Doktori értekezés

A NYELVELSAJÁTITÁS ÉS AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS ELMÉLETI KÉRDÉSEI AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

Irta:

Pordány László

Szeged

1974

TARTALOM

BEVEZETÉS

Az átlagos ütemben fejlődő egészséges gyermek néhány hónapos korában elkezdi felismerni az emberi hangot. Háromnegyed éves korában már különbséget tud tenni bizonyos beszédmegnyilvánulások között, körülbelül másfél éves korára rendszerint több tucat rövid szó kiejtésére és használatára képes, majd hamarosan elkezd két-háromszavas mondatokat formálni, Ezután, ha lehet, nyelvi fejlődése még gyorsabbá válik és mintegy négyéves korára könnyedén produkálja a különböző tipusu mondatok szinte bármelyik fajtáját - olyan mondatokat, amelyeknek tulnyomó többségét ugyanolyan formában azelőtt soha nem hallotta. Röviden szólva: elsajátitja a nyelvet - legalábbis ami annak fonológiai és szintaktikai aspektusát illeti - és képes a nyelv alkotó használatára.

Mindez bármely szülő, vagy felületes szemlélő számára éppoly nyilvánvaló, mint a nyelvelsajátitás gyakorlati kutatói és teoretikusai számára, mégis ez az egyszerü megfigyelés a kiindulópontja annak a számos országban több évtizede folyó kutatásnak, amely a

nyelv elsajátitásának folyamatát és törvényszerüségeit igyekszik felderiteni, éslezekből különféle - többek között a nyelvoktatásra vonatkozó - következtetéseket próbál levonni. A jelen dolgozatnak nem lehet célja,hogy a rendkivül kiterjedt és szerteágazó kutatásokat - akár vázlatosan is - nyomon kövesse, sőt, az amerikai kutatás és eredmények minden vonatkozására nem térhet ki. Igy eleve nem tart számot arra, hogy a számos egyetemen és kutatóintézetben folyó kisérleti kutatásokat ismertesse, még kevésbé arra, hogy ezek közvetlen eredményeit elemezze és értékelje.

Célunk egyrészt, hogy röviden áttekintsük, összehasonlitsuk és értékeljük az amerikai nyelvelsajátitási elméleteket, továbbá ennek kapcsán kitérjünk az idegennyelv-elsajátitás főbb kérdéseire; másrészt, hogy megvilágitsunk néhány alapvető összefüggést az elméletek és a nyelvoktatás között, azaz megvizsgáljuk, hogy milyen hatással voltak és vannak a nyelv elsajátitásának elméletei az idegen nyelvek oktatásának elméletére és módszereire.

A nyelvelsajátitás kérdése jellegzetesen interdiszciplináris terület. Nem alkotja valamely tudományág kizárólagos tárgyát, és - legalábbis ma már - egyetlen tudományág sem tarthat számot önálló müvelésére. Az egyes elméletektől, vagy a részletkérdésektől függően kerül előtérbe a pszichológiai, a nyelvészeti, a nyelvpszichológiai,

sőt esetenként a filozófiai aspektus. Mint a behaviorizmus esetében látjuk, a nyelvelsajátitást az általános tanulási elmélet részeként, annak mintegy közvetlen válfajaként is tárgyalták. A megközelités sokfélesége lendületet adott a kutatásnak és a vitának, ugyanakkor egymástól gyökeresen különböző, egymásnak szinte kibékithetetlenül ellentmondó elméletek létrejöttének adott lehetőséget.

Nem csupán módszerbeli különbségekről van szó, - bár azok önmagukban is megnehezitenék az álláspontok egységességét - az ellentétek oka sokkal mélyebb; magát a nyelvet érinti, azaz a nyelv természetéről vallott felfogások különbözőségében rejlik. Ez a különbözőség nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy napjainkban a nyelvtudományon belül is számos, egymástól lényegesen eltérő irányzat él, a pszichológiában pedig már évtizeddk óta szinte áttekinthetetlen a sokféleség. A különböző nyelvi koncepcióknak a nyelvelsajátitás kérdésében kibontakozott harca ennek ellenére végső soron kibékithető, ehhez azonban még rengeteg kutatómunkára van szükség. A dolgozatban, ahol mód nyilik rá, utalunk a továbbhaladás lehetséges irányaira.

A dolgozat első részében az elméletek ismertetése mellett megkiséreljük a köztük levő hasonlóságok és különbségek összefoglalását, majd a második nagyobb fejezetben a nyelvoktatásra vonatkozó következményekkel foglalkozunk.

I.

A SKINNERI BEHAVIORIZMUS

A nyelvi kérdésekkel behatóan foglalkozó pszichológiai irányzatok közül mindmáig a legnagyobb hatású és jelentőségü a Watson klasszikus hagyományait követő skinneri iskola, melynek megalapitója és legfőbb képviselője, B.F.Skinner a Verbal Behavior cimü munkájában fogalmazta meg elméletét, amelyet ma is a "tiszta" behaviorista nyelv- és nyelvelsajátitási elméletek reprezentánsának tekintenek. Skinner koncepciója a többek között saját maga által korábban kialakitott stimulus--reszponsz /stimulus-response = S-R/[1] behaviorista formulát követi, amely az ismert "black box" vagy "empty organism"-pszichológia alapmodellje. Az "üres organizmus" elve szerint a pszichológusnak nem áll módjában, és nem is feladata azt kutatni, hogy mi megy végbe az organizmuson belül /legyen az akár human, akár non-human/, helyette azt kell a lehető legpontosabban megfigyelnie és

[1] Szándékosan nem használjuk a pszichológiában meghonosodott pontatlan és nehézkes "inger, ingerhatás", illetve az "ingerra adott viselkedéses válasz" forditásokat.

leirnia, hogy "mi megy be" az organizmusba /stimulus/, és "mi jön ki" belőle /reszponsz/, mert csak igy juthat az intuiciót kizáró, objektiv következtetésekre.

Az S-R összefüggésnek a tanulásra vonatkozó legfontosabb törvényszerüségeit Osgood és mások[2] alapján vázlatosan a következőképpen foglalhatjuk össze:

1. Kontiguitás. /Contiguity/. Minél gyorsabban követi időben a reszponsz a stimulust, annál nagyobb közöttük az asszociáció. A kontiguitást az először állatokkal végzett kondicionálás folyamatában kézenfekvő és magától értetődő tételnek tartották.

2. Ismétlés /Repetition vagy Summation/. Valamely stimulus és reszponsz ismétlődő asszociációja szokást eredményez /habit/, amelynek változó erőssége lehet /habit strength/. Ebből az elvből alakult ki a habit theory, vagy habit formation theory elnevezés, amellyel a behaviorista tanulás-elméletet általában jellemzik, és amelyet később az idegen nyelvek tanulásának egyes feltételezett folyamataira is alkalmaztak.

3. Általánositás /Generalization/. Pontosabban "általánosulás"-ról van szó, miszerint valamely stimulus-reszponsz szituációban elsajátitott szokást nem kell teljesen ujra tanulnunk, ha a stimulus némileg megváltozik. A szokás uj S-R szituációkra is kiterjed, és erőssége az eredeti asszociáció erősségétől, továbbá az eredeti és az uj stimulus közötti eltérés nagyságától függ.

4. Motiváció /Motivation/. Valamely asszociáció-sor vagy szokás elsajátitása csak akkor lehetséges, illetve a szokás csak akkor aktiv és tartós, ha mindvégig bizonyos motivációs szint van jelen.

Osgood megfogalmazásában: "...motivation combines multiplicatively with habit-strength to yield performance."[3]

5. Megerősités /reinforcement/ és kioltás /extinction/. Gyakorlati megfigyelés alapján nyilvánvaló, hogy valamely szokás elsajátitása eredményesebb, ha helyeseljük, jutalmazzuk stb., tehát valamilyen formában megerősitjük. A kioltás: "negativ megerősités", azaz ellenzés, büntetés stb., vagy a megerősités elmaradása, amelynek következtében a szokás gyengül, vagy megszünik. A megerősités hatékonyságában lényeges szerepet játszik a reszponsz és a megerősités között eltelt idő. Tételes megfogalmazásban: "The time of the increment in association between a stimulus event and a response event varies inversely with the time interval between association and a reinforcing state of affairs and directly with the amount of reinforcement."[4]

6. Gátlás /Inhibition/. Ez az S-R elmélet talán legspekulativabb tétele, melynek részletes kifejtése számos, a tárgyhoz csak lazán kapcsolódó problémát vetne fel, ezért megkiséreljük összegezését egy mondatban: valamely reszponsz előfordulása, vagy produkálása ön-

magában véve gátlást fejleszt ki a további produkcióval szemben, amely gátlás a reszponsz erőteljességével - beszéd esetében pl. az akusztikai erősséggel - egyenes arányban növekszik. /A kioltás esetével ellentétben azonban a gátolt reszponsz később visszatér, ill. visszatérhet/.

7. Szelekció /Selection/. Ha két, vagy több reszponsz asszociálódott ugyanahhoz a stimulushoz, akkor közülük mindig az fog előfordulni, amelyiknek az adott pillanatban a legnagyobb a szokás-erőssége. Fordított esetben, tehát több stimulus esetén pedig lényegileg a már említett generalizáció érvényesül.

A vázolt S-R alapelvek /kiegészítve néhány kevésbé lényeges tétellel/ addig bizonyultak elégséges kiindulópontnak a behavioristák számára, amig a viselkedés és a tanulás vizsgálatában kizárólag a külső környezet hatását és a fizikailag mérhető "végterméket" tartották fontosnak. Amikor azonban kezdték ugy gondolni, hogy valami módon számot kellene adni a stimulus és a reszponsz között végbemenő folyamatokról is, - amire az S-R modell természeténél fogva nem képes - kénytelenek lettek a modell jelentős továbbfejlesztésére. Igy alakult ki a behaviorizmuson belül többek között a mediáció fogalma, amelyre egy további fejezetben

---

[2]Lásd elsősorban: Charles E. Osgood: Behavior Theory and the Social Sciences. Behavioral Science 1, No.3. 1956.

[3]Osgood. Ugyanott.

[4]Osgood. Ugyanott.

visszatérünk. Skinner azonban a Verbal Behavior-ban még az alapmodell "tiszta" formáját tekinti érvényesnek.

A Verbal Behavior a nyelvet - pontosabban a nyelvnek a Saussure-i értelmezésű parole aspektusát, mint vizsgálatának egyedüli tárgyát - az emberi viselkedés egyik formájaként fogja fel. Skinner számára magától értetődő, hogy a nyelv elemzésekor az S-R séma alkalmazásához fordul, egyszerűen azért, mert nem lát semmilyen lényegi különbséget a verbális viselkedés /beszéd/ és az emberi viselkedés bármilyen más formája között. Mint egy korábbi munkájában már kifejtette:[5]... "We have no reason to assume... that verbal behavior differs in any fundamental respect from non-verbal behavior, or that any new principle must be invoked to account for it." A Verbal Behavior "Program"-ja szerint Skinner az ilyen értelemben vett nyelv, illetve a nyelv kialakulásának "dinamikus jellemzőit" kívánja megvizsgálni "...within a framework appropriate to human behavior as a whole".[6]

Mellesleg jegyezzük meg, hogy Skinner ezen az alapvető ponton lényegesen különbözik a pavlovi elméletet felhasználó szovjet nyelvpszichológusok, így Vigotszkij, Leontyev, Luria és mások nézeteitől. Maga Pavlov - akinek elméletéből a behavioristák számos elemet átvettek, sőt, a kondicionálás klasszikus sémáját időnként pavlovi paradigmának nevezik - többször ki-

fejtette, hogy éppen a nyelv különbözik alapvetően az egyéb emberi tevékenységektől, mert általa fejlődött ki az absztrakció, amely azután átalakító hatással volt a többi viselkedési formára.[7]

Skinner elméletének másik sarkalatos pontja szorosan kapcsolódik a "feketeddoboz" vagy "üres organizmus" koncepciójához, illetve ahhoz az elvhez, miszerint a pszichológusnak szigorúan a pusztán fizikailag megfigyelhetőre kell korlátoznia kutatásait. Így a nyelv szintjén Skinner a jelentés kategóriáját eleve kizárja a viselkedés vizsgálatából, mint félrevezető, megfoghatatlan, és "túlságosan költséges" fogalmat. Helyette: "... we seek the causes of behavior which have an acceptable scientific status and which, with luck, will be susceptible to measurement and manipulation."[8] Azt kell szerinte megvizsgálnunk, hogy "...what conditions are relevant to the occurrence of behavior - what are the variables of which it is a function,...", azaz "...we must find the functional relations which govern the verbal behavior to be explained."[9]

---

[5]B.F.Skinner: Verbal Behavior. /"William James Lectures"/. Cambridge, Massachussetts, Harward U. Press, 1948.

[6]Verbal Behavior, lo.o.

[7]Skinner és Pavlov nézeteinek összevetésére vonatkozóan lásd: O.K.Tikhomirov: Review of Skinner's Verbal Behavior. Word, XV. No.2. /1959/.

[8]Verbal Behavior, lo.o.

[9]Verbal Behavior, ugyanott.

Skinner tehát meghirdeti a nyelvnek és a nyelvi szokások kialakulásának /nyelvelsajátitásnak/ a jelentés "koloncától" megtisztitott funkcionális elemzését, melynek során a nyelvi egységek előfordulását azok változóinak függvényében kivánja vizsgálni.

Természetesen Skinner nem az első és nem az egyetlen, aki megpróbálta kiiktatni a jelentést a nyelvi elemzés folyamatából. Paradoxnak ható módon maga Chomsky, akinek a nyelv- és nyelvelsajátitási elmélete gyökeresen különbözik a skinneri felfogástól, sőt, mint látni fogjuk, annak egyik leghevesebb birálója lesz, már a Verbal Behavior megjelenése előtt a következőképpen foglalt állást a jelentés kérdésében: "Meaning is a notoriously difficult notion to pin down. If it can be shown that meaning and related notions do play a central role in linguistic analysis, then its results and conclusions become subject to all of the doubts and obscurities that plague the study of meaning, and a serious blow is struck at the foundations of linguistic theory."[10]

Vizsgáljuk meg ezek után röviden a verbális viselkedés, azaz a skinneri értelemben vett nyelv elsajátitásának folyamatát. Előljáróban hangsulyoznunk kell, hogy - mint az részben az eddigiekből is látható - az elsajá-

---

[10] Noam Chomsky: Report on the Sixth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching. Georgetown University, 1955.

titás Skinnernek nem egyetlen, sőt néhány korábbi interpretációval szemben nem is a legfontosabb érdeklődési területel. A Verbal Behavior egyetlen fejezete sem tárgyalja kizárólag az elsajátitás kérdését, ez ugyanis lépten-nyomon összefonódik a már kialakult viselkedés vizsgálatával, és számos esetben csak az ilyen viselkedés törvényszerüségeinek magyarázata, vagy alátámasztása kapcsán jelenik meg. Ennek ellenére a mü egésze alapján világosan kialakitható Skinner nyelvelsajátitás-képe, amit azonban az emlitett körülménynél fogva csak az általános skinneri viselkedés-elmélet fogalmainak és terminológiájának felhasználásával tárgyalhatunk.

A nyelvi viselkedés egysége Skinnernél a reszponsz vagy "operáns" /operant/, amely tradicionális nyelvi elemzésben bármely szónak, vagy szókapcsolatnak megfelelhet. A beszélőnek verbális repertoárja van /verbal repertoire/, amely lényegileg a szókincs fogalmának felel meg. Az alapvető különbség az, hogy az operáns és a verbális repertoár a nyelvben nem elevetadott, hanem bizonyos feltételek között jelenik meg és válik vizsgálhatóvá. A megjelenést, vagy előfordulást meghatározó tényezők a "független változók" /independent variables/ és az azokkal összefüggő folyamatok, melyek közül legfontosabbak a kondicionálás és kioltás /conditioning and extinction/, valamint a stimulus kontroll /stimulus control/.

Valamely operáns akkor ér el egy bizonyos erősséget és marad fent /azaz "elsajátitódik"/, ha gyakorta

követi megerősités. A folytonos megerősités az alapja a kondicionálás folyamatának, amelynek Skinner nagy jelentőséget tulajdonit a verbális viselkedés kialakitásában. A szülő /vagy a stimulus-hatást képviselő bármely beszélő/ valamely operáns sokszori előfordulásának ugyanannyi megerősitésével épiti fel a gyermek repertoárját.

Nyilvánvaló azonban, hogy valamely operánsnak legalább egyszer elő kell fordulnia, mielőtt megerősitést nyerhet. Mi határozza meg az operáns első előfordulását? Erre a kérdésre Skinner nem tud, és láthatólag nem is próbál választ keresni, tehát az elsajátitás legelső - és egyik legfontosabb - lépcsőfokát elhanyagolja. Megkisérli viszont a második fok, tehát a már megjelent, de még megerősitetlen - a megfigyelések szerint a felnőttekétől grammatikailag és egyéb szempontból eltérő - repertoár alakulásának nyomon követését. Eszerint a megerősités nem vár az operáns végső formájának a megjelenésére, hanem azonnal müködik, amint annak bármely legkisebb része hasonlitani kezd a standard verbális formára, majd megszünik /"kioltódik"/, ha az operáns eltérést mutat. A megerősités és a kioltás ilyenfajta váltakozása irányitja a gyermek operánsait a standard forma és a komplexitás felé. A folyamatot Skinner progressziv közelitésnek nevezi /progressive approximation/. Ez a lassu, állandó korrekciókkal kisért, aprólékos közelités szerinte alapvető jellemzője a

nyelvelsajátitás folyamatának, amely végül a "korrekt", vagy standard nyelvi szokás kialakulásához vezet. A progressziv közelitéssel Skinner mintegy előrevetitette a közelitő nyelv, illetve a közelitő rendszerek fogalmát, amelyet későbbasz idegennyelv-elsajátitás területén és a kontrasztiv nyelvi kutatásokban használnak fel.

A megelőző stimulust /prior stimulus/ Skinner lényegesnek tekinti a verbális viselkedés kifejlődésében, már csak azért is, mert szüksége van rá a stimulus - response - reinforcement alapsémában. Ugyanakkor azonban kénytelen belátni, hogy a már emlitett legelső nyelvi megnyilvánulás esetében nem, vagy legalábbis nem mindig beszélhetünk stimulusról; ezt magyarázat nélkül tudomásul veszi: "...we do not need to mention stimuli occurring prior to the behavior to be reinforced. It is defficult, if not impossible, to discover stimuli which evoke vocal responses in the young child. There is no stimulus which makes a child say b or a or e"[11].

Vannak olyan operánsok - mint a mand esetében látni fogjuk - amelyek egyáltalán nincsenek közvetlen vagy meghatározható kapcsolatban az előzetes stimulációval. Részben ezek jellemzésére Skinner felveszi a változók sorába az állatkisérletekből ismert megfosztás vagy depriváció /deprivation/ és az averziv stimuláció /aversive stimulation/, illetve averziv kontroll fogalmát.

---

[11] Verbal Behavior, 31.o.

Bár a reszponsz kontrollját a megerősités szolgáltatja, egyes megjelent operánsok további előfordulását a megfosztás irányitja. Skinner példájával: a gyermeket azzal késztetjük a "candy" szó kiejtésére, hogy "megfosztjuk" a cukorkától, azaz egy bizonyos ideig megtagadjuk tőle a cukorkát.

Az averziv kontroll lényegileg egyszerüen fenyegetést, verést, sértést, vagy hasonlókat jelent. Ha a beszélőre már előzőleg hatott a megfelelő megerősités /"a history of appropriate reinforcement"/, akkor a megfelelő operánst fogja produkálni valamely fenyegetésre, amelyet korábban pl. verés követett. /Ilyen lehet pl.: "ne bánts", "hagyd abba" stb./. Az ilyenfajta reszponsz megerősitése a fenyegetés csökkenése, visszavonása, vagy a verés elmaradása stb. által történik.

A reszponsz legfontosabb osztályai, azaz fajtái a mand és a tact.[12] A mand definiciója: "... a verbal operant in which the response is reinforced by a characteristic consequence and is therefore under the functional control of relevant conditions of deprivation or aversive stimulation."[13] A tact: "... a verbal operant in which a response of given form is evoked

---

[12]Mindkettő mesterséges kifejezés. A mand a "command, demand" stb. szavakból keletkezett elvonással, a tact pedig a fizikai környezettel való kapcsolatra utal /makes contact with/.

[13]Verbal Behavior. 35.o.

/or at least strenghthened/ by a particular object or event or property of an object or event."[14]

A mand és a tact rendkivül sajátos fogalmak. Természetesen nem nyelvtani kategóriák, de tulajdonképpen a skinneri formális elemzés egységeinek sem vehetők, mert valamely reszponsz mand-voltát például nem megjelenési formája, hanem az dönti el, hogy mely <u>változó</u>, vagy változók függvénye.

Mand lehet bármely kérés, parancs, kivánság, kérdés, figyelmeztetés stb., de csak a beszélő és a hallgató interakciójának függvényében. Igy tipikus mand lehet például a "Pass the salt!" reszponsz, amenynyiben változóként jelen van - az adott esetben - a "megfelelő depriváció". Nem szükséges azonban a mand-nek valamely stimulushoz közvetlenül kapcsolódnia. Skinner itt ismeri el a legegyértelmübben, hogy a reszponsz meghatározásában eredetileg döntő szerepet kapó stimulus nemcsak a gyermek kezdeti, hanem későbbi nyelvi megnyilvánulásairól sem tud megnyugtató módon számot adni. A minden esetben közvetlenül ható stimuláció kimutatása - tekintettel a nyelvi megnyilatkozások végtelen számára és főképpen bonyolultságára - lehetetlen lenne. Semmivel sem megnyugtatóbb azonban Skinnernek az a feltételezése, miszerint -a stimulus kontroll kimutathatósága hiányában - egyes operánsok előfordulásáról a depriváció, vagy bármely más "változó" kellőképpen számot tud adni.

Ezek után, ha lehet, még furcsábbnak hat a tact kategóriája, amelyet - a definició szerint - lényegileg valamely specifikus stimulus vált ki - azaz minden tacthoz közvetlenül hozzárendelhető valamely stimulus, függetlenül attól, hogy itt nem verbális stimulusról, hanem a beszélőt körülvevő fizikai környezet hatásáról van szó. A tact, csakugy, mint a mand, számos különféle formában és feltételek között jelenik meg, ezek a feltételek azonban kevéssé kapcsolódnak az elsajátitás folyamatához. Áttekintésük helyett ezért a továbbiakban ejtsünk néhány szót az elsajátitáshoz közvetlenül kapcsolódó echoic behavior kategóriájáról.

A nyelv elsajátitásának kezdeti - az akusztikai aspektust érintő - szakaszában alapvető szerepet játszó "hangutánzó" /echoic/ reszponsz olyan operáns, amely: "... generates a sound-pattern similar to that of the stimulus."[14] Első pillantásra ugy látszik tehát, hogy az imitáció és az ismétlés elvéről van szó, ami részben valóban fennáll ugyan. Skinner azonban siet megjegyezni:

"Echoic behavior does not depend upon or demonstrate any instinct or faculty of imitation. The formal similarity of stimulus and response need not make the response more likely to occur or supply any help in its execution. The fact is, there is no

---

[14]Verbal Behavior. 81.o.

no similarity between a pattern of sounds and the muscular responses which produce a similar pattern. At best we can say that the self-stimulation resulting from an echoic response resembles the stimulus. The resemblence may play a role in reinforcing the response, even in the echoic relation, but is has no effect in evoking the response."[15]

Ezzel szemmelláthatólag megerősiteni igyekszik - nem a szó behaviorista értelmében - azt az alapelvet, miszerint az organizmus aspektusai - jelen esetben a gyermek /imitációs/ képességei, ösztönei stb. nem játszanak szerepet a tanulási folyamatban, vagy legalábbis nem képezhetik a kutatás tárgyát, hanem minden a stimulus-response viszonyban megnyilvánuló egyszerü ok-okozati összefüggéssel magyarázható és magyarázandó.

Az elv helyességét a hangutánzó reszponsz kezdeti elsajátitásának folyamatával próbálja tovább bizonyitani.

"That a verbal stimulus has no tendency to generate the response with the same sound-pattern is all too clear when we examine the long process through which echoic operants are acquired. Early echoic behavior in young children is often very wide of the mark; the parent must reinforce very imperfect matches to keep the behavior in strength at all. We might say that the child has no way of knowing how to execute a particular response for the first time; strictly speaking, we

should say that the response is not yet a function of any variable available to the parent."[16]

A "hangutánzó" viselkedésnél pontosabb fordítás lenne az "utánzó", vagy tartalmilag méginkább a szó szerinti "visszhang"-viselkedés, mivel elsajátítása nem kizárólag a nyelv hangrendszerének az elsajátítását jelenti, következésképpen a "hangutánzó repertoár" /echoic repertoire/ legkisebb egysége nem szükségképpen a beszédhang. Hogy pontosan mi, azt Skinner nem tudja egyértelműen meghatározni, de nem is törekszik rá különösen, mert ugy véli, hogy a viselkedés legkisebb egységeinek tanulmányozása hasznos lehet ugyan a fonetikus számára, a viselkedés funkcionális elemzésében azonban nincs jelentősége.

A legkisebb hangutánzó operáns, amelyet a gyermek először elsajátít, a hangon kivül lehet bármely hangkapcsolat, szótag, szó, vagy akár mondat is. Ezeken a nagyobb egységeken belül az egyes hangok képzése sokszor csak "megközelitő", és a teljes hang-repertoár jóval később alakul ki. Ezt gyakorlati megfigyelés is alátámasztja, és a folyamat tanulmányozása a nyelvelsajátitás kutatásának fontos részterületét képezhetné. A fentebb emlitett "long process" részleteinek elemzését azonban Skinnertól nem kérhetjük számon, mert ez messze

---

[15]Ugyanott. 55.o.

[16]Verbal Behavior. 6o.o.

kivül esne érdeklődési körén.

A hangutánzó repertoár kialakitásában a szülők, vagy mások az ugynevezett nevelő megerősitést alkalmazzák /educational reinforcement/, mert ez - Skinner szerint - "hasznos" számukra. Lehetővé teszi a progressziv közelités folyamatának "rövidre zárását", mert felhasználható a reszponsz uj, bonyolultabb formáinak kiváltásában, amelyek azután másfajta megerősitéstől válnak függővé. A nevelő megerősités mibenlétének és lényegének magyarázatával azonban - csakugy, mint a "hosszu folyamat" elemzésével - Skinner adós marad.

Előzetes összegezésül - az értékelés igénye nélkül - a következőket állapithatjuk meg: Skinner elmélete szerint a nyelv elsajátitása külső tényezők hatására végbemenő viselkedési szokások megtanulása. Folyamatát tekintve lényegében megegyezik az egyéb - tehát nem nyelvi - viselkedési szokások elsajátitásával. Nem játszanak benne szerepet, vagy nem lényegesek a belső feltételek, igy a gyermek képességei, adottságai, stb., vagy az organizmus általában. Másszóval a nyelvivviselkedés a gyermekben minden előzetes feltétel nélkül,mintegy a semmiből kiindulva fokozatosan kialakul és formát ölt /habit formation/. Ez a felfogás élesen szemben áll egy, a következő fejezetben ismertetendő másik elmélettel, amely szerint a nyelv - illetve annak alapvető komponensei - elsajátitása nem tanulás és kialakulás, hanem eleve adott tényezők kérdése.

II.

A GENERATIVISTA INNÁTIZMUS

Előre kell bocsátanunk, hogy az elnevezés kényszermegoldás és némi magyarázatra szorul. Elsősorban azért, mert a jelen fejezetben tárgyalandó elméletet a transzformációs-generativ nyelvészet művelői hozták ugyan létre, az innátizmus eszméjét mások, így többek között Lenneberg is elfogadják, akinek a nézetei azonban lényegesen eltérnek a generativistákéitól, és elméletére ezért egy további fejezetben térünk ki. Ugyanakkor nem azonosithatjuk a generativ nyelvészeket a nyelvelsajátitás innáta-elméletének képviselőivel, mert csak egy részük járult hozzá az elmélet kidolgozásához, és feltételezzük, hogy nem mindegyikük fogadja el. Jónak igérkezne az időnként használatos nativista /nativist/ elnevezés, ez azonban tulságosan egyoldaluan az elmélet filozófiai vonatkozását domboritja

ki, ami véleményünk szerint - legalábbis az elmélet jelenlegi fejlettségi fokát tekintve - meglehetősen bizonytalan és valószinüleg nem tulságosan jelentős. Hasonló okok miatt még kevésbé alkalmazható a "racionalista" kifejezés, amellyel az elmélet néhány birálója az empirikusnak felfogható skinneri elmélettel való szembenállást kivánja érzékeltetni.

Az elnevezés problematikus voltából természetesen semmilyen következtetést nem vonhatunk le az elmélet adekvitására vonatkozóan, kétségtelen azonban, hogy az egyértelmü elnevezés hiánya már önmagában véve is bizonyos fokig a kialakulatlanságra utal. Az innátaelmélet viszonylag ujkeletü /időben legfeljebb mintegy másfél évtizedes multra tekinthet vissza/, ezért kiforrottságban nem hasonlitható össze például a behaviorizmussal, amely már elérte virágkorát, sőt, - a terjedőben levő neo-behaviorista tendenciák ellenére - lényegében tul is haladta azt. Részben az uj elmélet viszonylagos kialakulatlanságával magyarázható, hogy nem jött létre még olyan mü, amely a teljesség igényével foglalkozna a nyelvelsajátitással, vagy akár megpróbálná összefoglalni az elmélet összes lényeges jellemzőjét.

A generativista nyelvelsajátitási elmélet kialakulása kapcsán két fontos tényezővel kell foglalkoznunk: 1/ a behaviorizmus birálatával, és 2/ a generativ

grammatikának az innáta-elmélet létrejöttében játszott szerepével, vagyis azzal, hogy hogyan terjesztették ki a generativ nyelvtan érvényességi körét a nyelvelsajátitásra.

Az amerikai pszichológiában sokáig szinte egyeduralmat élvező behaviorizmus birálata és elvetése azért fontos, mert ez volt az első és legfontosabb lépés ahhoz, hogy megnyiljék a lehetőség a velünk született eszmék innátista tanának bevezetésére a nyelvelsajátitás elméletébe.

Skinner, és általában az S-R teória elleni támadás robbanásszerüen indult Chomsky egyik 1959-ben megjelent cikkével /a továbbiakban: Birálat/.[17] Az alábbiakban először ezzel foglalkozunk, nemcsak azért, hogy ismertessük Chomsky nézeteit, hanem azért is, mert - a helyenkénti igen éles hangtól eltekintve - az S-R rendszerre vonatkozó minden lényeges megállapitásával egyetértünk, igy egyuttal az előző fejezetben ismertetett elmélet értékeléséhez is adalékot tudunk szolgáltatni.

Chomsky először is felteszi a kérdést, hogy - miután Skinner a nyelvi viselkedésre vonatkozólag semmilyen speciális kutatást nem végzett - miképpen tarthatta alkalmasnak a stimulus, stimulus-kontroll, a reszponsz, a megerősités stb. fogalmait a nyelvi viselkedés, sőt, egyáltalán az emberi viselkedés általános jellemzésére.

---

[17] Verbal Behavior. By B.F.Skinner. Reviewed by Noam Chomsky. Language 35, 1959.
Ujra megjelent: Jakobovits and Miron: Readings in the Psychology of Language. Prentice Hall. 1967.

Minden jel arra mutat, hogy kiterjedten folytatott állatkisérleteiből[18] vette át őket kevés változtatással, miután ott sikerrel alkalmazhatók vbtak. Az állatkisérletek eredményein felbuzdulva kissé felelőtlenül fogalmazza meg egyik programadó mondatát, miszerint "... recent work has shown that the methods can be extended to human behavior without serious modification."[19] Chomsky számos tekintélyes pszichológus kisérleteire hivatkozva kijelenti, hogy ez bebizonyithatatlan, a nyelvre vonatkoztatva pedig egyenesen képtelenség.

Ha a neurofiziológiai folyamatokról egyelőre minos is elegendő információnk, nem hagyhatjuk figyelmen kivül az emberi agy bonyolultságát, igy nem magyarázhatjuk a tanulást a <u>külső stimulációk</u> és az organizmus <u>válaszainak</u> összefüggésében. Chosky megfogalmazásában:

"One would naturally expect that prediction of the behavior of a complex organism would require, in addition to information about external stimulation, knowledge of the internal structure of the organism, the ways in which it processes input information and organizes its own behavior. These characteristics of the organism are in general a complicated product of inborn structure,..."[20] A kijelentés utolsó része

---

[18]Chomsky és mások gyakori népszerüsitő szóhasználatában: "The bar-pressing experiment".

[19]Verbal Behavior. 3.o.

[20]Chomsky: Birálat. 27.o.

külön figyelemre méltó, mert itt fordul először elő a "velünk született"/inborn/ kifejezés. Egyelőre azonban még nincs különös jelentősége, legalábbis ugy tünik, hogy mindössze az emberi agy bonyolultságára, az állatétől való alapvető különbözőségére utal.

Skinner egyébként nem mindig következetes az organizmusnak a nyelvi viselkedés vizsgálatából való kikapcsolásában. Mint láttuk, a stimulus szerinte nem állapitható meg minden egyes stimulus-reszponsz kapcsolatban, illetve, ha igen, akkor is csak a reszponsz elhangzása után. Ennek egyik oka az, hogy a beszélő nemcsak a külső stimulációra, hanem saját nyelvi viselkedésére is reagál. Skinner szavaival: "Part of what the speaker says is <u>under the control of other parts of his verbal behavior</u>... The speaker qualifies, orders and elaborates his behavior at the moment it is produced."[21]

Chomsky élesenbtámadja ezt az elvi következetlenséget, rámutatva, hogy a "stimulus" ilyen módon elveszti objektivitását, mivel nem számitható többé a kivülről megfigyelhető jelenségek közé. "Stimuli are no longer part of the outside physical world; they are driven back into the organism."[22] Ennek következtében a "stimulus kontroll" üres kifejezéssé válik, ami viszont azt jelenti, hogy a "reszponsz" és a "reszponsz erős-

---

[21]Verbal Behavior. lo.o.

[22]Birálat. 32.o.

sége" is használhatatlan fogalmak.

Ha lehet, Chomsky még sulyosabb birálat alá veszi a "megerősités", és az ezen alapuló "kondicionálás" fogalmát. Számos, nem nyelvi példán keresztül megmutatja, hogy a skinneri megerősités és ön-megerősités /self-reinforcement/ lényegében azonos a stimulussal, azaz nem más, mint a stimulusnak bizonyos körülmények között megjelenő változata, vagy ujra megjelenése. Igy a kondicionálás törvénye, melynek lényege eszerint az, hogy valamely operáns előfordulását az erősség növelését célzó megerősitő stimulus követ - tautológiává válik, és értelmetlenségre még világosabb, ha ismét figyelembe vesszük, hogy a stimulus identifikálása nem is fontos minden esetben, vagy nem is lehetséges /mint ahogy véleményünk szerint sem az/.

A megerősitésnek a nyelvtanulásra vonatkozó érvényességét illetően idézzük Chomskyt: "Examining the instances of what Skinner calls reinforcement, we find that not even the requirement that a reinforcer be an identifiable stimulus is taken seriously. In fact, the term is used in such a way that the assertion that reinforcement is necessary for learning... is likewise empty."[23]

A skinneri megerősités a nyelvtanulásban aprólékos gondot, pontosságot igényel /"meticulous care"/, mint

---

[23]Chomsky: Birálat, 37.o.

ahogy erre az educational reinforcement is utal. Számos megfigyelés tanusitja azonban, hogy a gyermek rendkivül sokat és gyorsan tanul társaitól /véletlenszerü/ megfigyelés és imitáció által, olyan körülmények között, ahol szó sem lehet a szülő, vagy bárki más "nevelő" megerősitéséről. Chomsky erre az idegen nyelv elsajátitásából hoz példát. Ismert tény, hogy Amerikában /vagy másutt valószinüleg ugyanigy/ az emigráns szülők gyermekei meglepő gyorsasággal képesek megtanulni az idegen nyelvet az utcán, játszótéren, az óvodában stb. hasonló koru gyermekektől, vagy ugyanigy a televizióból, filmekből stb. Ráadásul az állandó és rendszeres visszacsatolás hiánya ellenére a gyermek kiejtése tökéletes lehet, mielőtt kiterjedt szókincset sajátitott volna el, továbbá képes megérteni és szerkeszteni olyan mondatokat, amelyek teljesen ujak számára. Ehhez még hozzátehetjük: ugyancsak gyakorlati megfigyelés mutatja, hogy az emigráns szülők gyermekei már a kezdettől fogva idegen akcentus nélkül beszélik az angolt, bár a szülők a legtöbbször igen sokáig, vagy mindvégig megtartják idegen akcentusukat. Ez olyan esetekben is érvényes, amikor a gyermek rendszeresen, akár naponta több órán keresztül hallja a szülők eltérő akcentusu beszédét. A megerősités tehát, ha van is szerepe a nyelv elsajátitásában, nem lehet szükségképpen a szülő által gyakorolt nevelő hatásu tényező.

Chomsky csak a Skinner-féle megerősitést veti el teljesen, valamilyen - meghatározatlan - formáját lehetségesnek,sőt fontosnak tartja, mint az alább következő mondatából is látható. Az idézet egyébként jól mutatja, hogy milyen álláspontra helyezkedett Chomsky 1959-ben a nyelvelsajátitással kapcsolatban általában.

"As far as language acquisition is concerned, it seems clear that reinforcement, casual observation, and natural inquisitiveness /coupled with a strong tendency to imitate/ are important factors, as is the remarkable capacity of the child to generalize, hypothesise, and process information in a variety of very special and apparently highly complex ways which we cannot yet describe or begin to understand, and which may be largely innate. The manner in which such factors operate and interact in language acquisition is completely unknown."[24] /kiemelés tőlem/

Ebben az időben Chomsky tehát legfeljebb odáig megy el, hogy megkérdőjelezi a behaviorizmus kompetens voltát a nyelvi viselkedés és elsajátitás adekvát magyarázatában, továbbá felveti annak lehetőségét, hogy az információ feldolgozásának képessége nagyrészt vele születhetik a gyermekkel. Ugy véli még azonban, hogy ez

---

[24]Ugyanott 43.o.

csak egyike a lehetséges feltételezéseknek, amelynek helyességét semmi sem bizonyitja. Határozatlanságát jól mutatja a következő kijelentése: "...it seems that there is neither empirical evidence nor any known argument to support any specific claim about the relative importance of feedback /azaz: external reinforcement/ from the environment and the independent contribution of the organism /azaz: innate capacities/ in the process of language acquisition."[25]

Néhány év mulva azonban Chomsky véleménye gyökeresen megváltozik, és a leghatározottabban állást foglal a velünk született képességek és eszmék elve mellett, amely az uj elmélet alapját képezi. A következőkben megpróbálunk következtetni a változás okára, amire tudomásunk szerint Chomsky maga sohasem adott magyarázatot. Előbb azonban néhány mondatban még térjünk vissza abbehaviorizmus birálatához.

Mint láttuk, Chomsky az idézett cikkben éles ellenvetései ellenére sem utasitja vissza teljes egészében a behaviorista nyelvelmélet létjogosultságát. Legalábbis részben lehetségesnek tartja, hogy a megerősités valamilyen formája, nem kevésbé az imitáció lényeges szerepet játszanak a nyelv elsajátitásában; későbbi, az innátaeszmével foglalkozó munkáiban pedig már nem tér vissza részletesen a behaviorizmus elemzésére. Chomsky köve-

---

[25]Ugyanott 44.o.

tőinek /Katz, McNeill, Fodor, Deese stb./ azonban a skinneri fogalmak már tulságosan utjukban álltak, amikor az innátizmus eszméjét igazolni akarták. Igy jutottak el különböző formákban a behaviorista nyelv- és nyelvelsajátitási elmélet létjogosultságának tagadásáig. Deese például - minden különösebb érvet mellőzve- kijelenti, hogy amivel Skinner foglalkozik, annak lényegében semmi köze a tanuláshoz: "The essence of the Skinnerian analysis is concerned with incentive conditions. Skinnerian behaviorism is hardly at all concerned with learning - learning is early and easily dismissed."[26]

McNeill, aki megpróbál "végső csapást mérni" a behaviorizmusra, nemcsak elvitatja annak jogát, hogy a nyelvelsajátitással foglalkozzék, hanem azzal is vádolja, hogy az elmélet igazolására meghamisitotta a nyelvet:

"Because S-R theory is so limited, the problem of language acquisition simply falls beyond its domain. This in itself is not a serious matter. Not all psychological theories need account for language acquisition. More serious, however, is the fact that the application of S-R principles causes theoriste to redefine language in such a way an to make the pheneomenon fit the theory."[27]

---

[26] The Acquisition of Language. Monographs of the Society of Child Development. Vol. 29. 1964. /James Deese: In Commennts and conclusions. 180.o.

Mindez a generativ iskola "negativ eredménye", és mint ilyen, nagyon hasznos, amennyiben rámutat a behaviorista koncepció hiányosságaira vagy elégtelenségére. Vessünk most egy pillantást a korábban említett másik ténnezőre, vagyis arra, hogy mennyiben járulhatott hozzá a generativ grammatika fejlődése az innátaeszme gondolatához, és az ebből kialakuló "nativista" nyelvelsajátitási elmélethez.

A XIX- és XX. századi amerikai leiró nyelvészet, valamint a XX. századi struktualizmus a nyelvet, azaz a nyelv teljes rendszerét a konkrét beszédmegnyilvánulásokból kiindulva, empirikus módon kivánja jellemezni. Egyes elemeket von ki a beszédből - corpus - és a kivont elemek, illetve azok egymáshoz való viszonya alapján induktiv módszerrel állitja fel a nyelvi szabályokat. A kivont elemek gyüjteménye véges, ezért a "gyüjtemények" alapján felállitott véges számu szabályok érvényessége is véges, mert nem adnak számot minden beszédmegnyilvánulásról - a generativ nyelvészet szerint: nem hoznak létre, nem "generálnak" minden mondatot. Minthogy azonban a mondatok száma végtelen, a generativisták érvelése szerint a tradicionális nyelvészettől nem is várhatjuk el, hogy számot adjon róluk, mert ahhozn- az <u>összes</u> mondatot kivonva a beszédből - végtelen számu szabályt kellene felállitania; ami elvi lehetetlenség.Ugyanakkor

---

[27] David McNeill: On the Theories of Language Acquisition. In: Verbal Behavior and General Behavior Theory. Prentice-Hall. 1968. 412.o.

objektiv szükségszerüség - folytatódik az érvelés - hogy a szabályok száma véges legyen, máskülönben véges elménkkel nem tudnánk megtanulni egy nyelvet, továbbá mellesleg szóba sem jöhetne egy adekvát nyelvtan felállitásának a lehetősége. A nyelvi viselkedés tehát alkotó jellegü, amely véges számu szabály segitségével végtelen számu megnyilatkozást hoz létre. Ennek a kreativ jellegnek a vizsgálatát tüzi ki célul többek között a generativ nyelvészet, és, mivel a beszédből magából a mondatok végtelen száma miatt nem indulhat ki /nem használhatja az indukciót/, hipotézisekhez fordul, amelyeknek a helyességét utólag kivánja ellenőrizni. Az igy kialakuló nyelvészeti iskola eredményei a Skinner-birálat megirása idején meglehetősen kezdetlegesek voltak. Néhány év mulva azonban azt látjuk, hogy a generativ nyelvészet óriási fejlődésen megy át, számos eredményt ér el és az egyik legnagyobb hatásu nyelvészeti iskolává válik; az Egyesült Államokban vezető szerepe van a nyelvtudományban. Ugy tünik, céljának megfelelően valóban számot tud adni a nyelvi viselkedés teremtő jellegéről.

Feltételezzük, hogy a gyors eredményeken felbuzdulva - melyeknek értékelése itt nem célunk és feladatunk - gondolhatott Chomsky, majd később McNeill és mások arra, hogy a nyelv kreativ jellegét hangsulyozó generativ grammatika koncepcióját és szabályrendszerének bizonyos általánositható vonatkozásait kezdjék ugy tekin-

teni, mint ami nemcsak a kialakult nyelvi viselkedés, hanem egyuttal a nyelvelsajátitás elmélete is. A generativ nyelvelmélet ilyenfajta kiterjesztése kézenfekvőnek látszik, mert - amennyiben tarthatónak bizonyul - többek között jelentősen hozzájárulhat az objektive véges számu nyelvi szabály feltételezésének bizonyitásához. Azon tul tehát, hogy az S-R elméletet használhatatlannak, de legalábbis elégtelennek minősitették, ez a meggondolás vezethetett az innate abilities, vagy inborn capacities elméletének kialakulásához.

Az uj elmélet szerint - a behaviorista felfogással ellentétben - a nyelv species specific, azaz, mivel minden formája csak az emberre jellemző, használatának és elsajátitásának törvényei specifikusak; ugyanakkor species uniform, azaz minden nyelv rendelkezik bizonyos általános jegyekkel, igy megtalálásuk folyamata az egyes nyelvek különbségeire való tekintet nélkül megy végbe.

A nyelvelsajátitás generativ modellje alapját tekintve igen egyszerü. Középpontjában a minden gyermek sajátját képező Language Acquisition System vagy Language Acquisition Device áll./a továbbiakban: LAD/.[28]

A LAD-be betáplált információ: az előzetes nyelvi adatok /primary linguistic data = PLD/. A PLD az a be-

---

[28] A kifejezést Chomsky használta először 1960 körül, többek között "Some methodological remarks on generatives grammar" c. cikkében /Word 17/, majd valamivel részletesebben foglalkozik vele az "Aspects of the Theory of Syntax"-ben /1965/.

szédkorpusz, amelynek a gyermek "ki van téve", azaz amit a gyermek hall. Az LAD ezt feldolgozza, és a "végtermék", tehát az elsajátitás eredménye a transzformációs-generativ nyelvtan, azaz a nyelvi kompetencia:

"LAD receives primary linguistic data - essentially a corpus of speech from fluent speakers within hearing range - as input and has grammatical competence as output."[29]

A folyamat legegyszerübb sematikus ábrázolása tehát:

PLD ⟶ [LAD] ⟶ GC

A feltételezett folyamatban döntő szerepet játszó LAD-vel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy csak a kifejezés uj; maga a fogalom, illetve annak különféle kezdetleges változatai számos szerzőnél már évtizedekkel korábban előfordulnak, bár nem képezik semmilyen elsajátitási elmélet részét.[30]

Az LAD-t nagy általánosságban véve ma is nyugodtan lehetne nevezni a gyermek belső, vele született képességeinek, ösztöneinek, vagy valamilyen idegrendszeri adottságának, sőt, mint McNeill egyhelyütt

---

[29] David McNeill: Developpmental Psycholinguistics. In: The Genesis of Language. Eds.: Smith and Miller. The MIT Press. 1966. 38.o.

utal rá, az LAD végső soron nem más, mint a gyermek valamiféle - egyelőre meghatározatlan - "belső struktúrája". Ezért nem meglepő a beismerés, hogy az LAD - legalábbis az ismeretek mai fokán - merő fikció:

"LAD is, of course, a fiction. The purpose in considering it is to discuss real children, not abstract ones. We can accomplish this because LAD and children present the same problem. LAD is faced with a corpus of utterances from which it developes a grammar on the basis of some kind of internal structure. So do children. We can readily posit that children and LAD arrive at the same grammar from the same corpus, and stipulate that children and LAD therefore have the same internal structure, at least within the limits that different children may be said to have the same internal structure. Accordingly, a theory about LAD is ipse facto a theory about children.[31]

McNeill szerint mindazonáltal szükségszerű az LAD speciális értelmezése, különben nem tudnánk megmagyarázni, hogyan lehetséges az, hogy a véges számú, nagyrészt véletlenszerüen betáplált input nyelvi kompetenciát eredményez. Az imitáció szerinte vajmi kevés támpontot nyujt, mert ez nem ad magyarázatot arra, hogy miért csak bizonyos

---

[30] Az LAD fogalmának előzményeire vonatkozólag Lásd többek között: D.McNeill:The creation of language by children. In: The Acquisition of Language. Monography of the Society of Child Development.1964.

megnyilvánulások fordulnak elő a gyermek beszédében, mások pedig nem.

Az LAD belső strukturáját annak tulajdonságai, vagy sajátosságai /properties/ határozzák meg, amelyek egyebek között elsősorban a nyelvi univerzálékban rejlenek.

Az LAD-fogalom képviselői hangsulyozzák, hogy a gyermek absztrakt nyelvi strukturákat sajátit el, ezért fontos az elsajátitásban a kompetenciának a performanciától való éles megkülönböztetése. A kompetencia McNeill szerint: "... an abstraction away from performance; it represents the knowledge a native speaker of a language must have in order to understand any of the infinitely many grammatical sentences of his language; it represents a native speaker's linguistic intuitions.[32]

Ennek a kompetenciának a kialakulásáról kellene számot adnia a LAD-nek. A nyelvi univerzálékról azonban igen keveset tudunk, igy - egyelőre - még kevésbé irhatjuk le müködésük mechanizmusát az LAD-ban, mint ahogy ezt Chomsky a "formális" és "szubsztantiv" univerzálék distinkciójára tett javaslata során elismeri: "For the present we cannot come at all close to making a hypothesis about innate schemata /of linguistic uni-

---

[31] David McNeill: The Acquisition of Language. New York, Harper and Row. 1970. 71.o.

[32] McNeill: Developmental Psycholinguistics, 17.o.

versals/ that is rich, detailed, and specific enough to account for the fact of language acquisition."[33]

McNeill minden esetre ugy gondolja, hogy az LAD-nak tartalmaznia kell mind a formális, mind a szubsztantiv univerzálékat, melyek közül az előbbiek szerint léteznek bizonyos általános fonetikai, morfológiai és szintaktikai elemek, amelyek függetlenek az egyes nyelvektől, azaz minden nyelvre egyaránt érvényesek; mig az utóbbiak a grammatikák általános szabályainak jellegét és összefüggésük módjait határozzák meg.

Ezek az univerzálék - amelyeket nem kell megtanulni, mert az általános, innate nyelvi kompetencia részét alkotják - irányitják az egyes nyelv kompetenciájának kialakulását. Igy például az egyik szubsztantiv univerzálé, az un. "hierarchy of categories" /amely a feltételezések szerint az egyes grammatikai csoportok, igy az NP, VP stb. kialakulását eredményezik a gyermek kezdeti beszédmegnyilvánulásait jellemző un. "semigrammatical" csoportokból/ irányitja a gyermeket, hogy felfedezzen és kivonjon bizonyos grammatikai distinkciókat a szülőktől, vagy másoktól regisztrált beszédhalmazból. Általánosabban fogalmazva: "... a child classifies the random specimens of adult speech he encounters according to universal categories that the speech exemplifies."[34]

---

[33]Chomsky: Aspects of the Theory of Syntax. 27.o.

[34]McNeill: Developmental Psycholinguistics. 35.o.

Végül nézzük meg, hogyan foglalja össze McNeill - igen nagy általánosságban - egy nyelv, jelen esetben az angol elsajátitásának folyamatát az LAD funkciójában:[35]

"It /a substantive universal/ constitutes, as it were, a part of the basic set of concepts that LAD uses to devise the particular grammatical rules of English. The form that these rules take, in turn, is prescribed by the formal universals that are also part of LAD's internal structure. Equipped with both formal and substantive universals, LAD operates something like a scientist constructing a theory. LAD observes a certain amount of empirical data, and formalates hypotheses that will account for them from its knowledge of the formal and substantive universals. Further observation may lead to changes in LAD's hypotheses, but all new hypotheses will also be phrased in terms of the formal and substantive universals, Thus, the universals guide and limit acquisition. In the case of real children, the original P-O Distinction[36] would then reflect an initial hypothesis to account for the examples of Englich that the child has heard.

---

[35] Ugyanott. 39.o.

[36] P-O = pivot-open /words/. A két-háromszavas szegmentumokból álló, un. telegrafikus gyermeknyelv generativ leirásában használt kifejezés. A "telegrafikus" beszédre vonatkozólag lásd elsősorban: Brown and Bellugi: Explorations in grammar evaluation. In: The Acquisition of Language. 1964.

With time, the child modifies this hypothesis, presumably to accord better with new observations, and so separates articles, adjectives, demonstrative pronouns, and the like"..

A hipotézis-alkotást - mint a generativisták hangsulyozzák - természetesen nem foghatjuk fel a gyermek tudatos tevékenységének. A nativista értelmezésü nyelvelsajátitási folyamatot eleve meglevő, szükségszerüen ható tényezők irányitják.

A fentebb vázolt, lehetséges részproblémáit tekintve egyelőre nagyrészt kidolgozatlan elmélettel kapcsolatban pillanatnyilag elhamarkodott lenne az átfogó kritikai állásfoglalás. Alapszemlélete miatt nem tartjuk valószinünek, hogy valaha is kétséget kizáróan számot tudjon adni a nyelv elsajátitásának problémáiról, ezt azonban ténylegesen csak a jövőbeni kutatás döntheti el.

A velünk született LAD alapvető problémája az, hogy puszta létezése sincs megfogható módon bizonyitva, igy nem meglepő, hogy müködési folyamatainak részletei korántsem tisztázottak. Az elmult öt-tiz évben számos, erre irányuló kutatást végeztek, amelyek között figyelmet érdemelnek többek között pl. W.Miller, S.Ervin, R.Brown, C.Fraser és U.Bellugi munkái.[37] Az emlitett szerzők a gyermekek nyelvi állapotának különböző stádiumait igyekeztek sok szempontból megfigyelni és leirni, és ebből próbáltak az innate erők müködésére nézve bizonyitékokat szolgáltatni. Eredményeik azonban már csak azért sem lehetnek megbizhatóak, mert kuta-

tásaik tulnyomó többségét egyetlen nyelvvel, nevezetesen az amerikai angollal végezték, ami önmagában kevés támpontot nyujthat például a nyelvi univerzálék müködésére nézve. Megállapitásaik tentativ jellege különösen szembetünő akkor, ha figyelembe vesszük, hogy részben maguk az univerzálék is hipotézisen alapulnak.

A további kutatás egyik iránya tehát az lehetne, hogy az angol nyelv köréből kilépve más, lehetőleg minél több nyelvalapján történjenek az angoléhoz hasonló kiterjedt vizsgálatok, amelyek azután lehetségessé tennék az összehasonlitást. /A nyelvelsajátitásnak az egyes nyelvekre lebontott kutatása már számos helyen megkezdődött, többnyire azonban még kezdeti stádiumban van/. Az eredmények összehasonlitása különösen hasznos lehetne, mert feltehetőleg nemcsak az elsajátitásra, hanem magára a nyelvre, illetve az egyes nyelvekre vonatkozóan is ujabb információkat szolgáltatna.

---

37 Lásd az irodalomjegyzéket.

III.

EGYÉB ELMÉLETEK

Az eddigiekben két egymással ellentétes, meglehetősen szélsőséges alapkoncepciót tükröző elméletet tárgyaltunk. A két koncepció szélsőséges jellege miatt az összes többi elmélet bizonyos szempontból annak alapján itélhető meg, hogy milyen módon és mértékben hasonlit a behaviorista vagy a nativista álláspontho, illetve mennyiben tér el tőlük; bár vannak köztük olyanok, amelyek jelentős uj problémákat vetnek fel.

Ebben a fejezetben megkiséreljük, hogy - a teljesség igénye nélkül - áttekintést nyujtsunk azokról a legfontosabb elméletekről, ill. elméleti törekvésekről, amelyek alapjukat tekintve mintegy a spektrum két vége között foglalnak helyet. Helyenként, mint látni fogjuk, részproblémákról lesz szó, mivel nem minden nyelvelsajátitással foglalkozó teoretikus kiván számot adni az elsajátitás totalitásáról; némelyek a folyamat egyes aspektusaira koncentrálnak.

I.

Neo-behaviorista tendenciák

Chomsky és az ujabb generativ nyelvelsajátitás-kutatók átfogó birálata ellenére a behaviorista elmélet korántsem tekinthető a multének, melynek különböző, kisebb-nagyobb mértékben modifikált változatai tovább élnek. Különösen a legutóbbi évtizedben[38] jelent meg számos,a klasszikus skinneri felfogás felujitására irányuló publikáció, elsősorban olyan szerzőktől, akik nem foglalkoztak behatóan a transzformációs-generativ nyelvelmélettel. Staats és Staats terjedelmes munkája[39] például a nyelvelsajátitást a nagyrészt már ismert "operant learning", "reinforcing stimuli", "extinction", "discrimination", "scheduling of reinforcement", "successive approximation" stb. fogalmak keretében tárgyalja. A bizonyitékok sulya alatt elismeri, hogy a megerősités nem adhat számot a nyelvtanulás komplex, számos speciális problémát felvető folyamatáról, de csak látszólagosan: "...while reinforcement at a theoretical level may not be necessary for learning to occur,on the practical level on wich we deal with

---

[38] A skinneri és a neo-behavioristának nevezett elméletek megjelenése között eltelt idő nagyobb, mint azt a Verbal Behavior megjelenése /1957/ mutatja, ez ugyanis Skinner elméletének végső, letisztult,

human learning the conditions of reinforcement are of paramount importance."[40]

Megpróbálja differenciálni a megerősités mechanikus értelmezését, és bevezeti annak különböző fajtáit, igy az "extrinsic", "intrinsic", valamint az "artifidal" megerősités kategóriáit, amelyeket a nyelvtanulás egyes stádiumainak, illetve aspektusainak magyarázatában használ fel. Mindezzel azonban kevés ujat tud nyujtani a tanulás folyamatának elemzésében.

Valamivel nagyobb érdeklődésre tarthat számot a lényegileg ugyancsak behaviorista alapon álló Martin Braine munkája, amelyben a szerző az un. kontextusáltalánositás /contextual generalization/ elvét dolgozta ki egyes grammatikai strukturák elsajátitásának magyarázatára.

Braine-t elsősorban a tanulás szintaktikai aspektusa, azaz a mondatstrukturák elsajátitása érdekli, ezen belül is legfőképpen a szórend, ami szerinte az angol grammatika egyik fő összetevőjét képezi. /Braine legtöbb amerikai kollegájához hasonlóan kizárólag az angollal foglalkozott, függetlenül attól, hogy kisérletei során sokszor kitalált szavakat, un. nonsense syllable-okat alkalmazott/.

---

mintegy összefoglalásszerü változata, amelynek számos elemét Skinner már jóval korábban kidolgozta /lásd pl. Skinner, 1948./.

[39] A.V.Staats and C.K.Staats: Language, Learning and Cognition. N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1968.

A kontextus-általánositás lényege a következő: "... when a subject, who has experienced sentences in which a segment occurs in accertain position or context, later tends to place this segment in the same position in other contexts, the context of the segment will be saidtto have generalized, and the subject to have shown contextual generalization.[41]

Másszóval valamely kontextusban megtanult szó, morféma, stb. általánosul - jelentésétől függetlenül - más olyan kontextusokra, amelyekkel az illető szó korábban nem asszociálódott. A tanulás tehát lényegileg a szó mondatbeli helyének a megtanulása.

Az ilyenfajta általánositás egyszerü formája meglehetősen kézenfekvő, és létezését Braine 8-10 éves gyermekekkel végzett nonsense syllable kisérletei jól mutatják. Igy pl. - alappéldát használva - a "People kivil every day" mondatból joggal várja, és meg is kapja a "George and Mary kivil-félc általánositást.

Az egyes szavak egyes mondatokon belüli helyének a megtanulásával azonban nem jutunk messzire, mert - mint Braine maga is látja - a szó mondatbeli helye csak viszonylagosan határozható meg, ugyanis szinte bármely szó bármely abszolut helyzetben előfordulhat a mondatban.

---

[40] Staats. 521.o.

[41] Martin D.S.Braine: On Learning the Grammatical Order of Words. Psychological Reviev. 70.1963.324.o.

A "mondatbeli hely" /location vagy position/ szerepét azért a szóról kiterjeszti a "hierarchikusan szervezett" nagyobb egységekre: "...a sentence would be assumed to contain a hierarchy of elements in wich longer elements /e.g. phrases/ contain shorter elements /e.g. words/ as parts, with the positions that are learned always being positions within the next larger element in the hierarchy. A hierarchy of elements would require that expressions of any length can be elements whose position is learned: words /or morphemes/ would be merely the smallest elements in the hierarchy."[42]

Végülis Braine fenntartja, hogy a tanulás: valamely nyelvi egység mondatbeli helyének a megtanulása. A mondaton belül az alapvető egység azonban nem szó, vagy morféma, hanem a "kifejezés" /phrase/, és ezen belül kötődik helyhez a hierarchia végső legkisebb egysége, a morféma.

Braine elméletének behaviorista jellegét az mutatja, hogy alapkoncepciója - az általánosítás - lényegében az első fejezetben tárgyalt klasszikus behaviorista általánositás-elvet, azaz a stimulus-általánositást követi, amely szerint, ha valamely uj stimulus /S_2/ hasonlit az S_1-hez - a Braine-nél: a hasonló mondathelyzethez - akkor a reszponsz változatlan formában ismét megjelenik.

---

[42]Braine, Ugyanott, 33.o.

Braine koncepcióját az általános behaviorizmus-birálat során a nativisták közül többen külön is támadták, kijelentve, hogy a kontextus-általánositás legjobb esetben az egyszerü NP-VP tipusu kijelentő mondatok megtanulását jellemezheti, az összetett mondatok elsajátitását azonban már nem tudja megmagyarázni. Kimutatják, hogy a szintaktikai strukturában azszórend lényegesen kisebb szerepet játszik, mint Braine, vagy korábban mások gondolták.

Melleslog megjegyezve: a szórend jelentőségének ujraértékelése az angolban a kontextus-általánositás birálatából függetlenül is figyelemre méltó fejlemény, az angolt ugyanis a nyelvtipológiában az analitikus flektáló /azaz : "ordering" nyelvek jellegzetes példájának tekintették és tekintik általában ma is, amelyeknek szintaxisát döntően a szórendi kötöttségek jellemzik.

Bever, Fodor és Weksel[43] passziv transzformációi azt mutatják, hogy az egyszerü kijelentő mondatok szintaxisát sem a szórend /vagy bármely helyviszony/ határozza meg, illetve nem olyan mértékben, hogy annak "megtanulása" akár az ilyen egyszerü mondatok elsajátitását is lehetővé tenné. Példáik egyik tipusát jellemzik a következő passzivizált mondatok:

---

[43] T.G.Bever, J.A.Fodor, and W.Weksel: Theoretical Notes on the Acquisition of Syntax. Psychological Review. 72, No.6. 1965.

1/a. The child broke the glass.

1/b. The glass was broken by the child.

2/a. The book cost ten dollars.

2/b. *Ten dollars was cost by the book.

A kontextus-általánositás, ha a Braine által feltételezett módon müködne, akkor a nyilvánvalóan helytelen 2/b mondatot is generálná. A mondat ungrammatical volta azonban azt sugallja, hogy az 1. és2. mondat szerkezetében nemcsak a csoportok helyviszonyát, hanem a helyviszonyban nem tükröződő "break" és "cost" közötti különbséget is figyelembe kell venni, mely utóbbiról a kontextus-általánositás már nem tud számot adni.

Braine elméletének elvi problémáit jelzi a következő meggondolás: tegyük fel, hogy az angol mondatok elsajátitása a kontextus-általánositás alapján történik. Vegyük figyelembe továbbá azt a tényt, hogy más tipológiai csoportba tartozó - pl.: az agglutináló - nyelvek az angolétől gyökeresen eltérő szórendi tulajdonságokat mutatnak. /Gondoljunk például a magyarra, amelyben az angolhoz viszonyitva meghökkentően nagy a szórendi szabadság/. Amennyiben az angoléhoz hasonló szórendi kötöttségeken alapuló kontextus-általánositás az angolban müködik, eleve nem müködhet az agglutináló nyelvekben, amelyek elsajátitása ezek szerint másképp kell, hogy történjék. Ez viszont az egyes nyelvek általános jellemzői, a nyelvi univerzálék létezésének a tagadását jelentené.

2.

Osgood mediáció-elmélete.

A skinneri S-R modell hiányosságait a behavioristák között is sokan kezdettől fogva látták. Hogyan lehetséges az, hogy valamely stimulus hosszu idő-intervallum után is reakciót vált ki? Miképpen magyarázható, hogy a nyelvi viselkedés számos formája meghatározható stimulusok hiányában is kialakul? Hogyan hozhat létre ugyanaz a stimulus különféle viselkedési formákat? Ilyen és ezekhez hasonló kérdések foglalkoztatták őket, melyekre a választ néhányan a nyelv két szintjének feltételezésével /two levels of language/ és az un. közvetitő folyamatok /mediational processes/ elméletének kidolgozásával próbálták megadni.[44]

A mediáció, és ezzel összefüggésben a jelentés szerepének bekapcsolása a nyelvtanulás vizsgálatába elsősorban Charles Osgood és társai munkásságához füződik. Osgood-ot néhány, viszonylag ujabb cikke alapján[45] a felületes olvasó könnyen nativistának válheti,

---

[44]A nyelv két szintjének fogalma már Skinnernél is megjelenik /lásd különösen a Verbal Behavior 12. fejezetét/, Skinner azonban nem tulajdonit különös jelentőséget neki, illetve nem lát lényeges különbséget a kettő között.

[45]Lásd elsősorban: Charlas E.Osgood: On Understanding and Creating Sentences. American Psychologist, 18. 1963.

különösen transfzromációs-generativ szó- és fogalomhasználata miatt. Valójában azonban Osgood nyelvszemlélete - ezen belül különös tekintettel a nyelv elsajátitására - behaviorista alapszemléletet tükröz. Az innáta-eszmével való szembenállását mutatja többek között a következő kijelentése:

"In complete agreement with B.F.Skinner /1957/, I believe that an adequate theory of language behavior must be a learning theory..."[46] /azaz nincs szükség az LAD, vagy bármilyen speciális "device" feltételezésére/. Osgood elméletét az S-R teória egyfajta kibővitésének és továbbfejlesztésének, alapjait tekintve tehát a behaviorizmus egyik válfajának tekinthetjük. Ugyanakkor nem beszélhetünk nála neo-behaviorizmusról, mert a mediáció-elmélet kezdettől fogva olyan elemeket is tartalmaz, amelyek megkülönböztetik a "tiszta" behaviorizmustól.

Osgood legfőbb érdeklődési területe a gyermek - főként kezdeti - szó-elsajátitása, igy ennek kapcsán veszi vizsgálat alá a jelentés problémáját. Kérdésfeltevése lényegében az, hogy hogyan kap a szó jelentést a gyermek számára, másszóval: hogyan kötődik össze a jel /sign/ - amely mesterséges és a gyermek számára kezdetben rendszerint jelentés nélküli - a jelölttel /significate/.

---

[46] Osgood. Ugyanott. 739.o.

A jel és a jelölt között a kapcsolat - mint Osgood megjegyzi - nem nyilvánvaló, sőt: "...the pattern of stimulation which is a sin is never identical with the pattern of stimulation which is the significate.[47]

Ennek ellenére állitja, hogy a jel olyan reszponszokat vált ki, amelyek valami módon a jelöltre utalnak, igy a jel megkülönböztető az olyan stimulusoktól, amelyek nem jelei az illető jelöltnek. Azt kivánja kutatni, hogy milyen feltételek között válik a jelölttől eltérő stimulus a jelölt jelévé.

A probléma tulajdonképpen nem uj, és megoldására számos javaslat született, melyek közül az egyik legismertebb éppen a klasszikus behaviorista általános kondicionálás-elmélet, amely szerint a jel és a jelölt között a kapcsolat a kondicionálás eredményeképpen jön létre. Vagyis: ha valamely tárgy az organizmusban reszponsz-t vált ki, majd valamely jel megfelelő gyakorisággal asszociálódik az illető tárgyhoz, akkor a jel idővel képes lesz ugyanannak a reszponsznek a kiváltására, amelyet korábban a tárgy váltott ki. Másszóval a kondicionálás elmélete szerint: "... whenever something which is not the significate evokes in an organism the same reactions evoked by the significate, it is a sign of that significate.[48]

---

[47] C.Osgood. G.Suci and P. Tannenbaum: The Measurement of Meaning. Urbana, University of Illinois Press. 1957. 3.o.

Ezzel a magyarázattal Osgood nincs megelégedve, mivel az organizmus a jelre az esetek döntő többségében nyilvánvalóan másképpen reagál, mint a jelöltre, bár a kettő között van valamilyen kapcsolat. Megoldásként egy olyan hipotézist javasol, miszerint valamely szó /jel/ által kiváltott reszponsz csak kis részét tartalmazza a jelölt által kiváltott reszponsznak. "Whenever some stimulus other than the significate is contignous with the significate, il will acquire an increment of association with some portion of the total behavior elicited by the significate as a representational mediation process."[49]

A hallott szóra, mint stimulusra /S/ a közvetlen reakció a közvetitő reszponsz /mediating response = R_m/, amely képviseli egy kis hányadát annak a reszponsznak, amelyet a jelölt váltana ki. Ez a reszponsz azután ön-stimulusokat vált ki az organizmuson belül /internal self-stimulation = S_m/, amélyek résztvesznek a jelzre, mint stimulusra ténylegesen megjelenő, végső reszponsz /R/ kialakitásában.

A mediáció lényegének eredeti formális megfogalmazása a következő: "A pattern of stimulation which is not the object is a sign of the object if it evokes in an organism a mediating reaction, this a/

---

[48]Ugyanott 5.o.

[49]Ugyanott 6.o.

being some fractional part of the total behavior elicited bythe object and b/ producing distinctive self-stimulation that mediates responses which would not occur without the previous association of nonobject and object patterns of stimulation."[50]

A folyamat representational, azaz "jelentést hordozó, képviselő", illetve "közvetitő" /mediating/ voltát illetően idézzük ismét Osgood-ot.

"This process is representational because it is part of the very same behavior that the thing signified produces, hence its symbolic, semantic property; it is a mediation process by virtue of the fact that the self-stimulation it produces /S_m/ can become associated with a variety of overt adaptive acts /R_x/ which take account of the thing signified."[51] Az R_m reprezentálja a jelentést, a nyelvi reszponsz pedig az R vagy R_x, illetve annak része lehet.

A mediáció értékelésekor - annak ellenére, hogy helyességének kisérleti uton történő ellenőrzése valószinüleg rendkivül körülményes lenne - pozitiv tényezőként kell figyelembe vennünk, hogy viszonylag "keveset markol", azaz főként a kezdeti szótanulásról kiván számot adni; bár a "Measurement of Meaning" szer-

---

[50] C.E.Osgood: Method and Theory in Experimental Psychology. New York: Oxford University Press. 1953. 696.o.

zói szerint másutt, így pl. az un. szemantikai általánosítás területén is felhasználható.

Ugyanakkor hangsulyoznunk kell, hogy - mint maga Osgood is kijelenti - a közvetitő folyamatok elmélete lényegileg a standard stimulus-reszponsz kiterjesztése, illetve felbontása, és, mint ilyenre, az S-R elmélet összes törvénye érvényes rá. Alapjában véve annyi történt, hogy az S és az R közötti - Skinnernél elhanyagolt - nyelvi viselkedés két szakaszra, vagy szintre oszlott /Osgood szóhasználatával: "decoding habits" és "encoding habits"/. Másszóval az egyszintü /one-stage/ paradigma kétszintüvé /two-stage/ vált:

$$S - R \longrightarrow S - R_m - S_m - R$$

Ugy tünik tehát, hogy ha az S-R teória nem kielégitő, akkor végső soron a mediáció túvlataival szemben is szkeptikusnak kell lennünk.

---

[51] C.Osgood: Studies on the Generability of Affective Meaning Systems. American Psychologist XVII. 1962.

3.

Lenneberg nyelvi biologizmusa

Az előző két alfejezetben tárgyalt elméletekkel szemben Lenneberg hipotézise a nyelv egészére és az elsajátitás alapjaira vonatkozóan vet fel uj kérdéseket.

Az elsajátitás biológiai alapjának elmélete -mint a szerző legujabb nagyobb lélegzetü munkája mutatja[52] - egyelőre csak helyenként lép tul a problémafelvetésen, sőt, maga Lenneberg jegyzi meg, hogy valójában még nem beszélhetünk összefüggő elméletről: "... the facts presented do not constitute a theory. Let us hope that they will lead to one in the future."[53] Mindazonáltal Lenneberg neve olyan sürün szerepel a szakirodalomban, hogy szükségesnek tartunk néhány szót szólni nézeteiről.

Lenneberget általában nativistának tartják, és többé-kevésbé joggal, mert homskyhoz és kollégáihoz hasonlóan feltételezi valamilyen innate device létezését - nevezzük LAD-nek, vagy bármi másnak - de legalábbis nem utasitja el az ilyen feltételezést. Határozottan azt vallja, hogy a nyelv species specific, és ezt a fejlődéselmélet megállapitásainak tömegével

támasztja alá. Nem foglalkozik azonban azzal, hogy mennyire alkalmazhatók a generativ grammatika törvényei a nyelvelsajátitás magyarázatában, illetve folyamatainak leirásában; helyette azt vizsgálja, hogy vannak-e olyan genetikai adottságok, amelyekkel az emberi nyelv specifikus volta magyarázható, és amelyek meghatározzák az elsajátitást.

A kérdésre adott válasza határozott igen. A biológiában ismert un. pleiotropizmus jelenségét vizsgálva - amely szerint az emberi tulajdonságokat nagymértékben a gének határozzák meg - és az ezzel kapcsolatos számos mérésd eredményre hivatkozva - amelyeket normális, továbbá különböző beszéd-rendellenességeket /pl.: afáziát/ vagy más fejlődési rendellenességeket mutató gyermekekkel kapcsolatban végeztek - arra a következtetésre jut, hogy a nyelv fejlődését olyan gének irányitják, amelyeknek a hatása nagymértékben független más génekétől, vagy géncsoportokétól. Ezeknek a géneknek tulajdonitható szerinte az, hogy egyébként teljesen normális fejlődésű gyermekek számos beszéd-rendellenességet mutathatnak,

---

[52] E.H.Lenneberg: Biological Foundations of Language. New York. Wiley and Sons. 1967.

[53] Lenneberg: A Biological Perspective of Language. In: New Directions in the Study of Language. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass. 1964. 85.o. Ez a cikk tömör formában tartalmazza az 1967-es könyv összes lényeges megállapitását.

vagy különféle, egyéb fejlődési zavarokban szenvedő gyermekek beszédfejlődése teljesen normális lehet:

"Although we have postulated that the propensity for language is the consequence of a pleiotropic effect, there is good reason to believe that the relevant genes are well "protected" from the pleiotropic effect of other genes; that the propensity for language remains stable in the presence of a great variety of clearly genetic alterations. We have mentioned that the morphological diversification of the races does not affect it. Nor is it affected by the many traits that are apparently due to defects in genes and that are inherited in Mendelian fashion, such as hemophelia, Friedrich's ataxia, Huntington's chorea, etc. Thus the inheritence for the propensity of language is not polygenic.

On the other hand, there is an inherited error of metabolism producing a disease known as histidinemia which has in its wake a very high incidence of specific disturbance of language development in children, often without affecting their intelligence or other behavioral traits."[54]

---

[54]Lenneberg. Ugyanott. 75.p.

[55]Ugyanott. 78.o. I.Q. = Intelligence quotient. Az intelligencia mérésében használatos "mértékegység" röviditése.

Következésképpen Lenneberg nem tartja elfogadhatónak azt a sokak által vallott nézetet, hogy a nyelvtanulási képesség az intelligencia következménye, vagy hogy a nyelvtanulásban bármilyen lényeges szerepe lenne az intelligenciának, amelynek objektiv mérése egyébként is lehetetlen. Ugyankkor elveti Herder, Humboldt és más korábbi nagy gondolkodók feltételezéseit is, miszerint a nyelvtanulás képessége nem <u>következménye</u>, hanem <u>oka</u> az intelligenciának, és harmadik lehetőséget ajánl:

"Nevertheless, I do not advocate the notion that language is the cause of intelligence because there is no way of verifying this hypothesis. Instead, I would like to propose a <u>tertium quid</u>, namely, that tha ability to acquire language is a biological development that is relatively independent of that elusive property called intelligence. I see evidence for this view in the fact that children acquire language at a time when their power of reasoning is still poorly developed and that the ability to learn to understand and speak has a low correlation with measured IQ in man."[55]

Mivel Lenneberget a nyelvelsajátitás biológiai alapjai érdeklik, szinte egyáltalán nem foglalkozik azzal, hogy hogyan sajátitotta el a gyermek a nyelv

egyes elemeit. A részleteket tekintve lényegileg mindössze annyit mond, hogy az egyes elemek előfordulásának statisztikai valószinüsége és az imitáció nem játszanak lényeges szerepet a folyamatban.

A nyelvtanulást természetes és univerzális tevékenységnek tartja, csakugy, mint például a kétlábon járást: "...the basic skills for the acquisition of language are as universal as bipedal gait."[56] Mindkettő mondhatni eleve elrendelt módon bekövetkezik, hacsak patológiai akadályok nem lépnek fel.

Érdekes megfigyeléseket végzett azonban Lenneberg a nyelvtanulási képesség és az életkor összefüggésével kapcsolatban, amelyeket egyik munkájában[57] az "Age Limitation to Language Acquisition" cimü fejezetben foglalt össze. Itt felveti a problémát, miszerint a nyelv kialakulásának alsó korhatárán kivül /kb. 2 éves kor/ kell lennie egy felső korhatárnak is, amelyen tul a nyelvelsajátitás nem lehetséges: "Complementary to the question of how old a child must be before he can use the environment for language acquisition is that how young he must be before it is too late to acquire speech and language. There is evidence that the primary acquisition of language is dependent upon a certain developmental stage which is quichly outgrown at puberty.[58]

A "bizonyitékok" fejlődési rendellenességeket mutató gyermekek vizsgálatából származnak. Különböző koru

afáziás, meningitises, mongolkóros és más beszéd- továbbá egyéb zavarban szenvedő gyermekek beszédfejlődéséből arra következtet, hogy valahol 12-14 éves kor között megszünik a nyelv elsajátitásának biológiai lehetősége. Ezt az életkort kritikus kornak nevezi /the critical age for language acquisition/.

A kritikus kor létezésének alátámasztására számos empirikus kutatás, igy többek között Teuber, Fry és mások[59] eredményeire is hivatkozik, amelyek mind megerősiteni látszanak a feltevést, sőt, mint Lenneberg mondja, pontosithatják is a kritikus kor meghatározását.

A kritikus korra vonatkozó vizsgálatok nagyon figyelemre méltóak, különösen azért, mert - ha az előzetes eredmények verifikálhatók - további szerteágazó /pl. az idegen nyelvek tanitását is érintő/ kutatásokhoz és messzemenő következtetésekhez adhatnak alapot.

---

[56] Lenneberg, Ugyanott. 68.o.

[57] E.H.Lenneberg: The Natural History of Language. In: The Genesis of Language. Eds.: Smith and Miller. The M.I.T. Press. 1966.

[58] Ugyanott. 235.o.

[59] Lásd az irodalomjegyzéket.

[60] R.Luchsinger und C.E. Arnold: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien, Springer, 1959.

Van azonban egy sulyos módszertani probléma, amelynek leküzdése óriási akadályokba ütközik. Nevezetesen az, hogy az adatok megnyugtató ellenőrzéséhez előbb-utóbb normális fejlődésü gyermekek vizsgálatára lenne szükség, pontosabban: olyan gyermekek beszédfejlődését kellene megvizsgálni, akik a feltételezett kritikus kor táján, vagy inkább később, tehát leghamarabb kb. 14-15 éves korban találkoznak először az emberi beszéddel. Az ehhez szükséges feltételek azonban - elvileg lehetséges kivételektől eltekintve - csak mesterséges uton lennének létrehozhatóak, és gyakorlatilag - elsősorban erkölcsi okok miatt - nem képzelhetők el.

Véletlenszerü kivételként ismerjük a szakirodalomban egy gyermek esetét, akiről Luchsinger[60] ad rövid leirást. Ezt a gyermeket családja 8 éves koráig teljesen elzárta a beszédtől /soha senki nem beszélt a jelenlétében és "gondoskodtak" róla, hogy ne halljon emberi beszédet/, de a beszédhiányon kivül semmilyen fejlődési rendellenességet nem mutatott. A gyermek a szerző szerint utólag jól megtanult beszélni. A leirás azonban igen vázlatos, és az eset a gyermek életkorát tekintve egyébként sem nyujt bizonyitékot sem a kritikus kor mellett, sem ellene.

4.

Slobin kognitivizmusa

Talán kissé korainak tünik, hogy külön alfejezetet szenteljünk Slobinnak, aki mindössze 8-10 év óta folytat publikációkban tükröződő tudományos munkát, és önálló nyelvelsajátitási elmélete - egyelőre - nincsen. Mégis szükségesnek látszik, hogy néhány szót szóljunk eddigi munkásságáról, mertaa nyelvelsajátitással foglalkozó amerikai nyelvpszichológusok egyik legigéretesebb személyiségének tartjuk, akinek egyik nemrégiben megjelent könyvét,[61] amelynek egyik fejezete igen lényeglátóan tárgyalja a nyelv elsajátitásának elméleti kérdéseit, máris méltán használják tankönyvként számos amerikai egyetemen.

Felkészültségében Slobin többek között abban különbözik legtöbb amerikai kollegájától, hogy nemcsak az angollal, hanem más nyelvekkel is foglalkozott behatóan. Kitünően tud oroszul, tanulmányozta az orosz anyanyelvként való elsajátitásának több részletkérdését, és alapos összefoglalókat készitett a szovjet nyelvpszichológia legujabb eredményeiről.[62]

Széles körü nyelvi tájékozottságának tudható be elsősorban, hogy nem bocsátkozik elhamarkodott hipotézis-alkotásba, amelynek veszélyeit éppen idegen nyelvi ismereteinek birtokában látja. A nyelvelsajátitás eddigi elméleteinek értékelésekor igyekszik a meglevő adatokra támaszkodni.

A megerősités lehetséges szerepének értékelésében Slobin a saját adatain kivül elsősorban Roger Brown kisérleti eredményeit próbálja értelmezni. Brown és társai éveken keresztül szisztematikusan rögzitették másfél és 4 éves közötti koru gyermekek spontán, valamint mesterségesen kiváltott /"elicited"/ beszédmegnyilvánulásait, többek között azzal a céllal, hogy megállapitsák, milyen a szülők megerősitő tevékenységének intenzitása és hatásfoka.

Az adatok összefoglalásakor Brown egyebek között a következőket irja a tanulmányozott gyermekek, Eve, Sarah és Adam beszédével kapcsolatban: "When Eve expressed the opinion that her mother was a girl by saying He a girl mother answered that's right. The child's utterance was ungrammatical but mother did not respond to the fact; instead she responded to the truth value of the proposition the child intended to express. In general the parents fit propositions to the child's utterances, however incomplete and distorted the utterances, and then approved or not, according to the correspondence between proposition and reality. Thus Her curl my hair was approved because mother was, in fact, curling Eve's hair. However, Sarah's gramatically impeccable There's the animal farmhouse was disapproved because the building was a lighthouse and Adam's Walt Disney comes on, on

Tuesday was disapproved because Walt Diesney comes on, on some other day. It seems then, to be truth value rather than grammatical well-formedness that chiefly governs explicit verbal reinforcement by parents."[63]

Ilyen, valamint hasonlóan meggyőző, és láthatólag általánositható adatok alapján jut Slobin arra a következtetésre, hogy a megerősités nyilvánvalóan nem játszhat olyan döntő szerepet a nyelvtanulásban, mint a behavioristák gondolják. A megerősités - akár pozitiv, akár negativ - szerinte olyan esetekben sem ad kellőképpen számot a tanulásról, amikor nem a mondat igazság-értékére, hanem szintaktikai felépitésére vonatkozik, mert önmagában csak arról tudja a gyermeket informálni, hogy az elhangzott mondat helytelen; a helyes megoldást azonban nem tudja nyujtani.

Ugyancsak adatok, igy pl. Lenneberg és mások afáziás vizsgálati alanyainak adatai alapján birálja Slobin az imitáció elvét. Vannak olyan gyermekek, akik egyáltalán nem tudnak beszélni, mégis normális nyelvi kompetenciát sajátitanak el - legalábbis ami a megértést illeti. Ugyanakkor: "...the same linguistic competence

---

[61] Dan I. Slobin: Psycholinguistics. Scott, Foresman and Company. Glenview, Illinois. 1971.

[62] Lásd az irodalomjegyzéket.

[63] R.Brown, C.B.Cazden and U. Bellugi: The child's grammar from I to III. Minnesota Symposium on Child Psychology. Minneapolis, 1967.

must underlie both the production and interpretation of speach. Surely it is clear that a speechless child could never have imitated speach, nor have been reinforced for speakigr - yet these handicaps did not interfere with his acquisition of linguistic competence."[64]

Egyes korábbi teoretikusok Slobin szerint valószinüleg azért biztak szinte feltétel nélkül a megerősités és az imitáció tényezőjében, mert nem ismerték fel kellően a nyelv komplexitását, és főképpen nem ismerték fel a perfomancia és a kompetencia közötti különbséget: "Psychological theories which deal just with characteristics ot the surface otterances are not equipped to deal with the essential facts of language processing."[65]

Másrészről Slobin korántsem fogadja el az elsajátitás nativista tanát, legalábbis annak a McNeill-i formáját nem. Feltételezi - itt természetesen már maga is hipotetizál - az <u>inborn abilities</u> létezését, de ez szerinte <u>nem nyelvi</u>, hanem <u>kognitiv</u>.

Az elsajátitást aktiv folyamatnak tartja, amelyben a gyermek a nyelvet tekintve "tiszta lappal indul", tehát nem születnek vele a szabályok, ellenben vele születik a kognitiv fejlődés képessége. Ez a fejlődés - amelynek részletei egyelőre nagyrészt ismeretlenek - kritikus meghatározója a nyelvelsajátitásnak.

---

[64]Slobin: Psycholinguistics. 60.o.

[65]Ugyanott. 61.o.

"It seems to me that the child is born not with a set of linguistic categories but with some sort of process mechanism - a set of procedures and inference rules, if you will - that he uses to process linguistic data. These mechanisms are such that, applying them to the input data, the child ends up with something which is a member of such a competence."[66]

McNeill-nek a velünk született nyelvi univerzálékra vonatkozó kijelentéseit vitatva Slobin ujfent a velünk született kognitiv képességek mellett foglal állást:

"Perhaps all that is needed is an ability to learn certain types of semantic or conceptual categories, the knowledge that learnable semantic criteria can be the basis for grammatical categories, and, along with this substantive knowledge, the formal knowledge that such categories can be expressed by such morphological devices as affixing, sound alternation, and so on. The child's preprogramming for substantive universals is probably not for specific categories like past, animate, plural, and the like, but consists rather of the ability to learn categories

---

[66] Dan I. Slobin: Comments on "Developmental Psycholinguistics". In: The Genesis of Language. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass. 1966. 87-88.o.

of a certain as-yet unspecified type."[67]

Slobin fenti megjegyzései nem ex cathedra veendők. Maga is tentativnak tartja őket, nem van le belőlük messzemenő következtetéseket, és mint másutt utal rá, nem tartja őket semmilyen kialakult teória részének. A próbálkozó jelleget fogalmazása általában, de különösen bevezető fordulatai jól mutatják /perhaps, it seems to me, probably stb./.

Általános véleménye, hogy egyelőre nem létezik adekvát nyelvelsajátitási elmélet. A kutatás jövőjét tekintve - mint utolsó idézetünkből látható - széleskörü lehetőségeknek ad helyet, amelyekben még az S-R összefüggések vizsgálata is szerephez juthat:

"What is bound to emerge will be a more complex image of the psychological nature of man, involving complex internal mental structures, in part genetically determined, in part determined by the subtlety and richness of the environment provided by human culture, and probably only minimally determined by traditional sorts of reinforced stimulus-response connections."[68]

Összefoglalás

Az elméletek, illetve a fontosabb elméleti részkérdések fenti áttekintése után végkövetkeztetésünk szükségszerűen Slobin megállapitásaival van összhangban, miszerint - egyelőre - nincs adekvát nyelvelsajátitási elmélet. A különféle nézetek képviselőinek körében pillanatnyilag áthidalhatatlannak tünő véleménykülönbségek vannak olyan tényezők szerepének és jelentőségének értékelésében, mint a külső stimulusok és a stimulusok gyakorisága, a jelentés, az imitáció, a külső környezet általában, az elsajátitás biológiai, vagy egyéb eleve meglevő feltételei stb.

Az elméletek egyik része szerint a környezeti tényezők döntően, vagy teljes mértékben meghatározzák az elsajátitás folyamatát. Ezek az elméletek figyelmen kivül hagyják azt, hogy milyen szerepe van a gyermek - velel született, vagy kialakult - képességeinek, adottságainak, stb. vagy bármilyen aktiv tevékenységének az anyanyelv megtanulásában.

Más elméletek szerint a gyermek eleve "tud" bizonyos dolgokat a nyelvről, mielőtt a tulajdonképpeni tanulás megkezdődik. Rendszerint az ideális gyermeket veszik alapul, és figyelmen kivül hagyják az egyéni különbségeket, valamint lényegileg az összes külső tényezőt, beleértve a szociális, motivációs, kulturális és egyéb lehetséges változókat.

Kiindulópontját tekintve az összes elmélet két nagy csoportba osztható: tanulás-alapunak nevezhetjük az olyan elméleteket, amelyek szerint a nyelvtanulás valamely általános tanulás-elmélet szerint megy végbe, annak szabályai érvényesek rá; az ilyenfajta értelmezésü nyelvtanulás a McNeill által emlegetett és birált "fehér lappal" kezdődik, amely a külső tényezők hatására fokozatosan "iródik tele". További kérdés, hogy ezek az elméletek kisebb-nagyobb, minimális /vagy akár elhanyagolható, ill. elhanyagolandó/ jelentőséget tulajdonitanak a tanuló személy aktiv részvételének a folyamatban.

Nyelv-alapunak nevezhetők azok az elméletek - ide tartozik gyakorlatilag minden nativista, vagy részben nativista beállitottságu elmélet - amelyek szerint a nyelvelsajátitás alapjában nem irányitott tanulás, hanem olyan nyelvi "tudás" - biológiailag, vagy másképpen meghatározott ill. meghatározandó kategóriák, ösztönök, képességek, intuiciók, adottságok stb. - kérdése, amelyek a nyelvtanulás kezdetekor már megvannak; igy tehát a nyelvtanulás gyökeresen különbözik a tanulás minden más formájától.

Az előbbiek mögött döntően pszichológiai, az utóbbiak mögött egyfajta nyelvészeti megközelités rejlik. A pszichológusok közül kevesen látják tisztán az elsajátitás tárgyának, a nyelvnek a bonyolultságát. A generativ nyelvészek jól látják a nyelv komplexitását, az elsajátitás komplexitását azonban ugy tünik - nem

mérték fel teljes egészében.

Az elméletek perspektiváit nagy általánosságban tekintve az eddig elmondottakhoz a következőket tehetjük hozzá:

A tárgyalt elméletek - de bármilyen "nyelvelsajátitási"-nak nevezhető elmélet - kutatási területénél fogva szükségszerüen az emberi nyelv kialakulásának ontogenetikai aspektusát vizsgálja. Nem egyszerü közhely, hanem nyilvánvalóan jelentős igazságtartalmat hordozó tétel azonban az a megállapitás, miszerint az ontogenezis sok szempontból a filogenetikai fejlődés időben lerövidült megismétlődése. A törzsfejlődés során történő nyelvkialakulás pedig a legszorosabban összefügg az embernek a valósággal való megismerkedésével,röviden: a megismeréssel. A valóság elemeinek felismerése, elkülönitése és elemzése a fogalomalkotás és a gondolkodás kialakulásának és fejlődésének folyamán megy végbe; a folyamat hordozója és irányának tükröződése a nyelviség fejlődése. Ha ezt elfogadjuk kiindulópontnak, akkor a nyelvelsajátitás kutatására nézve legalább két következménnyel kell számolnunk:

1/ a nyelvnek a gyermek által való megtanulása lényegesen különbözik ugyan a filogenetikai nyelvfejlődéstől, többek között abban, hogy maga a hosszu idő során kialakult nyelvi rendszer készen áll a számára, igy formai aspektusát tekintve az elsajátitás eredménye eleve megszabott; a fogalmi gondolkodás azonban - amely tulaj-

donképpen a jelrendszer elsajátításának funkcionális tartalma - nem áll ilyen módon készen: ezt mintegy a törzsfejlődés rendkivül gyors megismétléseként minden gyermeknek külön-külön meg kell tanulnia. Lényeges különbségek természetesen itt is vannak, például az, hogy a társadalom - többek között éppen a társadalmilag kialakult nyelven keresztül - itt már döntő mértékben segiti és irányitja a gondolkodás fejlődését. De bárhogyan történik a gondolkodás egyedi fejlődése - az önmagában is rendkivül bonyolult folyamat tárgyalása nem feladatunk - a nyelvelsajátitással való szoros kapcsolata vitathatatlan, ezért vizsgálatának az eddigieknél nagyobb szerepet kellene kapni a nyelvelsajátitás kutatásában.

2/ A valóságnak a nyelvben való tükröződése nem teljesen egyöntetü tükröződés, mert az egyes társadalmak az egyes nyelvekben mindig kisebb-nagyobb eltérésekkel, mintegy árnyaltan tükrözik a valóságot. Nem lenne nehéz példákat hozni valamely két nyelvben a fogalmi kategóriák különbözőségére, vagy valamely egyik nyelvben meglevő kategória hiányára a másik nyelvben. Az ilyen nyelvi különbségek jórészt a különböző társadalmak eltérő gondolkodására vezethetők vissza, amelynek háttere többek között az eltérő történeti- és kulturális fejlődés. Ha figyelembe akarjuk venni a gondolkodás fejlődésének különbözőségét a nyelvelsajátitásban, akkor az univerzális elsajátitási elmélet létrehozásának lehetősége

előtt ujabb problémák tornyosulnak, ezeket a problémákat azonban végső soron nem lehet megkerülni.

Részben a fentiekben, részben a korábban elmondottakhoz kapcsolódik az elméletekre vonatkozó utolsó megjegyzésünk: ahhoz, hogy a jövőben adekvát nyelvelsajátitási elmélet jöhessen létre, legelőször arra van szükség, hogy a jelenleginél lényegesen nagyobb menynyiségü adat álljon rendelkezésre. Hangsulyozzuk, hogy - mint korábban már utaltunk rá - ezeket az adatokat minél több, ideális esetben az összes nyelv, vagy legalábbis az összes nyelvcsalád tulajdonságait tükröző nyelvek alapján lehet csak megszerezni. Nyilvánvaló, hogy ehhez nemzetközimméretü kutatásra van szükség.

A nyelvelsajátitás kutatásának jövője szempontjából égető szükség van továbbá arra, hogy szorosabbá váljék az együttmüködés a nyelvelmélet, a nyelvpszichológia, a gyermekpszichológia, az agyfiziológia, és más diszciplinák között.

IV.

AZ IDEGEN NYELV ELSAJÁTITÁSA

A jelen áttekintés menetét szükségszerüen meghatározza, hogy idegennyelv-elsajátitási elmélet, mint ilyen nem létezik, és tudomásunk szerint nem is történt számottevő kisérlet létrehozására. Átfogó, vagy átfogó igényü elméletek ismertetése helyett igy egy majdani esetleges összefüggő elmélet problémakörének egyes részkérdéseire térünk ki, olyanokra, amelyek nézetünk szerint az idegen nyelvek elsajátitásának kutatásában döntő sullyal esnek latba. Annak, hogy az idegennyelv-tanulás elméleti kérdéseit mindezideig nem rendszerezték, számos objektiv és szubjektiv oka van. Előljáróban megemlitünk néhányat azokból a tényezőkből, amelyek az elmélet hiányát magyarázzák, illetve rávilágitanak az ilyen elmélet létrehozásának nehézségeire.

1/ Egyelőre nem tisztázott teljes mértékben, hogy milyen a megegyezés, illetve az eltérés az anya-

nyelv és az idegen nyelv elsajátitásának folyamata között, nyilvánvaló azonban, hogy a kettő között elválaszthatatlanul szoros kapcsolat van. Valamely, az idegen nyelvek elsajátitásáról számot adni kivánó elméletnek ezért az elsődleges elméletből kellene kiindulnia, illetve nagymértékben támaszkodnia kellene annak megállapitásaira. Mint az előző fejezetekben láttuk azonban, az elsődleges elsajátitási elméletek egyelőre nem állnak olyan fokon, hogy kétely nélkül támaszkodni lehetne rájuk, vagy érvényes következtetéseket lehetne levonni belőlük az idegen nyelvek tanulására vonatkozólag.

2/ A szakirodalom tanusága szerint az <u>idegennyelv-tanulás</u> kutatása számos esetben szinte kibogozhatatlanul összekeveredik az <u>idegennyelv-tanitás</u> vizsgálatával. Ez önmagában nem lenne baj, mert a kettő ténylegesen szorosan összefügg, a nyelvtanulás vizsgálatának itt ugyanis elsősorban gyakorlati célja van: az oktatás eredményesebbé tétele. Ugyanakkor világosan látni kell, hogy a tanitás és a tanulás az összefüggés <u>két különböző aspektusát</u> alkotja, és a részproblémák vizsgálatánál a két aspektust élesen meg kell különböztetni, ami eddig a legtöbb esetben nem történt meg.

3/ Mint a korábbiakban igyekeztünk érzékeltetni, az anyanyelv elsajátitásának kutatása maga is

jellegzetesen inter-diszciplináris terület. Nos, az idegennyelv-elsajátitásé méginkább az, olyannyira, hogy tulajdonképpen nincs is igazi "gazdája". Az anyanyelv-elsajátitástól eltérően a nyelvpszichológiában általában nem tekintik központi kutatási tárgynak. Jellemző, hogy Susan Houston a pszicholingvisztika mai állapotának áttekintésével foglalkozó könyvében[68] a bevezetésben szükségesnek tartja külön indokolni, hogy egyáltalán foglalkozik a "foreign language learning" kérdésével, mert az szerinte nem feltétlenül tartozik a tárgyhoz.

Számos részkérdéssel foglalkozik az alkalmazott nyelvészet némely ága, igy például a kontrasztiv nyelvészet, hozzájárul a kutatáshoz a nyelvszociológia, valamint jelentős szerepet vállal benne a gyakorló nyelvtanárok egy része. A nyelvtanárok és az elméleti szakemberek között azonban a kapcsolat nem mindig kielégitő, és ez hátráltatja a kutatást.

4/ Az idegennyelv-elsajátitás kutatását bonyolitja, hogy az anyanyelvvel ellentétben valamely idegen nyelv megtanulása két, alapvetően különböző módon történhet: 1/ "<u>informal</u>" /nem formális / vagyis olyan módon, amikor a tanuló az idegen nyelvi közegbe kerülve, szükségszerüségből vagy kényszerüségből, nem, vagy csak részben tudatosan, de legalábbis minden formális oktatói segitség nélkül tanulja meg az idegen nyelvet; rendszerint az ilyenfajta tanulás eredménye

a szükebb értelemben vett "/naturally acquired"/ kétnyelvüség, 2/ formális módon, azaz "tanitva", tehát rendszeres és szisztematikus oktatói segitséggel, meghatározott szervezeti keretekben /iskolában stb/. Az ilyen tanulás az anyanyelv elsajátitásának kezdeténél mindig később kezdődik, rendszerint akkor, amikor az anyanyelv megtanulása lényegileg már befejeződött. A formális nyelvtanulásról igy eleve feltételezhető, hogy folyamata valamélyen módon különbözik az anyanyelv megtanulásának a folyamatától. Idegennyelvelsajátitáson egyébként gyakran csak a formális nyelvtanulást értik, főként azért, mert ennek a vizsgálata igér elsősorban közvetlen gyakorlati felhasználhatóságot.

5/ Mint korábban láttuk, az elsődleges elméletek általában feltételezik, vagy legalábbis nem vitatják, hogy az anyanyelv elsajátitása az egyes nyelvek "nehézségi fokaira" való tekintet nélkül megy végbe. Az idegen nyelvek tanulásának esetében azonban az egyes nyelvek "könnyüségének" illetve "nehézségének" a kérdése a gyakorlat tanusága szerint ténylegesen felmerülhet, elsősorban a tanulók különböző anyanyelvi "background"-ja és valószinüleg még számos egyéb, részben felderitetlen tényező miatt. Bármelyek is az okok, az idegen nyelvek elsajátitása megközelitőleg sem történik olyan mértékben függetlenül az egyes nyelvek természetétől, mint az az anyanyelv

esetében feltételezhető. Mindez erős, ha nem áthághatatlan akadályokat gördít az egységes idegennyelv-elsajátitási elmélet kidolgozása elé.

Az idegen nyelvek tanulásának egész problematikája bizonyos szempontból egyetlen, bárki számára nyilvánvaló tényből indul ki: míg az anyanyelv elsajátitása - hacsak különleges gátló tényezők nem lépnak fel - elkerülhetetlen folyamat, amely minden gyermek esetében lényegileg ugyanazt a sémát követi, és eredménye is mindenki számára lényegileg ugyanaz /azaz bizonyos fokig mindenki nagyjából egyformán megtanulja az anyanyelvét/, addig az idegen nyelv elsajátitása - különösen az emlitett formális módozaton belül - számos különféle sémát követhet és a legváltozatosabb speciális változók függvénye lehet, ennek következtében az eredménye sem egyforma: bár évente többmillió ember kezd idegen nyelv vagy nyelvek tanulásába, csak egy elenyésző kisebbség jut el az anyanyelvi, vagy az anyanyelvet megközelitő tudás fokáig. Mi több, a tanulás eredménye egyénenként akkor is változó, ha a külső körülmények /"az idegen nyelvnek való kitettség" formája, a tanulásra forditott idő, maga a kérdéses nyelv stb./ hasonlóak, ill. megegyeznek. Mindem döntő mértékben ugyancsak az anyanyelv tanulásától való egyetlen alapvető különbségre vezethető vissza: az idegen nyelvet tanuló személy már valamilyen fokon tud egy nyelvet, elsajátitotta a gondolkodás

valamilyen fokát, és gondolkodásának szokásai nagymértékben nyelvének szokásaihoz kötődnek.

Az anyanyelvét tanuló gyermek számára a gondolkodás elsajátítása és a tapasztalatszerzés párhuzamosan halad a nyelvi fejlődéssel, azaz minden egyes nyelvi fejlődési lépcsőfokot a gondolkodásban és a tapasztalatszerzésben elért fejlődés tartalma tölt ki. Az idegen nyelv tanulásánál azonban nem ez történik: itt a tanulónak elsősorban a már meglevő tapasztalatok ujfajta kifejezését, valamint elsősorban a kialakult gondolkodási sémák ujfajta nyelvi formába való öntését kell megtanulnia /bár nem hanyagolhatók el az idegen nyelvre jellemző speciális gondolkodási sémák sem/. Mivel a tanuló gondolkodása erősen kötődik az elsődlegesen megtanult nyelvi formákhoz, az idegen nyelv tanulásában az első és legnagyobb akadály számára anyanyelvének strukturája.

Minél idősebb a nyelvtanuló, annál inkább tudni kivánja, hogy <u>miért</u> teszi, amit tesz, ezért egyre inkább tudatosan igyekszik azokat a nyelvi szokásokat kialakitani, amelyeket az anyanyelv tanulása során nem tudatosan sajátitott el. A serdülőkor elérése után ez a tendencia egyre fokozódik, amit esetleg tovább erősit, ha a tanuló időközben számottevő anyanyelvi tudatosságát /"a nyelvtan ismerete"/ sajátit el.

Mindez elvezet az idegennyelv-tanulásban régóta megfigyelt, tanulmányozott, és még többet vitatott

egyik fő szerepet játszó tényezőhöz: az <u>életkor</u> kérdéséhez, vagyis ahhoz, hogy milyen viszonyban áll az életkor és az idegen nyelv megtanulásának a képessége, illetve hogyan viszonyul az életkor a nyelvtanulás /várható/ eredményességéhez; és ezen keresztül az idegennyelv-tanulás szempontja szerint értelmezett <u>optimális</u> és <u>kritikus kor</u> fogalmához.[70]

Majdnem mindenki, nyelvtanárok és elméleti szakemberek egyaránt - kivéve talán néhány generativ nyelvészt, akik szerint a nyelvtanulást nem befolyásolja az életkor - többé-kevésbé egyetértenek abban, hogy minél fiatalabb a kezdő nyelvtanuló, annál nagyobb az esélye egy idegen nyelv megtanulására. Ezt különösen a hangrendszerre, illetőleg általában a nyelv akusztikai összetevőire vonatkozóan tartják érvényesnek. A gyakorlati tapasztalat valóban azt mutatja, hogy aki felnőtt korában kezd tanulni egy idegen nyelvet, hatalmas szókincsre tehet szert, beszédmondatainak morfológiai és szintaktikai felépítése is tökéletes vagy közel tökéletes lehet, "idegen akcentusát" azonban kisebb-nagyobb mértékben - esetleg ritka kivételtől eltekintve - mindig megtartja.

---

[69] Susan H. Houston: A Survey of Psycholinguistics. Mouton, The Hague. 1972.

[70] A továbbiakban szereplő "kritikus kor" természetesen nem tévesztendő össze a feltételezett lennebergi kritikus korral, bár a kettő szoros kapcsolatban állhat egymással.

Mivel a tapasztalat szerint az életkor és a nyelvtanulási képesség szoros kapcsolatban van egymással, évtizedek óta számos pszichológus, nyelvtanár és agyfiziológus foglalkozik a probléma vizsgálatával, többek között azzal a céllal, hogy támpontot nyujthassanak az oktatási intézményeknek a formális nyelvoktatás megkezdésének a tanulók életkorára vonatkozó optimális idejét illetően. A közelmultban végzett kisérletes tanulmányok közül említsük meg Asher és Garcia munkáját,[71] akik 71 hét és tizenkilenc év közötti, az USA-ban több éve tartózkodó kubai emigráns nyelvállapotát - tehát nem nyelvfejlődését - vizsgálták meg főként a kiejtés szempontjából, amerikai angol anyanyelvüekkel összehasonlitva. Eredményeik összefoglalásából idézzük a következő jellemző részletet:

"Many acquired a near-native English pronunciation. The highest probability of this near-native sound production occurred when the child was a boy or girl who came to the United States between one and six years of age and lived in this country between five and eight years.

There seemed to be an inverse relationship between age when the child entered the United States and the acquisition of a near-native pronunciation. The younger the child, the higher the probability of pronunciation fidelity.[72]

---

[71] James J.Asher and Ramiro Garcia: The Optimal Age to Learne a Foreign Language. The Modern Language Journal. Vol.LII. 1969.

A kisérleti személyek mind lényegileg ugyanolyan - nagyrészt nem formális - körülmények között tanulták az angolt, az életkor és a kiejtés elsajátitásának eredményessége közötti forditott arányosság mégis fennállt. Más tanulmányok hasonló eredményeket mutatnak, ezért az életkornak a kiejtés-tanulás képességére való hatását ényként kell elfogadnunk.

A jelenség okainak vizsgálata és a magyarázat keresése során számos elmélet született, melyeknek nagyrésze az agy fejlődésében látja a megoldást. Ilyen például az agy plaszticitásának elmélete /brain plasticity theory/,[73] amely szerint, mint pl. Penfield klinikai vizsgálatai mutatják, a gyermek agysejtjei nagyfoku plaszticitással, vagy rugalmassággal rendelkeznek /elasticity/, amelyet valamiféle un. biológiai óra /biological clock/ irányit. Mintegy 9-10 éves kor után ez az "óra" megváltoztatja a sejtek plaszticitását, az agy beszédterületei "megmerevednek", igy a beszédtanulás képessége rohamosan csökken.

Penfield és társai nézeteitől csak látszólag különbözik alapvetően Tom Scovel elmélete,[74] amely szerint a kiejtéstanulási képesség nem az agy fejlődési velejáróinak függvénye, hanem annak természetében rejlik:

---

[72] Ugyanott. 340.o.

[73] Lásd elsősorban: Wilder Penfield and Lamar Roberts: Speech and Brain-Mechanisms. Princeton University Press. 1959.

"The fact that childrem can acquire language with native-speaker fluency and adults cannot, and the fact that the production and recognition of foreign accents is a trait and not a skill, forces us to conclude that it is nature and not nurture which determines our ability to speak without a foreign accent.

I would like to present the possibility that it is the nature of the brain, specifically, the phenomenon called cerebral dominance or lateralization, that accounts for the ability of children to learn languages fluently.[75]

Az un. leteralizáció - melynek lényege, hogy a kezdetben lokalizálhatatlan beszédközpont kb. 12 éves korban döntően a bal hemiszférára koncentrálódik, vagy szükül - az agyfiziológiában ma is csak erős megkötésekkel kisért feltételezés, ezért kissé elhamarkodottnak tünik Seovel végkövetkeztetése, miszerint 1/ minden kb. 12 évesnél fiatalabb gyermek egyaránt képes az idegen nyelv akcentus-mentes elsajátitására, és 2/ felnőttek számára ugyanez elvileg lehetetlen.

Ez a kijelentés kellő tudományos megalapozatlanságán tul elsősorban pédagógiai szempontból elfogadhatatlan, mert ha teljes mértékben igaz lenne, akkor

---

[74]Tom Seoval: Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance. Language Learning, Vol. XIX. Nos. 3-4. 1969.

a kiejtés tanitása minden 12 évnél idősebb tanuló esetében eleve kudarcra lenne itélve.

Jane Hill Scovelnek szánt válaszcikkében[76] arra hivja fel a figyelmet, hogy, bár a cerebral dominance jelenségével - amennyiben létezését ténylegesen bizonyitani lehet - feltétlenül számolnunk kell, mellette számos egyéb tényező hat a kiejtés tanulására, ami módositja Scovel ex cathedra megállapitásait.

Az életkor és az idegen nyelvek elsajátitásának összefüggését nemcsak a kiejtés, hanem a tanult nyelv egészére vonatkoztatva is régóta vizsgálják. Harold Palmer, a nyelvtanulás és a nyelvoktatás kutatásának egyik uttörője már 1922-ben kiadott könyvében[77] kétfajta nyelvtanulási képességről beszél: az egyiket spontaneous capacity-nak, a másikat studial capacity-nek nevezi, és ugy vélik, hogy az utóbbi az életkorral egyre inkább dominánssá válik az előbbi rovására. Palmer fejtegetései, amelyek magukon viselik a pszichológia fejlettségének akkori jellemzőit, ma már tulságosan általánosnak, sőt, helyenként kissé naivnak hatnak, alapvető megállapitásainak jórészével azonban általában ma is egyetértenek.

---

[75]Ugyanott. 249.o.

[76]Jane H.Hill: Foreign Accents, Language Acquisition, and Cerebral Dominance Revisited. Language Learning, Vol. XX. No.2. 197o.

A "spontaneous" és a "studial" képességekkel könnyen párhuzamba hozható az amerikai szakirodalomban manapság gyakorta használatos conditioned learning és conceptual learning megkülönböztetés. Bár a kettő közötti különbség részletei nem tisztázottak, számos szerző megegyezik abban, hogy minél idősebb a nyelvtanuló, a tanulás folyamatát annál inkább az utóbbi jellemzi, és amikor ez az utóbbi ellenében dominánssá válik, akkor következik be a már emlitett kritikus kor, amit követően a nyelvtanulás menete döntően megváltozik. A kritikus kor bekövetkeztének időbeni meghatározását illetően azonban már nagyok a véleménykülönbségek: egyesek 9-10, mások 20-21 éves korra teszik.

Véleményünk szerint a kritikus kor ilyenfajta általános meghatározása egyébként meddő próbálkozás, bekövetkezése ugyanis a tapasztalat szerint nagymértékben egyénileg változó. A kritikus kor elérése nem jelentheti továbbá feltétlenül a nyelvtanulási képesség általános hanyatlását, mert, bár bizonyos képességek visszaszorulhatnak, a nyelvtanulás más pszichológiai összetevői - igy pl. az emlékezés /memory span/, amely a mérések szerint legkorábban általában csak az életkor negyedik évtizedében kezd hanyatlani - jóval a kritikus kor elérése után is a felnőttek számára jelenthetnek előnyt a nyelvtanulásban.

x

---

[77] Harold Palmer: The Oral Method of Teaching Languages. New York, World Book. 1922.

Az eddig vázoltak a nyelvtanulás pszichológiai összetevőjét, illetve annak egy részét képviselik. Ezen kivül az idegen nyelvek tanulásának más összetevői is vannak, igy elsősorban az, amit nyelvi összetevőnek nevezhetnénk. Az alábbiakban ezt kivánjuk röviden megvizsgálni.

Az idegen nyelvek tanulásának legfőbb lingvisztikai gátló tényezőjét az interferencia jelenségében látják, vagyis abban a hatásban, amely az anyanyelv szerkezeti sajátosságainak a tanult idegen nyelvre való elkerülhetetlen átvitelében nyilvánul meg. Az interferencia kétirányu is lehet, különösen a magasfoku kétnyelvüség esetében, ha pedig a tanuló két, vagy több idegen nyelvet tanul párhuzamosan, illetőleg ha a kétnyelvü személy kezd harmadik, negyedik stb. tanulásába, akkor az interferencia jelensége sokkal bonyolultabban nyilvánul meg.

Az interferencia a nyelv bármely szintjén előfordulhat. Elsősorban a fonetikai-fonológiai, morfológiai és szintaktikai interferenciát szokták emliteni, de ugyanigy számolni kell a szemantikai interferenciával is, sőt, az idegen nyelven történő kommunikációban az eddig feltételezettnél valószinüleg nagyobb jelentősége van a magyarban csak körülirással kifejezhető cultural interference jelenségének is, ami nemcsak formális nyelvi, hanem különféle extralingvisztikai inter-

ferencia-hatásban is megnyilvánul.

Az alkalmazott nyelvészetben általában ugy vélik, hogy két nyelv összevetésével viszonylag pontosan meg lehet állapitani az eltérés vagy a kontraszt pontjait, és ezek lesznek azok a pontok, ahol az interferencia fellép; mig a "hasonlósági pontok" /points of similarity/ elősegitik a tanulást, bár a látszólagos hasonlóságok több zavart okozhatnak, mint a nyilvánvaló eltérések.

Meglehetősen általános a meggyőződés, hogy a kontraszt pontjainak a "feltérképezésével" a tanuló által elkövetett nyelvi hibák előre jelezhetők /predictability/. Ez a meggyőződés a kiindulópontja lényegében a gyakorlati célu kontrasztiv nyelvtanok készitésének, amelyek - legalábbis a kontrasztiv kutatások kezdeti időszakában - a két kérdéses nyelv leiró nyelvtanának összevetésével készültek. Később sokan ugy gondolták, hogy a hiba-előrejelzést jobban szolgálja az error analysis, valamint az un. közelitő rendszerek tanulmányozása, melynek során az egyes tanulók nyelvelsajátitásának folyamatát, illetve annak egyes meghatározott állomásait vizsgálják.

Magával az interferenciával az Egyesült Államokban viszonylag meglepően keveset foglalkoztak. Werner Leopold, a kétnyelvüség kutatásának egyik legnevesebb amerikai szakembere például tudomásunk sze-

rint még sem emliti az "interferencia" kifejezést, de legalábbis nem fordit rá hangsulyt. Az interferenciát kifejezetten nyelvi /tehát nem pszichológiai/ szempontból tárgyaló, átfogó munkák közül talán egyedül Weinreich könyve érdemel emlitést.[78]

Meg kell jegyeznünk, hogy az interferenciával kisérletes tanulmányok alapján foglalkozó, ugyanakkor elméletileg rendszerező munkák közül az egyik legjelentősebbnek magyar szerző, Juhász János könyve tekinthető.[79] Juhásznál az amerikaiiinterpretációtól némileg eltér a <u>transzfer</u> fogalmának definiciója, ahol - az ottani, döntően pszichológiai megközelités révén - mind az un. pozitiv transzfer, mind a negativ transzfer beletartozik az általában vett transzfer fogalmába. Juhász ezzel szemben a negativ transzfert nyelvileg értelmezi és az interferencia fogalmába sorolja.

A hasonlósági és a kontraszt-pontokon kivül a két nyelv /jelen esetben: a magyar és a német/ összevetésében egy harmadik kategóriát, az un. kontrasztháinyt /Kontrast-Mangel/ is megkülönbözteti:

..."Diese Verflechtung von Transfer und Interferenz ist nicht zu verwechseln mit dem Kontrast-

---

[78]Uriel Weinreich: Languages in Contant.The Hague: Monton. 1964.

[79]Juhász János: Probleme der Interferenz. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.

Mangel, da im ersten Fall der Gesichtspunkt die unmittelbare Wirkung des muttersprachlichen Elements, im zweiten das Verhältnis der Bedeutungs- und Funktionsstrukturen zwischen den beidem Sprachen ist."[80]

Az interferencia kutatása mérhetetlenül fontos a nyelvi oktatóanyagok összeállitása, a bemutatás és a gyakoroltatás jobbá tétele érdekében, ugyanakkor ú nem szabad figyelmen kivül hagyni azt, amiről az interferenciakutatók időnként hajlamosak megfeledkezni, hogy ti. a nyelvtanulás folyamatában nem minden nyelvi hiba az interferencia következménye. W.F. Mackey, a nyelvoktatás nemzetközileg ismert szakembere könyvében[81] ily módon figyelmeztet a nyelvi hibák egyoldalu értelmezésének veszélyeire:

"Certain linguistis have tried to reduce the prediction of error in second language learning to an exact science on the analogy of the way the physical sciences, studying the laws of nature, can predict such things as eclipses and chemical reactions. But in the field of linguistic usage one is in a different realm from that of the physical sciences. One cannot predict a person's use of language in the same way as an astronomer predicts an eclipse. If mistakes are made in language learning one may indeed discover their causes; but one cannot say with certainty which mistakes will be made and when they will be made."[82]

---

[80]Ugyanott, 31-32.o.

Számos példája és előfordulási fajtája van azoknak a nyelvi hibáknak, amelyek nem az anyanyelv hatásának a következményei. A legegyszerübb talán az elégtelen tanulás esete, amikor a tanuló annyit már tud, hogy az idegen nyelvi séma eltér az anyanyelvétől, de arra már nem emlékezik, hogyan tér el. Igy beszéd közben, ahelyett, hogy megállna, egyszerüen találomra mond valamit, esetleg éppen csak arra vigyázva, hogy amit mond, valamiféleképpen eltérjen anyanyelvének formájától. Egy másik fajta hiba forrása lehet a már megtanult idegen nyelvi pattern "tulanalogizálása" /pl. "I have two childs/. Ismét másfajta hibákat eredményezhet az egyszerü konfuzió, ami akkor áll elő, amikor a tanuló tul sokat akar egyszerre befogadni.

x

Végük emlitsük meg röviden az idegen nyelv eredményes tanulásának a "végtermékét", a bilingvizmust, vagy kétnyelvüséget. A fogalom definiciója némi nehézségbe ütközik, mert tartalma az idegen nyelv elsajátitási foka szerint változik. A legszorosabb értelemben vett kétnyelvüség tulajdonképpen két nyelv teljes - azonos mértékü - ismeretét jelentené, ennek mérése azonban nem lehet egzakt, továbbá egy nyelv teljes ismeretének egzakt meghatározása is eleve problematikus.

---

[81] William Francis Mackey: Language Teaching Analysis. Longmans, Green and Co. Itd. London, 1965.

A kétnyelvüség kutatásának Amerikában van a legnagyobb tradiciója, ami a lakosság nyelviségének történeti alakulását, vagy akár jelenlegi állapotát tekintve nem meglepő. A kétnyelvüséggel foglalkozó számtalan publikáció[83] többségében kétfajta - elsődleges /primary/ és másodlagos /secondary/ - kétnyelvüséget különböztet meg.

Az elsődleges bilingvizmus - legtöbbször ezt értjük nálunk a szorosabban vett kétnyelvüségen - a természetes beszédszituációkban való nyelvtanulás következménye, függetlenül attól, hogy a két nyelv tanulása egyszerre történik gyermekkorban, vagy a kettő közül valamelyik későbbi tanulás eredménye. Másodlagos kétnyelvüségen ennek megfelelően a formális /pl. iskolai/ nyelvtanulás eredményét értik.

A szakirodalomban használatos megkülönböztetés szerint az "elsődleges kétnyelvü" személy nyelvi rendszere az un. coordinate bilingualism, ami lényegében azt jelenti, hogy az illető két külön szemantikai rendszerrel rendelkezik, mig a másodlagos kétnyelvüségé az un. compound bilingualism, amelyben a bilingvis egyetlen jelentésrendszere kétfajta "csatornában mozog", aholis az egyikből a másikba való "közlekedés" a for-

---

[82] Mackey: Ugyanott. 111-112.o.

[83] Lásd az irodalomjegyzéket, igy az ujabb publikációk közül különösen Leon A.Jakobovits: Dimensonality of Compound-Coordinate Bilingualism. Language Learning. Special Issue. No.3. 1968.

ditás segitségével történik.

A kétfajta bilingvis rendszer közötti különbség illusztrálására idézzük Susan Houston-t:

"The difference between these systems, although it may be defined in varous ways, appears to be one of relationship among a word in language A, the corresponding word in language R, and the referents of each. If a speaker considers a word in language A as having the same meaning of reference as the corresponding word in language B, then be purportedly has a compound system - in other words, if he is a speaker of e.g., Hungarian and English, he will view the English "book" as linguistically equivalent to the Hungarian könyv sotthat both words have the same meaning or set of referents to him. If on the other hand the speaker perceives the English "book" as a sign distinct in meaning from its Hungarian equivalent, the system is coordinate. There is also the possibility of a mixed system, in which one of the words is perceived as meaning the other rather than referring directly to the object or event in question, as if for example the speaker were to view "könyv" as a translation or encoded version of the English word "book" rather than as a direct symbol of the object book."[84]

---

[84] Susan H. Houston: A Survey of Psycholinguistion, Mouton, The Hague, 1972. 204.o.

Legvégül hangsulyozni szeretnénk, hogy az idegen nyelvek tanulásának problematikája sokkal szerteágazóbb annál, mintsem, hogy minden lényeges kérdést kifejthettünk, vagy némelyeket akár érinthettük volna. Számos kérdésre márcsak azért sem lett volna célszerü egyetlen fejezetben kitérni, mert a problémák gyakran csak igen lazán kapcsolódnak egymáshoz. Az eltérő megközelithetőség miatt két külön fejezetet igényelt volna például a külső és belső motiváció, illetve az idegen nyelv és a culture[85] összefüggésének részletes tárgyalása. Mindazonáltal a következő fejezetben még utalni fogunk néhány olyan kérdésre, amelyeknek itt nem jutott hely.

---

[85] A "culture" nem teljesen azonos a magyar "kultura" fogalmával. Az idegen nyelvek tanulásával való összefüggésében időnként "kulturközeg".nek lehet forditani.

V.

NYELVELSAJÁTITÁSI ELMÉLET ÉS NYELVOKTATÁSI MÓDSZER

Elméleti szinten az Egyesült Államokban - csakugy, mint máémos más országban - alapvetően négy nyelvoktatási "megközelitést" /approach/, vagy módszert tartanak számon. Ezek a következők: 1/tradicionális vagy grammatizáló /grammar-translation = GT/, 2/direkt módszer /direct method = DM/, 3/audio-linguális /audio-lingual = ALM/ és 4/ a nálunk kevéssé ismert un. kognitiv kód-tanuló módszer /cognitivé code-learning = CCL/. Jelenleg van kialakulóban egy ötödik módszer, amelyet legtöbbször a "modified audio-lingual" vagy "eclectic" elnevezéssel illetnek.

Az egyes módszerek használatának elterjedtségi foka napjainkban nagymértékben különböző. A grammatizáló módszert ma már csak igen kevés helyen, és elsősorban speciális körülmények között, vagy speciális célok érdekében használják; általános vélemény, hogy "régen kiment a divatból". Ez lényegileg igy van,

de elsősorban nem azért, mert alkalmatlannak bizonyult a nyelvoktatás céljára, hanem azért, mert az idők folyamán a nyelvoktatás célja változott meg.

A korábbiakban a nyelvoktatás célja elsősorban vagy az volt, hogy eszközt nyujtson az irodalmi kutatáshoz, vagy az, hogy fejlessze a tanuló logikai és memorizációs képességeit. Ezeknek a céloknak a deduktiv tanitási-tanulási folyamaton alapuló, és a forditást kiterjedten alkalmazó grammatizáló módszer valószinüleg jól megfelelt, legalább olyan jól, mint az emlitett öt módszer közül bármelyik megfelelne.

A huszadik században azonban a nyelvoktatás célja egyre közelebb került az idegen nyelv használatának számunkra természetesen adódó és egyik legfontosabbnak tartott céljához: a különböző anyanyelvü emberek közötti szóbeli kommunikáció lehetőségének megteremtéséhez. Nyilvánvaló, hogy az uj cél eléréséhez uj módszer kellett: igy alakult ki először a századforduló táján a direkt módszer egyik változata, az un. oral approach. Miután az 1898-as bécsi, majd az 1900-es lipcsei nemzetközi nyelvoktatási konferencián elfogadták az "oral approach"-ot, 1901-ben ez a módszer vált hivatalossá Franciaországban és Németországban, majd több más európai országban, ahol évekig, több helyen évtizedekig a nyelvoktatás általánosan elfogadott módszere maradt.

Érdekes módon Amerikában a direkt módszer sohasem vált olyan népszerüvé, mint Európában. A Modern Language Association által kinevezett "Committes of Twelve" kijelentette[86], hogy a beszédtanitás nem elsőrangu fontosságu, hanem csak segédeszköz a nyelvtudományi és az irodalmi müveltség megszerzéséhez. Ennek ellenére a 10-es és 20-as években számos amerikai és kanadai tanár kezdett kisérletezni a direkt módszerrel, ezek a kisérletek azonban - többek között a tanulók sajnálatos érdektelensége következtében - nagyrészt sikertelenek voltak, és a direkt módszer általános használatáról a legtöbb helyen hamarosan lemondtak.

Az 1940-es évek elején, amikor anyelvoktatás Amerikában uj lendületet kapott, a direkt módszer Európában már lényegében tulélte virágkorát, és az USA-ban sem felelt meg a megnövekedett követelményeknek. Az utóbbi évtizedekben méginkább visszaszorult, olyannyira, hogy ma már a grammatizáló módszerhez hasonlóan szinte csak elvétve alkalmazzák.

Az emlitett két módszer az elsajátitási elméletekkel való összevetésben nemcsak azért nem érdemel tulságosan sok figyelmet, mert ma már mindkettő a nyelvoktatás perifériáira szorult, hanem azért sem, mert nyelvelméleti és elsajátitás-elméleti megalapozottságuk lényegében nem volt. A GT kialakulásának

idejében nyelvelsajátitási elmélet egyáltalán nem volt, a DM esetében - a korai, un. ateoretikus elgondolásokat nem számitva - ugysnezt mondhatjuk. A DM nyelvelsajátitási alapjait keresve legfeljebb azt a korai - jórészt megfogalmazatlan - elképzelést találnánk, miszerint az idegen nyelv tanulása mindenben az anyanyelv tanulásának folyamatát követi. /Ezért kivánja a klasszikus DM a nyelvi anyagot csoportositás nélkül, az anyanyelv teljes kikapcsolásával, és a lehető legtermészetesebb tanulási körülmények között bemutatni./

Vizsgálódásunkat ezért elsősorban az audiolinguális módszerre korlátozzuk, amely részben döntően amerikai eredete miatt képezheti a jelen dolgozat tárgyát, de legfőképpen azért, mert az utóbbi három évtizedben a legkiterjedtebben használt nyelvoktatási módszer volt Amerikában. Az 50-es és 60-as években majdnem minden nyelvoktatási intézményben az egyetlen elfogadott és tudományosan megalapozott nyelvtanitási módszernek tartották, és csak a legutóbbi években került egyre erősebb revizió alá.

Az ALM nyelvészeti alapjai közismerten a Bloomfield vezette modern amerikai nyelvészet eredményeiben gyökereznek. 1942-ben jelent meg Bloomfieldnek hires, a nyelvészet és a nyelvoktatás kapcsolatával foglalkozó könyve,[87] majd az ezt követő években számos vezető nyelvész, igy Bloch, Trager, Fries,

Hockett, Gleason, Hall, Ferguson stb. járult hozzá közvetlenül vagy közvetve az ALM kialakitásának nyelvészeti aspektusához. Munkájuk eredménye elsősorban abban tükröződik, hogy az ALM szerinti oktatásban tanitásra kerülő nyelvi anyagok összeállitását alapos nyelvi elemzés előzi meg, amelynek egyik legjellemzőbb megnyilvánulása a tanitott nyelv különböző szintjein használt un. pattern-ek /strukturák/ készitése és alkalmazása. /pattern drills/.

Valamely módszer sajátosságait azonban nem kizárólag, sőt nem elsősorban az határozza meg, hogy milyen oktatási anyagot használ - ugyanazt az anyagot többféleképpen lehet tanitani - hanem az, hogy hogyan használja fel az összeállitott anyagot, azaz, hogy melyek azok a mögöttes feltételezései /underlying assumptions/ a tanulás folyamatáról - legyenek azok akár tudatosan megfogalmazottak és rendszerezettek, vagy véletlenszerüen kialakultak és hallgatólagosan elfogadottak - amelyek az optimális eredményességünek tartott tanitási folyamatot, ill. eljárásokat meghatározzák.

---

[86] Lásd C.Thomas editor: Report of the Committee of Twelve of The Modern Language Association of America. Boston, Heath, 1901.

[87] Leonard Bloomfield: Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language. Baltimore: Linguistic Society of America. 1942.

Az alábbiakban az ALM ilyen értelemben vett feltételezéseit fogjuk röviden összegezni, és ennek alapján próbáljuk megmutatni, hogy az ALM-nek az idegen nyelv tanulására vonatkozó feltételezései nagymértékben a behavierista nyelvelsajátitási elmélet feltételezéseit ill. alapelveit követik. A felsorelásban részben Wilga Rivers 1964-es könyvére támaszkodunk,[88] amelyben a szerző többek között az ALM eddig egyik legalaposabb elemzését nyujtotta.

1. Az első és leglényegesebb feltételezés szerint az idegen nyelv tanulása alapjában véve mechanikus habitus-formáló folyamat. Politzer tömör megfogalmazásában:

"The single paramount fact about language learning is that it concerns not problem-solving but the formation and performance of habits."[89]

Ebből az alapvető kijelentésből a pszichológiai álláspontnak megfelelően további három un. másodlagos feltételezés következik, amelyeket Rivers alapján a következőképpen foglalhatunk össze:

a/ A szokások /habits/ megerősités által válnak készséggé.

---

[88] Wilga M. Rivers: The psychologist and the Foreign Language Teacher. Chicago University Press, Chicago. 1964.

[89] Politzer, R.I.: Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics. Boston, Binn and Co. 1961.

b/ Az idegen nyelvi szokások akkor alakulnak ki a legeredményesebben, ha a tanuló a helyes reszponsz-t adja, nem akkor, ha hibákat követ el. /Foreign-language habits are formed most effectively by giving the right response, not by making mistakes/.[90]

c/ A nyelv "viselkedés", és a viselkedés csak ugy tanitható meg, ha a tanulót állandóan "viselkedésre" késztetjük.

Ugy véljük, nem kell hosszadalmasan bizonyitanunk, hogy az első feltételezés és az abból következő további három megállapitás az első fejezetünkben tárgyalt skinneri kondicionálás-elméletben gyökerezik. "a/" esetében ez közvetlenül látható, minthogy a megerősités központi fogalma a behaviorista elméletnek. "b/" gyakorlati következménye az ALM-ban az, hogy a tanulót nem szabad olyan helyzetbe hozni, amelyben találgathatná a helyes választ, vagy egyáltalán <u>választhatna</u> különböző reszponszok között, mert választását igy anyanyelve befolyásolná - rossz irányban. Ez látszólag nem felel meg teljesen a Skinner-féle "operant conditioning" modelljének, amelyben számos "random response" is előfordul, ill. előfordulhat, mielőtt a <u>helyes</u> habitus kialakulna. A skinneri állatkisérletekben azonban - amelyek, mint Chomsky rámutatott, a ver-

---

[90] Rivers 20.o.

bális viselkedés kondicionálás-elméletének alapjait szolgáltatták - mindig a kisérletező dönti el, hogy mi lesz a kisérleti alany számára a helyes reszponsz, "c/" lényege az, hogy a beszéd állandó beszélgetéssel tanitható meg, illetve beszéd által tanulható meg, ami összhangban van a megerősités-elmélettel, amely szerint a szokás erősségét a megerősitett ismétlések minél nagyobb száma épiti fel.

2. A második legfontosabb feltételezés szerint: "Analogy provides a better foundation for foreign-language learning than analysis."[91]

Mint korábban hangsulyoztuk, az ALM nem hanyagolja el a nyelvi analizist, sőt, tudományos voltát elsősorban ennek köszönheti. Fries már 1945-ben kijelentette: "The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner."[92]

Itt azonban az analizis és az analógia szerepe nem az anyag-összeállitás, hanem a tanulás folyamatának összefüggésében értendő. A kérdés az, hogy hogyan tanulható eredményesebben az idegen nyelv; a hasonlóságot mutató "pattern"-ek, azaz strukturabeli hasonlóságok memorizációja és manipulálása által, vagy az

---

[91]Rivers, 21.o.

egyes nyelvi egységek mondatbeli funkciójának és egymáshoz való viszonyának az elemzésével.

A kettő közül az előző az ALM-ben használatos pattern drill, mig az utóbbit attradicionális módszer gyakorlata követi. Az ALM gyakorlatában tehát az történik, hogy az elemzéssel összeállitott nyelvi anyagokat a tanuló analógiák segitségével tanulja meg.

Az analógia hangsulyozása közvetlenül elvezet bennünket a behaviorista elméletekben alapelvként számon tartott általánositás, vagy generalizáció elvéhez:

"To the extent that pattern drill teaches the student a pattern with one group of words and expects him to reproduce it in other similar situations with different vocabulary, it may be considered as basically a process of generalisation, in the sence in which psychologists use this term...

Generalization is a term used by all behavioristic theorists for the process which occurs when one stimulus, which is to some degree equivalent to another, can substitute for it in arousing a conditioned response."[93]

Rivers még két lényeges mögöttes feltételezést sorol fel, igy:

3."Language skills are learned more effectively if items of the foreign language are presented in spoken

---

[92]Charles C.Fries: Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, Michigan, 1945. 9.o.

[93]Rivers, 117.o.

form before written form", és

4. "The meanings which the words of a language have for the native speaker can be learned only in a matrix of allusions to the culture of the people who speak that language."[94]

Ezek közül 3. szintén kapcsolatba hozható - bár nem közvetlenül - a behaviorizmussal, de ez a kapcsolat, ha kimutatható is, inkább esetleges, mintsem a behaviorizmusnak az ALM-re gyakorolt konkrét hatása; a feltételezés ezen kívül nemcsak az ALM sajátja: már a direkt módszernek is részben ez volt az egyik kiindulópontja. A negyedik feltételezés pedig lényegében azt a nyelvoktatási axiomát tartalmazza - ugyancsak nem speciálisan az ALM feltételezése - amely szerint az idegen nyelvet csak az anyanyelvi beszélők életmódjának, szokásainak, intézményeinek, politikai rendszerének, irodalmának stb./ <culture/ egyidejü megismerésével lehet elsajátítani, itt tehát nem lenne célszerü valamely elsajátitási elmélettel való konkrét összefüggés keresése.

Ugy gondoljuk azonban, hogy a fent vázolt összefüggések önmagukban is rávilágitanak az ALM-nek azokra a pszichológiai elméleti alapjaira, amelyek a behaviorista nyelvelsajátitási elmélet alapelveiben tükröződnek.

Ha a fentiek figyelembe vételével ki akarnánk dolgozni az audio-linguális módszer elvi birálatát - amire itt nem vállalkozhatunk - akkor erősen támaszkod-

---

[94] Ugyanott, 22.o.

nunk kellene azoknak a megjegyzéseknek egy részére, amelyeket a skinneri elmélettel kapcsolatban tettünk az I. és II. fejezetben. Ilyen módon vizsgálódva valószinü, hogy az ALM-et több szempontból el kellene utasitanunk.

Egy oktatási módszert azonban nem lehet ugy szemlélni, mint egy elméletet: az előbbinek hatékonysága van, melynek fokát csak a közvetlen tanitási gyakorlat eredményében lehet lemérni, és ott sem nagy általánosságban, hanem mindig az adott tanulási és tanitási körülmények változóinak függvényében. Ilyen változó lehet többek között a már emlitett tanulói életkor, amelynek függvényében az analógia-analizis-féle szembeállitást például erősen differenciálnunk kellene. Az elvi értékelés továbbá elevennem lehet kizárólagosan érvényes, mert a módszer a gyakorlati alkalmazásban dinamikusan változik: az esetleges helytelen elméleti megalapozottságot a gyakorlati eljárások modifikálásával részben kompenzálhatja, másrészt az adekvát elméleti megalapozottságból nem következnek automatikusan hatékony oktatói eljárások.

Hogy egy nyelvoktatási módszer kizárólag elméleti alapokon történő birálata milyen veszélyeket rejt magában, annak szemléletes példája az, ahogyan néhány nyelvész és nyelvpszichológus az ALM-et "értékeli", azaz inkább értéktelennek nyilvánitja.

Jakobovits egyik, az effajta bírálat reprezentánsának tekinthető cikkében[95] az innátista nyelvelsajátítási elmélet néhány alapérvét megismételve /a nyelvi kreativitás, a nyelvi megnyilatkozások számának végtelensége stb./ arra a következtetésre jut, hogy a pattern drill elvileg nem töltheti be a neki szánt szerepet:

"Many language teaches seem to be convinced that pattern drills serve to automatize grammatical habits. However, it is difficult to justify this expectation on theoretical grounds. I have already argued that the semantic interpretation of a sentence cannot be viewed as a process of sequential analysis of categories of words. Thus, pattern drills, at best, can serve only to automatize phonological production skills, and for this latter purpose, other methods may prove equally, if not more, effective. At any rate, if the pattern drill argument is taken literally, namely that the structure is automatized through practice of the specific pattern that is being repeated, then the learner could never achieve automatized speech. This consequence must follow since in ordinary speech we use an infinite variety of patterns, and, therefore, since the second language learner could not possibly be drilled on an infinite variety of patterns, he could never develop automatized speech. Hence pattern drill cannot possibly do what it is supposed to do."[95]

A szerző megállapitása kissé eltávolodni látszik a tényektől: a gyakorlat azt mutatja, hogy szerte a világon ezer és ezer az ALM pattern drill-jeit követő tanuló ha nem is tökéletességre, de meglehetős folyékonyságra tesz szert a tanult idegen nyelven.

A Jakobovits-éhoz hasonló birálatok az utóbbi években szinte burjánzanak az amerikai szakirodalomban, és jelenleg ott tartanak, hogy - a generativ nyelvelmélet és az innáta-elmélet elvi alapjaiból kiindulva - az ALM minden elméleti megállapitását, és ezzel együtt minden lényeges gyakorlati eljárását megkérdőjelezik, illetve hatástalannak tartják.

A birálatoknak a gyakorlattól való meglehetős eltávolodását tekintve nem meglepő, hogy a birálók által javasolt uj módszer, a "kognitiv-kódtanulás" /CCL/ lényegében - legalábbis pillanatnyilag - csak elméletben létezik. A CCL a kognitiv kódtanulás pszichológiai elméletét és a transzformációs- és generativ nyelvelmélet egyes eredményeit kivánja sajátos módon összekapcsolni, melynek következményeként a tanitás folyamatában az ismétlés, a memorizáció és az általánositás csak minimális helyet kapnak, vagy szinte egyáltalán nem szerepelnek, ellenben nagy jelentőséget kapnak az analizáció és a nyelvtani tudatositás általában. Ez kétségtelenül hasonlóságot mutat a grammati-

---

[95] Leon A. Jakobovits: Implications of recent Psycholinguistic developments for the Teachingof a Second Language. Language Learning, Vol. XVIII. Nos.1-2.

záló módszer jegyeivel, így nem véletlenül vádolja sok nyelvtanár a CCL-t neo-tradicionalizmussal. A nyelvi anyagok összeállítását illetően a "patternizálást" az un. transzformációs gyakorlatok váltanák fel, ennek illusztrálására idézzük mégegyszer Jakobovits-ot:

"From a theoretical point of view, the development of grammatical competence should be facilitated by getting the learner to perform a set of transformations on families of sentences /e.g. I cannot pay my rent because I am broke; If I weren't broke I could pay my rent; Given the fact that I have no money, I cannot pay my rent; How do you think I could possibly pay my rent if I am broke; Since I am broke, the rent cannot be paid; To pay the rent is impossible given the fact that I have no money; etc./"[96]

Arra vonatkozóan, hogy a fent javasolt módon megszerkesztett nyelvi anyagokra támaszkodva milyen eredményeket lehetne elérni egy idegen nyelv megtanitásában, legfeljebb csak jóslatokba bocsátkozhatnánk, mivel - tudomásunk szerint - ilyen nyelvkurzus-anyagok eddig nem készültek. Ennek egyik oka minden bizonnyal az, hogy a pedagógiai célu transzformációs gyakorlatok összeállitása nagy nehézségekbe ütközne, egyes nyelvek, így pl. a magyar esetében pedig alig elképzelhető.

---

[96] Jakobovits, ugyanott.

A CCL-nek a tanitás folyamatait érintő elveit ugyanakkor "már" - főként tradicionális grammatizálást sugalló anyagok használatával - alkalmazzák néhány helyen az USA-ban; egyesek ezt nevezik kognitiv kódtanitási módszernek,és az uj kifejezés jelszavával ténylegesen a régi, direkt módszer előtti nyelvtanitási gyakorlathoz tértek vissza.

Mintegy mellesleg jegyezzük meg, hogy maga Chomsky, a generativ nyelvelmélet és a nyelvelsajátitás innátaelméletének uttörője nem kapcsolódhat be - de legalábbis közvetlenül nem - az ALM generativista birálatába és a CCL elveinek kidolgozásába. Az uj elsajátitási elmélet és a nyelvoktatás lehetséges kapcsolataira vonatkozó véleményét illetően érdemes idéznünk a "Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages" elnevezésü 1965-ös nyelvoktatási konferencián felolvasott dolgozatának bevezető sorait:

"I should like to make it clear from the outset that I an participating in this conference not as an expert on any aspect of the teaching of languages, but rather as someone whose primary concern is with the structure of language and, more generally, the nature of cognitive processes. Furthermore, I am, frankly, rather sceptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and

psychology."[97]

Ugyanebben a dolgozatban hangzott el Chomskynak az a mondata, amelyet amerikai nyelvoktatói körökben az utóbbi években talán a legtöbbet idéztek; idézzük befejezésül mi is: "Once again, I would like to stress that the implications of these /innate/ ideas for language teaching are far from clear to me".[98]

Végezetül, ha a módszerek vizsgálatának alapján kívánunk a nyelvoktatás további fejlődési alternativáira következtetni, akkor azt tartjuk nagyon valószinünek, hogy az audio-linguális eljárások - esetleg különféle módositott változatokban - még sokáig széleskörü használatban maradnak.

---

[97]Megjelent többek között: Chomsky: Selected Readings. Edited by J.P.B. Allen and Paul Van Buren. London, Oxford University Press. 1971. 152-159.o.

[98]Chomsky, Ugyanott. 159.o.

IRODALOMJEGYZÉK

Abercrombie, David: Problems and Principles of Language Study, London: Longmans, Green and Co., 1964.

Allen, Harold B. /Ed./: Teaching English as a Second Language, McGraw-Hill. 1965.

Andersson, Theodore: The Optimum Age for Beginning the Study of Modern Languages. International Review of Education. 6. No. 3. 1960.

Anthony, Edward M.: Approach, Method and Technique. In: Harold B. Allen and Russel Campbell. /eds./: Teaching English as a Second Language. New York: McGraw-Hill, 2nd. ed., 1972.

Asher, James J., and Ramiro Garcia: The Optimal Age to Learn a Foreign Language. The Modern Language Journal, Vol. LIII. No.5. 1969.

Beliaev, Boris Vasilevich: The Psychology of Teaching Foreign Languages. New York: Macmillan, 1964.

Bellugi, Ursula and Brown, Roger: /Eds./: The Acquisition of Language. Lafayette, Indiana: Child Development Publications of the Society for Research in Child Development. 1964.

Berko, Jean and Brown, Rogers: Psycholinguistic research methods. In: H.Mussen /ed./: Handbook of research methods in child development. New York: John Wiley, 1960.

Bever, T.G., Fodor, J.A. and Weksel, W.: On the acquisition of syntex. A critique of "Contextuel generalization". Psychological Review. 72. 1965.

Bever, T.G. and Weksel, W.: Structure and the psychology of language. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

Billows, F.L.: The Techniques of Language Teaching, London: Longmans, 1961.

Bloom, Luis: Why not pivot grammar? H.Speach and Hearing Disorders. 1971.

Bloomfield, Leonard: Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Linguistic Society of America, 1942.

Bosco, Frederick, and Robert DiPietro.: Instructional Strategies: Their Psychological and Linguistic Bases, In: Robert C. Lugton, /ed./: Toward a Cognitive Approach to Second-Language Aqquisition, Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, vol. 17. Philadelphia: Center for Curriculum Dev. 1971.

Braise, M.D.S.: On learning the grammatical order of words. Psychological Review. 70. 1963.

Braine, M.D.S.: On the basis of phrase structure. A reply to Bever, Fodor, and Weksel. Psychological Review. 72.1965.

Bright, J.A. and McGregor, G.P.: Teaching English as a Second Language. Longon: Longman, 1970.

Brooks, Nelson: Language and Language Learning: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and Co., 1960.

Brown, Roger and Bellugi, Ursula: Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educ.Rev. 34. 1964.

Brown and Bellugi: Explorations in grammar evaluation. In.: The Acquisition of Language. 1964.

Brown, Roger: The development of Wh questions in child speech. J.Verbal Learning and Verbal Behavior. 7. 1968.

Brown, Roger: The child's grammar from I to III. In: J.P. Hill /ed./: 1967 Minnesota Symposia on Child Psychology. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press., 1969.

Buxbaum, E.: The Role of Second Language in the Formation of Ego and Superego. Psychoanalytic Quarterly.

Caroll. John: Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning. International Review of Applied Linguistics. 1963.

Caroll. J.B.: Language and thought. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. 1964.

Caroll, John.: Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Teaching, TESOL Quarterly 5. 1971.

Cazden, Coutsey B.: Subcultural differences in child language. An inter-disciplinary review. Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development. 12. 1966.

Cazden, Courtney B.: On individual differences in language competence and performance J. of. Speciel Education. 1., 1967.

Cazden, Courtney B.: The acquisition of noun and verb inflections. Child Development 39. 1968.

Chastain, Kenneth: The Development of Modern-Language Skills: Theory to Practice, Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, vol. 14. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

Childers, J.W.: Foreign Language Teaching. New York: Center for Applied Research in Education.1964.

Chomsky, Noam: Report on the Sixth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching. Georgetown University, 1955.

Chomsky, Noam: Verbal Behavior. By B.F. Skinner. Reviewed by Noam Chomsky. Language 35, 1959.

Chomsky, Noam: Some methodological remarks on generative grammar. Word 17. 1961.

Chomsky, Noam: Formal discussion.
In: Ursula Bellugi and Roger Brown /Eds./: The acquisition of language. Mongr. of the Soc. for Res. in Child Devel., 29. 1964.

Chomsky, Noam: Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press. 1965.

Chomsky, Noam: Language and mind. New York: Harcourt, Brace and World. 1968.

Chomsky, Carol: The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1969.

Chomsky, Noam: Selected Readings. Edited by J.P.B. Allen and Paul Van Buren. London, Oxford University Press. 1971.

Chreist, Fred M.: Foreign Accent. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964.

Church, Joseph: Language and the discovery of reality, New York: Vintage Books. 1961.

Cochran, Anne: Modern Methods of Teaching English as a Foreign Language, 2nd rev.ed. Washington, D.C.: Educational Services, 1958.

Cole, Leo R.: The Psychology of Language Learning and Audio-Visual Techniques. Modern Languages. London.

Croft, Kenneth: Readings on English as a Second Language. Cambridge, Mass.: Winthrop, 1972.

DeCecco, John P./Ed./: The psychology of language, thought, and instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

Deese, James: Comments and conclusions. In: The Acquisition of Language. Monographs of the Society of Child Development. Vol. 29. 1964.

Deese, James: Psycholinguistics. Boston, Mass.: Allyn and Bacon. 1970.

Delaguna, Grace: Speech: Its function and Development. Bloomington, Indiana. Indiana Univ. Press. 1963.

Deme László: Nyelviség és megismerés. Filozófiai Közlemények. X.évf. 1.szám. Bp.1973.

Dexter, E.S. and Omwake, K.T.: The Relation Between Pitch Discrimination and Accent in Modern Foreign Languages. Journal of Applied Psychology.

Dixon, Theodore R. and Horton David L.: Verbal behavior and general behavior theory. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall. 1968.

Ervin, S.M. and Osgood, C.E.: Second Language Learning and Bilingualism. Psycholinguistics /International Journal of American Linguistics/ 20.

Fedacany: Techniques and Procedures in Second Language Teaching. /ed./: Donald Bowen. Dobbs Ferry, N.Y.: Oceana Publications, 1963.

Ferguson, Charles A.: Contrastive analysis and language development. Georgetown Monograph Series on Language and Linguistics. 21. 1968.

Finocchiario, Mary: Teaching Children Foreign Languages. McGraw-Hill, 1964.

Finocchiaro, Mary: English as a Second Language: From Theory to Practice, New York: Regents, 1964.

Fishman, Joshma: Bilingualism, Intelligence, and Language Learning, Modern Language Journal, XLIX. 1965.

Fodor, Jerry A. and Katz, Jerrold J. /Eds./: The structure of Language, readings in the phylosophy of language. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. 1964.

Fodor, Jerry A. and Carrett, M.: Some reflections on competence and performance. In: Lyons and Wales /Eds./: Psycholinguistic papers. 1966.

Fodor, Jerry A.: How to learn to talk: some simple ways. In: Smith and Müller /Eds.: The genesis of Language, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1966.

Fraser, C., Bellugi Ursula and Brown, Roger: Control of grammar in imitation, comprehension and production. J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. 2. 1963.

Friedlander, Bernard Z.: Receptive language development in infancy. Merrill-Palmer Quarterly. 16. 1970.

Fries, Charles: Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

Gardiner, A. and Gardiner, B.: Teaching sign language to a chimpanzee. Science, 165. 1969.

Gardiner, R.C.: Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. TESOL Quarterly 2. 1968.

Gumperz, John J.: Linguistic Repertoires, Grammars, and Second Language Instruction. Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics, 18. 1965.

Makes, David: Psychological Aspects of Bilingualism. Modern Language Journal., XLIX. 1965.

Halliday, M.A.K.McIntosh, Angus and Strevens, Peter: The Linguistic Sciences and Language Teaching. Bloomington, Ind.: Indiana University Press. 1964.

Harris, David: Testing English as a Second Language. New York, McGraw,Hill, 1969.

Hayes, Mohn R. /Ed./: Cognition and the development of Language. New York: John Wiley, 1970.

Hebb, D.O.: Lambert, W.E. Tucker, G.R.: Language, Thought and Exprience.
The Modern Language Journal, Vol. LV. No. 4. 1971.

Henle, P. /Ed.:/: Language, thought and culture. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan Press. 1958.

Hicks, David J.: Rule learning and Transfer as a Function of Age and Stimulis Structure. Child Development.

Hill. Jane H.: Foreign Accents, Language Acquisition, and Cerebral Dominance Revisited. Language Learning. Vol. XX. No. 2. 1970.

Hockett, Charles F.: Age-Grading and Linguistic Continuity, Language.

Hok, Ruth: Cognitive and S-R Learning Theories Reconciled. International Reviewed of Applied Linguistics. Vol. X. No. 3. 1972.

Houston, Susan H.: A Survey of Psycholinguistics. Mouton, The Hague, 1972.

Jakobovits, Leon and Lambert, W.E.: Semantic Satiation Among Bilinguals. Journal of Experimental Psychology, 1961.

Jakobovits Leon A. and Miron, M.S. /Eds./: Readings in the Psychology of Language. Englewood. Cliffs. 1967.

Jakobovits, Leon A.: Dimensionality of Compound-Cordinate Bilingualism. Language Learning, Special Issue, No.: 3. 1968.

Jakobovits, Leon: Second Language Learning and Transfer Theory: A Theoretical Assessment. Langdage Learning. Vol. XIX. Nos 1-2. 1969.

Jakpbovits, Leon A.: Foreign Language Learning: A psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowly, Mass.: Newburg House, 1970.

Jakobovits, Leon A.: Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language. Language Learning. Vol. XVIII. Nos 1-2. 1968.

Jacobson, Roman: Child language aphasia and phonological universals. The Hague: Mouton, 1968.

Jenkins, J.J. and Palermo. D.S.: Mediation processes and the aquisition of linguistic structure. In: Ursula Bellugi and Roger Brown /Eds./: The acquisition of language, 1964.

Juhász, J.: Probleme der Interferenz. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.

Koo, Jang J.: Language Universals and the Acquisition of an Unfamiliar Sound. International Review of Applied Linguistics. Vol. X. No.2. 1972.

Labov, William: Stages in the acquisition of Standard English. In: Social Dialects and Language Learning /Ed./: Shuy, Roger W., Champaign, National Council of Teachers of English,1964.

Labov, William: Social factors in learning standard English. In: R.W. Shuy /Ed./: Social dialects andllanguage learning. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.1964.

Lado, R.: Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for L. Teachers. Ann Arbor, Michigan U. Press, 1957.

Lado, R.: Memory Span as a Factor in Second Language Learning. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. No.3.

Lado,: Language Teaching. New York: McGraw-Hill,1964.

Lamandella, John T.: On the Irrelevance of Transformational Grammar to Second Language Pedagogy. Language Tearning 19. 1969.

Lambert, W.E.: Developmental Aspects of Second Language Acquisition. Journal of Social Psychology. No. 47.

Lambert, W.E.: Behaviorial Evidence for Contrasting Forms of Bilingualism. Georgtown University Roundtable for Language and Linguistics, 1961.

Lambert, W.E.: The Influence of Language Acquisition Contexts on Bilingualism. Modern Language Journal, XLVII. 1963.

Lane, Harlan: Some Differences between First and Second Language Learning. Language Learning, Vol. XII. No. 1. 1962.

"Language and Learning": Harvard Edugational Review, Vol. 34. No. 2. 1964. Special Issue.

Lenneberg, Eric H.: The capacity for language acquisition. In: J.Fodor and J.Katz /Eds./: The structure of language. 1964.

Lenneberg, E.H.: A Biological Perspective of Language. In: New Directions in the Study of Language. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass. 1964.

Lenneberg, Eric H. /Ed.: New directions in the study of language. Cambridge, Mass.: M.I.Press, 1966.

Lenneberg, E.H.: The Natural History of Language. In: The Genesis of Language /Eds./: Smith and Miller, The M.I.T. Press. 1966.

Lenneberg, E.M.: The Natural History of Language. In: The Genesis of Language. /Eds./; Smith and Miller, The M.I.T. Press. 1966.

Lenneberg, E.H. Biological Foundations of Language. New York, Wiley and Sons. 1967.

Leopold, Verner F.: Speech development of a bilingual child. Evanston, Ill.: Northwestern Univ. 4. Vols. 1939-1949.

Lester, Mark: /ed./; Readings in Applied Transformational Grammar. New York: Holt, Rinehart and Vinston, 1970.

Lewis, Morris Michael: Language, Thought, and Personality in Infancy and Childhood. New York: Basic Books, 1964.

Luchsinger, R. und Arnold, C.E.: Lehrbuch der Stimm-und Sprachheilkunde, Wien, Springer, 1959.

Lugton, Robert: /ed./; Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition, Language and Teacher: A series in Applied Linguistics, vol. 17. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

Lyons, J. and Wales, S.J. /Eds./: Psycholinguistic Papers: The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference. Edinburgh, 1966.

Mackey, William F.: Language Teaching Analysis. Bloomington, Indiana University Press, 1965.

Macnamara, John: The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview. Journal of Social Issues XXIII. 1967.

McNeill, David: The Creation of language by children. In: The Acqusition of Language. Monography of the Society of Child Development, 1964.

McNeill, D.: Development of Psycholinguistics. In: The Genesis of Language. /Eds./: F.L.Smith and G.A. Miller, Cambridge, Mass., 1966.

McNeill, David: On the Theories of Language Acquisition. In: Verbal Behavior and General Behavior Theory, Prentice-Hall. 1968.

McNeill, David: The acquisition of Language: the study of developmental psycholinguistics. New York: Harper and Row. 1970.

Menyuk, Paula A.: Children's learning and reproduction of grammatical and nongrammatical phonological sequences. Child Development 39. 1968.

Menyuk, Paula A.: The role of distinctive features in children's acquisition of phonology. J. of Speech and Hearing Research 11. 1968.

Menyuk, Paula A.: Sentences children use. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1969.

Miller, G.N.: Language and Communication. New York: McGraw-Hill, 1951.

Miller, G.A.: The Psyhology of Communication. New York: Basic Books, 1967.

Miller, W.R. and Ervin, Susan: The development of grammar in child language. In: Ursula Bellugi and Roger Brown /Eds./: The acquisition of language. 1964.

Millikan, C.H. and Darley, F.L. /Eds./: Brain mechanisms underlying spech and language. New York: Grune and Stratton, 1967.

Mouton, William G.: The Sounds of English and German. Constrastive Structure Series. 1. University of Chicago Press. 1962.

Mowner, O.H.: Hearing and speaking: an analysis of language learning. Journal of Speech and Mearing Disorders, 23. 1958.

Mowrer, O.H.: Learning Theory and the Symbolic Processes. New York: John Wiley and Sons, 1960.

Mowrer, O.H.: Learning Theory and Behavior, New York: John Wiley and Sons, 1960.

Mueller, T.: Perception in Foreign Language Learning. Modern Language Journal. No.42.

Najam, E.W. /Ed./: Language Learning: The Individual and the Process. Report of the Indiana University-Purdue University Foreign Language Conference, 1965. The Hague, 1966.

Ney, James W.: The Oral Approach: a Re-Appraisal. Language Learning, Vol. 18., 1968.

Nida, E.: Motivation in Second Language Learning. Language Learning, No.7.

Oller, John W. Jr.: Transformational Theory and Pragmatics. The Modern Language Journal, Vol. LIV. No. 7. 1970.

Oller, John W. Jr.: Language Ume and Foreign Language Learning, International Reviewed of Applied Linguistics. Vol. IX. No. 2. 1971.

Osgood, Charles E.: Method and Theory in Experimental Psychology. New York: Oxford University Prees. 1953.

Osgood, Charles E.: Behavior Theory and the Social Sciences. Behavioral Science 1, No.3. 1956.

Osgood, Charles E.: Studies on the Generability of Affective Meaning Systems. American Psychologist XVII. 1962.

Osgood, Charles E.: On Understanding and Creating Sentences, American Psychologist, 18. 1963.

Osgood. C.E.: Language Universals andPPsycholinguistics. In: Joseph H. Greenberg, Universals of Language. Cambridge, Mass, 1963.

Osgood Charles E. /Ed./: Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1965.

Palmer, Harold: The Oral Method of Teaching Languages. New York, World Book. 1922.

Penfield, Wilder and Lamar Roberts: Speech and Brain-Mechanisms. Princeton University Press. 1959.

Pimsleur, R. et al.: Student Factors in Second Language Learning, Modern Language Journal No.46.

Pimsleur, Paul, Stockwell, Robert P. and Comrey Andrew L.: Foreign Language Learning Ability. Journal of Educational Psychology. Vol. 53. No.1,1962.

Politzer R.L.: Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics. Boston, Gion and Co. 1961.

Rarem, Roar: Language Acquisition in a Second Language Environment. International Review of Applied Linguistics. VI.2. 1958.

Rivers, Wilga: The Psychologist and the Foreign Language Teacher. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Rivers, Wilga: Teaching Foreign-Language Skills: Chicago: University of Illinois, 1968.

Rivers, Wilga: "From Skill Acquisition to Language Controll". TESOL Quarterly.No.3.

Rosenberg, S. and Koplin, J.H. /Eds./: Developments in Applied Psycholinguistics. New York, 1968.

Sableski, Julia: A selected annotated bibliography on child language. Linguistic Reporter, 7. 1965.

Saporta, Sol /Ed./: Psycholinguistics: A Book of Readings. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

Saporta, S. /Ed./: Psycholinguistic Theories and Generative Grammars. Eugene Oregon, 1967.

Saville, Muriel: Interference Phenemena in Language Teaching: Their Nature, Extent, and Significance in the Acquisition of Standard English. Elementary English, 1971.

Scherer, G.A.C. and Wertjeomer M.: A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching. New York, 1964.

Schlesinger, I.M.: Production of utterances and language acquisition. In: Slobin, D. /Ed./: The ontogenesis of grammar. 1971.

Scovel, Tom: Foreign Accents, Language Acquisition, and Cerebral Dominance. Language Learning, Vol. XIX. Nos. 3-4. 1969.

Selinker, Larry et. al "On Paradox, Rules and Research in Second Language Learning". Language Learning, 21. 1, 1971.

Selinker, Larry: Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. X. No.3. 1972.

Skinner, B.F.: Verbal Behavior. /"William James Lectures"/. Cambridge, Massachussetts, Harward U. Press, 1948.

Skinner, B.F.: Verbal Behavior. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1957.

Slobin, Dan I.: Comments on "Developmental Psycholinguistics." In: The Genesis of Language. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass. 1966.

Slobin, Dan I.: Soviet psycholinguistics. In: N.O'Connor /Ed./: Present day Russian psychology. Oxford. England: Pergammon Press. 1966.

Slobin, Dan I.: The acquisition of Russian as a native language. In: Smith and Miller /Eds./: The genesis of language. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press. 1966.

Slobin, Dan I.: Imitation and grammatical development in children. In: N.S.Endler, L.R.Boulter and H. Osser /Eds./: Contemporary issues in developmental psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

Slobin, Dan I.: A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence. Berkeley: University ofCCalifornia. 1967.

Slobin, Dan I. /Ed./: The ontogenesis of grammar: some facts and several theories. New York: Academic Press. 1971.

Slobin, Dan I.: Psycholinguistics. Scott, Foresman andCCompany, Glenview. Illinois, 1971.

Smith, D.Philip. Jr.: Toward a Practical Theory of Second-Language Instruction. Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, vol. 16. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

Smith, Frank and Miller George A. /Eds./: The genesis of language. Cambridge, Mass.: The M.I.T.Press, 1966.

Spolsky, Bernard: Attitudinal Aspects of Second Language Learning, Language Learning, XIX. 1969.

Spolsky, B.: A Psycholinguistic Critique of Programmed Foreign Language Instruction. International Review of Applied Linguistics. No.4.

Staats, Arthur and Staats, Carolyn: Complex Human Behavior: A Systematic Extension of Learning Principles. New York: Holt. Rinehart and Winston. 1964.

Staats, A.W. and Staats, C.K.: Language, Learning and Cognition. N.Y. Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Stevick, Earl W.: A Workbook in Language Teaching. With Special Reference to English as a Foreign Language. Nashville, Tenn.: Abingdon Press, 1963.

Strain, Jeris E. Drilling and Methodology. Language Learning, Vol. XVIII. Nos. 3-4. 1968.

Thomas, C. /ed./: Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America, Boston, Heath, 1901.

Thomas, Owen: Transformational grammar and the teacher of English. New York: Holt, Rinehart, and Winston. 1965.

Tikhomirov, O.K.: Review of Skinner's Verbal Behavior. Word, XV; No.2. 1959.

Trager, Edity C.: Linguistics and the Design of Psycholinguistic Experiments. In: William M. Austin /Ed./: Papers in Linguistics in Honor of Leon Dostert. The Hague: Mouton, 1967.

Tucker, G.R. et al.: On the Description of Linguistic Interference. Word 13.

Van Ek, J.A.: Linguistics and Language Teaching. International Review of Applied Linguistics. Vol.IX. No. 4. 1971.

Vildomem, Yereboj: Multilingualism. Leyden: A.W. Sythoff, 1963.

Vygotsky, L.S.: Thought and Language. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press. 1962.

Waldman, Albert: Trends in Language Teaching. New York: McGraw-Hill. 1971.

Wardhaugh, Ronald: Teaching English to Speakers of Other Languages: The State of the Art. In: Robert C. Lugton/ed./: Toward a Cognitive Approach to Second-Language Acquisition, Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, Vol. 17. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

Wardhaugh, Ronald: TESOL: Current Problems and Classroom Practices, In: Harold Allena and Russell Campbell, /eds./: Teaching English as a Second Language. New York: McGraw-Hill. 1972.

Weinreich, U.: Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Weinreich, U.: Languages in Contact. The Hague: Mouton, 1964.

Weir, Ruth. H.: Language in the Crib. The Hague: Mouton, 1962.

Wolf, David E.: Student Teaching: Toward a Confluent Approach. Modern Language Journal 57. 1973.

Wolf, D.I.: Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching. Language Learning Vol. XVII.