

Kecskésné Papp Tünde

Néhány gondolat az anyanyelvi nevelést meghatározó tényezőkről és hatásukról az idegennyelv-tanulásban – az Amerikai Egyesült Államokban

Bevezető

A kultúrák és a nyelvek ismerete hozzásegít, hogy felfedezzük és értelmezzük az anyanyelvi nevelés nemzetenkénti különbözőségét. A tanulmány (1) elemzési anyagát az Egyesült Államokban élő amerikai gyermekek (angol) anyanyelvi nevelése adja. Jóllehet az Egyesült Államokban a szövetségi államok maguk határozhatják meg az oktatási irányelveket, a tapasztalat azt mutatja, hogy az általános alapelvek azonosak, viszont eltérő módon kaphat hangsúlyt egy-egy szempont. Öt különböző helyen (California, Massachusetts, Texas College and Career Readiness Standards, Knowledge and Skills for University Success, International Baccalaureate) kiadott *ELA (English Language Art)* általános tanterv elemzése során a kutatók kimutatták, hogy míg matematikából a központi tanterv általánosan érvényesül, addig az anyanyelvi nevelésben kisebb-nagyobb eltérések találhatók” (Conley et al. 2011: 5).

A példákat a New York állami *New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts & Literacy* (a továbbiakban: *NYSP-12*) anyagából vettem. Ez az általános tanterv magába foglalja az anyanyelv és irodalom iskolai oktatásának koncepcióját az iskolai előkészítőtől a 12. osztályig. Az idézett anyag jobbára egyetlen korosztály, az ötödik osztály követelményeit ismerteti. A választás azért esett erre a korcsoportra, mert ez az az életkor, amikor az absztrakciós képesség kifejlődik, és az anyanyelvi nevelésben is minőségi változás tapasztalható, továbbá képet kaphatok egy korosztály, a 10–11 évesek iránt támasztott követelményekről.

Az anyanyelvi nevelés fontosságát minden kultúra, minden iskolarendszer elismeri. A nyelvi kompetencia fejlesztése és koncepciója, tartalmi és módszerbeli megközelítése azonban eltérő a különböző országokban. A továbbiakban két tényezőt emelek ki, amelyek meghatározzák az anyanyelvi fejlesztés követelményrendszerét. Egyrészt a hagyomány, a kulturális helyzet, a politikai légkör – mint elemi tényezők – alakítják ki az anyanyelvi nevelés követelményeit. Másrészt azonban maga az anyanyelv sajátossága, típusa az, amely meghatározza az anyanyelvi nevelés módszerét, tartalmát.

Vizsgálom továbbá azt, hogy az adott anyanyelvi nevelés mennyiben segíti az idegennyelv-tanulás folyamatát. Az anyanyelvi nevelés sok segítséget kap az intenzív idegennyelv-tanulástól, amely kimutathatóan érinti a gondolkodást, a problémamegoldási stratégiát, a koncepciók rendszert, a memória működését, az absztrahálás folyamatát, és ez az anyanyelvhasználat fejlettebb szintjét eredményezi (Papp 1991; 1994; Kecskés–Papp 2000). Ez alkalommal azonban csak arra keresek választ, hogy az adott anyanyelvi nevelés sajátosságai befolyásolják-e az idegennyelv-tanulást. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy az anyanyelvi nevelésnek vannak olyan jellemzői, amelyek segíthetik, avagy nehezítik az idegen nyelv tanulását. A továbbiakban először a két fent említett tényezőt elemzem, majd rátérek az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyának a vizsgálatára.

Hagyomány és kulturális környezet

Adott társadalomban a nyelv – szerepét tekintve – egyetemes és egyben specifikus jellemzőkkel rendelkezik. A specifikus tényezők a társadalom és a kultúra elvárásának megfelelően alakítják az anyanyelvi nevelés elérendő céljait. A példák egy-egy, sajátosan az Amerikai Egyesült Államok társadalmára jellemző vonást emelnek ki, ezek megjelenési módját, megfogalmazását mutatják be a teljesség igénye nélkül.

A kulturális és a nyelvi sokszínűség igénye

A megértés és az együttműködés a kommunikációban kiegészül az elfogadás és a toleranciára nevelés igényével éppen a sok nyelvet és sok kultúrát magába foglaló amerikai társadalom jellegzetessége miatt. Ez a szempont külön hangsúlyt kap, de érdekes módon kizárólag csak New York állam követelményrendszerében fogalmazódik meg, ahol a kulturális sokszínűség fokozottabban van jelen, mint máshol.

Már az óvodában és az iskolai előkészítőben az általánosnak minősíthető alapelvek (a beszélő-hallgató szerepváltások szabályának gyakorlata, a stílusváltások felismerése) mellett megjelenik az a kultúraspecifikus igény, amelynek értelmében az 5–6 éves gyermeknek törekednie kell arra, hogy megértse a nem angol anyanyelvű beszélőt, és kapcsolatot teremtsen olyan személyekkel, akik más kulturális környezetből származnak (NYSP-12: 34).

Ugyanez a gondolat a 12. osztályban így fejeződik be, mintegy előkészítve a tanulókat a felsőoktatási tanulmányokra: ezen a fokon a tanuló törekedjen arra, hogy megértse más kultúrákat és perspektívákat, továbbá legyen képes eredményesen kommunikálni több kultúrájú hallgatósággal vagy egyénnel (NYSP-12: 66).

Középpontban a nyilvános beszéd, vita

A nyelv a társadalmi érvényesülés fontos eszköze. Megvalósulásának több formája közül egyesek jellegzetesen dominánssá válhatnak. Az ókori görög kultúrában a szónoklat, a retorika művészi szintű használata magas társadalmi elismertséget biztosított. Az egyes kultúrákban változó mértékben érvényesül a szerepe. Az amerikai társadalomban a nyilvános beszéd igénye hangsúlyozottan jelen van. Fontosságát mutatja például az elnökválasztás folyamata, amikor is hónapokon keresztül a jelöltek nyilvános vitákban bizonyítják felkészültségüket, amelynek jelentős része a vitakészség, a meggyőzés és a könnyed kommunikációs kapcsolatteremtés, valamint a retorikai fordulatok ügyes alkalmazásában ölt testet.

Arisztotelész ezt írja a retorikáról: „Fogadjuk el, hogy a retorika olyan képesség, mely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségét” (Arisztotelész 1982: 10). Az Egyesült Államokban nemcsak az anyanyelvi nevelésben, hanem a tanulmányok minden területén ez a felfogás hatja át az egész tananyagszervezést. A nyilvános beszéd gyakorlata, az érvelés és a meggyőzés eszköztára életkornak megfelelően követelmény, és aránya a tanításban domináns. Így érthetővé válik, hogy az angol nyelv és irodalom oktatásának általános elméleti útmutatója egyben magába foglalja a humán és a természettudományos tárgyak vonatkozásában is a tennivalókat.

Az ajánlott irodalomban a hagyományos irodalmi műfajok – a dráma, a regény és a költészet – mellett megtalálható a történelmileg híres beszédek szövegeinek a jegyzéke. A 9–10. osztály számára például az ajánlások között szerepelnek Patrick Henry, George Washington, Abraham Lincoln, Franklin Delano Roosevelt, Martin Luther King, Elie Wiesel beszédei (NYSP-12: 73).

Az irodalmi művek olvasása és feldolgozása folyamatos tanulói aktivitást követel: önálló véleményformálást, adatgyűjtést, feldolgozást, előadást, vitát változó szereposztásban, hozzászólást, a kritika és az empátia

egyensúlyozását, műfajváltásokat (pl. novellát szöveggönyvre átírni), jelenetek és versek írását és előadását (NYSP-12: 66).

Csak néhányat soroltam fel azokból az eszközökből, amelyekkel az anyanyelvi nevelés önálló gondolkodásra és kreativitásra készítet, miközben fejleszti az anyanyelvhasználat színvonalát írásban és élőszóban egyaránt. Mindnyájan tudjuk, hogy ez a megoldás kis létszámú osztályokat és sok időt kíván. Jóllehet az tény, hogy kevesebb filológiai ismeretet és tudást lehet ilyen módszer mellett átadni, mint a hagyományos, kevesebb tanulóit aktivizálást kívánó módszerrel, az amerikai szemlélet szerint azonban az adatok, ismeretek bármikor elérhetőek és megszerezhetőek, a készségeket kell kialakítani, hogy a tanulók élni tudjanak velük. Az anyanyelvi nevelés tehát arra törekszik, hogy minél korábban kialakítsa az anyanyelvhasználat ezen eszközeit.

Nyelvspecifikus vonások

Az adott nyelv típusa alapvetően meghatározza az anyanyelvi nevelés módszertanát és tartalmát. Gondolkodásunk az anyanyelv-elsajátítással együtt formálódik. A nyelvi jelek kódolásának és dekódolásának folyamata egyben sajátos, az adott nyelvre jellemző problémamegoldási stratégiát alakít ki. Slobin szerint (1991; 1996) a nyelv nem szab határt a gondolatnak, de sajátosan szűri, filterezi azt, amikor beszélünk. Pinker erőteljesebben fogalmaz, amikor megállapítja, hogy az adott nyelv meghatározza, hogyan kell konceptualizálni a valóságot, amikor beszélünk róla (Pinker 1989). Ugyanakkor a fogalmak, a valóság elemeinek egymáshoz viszonyítása és kapcsolása is sajátos rendben történik.

Deduktív szemlélet

Az a nyelv, amely – mint az angol – konfiguratív és kötött grammatikai szórendű, érthetően más szövegszervezést alakít ki, mint az a nyelv, amely nonkonfiguratív, és amelyet a pragmatikai szórend jellemez (Kecskes–Papp 2000). Ennek megfelelően az Egyesült Államok anyanyelv-nevelési módszerét a deduktív megközelítés jellemzi.

Az olvasástanítás deduktív módszert használ, ez azért szükséges, mert az angol nyelv írott formájában a betűk és a fonémák viszonya komplex kapcsolatot eredményez, azaz egy fonéma változatosan több betűvel, illetve betűkapcsolattal jelölhető (pl. *cage – badge; boy – boil; there – their*). Ellenpéldája ennek a magyar nyelv, amelyben egy az egyben megfelelés van betű és fonéma között, és ennek következtében a szabályszerű betű-fonéma kapcsolat rendkívül megkönnyíti a magyar nyelvben az olvasástanítást, és egyúttal alkalmat ad egy másfajta, induktív, analitikus megközelítésre.

Az amerikai gyermekek olvasástanulása során tehát a hangzás elemzésével a fonetika válik a legfontosabb eszközzé, amelynek segítségével eljutnak a fonémákhoz, majd azok betűjelöléséhez. Az 5. osztály olvasási követelményeiben többek között még mindig szerepel a hangzás- és a szóelemzés képessége, a betű- és a hangmegfelelések ismerete, a szótagolni tudás; morfológiai elemzésként a szótó és a toldalék felismerése, valamint ismeretlen, több szótagú szavak pontos olvasásának a képessége. Ezek az elvárások is szemléltetik, hogyan formálja az adott nyelv sajátossága az anyanyelvi nevelés tartalmát.

Az írástanítás különleges helyet foglal el az anyanyelvi nevelésben. Szókincse, szabályrendszere szigorúbb, és pontosabban megfogalmazható, mint az élőbeszédé. Követelményrendszere példászerűen mutatja az adott nyelvre jellemző problémamegoldó stratégiát, dekódolási rendet, amelyet a történelmi, szociokulturális környezet is befolyásol. Az amerikai egyesült államokbeli anyanyelvi nevelésben a fogalmazástanítás deduktív módszert követ, és egyúttal topikközpontú szövegszervezést igényel. A szövegszerkesztés két fő típusáról Kaplan (1966; 1972) írt először, ez a későbbiekben egy egészen új – kontrasztív retorika néven ismertté váló – kutatási paradigmát eredményezett (pl. Connor 1996, 2002; Monroy-Casas 2008). A kontrasztív retorika

különbözteti meg a topikközpontú, deduktív irányú, szoros követésű témalevezetést, amely főleg a konfiguratív nyelvekre jellemző, valamint a lazábban összefüggő szövegszerkesztést, amely csak a konklúzióban teljeseedik ki, és főleg a nonkonfiguratív nyelvek sajátossága. Az ELA alapelveiben megfogalmazott követelmény a topikközpontú, deduktív irányú szerkesztést tűzi ki célul.

Példaként az 5. osztály számára meghatározott követelményeket idézem. A fogalmazást eszerint a téma pontos megjelölésével kell nyitni, és egyúttal az ehhez tartozó tételt is előre kell bocsátani. A továbbiakban az indoklás és az érvelés, a részletezés és a levezetés következik, majd a végén a konklúzió és az összegzés során kell megerősíteni a kiinduló tételt (NYSP-12: 30). Az iskolai fogalmazástanítás megerősíti és természetessé teszi azt a szövegszerkesztést, amely a nemzet kultúrájának a része. A különböző nemzeti hagyományok eltérő követelményrendszerrel állítanak fel és tanítanak, ez pedig jelentősen megnehezíti a más kulturális háttérrel rendelkező diákok beilleszkedését az adott iskolarendszerbe, továbbá fontos kérdése az idegennyelv-tanításnak is.

Nyelvhelyesség, szótárhasználat

Természetesen a helyes nyelvhasználat tudatosítása olyan területeket ölel fel, amelyek nyelvspecifikusak, angol nyelvre jellemző kérdéskörök. Az 5. osztály nyelvhasználati követelményei között például jelen van a helyes alany-ige egyeztetés, az igeidők, az előljárók használata, a rendhagyó mondat szerkezetek és a visszakérdezés szabálya, a jövevényszók angoltól eltérő toldalékos formáinak pontos használata (NYSP-12: 21).

Igen korán, már az alsó tagozat 3. osztályában megtanulják a gyermekek a szótárhasználatot, de ez nem azért történik, mert idegen nyelvet tanulnak. Az értelmező szótár mindig kéznél van, és a diákok évről évre fokozatosan tanulják, értelmezik, használják és betűzik a görög, latin, francia és egyéb idegen eredetű szavakat (jövevényszavak) (NYSP-12: 23). Ennek a tanulási szakasznak igen nagy jelentősége van az amerikai anyanyelvoktatásban. Az ok pedig az angol szókincs sajátosságaival magyarázható (pl. Corson 1995, 1997; Kecskes 2002), amely – leegyszerűsítve – egy szűkebb (kb. 24%) angolszász eredetű és egy jóval nagyobb (kb. 60%) görög–latin szókincsrétegből áll. Mivel a görög–latin eredetű szavak főleg absztrakt fogalmakat jelölnek, a tanulóknak memorizálniuk kell ezeknek a szavaknak a definícióját. Kecskes (2002) szerint az angol beszélt nyelv igen nagy mértékben (kb. 62%) az angolszász szavak használatát részesíti előnyben, és ez nem véletlen, hiszen a figuratív és a metaforikus jelentések is ezekhez a szavakhoz kapcsolódnak inkább. Ugyanakkor az írott nyelvben fordított a helyzet. Ott inkább a rendszerint egy-két jelentéssel rendelkező, absztrakt fogalmakat jelölő görög–latin szavak használata szükséges.

Helyesírás

Ha elfogadjuk, hogy az olvasástanítás nincs könnyű helyzetben, akkor ennek a kérdésnek a másik oldala az, hogy a helyesírás-tanítás még több erőfeszítést igényel. Játékként indul az első két osztályban, amikor még lehet találgatni a betűket. A későbbiekben azonban különböző szinteken komoly helyesírási versenyek folynak. A szótározás és a digitális technika is kiváló eszköz a szavak írott formájának a rögzítésére, és ezt a lehetőséget széles körben ki is használják az órákon. A szavak betűzésének gyakorlása az iskolában kezdődik, de ez a mindennapi élet egyik legtermészetesebb jelensége. A változatos kultúrkörnyezetből jött embereket összegyűjtő nagy országban sok mindent kell betűzni, többek között például a neveket, a földrajzi helyeket.

Anyanyelvi nevelés és idegennyelv-tanulás

Felvetődik az a kérdés, hogy a fentebb vázolt anyanyelvi nevelés mennyiben segíti az idegennyelv-tanulást. Előjáróban szükséges leszögeznünk, hogy amikor idegennyelv-tanulásról beszélünk, akkor az adott nyelvet olyan körülmények között oktatják, amikor is annak beszélő közössége, kulturális háttere általában nincs jelen. Ezt azért is kell tisztáznunk, mert például az Egyesült Államok egyes államaiban a spanyol második nyelv. Nem idegen nyelv, hiszen a spanyolt anyanyelvként beszélők nagy közösséget alkotnak, nyelvük és kultúrájuk dominánsan jelen van (pl. Kalifornia, Florida, Új-Mexikó területein). A tanulandó nyelv tehát megtapasztaltatható, a mindennapi élet része. Az idegennyelv-tanulás és a második nyelv tanulási folyamata sokban eltér egymástól, ennek oka éppen a célnyelv valóságos jelenléte, avagy hiánya.

Az anyanyelvi nevelés módszertana és annak hatása az idegennyelv-tanulásra

Az amerikai angol anyanyelvi nevelésben az olvasástanítás, a nyelvhelyességi problémák megoldása, a nyelv szerkezetének tudatosítása tehát deduktív módon történik. Nehéz lenne azt mondani, hogy ez nem helyes gondolkodás, hiszen a meglévő tudást használják fel, hogy annak részeit, működését tudatosítsák. Ez a módszer elegendő ahhoz, hogy a tanuló a saját nyelvét iskoláztatása során különböző szinten tudatosan használja. Ismeretei természetesen anyanyelvfüggőek, annak specifikumát tartalmazzák. Ezeket az ismereteket tudják mozgósítani, transzferálni az idegennyelv tanulása során. Ez a transzfer akkor is létrejön, ha az idegennyelv-tanítás – módszerét tekintve – az anyanyelv kizárásával oktatja a célnyelvet. Erőteljesebben használja az anyanyelvi transzfert az a napjainkban újra népszerűvé váló módszer, amely az anyanyelvet eszköznnek tekinti az idegennyelv-tanulásban. Szavakat, morfémaakat fordít, mondván, hogy ez elegáns és gazdaságos, és így grammatikai magyarázat nélkül segítjük hozzá az idegen nyelvet tanulót a megértéshez (Butzkamm 2003).

A transzfer lehetősége viszont csökken abban az esetben, amikor az idegen nyelv lényegesen különbözik az anyanyelvtől. Gondoljunk például a konfiguratív-nonkonfiguratív nyelvek eltérő rendszerére. Hasznos transzfer hiányában ilyenkor a tanulónak nincs olyan eszköztára, amely segíthetné őt az új nyelv elsajátításában. Az a tudatos anyanyelvismeret, amelyhez deduktív módon jut hozzá, nem készíti fel az idegennyelv-tanulásra, ha az adott célnyelv gyökeresen különbözik az anyanyelvtől. Ez utóbbi esetben a tanulónak folyamatosan egy más irányú problémamegoldó készséget kell elsajátítania.

Anyanyelvi nevelés és második nyelv

Az idegennyelv-tanulás és a második nyelv tanulása különböző folyamatot képviselnek. A tanulandó nyelv beszélőközösségében élve a nyelvtanulás azon eszközei is megtalálhatók, amelyek az anyanyelv-elsajátítás során is használatosak voltak. Az a deduktív módszer, amely az anyanyelvi nevelés folyamatában természetes gyakorlattá vált, erőteljesebben transzferálható a második nyelv tanulásába éppen a célnyelv természetes jelenléte miatt. Segítséget jelent még akkor is, ha a célnyelv teljes mértékben különbözik az anyanyelvtől. Ha azonban arra gondolunk, hogy egy angol anyanyelvű ember kínai közösségben második nyelvként kínait tanul, akkor csak azt látjuk, hogy az anyanyelvében kialakított készségek, dekódolási módok nem elegendők a célnyelv, adott esetben a kínai tanulásához. Szükség van egy másfajta problémamegoldó stratégia elsajátítására.

Az anyanyelvi tudás tudatosabbá válik, ha egy-egy nyelvhasználati sajátosság mellett lehetőség van kitekinteni más nyelvekre. Ha a tanuló példát kap más dekódolási eljárást követő nyelvekből, ha a nyelvspecifikus tudnivalók mellett – életkorának megfelelően – általánosabb nyelvészeti ismereteket is elsajátít, akkor kialakul egyféle affinitás más nyelvek iránt, amely a továbbiakban kedvezően befolyásolja az idegennyelv-tanulást.

Összegzés

Az elmondottakat összegezve megállapítható, hogy az anyanyelvi nevelés kicsiben, mint csepp a tengerben, tükrözi az adott társadalom történelmi, politikai, kulturális elvárásait, miközben az adott nyelv alapvetően meghatározza az anyanyelvi nevelés eszköztárát, szemléletét. Következésképpen az életkorhoz kötött készségek kialakítása is olyan ütemben történik, amelyet az anyanyelv sajátossága indokol. Míg a természettudományi tárgyak esetében a nemzeti tantervek államonként egységesek az Amerikai Egyesült Államokban, addig az anyanyelvi nevelésben kisebb-nagyobb eltérések vannak. Ezek a különbségek alapvetően az egyes államok sajátos kulturális és politikai körülményeiből fakadnak, az egységes alapot a nyelv által meghatározott szemlélet és tartalom adja.

Az első nyelv tudása és tapasztalata mindenképpen segítséget jelent a további nyelvek tanulásában. A kérdés azonban úgy vetődik fel, hogy az anyanyelvi nevelés, milyen mértékben segítheti vagy nehezíti az idegen nyelv tanulását. Mint fentebb láttuk, az a kizárólagosan deduktív módszer, amellyel az amerikai egyesült államokbeli anyanyelvi nevelés az anyanyelv rendszerét, használatát tudatossá teszi, segítheti az idegen nyelv tanulását, főleg akkor, ha a célnyelv típusa nem tér el lényegesen az anyanyelvétől. Ugyanakkor ez a típusú anyanyelvi nevelés nehezíti is az idegen nyelv tanulását, ha csupán egy megközelítést használ, és nem vezet be általánosabb nyelvészeti fogalmakat, amelyek segítségével más nyelvek is könnyebben megközelíthetőkké válnak.

Irodalom

- Arisztotelész 1982. *Rétorika*. (Ford.: Adamik Tamás.) Gondolat Kiadó. Budapest.
- Butzkamm, Wolfgang 2003. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal* 28: 29–39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Conley, David – Drummond, Kathryn – Gonzalez, Alicia – Seburn, Mary – Stout, Odile – Rooseboom, Jennifer 2011. *Lining Up: The Relationship between the Common Core State Standards and Five Sets of Comparison Standards*. Educational Policy Improvement Center. Oregon.
- Connor, Ulla 1996. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press. Cambridge – New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524599>
- Connor, Ulla 2002. New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly* 36: 493–510. <https://doi.org/10.2307/3588238>
- Corson, David 1995. *Using English words*. Kluwer. New York. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-0425-8>
- Corson, David 1997. The learning and use of academic English words. *Language Learning* 47: 671–718. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00025>
- Kaplan, Robert B. 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning* 16: 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Kaplan, Robert B. 1972. *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Center for Curriculum Development. Philadelphia.
- Kecskes, Istvan 2002. *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Mouton. Berlin – New York. <https://doi.org/10.1515/9783110894035>
- Kecskes, Istvan – Papp, Tunde 2000. *Foreign Language and Mother Tongue*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey – London. <https://doi.org/10.4324/9781410606464>
- Monroy-Casas, Rafael 2008. Linearity in language. Rhetorical-discursive preferences in English and Spanish in the light of Kaplan's model. *International Journal of English Studies* 8: 173–189.
- Papp Tünde 1991. *Az anyanyelvi tudás és az eredményes idegennyelv-tanulás összefüggései egy többszintű longitudinális vizsgálat alapján*. Kandidátusi disszertáció. Budapest.

Papp Tünde 1994. Az anyanyelvi tudás és az eredményes idegennyelv-tanulás összefüggésének néhány kérdéséről. I–II. *Magyar Nyelvőr* 323–330, 415–419.

Pinker, Steven 1989. *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. MA. MIT Press. Cambridge.

Slobin, Daniel Isaac 1991. Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics* 1: 7–25.

Slobin, Daniel Isaac 1996. From “thought to language” to “thinking for speaking”. In: Gumperz, John Joseph – Levinson, Stephen (eds.) *Rethinking linguistic reality*. Cambridge University Press. England. 70–97. <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.01slo>

(1) New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts & Literacy [NYSP-12]. http://www.p12.nysed.gov/ciai/common_core_standards/pdfdocs/p12_common_core_learning_standards_ela.pdf (2012. április 1.)

Kecskésné dr. Papp, Tünde: Some thoughts on the factors of first-language education and their effect on foreign language learning. Outlook: The United States

Az írás szerzőjéről

Kecskésné Papp Tünde

University of South Florida, Florida, Egyesült Államok

tundep[kukac]gmail.com