

T. Balla Ágnes

HARMADIKNYELV ELSAJÁTÍTÁS MAGYAR ANYANYELVŰ NYELVTANULÓK SZEMSZÖGÉBŐL

Third language acquisition from the perspective of language learners with Hungarian mother tongue

The present paper centres around the recognition that, in accordance with EU recommendations, school-age language learners in Hungary, with Hungarian as their mother-tongue frequently have to learn two foreign languages, at least partly simultaneously. The two most widely chosen languages are English and German. While traditionally it used to be the scope of second language acquisition (SLA) to research foreign language teaching and learning, it is a new branch of language acquisition research, third language acquisition (TLA) that deals with issues regarding multiple language learning situations. The aim of the paper is to define the differences between second and third language acquisition, and describe the situation of Hungarian language learners. The presented results are based on small-scale studies among subjects whose mother tongue is Hungarian with English and German as their second and third languages. The findings are in accordance with the results of the international third language acquisition research and provide a good starting point for conducting further studies.

BEVEZETÉS

Az idegen nyelv tanulással kapcsolatos kutatásokkal hagyományosan a másodikon nyelv elsajátítás (azaz *SLA*, *Second Language Acquisition*) kutatás foglalkozik, melynek, amint arra a tudományág elnevezése is utal, fő érdeklődési területe egy, az éppen aktuális, anyanyelven túli első idegen nyelv vizsgálata. Az utóbbi évtizedekben a nyelv elsajátításra irányuló elméletek minden esetben két nyelv egymásra hatását feltételezték és legfeljebb mellékesen tesznek arról említést, hogy további (idegen) nyelvek tanulási folyamata nem tér el az első idegen nyelv tanulásától (Hufeisen 2004).

A múltban tehát a legtöbb esetben a *másodikon nyelv tanulás* és a *kétnyelvűség* kutatására összpontosult a figyelem, és a *többsnyelvűség* fogalma csupán e két előbbi fogalom egy változataként jelent meg (Jessner 2008).

Sharwood Smith (1994:7 in Cenoz 2005:1) a *többsnyelvűség*, illetve a *többsnyelvi elsajátítás* kapcsolatát a *kétnyelvűséggel*, illetve a *másodikon nyelv elsajátítás* az alábbiak szerint határozza meg:

“A *többsnyelvűséget* illetve a *többsnyelvi elsajátítást* gyakran egyszerűen a *kétnyelvűség*, illetve a *másodikon nyelv elsajátítás* egy változa-

tának tekintik, s a *másodiknyelv elsajátítást (SLA)* jellemzően úgy határozzák meg, hogy 'bármely, az elsőtől különböző nyelv', anélkül, hogy tekintettel lennének arra, hogy anyanyelvén kívül hány egyéb nyelvet ismer a tanuló." (1994:7 in Cenoz 2005:1)

HARMADIKNYELV ELSAJÁTÍTÁS

A fentiekből látható, hogy a *harmadiknyelv elsajátítás (TLA, Third Language Acquisition)* kutatása önálló tudományterület. Az utóbbi évek kutatásai során a kétnyelvűség, mint a többnyelvűség egy válfaja jelenik meg.

A harmadiknyelv elsajátítást célzó vizsgálatok a következő nagy területeket ölelik fel: olyan gyermekek vizsgálatát, akik születésüktől fogva háromnyelvűek; olyan, születésüktől fogva kétnyelvű gyermekek vizsgálatát, akik idegen nyelvként tanulnak egy harmadikat; két- és többnyelvű beszélői közösségek vizsgálatát (pl. emigránsok vagy kisebbségek többnyelvű nyelvhasználatát); illetve olyan egynyelvű nyelvhasználók vizsgálatát, akik a harmadik nyelvet egy második idegen nyelv elsajátítása után, vagy azzal egyidejűleg tanulják.

A magyar anyanyelvű nyelvtanulók esetében ez utóbbi helyzetről beszélhetünk, hiszen Magyarországon tipikusan egynyelvű, magyar anyanyelvű nyelvtanulók tanulnak egy vagy több idegen nyelvet egyidejűleg, vagy egymást követően. Az ilyen jellegű helyzeteket feltáró kutatások azon alapulnak, hogy minden tanulási folyamat már meglévő, korábbi tudásra épül. Amikor valami újat tanulunk, pl. egy idegen nyelvet, megpróbáljuk az új elemeket bármilyen már meglévő nyelvészeti vagy egyéb tudáshoz kötni. Egy új nyelv tanulásakor a nyelvtanuló számára mind az adott nyelven belüli (*intralinguistic*), mind pedig a különböző nyelvek ismeretéből fakadó (*cross-linguistic*) tudásnak jelentősége van (Ringbom 2007).

A többnyelvi elsajátítást célzó kutatások eredményei alapján elmondható, hogy a „többnyelvi elsajátítás összetettebb, mint a másodiknyelv elsajátítás, mert tartalmazza mindazon összetevőket és folyamatokat, melyek a második nyelv elsajátításához szükségesek. Ugyanakkor olyan egyedi és esetlegesen összetettebb elemek és hatások jelenlétét is feltételezi, amelyek a több tanulandó nyelv interakciójából, illetve azok tanulásának folyamatából és hatásából fakadnak” (Cenoz 2000:41). Ezen hatások természetesen a nyelvek elsajátítási sorrendjétől is függenek. A többnyelvi elsajátítás és a másodiknyelvi elsajátítás közötti különbséget tovább árnyalja, hogy a különböző nyelveket különböző életkorban és különböző környezetben

kezdik tanulni a nyelvtanulók. További faktorként mindehhez hozzáadódik a nyelvek közötti tipológiai távolság kérdése, hiszen nem mellékes, hogy az anyanyelv és a tanulandó nyelv vagy nyelvek között mekkora a tipológiai távolság, vagy, ahogyan Kellerman (1977, 1983 in Kirkici 2007:2) nevezi, *pszichotipológia*. A pszichotipológia az a jelenség, hogy “egy tanuló nagyobb valószínűséggel transzferál egy nyelvi elemet egyik nyelvből a másikba, ha a célnyelvi elem tekintetében a két nyelv hasonló. Ha azonban a két nyelv egymáshoz nem hasonlít, a nyelvtanuló el fogja kerülni a transzferát”. Ezzel egyetértésben Ringbom (2001:65) azt állítja, hogy “azon nyelvek, amelyek hasonlóak (hozzávetőleg, rokonok) a célnyelvhez, a nyelvtanuló számára sokkal több referenciaponttal rendelkeznek, mint azok, amelyek semmilyen mértékű rokonságban nem állnak vele.”

A fentiekből tehát következik, hogy amikor a nyelvtanulók egy harmadik nyelv tanulásaiba kezdenek, lényegesen több már meglévő ismeretre támaszkodhatnak, és így gazdaságosabbá és hatékonyabbá válhat számukra a tanulási folyamat, mint a második nyelv esetében. A második és a harmadik nyelv elsajátítási folyamatai között jelentős különbségek vannak, hiszen míg a nyelvtanulók második nyelvük tanulásakor mindössze első nyelvük ismeretére támaszkodhattak, a harmadik nyelvük tanulásakor már mind az első, mind a második nyelvből meríthetnek tudást. A nyelvi tudáson kívül a nyelvtanuló a harmadik nyelv tanulásakor tisztában van azzal, hogy mit jelent egy új nyelv tanulása és rendelkezik nyelvtanulói stratégiákkal. Különösen akkor van ez így, ha a tanult idegen nyelvek hasonlítanak egymásra. Mindehhez nem feltétlenül szükséges, hogy az előző nyelvet „perfekt” tudja a nyelvtanuló, hiszen nem csupán nyelvi/nyelvészeti ismeretek aktiválódnak, hanem a korábbi nyelvek tanulása során megalapozott tanulási potenciál is (Hufeisen 2004).

Az eddigiekben általánosságban vázoltam fel a harmadik nyelv tanulásának sajátosságait, a továbbiakban pedig a speciálisan a magyar anyanyelvű nyelvtanulókról szeretnék szót ejteni.

A nemzetközi harmadiknyelv elsajátítás irodalom gyakorlatát követve a nyelvtanulók anyanyelvét *első nyelvnek* (L1), az első tanult idegen nyelvet *második nyelvnek* (L2), míg a második tanult idegen nyelvet *harmadik nyelvnek* (L3) nevezem.

EU AJÁNLÁSOK ÉS A NAT

Az Európai Unió oktatási minisztereinek tanácsa 1995-ben előírta: mindenki számára lehetővé kell válnia annak – függetlenül attól, hogy oktatása során milyen

képesítést szerez –, hogy anyanyelvén kívül az Unió legalább két másik nyelvét elsajátítsa. A későbbiek során a két nyelvet még specifikusabban jelölték meg: az egyik legyen egy nemzetközi, a másik pedig a tagország valamely szomszédja által beszélt nyelv (Jessner 2008:15).

A Nemzeti Alaptantervnek az élő idegen nyelvek tanítását előíró szakasza összhangban van az Európa Tanács ajánlásaival. „Az általános iskolában minden diáknak legalább egy idegen nyelvet kell tanulnia az anyanyelvén kívül. A gimnáziumokban, valamint azokban a szakközépiskolákban, ahol a feltételek adottak ehhez, a tanulónak két idegen nyelven kell használható nyelvtudásra szert tennie.” (NAT)

Az alaptantervi követelmények és fejlesztési feladatok az általános iskola végére minden diák számára legalább egy élő idegen nyelvből az A1-es szint elérését tűzik ki célul. A 9–12. évfolyamra többféle követelményt fogalmaznak meg aszerint, hogy a nyelvtanuló az adott nyelvből milyen szintre szeretne eljutni a kötelező iskolaévek végére, nyelvtanulása mennyire intenzív, illetve milyen szintű érettségi vizsgát kíván tenni. A tankötelezettség végére minden diáknak első idegen nyelvből legalább az önálló nyelvhasználói szintre (B1) kell eljutnia. Második idegen nyelvből a 12. évfolyam végére legalább az A2-es szintet kell elérni. (NAT)

VIZSGÁLATOK MAGYAR ANYANYELVŰ ADATKÖZLŐK BEVONÁSÁVAL

A 2006/2007-es Oktatás-statisztikai évkönyvet alapul véve Magyarországon a két leggyakrabban választott idegen nyelv az angol és a német. Az általános- és a középiskolákban (beleértve a gimnáziumokat, szakközépiskolákat és szakmunkásképző intézményeket is) a 2006/2007-es tanévben összesen 730 728 tanuló tanult angol és 462 103 tanuló tanult németet, szemben az összes többi nyelv valamelyikét tanuló összesen 76 147 diákkal. Ezen adatokból az is következik, hogy a két nyelvet tanuló nyelvtanulók által leggyakrabban választott nyelvkombináció az angol és a német; indokolt tehát a magyarországi többnyelvi elsajátítást olyan nyelvtanulók körében kutatni, akik második, illetve harmadik nyelvként e két nyelvet tanulják.

A szakirodalom nem bővelkedik magyar anyanyelvű adatközlőket vizsgáló tanulmányokban, éppen ezért eddigi vizsgálataim célja elsődlegesen az volt, hogy megállapítsam, magyar anyanyelvű, két idegen nyelvet (angolt és németet) tanuló középiskolások hasonló helyzetben vannak-e, mint a nemzetközi szakirodalomban leírt vizsgálatok alanyai, azaz második nyelvük – valamely szintű – ismerete valóban előnyt jelent-e harmadik idegen nyelvük tanulásakor. E kérdés megválaszolása

kiemelten fontos, hiszem a magyar nyelvtanulók anyanyelve tipológiailag távol áll bármely Magyarországon jellemzően választott idegen nyelvtől; a tanult idegen nyelvek pedig tipológiailag közelebb állnak egymáshoz, mint a magyar anyanyelvhez.

A vizsgálatokat nyelvtanárok és nyelvtanulók körében végeztem. Az eddig elévzött kutatás során azokra a kérdésekre kerestem a választ, hogy

1. lehetséges-e a nyelvórák keretein belül figyelembe venni a nyelvtanulók egyéb tanult nyelveit;
2. nyelvtanárok véleménye szerint angolul tanuló nyelvtanulók számára előnyt jelent-e egy másik idegen nyelv ismerete;
3. angolul és németül tanuló nyelvtanulók felismerik-e a közös etimonú szópárokat az általuk tanult idegen nyelvekben;
4. hatékonyabb-e a szavak tanulása, ha az idegen szavakat egyszerre mindkét nyelven sajátítja el a nyelvtanuló;
5. idegen nyelvi recepció esetén a második nyelvként tanult német elősegíti-e a harmadik nyelvként tanult angol könnyebb megértését, illetve ellenkezőleg, a második nyelvként tanult angol elősegíti-e a harmadik nyelvként tanult német könnyebb megértését;
6. illetve a tanult idegen nyelvek (angol és német) pozitívan hatnak-e egymásra írásbeli produkció esetén.

Az alábbiakban bemutatom, hogy eddigi vizsgálataim alapján hogyan válaszolhatjuk meg a fenti kérdéseket. Az első két kérdés megválaszolásának érdekében kérdőíves adagyűjtést végeztem magyar anyanyelvű angol nyelvtanárok bevonásával. A válaszokat elemezve megállapítottam, hogy bár a nyelvtanárok tisztában vannak diákjaik másik tanult idegen nyelvvel, mégsem áll módjukban az, hogy azt a nyelvórákon figyelembe vegyék és ily módon hatékonyabbá tegyék a tanulási folyamatot. Bár minden válaszadó fontosnak tartja, hogy tudja, diákjai mely más idegen nyelvet/nyelveket ismernek, mégis a válaszadóknak csupán egy része törekszik arra, hogy rávilágítson hasonlóságokra az angol és a másik idegen nyelv között mind lexikai, mind pedig strukturális szinten. Másik részük viszont, épp ellenkezőleg, szándékosan elkerüli más nyelvek használatát az angol nyelvórán, nehogy azzal zavart okozzon a nyelvtanulási folyamatban.

A megkérdezett nyelvtanárok mindegyike egyetértett abban, hogy az angol nyelvet tanuló diákok számára előnyt jelent más nyelvek ismerete. A megkérdezettek abban is egyetértettek, hogy kezdő nyelvtanulók esetében elsősorban a szókincs

terén, haladóbb szinteken pedig mind a szókincs, mind pedig a nyelvtani szerkezetek terén jelent előnyt egy másik idegen nyelv ismerete. A fentiek ellenére a nyelvtanárok – saját megítélésük szerint – ritkán tesznek utalásokat a nyelvtanulók által tanult egyéb idegen nyelvekre. Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a megkérdezett nyelvtanárok gyakorlatilag az angolt mint első és egyetlen idegen nyelvet oktatják diákjaiknak az angol nyelvórákon (T. Balla 2007).

A nyelvtanároktól kapott válaszokat összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy bár angol nyelvórákon tudatosan nem építenek a diákok által tanult másik idegen nyelvre, tapasztalatuk szerint egy másik idegen nyelv ismerete előnyt jelent diákjaik számára.

Egy másik vizsgálat azt célozta, hogy felmérjem, vajon angolul és németül tanuló nyelvtanulók megbízhatóan felismerik-e a közös etimonú szópárokat az általuk tanult idegen nyelvekben. A megkérdezett diákok a próba során olyan feladatot oldottak meg, melyben egyesek megadott angol és német szavakról el kellett dönteniük, hogy azok egymás angol illetve német megfelelői-e. A kiértékelés során arra a meglepő felismerésre jutottam, hogy a diákok az esetek zömében az alaki hasonlóság ellenére is csak akkor tudták párba állítani az etimológiailag rokon angol illetve német megfelelőket, ha azokat mindkét nyelven már ismerték. Megállapítható tehát, hogy a nyelvtanulók tudatában vannak annak, hogy az általuk tanult idegen nyelvek között lexikai és strukturális hasonlóság van, a konkrét hasonlatosságok felismerése mégsem tudatos folyamat.

Az eddigiekben tehát megállapítottam, hogy ha a nyelvtanulók érzékelnek is hasonlóságokat az általuk tanult idegen nyelveken, az semmiképpen nem tudatos, és azok tudatosítását nyelvtanáraiktól sem várhatják. Mindezek alapján felmerül a kérdés, hogy hatékonyabbá válik-e a nyelvtanulás, amennyiben a diákok tanulási folyamatuk során szembesülnek az általuk tanult nyelvek közötti hasonlóságokkal és különbségekkel. Ennek vizsgálatára egy nyelvi kísérletet végeztem, mely bebizonyította, hogy a diákok a szavak tanulásakor mind rövidebb, mind hosszabb távon mindkét nyelven jobban emlékeznek a tanult idegen szavakra, ha azokat rendszerben, a hasonlóságokat és a különbségeket figyelembe véve tanulták (T. Balla 2007).

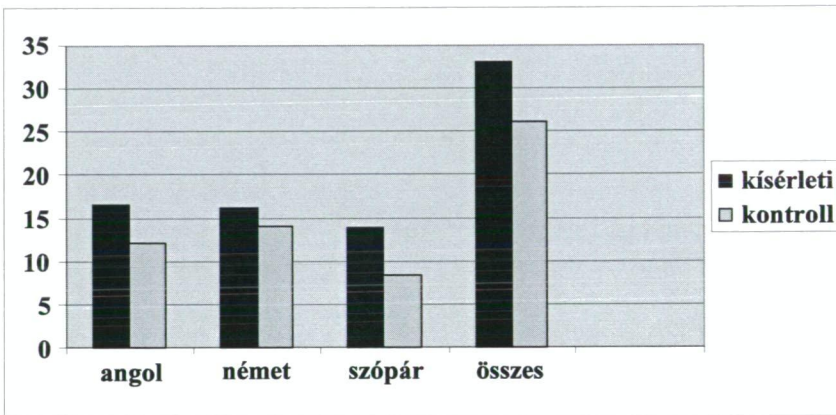
A vizsgálatban részt vevő nyelvtanulók egy magyarországi nagyvárosi középiskolában tanuló magyar gimnazisták voltak, akiknek a második nyelve német, a harmadik pedig angol. A vizsgálat során azt teszteltem, hogy a diákok olyan szavakat, melyek angol, illetve német megfelelői közös etimonú szópárok, rövid és hosszú távon könnyebben megjegyeznek-e, ha azokat mindkét nyelven egyszerre, a szabályszerűségekre és különbségekre odafigyelve tanulják. A kontrollcsoport tagjai

ugyanazeket a szavakat hagyományos módon tanulták, azt a helyzetet szimulálva, ami egyébként is történik: angol szavakat angolórán, német szavakat német órán. A tanítást tesztelés követte, szódogozat formájában.

Ha összehasonlítjuk a csoportok által elért átlagokat, képet alkothatunk a két különböző módszer sikerességéről. Az 1. és 2. ábra bemutatja a rövid- és hosszútávú memória tesztelésének átlageredményeit.

Az 1. ábra jól mutatja, hogy a kísérleti csoport által elért átlagok minden esetben magasabbak, mint a kontrollcsoport átlagai.

1. ábra. A két csoport tagjai által elért pontszámok közvetlenül a kísérlet után

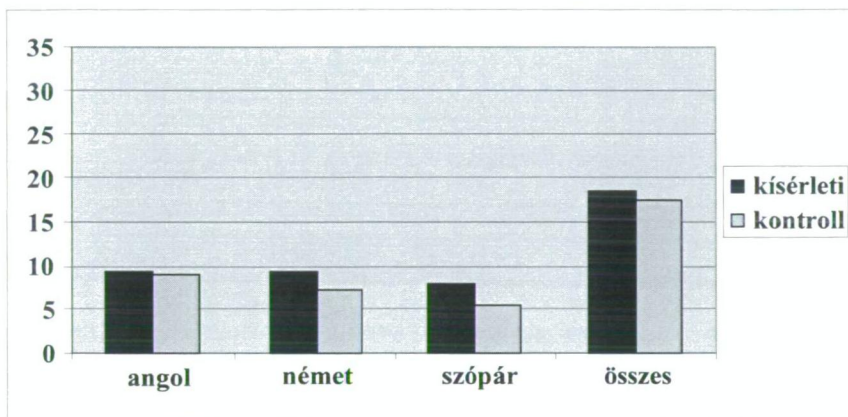


1. ábra. A két csoport tagjai által elért pontszámok közvetlenül a kísérlet után.

Az összesen elérhető 52 pontból (26 angol és 26 német szó) a kísérleti csoport átlagosan 33, a kontroll csoport átlagosan 26 szót jegyzett meg rövid távon; ez 7 pontos különbséget jelent. Az angol szavak esetében a különbség 4,2, míg a német szavak esetében 2,14. Szembeötlő a különbség a szópárok esetében: a kísérleti csoportban a diákok nagyobb valószínűséggel emlékeztek a szópár mindkét tagjára: átlagosan 13,8 párral szemben a kontroll csoportban számított 8,5 párral.

Egy hét elteltével, újratesztelést követően a két csoport közötti különbség, csekélyebb mértékben ugyan, de még mindig megmutatkozott.

2. ábra. A két csoport tagjai által elért pontszámok egy hét elteltével



2. ábra. A két csoport tagjai által elért pontszámok egy hét elteltével.

Érdekes eredményt hozott a két csoport tagjai által elért legalacsonyabb és legmagasabb értékeinek összehasonlítása. A kísérleti csoportban a leggyengébb teljesítményt nyújtó diák összesen 24 szóra emlékezett közvetlenül a kísérlet után, míg a kontroll csoport leggyengébben teljesítő diákja 13-ra. A szópár értékeket összevetve azt találjuk, hogy míg a leggyengébben teljesítő diák is emlékezett 8 szópárra a kísérleti csoportban, a kontrollcsoport leggyengébben teljesítő diákja mindössze egyetlen szópárra emlékezett rövid távon. Mindez arra enged következtetni, hogy a szópár-tanítós módszer még a leggyengébb diákok esetében is hatékonyabb lehet a hagyományos módszereknél. Úgy tűnik tehát, hogy azok a nyelvtanulók, akik az angol-német szópárokat rendszerbe foglalva, a szabályokat is figyelembe véve tanulták, több szóra emlékeztek, mint a kontroll csoport tagjai, akik ugyanezen szavakat hagyományos módon, egymástól elkülönítve tanulták.

Ez utóbbi vizsgálatból az derült ki, hogy a már tanult nyelvek mi módon segíthetik egymást, a továbbiakban pedig egy olyan kísérlet eredményéről számolok be, ahol arra a kérdésre kerestem a választ, hogy vajon a nyelvtanulók még harmadik nyelvi tanulmányaik megkezdése előtt milyen tudást és tapasztalatokat hoznak magukkal második nyelvük és annak tanulása alapján. Ezt egy olyan fordítási feladattal teszteltem, melyben a németet második nyelvként tanuló nyelvtanulók egy általuk még nem tanult, ismeretlen (harmadik) nyelven, angolul írt szöveggel találkoztak (ld. a 3. ábra angol nyelvű mondatai). A vizsgálatot 9. osztályos magyar szakközépiskolásokkal végeztem el. A diákok magyar anyanyelvükön és német má-

sodik nyelvükön kívül nem ismernek egyéb nyelveket. A fordítandó szöveg tartalmazott olyan nyelvi elemeket, amelyeket magyar- illetve német nyelvtudásuk alapján a diákok megérthetnek. A szöveg témáját úgy választottam meg, hogy az olyan tartalmi elemeket is tartalmazzon, amelyeket a diákok háttértudásként ismerhetnek. Az így keletkezett, a labdarúgás szabályait és egy híres játékos díjazását leíró hét mondatos szöveg összesen 54 szót tartalmaz, melyből egy, a labdarúgó játékos, Kaká neve tulajdonnév, a fennmaradó 53 szó közül néhány többször is előfordul, így az elemzés tárgyát képező szavak száma összesen 32. A diákok teljes mértékben megértették és képesek voltak magyarra fordítani a számukra ismeretlen nyelven írt szöveget, nehézséget mindössze 1–2 szó okozott. Az a meglepő tény, hogy a diákok sok szót nem magyar vagy német tudásukból, háttérismeretükből vagy a kontextusból következtettek ki, hanem „eleve” ismertek angol nyelvű dalokból, filmcímekekből és számítógépes játékokból, felvetette azt a kérdést, hogy milyen eredményt kaptunk volna más, angoltól különböző harmadik nyelv vizsgálatakor. E vizsgálat ellentett-vizsgálatként elvégeztem ugyanezen szöveg német változatának fordítását olyan nyelvtanulókkal, akiknek, a fentiekkel ellentétben, az angol a második nyelvük. Egyértelműen megállapítható, hogy az angolul tanuló nyelvtanulók korántsem voltak olyan sikeresek, mint németül tanuló társaik (T. Balla 2008c).

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Football is an interesting game. Fußball ist ein interessantes Spiel.2. Kaká is a good player. Kaká ist ein guter Spieler.3. He won the Golden Ball. Er gewann den Goldenen Ball.4. There are eleven players in a football team. Es gibt elf Spieler in einer Fußballmannschaft.5. They play with a ball and the aim of the game is to score a goal. Sie spielen mit einem Ball und der Zweck des Spiels ist es dass man ein Tor schießt.6. Two teams play a match. Zwei Mannschaften spielen ein Spiel.7. The team which scores the most goals wins the match. Die Mannschaft, die die meisten Tore schießt, gewinnt das Spiel. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3. ábra. A fordítandó mondatok angolul és németül.

Megállapítható tehát, hogy második nyelvtől függően eltérő mértékben ugyan, de mégis kimutatható, hogy egy idegen nyelvet tanuló nyelvtanulók egy harmadik nyelvi szöveghez nem teljesen ismeretlenként közelednek, és képesek azt többé-kevésbé értelmezni.

A fenti vizsgálat leginkább a recepcióra irányult, míg a következőkben ismertetendő vizsgálat a produktív folyamatokra vonatkozik. Célja egyfelől az volt, hogy megállapítsa, a magyar anyanyelvű nyelvtanulók mely nyelvből transzferálnak lexikai elemeket, amikor a célnyelvi elemekben bizonytalanok, másfelől pedig az, hogy felmérje, hogy vajon a második idegen nyelv segít-e a harmadik nyelv aktivizálásánál. Az első kérdés a nyelvi elemek aktiválásakor lezajló nem tudatos folyamatokat vizsgálja, míg a második kérdés tudatos aktivizálási folyamatra vonatkozik (T. Balla 2008b).

A vizsgálatban résztvevő diákok magyar anyanyelvű középiskolás nyelvtanulók, akik angol és német nyelvet tanulnak. A vizsgálatban résztvevő diákok egy részének az angol a második és a német a harmadik nyelve, míg másik részüknek épp ellenkezőleg, német a második és az angol a harmadik nyelve. Az adatfelvétel két lépésben történt. Először a nyelvtanulók angolul is és németül is 50–50 szavas fogalmazást írtak családjukról és hobbijukról. A témaválasztást egyfelől az indokolta, hogy az így kapott szövegekben nagyjából hasonló szókinszre számíthattam, másfelől pedig az, hogy ezekben a témakörökben különösen nagy az etimológiailag rokon angol-német szópárok aránya. A fogalmazások nagy számban tartalmaztak transzferjelenségeket. Annak érdekében azonban, hogy az adatközlők mindegyikénél ugyanazokat a transzferjelenségeket vizsgálhassam, az így kapott szövegekben talált transzferjelenségeket összegyűjtve létrehoztam egy néhány mondatos magyar fogalmazást, melyet a diákok mind angolra, mind pedig németre lefordítottak.

Az adatfelvétel során a diákok először a harmadik, majd a második nyelvükre fordították le a szöveget. Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok magyar anyanyelvükből nem (vagy csak igen csekély mértékben) transzferáltak. A diákok leggyakrabban az első idegen nyelvükből a másodikba transzferáltak, s itt a transzfert, mint negatív jelenséget értelmezhetjük, hiszen a célnyelvi produkció (többek között) a transzfer következtében nem lett hibátlan.

E vizsgálat második kérdése arra vonatkozott, hogy vajon a második idegen nyelv segít-e a harmadik nyelv aktivizálásánál tudatos módon. Ennek a vizsgálatára a fentiekben ismertetett fordítási feladatot egészítettem ki még egy feladattal: miután a diákok mindkét általuk tanult idegen nyelvre lefordították a szöveget, újra

átnézték fordításaikat, és tetszés szerint változtathattak azon, oly módon, hogy az utólagos változtatás nyilvánvaló legyen. Feltételezésem szerint, azáltal, hogy a diákok addigra mindkét nyelvükön aktivizálni próbálták az adott lexikai anyagot, a célnyelvi szövegek átnézésekor a másik idegen nyelv hatására további szavakat idéznek fel. Ilyen azonban az adatközlők mindössze egy negyedénél fordult elő, s náluk is csupán 1–2 esetben. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy az L2 idegen nyelv – a tudatos szinten – inkább negatívan, mint pozitívan befolyásolja az L3 produkciót.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KITEKINTÉS

Eddigi vizsgálataim mindegyike kisszámú adatközlőre irányult, aminek oka elsősorban az, hogy annak érdekében, hogy pontos eredményeket kapjak, célnak tekintettem azt, hogy vizsgálati alanyaim minden esetben hasonló nyelvtanulói háttérrel rendelkezzenek, s ez, tekintetbe véve az iskolai nyelvtanulási kombinációs lehetőségeket, korlátot jelentett a vizsgált csoportok létszámának meghatározásakor. Véleményem szerint azonban, épp az adatközlők gondos megválasztása miatt, a kapott eredményekből általános következtetéseket is levonhatunk.

Az eddigi vizsgálatok eredményeiből kitűnik, hogy ha a nyelvoktatás során alapul vennék a már ismert idegen nyelvet és a különbségeket és hasonlóságokat rendszerbe foglalva összegeznék, azáltal a nyelvtanuló tanulási folyamatát nagy mértékben elő lehetne segíteni. Erre utalnak a nyelvtanárok által adott válaszok, valamint a nyelvtanulók által szolgáltatott adatok közül mindazok, amelyeknél a már tanult második és a már tanult, vagy a jövőben tanulandó harmadik nyelv hatásait próbáltam feltérképezni.

Eddigi vizsgálataim eredményei tehát összhangban vannak a nemzetközi szakirodalom eredményeivel, és, megítélésem szerint, jó alapot képeznek a további magyarországi harmadik nyelv-elsajátítási kutatásokhoz. Átfogóbb képet akkor kaphatunk, ha a kutatásban több adatközlő vesz részt és az adatközlők köre a középiskolásokon túl felnőtt korú nyelvtanulókra is kiterjed. Tovább árnyalhatná az eredményeket, ha a vizsgált nyelvek között az angolon és németen túl más idegen nyelv, például valamely újlatin nyelv is szerepelne.

HIVATKOZÁSOK

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. Rendelet, a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg.
- Cenoz, Jasone. 2000. Research on Multilingual Acquisition. In: Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (Eds.). *English in Europe – The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters. 39–53.
- Cenoz, Jasone. 2005. Learning a third language: cross-linguistic influence and its relationship to typology and age [Harmadiknyelv tanulás: nyelvek közötti hatás és annak kapcsolata a tipológiával és az életkorral]. In: Britta Hufeisen & Robert J. Fouser (Szerk.). *Introductory Readings in L3* [L3 Bevezető Olvasmányok]. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 1–11.
- Hufeisen, Britta. 2004. A brief introduction to the linguistic foundations [Rövid bevezető a nyelvészeti alapokhoz]. In: Britta Hufeisen, Gerhard Neuner (Szerk.). *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English* [A többnyelvűség projekt: Harmadiknyelv tanulás – Német az angol után]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 7–11.
- Hufeisen, Britta. 2005. Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues [Többnyelvűség: Nyelvészeti modellek és az ezekhez kapcsolódó kérdések]. In: Britta Hufeisen & Robert J. Fouser (Szerk.). *Introductory Readings in L3* [L3 Bevezető Olvasmányok]. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 31–47.
- Jessner, Ulrike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges [Harmadik nyelvek tanítása: Eredmények, trendek, kihívások]. *Language Teaching*. 2008. 41.1: 15–56.
- Kellerman, Eric. 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning [A transzfer stratégiájának jellemzéséről második nyelv tanulásakor]. *Interlanguage Studies Bulletin* 2. 1, 58–146.
- Kirkici, B. 2007. *Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German*. [„Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen”: Lexikai transzfer török anyanyelvű, angolt második és németet harmadik nyelvként tanuló nyelvtanulóknál.] Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12.3. Elérhető: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-3/beitrag/Kirkici.htm
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2006/2007. Elérhető: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2006_2007_070824.pdf
- Ringbom, Håkan. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* [Nyelvek közötti hasonlóság az idegennyelv tanulásban]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second language learning: theoretical foundations* [Másodiknyelv tanulás: elméleti alapok]. London: Longman.
- T. Balla Ágnes. 2007. Tanuljunk két idegen nyelvet egyidejűleg! Magyar nyelvtanulók tapasztalatai két rokon nyelv, az angol és a német tanulásával. *Nyelvinfó*. 15.1. 13–23.
- T. Balla Ágnes. 2008a. Mit tud, aki nem tud angolul? *Nyelvinfó*. 16.1. 37–45.
- T. Balla Ágnes. 2008b. Angolul és németül tanuló nyelvtanulók transzferjelenségei. *MANYE XVIII Konferencia kötete*. 701–707.
- T. Balla Ágnes. 2008c. What does an L3 learner already know? [Mit tud a nyelvtanuló, mielőtt egy harmadik nyelv tanulásába fog?] In: Otilia Marti Arnandiz and Maria Pilar Safont Jorda (szerk.) *Achieving multilingualism: wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castello de la Plane: Universitat Jaume I. 468–498.