

MŰHELYTITKOK

BÁNKI TÍMEA

Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint

A tanulmányban az idegennyelv-tanulás folyamatának legfontosabb kérdéseit tekintem át. A generatív nyelvelmélet szerint az idegennyelv-tanulás kiindulási pontja az univerzális grammatikának egy olyan változata, amely az anyanyelv-elsajátítás során jött létre (White, 2003). Az anyanyelven kívül az idegennyelv-tanulás folyamatát egy korábban tanult vagy jobban beszélt másik idegen nyelv is befolyásolhatja. A nyelvtanulók általában el tudnak sajátítani az anyanyelvüktől különböző paramétereket, de ennek ellenkezőjére is lehet kísérlettel bizonyított példát találni (Brown, 2000). A generatív modell szerint az idegennyelv-tanulás során az agy elemzi az L2-ből érkező információkat és amennyiben ezek különböznek a már meglévő paraméterektől, akkor egy bizonyos várakozási idő után megkezdődik a paraméterek átkódolása. Ez egy fokozatos változás, ami miatt hosszú ideig párhuzamos szórendek is előfordulhatnak a nyelvi produkciókban. Az a felismerés, hogy az idegennyelv-tanulás különbözik az anyanyelv-elsajátítástól a nyelvoktatás terén is számos változást hozott, ennek köszönhetően ártértékelődött például az explicit magyarázatok és a hibajavítás szerepe.

Kulcsszavak: univerzális grammatika, elvek és paraméterek, természetes nyelv, köztes nyelv (interlanguage), idegennyelv-elsajátítás.

2014 és 2019 között egy több részből álló kísérletet végeztem, amelyben azt vizsgáltam, hogyan lehet szórendi szabályokat megtanítani egy hagyományosan szabad szórendűnek tekintett nyelvben. A spanyol nyelvben (a magyarhoz hasonlóan) az információs szerkezet is szerepet játszik a mondatok szórendjének kialakításában. A generatív nyelvelmélet volt az a keret, amely (számomra) meggyőző magyarázattal szolgált az információs szerkezet és a szintaxis kapcsolatát illetően. Ezért a kísérlet mellékszálaként áttekintettem a generatív nyelvelmélet nyelvoktatással kapcsolatos szakirodalmát. A következőkben ennek a szakirodalmi áttekintésnek egy rövidített, a legfontosabb kérdésekre koncentrált változatát olvashatják. A tanulmány bemutatja, hogyan modellezi a generatív nyelvelmélet az idegennyelv-tanulás folyamatát, valamint azt, hogy milyen kérdéseket kellett megválaszolni a modell megalkotása során, milyen szerepe lehet ebben a folyamatban az anyanyelvnek, illetve egy korábban tanult idegen nyelvnek. Szó lesz arról, (i) mit is tekinthetünk az idegennyelv-tanulás kiinduló pontjának, az anyanyelvet vagy az úgynevezett univerzális grammatikát, (ii) átírhatók-e az anyanyelv paraméterei, illetve el tudunk-e sajátítani az anyanyelvünk-től teljesen különböző paramétereket, (iii) hogyan hat az anyanyelv az idegen nyelv

tanulására, és, hogy (iv) mi az, ami kiváltja a paraméterek átkódolását. A hipotézisek bizonyítását számos kísérlettel illusztráltam, amelyekben előfordulnak többek között angol, francia, spanyol és japán nyelvpárok is.

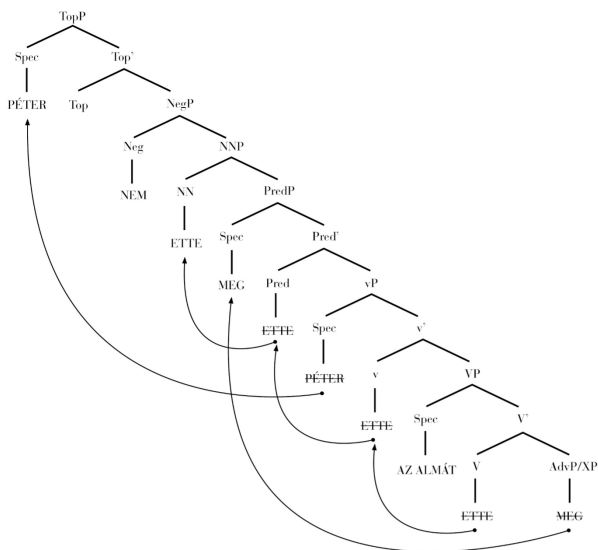
Rövid elméleti bevezetés

A generatív nyelvelmélet szerint a nyelv nem társadalmi jelenség, hanem az egyén mentális tevékenysége. A nyelvet nem a hallott nyelvi anyag utánzásával sajátítjuk el, hanem egy velünk született adottság (univerzális grammatika) anyanyelvünkre szabásával. A transzformációs elemzések kiindulópontja nem a mondatok hangzó (felszíni) szerkezete, hanem egy úgynevezett mögöttes szerkezet, amelynek összetevői bizonyos szabályok és megszorítások hatására kimozognak az eredeti helyükről, és így létrehozzák azt a felszíni szerkezetet, amelyet kimondunk, illetve hallunk, olvassunk (Chomsky, 1981a). Az 1. ábrán a vP (igei kifejezés tárgyias ígék esetében) alatti rész tartalmazza a mondat összes összetevőjét. Ez az adott mondat kiinduló, mögöttes szerkezete. Az összetevők egy vagy több lépésben kerülnek a végleges helyükre, és hozzájuk létre az adott mondat fonológiai hangzó szórendjét.

1. ábra

Ágrajz, ami azt illusztrálja, hogyan jön létre egy adott mondat szórendje.

Az ábra É. Kiss (2002) modellje alapján készült.



Rövidítések: vP, VP': igei kifejezések. V és v: ige AdvP/XP: az ige bővítménye TopP: a topikot tartalmazó funkcionális (nyelvtani) kiterjesztés, Top: a mondat topikja NegP: A tagadást tartalmazó funkcionális (nyelvtani) kiterjesztés. Neg: tagadószó. NNP: (non-neutral phrase) olyan funkcionális kiterjesztés, amelyre a jelölt, nem-semleges mondatok esetében van szükség. PredP: olyan funkcionális kiterjesztés, amelyre a magyar nyelvben az elváló igeekötők esetében van szükség.

Ezeket a lépéseket, illetve mozgásokat néhány általános elv és nyelvspecifikus paraméter váltja ki. Az általános elvek a minden nyelvre jellemző univerzális grammatikából származnak, míg a nyelvspecifikus paraméterek anyanyelvünk sajátosságai. A nyelvek különbözősége ezeknek a nyelvspecifikus paramétereknek a különbözőségéből adódik.

Az univerzális grammatika egy olyan nyelvi rendszer, amellyel minden újszülött rendelkezik, és amely minden természetes nyelvben egyforma. Chomsky (1968) rámutatott arra, hogy az anyanyelv-elsajátítás intelligenciától, nyelvtől és kultúrától független. Szinte minden kisgyerek ugyanazon időintervallumon belül tanulja meg az anyanyelvét, és az anyanyelv-elsajátítás folyamata minden nyelvben hasonlóan történik. A nyelvek egyes tulajdonságai túl absztraktak és túl komplexek ahhoz, hogy elsajátíthatók legyenek az univerzális grammatika nélkül. A kisgyerekeket ráadásul lényegesen kevesebb input éri, mint amennyi az anyanyelv-elsajátításhoz szükséges lenne. Ezenkívül a kisgyerekek képesek olyan apró, kontextustól függő szabályokat is elsajátítani, amelyekre nem hallottak mintát.

Az univerzális grammatika a lehetséges nyelvtani kategóriák, szintaktikai, morfológiai, fonológiai és szemantikai funkciók tárháza. Ez a kisgyerekek első nyelvállapota, amelyből felépítik az anyanyelvüket jellemző nyelvtant és nyelvi rendszert. Ez az anyanyelv-elsajátítás kiindulási pontja, amit a kisgyerekek a környezetből érkező anyanyelvi minták alapján a nyelvvelsajátítás során átalakítanak. Az univerzális grammatika és az anyanyelvi minták kölcsönhatásának eredménye lesz az anyanyelvi beszélők nyelvtudása, az anyanyelvre jellemző, lehetséges nyelvi műveletek használata.

Az idegennyelv-tanulás generatív megközelítése

Az anyanyelv elsajátításához hasonlóan az idegennyelv-tanulás sem az utánzáson alapszik. A generatív nyelvelmélet elterjedése előtt az idegennyelv-tanulást a felszíni struktúrák memorizálásával, drillezésével azonosították. Az 1980-as években vált általánosan elfogadottá, hogy az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítás, ha nem is ugyanolyan, de hasonló folyamat. Az Chomsky *Principles and Parameters* című munkájának (1981b) megjelenése után került a generatív elméleti nyelvészeti kutatások előterébe az idegennyelv-tanulás. Az idegennyelv-tanulás és az univerzális grammatika kapcsolata azonban azóta is megosztja a kérdéssel foglalkozókat. Az első kérdés, melyre a generatív keretben dolgozó kutatók válaszokat kerestek, hogy mi az idegennyelv-tanulás kiindulópontja, az univerzális grammatika vagy az anyanyelvünk (L1). A kérdés megválaszolásához először azt kell eldönteni, hogy az anyanyelv elsajátítása során mi történik az univerzális grammatikával: átalakul-e az anyanyelvünkre jellemző nyelvi rendszerre, vagy változatlan formában egész életünk során elérhető marad?

Részt vesz-e az univerzális grammatika az idegennyelv-tanulás folyamatában?

Ha elfogadjuk, hogy az idegennyelv-tanulás az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan az univerzális grammatika közvetítésével zajlik, akkor el kell vetni azt az feltételezést, hogy az anyanyelv-elsajátítás során az univerzális grammatikának nevezett, velünk született nyelvi készség eltűnik, illetve átalakul az anyanyelvünkre jellemző nyel-

vi rendszerre. Tehát abból kell kiindulni, hogy az univerzális grammatika az anyanyelv-elsajátítást követően is egész életünk során elérhető marad.

A legtöbb esetben nehéz bizonyítani, hogy az adott tudást az L1 segítségével vagy az univerzális grammatika segítségével sajátította el a nyelvtanuló. Ahhoz, hogy el tudjuk fogadni, hogy az univerzális grammatika részt vesz az idegennyelv-tanulás folyamatában, bizonyítani kell, hogy a nyelvtanulók olyan tudás birtokában is vannak, amelyet nem tanultak, vagy amellyel még nem találkoztak a nyelvtanulás során, valamint hogy ez a nyelvi tudás az anyanyelvükben másképpen működik. Az univerzális grammatika támogatói (Schwartz & Sprouse 2000a, 2000b; White, 1990) három olyan nyelvi sajátosságot említenek, amely szerintük az adott nyelv tanulása során csakis az univerzális grammatikából származhat. Az első a hangzó és a nem hangzó vagy néma névmások használata közötti különbségek (Montalbetti, 1984). A második a folyamatot és az eredményt kifejező főnevek használatának különbözősége. A harmadik pedig az alanyi és a tárgyi ellipszis aszimmetriája (Chomsky, 1981a). Ezeket különböző L1 és L2 párokon számos kísérlettel bizonyították. A kísérletek során a nyelvtanulók olyan nem tudatos, apró jelentésbeli különbségeket és ellentéteket is megértettek, amelyek sem az L2 inputból, sem az anyanyelvükből nem származhattak.

Átírhatók-e az anyanyelv paraméterei?

Egy másik elméleti kérdés, hogy az anyanyelv paraméterei (az univerzális grammatikától eltérő, nyelvspecifikus jellemzők) átírhatók-e az idegennyelv-tanulás során, vagyis el tudunk-e sajátítani felnőttkorban az anyanyelvünktől különböző paramétereket. A nem anyanyelvi beszélők által beszélt nyelvet „köztes nyelvnek” (*interlanguage*) nevezik. A köztes nyelv nem egy állandó nyelvi rendszer, hanem az idegennyelv-tanulás során folyamatosan változó nyelvallapot. Bár általánosan az az elfogadott, hogy a nem anyanyelvi beszélők „köztes nyelve”, vagyis nyelvhasználata, hibái nem véletlenszerűek, hanem egy szabályok irányította, a természetes nyelvekhez hasonló nyelvi rendszer áll mögötte, vannak kutatók, akik úgy gondolják, hogy ebben a köztes nyelvben nem minden esetben érvényesülnek az univerzális grammatika szabályai. Vagyis bizonyos esetekben nem természetes (natural), hanem úgynevezett „wild” (Klein, 1995), „impossible” (White, 1982), „rogue” (Thomas, 1991) vagy „illicit” (Hamilton, 1998) nyelvként viselkedik. Mások (Bley-Vroman, 1990; Clahsen & Mysken, 1989) szerint az idegen nyelv tanulása során elég input érkezik az L2-ből egy grammatika kiépítéséhez, illetve ha a tanulót nem éri elegendő input, akkor az L1 nyelvtanából, vagyis az anyanyelvéből kölcsönzi a szabályokat. A Minimal Trees Hypothesis (Vainikka & Young Scholten, 1994, 1996) és a Valueless Features Hypothesis (Eubank, 1994) szerint pedig csak a köztes nyelv kezdeti szakaszában nincsenek meg az univerzális grammatikára jellemző tulajdonságok. Az anyanyelv és az idegen nyelv különböző paramétereinek elsajátítását illusztrálja a következő kísérlet.

A spanyol nyelvben az értékelő melléknevek (például *szép, jó, kellemes*) állhatnak a főnév előtt és után is, míg az alakot, a nemzetiséget, a színt és a méretet jelölők csak követhetik a főnevet. Az angol nyelvben a melléknév kötelezően megelőzi a főnevet, a franciában bizonyos melléknevek állhatnak a főnév előtt és után is, de ezek nem mindig ugyanazok a melléknevek, mint a spanyol nyelvben. A spanyolul tanulónak

tehát meg kell tanulnia, hogy bizonyos melléknevek állhatnak a főnév után és előtt is, és a főnév és a melléknév sorrendje finom jelentésbeli különbséggel járhat. Valamint azt is el kell sajátítania, hogy a melléknevek bizonyos csoportjai kizárólag a főnév után szerepelhetnek.

Androutsopoulou és munkatársai (2008) a következő kísérletet végezték. A résztvevők anyanyelve a francia volt, spanyol tudásuk középhaladó, illetve haladó. A kísérletben csak a főneveket megelőző mellékneveket vizsgálták. A résztvevőknek egy négyes skálán kellett értékelniük, hogy a melléknév + főnév sorrendjét mennyire tartják helyesnek. A melléknevek között voltak olyanok, amelyek:

- i) nem állhatnak a főnév előtt a spanyol és a francia nyelvben sem,
- ii) a spanyol nyelvben állhatnak a főnév előtt, de a franciában nem,
- iii) mindkét nyelvben állhatnak a főnév előtt.

Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtanulók a középhaladó és a haladó csoportban is szignifikánsan jobbnak értékelték azokat a melléknév + főnév kapcsolatokat, amelyek a franciában is megtalálhatóak. A haladó csoport általában elutasította azokat, amelyekben nem engedélyezett a melléknév + főnév sorrend, a középhaladó csoport tagjai azonban ezeknél a mondatoknál határozatlanságot mutattak azzal, hogy általában középső értékeket választottak.

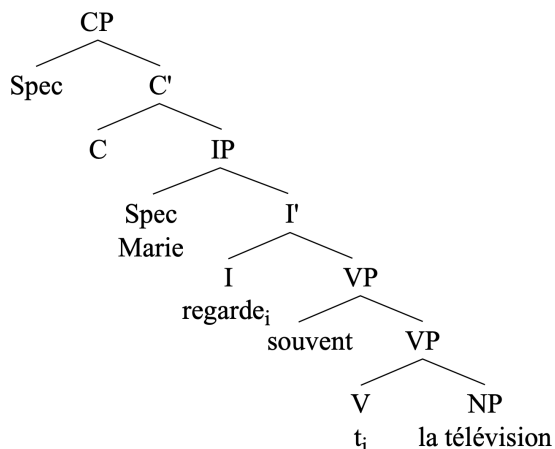
A kísérletnek két fontos tanulsága volt. Az egyik, hogy az anyanyelv erősen befolyásolja a főnév + melléknév sorrendjét. A másik pedig az, hogy középhaladó szinten a nyelvtanulók érzékenyek a melléknév + főnév sorrendjére, de határozatlanok a tekintetben, hogy mi a jó megoldás. Csak később, haladó szinten utasítják el egyértelműen a rosszat és választják a helyes sorrendet.

Rothman és munkatársai (2010) vizsgálták az értékelő melléknevek jelentésbeli különbségét attól függően, hogy azok megelőzik vagy követik a főnevet. Két feladattal is mérték a spanyolul tanuló angol anyanyelvű diákok teljesítményét, és mindkét feladatban ugyanazt az eredményt kapták. Haladó szinten a diákok eredményei szinte megegyeztek az anyanyelvűekével, a középhaladók azonban sokkal gyakrabban választották a főnév utáni pozíciót. Ezek szerint az elsajátítás több szakaszból áll, az első szakaszban a diákok megtanulják/átprogramozzák az anyanyelvüktől eltérő főnév + melléknév sorrendet, majd egy későbbi szakaszban sajátítják el a főnév + melléknév sorrendjéből adódó szemantikai különbségeket.

Angol–francia viszonylatban is sok kísérlet bizonyítja, hogy el lehet sajátítani az anyanyelvtől különböző paramétereiket. A francia nyelvben az inflexiós funkcionális kategóriának (IP) erős jegyértéke van. Ez leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a francia nyelvben az igéket ragozni kell. Ez az úgynevezett erős jegyérték kimozdítja az igét a mély (vagy mögöttes) szerkezetből, és magához vonzza, így az ige a VP-hez csatolt határozószók elé kerül (Marie regard *souvant* la télévision.). Az angol nyelvben viszont, ahol nincs meg ez az erős jegyérték (az igéket általában nem ragozzuk), az ige nem mozog ki a VP-ből, hanem a VP-hez csatolt határozószók mögött marad (Mary *often* watches television.). A 2. ábrában a t_j jelöli az ige (regarde) kiindulási helyét, ahonnan az erős jegyérték miatt fel kell mozognia az I' fejbe. A 3. ábrán pedig azt láthatjuk, hogy az ige az eredeti helyén marad, nem mozog ki a VP-ből, az angol nyelvben ugyanis az inflexiós jegyérték gyenge (csak az E/3 személyben kell ragozni az igét).

2. ábra

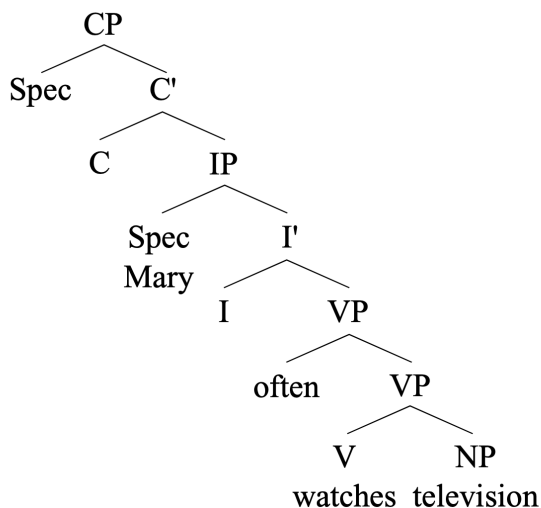
Ágrajz Marie regard souvent la télévision. (= Mari gyakran néz tévét) francia mondathoz
(forrás: White, 2003, p. 12)



Rövidítések: VP: igei kifejezés. V: ige. NP: főneves kifejezés. t: nyom=az ige kiindulási helye. IP: Inflexiós kiterjesztés (Ide mozog fel az ige azokban a nyelvekben, ahol ragozzuk az igét).

3. ábra

Ágrajz Mary often watches television. (= Mari gyakran néz tévét) angol mondathoz
(forrás: White, 2003, p. 12)



Rövidítések: VP: igei kifejezés. V: ige. NP: főneves kifejezés. IP: Inflexiós kiterjesztés (Ide mozog fel az ige azokban a nyelvekben, ahol ragozzuk az igét).

Annak a különbségnek, hogy az ige kimozog-e a mélyszerkezetből számos következménye van a két nyelv szórendjét tekintve (Pollock, 1989), amelyeket a nyelvtanulóknak el kell sajátítaniuk. Ezeknek a különbségeknek az összefoglalását láthatjuk az 1. táblázatban.

1. táblázat

A francia és az angol nyelv szórendi különbségei

(forrás: White, 2003, p.129)

	Francia: az ige felmozog az I fejbe	Angol: az ige a VP-ben marad
kijelentő mondat	Les chats (S) attrapent (V) les souris (O).	Cats (S) catch (V) mice (O).
tagadó mondat (tagadószó az ige előtt vagy után)	Les chats (S) (n') attrapent (V) pas (Neg) les chiens. *Les chats pas attrapent les chiens.	Cats (S) do not (Neg) catch (V) dogs. *Cats catch not dogs.
határozószavak (SVAO vagy SAVO)	Les chats (S) attrapent (V) souvent (A) les souris (O). *Les chats (S) soueivent (A) attrapent (V) les souris (O).	Cats (S) often (A) catch (V) mice (O). *Cats catch often mice.
kérdő mondat VS vagy SV	Attrapent (V) -ils (s) les souris (S)?	Do they (S) catch (V) mice? *Catch they mice?

Rövidítések: S: alany, V: ige, A: határozó, O: tárgy, neg: tagadószó. A csillaggal (*) jelölt mondatok helytelenek.

Elméleti szempontból fontos, hogy az adott paraméterhez tartozó különbségeket egy időben vagy egymás után sajátítják-e el a nyelvtanulók, illetve hogy van-e olyan szakasza a nyelvtanulásnak, amikor a tanuló kommunikációjában az anyanyelvre és az idegen nyelvre jellemző szórendek vegyesen jelennek meg. Mindegyik esetre lehet találni kísérlettel bizonyított, sokszor egymásnak ellentmondó példákat. Ezek módszertana és vizsgált nyelvei azonban különbözők, ezért nem igazán lehet összehasonlítani őket.

Bármelyik anyanyelv és idegen nyelv párosításakor találhatunk azonos és különböző paramétereket. A spanyol és az angol nyelv viszonylatában az egyik legtöbbet kutatott jelenség a jelöletlen, nem hangzó (pro) alany. Míg az angol nyelvben kötelező kitenni az alanyt, addig a spanyol nyelvben az igék gazdag morfológiája miatt csak bizonyos (indokolt) esetekben kell szerepelnie hangzó alanynak. Azt váránk, hogy a spanyolul tanuló angolok sokkal többször teszik ki az alanyt, mint az anyanyelvi beszélők, és az angolul tanuló spanyolok sok alany nélküli mondatot mondanak. Ezzel szemben Phinney (1987) vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a spanyolok valóban sokszor elhagyják az alanyt az angol mondataikból, de az angolok már alacsonyabb nyelvi szinteken is helyesen használják, pontosabban nem használják (=nem teszik ki) a hangzó alanyt. Ezt az eredményt a kutató azzal magyarázta, hogy az angol és a spanyol nyelv közötti átvitel ebben az esetben nem egyformán nehéz. A tanulás során az alany elhagyásának lehetőségét könnyebb elsajátítani, mint azt,

hogy minden mondatban szerepelnie kell a hangzó alanynak. Ezért az angol nyelvről spanyolra való átvitel itt könnyebb, mint a spanyol nyelvről angolra történő. Al-Kasey és Pérez-Leroux (1998) vizsgálata viszont fokozatos fejlődést mutatott ki a spanyolul tanuló angolok jelöletlen alany használatában. A jelöletlen alany paramétereit számos kutató vizsgálta, s igen eltérő, egymásnak ellentmondó, egymást cáfoló eredmények születtek. Spanyol–magyar viszonylatban ez a jelenség kevésbé problematikus a két nyelv közötti hasonló paraméterek miatt.

Sokszor a kísérletek azért hoznak ellentmondó eredményeket, mert kísérleti dizájnjuk különböző, s ezért az eredményeik nem is igazán hasonlíthatók össze. Kevés az olyan megismételt kísérlet, amely csak az L1-ben vagy csak az L2-ben különbözik.

A paraméterek (újra)kódolásának folyamata

Az idegennyelv-tanulás során a nyelvtanuló először az anyanyelvére támaszkodik, ez esetben ezzel veti össze az L2-ből érkező információkat, és ha ezek nincsenek összhangban, akkor kezdődik meg az adott paraméter átkódolása. Vagyis azt is mondhatjuk, hogy a nyelvtanulás folyamata hibaüzenetekre adott válaszok sorozata. Ennek értelmében a köztes nyelv nem statikus, hanem folyamatos változásban van. Ahhoz, hogy jobban megismerhessük ennek a változásnak a dinamikáját, a következő kérdéseket kell megválaszolni. Melyik az a bejövő információ, amely kiváltja paraméterek átkódolását, illetve mely más tényezők befolyásolják még a változást? Jelenleg azt gondoljuk, hogy létezik egy úgynevezett várakozási idő, ami alatt a nyelvtanuló gyűjti az L2-ből érkező információkat, majd egy adott input megjelenése elindítja a paraméterek átkódolását. Angol–spanyol viszonylatban egy ilyen input lehet a határozószót tartalmazó mondat, mert ennél a mondat típusnál egyértelmű a két nyelv parametrikus különbsége. Míg az angol nyelvben az ige a VP-ben marad (1), addig a spanyolban, a franciához hasonlóan (2. és 3. ábra), felmozog az IP-be (2).

(1) [_{IP} Cats_i often [_{VP} t_j catch mice.]]
 macskák gyakran elkapják egereket

'A macskák gyakran egerésznek.'

(2) Los gatos_i [_{IP} pillan_i con frecuencia [_{VP} t_j t_i a los ratones.]]
 a macskák elkapják val gyakoriság ACC¹ az egerék

'A macskák gyakran egerésznek.'

Ez természetesen a folyamat bizonyos fokú leegyszerűsítése, mert több olyan mondat típus is van, ami azt az üzenetet hordozza, hogy a spanyol nyelvben az ige felmozog, és ezek közül bármelyik önállóan vagy közösen kiválthatja a paraméterek átkódolását.

¹ ACC=tárgyeset

Egy paraméter több, összefüggő, bár nem mindig látható tulajdonságok hálójáért felelős. Például a hangzó alanyt nélkülöző nyelvekben az ige kimozog a VP-ből, és ezért más lesz a szórendje a határozót tartalmazó, a kérdő és tagadó mondatoknak, mint azokban a nyelvekben, ahol kötelező kitenni az alanyt. Még nem sikerült egyértelműen bizonyítani, hogy egy paraméter átkódolása azt is jelenti-e, hogy a hozzá tartozó jellemzők, illetve felszíni struktúrák egy időben jelennek meg a nyelvtanulók nyelvhasználatában. White erre irányuló kísérlete (1992) ellentmondásos eredményt hozott: a résztvevők általános iskolás korú francia gyerekek voltak, akik intenzív nyelvi képzésben tanultak angolul. A francia nyelvben van igeemelés (az ige kimozog a mély szerkezetből), míg az angol nyelvben nincs. A kísérletben két feladat szerepelt, az első egy irányított beszélgetés volt, ahol az angol kérdő szórendet és a „do” angol segédige használatát figyelték. A másodikban pedig a következő típusú mondatpárok közül kellett kiválasztani a helyeset:

(3) Like you pepperoni pizza? Do you like pepperoni pizza?
 szeret te pépperoni pizza? AUX² te szeret pépperoni pizza?

’Szereted a pépperonis pizzát?’

(4) The boys like not the girls. The boys do not like the girls.
 A fiúk szeret nem a lányok. A fiúk AUX nem szeret a lányok.

’A fiúk nem szeretik a lányokat.’

(5) Linda takes always the metro. Linda always takes the metro.
 Linda megy mindig a metro. Linda mindig megy a metro.

’Linda mindig metróval megy.’

A második feladat eredménye a következő lett: (A 2. táblázat számai azt jelölik, hogy a francia gyerekek hány százalékban utasítják el az igeemelést, vagyis az anyanyelvükre jellemző szórendet.)

2. táblázat

Francia anyanyelvű gyerekek hány %-a használja az angol szórendet

	kérdő mondatok	tagadás	határozók
Nyelvtanulók n = 72	86	85	23
Anyanyelvi beszélők n = 29	97	98	95

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a kérdő és a tagadó mondatok esetén (3), (4) a nyelvtanulók 85-86%-a használja az anyanyelvétől eltérő szórendet, míg a határozók

² AUX=segédige

tartalmazó mondatok esetén (5) csak 23%. Az irányított beszélgetésben összesen 1171 kérdés hangzott el, és csak minimális (0,17%) volt a rossz szörendű mondat. Ezek az eredmények azonban arra is utalhatnak, hogy az egy adott paraméterhez tartozó felszíni struktúrák nem egy időben jelennek meg, ebben az esetben a határozószavak szórendi helyét később sajátítják majd el, mint a kérdő vagy tagadó mondatok szórendjét, pedig mindhárom ugyanannak a parametrikus különbségnek a következménye.

A paraméterek átkódolásához kapcsolódó kérdés az is, hogy a nyelvtanulók képesek-e új paramétereket elsajátítani, vagy csak az anyanyelvükben megtalálható paraméterek átkódolása lehetséges. Brown 2000-ben felnőttekkel végzett kísérlete példa arra, hogy a nyelvtanulás során a tanulók csupán a már meglévő paramétereket tudják átalakítani. A kísérletben kínai és japán anyanyelvűek tanultak angolul, és azt a feladatot kapták, hogy válasszák ki a hallott szó alapján a szóhoz tartozó képet, például rake/lake szópárok esetén. A japán nyelvben az /r/ és /l/ ugyanannak a fonémának az allofónjai, míg a kínai nyelvben külön fonémák. Brown predikciója az volt, hogy a japán anyanyelvűek nem tudnak különbséget tenni a két fonéma között, míg a kínaiak igen. A kísérlet eredményei igazolták ezt a feltételezést. A kínai anyanyelvűek sikeresebbek voltak a képek azonosításában, mint a japán anyanyelvűek: a japán nyelvtanulók számára nehezebb elsajátítani az angol /r/ és /l/ fonémák közötti különbséget. Brown későbbi kísérleteiben kimutatta, hogy a nyelvtudás szintjének emelkedése sem hoz jobb, illetve más eredményeket. Vagyis szerinte az univerzális grammatika jelen van az idegennyelv-elsajátítás során is, de az anyanyelv hatása miatt nem érhető el minden paramétere.

A nyelvtanítás szerepe a paraméterek (újra)kódolásában

Felvetődik a kérdés, hogy a nyelvtanításnak, illetve a nyelvóráknak mekkora szerepük van a paraméterek átkódolásában. Sajnos erre a kérdésre még nincsenek megkérdőjelezhetetlen válaszok.

Az osztálytermi nyelvórákon különböző technikákat alkalmazunk a paraméterek átkódolásának érdekében. Ezek közül kiemelném a következőket: Implicit pozitív evidenciának nevezik azokat a nyelvórai szituációkat, amikor a nyelvtanuló az órán irányítottan találkozik az L2-ből érkező inputokkal, például szöveget olvas vagy hang- és videofelvételeket néz és hallgat, szóbeli szituációkban vesz részt, de nem tanul szabályokat, például hogy az angol nyelvben az eldöntendő kérdő mondatokban az első helyen a „do” segédige szerepel. A nyelvtani szabályok megtanítását explicit pozitív evidenciának tekintik. Direkt negatív evidenciának nevezik azt, amikor a tanár kijavítja a hibákat, illetve megtanítja, hogy mi nem helyes az adott idegen nyelv nyelvtana szerint. Indirekt negatív evidencia esetén pedig egy hiányzó input váltja ki a paraméter átkódolását. Ilyenkor az agy várja, keresi az adott paraméterre vonatkozó információt, például azt, hogy a tanult idegen nyelvben az ige felmzog-e az I-be (ha például spanyolok tanulnak angolul). Ha az L2-ből nem érkeznek ilyen információk vagy csak nagyon kevés, akkor az agy úgy „dönt”, hogy a köztes nyelvben az ige VP-ben marad. Vagyis ha a korábbi (1) és (2) mondatokból indulunk ki, akkor a spanyolul tanuló angolok még az angol szórend szabályai szerint építik fel a spanyol mondataikat (6).

(6) Los gatos con frecuencia pillan Az egerek val gyakoriság elkapják	a ACC	az	los ratones. egerek
--	----------	----	------------------------

'A macskák gyakran egerésznek.'

Az 1990-es évektől kezdődően a generatív keretben történő nyelvtanítás módszertanát alapvetően meghatározta az, hogy ezekhez a különböző evidenciákhoz hogyan viszonyult a kutatások fő iránya, illetve hogy mennyire tartották őket fontosnak és meghatározónak az idegennyelv-tanulás folyamatában. Sokan foglalkoztak azzal, hogy a nyelvórákon a pozitív evidencia explicit vagy implicit szerepeljen-e. Az is gyakori kérdés volt, hogy mely L2-ből érkező információ váltja ki az adott szerkezeti változást. Lehet-e a direkt és az indirekt negatív evidencia hatékony? Ezekre a kérdésekre sokszor egymásnak ellentmondó válaszok születtek, amelyek az évek során is folyamatosan változtak. Schwartz (1992), Schwartz és Gybala-Ryzack (1994) szerint például csak rövid távon hatékony a hibajavítás, ezek nem eredményeznek valódi szerkezeti változásokat a köztes nyelvben, ezért ez a tudás nem tartós, és bizonyos idő után el is tűnik.

Később azonban számos vizsgálat bizonyította, hogy azok a nyelvtanulók, akik explicit információkat kaptak bizonyos nyelvtani vagy pragmatikai jelenségekről, jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport. Tehát a parametrikus különbségek tudatosítása segíti a nyelvtanulást. Az explicit információk egyrészt felhívják a figyelmet a jelenségre, másrészt tudatosítják a használatot, s így nagyobb a valószínűsége a sikeres elsajátításnak. Az explicit információk a szabályok ismertetésén kívül sokszor tanulási stratégiákkal is segítik a nyelvtanulót. Függetlenül a gyakorlatok típusától, és attól is, hogy az explicit információkat kiegészítik-e tanulási stratégiákkal, azok a kísérleti csoportok jobban teljesítettek, ahol explicit információkat használtak.

Még nem tudjuk megmagyarázni, hogy egyes anyanyelvi szabályok miért maradnak meg az L2-ben, míg mások viszont könnyedén eltűnnek. Több kutató is hangsúlyozza, hogy ebben a szakaszban is figyelembe kell venni a performancia (nyelvhasználat) és kompetencia (mentális folyamatok rendszere) közötti különbséget (Chomsky, 1968). Vagyis az, hogy egy beszélő egy adott helyzetben nem vagy rosszul használja a nyelvet, még nem biztosan jelenti azt, hogy nem is rendelkezik az ehhez szükséges tudással.

A generatív szemlélet és az osztálytermi nyelvtanítás

Ideális esetben a nyelvtanulás elsődleges célja a kommunikáció, a tanuló meg akarja érteni más anyanyelvűek gondolatait, közléseit, illetve ki akarja fejezni magát egy számára „idegen” nyelven. Az idegennyelv-elsajátítás különbözik az anyanyelv-elsajátítástól, a velünk született nyelvelsajátítási képességen és a külvilágból érkező inputokon túl más tényezők is szerepet kapnak, ilyenek például az életkor, az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolata, az egyéni mentális és nyelvi képességek. A nyelvtanítás módszertana kezdetben elsősorban az inputok milyenségével és mennyiségével foglalkozott. Ezek, az 1970-es és 80-as évek kutatásainak köszönhetően, mind a tantervekben, mind a tankönyvekben pontosan követik az idegennyelv-tanulás feltételezett folyamatait.

Az utóbbi évek kutatásainak középpontjában viszont már az áll, hogyan lehet a tanulási folyamat során a forma és a jelentés összekapcsolását optimalizálni (VanPatten, 2004). Ma már nem tekintik kizárólagosnak a bejövő célnyelvi információk fontosságát. Nem cél, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatát az anyanyelv-elsajátítás folyamatához közelítsük. A nyelvórákon napjainkban már anyanyelvi magyarázatok is elhangozhatnak, kezdő szinteken mindenféleképpen. Kísérletek bizonyítják, hogy azok a nyelvtanulók, akik explicit információkat kaptak bizonyos nyelvtani vagy pragmatikai jelenségekről, jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport. Az explicit információk tudatosítják a használatot, így segítik az új paraméterek elsajátítását, illetve átkódolását.

A korábbi feltételezésekkel (lásd például Schwartz & Sprouse Full Transfer Full Acces elméletét, 1994, 1996) ellentétben az is elképzelhető, hogy a második és a harmadik idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló nem kizárólagosan az anyanyelvhez képest határozza meg az idegen nyelvet, hanem az általa ismert másik idegen nyelvet tekinti kiindulási vagy összehasonlítási pontnak. A tanulók szóbeli és írásbeli produkcióit elemezve sokszor találkoztunk olyan hibákkal, amelyek az angol nyelv szórendjére vezethetők vissza. Illetve azok a hallgatók, akik a spanyol nyelv tanulása előtt már tanultak egy másik újlatin nyelvet, könnyebben sajátítják el azokat a nyelvi jelenségeket, amelyek különböznek a magyar, illetve az angol nyelvtől (ilyenek például a nemek szerinti egyeztetés, az igeidő-használat, a főnév és a melléknév sorrendje).

Kétségtelen, hogy a célnyelvi közegben történő nyelvtanulás általában hatékonyabb az osztálytermi nyelvtanulásnál, mivel a másik nyelvből érkező közvetlen inputok száma sokszorososa az előbbiben, de az a tény, hogy az idegennyelv-tanulás és az anyanyelv-elsajátítás két egymástól különböző folyamat, valamint az, hogy az idegennyelv-tanulás jellemzően nem anyanyelvi környezetben zajlik, rávilágított arra, hogy az osztálytermi idegennyelv-oktatásnak is döntő szerepe lehet idegennyelv-tanulás folyamatában.

Összefoglalás

Ma már biztosan állítható, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában részt vesz az univerzális grammatika (velünk született nyelvelsajátítási képesség), az anyanyelv, esetleg más korábban tanult nyelvek is. A nyelvtanulás során használt úgynevezett köztes nyelv (interlanguage) nem egy statikus nyelvallapot, hanem egy folyamatosan változó nyelvhasználat. Ez a köztes nyelv azonban sosem éri el az anyanyelvi tudást, kivéve azokat az eseteket, amikor kisgyermekkorban és célnyelvi területen zajlott a nyelvtanulás. Az anyanyelv-elsajátítással ellentétben az idegennyelv-tanulást nemcsak az univerzális grammatika és a környezetből érkező inputok befolyásolják, hanem a nyelvtanuló anyanyelve, másik idegennyelv-tudása, az életkora és egyéni képességei is. A nyelvoktatásnak és a nyelvóráknak fontos szerepük van a paraméterek átkódolásában. Az, hogy pontosan mi váltja ki, hogyan zajlik, illetve hogy mennyi az a várakozási idő, amely után aktivizálódik nyelvpáronként eltérő lehet. Ez egy bonyolult és összetett kognitív folyamat, amelyet még nem ismerünk teljességében. Az utóbbi években az osztálytermi nyelvórákon egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az explicit magyarázatok és a hibajavítás, mivel számos kísérlet bizonyította, hogy a paraméterek átkódolását segíti a hasonlóságok és különbségek tudatosítása.

A nyelvtanítás szempontjából fontos eredménye a generatív megközelítésnek az a felismerés is, hogy különbséget kell tenni a tanulók (szóbeli) megnyilvánulásai (performancia) és tudása (kompetencia) között. Chomsky (1968) ezeket a fogalmakat eredetileg az anyanyelvvvel kapcsolatban alkalmazta, de az idegennyelv-tanulás során használt köztes nyelvre is érvényesek. E szerint nincs mindig összhangban az, amit mentálisan tudunk, és amit kiejtünk. A nyelvtanulók fokozatosan érik el az anyanyelvi beszélők nyelvi készségét, és ezért a nyelvtanulásnak lehetnek olyan szakaszai, amikor az anyanyelvre és az idegen nyelvre jellemző szórendek vegyesen jelennek meg. Amennyiben harmadik idegen nyelvet tanítunk, akkor a korábban tanult idegen nyelv is befolyásolhatja a nyelvtanulást. Mindezek az oktatási és értékelési rendszerünk átgondolására, esetleg átalakítására ösztönözhetnek bennünket.

IRODALOM

- Al-Kasey, T. & Pérez-Leroux, A. T. (1998). Second language acquisition of Spanish null subjects. In Flynn, S. & Martohardjono, G. & O'Neil, W. (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 161–185). Lawrence Erlbaum Associates.
- Androutopoulou, A. & Español-Echevarría, M. & Prévost, P. (2008). On the Acquisition of the Pre-nominal Placement of Evaluative Adjectives in L2 Spanish. In Bruhn de Garavito, J. & Valenzuela, E. (Eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1–12). Cascadilla Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20, 3–49.
- Brown, C. (2000). The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In Archibald, J. (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 4–63). Blackwell.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich. Magyar nyelven is megjelent: *Nyelv és elme*. Osiris, 2003.
- Chomsky, N. (1981a). *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht
- Chomsky, N. (1981b). Principles and Parameters in Syntactic Theory. In Hornstein, N. & Lightfoot, D. (Eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. (pp. 32–75). Longmann.
- Clahsen, H. & Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1–29. <https://doi.org/10.1177/026765838900500101>
- Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. In Hoekstra, T. & Schwartz, B. D. (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 369–388). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.8.15eub>
- Hamilton, R. (1998). Underdetermined binding of reflexives by adult Japanese-speaking learners of English. *Second Language Research* 14, 292–320. <https://doi.org/10.1191/026765898677094899>
- Klein, E. C. (1995). Evidence for a 'wild' L2 grammar: when PPs rear their empty heads. *Applied Linguistics* 16, 87–117. <https://doi.org/10.1093/applin/16.1.87>
- Montalbetti, M. (1984). *After binding: on the interpretation of pronouns*. Unpublished PhD thesis. MIT.
- Phinney, M. (1987). The Pro-Drop Parameter in Second Language Acquisition. In Roeper, T. & Williams, E. (Eds.), *Parameter Setting*. Volume 4. (pp. 221–238). Springer. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-3727-7_10
- Pollock, J.-Y. (1989). Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP. In *Linguistic Inquiry* 20, 365–424.

- Rothman, J., Tiffany, J., Guijarro-Fuentes, P. & Pires, A. (2010). On the (un)-ambiguity of Adjectival Interpretations in L2 Spanish: Informing Debates on the Mental Representations of L2 Syntax. *Studies in Second Language Acquisition* 32(1), 47–77. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990258>
- Schwartz, B. & Gubala-Ryzak, M. (1992). Learnability and grammar reorganization in L2: against negative evidence causing unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8, 1–38. <https://doi.org/10.1177/026765839200800102>
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In Hoekstra, T. & Schwartz, B. (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 317–368). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.8.14sch>
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12, 40–72. <https://doi.org/10.1177/026765839601200103>
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (2000a). The use and abuse of linguistic theory in L2 acquisition research. In Juffs, A & Talpas, T. & Mizera, G. & Burtt, B. (Eds.), *Proceedings of GASLA IV* (pp. 176–87). University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics.
- Schwartz, B. & Sprouse, R. (2000b). When syntactic theories involve: consequences for L2 acquisition research. In Archibald, J. (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 156–86). Blackwell.
- Thomas, M. (1991). Do second language learners have ‘rogue’ grammars of anaphora? In Eubank, L. (Ed.), *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language* (pp. 375–388). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.3.17tho>
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In Hoekstra, T & Schwartz, B. (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 265–316). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.8.13vai>
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996). The early stages of adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research* 12, 140–176. <https://doi.org/10.1177/026765839601200202>
- VanPatten, B. (2004) Input processing in second language acquisition. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781410610195>
- White, L. (1982). *Grammatical theory and language acquisition*. Foris Publications. <https://doi.org/10.1515/9783112419700>
- White, L. (1992). Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37, 273–286. <https://doi.org/10.1017/S0008413100021988>
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815065>

The process of second language acquisition based on generative linguistic theory

In this study, I review the most important issues concerning the process of second language acquisition. According to generative linguistic theory, the starting point for second language acquisition is a modified version of universal grammar that emerges during mother tongue acquisition (White, 2003). In addition, the process of learning a foreign language can be influenced by another foreign language that has been studied earlier, or that is spoken at a higher level. Language learners can usually master

parameters not present in their mother tongue, but there also exists the opposite case, as has been experimentally shown (Brown, 2000). According to the generative model, in the course of learning a foreign language the brain analyses the information coming from L2 and if this differs from the already existing parameters, the transcoding of the parameters kicks in after a certain time. This change is gradual, which can lead to the coexistence of parallel patterns in the language production process. The realization that foreign language learning differs from mother tongue acquisition has also brought about many changes in language teaching, leading, for example, to a reassessment of the role of explicit explanations and error correction.

Keywords: universal grammar, principles and parameters, natural language, interlanguage, second language acquisition