melyek a releváns adatok, és melyek a kritikus elvégzendő kísérletek. Ez a kutatási stratégia magyarázatot szolgáltat adott területen végbemenő folyamatokról. Ezzel ellentétben Greenwald (1986) és társai úgy vélik, hogy a kutató, aki elkezd ellenőrizni egy elméletet, előfordulhat, hogy saját énjét is beleviszi az elméleti előrejelzésbe, és olyan eljárásokat választ ki, melyek végül az előrejelzést megerősítő adatokhoz vezetnek, s így túl általánosító következtetések születnek.

A második nyelv kutatásában számos szakember jelenleg a „kutatás-utána-elmélet” stratégiával dolgozik, arra figyelnek, amit a leírt statisztikai adatok mondanak, és ezután haladnak az elméleti állítások felé. Ennélfogva a második nyelv tanulására vonatkozó elsajátítási sorrendről számos empirikus tanulmány született, mielőtt elméleti érvek születtek volna a „természetes” fejlettségi sorrendről.

Másfelől az univerzális grammatika „elmélet-utána-kutatás” megközelítésű. A jelenlegi második nyelvet kutatók többsége elfogadja a Chomsky-féle elvek paraméterek biztosította keretet, és ellenőrzik az elmélet előrejelzéseit a második nyelv tanulóival. Amint Schachter (1993) kimutatta, az univerzális grammatika jelenlegi elméletei eléggé elhatárolódnak, amikor a második nyelv kutatására alkalmazzák őket. Nem tudjuk, hogy a paraméterek újra beállításához szükséges univerzális grammatika rendelkezésére áll-e a felnőttkori másodiknyelv-elsajátításról szóló elképzeléseknek. Kiderülhet, hogy az éretten második nyelvet tanulók az univerzális grammatika csak azon vonásait mutatják, mint az első nyelv esetében, és nem képesek hozzáférni az univerzális grammatika veleszületett tudásához, amit valaha birtokoltak.

## **Elmélet és igazság**

A második nyelv kutatásának területén számos vita folyt az elmúlt időben az elmélet szerepét illetően. A vita egyik kérdése a kuhni paradigma fogalomra vonatkozik. Amint azt ismételten kimutatták (pl. Phillips 1987), a kuhni paradigma fogalom többértelmű. Kuhn-ról azt állítják, hogy 21 különböző értelemben (Masterman 1970) használta a szót klasszikus, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) című könyvében. Mindazonáltal világos, hogy Kuhn számára a paradigma egy keret, mely meghatározza a kulcsfogalmakat és módszereket, a jelentős problémákat, illetve a tudományos felfedezések érvényessége felmérésének szempontjait. A paradigma kiválasztása nem történhet észérvek alapján, mivel e választást „nem határozhatják meg csupán a szabályszerű tudomány jellegzetes felmérési eljárásai, ugyanis ezek függnek részben egy bizonyos paradigmától, és ez a paradigma képezi a témát” (1962, 93).

Mihelyt egy kutató egy paradigmában dolgozik, egy másik paradigmában dolgozók által javasolt, évrre és bizonyítékra vonatkozó szabályok gyanúsak tűnnek. Mindez nem azt látszik-e sugallni, hogy az egyik tudós által az egyik paradigmán belül javasolt érvek semmivel sem jobbak vagy igazabbak, mint a másik paradigmában dolgozó tudós által vallott érvek? Egy bizonyos érv vagy egy bizonyos tudás állítása nem vonatkozik-e egy adott keretre vagy paradigmára?

Ezt a nézetet a második nyelv területén Schumann (1983) vetette fel, aki szerint minden elmélet metaforikus rendszerekre alapozott társadalmi kivitelezés, és hogy tudásunk e pontján eredményes lenne, ha a második nyelv elsajátítását minél több szemszögből közelítenénk meg. A területet uraló elméletek, az univerzális grammatika, a kognitív elmélet és a szociolingvisztikai elmélet, mind hozzájárulnak valamivel tudásunk gyarapításához. Schumann számára egyik megközelítés sem elhanyagolható, mindenik felkínál valamit.

Ez az összemérhetetlenség kérdése. Phillips (1987) megjegyzi, hogy a kuhni paradigmák fogalma ahhoz a következtetéshez vezet, hogy a versengő paradigmák

összeférhetetlenek, és a különböző paradigmák tudósai nem tudnak ésszerű dialógust fenntartani egy bizonyos határon belül.

Természetesen az igazság soha sem tudható meg közvetlenül és teljes egészében. Minden tudást a jelképes rendszerek közvetítenek, melyeket a tudósok, a kor megszorításai és a kultúra használ. Egy bizonyos tudományos megközelítés által használt szimbolikus rendszer vagy metafora segíthet tisztán látni, de nem képez végső igazságot. Az igazság részleges reprezentációinak az összekeverése szintén nem eredményez teljes igazságot. A végső igazság csupán az elméletek metaforájának árnyéka által válik megközelíthetővé.

Hogyan kerülhető el akkor a szolipszizmus? Válaszul a második nyelv kutatói segítségül hívják a meghamisíthatóság fogalmát. A tartózkodó elméletek nem mérhetőek le. Az elmélet túlélhet, noha mint egy áthatolhatatlan erődítmény, talán legyőzhetetlenül, de tökéletes elszigeteltségben. Az elméletet le kell ellenőrizni, bár a kutatás eredményei inkább „kipróbálják”, mint „bebizonyítják” az elméletet. Egy elmélet ismételt kiállhat egy ilyen próbatételt, de lehet, hogy gyakran egy újabb próba kiszorítja azt. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy elméletet elutasíthatnak vagy sem. De egy elméletet soha sem erősítenek meg. Ez a logikája a statisztikai következtetésnek: a nulla hipotézist soha nem fogadják el.

Ez nem azt jelenti, hogy Popper meghamisíthatóság próbaköve tévedhetetlenséghez vezet. A negatív bizonyíték nem aknázhat alá ténylegesen egy elméleti pozíciót, mivel ilyen felfedezések elnyerhetők anélkül, hogy érvénytelenné tennék az elméletet. Valóban bizonyos elméletek állandó cáfolatnak vannak kitéve (Feyerabend 1978). Mialatt kimutatják egy ilyen kutatási program határait, mely a hamisíthatóság próbakövére épül, a második nyelv kutatói beismerik, hogy ez a próbakő kritikus az elméleti fejlődés szempontjából (Beretta 1993; McLaughlin 1993). Így például az az érvelés, mely szerint lehetséges második nyelvet a tudatküszöb alatt (ahogyan elalszunk) megtanulni, egy olyan hipotézis, mely lemérhető, meghamisítható vagy feladható, mint a második nyelv tanulás egy életképes elmélete.

Előfordulhat, hogy egy második nyelv elsajátításáról szóló elméletet újra át kell vizsgálni, ha negatív eredményeket találtak. Megtörténik, hogy az elmélet bizonyos feltételek közepette megállja helyét (pl. egyes nyelvek esetében), máskor pedig nem. E bonyodalmak nem teszik érvénytelenné a vállalkozást. A kutatást nem egy elméleti légtérben hajtják végre. Az elmélet diktálja, hogy merre nézzen a kutató; nem minden jelentőségteljes és felderítésre méltó.

Felváztam tehát majdnem egy egész század figyelemreméltó és alapkutatását a kétnyelvűségről és a második nyelv elsajátításáról, a történelmi szakaszok és a meghatározó feszültségek dupla látószögét felhasználva.

Egy hasznos elbeszélő struktúrán kívül, melybe empirikus rögek ágyazhatók, e tanulmány miképpen nyújthat maradandó értéket a jövőbeni kutató számára?

– A területet továbbra is olyan szükségletek fogják elsődlegesen vezetni, melyeket a gyakorlat és a politika hoz létre inkább, mintsem az elmélet. A nemzetközi vándorlással foglalkozó néprajz, mely kitűnt a pszichometriai szakasz és a nyelvkisebbségi szakasz alatt, továbbra is alapul fog szolgálni a népi kétnyelvűség iránti érdeklődésnek, és valószínűleg uralni fogja az elit kétnyelvűség problémái iránti figyelmet.

– Főleg a nyelvpolitika területén fő elméleti feszültségek, mint például az empirizmus a racionalizmus ellen és a pszicholingvisztika a szociolingvisztika ellen megkülönböztetések nagyon szembeötlő fogalmakká fognak válni, mielőtt felébrednek az angol nyelv elsajátítására vonatkozó rövidlátó fókuszolásból. A kutatók a katalizátor szerepét töltik be ebben a folyamatban, rámutatva a politika és a gyakorlat számára releváns elméletekre, és hozzáférhetővé téve elméleteiket azon egyének számára, akik a kutatóközösségen kívül vannak.



– A legbefolyásosabb kutatás az lesz, mely sikeresen magába olvasztja ezeket az elméleti feszültségeket és útmutatást nyújt az elméletek helyes vagy helytelen voltáról, amint azokat felhasználják a gyakorlatban, a szakmai fejlődésben és a politikában.

Az öröndetes hír az, hogy a tényleg jó kutatási kérdésekre mindig visszatérhetünk és vissza is térünk; mi mindannyian ugyanannak a vállalkozásnak vagyunk részei: ősrégi kérdéseket teszünk fel egyre kifinomultabb vagy éppen társadalmi szempontból hasznosabb formákban.

*(A szelektált bibliográfiát a lap előző számában közöltük.)*