

AZ ANYANYELV-ELSAJÁTÍTÁS ÉS AZ IDEGENNYELV- TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEINEK MEGKÖZELÍTÉSEI – EGY KÖZÖS ÉRTELMEZÉSI KERET LEHETŐSÉGE

Sominé Hrebik Olga

*Szegedi Kereskedelmi, Közgazdasági és Vendéglátóipari Szakképző Iskola
Vasvári Pál Tagintézménye*

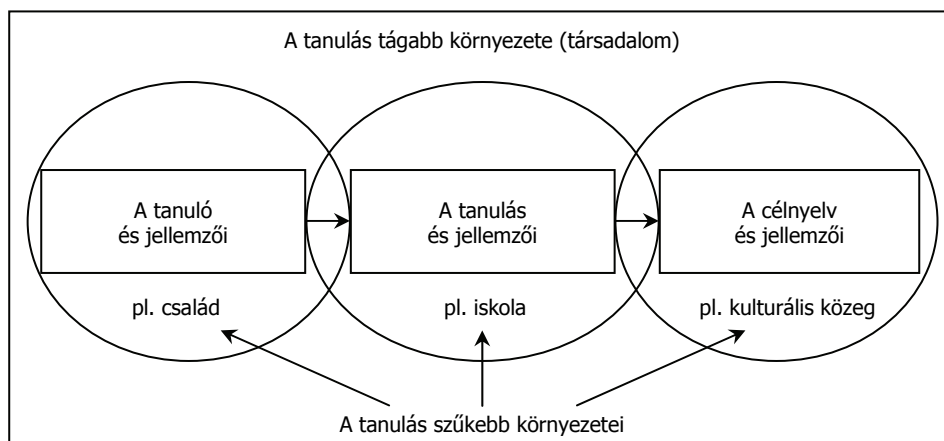
A 21. századi Európában létérdekünk a többnyelvűség. Egyrészt a mobilitás (pl. külföldi tanulás, munkavállalás) lehetőségei, másrészt a környező nyelvektől olyannyira különböző anyanyelvünkbe zárt országunk nemzetközi (politikai, gazdasági, kulturális) kommunikációjának szükségessége az idegen nyelvek tanulására ösztönöz. E téren a rendszerváltozás óta eltelt két évtizedben a közoktatás tanulási színterein, a közös érdekek találkozására mentén jelentős intézkedések történtek. A diákok viszonylag korán kezdve – sokan a Nemzeti alaptantervben előírtakhoz képest is korábban – akár több nyelvet is tanulhatnak, és legalább egy idegen nyelvből kötelezően érettségizniük kell. A nyelvvizsga továbbtanulási pontokat jelent és elengedhetetlen a diploma megszerzéséhez. Sokan vállalnak munkát külföldön, de a külföldi tulajdonú cégnél való munkavállalás is eleme a jelenkori valóságunknak. A ráfordított erőforrások ellenére lemaradásunk még mindig tetemes (Fazekas, 2006; Imre, 2007; Nikolov, 2007; Vágó, 2007), a bizonyítványokkal dokumentált tudás és a hétköznapi hasznosulás között látványos a távolság.

Az idegennyelv-tanulás mérsékelt sikerességének okairól az érintettek eltérően nyilatkoznak: a tanulók többek között az iskolai oktatás hiányosságait, a nyelvtanárok a diákok alacsony szintű motivációját, anyanyelvi tudásuk elégtelenségét emlegetik. Laikus szemszögből nézve persze a nyelvtanulás egyszerű dolognak látszik: a nyelvtanuló különféle tanulási folyamatai során meghatározott célnyelvi tudásra tesz szert. Mindhárom tényezőnek azonban, azaz az adott tanulónak, a tanulási folyamatoknak, illetve magának a nyelvnek is nyilvánvalóan vannak további jellemzői, természete.

A tanulók különböznek személyiségüket, életkorukat, intelligenciájukat illetően, általános és nyelvtanulás-specifikus képességeik fejlettsége alapján vagy attitűdjeikben, motivációjukban és számos egyéb jellemzőikben (pl. Birdsong, 2006; Dörnyei és Skehan, 2003; Ellis, 2004; Nikolov, 2004). A tanulási folyamatok kapcsán különbséget tehetünk formális és informális, tudatos és nem tudatos tanulás, tudásgyarapítás és készség- vagy képességfejlesztés között (pl. Schmidt, 1990; Spolsky, 1989), vagy vizsgálhatjuk a tudástranszfer működését a nyelvtanulásban, továbbá feltárhatunk számos, egyénekre vagy tanulói csoportokra jellemző tanulási sajátosságot (pl. Sparks, Patton, Ganschow és Humbach, 2009). A célnyelv jelentheti az első vagy anyanyelvet, amit a csecsemő, a kisgyermek elsajátít, illetve a második (vagy további) vagy idegen nyelvet is, amelyre a

tanuló már anyanyelvi tudása birtokában tesz szert (Clark, 2003). Az elsajátított-tanult nyelvek típusa lehet egymáshoz közel eső vagy távoli. Továbbá behatárolhatóak az adott nyelv megtanulandó területei is (MacWhinney, 1995).

A nyelvtanulás egyszerű sémájának (1. ábra) három fő elemét nemcsak sajátosságaik jellemzik, hanem szűkebb vagy tágabb szociokulturális közegük is meghatározó. Például lényeges az a családi környezet, amelybe a gyermek beleszületik és elsődleges nyelvtanulási tapasztalatait szerzi; az a természetes (célnyelvi) vagy mesterséges (iskolai) környezet és közösség, amelyben az idegen nyelv tanítása-tanulása folyik, illetve az a társadalmi-kulturális örökség, amelyet az adott nyelv is hordoz, és amely megszabja az elsajátítás feltételrendszerét, körülményeit.



1. ábra
A nyelvtanulás folyamata

A szakirodalom (pl. Spolsky, 1989; Ellis, 1994, 1997), továbbá a nyelvtanulási-tanítási tapasztalatok arról tanúskodnak, hogy a tanulás számtalan tényező összjátéka során valósul meg, a tanulási eredmény ezeknek a faktoroknak a kölcsönhatása révén jön létre. Az elmúlt évtizedekben különálló hipotézisek, illetve átfogó elméletek születtek a nyelvtanulás mibenlétének feltárására. A modellek egyik része a lehetséges tényezők vagy jellemzők behatárolt csoportjára fókuszált, míg a másik a nyelvtanulás számos, egymással szorosabb összefüggésben álló aspektusára koncentrált. A teoretikus megközelítések igazolását vagy cáfolatát számos empirikus kutatás szolgálja.

A szakirodalmi fogalomhasználat különbséget tesz első, második, harmadik stb. nyelv, továbbá anyanyelv és idegen nyelv tanulása között. Az előbbieket a két- vagy többnyelvű egyének jórészt természetes nyelvsajátítására, az utóbbiakat a természetes és a formális nyelvtanulás eltéréseinek hangsúlyozására alkalmazzák (Ellis, 1994) Az L2-elsajátítás (*second language acquisition*, SLA, L2A), illetve L2-tanulás (*second language learning*, L2 learning) a tanulás mindkét típusát magába foglaló, általános fogalomként is használatos (pl. Bialystok és Hakuta, 1999; Birdsong, 2006; Ellis, 1994; Marinova-Todd, Marschall és Snow, 2000; Spolsky, 1989). Ugyanígy az anyanyelv-

elsajátítás általános fogalmaként jelenik meg az L1-elsajátítás (*first language acquisition*, FLA, L1A) a publikációkban (pl. *Clark*, 2003; *Klein*, 1996; *Sparks és Mtsai*, 2009). Tanulmányunkban az első és anyanyelv, továbbá a második és idegen nyelv elnevezéseket – a szakirodalmi példák alapján – szinonimákként használjuk.

Jelen tanulmány célja, hogy az utóbbi két évtized nemzetközi publikációi alapján az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás közötti összefüggések megközelítéseit feltárja. A szakirodalmi áttekintés fő kérdései: (1) Milyen hasonlóságok és különbségek azonosíthatók az anyanyelv-elsajátításban és az idegennyelv-tanulásban? (2) Hogyan függ össze az anyanyelvi tudás és az idegennyelv-tanulás eredményessége? (3) Milyen tényezők befolyásolják a nyelvelsajátítást-tanulást?

A tanulmány első részében a nyelvelsajátítás néhány klasszikus elméletét ismertetjük, majd az anyanyelvi fejlődés jellegzetességeire mutatunk rá. Ezt követően az anyanyelv (L1) elsajátítása és az idegen nyelv (L2) tanulása közötti összefüggésekkel foglalkozó, a tanulási folyamatok hasonlóságát, illetve különbözőségét, valamint az elsajátítást befolyásoló tényezőket jellemző megközelítéseket mutatjuk be. Külön fejezetekben foglalkozunk az L2-tudás elérhető végállapotának kérdésével, továbbá a nyelvelsajátításban szerepet játszó különféle életkori hatásokkal. Ezután olyan összegző modellekre térünk ki, amelyek az anyanyelv elsajátítását és az idegen nyelvek tanulását meghatározott szempontokból együttesen szemlélik. Végül ismertetjük a szakirodalom alapján felállított szintetizáló modellünket, amely összegzi az L1-elsajátításra és az L2-tanulásra ható tényezőket és a közöttük fennálló kapcsolatokat.

Az anyanyelv elsajátítása

Klasszikus nyelvelsajátítási elméletek

Az 1960-as évekig domináns behaviorista tanuláseméleti megközelítés (pl. *Skinner*, 1957) szerint a nyelvi képességek kialakulása a szocializáció során megvalósuló tanulási folyamat eredménye. A nyelv elsajátítása – a tanulás más területeihez hasonlóan – utánzásra és megerősítésre épül, továbbá nyelvi szokások kiépítésére irányul. Ennek megfelelően az idegen nyelvek tanulása során is a megfigyelhető nyelvi viselkedés kondicionálására esik a hangsúly, a tanuló elméjében zajló folyamatok figyelmen kívül maradnak. Azonban a nyelvtanulás viselkedés-lélektani magyarázatát számos kritika érte: a tanulás nem azonosítható csupán utánzáson alapuló, megfigyelhető válaszok sorával (*Ellis*, 1997).

Ezzel szemben az 1960-as években kibontakozó nativista/mentalista elméletek (pl. *Chomsky*, 1965) szerint létezik egy velünk született, genetikusan meghatározott egységes nyelvi képesség (*Language Acquisition Device*), illetve minden emberi nyelvre érvényes univerzális nyelvtan (*Universal Grammar*), amely a környezettel való interakció során lép működésbe, és ennek köszönhetően a nyelvelsajátítás folyamata nagyjából azonos minden (anya)nyelv és tanuló esetében (*Chomsky*, 2004). A mentalista megközelítés az L2-tanulás esetében egy köztes nyelvi rendszert (*interlanguage*) feltételez (*Selinker*,

1972), amely részint a tanuló anyanyelvi rendszerén alapul, ugyanakkor különbözik is tőle, mint ahogyan eltér a célnyelvi rendszertől is. A kettőt integrálja.

A kognitív fejlődési modell (pl. *Piaget*, 1970) szerint a nyelvi fejlődés szorosan kötődik az intellektuális érés folyamatához, annak szakaszaihoz. Mind a kognitív, mind a nyelvi fejlődés a környezettel való folyamatos interakció során megy végbe. Ily módon a nyelvelsajátítás körüli *öröklés vagy környezet* vitában a biológiai és a szociális tényezők kölcsönhatásának hangsúlyozása egyfajta egyensúlyt jelent. A szociokulturális interakciós megközelítések intellektuális képességeink fejlődésének, közöttük a nyelvelsajátításnak a társas jellegét emelik ki (*Vigotszkij*, 1967/2000).

Az anyanyelv elsajátítási folyamatának jellegzetességei

A különböző anyanyelvű gyermekek nyelvelsajátításának összehasonlító vizsgálatai szerint a kisgyermekek anyanyelvi fejlődése meghatározott fázisokon keresztül megy végbe. Ezek a szakaszok – a kezdő- és végpontjukat, időtartamukat tekintve – mutathatnak ugyan egyéni eltéréseket, de sorrendjük kötött (*Pléh és Réger*, 2000). Az anyanyelv fejlődésének folyamata általában véve (1) viszonylag gyorsan, (2) egységesen és (3) minden esetben sikeresen zajlik (*Meisel*, 2003, 2004). Az elsajátítás gyors, hiszen a kisgyermek rövidebb az egyéves kora körül kiejtett első értelmes szavai után nagyjából öt-évesen birtokában van a megtanulandó grammatikai rendszer jelentős részének, sőt, bizonyos témákban már 3-4 évesen folyamatos nyelvhasználatra képes. Az elsajátítás folyamata *egységes*, mert az azonos sorrendben bekövetkező elsajátítási szakaszok minden ép fejlődésű gyermeknél megfigyelhetők, továbbá ezek a szakaszok lényegében függetlenek az egyéni képességektől (az intelligenciától, motivációtól stb.) és a szociális környezettől. Mindezt a velünk született nyelvelsajátítási képességgel magyarázzák, amely lehetővé teszi a fejlődést, illetve meghatározza a menetét. Biológiai programozottsága révén az egyének eltérő sajátosságai az anyanyelv birtokbavételét nem befolyásolják: a nyelve használatához szükséges grammatikai tudásra minden gyermek *sikerrel* szert tesz (*Clark*, 2003; *Meisel*, 2003, 2004).

Meisel (2003, 2004) szerint hiba volna az anyanyelv elsajátítását pusztán a nyelvi elemek és struktúrák megtanulására leszűkíteni. Különbséget kell tenni az elsajátított tudás és az ismeretek alkalmazásának képessége között. Az elsajátítás egységességének és általános sikerességének fogalmait a grammatikai tudás (hangtan, alak- és mondattan) megszerzésére érvényesek, a nyelvhasználati készségek fejlődését, a tudás alkalmazását individuális és szociális faktorok már egyaránt befolyásolják. Az anyanyelv elsajátítását (is) célszerű tehát több dimenzió alapján vizsgálni (*Clark*, 2003): (1) biológiai, (2) szociális és (3) kognitív jellemzők mentén. A biológiai fejlődés dimenziója magába foglalja a központi vagy perifériás szervek minden olyan fiziológiai változását, amely hatással van a nyelvi fejlődésre, például a különböző agyi, halló- vagy hangképző szervi fejlődési folyamatokat (*Klein*, 1996). A velünk született ideglettani struktúrák és az ezeken alapuló pszichikai folyamatok (pl. észlelés, figyelem, emlékezet, különféle motoros készségek) megfelelő fejlettsége előfeltétele a nyelv elsajátításának (*Pléh és Réger*, 2000; *Réger*, 1990/2002).

A kisgyermek társas hajlamai, a környezetéhez való kötődési, kapcsolatteremtési szükséglete adják a nyelvelsajátítás érzelmi és motivációs bázisát. Az anyanyelv elsajátítása egyben része annak a szocializációs folyamatnak, amelyben a kisgyermek a társadalmilag, kulturálisan is meghatározott és érvényes nyelvhasználati módokat, szabályokat is megtanulja (*Pléh és Réger, 2000*). A gyermek és a környezete közötti interakció alakulása a világ különböző tájain, más és más kultúrákban eltérő formákat ölthet, de függ az adott társadalom szerveződésétől, rétegződésétől is. Ennek megfelelően a nyelvhasználat elsajátításának módja is, azaz hogy mit és hogyan tanul meg a gyermek, különbözőképpen alakulhat. A családi környezet nyelvhasználata elősegítheti vagy gátolhatja a gyermek későbbi beilleszkedését a társadalmi közösségekbe, intézményekbe (*Réger, 1990/2002*).

Számos tanulmány hangsúlyozza a nyelvi és a kognitív fejlődés szoros összefüggését (*Klein, 1996*). Mielőtt a kisgyermek egyéves kora körül kiejti az első azonosítható szavait, jelentékeny kognitív (percepciós és konceptuális) fejlődésen megy keresztül. Amikor elkezdi beszélni, ezeket a tanulási tapasztalatait jeleníti meg szavakban. A tanulási tapasztalatok és körülmények (a környezettel folytatott interakció) függvényében az implicit módon megszerzett nyelvi (grammatikai) tudás használata (pragmatikai kompetencia), a fogalmi rendszer kiépülése az egyéni képességektől függ (*Clark, 2003; Meisel, 2003*).

Bár a nyelvi tudás (kompetencia) elsajátítása nagyjából hasonlóan és sikeresen lezajlik, a nyelvi teljesítményekben jelentékeny különbségek figyelhetők meg – az egyes személyek között, de akár ugyanazon személy esetében is (*Meisel, 2003*). Egyrészt különbség van az egyének nyelvhasználatában, akik ugyan egyformán birtokában vannak az anyanyelv grammatikai rendszerének, de nem egyformán bánnak vele. Másrészt a konkrét szituáció is befolyásolja, hogy sikerül-e az egyénnek a nyelvi tudás optimális aktiválása. A személyek általában megértenek olyan szerkezeteket is, amelyeket ők maguk aktívan nem használnak (*Meisel, 2003*), illetve a kisgyermek megért olyan szavakat is, amelyeket ő maga kimondani még nem tud. Ez az értés és a produkció közötti aszimmetria egész életünk során megmarad (*Clark, 2003*).

Jóllehet a szociális környezet eltérései, az egyéni fejlődési jellemzők is magyarázhatják, hogy különböző gyermekek különböző elsajátítási utakat járnak be az anyanyelv használatának megtanulásakor, de a különféle (anya)nyelvek rendszereinek jellegzetességei is – hiszen minden nyelvnek vannak könnyebben és nehezebben elsajátítható részei – befolyásolják az elsajátítás menetét (*Clark, 2003*). A különbözőségek ellenére a gyermekek anyanyelvi fejlődése sok nyelvben nagyjából azonos szakaszokban írható le. Valójában azonban nincs egyértelmű válasz arra a kérdésre, mikorra teljedik ki az anyanyelv elsajátítása. A válasz függ az elsajátítandó nyelvi tudáselemek jellemzőitől is. A hangtani elsajátítás például általában megvalósul az iskolába lépés idejére, de bizonyos szintaktikai szabályokat csak később, 9-10 éves korára tanul meg a gyermek, a szókincs viszont egész életén át gyarapodik, fejlődik. Mindazonáltal feltételezhető, hogy a serdülőkor idejére az anyanyelvi (grammatikai) rendszer elsajátítása lényegében lezárul (*Klein, 1996*).

A beszédfejlődés szintaktikai mérföldköveit (*Tracy, 2002*) egyrészt a közlések használatával, azaz hány morfémából (önálló jelentéssel bíró nyelvi elemből) áll a megnyilatko-

zás, és a morféimák közötti grammatikai viszonyokat jelölő elemek (ragok, jelek, szórend stb.) használatának mértékével és pontosságával jellemzik. Ennek megfelelően az 1-1,5 éves kori egyszavas közléseket a 1,5-2 éves kor körüli elemi szókapcsolatok követik, majd 2-3 éves korban már az elemek közötti viszonyjelölés is megjelenik egyszerű mondatokban. A 3-4 éves gyermek képes komplex, illetve összetett mondatos közlések megformálására (Pléh és Réger, 2000; Tracy, 2002). Hatéves korára – az extenzív nyelvhasználatnak és gyakorlásnak köszönhetően – nagyjából a felnőttekéhez hasonló mondatstruktúrákban fejezi ki magát. A 10-12 éves gyermek sok komplex szerkezetet használ, jelentős szókinccsel rendelkezik (Clark, 2003), birtokában van az anyanyelvének.

Összefüggések az anyanyelv (L1) és az idegen nyelv (L2) elsajátítása között

Az idegennyelv-tanulási elméletek általában foglalkoznak az L1- és az L2-elsajátítás hasonlóságának kérdésével. Általánosan elmondható, hogy az idegen nyelvek tanulásának sikeressége elmarad attól a szinttől, amelyet az anyanyelvi tudás megszerzése során elértünk (Birdsong, 2004). Míg az anyanyelv esetében – a megfigyelhető egyéni különbségek ellenére is – teljes elsajátításról beszélhetünk, az idegen nyelvek tekintetében az elsajátítás gyorsaságát és az elsajátítás végső szintjét is illetően nagy változatosság tapasztalható (Ellis, 2004). A második vagy idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatások alapvetően két kérdéskörre fókuszálnak: (1) Milyen hasonlóságok és különbségek ragadhatók meg az első vagy anyanyelv és az idegen nyelvek elsajátításában, (2) elérhető-e az anyanyelvi szintű tudás az idegen nyelvek tanulásában, illetve milyen tényezők gátolják a teljes elsajátítást? Az elméleti következtetéseket számos empirikus kutatás igyekszik alátámasztani vagy cáfolni.

A különböző, a nyelvet és a nyelv tanulást vizsgáló tudományágak nem egységesek abban a kérdésben, hogy hasonlít-e egymásra az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása. A gyermeknyelv sajátosságait kutatók és a pszicholingvisztika képviselői szerint azonos folyamatokról van szó, a nyelvtanárok és a nyelvészek szerint azonban bizonyos életkor (*kritikus periódus*) után inkább az eltérések jellemzik (Pléh, 2003) az elsajátítást.

De Bot, Lowie és Verspoor (2007) szerint az anyanyelv-elsajátítási kutatások az L1-elsajátítást általában világos kezdő és végső állapothoz kötik, és az egyének a közötti lineáris fejlődési utat járnak be. A pszicholingvisztika sok képviselője – a nyelvi információfeldolgozás modelljéből kiindulva – az L2-tanulásról is hasonló elképzeléseket vall: az idegen nyelvet tanulók – az anyanyelv jellegétől függetlenül is – igen hasonló szakaszokon keresztül tesznek szert az idegen nyelvi tudásukra. Számos nyelvészeti tanulmány szerint viszont a nyelv maga, illetve a nyelvi fejlődés (gyarapodás és kopás) lényegesen összetettebb és kiszámíthatatlanabb folyamat annál, mint amit a lineáris fejlődési szemlélet megengedne (*De Bot, Lowie és Verspoor*, 2007. 7. o.).

Birdsong (2006) az anyanyelvi és az idegen nyelvi feldolgozás folyamatait szintén hasonlónak látja. A megfigyelhető hasonlóság fokát három tényezővel, illetve ezek összefüggésében magyarázza: (1) azzal az életkorral, amelyben az idegennyelv-tanulás el-

kezdődött, (2) a nyelvtudás adott szintjével és (3) a feldolgozandó feladat típusával. *Clahsen és Felser (2006)* szerint az L1 és L2 (grammatikai) feldolgozásnak jellegzetes különbségei is vannak, a különbségekért a neurobiológiai érési folyamatok felelősek. A megállapítások szerint a procedurális memória kevésbé érintett az L2 tanulás során, mint az L1 elsajátításában, a két agyi memóriarendszer közötti különbség pedig releváns a nyelvi feldolgozásban. Az idősebb L2-tanulóknál felülreprezentált a deklaratív rendszer olyan funkciók esetén is, amely az anyanyelvi elsajátításban a procedurális rendszerhez kötött. Mindez az érési folyamattal magyarázható, amely a serdülőkor környékén a procedurális rendszer csillapodásához és a deklaratív rendszer fokozott aktivitációjához vezet. Ezeknek a változásoknak az eredményeképpen az idősebb L2-tanulók főként a deklaratív memóriájukat használják a komplex nyelvi formák és szerkezetek feldolgozásához, ami az anyanyelvi beszélők esetében a két memóriarendszer kapcsolt használatával történik. *Clahsen és Felser (2006)* megállapításai szerint az L1 és az L2 grammatikai feldolgozás különbségei a várakozáshoz képest kevésbé bizonyulnak erősnek: a lokális összetevők szintjén a nyelvtani jelenségek feldolgozása történhet az anyanyelvihez hasonló módon, a szerkezetileg komplexebb jelenségeké azonban valószínűleg nem.

Sparks, Patton, Ganschow, Humbach és Javorsky (2008), valamint *Sparks, Patton, Ganschow és Humbach (2009)* longitudinális vizsgálataikban tíz éven keresztül követték nyomon a tanulók nyelvi fejlődését. Az iskolába lépéstől kezdődően vizsgálták az anyanyelvi készségek fejlettségét. A mérések eredményeit összehasonlították a kilencedik évfolyam elején, az idegennyelv-tanulás kezdetekor felvett nyelvérzék-méréseknek, továbbá a kilencedik és a tizedik évfolyam végén, azaz egy-két évnyi idegennyelv-tanulás utáni L2-méréseknek az eredményeivel. Saját következtetéseikre és szakirodalmi példákra hivatkozva fogalmazták meg, hogy az idegen nyelv tanulásának sikerességében az anyanyelvi készségek fejlettsége meghatározó jelentőséggel bír.

Az anyanyelvi tudásnak az idegen nyelv tanulására gyakorolt közvetlen hatását *Sparks és munkatársai (2008, 2009)* két feltételezés bemutatásával szemléltetik. (1) A nyelvek kölcsönös függésének (*linguistic interdependence*) hipotézise (*Cummins, 1979, 1984* idézi *Sparks és mtsai, 2008, 2009*) szerint a valamely nyelven elsajátított nyelvi tudás és nyelvhasználati készség átvihető egy másik nyelvre, vagyis az L2-tanulás, benne az idegen nyelvi olvasásértései képesség fejlődése, szoros összefüggéseket mutat az L1 olvasási készségekkel és szövegértési képességgel. Ha a tanuló az anyanyelvi képességeiben alacsony szinten áll, szükségképpen alacsony szintet ér el az idegennyelv-tanulásban. *Cummins (1984)* küszöbhipotézise szerint a megfelelő L2-előrehaladás és a negatív transzferhatások elkerülése csak egy bizonyos szintű anyanyelvi tudás- és képességszint fölött lehetséges. Számos empirikus kutatás támasztja alá (lásd részletesebben *Sparks és mtsai, 2008, 2009*) az L1 és L2 készségek és képességek közvetlen és szoros összefüggését például a fonológia, az olvasási készségek és az olvasásértés terén.

Az L2-tanulás sikerességében tapasztalt egyéni eltéréseket (2) a nyelvi kódolás különbségeinek (*linguistic coding differences*) hipotézise (*Sparks, 1995; Sparks és Ganschow, 1991, 1993, 1995* idézi *Sparks és mtsai, 2008, 2009*) is az anyanyelv-elsajátítás jellemzőire vezeti vissza. E szerint a hipotézis szerint a nyelvelsajátítás alapvető nyelvtanulási (kognitív) mechanizmusokra támaszkodik, amelyek azonosak az L1 és az L2 esetében. Az anyanyelvi (hangtani, illetve hangjelölési, szintaktikai és szemantikai)

kódolásban tapasztalható problémák transzferálódnak az idegen nyelv tanulására – negatívan befolyásolva például az idegen nyelvi olvasási készségeket, képességet. *Sparks* és munkatársai empirikus kutatásai azt mutatták, hogy az idegennyelv-tanulásban jobb eredményt elérő tanulóknak az évekkal korábbi, kisiskoláskori anyanyelvi készségei is szignifikánsan jobbak voltak, mint az alacsonyabb szintet elérő tanulók készségei. Az L2-elsajátítás legjobb megjósolói az L1 nyelvi készségek változói (fonológiai tudatosság, betű- és szófelismerés, szövegértés) bizonyultak.

Az USA-ban végzett longitudinális mérések tanúsága szerint az iskolakezdetkor azonosított anyanyelvi szókincsbeli és mondattani teljesítmény jelentős összefüggést mutat az évekkal később, az idegennyelv-tanulás kezdetekor (9. évfolyam) felvett nyelvérzéketesttel. Ez utóbbi szintén szorosan korrelál az egy-két éves idegennyelv-tanulást követő (szóbeli és írásbeli) L2-méréseken mutatott teljesítményekkel (*Sparks* és mtsai, 2008, 2009).

A nyelvérzék mérése a széles körben alkalmazott Modern Language Aptitude Test (MLAT, *Carroll* és *Sapon*, 1959/2000 idézi *Sparks* és mtsai, 2009) használatával történt. A teszt négy összetevőjével (1) a fonetikai kódolási képességet, (2) a nyelvtani érzékenységet, (3) az induktív nyelvtanulási képességet és (4) az asszociatív memóriát méri.¹ Számos kutatás szerint az intelligencia is fontos tényezője az idegennyelv-elsajátításnak, és így az IQ- és a nyelvérzéketesten, valamint az L2-tudásmérésen elért teljesítmények erősen korrelálnak. Más vizsgálatok viszont csak mérsékelt összefüggést találtak az említett változók között, sőt az is bizonyítást nyert, hogy alacsonyabb IQ-értékek esetén is lehet bizonyos területeken az L2-tanulás sikeres, amikor a tanulók a nyelvérzéketest egy vagy több komponensében fejlett képességeket mutattak (*Sparks* és mtsai, 2008, 2009).

Csapó és *Nikolov* (2009) hazai longitudinális vizsgálatukban 6–12. évfolyamos tanulók körében vizsgálták – a nyelvérzéketestek egyik komponensének – az induktív gondolkodási képességnek az összefüggéseit az idegen nyelvi (angol és német) olvasásértés, íráskészség és hallásértés eredményességével. Az eredmények szerint a vizsgált változók közötti szignifikáns összefüggés erőssége az életkor előrehaladtával és az idegen nyelvi tudás fejlődésével fokozatosan csökken. Ugyanígy gyengül az anyanyelvi olvasásértés és az idegen nyelvi készségek korrelációja is. A kezdő szintű tanulók feltehetőleg jobban támaszkodnak az alapvető képességeikre, a magasabb szintet elérők L2 nyelvi készségei azután egyre kevésbé függnék ezektől az alapvető tanulási, illetve az anyanyelvi olvasási képességektől. Mindez azt mutatja, hogy az idegen nyelvi fejlődés – legalábbis a nyelv-elsajátítás magasabb szintjein – meglehetősen független az anyanyelv-elsajátítás szintjétől. A két évvel későbbi L2 elsajátítási szint legjobb előrejelzője az idegen nyelvi olvasásértés és íráskészség terén elért megelőző tudásszint.

Az idézett kutatási eredmények szerint az anyanyelvi készségeknek, képességeknek és az idegen nyelv elsajátításának jelentős összefüggése figyelhető meg – elsősorban az idegennyelv-tudás alacsonyabb szintjein: az alacsony anyanyelvi szintű nyelvtanulók

¹ A magyar anyanyelvűek számára rendelkezésre áll a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT, *Ottó*, 2002, 2003; *Ottó* és *Nikolov*, 2003), amely a MLAT, illetve a nyelvérzékmérés elméleti háttérén alapul. A MENYÉT adaptált változata, az INYÉT 6 (*Kiss* és *Nikolov*, 2005) 12 éves (6. évfolyamos) általános iskolások számára készült.

idegen nyelvi teljesítménye is alacsony, az idegen nyelvi méréseken jól teljesítő tanulóknak az anyanyelvi képességei, készségei is fejlettebbek, és emellett a nyelvérzék meglehetősen jó előrejelzője a későbbi tudásszintnek. Az idősebb és nagyobb nyelvtanulási tapasztalattal bíró tanulók esetében azonban ezek az összefüggések gyengülnek, az L2-készségek fejlettsége jobb prediktornak bizonyul a későbbi nyelvtudás-szintet illetően. Felmerül viszont az a kérdés is, hogy meghatározható-e a nyelvtudás végső elsajátítási szintje, képes lehet-e a nyelvtanuló anyanyelvi szintű idegennyelv-tudás elérésére.

Az L2-elsajátítás végállapotának kérdése

Larsen-Freeman (2005) megállapítása szerint széles körben elfogadott nézet, hogy a legtöbb – főleg idősebb – nyelvtanuló nem képes anyanyelvi szintű tudást elérni az idegen nyelv tanulásában – legalábbis a célnyelv bizonyos alrendszerait és aspektusait illetően. *Selinker* (1972 idézi *Larsen-Freeman*, 2005) szerint a fosszilizáció jelensége az, amely gátat szab az idegen nyelv tökéletes, vagy legalábbis az anyanyelvihez közelítő szintű elsajátításának. *Larsen-Freeman* (2005) a fosszilizáció hipotézisével szemben a szakirodalomban megfogalmazott kritikákat három fő csoportba sorolja: (1) a probléma definiálása, (2) részletező leírása, illetve empirikus igazolása, valamint (3) magyarázata.

A fogalom a nyelvtanulónak az idegen nyelv tanulásában hosszabb ideje fennálló megrekedését kívánja megragadni. Szűkebb értelemben véve azt a jelenséget, amikor hibás, a célnyelvet anyanyelvként beszélők rendszereibe nem illő alakok, illetve szerkezetek állandósulnak a nyelvtanulás folyamán. A fogalom érvényessége – a hipotézis szerint – tehát nem terjed ki a helyes alakok fosszilizációjára, rögzülésére, illetve arra a jelenségre, amikor a nyelvtanuló folyamatos haladást mutat ugyan bizonyos területeken, de viszonylag stabil hibázást a másikon. A jelenség leírására és magyarázatára irányuló törekvések rendre akadályokba ütköztek. Egyrészt, mert magának a megcélzott anyanyelviségnek a meghatározása is bizonytalan, másrészt, mert a különféle fosszilizációs mintázatok mellett egyéb (pl. szociális) tényezők is magyarázzák a (felőtt) nyelvtanulók kimeneti szintjének eltéréseit (*MacWhinney*, 2005a; *Larsen-Freeman*, 2005).

Schmidt (1990 idézi *Cross*, 2002) az idegen nyelv hiányos elsajátításának okát az észlelés (*noticing*) hiányosságaiban látja. Úgy véli, ha a nyelvtanuló nincs tudatában egy sajátos nyelvi funkciónak, azaz nem képes maga is megfogalmazni a problémát, nem lesz képes az illető nyelvi jellemzőt megtanulni, akár nyelvtani, lexikai vagy pragmatikai jellemzőről van szó. Ily módon a tudatos észlelés vagy megfigyelés közvetítő szerepű a nyelvi input és a memóriarendszerek között. Azonban az észlelés merőben szubjektív természetű, azaz egyes tanulók jobb inputfeldolgozók, mert nagyobb munkamemóriakapacitással rendelkeznek, illetve mert a munkamemóriában nagyobb a feldolgozási sebességük, mások számára pedig – megfelelő feldolgozás hiányában – az információ elvész, nem kerül át a hosszú távú memóriába. A nyelvi input megfelelő feldolgozását fontos tényezők segíthetik a nyelvtanulás folyamatában: a megfelelő utasítás, az adott jelenség vagy jellemző sajátosság előfordulási gyakorisága, a percepciók kiugrás stb. (*Cross*, 2002).

Krashen (1985) input hipotézise a megfelelő mennyiségű és érthető input fontosságát külön is hangsúlyozza. Érthető a nyelvi input a tanuló számára, ha csak kicsivel áll a meglévő tudása fölött, illetve ha feldolgozását a nyelvi kontextusban és a tanuló háttérismereteiben rejlő kapaszkodók segíthetik. Az érthető input ugyan alapvető fontosságúnak tekinthető a nyelvtanulásban, de az elsajátítás sikeressége azon is múlik, hogy a tanuló képes-e, készen áll-e a befogadására.

Krashen (1982/2009) – többek között – éppen a tudatosság fogalma mentén különbséget tesz az idegennyelv-tudás megszerzésének két aspektusa: a gyermekekre jellemző nem tudatos (implicit, informális vagy természetes) *elsajátítás* és a felnőttek tudatos (explicit vagy formai alapú) *tanulása* között. *Krashen* megközelítése (*monitor hipotézis*) szerint a megtanult tudás teljesen elkülönült rendszert alkot, és nem alakítható át elsajátított tudássá (*non-interface position*). Az elsajátított tudás csak oly módon gyarapodik, ha a nyelvtanuló figyelme a nyelvhasználat során az üzenet továbbítására irányul. A megtanult tudás akkor kerül előtérbe, ha a tanuló folyamatosan ellenőrzi (monitorozza) a tanult nyelvi szabályok érvényesülését a közlései megformálásakor.

A különféle tanulási folyamatok összehasonlítására a szakirodalomban számos, a tudatossággal és a tudatosság hiányával kapcsolatos fogalom él: szándékolt tanulás, tudatos megértés, metakognitív stratégiák használata, explicit tudás, fókuszált figyelem, kontrollált, szeriális feldolgozás stb., illetve szándéktalan tanulás, implicit tudás, perifériás figyelem, automatikus, párhuzamos feldolgozás stb. (*Schmidt*, 1990 idézi *McLaughlin*, 1990). *McLaughlin* (1990), aki a *tudatos* vs. *nem tudatos* fogalmak használatát szintén lehetségesnek tartja a nyelvtanulásban, kiemeli, hogy a nyelvvelsajátítás tudatos és nem tudatos mozzanatokra egyaránt épít, merev szétválasztásuk problematikus. Hangsúlyozza azonban az egyes jellemzők további részletes vizsgálatának szükségességét. Nem világos például, hogy a tudatos és nem tudatos folyamatok milyen arányban érintettek az elsajátítás különböző szakaszaiban, illetve az elsajátítás végállapotának elérésében.

Larsen-Freeman (2005) a nyelvet dinamikus, komplex és adaptív rendszernek tekinti, amelyben a megnyilatkozások változatossága és a beszélő intuícióinak meghatározatlansága természetes következmény. A nyelv minden használata megváltoztatja az egyén nyelvi erőforrásait, és a megváltozott erőforrások lesznek elérhetők a következő nyelvi cselekvés számára. A változás tehát – az L1 és az L2 elsajátításában is – feltételezhetően folyamatos. Ebből következően az elsajátítás létező végső állapotát nehéz megragadni.

A nyelvvelsajátítás és -használat összetett folyamatában számos, a tanulási sikerességet, akár az elérhető végső szintet is befolyásoló egyéni változót azonosítottak és vizsgáltak a kutatók. Ezek nem *minden* vagy *semmi* típusú, hanem az egyén fejlődésével folyamatosan alakuló tényezők (*Birdsong*, 2006): például a motiváció, a nyelvérzék, a tanulási stílusok és stratégiák, amelyek maguk is összetettek, és amelyeknek számos összetevője különíthető el és vizsgálható (*Dörnyei* és *Skehan*, 2003). Az elsajátítást befolyásoló tényezők közül a nyelvtanulás kezdő életkora nagy megbízhatósággal prediktív az L2 végső elsajátítási szintjére nézve, a többi individuális faktor kevésbé (*Birdsong*, 2006).

Életkori hatások a nyelvelsajátításban

Az életkor kérdését sokan tartják a tanulási eredményesség meghatározó tényezőjének (pl. *Marinova-Todd, Marschall és Snow, 2000; Nikolov, 2004*). Az az életkor például, amelyben a tanuló elkezd tanulni a második nyelvét, összhangban van azzal a végső tudásszinttel, amelyet évekkel később a nyelvtanulásban elér (*Bialystok és Hakuta, 1999; Birdsong, 2006*). Másrészt az életkor megkülönböztető szempont a fiatal és az idősebb vagy felnőtt nyelvtanulók elsajátítási folyamatait, illetve elérhető tudásszintjét illetően (pl. *Birdsong, 2006; DeKeyser, 2000; DeKeyser és Larson-Hall, 2005; Flege, Yeni-Komshian és Liu, 1999; Klein, 1996; Krashen, 1981/2002, 1982/2009*).

Számos kutató szerint a biológiai érési folyamatok az agyban megváltoztatják a sikeres tanulás képességét, és ez magyarázza az idegen nyelv tanulását korán és későn elkezdők tanulása közötti eltéréseket. Eszerint a tanulás (1) a kritikus periódus előtt könnyen és az egyéneken hasonló módon folyik, (2) azt követően viszont kevésbé biztosan és a végállapotát tekintve többnyire kiszámíthatatlanul. A kétféle tanulás között viszonylag éles a határvonal, a megakadás ideje a kritikus periódus végét jelzi (*Bialystok és Hakuta, 1999*). *Lenneberg* (1967 idézi *Pléh, 2003*) eredeti kritikus periódus hipotézise szerint a nyelvnek mint biológiai funkciónak a kibontakozása a meghatározott életkorokban kapott kritikus ingerektől függ. A kritikus időszaknak – a serdülőkor környéki – elteltevel, amennyiben a megfelelő ingerek hiányoztak, a nyelvelsajátítás sikere kevésbé valószínűsíthető. A kritikus periódus hipotézise a pszicholingvisztikában az L1-elsajátításra széles körben elfogadott nézet, azonban az L2-tanulásra való kiterjesztése vitatott. Az idegennyelv-tanulás sikerrel folytatható a pszichológiai változásokkal és a serdülőkorral magyarázott kritikus periódust követően is (*Marinova-Todd, Marschall és Snow, 2000*).

Krashen (1985 idézi *Pléh, 2003*) megfigyelése szerint a gyermek a serdülőkor körül tanulási stratégiát vált, és ez a változás magyarázza a kisgyermekkorú anyanyelv-elsajátítás és a későbbi – szervezett, iskolai körülmények között zajló – második vagy idegen nyelv tanulás közötti alapvető különbséget, továbbá azt is, hogy az idegen nyelv tanulásában az anyanyelvi szint elérésének az esélye csökken. Két működésmódú modelljében (1. táblázat) a könnyed, egyszerre több nyelvi szintre irányuló (globális) anyanyelv-elsajátítással szemben az egy-egy nyelvi szintre koncentráció, analitikus idegen nyelv-tanulás és a nyelvtanulóknak a szociális környezetből nyert tapasztalásai alapján kialakult szorongása által megerősített folyamatos önkontrollja, önkorrekciója áll.

A nyelvtanulás sikerességében tapasztalható életkorfüggő különbségeket *Krashen* (1982/2009) empirikus kutatási eredményekre támaszkodva három általános megállapításban összegzi: (1) a felnőttek a nyelvtanulás kezdő szintjein gyorsabban haladnak, mint a gyerekek; (2) az idősebb gyerekek előrehaladása is gyorsabb, mint a fiatalabb gyerekéké; (3) azok, akik az idegen nyelv tanulását már gyermekkorban kezdték, magasabb szintre jutnak el, mint azok, akik később, felnőttkorban kezdenek idegen nyelvet tanulni. Az az állítás tehát, hogy a gyerekek az idegennyelv-tanulásban minden szempontból sikeresebbek, mint az idősebbek, nem állja meg a helyét, viszont a fiatalabbak előnye az idősebb nyelvtanulókkal szemben hosszú távon igazolható.

1. táblázat. A nyelvelsajátítás és nyelvtanulás modellje (Krashen, 1985 alapján Pléh, 2003. 111–112. o.)

<i>Jellemző</i>	<i>Első nyelv: elsajátítás</i>	<i>Második nyelv: tanulás</i>
Tanulás menete	Saját hibákból tanul	Hibakivédés, metakontroll
Tanulás motivációja	Játékos, felfedező és hasznos	Verejtékes munka
Hibázás meghatározói	Igazítás a saját változó rendszerhez	Kerülés és interferencia
Nyelvi szintek	Tanulás egyszerre több szinten	Egyszerre egy szinten tanulás
Szűrés	Hatékony bemeneti szűrők: arra figyel, amire kell	Affektív szűrők mint a tanulás akadályai
Előtérben álló funkciók	Kommunikációs hangsúly: kapcsolat és cselekvés a középpontban	Rendszerhangsúly: leírás, logika és igazság a középpontban
Szociális oldal	Társas könnyedség	Félelem a meg nem feleléstől

Az életkor szerepét tárgyaló szakirodalom áttekintése alapján *Nikolov* (2004) számos érvet sorakoztat fel a korai nyelvtanítás fontossága és hasznossága mellett: (1) a korai fejlesztésnek kedvező a hatása – a sporthoz, a művészeti neveléshez hasonló módon – a nyelvi fejlődésre is; (2) a nyelvtanulással eltöltött idő hossza kedvezően befolyásolja a tanulási eredményeket; (3) az idegennyelv-tanulás a világ megismerésének, más népek és kultúrák elfogadásának fontos segítője; (4) az idegennyelv-tudás pozitív hatással van az anyanyelvi fejlődésre és általában véve a gondolkodási képességek fejlődésére, valamint további nyelvek elsajátítására is ösztönözhet. Noha a nyelvtanulási programok sikeressége sok lényeges – pl. szociolingvisztikai, pedagógiai – tényezőtől is függ, a korai idegennyelv-tanításnak, illetve nyelvtudásnak jobbra az előnyei dominálnak (*Nikolov*, 2004).

Az L2-elsajátítás általánosan elfogadott, egyedüli átfogó elmélete híján számos kutató a neurológia felé fordult abban a reményben, hogy a kutatási eredmények által új és koherensebb elméleteket lehet kidolgozni (*Danesi*, 1994 idézi *Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000). Az idegen nyelv tanulásában megfigyelhető teljesítményszintek közötti különbségekért sokan – az agyi tudományok, illetve a neuropszichológia bizonyítékai alapján – az agyi folyamatokat, illetve a nyelvi feldolgozási folyamatok gyorsaságában megfigyelhető változásokat (érés, illetve öregedés) teszik felelőssé, és magyarázzák velük az idősebb nyelvtanulók általában gyengébb teljesítményét (*Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000).

A kognitív öregedést három összetevője jellemzi: (1) a feldolgozási sebesség csökkenése, (2) a munkamemória hiányos működése és (3) az összpontosítási képesség csökkenése (a fókuszált figyelem képessége összefügg a munkamemória kapacitásával). Ez egyaránt hat az L1 és az L2 elsajátítására is, az utóbbi esetében elsősorban az automati-

zálási folyamatokra. A hanyatlás már korai felnőttkorban kezdődik (20 év körül), s a felnőtt években lineáris és minden esetben folyamatos (*Birdsong*, 2006).

Kialakultak olyan felfogások is, amelyek egyetlen életkori szakasz kritikus periódusa helyett több, különféle nyelvi részrendszerek elsajátítására alkalmas érzékeny periódussal (többszörös kritikus periódus hipotézise) számolnak (*Pléh*, 2003; *De Bot*, *Lowie* és *Verspoor*, 2007). Vizsgálatok igazolják, hogy bizonyos komponensek elsajátítása egy meghatározott életkorban eredményesebb lehet, mint más életszakaszokban. Például a hangtan és az intonációs rendszer problémamentes elsajátítása korai életkorokhoz kötődik (*Pléh*, 2003), a grammatikai elsajátításnak több érzékeny szakasza is lehet (*Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000), és a bonyolultabb mondattani és szemantikai szerkezetek elsajátítása minden bizonnyal későbbre tehető, mint az egyszerűbb alak-tani-mondattani jellemzők megtanulása. A nyelv pragmatikai funkcióinak és a szókincsnek az elsajátítása folytonos (*Pléh*, 2003), azaz folyamatos érzékenységet követel.

Az idegennyelv-tanulás kezdésének eszményi életkora sok tényezőtől (pl. a tanítási módszerektől is) függ: a kisebb gyermek számára nehezebb a formai alapú tanulás, de adott esetben még a természetes tanulás is gyorsabb lehet idősebbeknél, bár hosszú távú eredményességét tekintve kevésbé hatékony (*Pléh*, 2003). A fiatalabb és az idősebb nyelvtanulók elsajátítási különbségei tehát valószínűleg nem vezethetők vissza egy kritikus periódusra, valamint nem magyarázzák pusztán az agyi működés és a nyelvtanulás összefüggései. Az életkori tényezők ugyan befolyásolják a nyelvtanulást, de sok más, pszichológiai, szociális, pedagógiai tényezővel együtt. A tanulási környezet jellemzői és különféle motivációs tényezők adott esetben szorosabb korrelációt mutatnak az idegen nyelvi teljesítménnyel, mint az életkor (*Marinova-Todd*, *Marschall* és *Snow*, 2000).

Átfogó modellek

Az anyanyelv-elsajátítást és az idegennyelv-tanulást összehasonlító szakirodalmi megközelítések alapvetően két irányt követnek: sokan az elsajátítási folyamatok jellegzetes különbségeinek hangsúlyozására – nem tagadva a közöttük fennálló szoros összefüggéseket sem – külön elméletekben gondolkodnak, mások viszont úgy látják, hogy az anyanyelvi transzferhatások olyan erősek az idegen nyelvek tanulásában, hogy egy megfelelő L2-modell megalkotása lehetetlen az L1-struktúrák figyelembevétele nélkül. Szükséges tehát olyan átfogó elméletek megfogalmazása, amelyekben az anyanyelvi elsajátítás és tudás részhalma az idegen nyelvi elsajátításnak és tudásnak (*MacWhinney*, 2005b).

MacWhinney (2005b) versengési (*competition*) modellje az idegennyelv-tanulás általános kérdését egy sor egymáshoz kapcsolódó feldolgozó komponens struktúrájaként értelmezi. A modell középpontjában egy feldolgozó rendszer áll, amely erősségük alapján különbséget képes tenni a különféle lehetőségek, illetve jelek között. A küzdőtereket (*arenas*) a más pszicholingvisztikai modellekből is ismert, a nyelvi megértés és a produkció tradicionális szintjei jelentik: a fonológiai, a lexikai, a morfoszintaktikai és a fogalmi feldolgozás területei, amelyek az idősebb nyelvtanulók által használt két (olvasás, írás) ortográfiai arénával egészülnek ki. Az útjelzők (*cues*), például a szórend, az esetra-

gozás, az egyeztetés, amelyeknek a természete nyelvenként különböző, a forma és a funkció kapcsolatára épülnek. A forma és a funkció közötti kapcsolatok tárolása (*storage*) a rövid és a hosszú távú memóriában történik. A tárolt kapcsolatok mérete a darabolás (*chunking*) folyamatától függ, hogy nagyobb összefüggő egységekről (kifejezések, mondatok) vagy kisebb alkotóelemekről (morfémák, szavak) van-e szó. A kódolás (*codes*) két összetevőt mutat: egyrészt a különféle nyelvi arénák közötti pozitív vagy negatív transzfert, másrészt azokat a kölcsönhatásokat, amelyek meghatározzák a nyelvi kód kiválasztását, a kódváltást vagy -keverést. Maga a nyelvtanulás a komponensek változatos és folyamatos interakciói révén megy végbe versengés (*competition*) és együttműködés (*resonance*) során.

MacWhinney (2005b) a modell alapján eltérő erősségű L1–L2 transzferhatásokról számol be az egyes nyelvi területeken (2. táblázat). Ez alapján az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszaiban erősebb anyanyelvi hatások figyelhetők meg, amelyek a tanulási tapasztalatok növekedésével fokozatosan gyengülnek. Minél kisebb a nyelvek, illetve a kultúrák közötti távolság, annál sikeresebben támaszkodik a tanuló az anyanyelvi tudására az idegen nyelvek elsajátításában.

2. táblázat. Az L1→L2 transzfer megnyilvánulásai (MacWhinney, 2005b alapján)

Terület	L1→L2 transzfer
Artikuláció	Kezdetben erős; felnőtteknél gátló
Lexikai gyarapodás	Sikeres lehet, fokozatosan gyengül
Pragmatikai funkciók	Erős, többnyire sikeres, kontextustól függ
Mondatmegértés	Fokozatosan gyengül
Morfológia	Csak elvétve tapasztalható
Mondatprodukción	Alacsony szintű

A lexikális tanulás terén például a gyors kezdeti gyarapodás – elkülönült L2 lexikális rendszer híján – az erős L1 fogalmi transzfernek köszönhető. Idővel az új L2-formák és a fogalmi reprezentációk közötti közvetlen kapcsolatrendszer kiépülésével az anyanyelvi hatás visszaszorul. Ugyanígy a pragmatikai funkciók terén is: a nyelvhasználat korai stádiumaiban az anyanyelvi elképzeléseinket (pl. köszönési formák, beszédszándékok, udvariassági formulák) kiterjesztjük az idegen nyelven történő kommunikációra. A tudástranszfer sikere – a kulturális közelség vagy távolság mellett – nagyban függ a konkrét kontextustól, szituációtól, amelyben az adott kommunikáció zajlik. A mondatfeldolgozás terén is elsőként minden bizonnyal az L1-hez közeli szabályok beállítása történik meg, a tanulási tapasztalatok gyarapodásával azonban a mondatmegértés egyre inkább az anyanyelvi beszélőkéhez közelít. Az anyanyelvi hatás legkevésbé az alak- és mondattan, illetve a mondatprodukción terén érhető tetten. Mivel ezek a leginkább nyelvspecifikus területek, az L1-transzfer lehetősége minimális. Az artikuláció terén az anyanyelvi befolyás erőssége és minősége eltérő a különböző életkorú nyelvtanulóknál: a kezdeti masszív L1-transzferhatást a felnőtt nyelvtanulók sokkal nehezebben képesek a tanulás során kiküszöbölni, mint a kisgyermek vagy a serdülők. A hangok megfelelő képzésének, a

szavak hangoztatásának elsajátítása nagyobb kihívás elé állítja az egyéneket, mint a beszédhangok, illetve hangszók hallás utáni felismerése. *MacWhinney* (2005b) kisgyermekkorú beszédhallás-kutatásokra alapozva kiemeli, hogy az idegen nyelvi hallásmegértés során az anyanyelv-elsajátítás auditív folyamatai működnek. Ahogy a kisgyermek képes elkülöníteni és felfogni a különféle anyanyelvi auditív mintázatokat, mielőtt produktív szókinccse kiépülne, az L2-tanuló is – megfelelő mennyiségű hallási input esetén – az idegen nyelv elsajátítását auditív szinten kezdi meg, mielőtt produktív képességei megmutatkoznának.

Ellis (1994) az L2-tanulás természetének feltárására, az elsajátítás folyamatainak magyarázatára a lényeges tényezőket négy meghatározó területhez köti (lásd a 3. táblázatot). Különbséget tesz a nyelvtanulásra és a nyelvtanulóra vonatkozó tényezők között, továbbá a tanuló által elsajátított nyelv leírására szolgáló és az elsajátítás jellegzetességeit magyarázó faktorok között. Az első terület (1) a nyelvi jellemzőket (*learner language*) tartalmazza: a jellegzetes hibákra, az elsajátítás sorrendjére és szakaszaira, változatosságára és a nyelvhasználat különféle pragmatikai funkcióira fókuszál. A második terület (2) a tanulási folyamatot befolyásoló külső tényezőket (*learner-external factors*) nevezi meg: a szociális beágyazottság, valamint a tanulási bemenet és az interakció kérdései tartoznak ebbe a csoportba. A harmadik terület (3) a tanulás belső tényezőit (*learner-internal mechanisms*) gyűjti egybe: az anyanyelvi tudás hatásait, a nyelvtanulási folyamatokat, a kommunikációs stratégiákat és a nyelvi univerzálék ismeretét, végül a negyedik terület (4) magára a nyelvtanulóra (*language learner*) fókuszál: általános jellemzőire és tanulási stratégiáira.

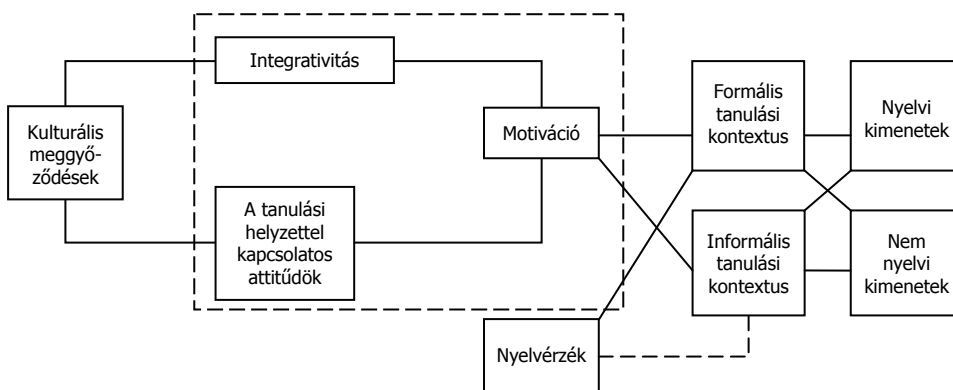
3. táblázat. Az L2-elsajátítás értelmezési kerete (forrás: *Ellis*, 1994. 18. o.)

A tanulás jellemzői			A tanuló jellemzői
Leírás	Magyarázat		
A nyelvtudás jellemzői (1)	A tanulás külső faktorai (2)	A tanulás belső mechanizmusai (3)	A nyelvtanuló jellemzői (4)
Hibák	Szociális kontextus	L1-transzfer	Általános faktorok (pl. motiváció)
Elsajátítási sorrend és fejlődési szakaszok	Input és interakció	Tanulási folyamatok	Tanulási stratégiák
Változatosság	–	Kommunikációs stratégiák	–
Pragmatikai funkciók	–	A nyelvi univerzálék ismerete	–

Ellis (1994, 1997) rámutat arra is, hogy a négy terület nem rendelkezik merev határokkal, kölcsönösen hatnak egymásra. Azok a hibák például, amelyeket a nyelvtanuló a tanulás során elkövet, egyrészt visszatükröződnek a tanulási mechanizmusok működésében, másrészt meghatározza őket az a szociális közeg, amelyben a tanulás folyik, illetve azok a tanulási stratégiák, amelyeket a tanuló az elsajátítás során előszeretettel alkalmaz. A tanulási eredményesség eltéréseit *Ellis* (1997) az elsajátítást befolyásoló tényezők kö-

zül főleg a nyelvérzék meghatározó összetevőinek, továbbá a motivációnak és a különféle tanulási stratégiáknak a változatosságával magyarázza.

Gardner (1985 idézi *Ellis*, 1994) modellje (2. ábra) a szociokulturális tényezők fontosságát hangsúlyozza – kifejezetten a formális idegennyelv-elsajátítás szempontjából. Alapgondolata, hogy az L2-tanulás nem csupán új tudáselemek tanulását jelenti, hanem az illető nyelvet beszélők társadalmi, szociális és kulturális szokásainak elsajátítását is. Hogy a tanuló milyen mértékben képes azonosulni (*integrativitás*) a célnyelvi kultúrával, az annak a szociokulturális közegnek a függvénye, amelyben a gyermek felnő, és amely meghatározza a nyelvre, a kultúrára vonatkozó meggyőződéseit, továbbá a tanulási szituációhoz (pl. a tanárhoz, az oktatási módszerhez) kapcsolódó attitűdjeit. A tanuló integrativitása és attitűdjei közvetlenül alakítják nyelvtanulási motivációját, amely meghatározó a tanulás eredményességét tekintve. Míg *Gardner* a motivációt a formális és az informális tanulásban egyaránt fontosnak tartja, addig a nyelvérzéket – amely független a nyelvtanulási motivációtól – meghatározónak a formális és csak másodlagosnak az informális nyelvtanulás szempontjából. Mindenesetre a jó nyelvérzéssel rendelkező, motivált tanulók magasabb tudásszintet érnek el és pozitívabb attitűdöket mutatnak a kevésbé motivált társaiknál.

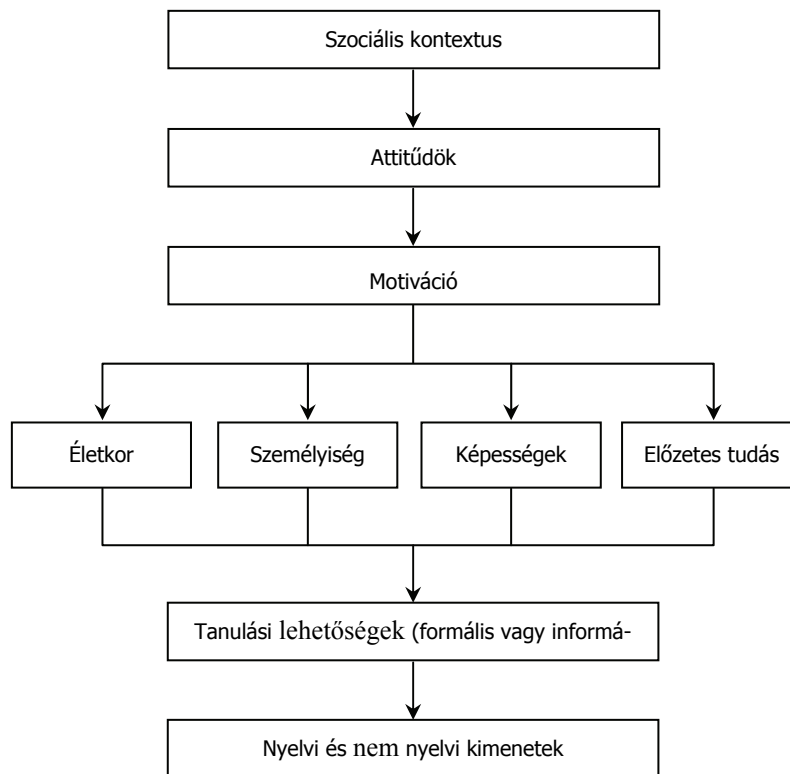


2. ábra

Az L2-tanulás szociokulturális modellje
(*Gardner*, 1985 idézi *Ellis*, 1994. 238. o. alapján)

Spolsky (1989) idegennyelv-tanulási modellje (3. ábra) is – a *gardneri* megközelítés nyomán – a nyelvtanulás szociális meghatározottságát hangsúlyozza. Egyrészt a társadalmi háttér függvénye a különféle formális és informális tanulási lehetőségekhez való hozzáférés egy adott közösségben, másrészt a társadalom felfogása a nyelvtanulás fontosságáról, mikéntjéről a különféle szülői tényezőkkel (iskolázottság, vallási-etnikai hovatartozás, születési, illetve lakhely, nyelvtudás stb.) együttesen befolyással bír a tanuló (nyelv)tanulási attitűdjeire, motivációjára. Mindezek alapján a nyelvtanulás ugyan individuális folyamat, amelyre azonban a sokféle szociális tényező általában erős – közvetett – hatással van. A nyelvtanulót mindezen kívül számos individuális faktor jellemzi:

életkora, személyisége, adottságai, képességei – közöttük nyelvérzéke, amelyet *Spolsky* is a formális tanulás szempontjából különösen fontosnak tart –, valamint előzetes tudása, ideértve az anyanyelvi (vagy más nyelvi) tudását is. Ezeknek a tényezőknek a különféle kombinációi a felelősek a tanuló tudatos vagy nem tudatos nyelvi előrehaladásáért a formális vagy informális tanulási lehetőségek keretei között. A nyelvi (kommunikatív kompetencia) és a nem nyelvi kimeneteket (attitűdök változása) a tanuló és a nyelvtanulási lehetőségek közötti interakciók határozzák meg.



3. ábra

Az idegennyelv-tanulás modellje (Spolsky, 1989. 28. o. alapján)

A modell alapján a különböző lehetséges (nyelvi) tanulási kimenetek számos feltétel együttes hatásától függenek. *Spolsky* (1989) sokösszetevős rendszerében megkülönbözteti azokat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek, azaz meglétük nélkül a tanulás nem lehetséges. Az informális nyelvsajátítás alapvető (külső) körülménye például, hogy élő nyelvről legyen szó, a formális nyelvtanítás pedig hagyományosan a normatív nyelvváltózat oktatására irányul. Egy adott nyelv oktatásának-tanulásának társadalmi preferenciáját meghatározzák olyan körülmények is, mint hogy hányan beszélnek anyanyelvként világszerte, hogy hivatalosan is használt nyelvről van-e szó, de adott esetben az említett

feltételek fontosságát más szempontok fölülírhatják (pl. a latin nyelv esetében a tanulásának hagyományai, elsajátításának céljai). Magától értetődően szükséges előfeltételként említi *Spolsky* azt is, hogy a célnyelv elsajátítható komponenseket mutat: rendszere van, a tanulás diszkrét elemekre és integrált funkciókra irányul, illetve az elsajátításban folyamatos gyarapodás érhető el.

Az individuális (belső) tényezők közül elengedhetetlen feltétele az idegennyelv-tanulásnak a nyelvelsajátítás mint alapvető emberi képesség – amelynek teljesülése az anyanyelvi tudással igazolódik is. Az ép fiziológiai, biológiai fejlődés ugyanígy triviális előfeltétele nemcsak az idegen nyelv tanulásának, hanem az anyanyelvi elsajátításnak is. Más feltételek (pl. a tanuló receptív és produktív készségei) nagy valószínűséggel befolyásolják az idegen nyelv elsajátítását, és ismét más feltételek tipikusak ugyan a tanulásra nézve (pl. különféle osztálytermi történések), de nem alapvetően szükségesek a nyelv elsajátításához. A feltételek összefüggéseik gazdag változatosságában jellemzik az L2-tanulás folyamatát és határozzák meg az elsajátítás különböző szintjeit.

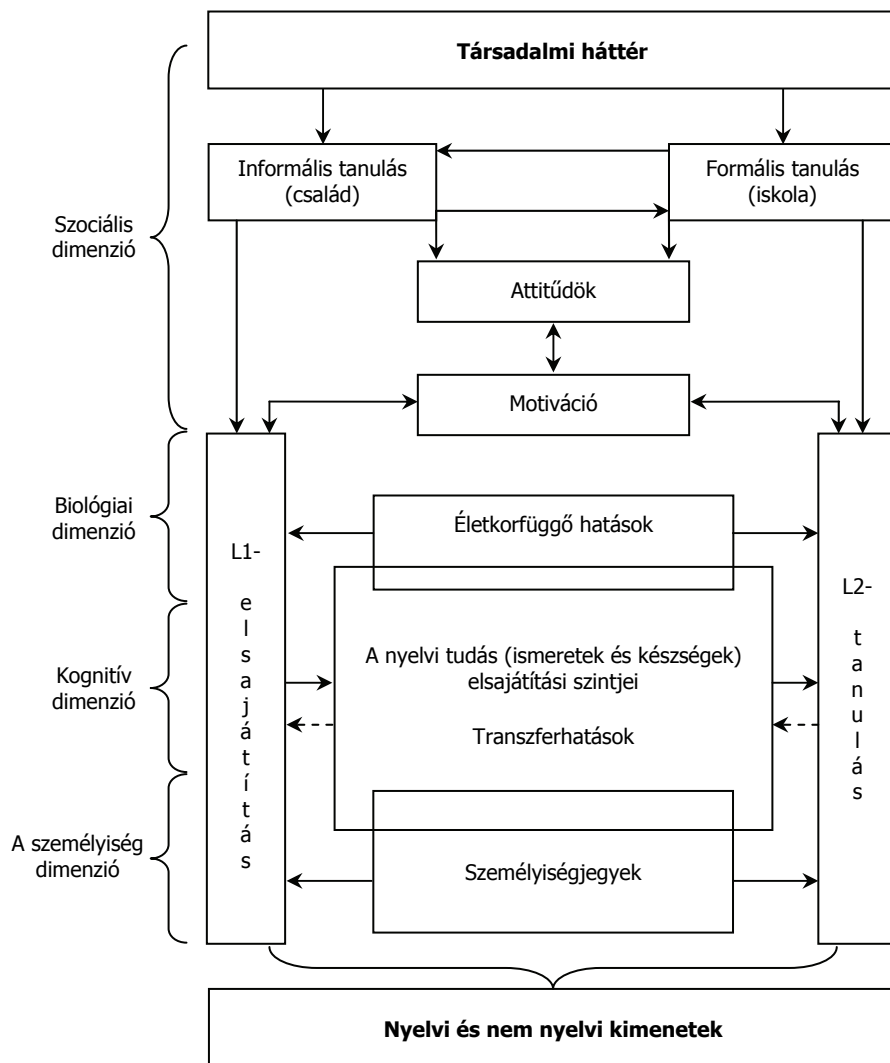
Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összegző modellje

A továbbiakban bemutatunk egy általunk – a szakirodalmi megközelítések figyelembe vételével – kidolgozott szintetizáló modellt (4. ábra). Célja, hogy az anyanyelv elsajátítására és az idegen nyelvek tanulására ható tényezőket és összefüggéseiket együtt láttassa. A modell az informális anyanyelv-elsajátítás és a formális idegennyelv-tanulás leírására irányul.

A szintetizáló modell *Spolsky* (1989) megközelítésére épül (lásd a 2. ábrát). A modell a szakirodalom alapján egyrészt kiegészült azokkal a tényezőkkel, amelyeknek a működését, hatását az L1-elsajátítás és az L2-tanulás során is megfigyelték, másrészt ezeket az összetevőket négy dimenzió mentén: (1) a szociális háttér által meghatározott faktorok, (2) a biológiai érés kérdésköre, (3) az elsajátítás-tanulás kognitív területe és (4) a meghatározó személyiségjegyek szerint szemlélteti. A nyelvelsajátítás-tanulás társadalmi hátterre (pl. a nyelvtudás megítélése, az oktatáspolitikai koncepció, tantervek révén) meghatározó befolyással bír a nyelvelsajátítás-tanulás informális és formális színtereire, például a családi környezetre, ahol az anyanyelv elsajátítása elsődlegesen zajlik, illetve az iskolára, ahol az idegen nyelvek tanítása-tanulása (is) történik. A tanulási színterek – egymásra hatásuk révén is – meghatározzák a tanulóknak általában véve a tanulással, illetve az anyanyelvi és idegen nyelvi elsajátítással kapcsolatos attitűdjeit, amelyek különféle tanulási motívumaikban közvetlenül is kifejeződnek.

Az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelvek tanulása nemcsak eltérő színterekhez, hanem eltérő életkorokhoz is kötődik: a tanulók jobbára birtokában vannak már az anyanyelvüknek (*Clark*, 2003; *Klein*, 1996), mire az iskolai tanórákon az első tapasztalataikat szerzik valamely idegen nyelv tanulásában. A biológiai-érési folyamatok egyaránt hatással vannak az L1-elsajátításra és az L2-tanulásra, ezek a hatások azonban eltérő módon befolyásolják az anyanyelvi fejlődést és az idegennyelv-tanulást. Az L1-elsajátítás, illetve az L2-tanulás kezdőpontja, korai folyamatai idején például nyilvánvalóan más és más

biológiai-érési és agyi folyamatok zajlanak. A serdülőkor környékén a gyermek tanulási stratégiát vált: a könnyed, jórészt implicit, a procedurális memória aktivitásához kötődő tanulásról a hangsúly a deklaratív memória folyamataira támaszkodó, explicit és szorongással is terhelt tanulási folyamatok irányába tolódik el (Clahsen és Felser, 2006). Mindez bizonytalanná teszi, hogy a formális idegennyelv-tanulásban elérhető-e az anyanyelvihez közelítő tudásszint (Bialystock és Hakuta, 1999; Krashen, 1985; Pléh, 2003).



4. ábra

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás szintetizáló modellje

Az idegennyelv-tanulási eredményesség szoros összefüggést mutat az anyanyelvi képességek fejlettségi szintjével. Az elsajátítás-tanulás kognitív területeit (az elsajátítási mechanizmusok működését, az egyes elsajátítandó nyelvi területeken megfigyelhető fejlődést) a szakirodalom tanúsága szerint az anyanyelvi és idegen nyelvi folyamatok és tudásszintek egymásra hatása jellemzi (Sparks és mtsai, 2008, 2009). Elsősorban különféle erősségű L1→L2 hatásokról van szó, s bár a fordított irányú tudástranzfer is létezik, de az kevésbé vizsgált terület (Laufer, 2003).

Elsősorban az L2-tanulás kezdetén a tanuló – a jellemzően azonos kognitív mechanizmusok működtetése révén – az anyanyelv-elsajátítás során szerzett tanulási tapasztalataira épít. A különféle nyelvi területeken eltérő erősségű transzferhatások igazolhatók (MacWhinney, 2005b), amelyek jórészt segítik a specifikus L2-struktúrák kialakulását, gyarapodását. A nyelvtudás magasabb szintjein azután az idegen nyelvi fejlődés egyre inkább függetlenedik az anyanyelv-elsajátítás szintjétől (Csapó és Nikolov, 2009). Az anyanyelvi képességek fejlődésében tapasztalható problémák azonban rendre transzferálódhatnak az L2-tanulásra – hosszú távon is negatívan befolyásolva az idegen nyelvi tanulási teljesítményeket (Sparks és mtsai, 2008, 2009): a fejlődés lelassul, illetve általában vagy bizonyos nyelvi-nyelvhasználati területeken megreked (Larsen-Freeman, 2005).

A kutatási eredményekből arra következtethetünk, hogy noha lényeges lehet az idegennyelv-tanulás szempontjából az az életkor, amelyben az idegen nyelv tanulása elkezdődik, illetve intenzíven zajlik, a formális L2-tanulás sikerét tekintve azonban meghatározóbb az anyanyelvi képességek megfelelő fejlődése az L2-tanulást megelőző években. Feltételezhető továbbá, hogy a nyelvtanulási teljesítményt meghatározó, illetve befolyásoló tényezők összefüggései az idegennyelv-tanulás különböző szakaszaiban más és más mintázatot mutatnak. Nemcsak az L2-tanulási tapasztalatok gyarapodása, továbbá a jellemző nyelvi struktúrák kiépülése és gazdagodása érhető tetten a teljesítményekben, hanem az idő előrehaladtával, a célzott iskolai fejlesztésnek köszönhetően is a tanuló személyisége, anyanyelvi tudása szintén érik, s ez utóbbira az idegen nyelvi tudás fejlődése is ösztönzőleg hathat.

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás kognitív folyamatai és eredményessége – szociális determináltságuk mellett – számos más, biológiailag (életkorhoz kötötten) meghatározott, illetve a tanulói személyiséggel összefüggő tényezőkön is múlik. A tanulók teljesítményeinek változatosságát individuális jellemzők is magyarázzák, például az intelligenciájuk, nyelvérzékük, tanulási stílusuk és stratégiáik, tanulási meggyőződéseik és motivációjuk. Ezek a tényezők jobbra nem *minden vagy semmi* típusúak, hanem az egyén fejlődésével párhuzamosan és folyamatosan alakulnak, maguk is összetettek és összetevőik természete, részvétele a nyelvi fejlődésben külön is vizsgálható (Birdsong, 2006; Dörnyei és Skehan, 2003). A modellben szereplő, az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás különféle dimenzióiban azonosítható változók változatos és változékony működésű összefüggésrendszeréből eredeztethetőek a különféle kimenetek, a tanuló tudásában és személyiségében bekövetkező nyelvi és nem nyelvi változások.

Összegzés

A tanulmányban szakirodalmi áttekintés alapján feltártuk az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás közötti összefüggések megközelítéseit. Rámutattunk az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamataiban megragadható hasonlóságokra és különbözőségekre és ezek magyarázataira. Beszámoltunk olyan elméleti és empirikus kutatási eredményekről, amelyek az anyanyelvi tudás és az idegennyelv-tanulás sokrétű összefüggéseit bizonyították, valamint összegeztük azokat a tényezőket, amelyek jelen vannak a nyelvelsajátításban-tanulásban, és kölcsönhatásukban befolyásolják a tanulás eredményességét.

Az anyanyelv-elsajátításra vonatkozó (gyermeknyelvi, pszicholingvisztikai) kutatások szerint az anyanyelvi rendszer elsajátítása a serdülőkor idejére megvalósul. Noha a pszicholingvisztika álláspontja szerint az idegen nyelvek tanulásának és az anyanyelvi elsajátításnak hasonló folyamatai vannak, a jellegzetes eltérésekért éppen különféle (a serdülőkor idején megragadható) életkori, fejlődésbeli hatások lehetnek a felelősek.

Az anyanyelvi tudásnak az idegen nyelv tanulására, az elérhető tudásszintre gyakorolt közvetlen hatását számos empirikus kutatás igazolta. Ezek az eredmények rámutatnak arra, hogy az L2-tanulás eredményessége nagyban függ a megelőző L1-tudás szintjétől: az alacsony anyanyelvi tudás- és képességszint gyakran jár együtt alacsony idegen nyelvi teljesítményekkel, illetve a magasabb szintű idegen nyelvi tudás jobb anyanyelvi készségekkel, képességekkel. Mindazonáltal bizonyított az is, hogy az összefüggések erőssége az életkor előrehaladtával, illetve az idegen nyelvi tudás fejlődésével fokozatosan csökken.

A nyelvelsajátítás és -használat összetett folyamataiban számos olyan jellemzőt, az egyén fejlődésével folyamatosan alakuló tényezőt (nyelvérzék, motiváció, tanulási stratégiák stb.) azonosítottak és vizsgáltak, amelyek együttesen jelentős hatással vannak az idegennyelv-tanulás folyamataira és lehetséges kimeneti szintjeire. *De Bot* és munkatársai (2007) szerint az idegen nyelvi tudás végső szintjét, azaz amit a tanuló az erőforrásai segítségével el tud érni, nehezen lehet megjósolni, hiszen éppen a tényezők változatossága és változékonysága folytán a tanulók jellemzően egyedi fejlődési utakat járnak be. Valószínűsíthető, hogy minden szint az előző fejlődési szint függvénye, a továbblépést, fejlődést befolyásoló tényezők pedig kompenzáló jellegűek, azaz valamely képesség alacsony szintű fejlettségét más tényezők, például erős tanulási motiváció, ellensúlyozhatják.

Mindez biztató tanulságokkal járhat a gyakorló nyelvtanárok számára: a tanulók idegen nyelvi fejlődésének eredményes segítésére – az idegennyelv-tanítás módszertani eszközein túl – számos más lehetőség is kínálkozik. Valójában az anyanyelvi képességek kívánt fejlődésének, az elvárt fejlettségi szint elérésének támogatása közvetlenül segíti az idegen nyelvek tanulási eredményességét, de ösztönzőleg hat – az egyén kognitív folyamatainak megakadása esetén is – a tanulói személyiségnek, a tanulási eredményességre ható tényezőknek (tanulási attitűdök, motiváció, stratégiahasználat stb.) a fejlesztése is.

Irodalom

- Bialystok, E. és Hakuta, K. (1999): Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, D. (szerk.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London. 161–181.
- Birdsong, D. (2004): Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, A. és Elder, C. (szerk.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 82–105.
- Birdsong, D. (2006): Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Second Language Research*, **18**. 3. sz. 193–223.
- Carroll, J. és Sapon, S. (1959/2000): *Modern Language Aptitude Test (MLAT): Manual*. Second Language Testing, Inc., Rockville, MD.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, N. (2004): A biolingvisztika és az emberi minőség. *Magyar Tudomány*, 12. sz. 1354–1366.
- Clahsen, H. és Felser, C. (2006): How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 10. sz. 564–570.
- Clark, E. V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cross, J. (2002): 'Noticing' in SLA: Is it a valid concept? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, **6**. 3. sz. 1–9.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49. sz. 222–251.
- Cummins, J. (1984): Implications of bilingual proficiency for the education of minority language students. In: Allen, P., Swain, M. és Brumfit, C. (szerk.): *Language issues and education policies: Exploring Canada's multilingual resources*. Pergamon Press, Oxford. 21–34.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, **19**. 2. sz. 209–218.
- Danesi, M. (1994): The neuroscientific perspective in second language acquisition research: A critical synopsis. *Lenguas Modernas*, 21. sz. 145–168.
- De Bot, K., Lowie, W. és Verspoor, M. (2007): A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, **10**. 1. sz. 7–21.
- DeKeyser, R. (2000): The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, **22**. 4. sz. 499–533.
- DeKeyser, R. és Larson-Hall, J. (2005): What does the critical period really mean? In: Kroll, J. F. és de Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, New York. 88–108.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. és Long, M. H. (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 589–630.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (2004): Individual differences in second language learning. In: Davies, A. és Elder, C. (szerk.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 525–551.
- Fazekas Márta (2006): *Az idegennyelv-tudás, mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az európai uniós ajánlások tükrében*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H. és Liu, S. (1999): Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41. 78–104.

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései –
egy közös értelmezési keret lehetősége

- Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 107–136.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 1. sz. 99–150.
- Klein, W. (1996): Language acquisition at different ages. In: Magnusson, D. (szerk.): *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 88–108.
- Krashen, S. D. (1981/2002): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Elmsford, NY.
- Krashen, S. D. (1982/2009): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc., Elmsford, NY.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman, London.
- Larsen-Freeman, D. (2005): Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state. In: Han, Z.-H. és Odlin, T. (szerk.): *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 189–200.
- Laufer, B. (2003): The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In: Cook, V. (szerk.): *Effects of the Second Language on the First*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 19–31.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York.
- MacWhinney, B. (1995): Language-specific prediction in foreign language learning. *Language Testing*, **12**. 3. sz. 292–320.
- MacWhinney, B. (2005a): Emergent fossilization. In: Han, Z.-H. és Odlin, T. (szerk.): *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 134–156.
- MacWhinney, B. (2005b): A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. F. és De Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press, Oxford. 49–67.
- Marinova-Todd, S. H., Marschall, B. D. és Snow, C. E. (2000): Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, **34**. 1. sz. 9–34.
- McLaughlin, B. (1990): „Conscious” versus „unconscious” learning. *TESOL Quarterly*, **24**. 4. sz. 617–634.
- Meisel, J. M. (2003): *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration, Berlin.
- Meisel, J. M. (2004): The bilingual child. In: Bhatia, T. K. és Ritchie, W.C. (szerk.): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishers, Oxford. 91–113.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, **10**. 1. sz. 3–26.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Ottó István (2002): *Magyar Egységes Nyelvérték Teszt*. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó István (2003): A nyelvérték és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, **5**. 2. sz. 57–64.
- Ottó István és Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvértéke. *Iskolakultúra*, **13**. 6–7. sz. 34–44.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2003): Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban. In: Pléh Csaba: *A természet és a lélek*. Osiris kiadó, Budapest. 104–113.

- Pléh Csaba és Réger Zita (2000): Az anyanyelv elsajátítása. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek*. Corvina Kiadó, Budapest. 175–192.
- Réger Zita (1990/2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. sz. 129–158.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10. 3. sz. 209–231.
- Skinner, B. (1957): *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Sparks, R. (1995): Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45. sz. 187–214.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L. és Humbach, N. (2009): Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59. 1. sz. 203–243.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. és Javorsky, J. (2008): Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100. 1. sz. 162–174.
- Sparks, R., és Ganschow, L. (1991): Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75. sz. 3–16.
- Sparks, R., és Ganschow, L. (1993): Searching for the cognitive locus of foreign language learning problems: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77. sz. 289–302.
- Sparks, R., és Ganschow, L. (1995): A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal*, 79. sz. 235–244.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Tracy, R. (2002): *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Forschungs- und Kontaktstelle der Universität Mannheim, Mannheim.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 140–173.
- Vigotszkij, Sz. L. (1967/2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései –
egy közös értelmezési keret lehetősége

ABSTRACT

**OLGA HREBIK SOMI: REVIEWING THE VARIOUS APPROACHES TO THE LINKS BETWEEN FIRST
LANGUAGE ACQUISITION AND SECOND LANGUAGE LEARNING: POSSIBILITIES FOR A
COMMON FRAMEWORK**

This paper provides a comprehensive overview of the various approaches to language learning from the perspectives of (1) better understanding the relationship between L1 and L2 acquisition and (2) exploring additional factors influencing language acquisition. After a brief summary of the classical theories of language acquisition, the characteristics of first language acquisition are described in detail. The second section discusses the links, similarities and differences between L1 and L2 acquisition. The third section of the paper describes the obstacles to acquiring a second language to native-like proficiency, while the fourth section reviews the effect of age on language learning. The fifth section summarizes attempts to construct a comprehensive model of foreign language learning. Finally, the sixth section introduces a synthesized model of the various approaches. The model is constructed to display the factors that impact L1 and L2 acquisition and the relationships between the informal acquisition of the mother tongue and the formal learning of foreign/second languages. This review of the major factors in language learning and exploration of their nature and functioning may contribute to the development of the practice of foreign/second language teaching.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 53–77. (2011)

Levelezési cím/Address for correspondence: Sominé Hrebik Olga, Szegedi Kereskedelmi, Közgazdasági és Vendéglátóipari Szakképző Iskola Vasvári Pál Tagintézménye, H-6722 Szeged, Gutenberg u. 11.