

**Erdei Ildikó**

## **A gyermekkori kétnyelvűség alapvető formái**

### ***Bevezető***

*Kontra* (2000) szerint a kisebbségben élő magyarság általában, ezen belül az erdélyi magyarság is inkább kényszernek érzi a kétnyelvűséget, és megkérdészkor nem is vállalja ezt. Pedig a kisebbségi lét szórványban vagy interetnikus környezetben általában kétnyelvű / többnyelvű lét, hiszen mind a nyelvileg vegyes család, mind pedig az egynyelvű, de a környezetnyelvtől eltérő nyelvet beszélő család a kétnyelvűvé válás természetes közege. Igaz, hogy a XIX. század végén a kétnyelvűséget akár károsnak is tartották a gyermek kognitív fejlődése szempontjából, de a múlt század közepére jellemző „semleges hatások” korszaka után, ma egyre inkább a kétnyelvűség előnyeit igazolják a kutatások (*Baker* 1993/2006). Az előnyök közül elsősorban a fokozott nyelvi érzékenységet, a fejlett metanyelvi tudatosságot, a divergens gondolkodás magas szintjét, a fejlettebb analógiás gondolkodást, az olvasástanulást könnyebbé, valamint a demokratikusabb szemléletet emelik ki a kutatók (*Jarovinszkej* 1994, *Navracsics* 1999, *Bialystok* 2001, *De Houwer* 2002). Ezek az előnyök viszont nem épülnek be az anyanyelvű/magyar tannyelvű oktatás mellett érvelő kezdeményezésekbe, nem kapnak kellő súlyt a szakmai fórumokon, vagy akár a mindennapi beszélgetések szintjén.

A következő tanulmányban a gyermekkori kétnyelvűség alapvető formáit, valamint az ezekhez kapcsolódó kutatási kérdéseket, felvetéseket összegeztem, majd végül néhány olyan kérdéssel zárok, amelyet továbbgondolásra, együttgondolkodásra javaslok a pedagógus-kollégáknak.

A gyermekkori vagy a korai kétnyelvűségnek két alapvető formáját különböztetjük meg annak függvényében, hogy mikor és hogyan sajátítja el a kisgyermek a két nyelvet: a szimultán kétnyelvűséget (amikor a gyermek három éves kora előtt, párhuzamosan tanulja a két nyelvet) és a szekvenciális kétnyelvűséget (amikor a második nyelv tanulása az első elsajátítása után, de még a pubertáskor előtt történik).

### ***A szimultán kétnyelvűség (lingvizmus)***

Szimultán kétnyelvűség esetén a két nyelvet egyidejűleg sajátítja el a gyermek. Ilyenkor a kétnyelvűséget gyakran jellemzik a gyermek anyanyelveként (*Lesznyák* 1996). Sajátossága, hogy kétnyelvű családokban alakul ki, ahol a gyermek születésétől fogva mindkét nyelvvvel kapcsolatba kerül. Általában az

„egy személy – egy nyelv” elv alapján valósul meg a nyelvek elsajátítása. A módszer igen régóta ismert, már 1902-ben dokumentálta Grammont, majd az évszázad során nevezték képletnek, módszernek, elvnek, procedúrának, stratégiának vagy csak egyszerűen OPOL-nak, az angol kezdőbetűkből – „one person – one language” – összeállított mozaikszóval (Barron-Hauwaert 2004), de lényege nem változott és a hatékonyságába vetett hit sem. A korai kétnyelvűséget meghatározó tényezők közül Bassola és Lengyel (1996) meghatározónak tartja a szülők és gyermekek kommunikációs nyelvét, a családdal együtt élő nagyszülők és a gyermekek által használt nyelvet, a gyermek közvetlen környezete által használt nyelvet általában. Ezekhez adódik hozzá az oktatás nyelve.

### *Egyetlen rendszer vagy elkülönült rendszerek hipotézise*

Azzal kapcsolatosan, hogy hogyan alakul a szimultán kétnyelvűség, két fő nézetrendszer körvonalazható (Romaine 1995): az egyetlen rendszer hipotézise, valamint az elkülönült rendszerek hipotézise. Egyes kutatók szerint a gyermek kezdetben két nyelvből egyetlen rendszert alakít ki. Ezt a folyamatot *Volterra* és *Taebner* (1978) kutatási eredményeik alapján így mutatják be: a kétnyelvű gyermek nyelvi fejlődésében három szakasz különíthető el: az első szakasz mintegy kétéves korig tart, ekkor egy közös szótárt alakít ki a gyermek, nem különíti el a szavakat a nyelvek szerint. A második szakaszban már külön szótárról beszélhetünk, elkülönül a két nyelv lexikonja, de közös a nyelvtan, azaz egyetlen szabálykészletet alkalmaz. Ötéves kortól, a harmadik szakaszban két kiépült és elkülönült mentális lexikonról és szintaxisról beszélhetünk. *McLaughlin* (1984) szerint a nyelvsajátítás folyamata az egynyelvű és kétnyelvű gyermekek esetében hasonló. Ami a hangrendszer kialakulását illeti, ha megvan a nyelvi egyensúly, akkor egy kezdeti, zavarosabb szakasz után a megfelelő hangok a megfelelő nyelvhez fognak kerülni. A lexikai tudás tekintetében a kétnyelvű gyermekeknél kezdetben minden szó egy lexikai rendszerhez tartozik, amely lassan szétválasztódik két különálló rendszerré. A nyelvtan elsajátítása is hasonló mértékben és sorrendben valósul meg, lehet, hogy az egyik nyelv bizonyos nyelvtanát a másik előtt tanulja meg. Általában a bonyolultabb nyelvtani szerkezeteket később tanulja meg, az egyszerűbb szerkezetek után, így a szóvégi ragozást például előbb megtanulja, mint a prepozíciókat. Tehát, fő vonásaiban és fejlődési sorrendjében megegyezik a nyelvtanulási folyamat a kétnyelvű és az egynyelvű gyermekeknél, de a kétnyelvűek esetében további feladat a két nyelvi rendszer különválasztása.

*De Houwer* (1995) szerint, a nyelvsajátítás kezdetétől a nyelveknek önálló központja alakul ki (az elkülönült rendszerek hipotézise), és a gyermek külön tudja választani ezeket. A kétnyelvűségre jellemző kontaktusjelenségeket azzal magyarázzák, hogy a nyelvek állandó kapcsolatban vannak egymással (*Navracsics* 2007).

### *Nyelvek közötti kontaktusjelenségek*

A nyelvek közötti kontaktusjelenségek közé tartozik az interferencia, a kölcsönzés és a kódkeveredés vagy kódváltás. Interferenciáról akkor beszélünk, amikor az egyik nyelv használata közben a másik nyelvből „kölcsönzünk” hangokat, nyelvtani szerkezeteket, szavakat vagy kifejezéseket. A nyelvközi interferencia esetenként és egyéneként is különböző mértékben fordulhat elő. Ha a két nyelv használati területe jól elhatárolódik, ha kiegyensúlyozott a kétnyelvűség, kevésbé jelenik meg az interferencia jelensége, amennyiben dominánsabb lesz az egyik nyelv használata, gyakrabban fordulhat elő az interferencia is. Grosjean (1982) szerint az interferencia nem egy tudatos folyamat, a beszélő szándékától független és interlingvális devianciákkal azonosítja (Grosjean 1982: 300). Ha az interferenciajelenségek elfogadottak lesznek, megszűnnek interferenciajelenségnek lenni, és a kölcsönzés területére kerülnek át.

A kódváltás két vagy több nyelv váltakozó használatát jelenti (Romaine 1995; Borbély 2001; Bartha 1999; Navracsics 1999;), a kód pedig egy olyan rendszer, „amelyet két vagy több fél közötti kommunikációra használnak” (Wardhaugh 2002). A kódváltást meg kell különböztetnünk a nyelvkeveredéstől, mely nagyobb mértékben függ a nyelvi tudás minőségétől (Hoffmann 1991), különösen pedig annak hiányosságaitól. A kontextuális kódváltás a beszélő nyelvi ismereteitől, nyelvi jártasságától függ, a szituatív kódváltás pedig a mindenkori kommunikációs helyzet nem nyelvi körülményeitől (pl. beszédpartner-csere, beszédtema stb.). Navracsics (1999) szerint a kódváltás a többnyelvű közösségekben a nyelvi kapcsolatokat tükrözi. A váltást eredményező beszédhelyzetek igen változatos motivációs hátteret jeleznek, például: magyarázat, személyessé tétel, téma-változás jelzése, idézés, az üzenet távolítása, változás az interakció módjában.

Mind az interferencia, mind pedig a kódváltás sajátos jellemzőit fedezhetjük fel a szimultán kétnyelvűség esetében. A kisgyermek nyelvi tudása (akár egynyelvű, akár kétnyelvű gyermekről van szó) fejlődésben van, ezért a kontaktusjelenségek is másképpen értelmezhetők. A kétnyelvű gyermek kezdeti szókinccse mindkét nyelv elemeit tartalmazza, de ritkán tartalmazza ugyanazt a fogalmat mindkét nyelven. Ugyanakkor a kétszavas mondatok megjelenésekor a mondatokban mindkét nyelv szavai megtalálhatók, de ez a nyelvkeverés folyamatosan csökken (Karmacs 2007). A nyelvelsajátítás korai szakaszában, a gyermek azt a szót fogja használni, amely korábban épült be nyelvébe. Vančoné Kremmer (1998) megfigyelései alapján azt állapítja meg, hogy a két nyelv szavainak elsajátítása nem szimmetrikus, vannak szavak, amelyeket az egyik nyelven már tud, de a másikon még nem. Ugyanakkor nagy szerepe van a szavak elsajátításában és a majdani használatában az érzelmeknek, a gyermek számára könnyebb lesz azon a nyelven mesélni, amelyen az átélés történt.

McLaughlin (1984) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szimultán kétnyelvű gyermekeknél gyakori a nyelvek közötti kódváltogatás is, amikor váltogatja a nyelveket személyektől függően akár egy mondaton belül is (attól függően, hogy éppen melyik szülőjéhez beszél). A kódváltás nem mindig problémamentes: ha egy felnőtt a megszokott környezetben nem a megszokott nyelven beszél a gyermekkel, előfordul, hogy a gyermek nem tudja értelmezni a hallottakat. Ha már egy bizonyos nyelvi kódot kialakított valakivel, akkor azt nehéz megváltoztatni egy másik nyelvre.

Az interferencia a leggyakrabban azoknál a gyermekeknél fordul elő, akik környezetében a felnőttek keverik a nyelveket. Ha a két nyelv használata jól elhatárolódik, kevés interferencia figyelhető meg ezeknek a gyermekeknek a beszédében. A mindennapok gyakorlata viszont az mutatja, hogy nem lehet tökéletes nyelvi egyensúlyt fenntartani a két nyelv között. Az egyik nyelv mindig dominál bizonyos helyzetekben vagy személyekhez kötve.

### *A szekvenciális vagy szukcesszív kétnyelvűség (glottizmus)*

Szekvenciális gyermekkori kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a gyermek a nyelveket egymás után sajátítja el, és a második nyelv elsajátítása még iskolába lépés előtt elkezdődik. Ha a Skutnabb-Kangas (1984) által javasolt kétnyelvűségi kritériumok (a kétnyelvűvé válás külső és belső készletesei; a kétnyelvűség kialakulásának előfeltételei; az a mód, ahogy az egyén kétnyelvűvé lesz; a kétnyelvűséget gátló vagy elősegítő következmények és körülmények) mentén gondoljuk végig azt a kérdést, hogy kik lehetnek szekvenciális kétnyelvűek, arra a következtetésre jutunk, hogy jellemző lehet az elit kétnyelvűségi formára, a nyelvi többséghez tartozó, a kétnyelvű családban felnövekvő és a nyelvi kisebbség közösségeinek gyermekeire. Az elit kétnyelvű személyek gyakran egynyelvű családi háttérrel, de komoly motivációs bázissal rendelkeznek az idegen nyelv elsajátításához. A szülők számára a második (idegen) nyelvnek magas státusa van, ezért fontosnak tartják, hogy a gyermekük mielőbb elkezdje ennek elsajátítását. A nyelvi többséghez tartozó családok gyermekei akkor válnak szekvenciális kétnyelvűvé, ha a közösség számára a kétnyelvűség fontos. Ebben az esetben általában hatékony, magas színvonalú oktatási formák támogatják a gyermekkori kétnyelvűség kialakítását. Akárcsak az elit kétnyelvűség esetében, ebben az esetben sem beszélhetünk kényszerítő körülményről. A kétnyelvű családokban felnövekvő gyermekek esetében a szülők döntésén, majd következetességén, hozzáértésén áll, hogy szimultán vagy szekvenciális kétnyelvű illetve, egynyelvű lesz a gyermek. Ez a folyamat nagymértékben függ a családban kialakult kommunikációs szokásoktól, a szülők identitástudatától, a tágabb környezet etnikai-kulturális sajátosságaitól, valamint a szülők nyelveinek státusától. Amennyiben az egyik szülő nyelve a többségi nyelv, ennek elsajátítása

alapvető kényszer a gyermek számára. A nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek esetében erős a társadalmi nyomás a többségi nyelv elsajátítására, főként, ha a kisebbségi nyelv presztízse alacsonyabb. Ilyenkor a hivatalos és az otthon használt nyelv funkcionálisan megoszlik, a gyermek számára kötelező lesz a kétnyelvűvé válás.

Tehát a szekvenciális kétnyelvűség kialakítása informális tanulási helyzetekben is megvalósulhat, mikor a nyelvet természetes környezetben (családban, játszótársaktól, TV-ből stb.) sajátítja el, de formális tanulóssal is, intézményhez kötötten (elsősorban óvodák, játszóházak, nyelvi foglalkozások révén, később iskola, nyelviskola, vasárnapi iskola által).

*Tabors* és *Snow* (1994) szerint a szekvenciális kétnyelvűség kialakulásában minőségileg más nyelvfejlődési folyamat megy végbe a szimultánhoz képest. Ennek a folyamatnak négy különböző fázisát mutatják be. Az első fázisban a gyermek továbbra is anyanyelvét használja még akkor is, ha a körülötte lévő személyek más nyelvet használnak. Ezekre a hatásokra, a számára érthetetlen nyelvi ingerekre kétféleképpen reagálhat: vagy egyáltalán nem beszél, vagy továbbra is azon a nyelven folytatja a társalgást, melyet ismer. Mindkét válasz jelzi, hogy a gyermek számára a helyzet frusztrációt okoz. A második fázis a nonverbális fázis, amikor a gyermek gesztusokkal, nonverbális eszközökkel próbál kommunikálni a felnőttekkel. De elkezdődik a második nyelv „feltérképezése” és az új hangok gyakorlása (ezeket általában halkan próbálgatja). A harmadik fázis arról ismerhető fel, hogy a gyermek elkezd használni az új nyelvet, bár nem a megszokott módon: beszéde távirati stílusú, leegyszerűsített, lényegre törő. Ugyanakkor az figyelhető meg, hogy a körülötte levő felnőttek beszédéből frázisokat, szófordulatokat vesz át, ezeket ismételteti, még akkor is, ha nem érti őket. Ezt követően jut el a produktív nyelvhasználat szakaszába, amikor már képes új kijelentések alkotására, az átvett frázisokat össze tudja kötni az újonnan tanult szavakkal valamint a nyelvtani szabályokat is kezdi megérteni és használni.

### *A második nyelv és az optimális életkor*

A szekvenciális kétnyelvűség egyik sokat vitatott kérdése, hogy mikor kezdődjön el a második nyelv elsajátítása. Az évek során számtalan kérdésre keresték a kutatók a választ, mint például: Létezik-e szenzitív korszaka a kétnyelvűség kialakításának, ahogy az első nyelv esetében ez megtalálható? Fontos, hogy megvárjuk, hogy az anyanyelv rögzüljön, s azután kezdődjön el a második nyelv tanulása? Hatékonyabb, ha öt-hat évesen kezdik el a második nyelv tanulását a gyermekek, vagy elegendő a kilenc-tízéves kezdés? Van-e olyan életkor, amely után már komolyabb nehézségekbe ütközik egy másik nyelv elsajátítása?

Míg az első vonatkozásában létezik egy kritikus kor – *Lenneberg* (1978) szerint ez a serdülőkorig tart –, a további nyelvekre ez nem vonatkoztatható, inkább érzékeny periódusokról beszélhetünk. A második nyelvsajátítás biológiai alapjainak kutatása az 1960-as évekig nyúlik vissza. Egyik jellemző elmélete a maturációs hipotézis, mely szerint a nyelvsajátítási képesség gyengül az érési folyamat, a maturáció során (*Johnson és Newport* 1989). A témában végzett kutatások elemzése azt jelzik, hogy nem egy általános érvényű „kritikus periódusról” van szó, hanem többről, amelyek a különböző nyelvi kompetenciák fejlődésével vannak kapcsolatban. Kisgyermekek különösen a hangzórendszert, és kisebb mértékben a szintaktikai rendszert is könnyebben sajátítják el, mint az idősebbek. A kisgyermek nem sikeresebb vagy hatékonyabb nyelvtanuló, mint a felnőttek, de nem is gyengébbek – számos tényező befolyásolja a nyelvsajátítást. (*Singleton* 1989)

*Harley és Wang* (1997) a nyelvsajátítás és az életkor összefüggéseit vizsgálva arra a következtetésre jutnak, hogy kevés a bizonyíték annak a kijelentéséhez, hogy a második nyelv tanulásának érettséghez kötött aspektusai vannak. Ugyanakkor néhány következtetést is megfogalmaztak: a csecsemő fonetikus érzékenysége rendkívül nagy, majd ez a fonetikus érzékenységi időszak 10–12 éves korban lezárul, de a folyamat valamelyest visszafordítható. Minél később (6–7 éves kor után) kezdődik a második nyelv tanulása, annál hiányosabb lesz a végső tudás a kiejtés és a szintaktika terén. Idősebb tanulók rövid távon jobb eredményeket érnek el fiatalabb társaiknál a szókapcsolatok és szókincs terén. A vizsgálatok nem támasztották alá a kritikus periódus pubertáskori végét, egyes tanulók képesek anyanyelvi szintű nyelvtudásra szert tenni később is. Egynyelvű szintű nyelvtudást elérni mindkét nyelvből szinte lehetetlen, és a két nyelv magas szinten tartása pedig nagyon nehéz.

*Kraschen, Long és Scarcella* (1979) arra a megállapításra jutnak, hogy meg kell különböztetni az idősebbek által rövid távon tapasztalható gyors eredményeket és a hosszú távon mért jobb teljesítményt, mely a fiatalabb nyelvtanulókat jellemzi. *Nikolov* (2007) hasonló eredményekről számol be munkatársaival végzett kutatási eredményei alapján: a kisgyermek idegen nyelvi fejlődésének üteme jóval lassúbb, mint a serdülőké vagy a fiatal felnőtteké, de a felmenő rendszerű korai nyelvtanulási lehetőség eredményei hosszabb távon mutatkoznak meg. Az idegen nyelvvel való korai ismerkedés pozitív hatása a nyelv iránti fogékonyságban és folyékonyságban, a verbális készségekben nyilvánulhatnak meg leginkább. A korai kezdet kedvezően hathat az attitűdökre, nyitottságra, önbizalomra, illetve motiváló hatású lehet további nyelvek elsajátítására.

*Kraschen* (1985) megkülönbözteti a nyelvsajátítást a nyelvtanulástól – szerinte tíz éves kor körül az egyén tanulási stratégiát vált, ezért más a második nyelv elsajátítása a későbbiekben. Összehasonlítva a két működésmódot, azt

emeli ki, hogy míg az első nyelv esetében egyszerre több szinten folyik a nyelv-elsajátítás, globális módon, addig a második nyelv esetében egyszerre csak egy nyelvi szinten folyik a tanulás, analitikus módon. Az első nyelv esetében a gyermek a saját hibáiból tanul, a második nyelv tanulását a hibakivédés jellemzi. Más a motiváció is: az első játékos, felfedező, hasznos, a második inkább verejtékes munka. Az első nyelv elsajátításában a kommunikációs funkció áll előtérben, a kapcsolat és a cselekvés áll a középpontban, a második nyelv tanulását a rendszer hangsúly jellemzi, a leírás, a logika és az igazság áll a középpontban. Ezekhez járul hozzá az a tény, hogy az első nyelv elsajátítását társas könnyedség jellemzi, míg a második nyelv tanulását a meg nem feleléstől való félelem.

*Johnstone* (2004) a nyelvtanulás és az életkor kapcsolatát vizsgáló kutatásokat elemezve kiemeli, hogy az életkor csak egyike azoknak a tényezőknek, amelyek befolyásolják a második nyelv sikeres elsajátítását: mint a nyelvtanulási közeg milyensége (természetes és oktatási) és a kulcsfontosságú előfeltételek biztosítása (napi gyakorlás, optimális csoportlétszám, felkészült oktatók).

A fent jelzett kutatások azt mutatják, hogy nem bizonyított a kritikus periódus létezése a második nyelv elsajátításának viszonylatában, inkább szenzitív időszakok igazolhatók. Ugyanakkor megfelelő körülmények és egyéni feltételek szerencsés találkozása hatékony nyelvelsajátításhoz vezethet különböző életkorokban.

### *Életkor és a nyelvek agyi reprezentációja*

Az életkor kérdése más kutatási kérdésekben is előkerül: *Albert* és *Obler* (1978) kutatásai azt jelzik, hogy az életkor befolyással van a nyelvek agyi reprezentációjára. Ha a gyermek még 6 éves kora előtt elsajátítja a második nyelvet, összetett kétnyelvű lesz, azaz számára a konceptuális reprezentáció a fontos, nem a nyelvi megjelenítés. Ha a második nyelv tanulása csak a pubertáskor után (13 év) következik be, akkor az illető személy koordinált kétnyelvű lesz, azaz az ő esetében két elkülönült rendszerben tárolódnak a két nyelv adatai, minden konceptuális reprezentációhoz társul egy verbális kifejezőmód. Az alárendelt kétnyelvűség kialakulása függ az anyanyelv elsajátításától, tehát ez a típusú kétnyelvűség is köthető valamennyire az életkorhoz.

Ha ezt az összefüggést a szimmetrikus – szekvenciális kétnyelvűség perspektívájából elemezzük, megállapíthatjuk, hogy a szimmetrikus kétnyelvűség lehet összetett vagy koordinált aszerint, hogy milyen módon valósult meg a nyelvek elsajátítása. Ha a nyelvek elsajátításának időszakában a gyermek környezetében felváltva használták a nyelveket, összetett kétnyelvűség alakul ki, ha pedig jól elhatárolódnak a nyelvek (pl. személyhez vagy akár helyzethez kötődnek) koordinált kétnyelvűség valószínűsíthető. A nyelvek egymás utáni elsajátítása (szekvenciális kétnyelvűség) általában alárendelt vagy koordinált kétnyelvűséget

hoz létre. A későbbi kutatások eredményei megkérdőjelezték ennek az elsajátítás módján alapuló megkülönböztetésnek a jogosságát és gyakorlati hasznosságát (Lesznyák 2005). Navracsics (2007) kutatási eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy az összetett és koordinált struktúrák nem egymást kizáró jellegűek. A mentális lexikon összetétele állandóan átalakulásban van a nyelvi környezet és a tanulási mód függvényében.

A neuropszichológiai kutatások eredményei is azt jelzik, hogy a második nyelv megtanulásából adódó tapasztalat során az emberi agy változáson megy keresztül. Mecbelli és munkatársai (2004) megnövekedett szürkeállomány-sűrűséget mutattak ki a bal alsó parietális lebenyben, a nyelvelsajátítási szint és az elsajátítási kor függvényében. Az agyi képzőanyag eljárási kísérletek, valamint az agysérüléssel betegetől származtatott eredmények nem egyértelműek – a nyelvi rendszerek közös agykérgi működést feltételeznek-e vagy sem (Polonyi és Kovács 2005).

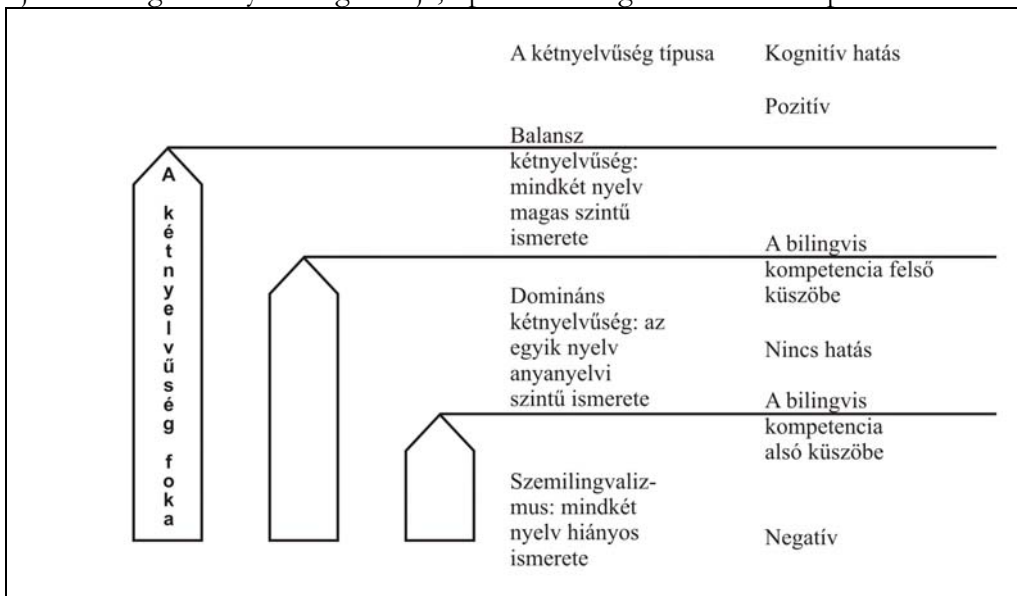
#### *A küszöbhipotézis és a fejlődési kölcsönhatás hipotézise*

Cummins (1976) kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásai is kapcsolódnak az életkor kérdéséhez. A szerző szerint a nyelvi kompetenciának két összetevője van: a felszíni és a kognitív nyelvi kompetencia. A felszíni nyelvi kompetencia a köznapi kommunikációt teszi lehetővé, megfelelő kiejtésben, alapszókincs és alapvető nyelvtani szabályok ismeretében jut kifejezésre. Ez a fajta kompetencia az első nyelvben 5–6 éves korig fejlődik, és viszonylag gyorsan kifejleszthető egy másik nyelven is. A kognitív nyelvi kompetencia révén a nyelv a gondolkodás eszközévé válik, nyelvi eszközökkel megvalósuló összetett értelmi műveletek elvégzésében mutatkozik meg. Ezt a fajta kompetenciát csak egyszer sajátítjuk el, hiszen olyan egyetemes jártasságokból áll, amelyek minden nyelvben megtalálhatók. Kétnyelvű beszélők esetében a két nyelv fejlődése hatással van egymásra: ezt magyarázza a Cummins-féle küszöbhipotézis és a nyelvek fejlődésében jelentkező kölcsönhatás hipotézise. Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben, amikor mindkét nyelv fejlődését megfelelően serkentik (mindkét nyelv magas szintű ismerete alakul ki), a kétnyelvűség pozitív hatásai várhatók. Ennek feltétele, hogy az etnikailag heterogén környezet nemzetiségeit, nyelveit és kultúráit egyformán értékeljék, státusuk azonos legyen –, így a nyelvek elsajátítása és tanulása egyformán vonzó céllá válik. Amikor a környezet az egyik etnikumot, nyelvet és kultúrát előnyben részesíti a másikhoz/többihez képest, felcserélő kétnyelvűségről beszélünk, ilyen helyzetekben gyakori az alacsonyabb státusú nyelv felcserélése a felértékelt nyelvvel. Felcserélő helyzetben viszont egyik nyelvben sem alakul ki a kognitív nyelvi kompetencia. Cummins és M. Swain (1986) szerint a küszöbhipotézis magyarázatot ad a kétnyelvű gyermekek



eredményeiben tapasztalható különbségekre, látszólagos ellentmondásokra. „A küszöbhipotézis felvetése szerint lehetnek a nyelvi készségnek bizonyos szintjei, melyeket a kétnyelvű gyermekeknek mindkét nyelvben el kell érniük annak érdekében, hogy elkerüljék a kognitív károsodást, illetve lehetővé váljon, hogy a kétnyelvűség elsajátításának potenciálisan jótékony hatású aspektusai befolyásolják a kognitív funkciókat” (Cummins és M. Swain, 1986, 6 o.).

A fejlődési kölcsönhatás hipotézise a küszöbhipotézis továbbfejlesztése, lényege az, hogy a második nyelvben elérhető nyelvi kompetencia az első nyelvben kialakult kompetencia függvénye. Ha az első nyelv fejlődését nem serkentették kellőképpen és beiktatják a második nyelv intenzív tanulását, ez negatívan befolyásolja az első nyelv további fejlődését, ami viszont a második nyelvre is kihat. Ha az első nyelvi kompetencia szintje magas és a fejlődés feltételei optimálisak, a második nyelv intenzív tanulása sikeres módja a kétnyelvűség kialakulásának. Cummins munkái alapján Göncz (1995, 80 o.) a következő ábrán jeleníti meg a kétnyelvűség szintje, típusa és a kognitív hatások kapcsolatát:



A kétnyelvűség foka, típusa és a kognitív hatások kapcsolata

A fenti fogalmakhoz szorosan kapcsolódik a szemilingvalizmus vagy félnyelvűség fogalma is, illetve a kétnyelvűekre vonatkoztatott kettős félnyelvűség, mely egy olyan állapot, amelyben a személy mindkét nyelvet rosszabbul beszél, mint az adott nyelvek egynyelvű beszélői. Göncz (2004) szerint az egynyelvű egyén is lehet félnyelvű, ha nyelvi fejlődésében gátolt. Kétnyelvűek esetében a felcserélő kétnyelvűségi helyzetben léphet fel a jelenség, amikor az első

nyelv fejlődését háttérbe szorítják, és a második nyelv tanulását szorgalmazzák. Bár a küszöbhipotézis elmélete megosztotta a kutatókat, az elmúlt évtizedekben (Macswan 2000; Takakuma 2003), a nyelvi tervezésre, nyelvpolitikára, nyelvpedagógiára gyakorolt hatása jelentős.

### *A gyermekkori kétnyelvűség és a mindennapi pedagógiai munka*

Míg a szimultán kétnyelvűvé válás elsősorban a családi nyelvpolitika eredménye, a szekvenciális kétnyelvűség kialakításában az oktatási intézményeknek kiemelt szerepük van. De mikor kezdje, hány éves korban és hogyan tanulja meg / sajátítsa el a második (majd harmadik, negyedik) nyelvet az óvodában-iskolában a gyermek?

Az utóbbi években egyre nő a magyar oktatási hálózatban azoknak a gyermekeknek a száma, akik nem beszélnek anyanyelvi szinten a magyar nyelvet, így differenciált oktatás hiányában nem jutnak el a kiegyensúlyozott kétnyelvűség szintjére. A nagyon heterogén nyelvismerettel rendelkező gyermekek tanításának problémája komoly kihívást jelent napjainkban (Gombos 2010), és a kidolgozott megoldásoktól függ, hogy a kétnyelvű oktatás magas szintű kétnyelvűséget eredményez vagy tovább erősíti a beindult nyelvcserefolyamatokat. Vannak-e hatékony alternatív programok, hogyan alakíthatók ki sajátos nyelvcsoportok, hogyan vizsgáljuk, kövessük a programok eredményességét? A korai nyelvoktatás hatékony nyelvpedagógiai elvei, a kétnyelvűségből adódó kognitív előnyök nem vagy kevésbé érvényesülnek a mindennapi oktatói-nevelői munkában.

Ha a korai gyermekkori a második nyelv elsajátítása inkább az anyanyelv elsajátításához hasonlítható, sok múlik a nyelvi környezeten, valamint a kisgyermek és a másodnyelvű személy kapcsolatán, akinek kedvéért érdemes lehet „megtanulni” a másik nyelvet. Így válik fontossá a nagycsalád, a célnyelven elérhető közösség, média, programok. Milyen anyanyelvi/másodnyelvi hatások érik a gyermeket az iskolán-óvodán kívül? Vannak-e helyi szinten olyan kezdeményezések, melyek az anyanyelv/magyar nyelv használatát erősítik, a presztízsét emelik?

A pedagógusok nemcsak a közvetlen munkájukkal befolyásolják a gyermekek kétnyelvűvé válását, hanem közvetetten, az iskola rejtett tantervén keresztül, a nyelvcserefolyamatok visszafordíthatóságáról, az anyanyelvű oktatás nyelvi revitalizációs szerepéről vallott nézeteiken keresztül. Ezért fontos, hogy a gyermekkori kétnyelvűség problémaköre is témája legyen a szakmai vitáknak, fórumoknak.

### **Irodalom**

Albert, M. és Obler, L. K. (1978): *The Bilingual Brain: Neuropsychical and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. Academic Press, New York.

- Barron-Hauwaert, S. (2004): *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baker, C. (1993/2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bassola, P. és Lengyel Zs. (1996): Forschungsansätze der Kontaktlinguistik: Altersgruppe I: Kinder. In: Goebel, H., Nelde, P.H., Starý, Z. és Wölck, W. (szerk.): *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics, Linguistique de contact*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York. 364–371.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, New York.
- Borbély Anna (2001): A nyelvcseré folyamata és kutatása. In: *Nyelvtudományi Közlemények* 98. 193–215.
- Cummins, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers of Bilingualism*, Toronto OISE, 9., 1–43.
- Cummins, J. és Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman, London-New York.
- De Houwer, A. (2002): Comparing monolingual and bilingual acquisition. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1: 5–18.
- De Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P. és MacWhinney, B. (szerk.): *Handbook of Child Language*. Blackwell, London. 219–250.
- Gombos Georg (2010): Oktatás egy soknyelvű világban. Az oktatókat és az oktatási rendszert érintő kihívások. *Iskolakultúra*, 20. 4 sz. 59–67.
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvszociológiai vonatkozások*. MTT Könyvtár, Szabadka.
- Göncz Lajos (1995): A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Iлона (szerk.). *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 65–81.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge.
- Harley, B. és Wang, W. (1997): The critical period hypothesis: Where are we now? In: de Groot, A. M. B. és Kroll, J. F. (szerk.): *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1–50.
- Hoffmann, Ch. (1991): *An introduction to bilingualism*. Longman, London.
- Jarovinskij Alekszandr (1994). Gyermekkorai kétnyelvűség: hátrány vagy előny? Kísérleti vizsgálatok. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 5., 4 sz., 66–76.
- Johnson, J. S. és Newport, E. L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21. 1 sz., 60–100.
- Johnstone, R. (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra*, 14. 10 sz., 3–15.
- Karmacs Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvsajátítása*. PoliPrint, Ungvár.

- Kontra Miklós (2000): Egy s más a kétnyelvűségről. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csíkszereda: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, 59–75.
- Kraschen, S., Long, M. és Scarcella, R. (1979): Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13. 4 sz., 573–582.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*. Longman, London.
- Lenneberg, E. (1978): Age limitation to language acquisition. In: Lahey, M. (szerk.): *Readings in childhood language disorders*. Wiley, New York.
- Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3. sz., 217–230.
- Macswan, J. (2000): The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22. 1 sz., 3–45.
- McLaughlin, B. (1984): *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mechelli, A. (2004): Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 754.
- Navracsecs Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Navracsecs Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- 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.
- Polonyi Tünde Éva és Kovács Ágnes Melinda (2005): Többynyelvű elmék. In.: Gervai Judit és mts. (szerk.): *Ezzerarcú elme*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 187–198.
- Romaine, Suzanne (1989/1995): *Bilingualism*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Singleton, D. (1989): *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters 7, Clevedon.
- Tabors, P. és Snow, C. (1994): English as a second language in preschools. In: Genesee, F. (szerk.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge University Press, New York, 103–125.
- Takakuwa, M. (2003): *Lessons from a Paradoxical Hypothesis: A Methodological Critique of the Threshold Hypothesis*. Előadás: *4th International Symposium on Bilingualism*. Arizona State University, April 30 to May 3, 2003.
- Vančóné Kremmer Ildikó (1998): Észrevételek a gyermekkori kódválasztás és kódváltás változásairól. In: Lanstyák István és Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a magyar–szlovák kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 116–134.
- Volterra, és V., Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by a bilingual child. *Journal of Child Language*, 5 sz., 311–326.
- Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.