

BIRÓ ANETT

# Angol–magyar interlingvális lexiko-szemantikai hibák

## 1. Az anyanyelv célnyelvre gyakorolt hatása

Az idegen nyelvek tanulásának egyik sajátossága, hogy már meglévő tapasztalatokra épül, hiszen a tanuló nem először találkozik nyelvvel, nyelvhasználattal és nyelvsajátítással. A nyelvtanítás általában akkor kezdődik, amikor a tanuló már megszerezte az anyanyelvi tudást, azaz valamilyen – a nyelvek általános jellemzőiről alkotott – implicit tudásra tett szert. Ezáltal az anyanyelv bizonyos mértékig mindig jelen van a tanuló tudatában.

A második nyelv tanulása arra készíti a tanulót, hogy bepillantást nyerjen a tudatában állandóan jelen levő anyanyelv működésébe, illetve a nyelv természetébe általában, majd az ily módon szerzett ismereteket az idegen nyelv tanulásának szolgálatába állítsa. Az anyanyelvnek az idegen nyelvre gyakorolt hatása hosszú időket foglalkoztatta a nyelvekkel és elsősorban a nyelvtanulással, nyelvtanítással foglalkozókat. Amióta nyelvtanulás létezik, a leggyakrabban feltett kérdések egyike az, hogy az anyanyelvi tudás miként befolyásolja a második vagy idegen nyelv elsajátítását, megtanulását. Máig elfogadott nézet, hogy az elsőként elsajátított nyelv hatással van a később elsajátítani vagy megtanulni kívánt nyelvekre (Krashen 1981; Skehan 1989; White 1989; Gass és Selinker 1994; Sharwood Smith 1994; Lightbown és Spada 1999; Odlin 2003); az évszázadok során és elsősorban az elmúlt néhány évtizedben csupán a hatás mértékéről és jelentőségéről, pozitív vagy negatív jellegéről vallott elképzelések váltották egymást a kizárólagosságtól a teljes tagadásig. Az 50-es, 60-as évek behaviorista felfogása – mely szerint az anyanyelv gátló tényező és a létrejövő negatív transzfer vagy interferencia forrása – átalakult, és az anyanyelvet többen az idegen nyelvről alkotott tanulói hipotézisek felállítási alapjának, illetve a nehézségek áthidalására alkalmazott stratégiák kiindulópontjának tekintik (Taylor 1975; McLaughlin 1978; Corder 1981; Krashen 1981; Faerch és Kasper 1980, 1983).

Az anyanyelv gyakran hibákban megnyilvánuló hatása, valamint a kutatók szerint elsősorban a nyelvek hasonlóságára, illetve az anyanyelvi tudat hiányos, vagyis az ismeretlen részeket kiegészítő funkciójára visszavezethető pozitív transzfer ily módon segítheti és fel is gyorsíthatja a tanulási folyamatot megfelelő tudatosítás esetén, ami különösen a formális idegennyelv-tanulási környezetben szükséges, ahol a fordítás, az anyanyelvre való támaszkodás kompenzálni tudja az input korlátozott voltából származó hiányosságokat. A természetes nyelvsajátítás, legyen az első vagy második nyelv, számos lényeges vonatkozásban ugyanis különbözik az osztálytermi nyelvtanulástól, és a környezet befolyásolja a tanulás vagy elsajátítás során végbemenő pszichológiai

folyamatokat (Richards 1974; Marton 1986; Krashen 1981). Ezen tényezők közé tartozik az intenzitás és az, hogy az adatok nem rögzülnek mélyen a tanuló tudatában a valós életről származó tapasztalatok hiányának következtében. Marton (1986) szerint a nyelvelsajátítás hipotézis-tesztelések sorozata, míg a nyelvtanulást inkább a problémamegoldás jellemzi. Mivel a nyelvelsajátítás során az elemek gyakran ismétlődnek, a tanuló megfigyeléssel ellenőrzi mondanója helyességét, így az általa elkövetett hibák nagy része fejlődési hiba, az anyanyelv szerepe az idegen nyelvi környezetben történő nyelvelsajátításban elhanyagolható. Az osztálytermi nyelvtanulás esetében azonban épp az említett okok (például az intenzitás hiánya) miatt a hibák jelentős hányada nem fejlődési hiba. Az osztályteremben tanult idegen nyelvre nagyobb hatással van az anyanyelv, és az anyanyelvi hatások egy része interlingvális hibák formájában jelenik meg a tanulók idegen nyelvi performanciájában: ezért szükség van a hibák feltérképezésére, az okok megtalálására, a hibaelemzésre és végül a tanár általi javításra. Ebben a tanulási környezetben a hiba pedagógiai problémává válik. A nyelvek közötti hatások (cross linguistic influence) vizsgálata és a tanári gyakorlatban folyamatosan jelenlévő hibaelemzési eljárás a kontrasztív (összehasonlító) megállapítások diagnosztikai funkciójának segítségével hozzájárulhat a nyelvtanítás és ezáltal a nyelvtanulás sikeréhez.

## **2. A lexikai hibák szerepe és jelentősége**

Az anyanyelv hatása egyaránt érinti a különböző nyelvi szinteket, így a fentiek alapján a lexika szintjén megjelenő interlingvális hibák, valamint a célnyelv és az anyanyelv szókincsének a hibaelemzésben alkalmazott kontrasztív vizsgálata hasznos információval szolgálhat a tanulási-tanítási folyamatot tekintve. A lexika, a szókincs kutatására, az anyanyelv ezen a területen kifejtett hatásának vizsgálatára érdemes időt, energiát és figyelmet fordítani, mert ugyan a grammatikai hibák viszonylag hosszú távon megmaradnak és könnyen fosszilizálódnak (Selinker 1974), a fonetikai hibáktól pedig talán soha nem szabadul a tanuló, a lexikai hibák és bizonytalanságok azonban a szókincs bővülésével (amely a grammatika és a fonetika elsajátításával szemben szinte végtelen folyamat), az idegen nyelvi fejlődéssel felerősödnek és gyakran félreértésekhez vezetnek. Mivel bizonyos nézetek szerint a Saussure által megfogalmazott jelölő és jelölt, azaz a hangkép és a fogalom közötti kapcsolat az anyanyelvi jelben a legszorosabb (Budai 2006), és az idegen nyelvi jelölő az anyanyelvi jel fogalmi részéhez kapcsolódik (Kroll 1993; Kroll és Stewart 1994; Heredia 1996), megfelelő tudatosítás nélkül a tanulók alkalmazzák az ekvivalencia-hipotézist, a szavak tanulását fordítási folyamatként közelítik meg, azaz az anyanyelv közvetítő szerepe intenzívebben hat, interlingvális lexikai hibákat eredményezve. A lexikai hibák a szándékolt jelentésnek nem megfelelő lexikai egységek kiválasztásából származnak, zavarják a megértést, sőt irritációt is kiválthatnak (Johansson 1978; Politzer 1978; Delisle 1982). A tapasztalatok szerint (Henning 1973) a tanulók által írt fogalmazásokban a hibák nagy százalékát teszik ki. Az idegen nyelvi lexikai kompetencia tökéletesítésének szükségességét indokolja, hogy a kommunikáció inkább lexikai, mint grammatikai egységeken alapszik (Nickel 1973), a jelentést az egyes szavak határozzák meg. Egyes kutatók a nyelv központi összetevőjének (Hudson 1984), illetve a nyelvtanulás központi kérdésének (Lewis 1993) tekintik a lexikát. Más nézetek szerint a mondatgenerálás hajtóereje a lexikon (Levitt 1989), a grammatikai és fonológiai folyamatokat lexikai egységek indítják be.

### 3. Az angol-magyar interlingvális lexikai hibák szemantikai aspektusa

A tanulmány középpontjában az angol nyelvi megnyilatkozások lexiko-szemantikai szintjét érintő magyar anyanyelvi hatások vizsgálata szerepel a célnyelvi megnyilatkozásokban megjelenő lexikai hibák elemzésének segítségével. A vizsgálatnak az volt a célja, hogy képet kapjunk a magyar anyanyelvű tanulók angol nyelvi teljesítményét befolyásoló, az első nyelv hatásait tükröző problémás területekről a hibák kontraszt-típusokba sorolása alapján, a két nyelv szemantikai eltéréseit a jelentésszövetők különbségeivel magyarázó hibaelemzési eljárás eredményeire alapozva. A szókinccsel kapcsolatba hozható számos aspektus (forma, jelentés, szintaktikai viselkedés, kollokációk stb.) közül a magyar-angol lexikai kontrasztok és az anyanyelvi hatások jelentéssel, szemantikával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálatát az a pszicholingvisztikai feltételezés indokolja, hogy a produkció tekintetében az egyén által működtetett mentális lexikonban található lexikai egységekhez való hozzáférés a jelentésen keresztül történik, sőt a nyelvtanuló mentális lexikona is szemantikai alapelvek mentén épül fel (Carter és McCarthy 1988; Gósy 1999).

A szemantikai hibák olyan tévesztések, ahol a két szó között valamilyen asszociációs kapcsolat van, de a beszélő nem a szövegösszefüggésnek vagy a szándékának megfelelő választja ki a halmazból. Idegen nyelv tanulása esetén a szemantikai hibák két csoportba oszthatók. A szemantikai hiba lehet olyan asszociációkat érintő hiba, amely az idegen nyelvet anyanyelvként beszélő performanciájában is megjelenhet, illetve olyan asszociációs hiba, amely az anyanyelvi tudat működésének hatására létrejövő asszociációk következtében jön létre. Az interlingvális szemantikai hibák (például *voyage by train* a *journey* szó használata helyett) nagy számban fordulnak elő, aminek az oka az, hogy a tanulók hajlamosak a jelentéseket univerzálisnak, nyelvfüggetlennek tekinteni, a célnyelvi lexikai egységeket anyanyelvi jelentésekhez kapcsolni (vö. Jiang 2002: lemma mediation).

### 4. A vizsgált hibák

A vizsgálat tárgyát lexikai egységek és fordítási megfelelőik képezik. Elemzésükhöz egyrészt a Pannon Egyetem Nyelvi Lektorátusának írásbeli kollokvium és záróvizsga feladatsorainak megoldásaiban és egyéb évközi dolgozatokban előforduló hibák szolgáltatott anyagot. Emellett egy 50 mondatból álló feladatlap (lásd Függelék) nyújtott segítséget a magyar anyanyelvű, angolul tanuló, átlagosan 6–7 év nyelvtanulási tapasztalattal és középszintű nyelvismerettel rendelkező egyetemi hallgatók tipikus hibáinak feltérképezéséhez.

A feladatlapon szereplő lexikai egységek kiválasztását egyrészt gyakorisági listák, másrészt egy tanítási tapasztalatból származó hibagyűjtemény szolgálta (Budai 2002), a lexikai egységek nagyrészt a kiadványban szereplő, már előre szelektált szókinccsből kerültek kiválasztásra. A szólistákban szereplő nagy gyakoriságú 2000–3000 szó vizsgálatát az indokolja, hogy ismeretük a célnyelvben megfelelő funkcionálást tesz lehetővé, megtanulásuk a tanuló lexikai kompetenciájának kialakítása érdekében szükséges (Nation 1993), ekkora mennyiségű szó, illetve lexikai egység ismerete az átlagosan 6–7 éves nyelvtanulási tapasztalattal rendelkező tanulókról pedig feltételezhető és tőlük elvárható. Az egyéb forrásokból gyűjtött hibák esetében nem beszélhetünk a

kiválasztásnak még szubjektív alapelveiről sem, ezek a hibák mindenféle ráhatástól, a nyelvi elemek előhívására törekvő kísérletezéstől függetlenül jelentek meg a tanulók idegen nyelvi megnyilatkozásaiban.

Tekintve, hogy egy nyelv szókincese elérheti a több százezres nagyságot, a fentiek tükrében a jelen tanulmányról elmondható, hogy nagymértékben szelektív. Ugyanakkor viszonylagosan pontos képet ad a középhaladó tanulók lexikai hibáiról, mivel a magyarországi nyelvtanítási gyakorlatban használt források és tananyag homogénizáló hatásának eredményeképpen az adott populációban az ismert szavak nagyfokú azonosságára jellemző.

A lexikai hibák felismerésének, a jelentések egyértelmű meghatározásának, az eredmények elemezhetőségének és az elemzés kivitelezhetőségének érdekében a lexikai egységek a feladatlapok esetében az angol és magyar nyelvi kontextus megadásával kerültek előhívásra, a jelentéssel összefüggő megállapítások a lexikai egységet tartalmazó szövegösszefüggés figyelembevételével kerültek megfogalmazásra (a dolgozatokban megjelenő, nem tudatosan válogatott lexikai egységek esetében is).

## 5. Az alkalmazott eljárás

A kérdésre – miszerint a magyar anyanyelvű tanulók angol nyelvi performanciájára a szókinces szemantikai vonatkozásában mely területeken hat az általuk elsőként elsajátított nyelv – a választ az angol–magyar lexikai eltérések nyomán létrejövő hibák elemzése adhatja meg, még annak ellenére is, hogy a hibaelemzést viszonylag hosszú történetében számos kritika érte. A tanulmány eredményeit szolgáltató munkamódszer a következő szakaszokat magában foglaló eljárásra épül:

1. A hiba felismerése, azonosítása, a lexikai jellegű hiba elkülönítése más hibáktól a hiba kijavításának segítségével.

2. A lexikai hibákon belül a szemantikai hibák elkülönítése a szókinces egyéb aspektusait érintő hibáktól.

3. A hiba megfelelő kategóriába sorolása, az interlingvális hibák azonosítása.

4. Az interlingvális hiba magyarázata. (Elsősorban nyelvészeti tevékenység, melynek során a kontrasztív nyelvészeti megállapítások segítségével leírható a hiba természete.)

5. Az azonos jellegű interlingvális hibák csoportokba sorolása, alkategóriák létrehozása. (Ez a szakasz elsősorban pszicholingvisztikai megközelítés azzal kapcsolatban, hogy milyen jellegű eltérések okozhatnak problémát a nyelvtanulás során. A kérdésre adott válaszok gyakorlati célokat szolgálnak, lehetővé teszik az oktatás hatékonyságának növelését.)

Az angol és a magyar nyelv tekintetében a lexikai egységek összehasonlításának kiindulópontja a fordítási ekvivalencia, amelynek alapját a külső valóság, illetve annak leképezése szolgáltatja (Krzeszowski 1984). A fordítási ekvivalens lexikai egységek jelentése, a jelentés és a valóság entitásainak kapcsolata nyelvenként különbözhet, a nyelven kívüli valóság eltérő mentális leképezésének eredményeként, a nyelvi, kulturális, társadalmi kontextusnak köszönhetően. Két nyelv összehasonlítása során eltéréseket találunk a tapasztalati tényezők megnevezésének módját, mértékét és differenciálását illetően. Mivel a nyelvtanulási folyamat egészében a tanulók támaszkodnak anyanyelvükre, ezek az eltérések a célnyelvi megnyilatkozásokban hibák formájában jelenhetnek meg.

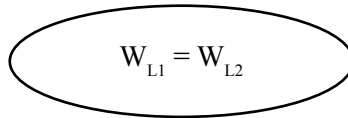
A hibaelemzési eljárás során a szemantikai hibák magyarázatát segítő jelentésleírás a lexikai egységek jelentését alkotó összetevők eltéréseinek feltárásán alapszik. A jelentés-összetevőknek a jelentések elkülönítését szolgáló megkülönböztető funkciója két nyelv vonatkozásában hasznosnak bizonyulhat, a lexikai egységek közötti eltérések jelentéskomponensek segítségével kifejezhetők (Kiefer 2000). A hibákhoz vezető eltérések magyarázataként szolgáló jelentésmeghatározó tényezők egyrészt a *Longman Dictionary of Contemporary English*, másrészt a *Magyar értelmező kéziszótár* definíciói, értelmezései alapján kerültek megfogalmazásra.

## 6. A hibaelemzési eljárás eredményei, az interlingvális lexiko-szemantikai hibák csoportjai

A két nyelv lexikai egységeinek megfeleltethetőségi típusai a szemantikai összetevők azonosságainak, eltéréseinek, illetve részleges egyezéseinek tekintetében a következők lehetnek, és az alábbi hibák elkövetéséhez vezethetnek.<sup>1</sup>

### 6.1. Azonosság

A szó és fordítási megfelelője a magyar és az angol nyelvben a jelentésösszetevők tekintetében megegyezik.



1. ábra. Az azonosság ábrája

Az idegen nyelvet tanulók a szavak tanulását és azok alkalmazását a célnyelvi kommunikációban elsősorban fordítási folyamatként közelítik meg (Budai 2006). Mivel egyes fogalmak jelentéstartalmai jól fedik egymást az angol és a magyar nyelvben, ezekben az esetekben az anyanyelv pozitív hatása tűnik érvényesülni, amit az a tény is bizonyít, hogy az „egy az egyben megfeleltethetőség” nem okoz nyílt hibákban megnyilvánuló problémát, a jelentések szabadon transzferálhatók az anyanyelvből a célnyelvbe, csupán a jelentésekhez kapcsolódó formák megtanulása, illetve a megfelelő jelentés megfelelő formával történő összekapcsolása okozhat esetlegesen nehézséget. A tanulók performanciájában található helyes választások magyarázatának alapja lehet a jelentésösszetevők azonossága.

<sup>1</sup> Jelmagyarázat:

—————→	közvetlen kapcsolat
-----→	közvetett kapcsolat
$W_{L1}$	anyanyelvi lexikai egység
$W_{L2}$	célnyelvi lexikai egység
* $W_{L2}$	hibás célnyelvi lexikai egység
$W_{L1,a}$	anyanyelvi formához kapcsolódó egyik jelentés
$W_{L1,b}$	anyanyelvi formához kapcsolódó másik jelentés

## 6.2. Eltérések

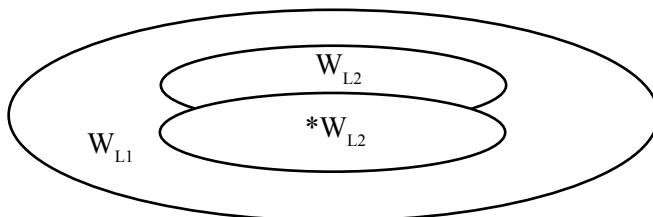
Számos lexikai egység azonban nem mutat teljes egyezést fordítási megfelelőjével a szemantikai összetevők tekintetében. Az eltérések az alábbi típusokba sorolhatók.

### 6.2.1. Magában foglalás

A széttartó, divergens jelenségek egyik típusa: a célnyelvi lexikai egységek között van közös jelentésösszetevő.

Elemzett hibák száma: 82

Az angol nyelvben megtalálható szó összes jelentésösszetevője megtalálható a magyar nyelvi szóban, a magyar nyelvi szót azonban szemantikai határozatlanság jellemzi. Azaz a magyar lexikai egység egyetlen alulspecifikált jelentéssel rendelkezik, vonatkozása bizonytalan, míg az angol nyelvi lexikai egység több szempontból határozott, szemantikailag összetettebb, és a magyar nyelvi lexikai egységet is alkotó jelentésösszetevőkön túl további (a vonatkozást tovább korlátozó) jelentésösszetevőket tartalmaz. Így a magyar nyelvben az adott lexikai egység által meghatározott jelentésterületet az angol nyelvben több lexikai egység együttesen fedi le.



**2. ábra. A magában foglalás ábrája az anyanyelvi, helyes célnyelvi és a hibás célnyelvi lexikai egységekkel**

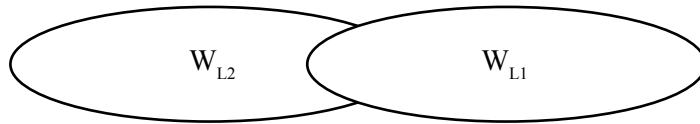
Példa: A magyar *süt* [nyers élelmiszert nagy hő hatásának kitesz] [abból a célból, hogy az ehetővé vagy ízletesebbé váljon] jelentésösszetevőin túl az angol *\*fry* a [kis darabot] és a [zsiradékban] jelentéskomponensekkel is rendelkezik, a *roast* pedig a [nagy darabot] [nyílt lángon vagy sütőben] jelentésösszetevőkkel (lásd Függelék, 7. mondat).

A hibák azért jelennek meg a tanuló megnyilatkozásaiban, mert feltételezi, hogy a magyar lexikai egység jelentésösszetevőin túl a fordítási ekvivalens angol lexikai egység sem rendelkezik más, a vonatkozást – és ezáltal a jelentést – tovább korlátozó jelentésösszetevővel. Vagyis az a tény, hogy a magyar lexikai egység hatóköre kiterjedtebb, a célnyelvi produkcióban is aluldifferenciálásra, az egyes lexikai egységek sajátos tulajdonságainak figyelmen kívül hagyására ösztönzi a nyelvtanulót, a performanciában aluldifferenciálásból származó lexikai hibák mutatkoznak meg.

### 6.2.2. Átfedés

A két szónak vannak közös jelentésösszetevői, más összetevők viszont eltérnek egymástól.

Elemzett hibák száma: 5



3. ábra. Az átfedés ábrája

Példa: Az *étel*, *\*food* és *dish* kapcsolatában az [emberi táplálék] jelenti a közös jelentéskomponenst, amelynek alapján a tanuló a jelentéstartalmat általánosítja, figyelmen kívül hagyva a magyar és angol lexikai egységek eltérő jelentésösszetevőit. A *dish* és *étel* lexikai egységeket a [sütéssel, főzéssel bizonyos módon készül] jelentéskomponens alkotja, míg a *food* rendelkezik az [állati táplálék] jelentésösszetevővel is (lásd Függelék, 26. mondat).

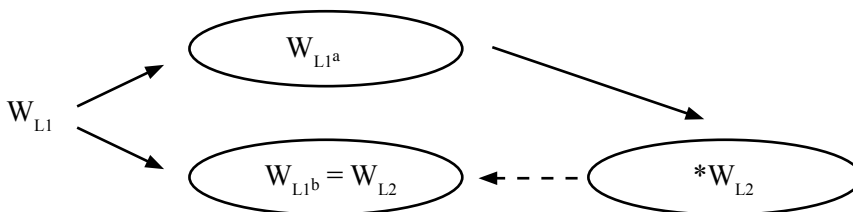
A részleges egyezést mutató esetek halmaza olyan lexikai egységeket tartalmaz, amelyek fordítási megfelelőként megállják helyüket bizonyos kontextusokban, a közös tartományon kívül eső jelentésösszetevőik kontextusfüggő mérlegelése azonban szükséges feltétel. Ilyen jellegű eltérések esetén a hiba megjelenése annak tulajdonítható, hogy a tanuló nem veszi figyelembe az anyanyelvi lexikai egység fordítási ekvivalensének az anyanyelvvvel nem egyező, az anyanyelvi lexikai egység jelentésterületét esetlegesen korlátozó vagy bővítő jelentéskomponenseit, illetve azokat nem illeszti az adott kontextushoz.

### 6.2.3. Teljes eltérés

A széttartó, divergens jelenségek másik típusa: a célnyelvi lexikai egységek között nincs közös jelentésösszetevő.

Elemzett hibák száma: 68

Ebbe a kategóriába tartoznak azok az anyanyelvi és célnyelvi lexikai egységek, amelyek a tudatban összekapcsolódnak annak ellenére, hogy nem rendelkeznek közös jelentésösszetevővel, vagy ha mégis, a közös jelentésösszetevő csak másodlagos fontosságú, a jelentés teljességének megragadásához szükséges, de nem elégséges feltétel.



4. ábra. A teljes eltérés ábrája az anyanyelvi, a helyes célnyelvi és a hibás célnyelvi lexikai egységekkel

Példa: A tanuló az anyanyelv hatására aluldifferenciál a célnyelvben, azaz nem választja szét a *díj* magyar lexikai egység által lefedett két jelentést (a) [teljesítmény jutalmazására használt pénzösszeg vagy tárgy], b) [szolgáltatásért, valami igénybevételéért fizetett összeg]), és ennek megfelelően a célnyelvben található egyik fordítási ekvivalenst (*\*prize*) ruházza fel az anyanyelvi szót jellemző szemantikai tulajdonságokkal annak ellenére, hogy a b) jelentés fordítási megfelelője a célnyelvben egy külön lexikai formával jelölt lexikai egység: *fee* (lásd Függelék, 27. mondat).

A tudatban való kapcsolódás alapja ebben az esetben az a tény, hogy az anyanyelvben egy lexikai forma (jelölő) fejez ki különböző jelentéseket (jelölteket) vagy jelentésárnyalatokat (ez utóbbi esetén beszélhetünk a jelentésösszetevők részleges, de elhanyagolható egyezéséről), míg a célnyelvben a különböző jelentések vagy jelentésárnyalatok kifejezése különböző lexikai formákkal történik. Ha a tanuló nem érzékeli az anyanyelvi forma által kifejezett jelentések közötti különbségeket, vagy nem tulajdonít nekik jelentőséget, akkor előfordulhat, hogy a magyar lexikai egységhez az az angol nyelvi lexikai egység fog kapcsolódni (a választhatók közül), amelynek nincsenek közös jelentésösszetevői az adott lexikai egységgel, azaz más jelentésterületet fed le, az adott szöveggörnyezetbe nem illik (bár fordítási megfelelőként más kontextusban tökéletesen megfelel). Az a tény tehát, hogy az anyanyelvben egy lexikai forma fejez ki különböző jelentéseket, úgy hat a célnyelvi szövegalkotó folyamatok során, hogy a tanuló feltételezi, hogy a célnyelvben szintén egy (általa számon tartott fordítási ekvivalens) lexikai forma fedi le az anyanyelvi lexikai forma által megragadott jelentéseket.

#### 6.2.4. Hiányzó elem

Az anyanyelv vagy a célnyelv szókincese hiányos, azaz nem tartalmazza azt a lexikai egységet, amelynek jelentésösszetevői megfeleltethetők lennének a másik nyelvben meglévő lexikai egységnek.

Elemzett hibák száma: 1



5. ábra. A hiányzó elem ábrája

Az ilyen jellegű angol-magyar kontrasztok egy része a kultúra által meghatározott eltérések csoportjába sorolható, hiszen akár az anyanyelv, akár a célnyelv tartalmazhat olyan szavakat, amelyek csak az adott kultúrában, környezetben fellelhető konkrét dolgokra vagy absztrakt fogalmakra utalnak. Ilyen esetekben a jelentések közvetítése során a tanuló nehézségekbe ütközik ugyan, de e nehézségek ritkán jelentkeznek lexikai hibák formájában, mivel a célnyelv és az anyanyelv között olyan mértékű az eltérés, hogy az anyanyelvnek sem segítő, sem gátló hatása nem érvényesülhet, az egyetlen alkalmazható stratégia a körülírás. Ha azonban a tanuló már találkozott az anyanyelvből hiányzó lexikai egységgel a célnyelv tanulása során, és azt a célnyelvi lexikai egységet a kontextus alapján egy anyanyelvi lexikai egység fordítási megfelelőjének tekinti, megjelenhetnek anyanyelvi hatás okozta hibák. Ez történt például a \**facility* esetében: a tanuló a fordítási ekvivalens *lehetőség* (*opportunity*) számos jelentése közül az egyiket transzferálta a célnyelvi szóba annak ellenére, hogy a magyar lexikai egység nem tartalmazza a célnyelvi szó jelentésösszetevőit (lásd Függelék, 39. mondat).



## 7. A hibaelemzési eljárás eredményei alapján levonható következtetések

A magyar–angol lexikai eltérések következtében létrejövő hibák elemzése és az elemzésből levonható következtetések azt mutatják, hogy a célnyelvi performanciában megjelenő lexikai hibák nagy része az anyanyelvi tudat folyamatos működésének, működésének hatására jön létre, az anyanyelv célnyelvre gyakorolt hatása vitathatatlan.

A lexikai hibák létrejöttének az oka, hogy a lexikai egységek és fordítási megfelelőik számos olyan jelentésösszetevővel rendelkeznek, amelyek eltérnek vagy hiányoznak a két nyelv viszonylatában. A tanuló az anyanyelvi és célnyelvi jelölők között asszociációkat épít ki annak alapján, hogy mindkét jelölő a valóságban ugyanahhoz az entitáshoz köthető, de figyelmen kívül hagyja a valóság különböző mentális leképezéséből származó esetlegesen meglévő eltéréseket, az anyanyelvben fellelhető jelentésösszetevőkből általánosít, azokat transzferálja a célnyelvi lexikai egységbe. Az anyanyelvi hatás – főként a már nem kezdő tanulók esetében – szemantikai alapelveket követve jelenik meg a célnyelvi produkcióban (Henning 1973), ezért maguk a megjelenő hibák is szemantikai jellemzők figyelembevételével sorolhatók különböző kontraszt típusokba.

A dolgozatban bemutatott hibák tanúsága szerint ezek közül a kontraszt típusok közül leginkább a széttartó jelenségekre kell megfelelő figyelmet fordítani. Ebben az esetben a differenciáltabb, több egységből álló referenciális rendszer arra kényszeríti a tanulót, hogy több idegen nyelvi lexikai egység közül megfelelően válasszon. A különbségek feltárása, a kontrasztív alapú magyarázatok nélkül nagyobb az esélye az anyanyelv hatására létrejövő aluldifferenciálásnak, ami hibákat eredményez.

## 8. Lehetséges alkalmazások

A feltárt interlingvális lexikai hibák és magyarázatuk gyakorlati alkalmazása, az eredmények figyelembevétele a nyelvtanítás folyamatában tölthet be fontos szerepet, különösen a magyarországi viszonyokra jellemző formális, osztálytermi, homogén egynyelvű idegennyelv-tanulási/tanítási környezetben, ahol a tanulók nyelvtanulási problémái hasonló formában jelentkeznek, hasonló jellegű mutatókat mutatnak. Ebben a környezetben az első nyelv szerepe a kutatási eredmények tükrében és egyéb kutatások eredményeinek megfelelően (például Frankenberg-Garcia és Pina 1997; Frankenberg-Garcia 1999) felerősödik.

Mivel az idegen nyelv használata a nyelvi kompetencián belül a lexikai kompetencia birtoklását is megköveteli, a tanulónak a helyes lexikai szelekció képességét is el kell sajátítania sok más ismeret mellett. Az angol és magyar nyelv közötti szemantikai eltérések, a különböző lexikalizációs minták hatására létrejött hibák feltárása rámutat a magyar anyanyelvű tanulók számára problémát okozó területekre, felfedi a két nyelv lehetséges eltéréseinek a nyelvtanulás szempontjából lényeges elemeit, azaz az anyanyelv azon egységeit, amelyek hatást gyakorolnak a célnyelv szókincsének elsajátítása során. A hibák formájában megnyilvánuló anyanyelvi hatás azonosítása, a hibaelemzésre épített kontrasztív alapú magyarázatok segíthetik a köztes nyelv fejlődését, az anyanyelvtől való távolodást és a célnyelvhez való közelítést, a célnyelvi reprezentációk teljesebbé tételét, hiszen sem az input mennyisége, sem a tanítás során használt referencia-anyagok, tankönyvek, sem pedig az egynyelvű nyelvtanítási környezet, amelyben a fogalmi reprezentációk kialakulása az anyanyelvhez kötött (Kroll

és Stewart 1994), nem teszik lehetővé a különbségek tapasztalati úton történő megismerését, nem engednek következtetni az egyes lexikai egységek jelentésösszetevőinek, jelentéstartalmainak eltéréseire, ami növeli a fosszilizálódás veszélyét.

Ha a hibák és a hibák alapján általánosított kontrasztok rejtve maradnak a tanuló előtt, saját anyanyelvére épített asszociációinak csapdájába esik, a lexikai egységeket érintő különbségeket a célnyelvbe transzferálja, ami nem megfelelő funkcionálást eredményez a célnyelvben. Jiang (2002) tanulmányának eredményei szerint a célnyelvbe beépült anyanyelvi információ hosszú távon hat, nehezen alakulnak ki új, a célnyelvre jellemző jelentéstartalmak, amit a jobb nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók performanciájában megjelenő, nagy gyakoriságú szavakat érintő szelekciós hibák bizonyítanak. Az anyanyelv és a célnyelv eltéréseinek tanulmányozása és az eredmények gyakorlati alkalmazása azonban segítheti az idegen nyelvi szókinccs tanulását, a megfelelő célnyelvi fogalmi és szemantikai reprezentációk létrehozását, amely a kezdő és a középszintű tudással rendelkező nyelvtanuló mentális lexikonának összetett rendszer jellegét (amelyben a célnyelvi lexikai egységek jelentései alárendelődnek az anyanyelvi lexikai egységek jelentésének) a fluens nyelvhasználókra jellemző koordinált rendszer (De Groot 1993; Heredia 1996) kialakításának irányába lendítheti. Nation szerint a tanuló lexikai kompetenciájának megalapozása érdekében szükséges a leggyakoribb 2000–3000 szó megtanulása, nélkülük „it is not possible to achieve skill in language use” (Nation 1993: 120). A tudatosítás, az explicit tanítás alkalmas a jelentés elsajátításának segítésére (Schmitt 2000), a magyarázatokra alapozott direkt tanítás különösen a nagy gyakoriságú 2000 szó tekintetében lehet meghatározó (Nation 1993). Az anyanyelvi és célnyelvi lexikai egységek jelentésének eltéréseire alapozott tudatosítás előnyeit, a tanulási folyamatban betöltött pozitív, a fordítási ekvivalencia határainak megismerését segítő szerepét szemben a csak célnyelvre összpontosító tanítással Tomasello és Heron (1988, 1989) illetve Frankenberg-Garcia (1999) és Lu (1998) kutatási eredményei igazolják. Emellett a kontrasztív alapú magyarázatok elősegíthetik a fosszilizálódás elkerülését, és lerövidíthetik az amúgy időigényes, hosszadalmas hipotézis-tesztelési folyamatot, amely a nyelvelsajátításra jellemző. „A kontrasztív jelentéselemzés, ha nem is direkt módon, de mentálisan annál hatékonyabban működik.” (Jónás 2001: 167)

## FÜGGELÉK

NÉV: \_\_\_\_\_

Hány éve tanul angolul? \_\_\_\_\_

Rendelkezik középfokú nyelvvizsgával? \_\_\_\_\_

**FELADAT:** A magyar mondatnak megfelelően egészítse ki az angol mondatot a megfelelő angol szóval!

1. Az lesz a *munkája*, hogy könyveket ad el egy boltban. Her ..... will be selling books in a shop.
2. Meleg napokon gyakran *fürdünk* a folyóban. On hot days we often ..... in the river.
3. A vonat 7-kor *indul*. The train ..... at 7 o'clock.
4. Mindig *hordott* esernyőt. She always ..... an umbrella.

5. A teve 400 fontnyi súlyt tud **vinni**. A camel can ..... as much as 400 pounds.
6. Tudod, hogy kell tojást **főzni**? Do you know how to ..... an egg?
7. Húst **süt** a sütőben. She is ..... meat in the oven.
8. A tanár fogalmazásokat **javít**. The teacher is ..... essays.
9. John Skóciában van, hogy **felfedezze**. John is in Scotland ..... it.
10. A tél hat hosszú hónapig fog **tartani**. Winter will ..... six long months.
11. Egy könyvet **tart** a kezében. She is ..... a book in her hands.
12. A fia jövőre **fejezi be** az iskolát. His son will ..... school next year.
13. Nagyszerűen **játszott** a filmben. She ..... superbly in the film.
14. Elmentünk **megnézni** a focimeccset. We went to ..... the football match.
15. Vacsorára fogjuk őket **várni**. We will ..... them for dinner.
16. A Gordon Egyetemen **tanul**. She is ..... at Gordon University.
17. 24 órát dolgoztunk **szünet** nélkül. We have worked 24 hours without a .....
18. Az első felvonás után volt egy **szünet**. There was a/an ..... after the first act.
19. Egy nagy **ház** harmadik emeletén lakom. I live on the third floor of a tall .....
20. A tűz **oka** gázszivárgás volt. The ..... of/ ..... for the fire was a gas leak.
21. Mindig részt vesz a tenisz**bjajtnokságban**. He always takes part in the tennis .....
22. A gaelt Skócia nyugati **partján** beszélik. Gaelic is spoken on the West ..... of Scotland.
23. Sok pénzt költ **lóversenyre**. She spends a lot of money on horse .....
24. Magyarországnak jó a **kapcsolata** Franciaországgal. Hungary has a good ..... with France.
25. Fizetnie kell különböző **díjakat** és a kiadásait. He has to pay different ..... and his living expenses.
26. A gulyás híres magyar **étel**. Goulash is a famous Hungarian .....
27. Vett néhány új **ruhát**. He has bought some new .....
28. Megsértettem a bal lábam egy **ujját**. I hurt a ..... of my left foot.
29. Amikor beléptem a szobába, láttam egy kést a **földön**. When I entered the room, I saw a knife on the .....
30. Hazudni rossz **szokás**. Telling lies is a bad .....
31. A kínaiaknak furcsa **szokásaik** vannak. The Chinese have strange .....
32. Szeretem a thai **konyhát**. I like Thai .....
33. A fiúk **fát** aprítanak. The boys are chopping .....
34. A falu a domb **lábánál** helyezkedik el. The village is situated at the ..... of the hill.
35. A balesetet emberi **hiba** okozta. The accident was the result of human .....
36. Nagyszerű a **természetben** sétálni. It is wonderful to go for a walk in the .....
37. Van elég **hely** számomra az autóban? Is there enough ..... for me in the car?
38. Az iskolánknak van egy futball**pályája**. Our school has a football .....
39. Ezúttal elszalasztottad a **lehetőséget**. You've let the ..... slip this time.
40. A múzeum **lépcsőjén** fogunk velük találkozni. We will meet them on the ..... of the museum.
41. Az erdőbe vezető **út** hosszú és kanyargós. The ..... to the woods is long and winding.
42. A hőmérő 40 fokot mutat **árnyékban**. The thermometer gives 40° in the .....
43. Milyen hosszú volt az **utazás**? How long was your .....
44. Napoleon **nagy** ember volt. Napoleon was a ..... man.
45. Az ég **tiszta** volt. The sky was .....
46. Milyen **magas** az a hegy? How ..... is that mountain?
47. **Csendes** életet éltek. They led a ..... life.
48. Az autó **megsérült** a balesetben. The car was ..... in the accident.
49. John **megsérült** a balesetben. John was ..... in the accident.
50. Ő egy nagyon **élénk** lány. She is a very ..... girl.

## IRODALOM

- Budai László (2002): *Angol hibaigazító*. Bp.: Corvina.
- (2006): The key role of semanticizing in foreign language teaching. In: Bárdos Jenő (szerk.): *HUSSE Papers 2005*. Veszprém. pp. 353–66.
- Carter, R. – M. McCarthy (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Delisle, H. (1982): Native speaker judgement and the evaluation of errors in German. *Modern Language Journal* 66. pp. 39–48.
- Faerch, C. – G. Kasper (1980): Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin* 5/1. pp. 47–118.
- (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Frankenberg-Garcia, A. – M. F. Pina (1997): Portuguese-English crosslinguistic influence. *Proceedings of the XVIII Encontro da APEAA*. Guarda, Portugal. 1. pp. 69–78.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999): Using Portuguese in the teaching of English. In: Pina, A. – J. Flor – M. H. Serodio (szerk.): *Do Esplendor na Relva*. Lisboa: Cosmos.
- Gass, S. M. – L. Selinker (1994): *Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Bp.: Corvina.
- Groot, De, A. B. M. (1993): Word type effects in bilingual processing tasks (support for a mixed-representational system). In: Schreuder, R. – B. Weltens (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 27–52.
- Henning, G. (1973): A research study in vocabulary learning: literature experimentation and ESL lessons. Cited in Celce-Murcia, M. – L. McIntosh (szerk.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Washington: Newbury House Publishers Inc.
- Heredia, R. R. (1996): Bilingual memory: A re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory. *CRL Newsletter* 10. p. 3.
- Hudson, R. (1984): *Invitation to Linguistics*. London: Martin Robertson.
- Jiang, N. (2002): Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *SSLA* 21. pp. 617–37.
- Johansson, S. (1978): Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English. *Acta Universitatis Gothoburgensis*. Göteborg, Sweden.
- Jónás Frigyes (2001): Kontrasztív szemantika a nyelvpedagógiában. In: Gecső Tamás (szerk.): *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Bp.: Tinta Könyvkiadó. pp. 164–8.
- Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (1982): *Magyar értelmző kézi-szótár*. Bp.: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentésmélelet*. Bp.: Corvina.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Kroll, J. (1993): Accessing conceptual representation for words in second language. In: Schreuder, R. – B. Weltens (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. pp. 53–82.
- Kroll, J. – E. Stewart (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for assymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language* 33. pp. 149–74.
- Krzeszowski, P. T. (1984): Tertium Comparationis. In: Fisiak, J. (szerk.): *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*. Berlin: Mouton. pp. 301–13.
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. LTP.
- Lightbown, P. M. – N. Spada (1999): *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (1995)

- Lu, S. (1998): *The English Maze*. Beijing: Commercial Press International.
- Marton, W. (1986): Language learner's errors in a pedagogical perspective. In: Kastovsky, D. – A. Szwedek (szerk.): *Trends in Linguistics. Linguistics across Historical and Geographical Boundaries. Vol. 2.: Descriptive and Applied Linguistics*. Berlin – New York – Amsterdam: Mouton de Gruyter. pp. 1357–76.
- McLaughlin, B. (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, P. (1993): Vocabulary size, growth and use. In: Schreuder, R. – B. Weltens (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. pp. 115–34.
- Nickel, G. (1973): Aspects of error evaluation and grading. In: Svartvik, J. (szerk.): *Errata*. Lund: Gleerup.
- Odlin, T. (2003): Cross-linguistic influence. In: Doughty, C. J. – M. H. Long (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. pp. 436–86.
- Politzer, R. (1978): Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *Modern Language Journal* 62. pp. 253–61.
- Richards, J. (1974, szerk.): *Error Analysis*. London: Longman.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1974): Interlanguage. In: Richards, J. (szerk.): *Error Analysis*. London: Longman. pp. 31–55.
- Sharwood Smith, M. (1994): *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Taylor, B. (1975): The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning* 25. pp. 73–107.
- Tomasello, M. – C. Herron (1988): Down the garden path: inducing and correcting overgeneralisation errors in the foreign classroom. *Applied Linguistics* 9. pp. 237–46.
- (1989): Feedback for language transfer errors. *Studies in Second Language Acquisition* 11. pp. 385–95.
- White, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.