

# Az életkor szerepe a nyelvtanulásban

## Bevezetés

Az életkor szerepének vizsgálata gyakori a nyelvelsajátítással és nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokban. Széles körben elterjedt a nézet, mely szerint az életkor meghatározó szerepet játszik ezekben a folyamatokban. A szakirodalomban a higgadt elemzések váltakoznak az elfogult állásfoglalásokkal, melyek pedagógiai következményeik miatt fontosak. A kilencvenes években fokozott érdeklődés mutatkozik az iránt, hogy az életkor hogyan és milyen mértékben jelzi előre a nyelvelsajátítás eredményességét, módját és idejét (a legutóbbi publikációk között ld. Bialystok és Hakuta, 1999; Birdsong, 1999, 2002; Weber-Fox és Neville, 1999; Marinova-Todd, Marshall és Snow, 2000, 2001; Hyltenstam és Abrahamsson, 2001; Ulmann, 2001).

Általánosan elfogadott, hogy a gyerekek gyorsabban, könnyebben és eredményesebben sajátítanak el nyelveket, mint a serdülők vagy a felnőttek. Mindezeket az előnyöket az úgynevezett kritikus periódus (KP) létével magyarázzák, mely a feltételezések szerint egy olyan időszakot jelöl, mely során a nyelvelsajátítás általában könnyebb és eredményesebb, mint az azt követő periódusban, amikor már elérhetetlenné válik az anyanyelvit megközelítő szint elérése.

A kritikus periódus első tárgyalása (Penfield és Roberts, 1959) számos kutatást motivált, melyekben a KP hipotézise mellett és ellen érvelők közel azonos arányban találhatók. Az elmúlt negyven év vizsgálatai és azok újraértékelései olyan kérdésekre kerestek választ, mint például, hogy milyen területeken sikeresebbek a gyerekek, mint a serdülők és a felnőttek, miért nem jutnak el a később kezdők az anyanyelvi szintre, mely nyelvi területen élveznek előnyt a fiatal és idősebb nyelvtanulók. A közelmúltban a vizsgálatok kiterjedtek a neurolingvisztika területére (pl. Ullman, 2001; Weber-Fox és Neville, 1999), valamint a korai és felnőtt nyelvtanulás konnekcionista modellezésére is (pl. Ottó, 2001). Annak ellenére, hogy az anyanyelvi beszélő mintaként történő kezelése mostanában erősen megkérdőjeleződött, az életkor szerepe kapcsán a kérdés továbbra is szerepel a kutatások napirendjén.

Az életkor szerepét tárgyaló tudományos vizsgálatok jelentőségét növeli, hogy egyrészt pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai és szociolingvisztikai jelenségeket integrálnak, másrészt befolyásolhatják a nyelvpedagógiai, valamint a nyelvpolitikai döntéseket. A korai idegen nyelvi programok mellett szóló érvek az életkorról kapcsolatos előnyökből logikusan következnek, ezért gyakorlati következményei vannak. A téma kutatómódszertani szempontból is fontos. Az alkalmazott nyelvészetben gyakori eljárások sokaságát alkalmazzák, de az eredmények megbízhatóságával, és a kutatások validitását illetően kételyek merülnek fel.

Tanulmányom célja, hogy kritikusán áttekintsem ezt a területet, és megmutassam, miért problémás az életkort független változóként kezelni. Az életkor a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás menetét, folyamatait és sikerét egyéb változókkal szoros interakcióban befolyásoló tényező, szerepe lényeges és gyakran ellentmondásos. Ezért is fontos megérteni és további kutatásokban foglalkozni vele. Mint azt látni fogjuk, a téma tárgyalása számos egyéb lényeges kérdéshez vezet el és hozzájárulhat a nyelvelsajátítás folyamatainak jobb megértéséhez. Singleton (1989, 265) szerint meg kell elégednünk azzal, hogy az életkorral kapcsolatban bizonytalanság és komplexitás a jellemző. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a bizonyosság irányába történő elmozduláshoz.

Először a KP hipotézisét tárgyaló álláspontokat tekintem át, majd a korai kezdés megvalósulását két pedagógiai programban: a bemelegítő programokban, melyek célnyelvi környezetben valósulnak meg, ezután az idegen nyelvi környezetbe ágyazott korai nyelvtanulási programokra térek ki, melyekben az idegen nyelvi hatásoknak a diákok az osztálytermi környezeten kívül alig vannak kitéve.

A kritikus periódus léte mellett szóló érvek neurolingvisztikai, kognitív, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, valamint nyelvészeti szempontok köré csoportosíthatók. Mindezek négy álláspontot tükröznek a nyelvtanulás kezdetét illetően: „minél előbb, annál job”, „minél később, annál job”, „minél előbb, annál előnyösebb bizonyos területeken” és „minél előbb, annál jobb hosszú távon”.

## **A második nyelv elsajátításának kritikus periódusa**

A nyelvelsajátítás kritikus periódusa arra az általánosan tapasztalt jelenségre vonatkozik, mely szerint az életkor előrehaladtával a nyelvelsajátítás nehezebbé válik. Ezzel szemben a KP előtt, illetve alatt, a nyelvelsajátítás természetes és erőfeszítés nélküli (Ellis, 19986, Scovel, 1988).

Egyes szerzők az „optimális” vagy „érzékeny” kifejezést használják (Patkowsky, 1980), mások a „kritikus periódust” (Scovel, 1988, Singleton, 1989), megint mások mindkettőt (Pléh, Palotás és Lőrinc, 2002).

A KP-sal kapcsolatos kérdéskörben három elhatárolható álláspontot találunk: Az első csoportba azok tartoznak, akik szerint az anyanyelvi kiejtést csak a gyerekkorban kezdők érhetik el (pl. Dulay, Burt és Krashen 1982; Scovel 1988; Larsen-Freeman és Long 1991; Johnson 1992). A második álláspont szerint a kutatások eredményei ellentmondóak (Singleton 1989, 137). A harmadik táborba tartozók tagadják a KP létezését: szerintük a gyerekek és felnőttek nyelvelsajátításában megjelenő különbségek a kontextustól és az életkorral kapcsolatos érzelmi és kognitív jellemzőkből fakadnak (pl. van Els és társai, 1984, 109; Stern, 1983; Harley és Wang, 1997).

## **Elméleti magyarázatok**

Ez elméleti magyarázatok a neurobiológiai, kognitív, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, valamint nyelvészeti érvek köré csoportosíthatók. Ezeket itt röviden sorra vesszük.

## Neurobiológiai érvek a KP mellett

Az optimális életkorral foglalkozó első publikációt Penfield és Roberts (1959) tette közzé, melyben a kisgyermek jobb nyelvtanulási képességét az agy magasabb fokú plaszticitásával magyarázták. Ennek alátámasztására az agyi sérülésekből felépült gyerekek eseteit elemezték, mely álláspontot később Lenneberg (1967) is megerősítette (összefoglalóját ld. Hámori, 1996, Pléh és társai, 2002). Lenneberg feltételezése szerint az átlagos intelligenciájú személyek képesek egy második nyelvet megtanulni tizenévesként, de a nyelvtanulást gátló blokkok gyorsan növekednek a serdülőkort követően. A könnyed elsajátítást a nehezkesebb tanulás váltja fel, és az akcentus nehezen leküzdhetővé válik. Ugyanakkor kommunikálni egy idegen nyelven felnőttek is kiválóan megtanulnak (1967, 176).

Ezt a gondolatmenetet folytatta Scovel (1969), aki három kérdéskörre bővítette a területet: (1) a nem anyanyelvi beszélők akcentusát az iskolázatlan anyanyelvi beszélő is képes elkülöníteni; (2) a lateralizáció befejeződése (az agyi plaszticitás csökkenése) lehet az oka annak, hogy felnőttek képtelenek akcentus nélküli nyelvelsajátításra; (3) a KP csak a fonológia (kiejtés) területére hat. Ez utóbbit később olyan esettanulmányokkal támasztották alá, mint az USA volt külügyminisztere, Henry Kissinger (Brown, 1987, 46), a lengyel anyanyelvű, kiváló angol regényíró, Joseph Conrad (Scovel, 1988, 65) vagy a magyar származású életművész, Gábor Zsazsa, akik felnőttként kiválóan megtanultak angolul, de erős akcentusukat megőrizték.

Az úgynevezett „felnőtt nyelvtanulás paradoxonának” nevezett jelenségre a konneccionisták is megkíséreltek magyarázatot adni (Sokolik, 1990), melyre a cáfolat is hamarosan megjelent (Jacobs és Schumann, 1992, 294). A kilencvenes években a konneccionista vonal számítógépes szimulációi megszorodtak általában a tanulási folyamatok modellezésére és konkrétan a nyelvtanulásra (Bechtel és Abrahamsen, 1991; Rumelhart és McClelland, 1994; Regier, 1996; Plunkett, 1995; McLeod, Plunkett és Rolls, 1998; Ottó 2000, 2001). Ottó István modelljében egyrészt a felnőttek kezdeti előnyére, másrészt a gyerekek jobb végeredményére keres magyarázatot. Bevezeti a célnyelvi leíró fogalmát, mely explicit információt tartalmaz, melyeket a felnőtt vagy megtanul, vagy felfedez magának. A modellezés eredményeként az input mennyisége mellett, annak minősége is meghatározó szerepet kap a nyelvtanulás sikerének alakulásában.

A KP mellett érvelő alkalmazott nyelvészek a neurobiológiai kutatások eredményeit is felhasználják (Larsen-Freeman és Long, 1991; Scovel, 1988), és az újabb vizsgálati eljárások alkalmazásával a kör egyre szélesebb. A kérdés nem korlátozódik a KP léteire, hanem előtérbe kerültek a nyelvi jelenségek mentális reprezentációjának kérdései, melyeket egyre többen értelmeznek a második nyelv elsajátítása felől közelítve (Birdsong, 2002; Jacobs és Schumann, 1992; Paradis, 1995; Pulvermüller és Schumann, 1994, 1995; Eubank és Gregg, 1995; Schumann, 1995; Jacobs, 1995; Pulvermüller, 1995; Ullman, 2001).

Az új vizsgálatok közül néhány konkrétan kapcsolódik a KP hipotéziséhez: például Kim, Relkin, Lee és Hirsch (1997) funkcionális képalkotó eljárással (fMRI) vizsgálta az első és második nyelv lokalizációját kétnyelvűek agyában. Bár az eredmények kissé ellentmondásosak, mivel a kétnyelvű résztvevők kiválasztása nem volt eléggé megalapozott és dokumentált (Bialystok, 1998), mára számos neurobiológiai kutatás ismeretes, és az eredmények egyre szélesebb körben elfogadottak.

A deklaratív/procedurális modellben (Ullman, 2001) a mentális lexicon és mentális grammatika tanulása, reprezentációja és feldolgozása két ismert emlékezeti rendszerhez kötődik. A lexikális memória a deklaratív memória függvénye, míg a nyelvtant a procedurális memória szolgálja ki az első nyelv esetében. Serdülőkor utáni második nyelv elsajátításakor azonban a grammatikai szabályok (melyek lehetnek memorizált vagy explicit szabályok) jórészt szintén a deklaratív/lexikális memóriától függenek. Az életkor előrehaladtával a nyelvtanulók sokkal inkább a deklaratív memóriájukra hagyatkoznak, mint a fiatalabb kezdők. Ez összhangban lehet a konnekcionista által javasolt modellel. Pinker (1999) munkája nyomán Pléh és Lukács (2002) egy hasonló kettős modellben a két rendszert asszociatív elemtároló és szabályalapú rendszerként különíti el. Feltételezésük szerint a tudás kettőssége a nyelvben megfeleltethető a *tudni mit* és a *tudni hogyan*, illetve az explicit és a hallgatólagos tudás közötti különbségnek.

Összefoglalva: A neurolingvisztikai vizsgálatok eredményei ma már elfogadottak és egyre szaporodnak. A kritikus periódusról a hangsúly egyre inkább az életkor előrehaladtával párhuzamosan megmutatkozó minőségi változásokra helyeződik át. A korai stimuláció és az életkori sajátosságoknak megfelelő intellektuális kihívások helyénvalóságát a neurolingvisztika eredményei alátámasztják.

A neurolingvisztikai kutatások oldalhajtásaként felvirágozott egy pedagógiai vonal, mely mindkét félteke bevonását hirdeti és az intelligenciák sokféleségét (Gardner, 1998) hivatott fejleszteni. Bár az ezeken az alapelveken kidolgozott tananyagok sokasága jelent meg a nyelvoktatási piacon (pl. CALLA sorozat, Hunter, 1982; Blazic, 1993; Jónai, 1991; Wingate, 1993), az eredmények szisztematikus vizsgálata még várat magára.

## A kognitív magyarázat

A leggyakrabban említett magyarázat a gyermekkori és felnőttkori nyelvsajátítás közötti különbségekre a serdülőkorra jellemző formális gondolkodás fejlődése, mely negatívan hat a nyelvsajátítás folyamatára. Dulay, Burt és Krashen (1982) a hatást kizárólag a tudatos nyelvtanulás területén feltételezi, ezért a kognitív magyarázat csak részben érvényes a gyerekek és felnőttek közötti különbségekre. Főként az marad homályban, miként lehetséges, hogy a gyerekek hosszú távon sikeresebbek a felnőtteknél.

Hasonló magyarázatot ad Wong Fillmore (1991) nyelvsajátítási modellje. Kétféle mechanizmust feltételez: az egyik a nyelvi ösztönre épülő természetes nyelvsajátítás, a másik pedig, az általános kognitív készségek együttese. A gyerekek az elsőre támaszkodnak, míg az életkor növekedésével a második típus egyre inkább előtérbe kerül. Larsen-Freeman és Long (1991, 163) ezt a váltást úgy jellemzi, mint valamit valamiért: a felnőtteknek javára válik az absztrakt gondolkodás, de a természetes nyelvsajátításra való képességüket elveszítik.

Másfajta taxonómiával, de hasonló jelenségekről ír Cummins (1980; 1991), Cummins és Swain (1986). Kétféle készségegyüttest különböztetnek meg: alapvető interperszonális kommunikációs készségeket, melyek kontextusba ágyazottak és kognitív szempontból kis mértékben megterhelőek, valamint kognitív akadémikus készségeket, melyek kontextusból kiszakítottak és kognitívan megterhelőbbek. Ebben a modellben a kognitív fejlődés hatása együtt érvényesül a tapasztalatokkal, melyeket az anyanyelvi készségek támogatnak. Ez adja a magyarázatot arra, hogy a felnőttek a fejlődés első szakaszában gyorsabban fejlődnek a gyerekeknél.

Skehan (1998) másféle megkülönböztetést javasol: az egymással párhuzamosan

létező rendszerek közül az egyik szabályokon alapuló analitikus, a másik a formulákra, példákra épül. Az elsőben a szabályok és a memória működnek együtt, míg a másodikban a memóriában tárolt egységek a főszerep. A lexikon és az analízis nélküli egységek szerepéről manapság egyre gyakrabban tesznek említést (pl. Singleton, 1999; Wray, 1999). Amikor kevés idő áll rendelkezésre, és a kontextus segít, a memóriára támaszkodó kommunikáció kerül előtérbe. Amennyiben több idő áll rendelkezésre, és a nyelvhelyesség fontos, a szabályalapú rendszert használjuk (Skehan, 1998, 90). Mindez egyrészt kísértetiesen hasonlít Krashen monitor-modelljére, másrészt a neurolingvisztikai érvek alatt tárgyalt deklaratív/procedurális modellre. Széles körben elfogadott nézet, hogy a gyerekek a memória-alapú folyamatokra támaszkodnak jobban, míg felnőttekre inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek. Ezt a feltételezést támogatják a sikeres felnőtt nyelvtanulókról szóló kutatási eredmények: Ők kiváló memóriával rendelkeznek, és valószínűleg ebben különböznek az átlagtól (Skehan, 1998, 233; Ioup és társai, 1994). A felnőttekre jellemző, inkább szabályrendszerre támaszkodó nyelvtanulásnak azonban némileg ellentmond, a deklaratív/procedurális modellben vázolt, második nyelvre vonatkozó megállapítás (Ullman, 2001).

Összefoglalva: a kognitív érvek szerint a gyerekek és felnőttek nyelvelsajátítása különböző folyamatokat involvál: az egyik a nem tudatos, nyelvi ösztönön alapuló elsajátítás, míg a másik tudatos, analitikus tanulás. Mindezekhez hozzá kell tenni, hogy a nyelvi részkészségek közül valószínűleg a kiejtést lehet a legkevésbé tudatosan manipulálni (Ellis, 1986, 109). Ez szolgálhat magyarázattal a Joseph Conradról elnevezett jelenségre.

## Szociolingvisztikai magyarázatok

A szociolingvisztikai érvek az attitűdök alakulására és a kortárs csoport hatására épülnek. A kisgyerekekben még nem alakult ki a más emberek, kultúrák és nyelvek iránti negatív hozzáállás, mivel ezeket a családban, iskolában, baráti körben fokozatosan sajátítják el (Brown, 1987, 51). A célnyelvet beszélők iránti esetleges negatív hozzáállás hosszú évek során formálódik, elég az orosz nyelv esetére utalni a közelmúlt itthoni példájaként. A gyerekek nyitottabbak minden újra, kevésbé befolyásolják őket kedvezőtlen attitűdök.

A kortársak is eltérő szerepet játszanak a gyerekek és felnőttek esetében. A célnyelvi vagy idegen nyelvi iskolai környezetben tanuló gyerekek egyrészt szeretnének a szülői és tanári elvárásoknak minél jobban megfelelni, másrészt olyanokká válni, mint a többi diáktársuk, akik célnyelvi környezetben már beszélnek a nyelvet. Felnőttek esetében a helyzet bonyolultabb. Célnyelvi környezetben meghatározó, hogy milyen mértékben kívánnak azonosulni a célnyelvet beszélőkkel. Ugyanakkor a felnőttek jobban tolerálják a nyelvi másságot, mint a gyerekek. Felnőtt anyanyelvű beszélők többször bátorítják a másik felnőttet, mint a gyerekek egymást (Brown, 1987).

Hasonló következtetést vonhatunk le Schumann akkulturációs modelljéből (1978; 1990): A felnőttkori nyelvelsajátítás sikere attól függ, milyen mértékben és hogyan kerülnek kapcsolatba a nyelvtanulók a célnyelvi kultúrával és a célnyelvet anyanyelv-ként beszélőkkel. Ez annak függvénye, hogy milyenek érzik a társadalmi és pszichológiai távolságot. Mivel a gyerekek a felnőtteknél kevésbé érzékelik az ilyesfajta távolságot, könnyebben áthidalják azt, mint az idősebb nyelvtanulók. Ráadásul valószínű, hogy a gyerekek gyakrabban kérnek és kapnak segítséget.

Krashen elmélete ettől eltérő magyarázattal szolgál: nála a gyerekek és felnőttek közötti különbség az érzelmi szűrő fogalmában jelenik meg. Ez a gyerekek esetében nem akadályozza az érthető bemenetet abban, hogy feldolgozzák. Felnőtteknél azonban az érzelmi szűrő ritkán engedi meg, hogy anyanyelvi szinthez hasonló érzéket el (Krashen, 1985, 13). Singleton ellentmond ennek, mivel szerinte a gátlások a serdülőkor vége felé eltűnnek (1989, 191). Meglátásom szerint a gátlások akkor csökkenhetnek, ha a serdülők számára fokozatosan tudatosává válnak a célnyelvi szabályok, és ezeket egyre inkább képesek helyesen használni.

A gyerekek és felnőttek közötti különbségekben a szorongásnak is jut szerep. Az előbbieket kevésbé aggódnak a nyelvi formák és általában a hibák miatt. Amennyiben az üzenetre figyelnek, az esetleges hibázás veszélye nem aggasztja őket. Célnyelvi környezetben végzett osztálytermi kutatásokban a kevésbé szorongó diákok jobban haladtak, többet jelentkeztek és könnyebben beilleszkedtek a tanulói csoportokba (MacIntyre és Gardner, 1991, 530). Idegen nyelvi kontextusban Dörnyei (1990) instrumentális motivációs rendszerében fiatal magyar felnőtteknél egy speciális faktort azonosított, mely a múltbeli sikertelenséget fedte le. Ez a motívum gyerekek esetében valószínűleg nem játszik olyan lényeges szerepet, mint a felnőtteknél.

Az attitűdök és a motiváció változását gyerekeknél két hosszanti vizsgálatban kutatták. Az egyikben horvát gyerekek (Mihaljevic Djigunovic, 1993; 1995), a másikban magyarok vettek részt (Nikolov, 1999a). Mindkét helyen a célnyelv idegen nyelv volt, elhanyagolható iskolán kívüli nyelvi inputtal. A legfontosabb motivációt a gyerekek számára a nyelvtanulás kontextusa és a tanár személye jelentette, valamint az önmagukban érdekes, intrinszikusan motiváló tevékenységek és tananyagok. Sem a célnyelvi környezetben jellemző integratív, sem pedig a felnőttekre jellemző instrumentális motívumok nem játszottak meghatározó szerepet, bár az utóbbiak idővel, a serdülőkor táján, felbukkantak. A célnyelvi beszélőkhöz való hozzáállás a horvát gyerekek esetében pozitív volt, míg a magyar gyerekeknél alkalmazott nyitott kérdésekre adott válaszokból ez nem derült ki. Ellenérzést mindkét országban kizárólag az iskolai értékelés és tesztek váltottak ki a gyerekekből.

Összefoglalva a KP-ra vonatkozó szociolingvisztikai érveket: többségük mindennapi tapasztalatot tükröz, de ezeket nehéz megcáfolni vagy kutatással bizonyítani. Egyik sem ad magyarázatot a kritikus periódusnak a kiejtés területén tapasztalható meghatározó szerepére. A jelenséget másképpen is megközelíthetjük: néhány kiválóan beszélő felnőtt nem akar úgy hangzani, mint az anyanyelvűek. Személyiségük szerves részét képezi az akcentus (Nikolov, 2000a).

## Nyelvészeti érvek

Nyelvészeti szempontból a gyerekek és felnőttek számára elérhető bemenet különbségei okozzák az eltérést. Az egyik érv az, hogy a gyerekek másféle interakciókban vesznek részt, mint a felnőttek. A gyerekek több „itt és most”, valamint egyszerűbb, ezért könnyebben érthető inputhoz férnek hozzá (Hatch, 1978). A felnőttek viszont azért élveznek előnyt, mert jobban hozzájutnak a megfelelő nyelvi inputhoz. A bemenet mennyiségében is mutatkoznak különbségek: ezek olyan kutatásokban játszanak szerepet, amelyekben a „megérkezéskori életkor” és a „tartózkodás időtartama” a célnyelvi környezetben lényeges tényezők (pl. Johnson és Newport, 1989; Johnson, 1992; DeKeyser, 2000).

A másik nyelvészeti szempont a játékos tevékenységekben és a gondozókkal, kortársakkal megvalósított interakció szerepe. Asher (1981) teljes testi válaszra építő (Total Physical Response) módszere éppen arra az alapelvre épül, mely szerint a gyerekek játékos és egyéb fizikai tevékenységek közben sajátítják el leghatékonyabban az új nyelvet. A kommunikatív nyelvoktatás is azért integrálja a játékos tevékenységeket osztálytermi eljárásai tárházába, mert ezek teszik a nyelvtanulást élvezetesebbé és feltehetően hatékonyabbá fiatal és idősebb nyelvtanulók számára egyaránt. Az ilyen tevékenységek során a nyelvet úgy használják, hogy az érthető legyen.

Összegezve: úgy tűnik, a nyelvészeti érvek a KP mellett sok igazságot tárnak fel, de nem elegendők ahhoz, hogy magyarázattal szolgáljanak a gyerek és felnőtt nyelvtanulás közötti különbségekre.

Az eddigiekben a neurolingvisztikai, kognitív, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, valamint a nyelvészeti érveket tekintettük át. Mint látható, a kép összetett és kissé homályos: bár nincs egyértelmű bizonyítéka annak, hogy létezik egy kritikus periódus a második nyelv elsajátításában, az általános tétel, mely szerint a gyerekek hosszú távon jobbak a felnőtteknél, támogatást nyer. A következő részben négy álláspont köré csoportosítjuk a további érveket.

## A KP kutatási háttere

### ***„Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb”***

Az általános közvélekedést tükrözi a fenti állítás. A szülők jelentős része egyetért vele, mivel az esetek többségében, amikor kisgyerekek kerülnek idegen nyelvi környezetbe, viszonylag gyorsan és jól elsajátítják a célnyelvet (Rixon, 1992, 75). Sok szakember is ezt a következtetést vonja le nyelvtanári tapasztalataiból (pl. Hatch, 1983, 197), és saját gyerekeit is a lehető legkorábban taníttatná nyelvre. Ez az első és egyben a legelterjedtebb nézet a korai kezdéssel kapcsolatban. Ez az álláspont kapcsolódik legszorosabban az első nyelv elsajátításának kritikus periódusához. Egyúttal a legszélsőségesebb és legerősebb álláspont, mivel eszerint a fiatalabbak a serdülőkort megelőzően hatékonyabban és sikeresebben tanulnak meg nyelveket, mint az idősebbek. Az idevágó kutatási eredmények egyrészt idegen nyelvet tanulókról, másrészt bevándorlókról szólnak. Singleton (1989) 15 kutatást tekint át, melyek közül háromban tanulták a célnyelvet idegen nyelvként, míg a többiben, célnyelvi környezetben. Az utóbbi vizsgálatokban a megérkezés ideje egybeesett a nyelvtanulás kezdetével. A természetes környezetben tanuló gyerekek egész napjukat a célnyelvet anyanyelvként beszélő gyerekek között töltötték, és hozzájuk hasonló kiejtésre és nyelvi szintre tettek szert. A három idegen nyelvi kontextusban folytatott kutatást aligha lehet ezekkel vagy akár egymással összehasonlítani. Egyrészt nem volt szisztematikus az adatgyűjtés, másrészt túl sok volt a változó, ezért lehetetlen megállapítani az összefüggéseket. A célnyelvi környezetben végzett vizsgálatok egy részében felnőttek voltak a résztvevők. Náluk szoros negatív összefüggés mutatkozott a nyelvterületre érkezés ideje és az akcentus erőssége között.

Alapvetően ellentmondásosak ezek a vizsgálatok kutatásmódszertani szempontból. Egyes publikációkban meg sem említik, hogyan mérték a nyelvi szintet, másokban a gyerekeknek néhány szót kellett megtanulniuk, vagy rövid szöveget felolvasniuk. Mégint máshol egy történetet kellett elmesélni, vagy ismeretlen nyelven szavakat elismé-

telni. Mindebből következik, hogy ezek a vizsgálatok nem hasonlíthatóak össze egymással. Ezért a „minél fiatalabb, annál jobb” melletti érvek nem elég megalapozottak.

További kritika annak a két nagyobb szabású idegen nyelvi program kétes sikere, melyeket az Egyesült Királyságban a francia és az ír nyelvek korai tanítására vezettek be, és amelyekre a következő részben visszatérünk.

### **„Minél idősebb, annál jobb”**

Ez az álláspont szöges ellentéte az előzőnek: az idősebbek hatékonyabban és sikerebben tanulnak nyelveket, mint a gyerekek. Háromféle vizsgálatból gyűjthetők a mellette szóló érvek: (1) nyelvtanítási kísérletekből, (2) általános iskolai nyelvoktatási programokból, (3) bemelegítő kétnyelvű programokból. Az itt áttekintett kutatásokban a résztvevők gyerekek és felnőttek, a célnyelv természetes és mesterséges, a nyelvi adatokat pedig változatos eljárásokkal gyűjtötték: szerepel köztük a testi választól a beszédértést mérő feladaton át sokféle egyéb eljárás.

Mivel idegennyelv-oktatási szempontból elsősorban az osztálytermi körülmények között folyó programok tanulságai a leglényegesebbek, két vizsgálatra térünk itt ki részletesen, melyek évtizedekre meghatározták a korai programok sorsát. Az egyik svéd általános iskolásokkal folytatott, angol nyelvi kísérlet, melyben kb. 1000 8 és 11 év közötti gyerek vett részt 18 héten keresztül (Ekstrand, 1978). A gyerekeket audio-vizuális módszerrel tanították, majd felmérték 335 véletlenszerűen kiválasztott kisdíák teljesítményét. A teszteléshez kétféle eljárást alkalmaztak: egyrészt el kellett ismételni egy hallott szöveget, másrészt a hallott szöveg értését mérték fel. Mindkét esetben a gyerekek teljesítménye az életkorral lineárisan javult.

Az eredményeket véleményem szerint a tanítási és mérési eljárásokkal magyarázhatjuk. Sem a módszer, sem pedig a mérési eljárások nem voltak megfelelőek. Az eredmények inkább a kognitív akadémikus készségeket tükrözik, nem pedig a kommunikációs készséget, amelynek mérése bármely résztvevő számára relevánsabb lett volna.

A másik program a legismertebb és eddig legtöbb kisdíákat érintő korai idegen nyelvi oktatási kísérlet, melynek „eredménytelensége” évtizedekre leállította az ilyen kezdeményezést. Az általános iskolások francia nyelvoktatására indult programban minden 8 éves diák részt vett kiválasztott angol és wales-i iskolákban 1964 és 1974 között, összesen mintegy 17000 gyerek, és az eredményeket rendszeresen mérték. A kontroll-csoportokban 11 évesen kezdték a francia tanulását, de az óraszám 13 éves korra megegyezett a kísérleti csoportok óraszámával (Burstall és társai, 1974, 122). Az összesített értékelés szerint (Burstall és társai, 1974) a korai kezdés előnyei fokozatosan eltűntek az évek során, és az idősebb korban kezdők oldalára billent a mérleg. A kísérleti és kontroll-csoportok összehasonlításakor 13 éves korban a korábban kezdők szignifikánsan jobban teljesítettek a beszéd-készséget és a beszédértést mérő teszteken, de a kontroll-csoportok eredményei azonosak, illetve esetenként jobbak voltak az olvasott szöveg értését és az íráskészséget mérő feladatokon. A 16 éves korban történt újabb összehasonlításban a korábban kezdők már csak a hallott szöveg értését mérő teszten voltak jobbak, míg a később kezdők megtartották előnyüket az olvasás- és írásfeladatokon (1974, 123).

Valószínűleg a svéd példához hasonló problémák tehetőek felelőssé az eredményekért. A nyelvtanítás audio-vizuális módszere és a tesztelési eljárások az idősebb korosztálynak kedveztek, ezért a levont következtetéseket kritikusan kell kezelni.



A későbbi kezdés melletti érvek harmadik forrása a bemejtéses kétnyelvű programokra támaszkodik. Az elsősorban Kanadában alkalmazott programokban a célnyelvet a tantervi tartalmak közvetítésére használják. Így a célnyelv nem tantárgyként, hanem a tanterv integrált részeként egyes tantárgyak tanítási nyelveként jelenik meg. Harley (1986) különböző kanadai programokat elemzett és empirikus kutatást is végzett, melyben angol anyanyelvű diákok három 12 fős, nyolcadikos csoportja vett részt francia nyelvű bemejtéses programban. Az első csoport az óvodában kezdte az 1000 tanórás, teljes mértékben francia nyelvű programot, a másodikban nyolcadikosok vettek részt hasonló programban, míg a harmadik csoport első osztályban kezdte a részben franciául folyó programot. A vizsgálat középpontjában a francia igék elsajátítása állt, melynek mérésére stukturált interjút, egy történet visszamondását és egy fordítási feladatot használtak. Harley (1986) szerint a késői bemejtéses csoport mindkét csoportnál jobban teljesített, bár azok jóval több francia nyelvi hatásnak voltak kitéve. Ezek az eredmények egybecsengenek a bemejtéses tantervű programok egyéb értékeléseivel: az idősebb korban kezdő gyerekek általában gyorsabban sajátítják el a célnyelvet. Ugyanakkor hiba volna megelégedezni arról, hogy a mérési eljárások és a vizsgálatok nyelvhelyességi fókuszja valószínűleg nagymértékben befolyásolta az eredményeket.

A kutatómódszertani problémák még inkább felszínre kerülnek egy jóval későbbi kanadai vizsgálatban. Harley és Hart (1997) ugyancsak különböző életkorban kezdő gyerekeknél vizsgálta a nyelvrész és a nyelvtanulás sikere közötti kapcsolatot. A kutatás kerete hasonló az előzőekhez, de egy kognitív elemet is integrál: a diákok nyelvtanulási képességét, más szóval nyelvrészét. A kutatók feltételezése szerint a későbbi bemejtéses programban résztvevő gyerekeknél pozitív kapcsolat található a nyelvi teljesítmény és a nyelvrész analitikus dimenziója között, míg az első osztályban kezdőknel a nyelvi teljesítmény szorosabb összefüggést mutat az emlékezetet mérő komponenssel. Azt is feltételezték, hogy a korai bemejtéses gyerekek nyelvrésze fejlődik a program hatására. Összesen 65 11. évfolyamos diákot vizsgáltak, közülük 36 korai kezdő a nap 50 százalékában tanult egyes tantárgyakat franciául, míg 29 később kezdő hasonló mértékben, de csak hetedikétől kapcsolódott be. Ezt megelőzően azonban, ezek a gyerekek szintén tanultak franciául, napi 40 percben, negyedikes koruktól (Harley és Hart, 1997, 385). Ezek szerint ők is viszonylag korán kezdték a franciát: idegen nyelvi programoknál a napi egy tanóra kivételesen intenzívnek számít. A vizsgálatban azonban ezt a nyelvtanulási háttérrel nem vették figyelembe, bár három év alatt valószínűleg fejlődtek a diákok. Az eredmények értékelésekor a szerzők azt is elismerik, hogy a későbbi kezdők már eredetileg is válogatott, jobb nyelvrészű diákok voltak (395). Ezért lehetséges, hogy a nyelvrész azonos szinten maradása a korai kezdőknel másképpen is értelmezhető: csak a másik csoporthoz képest nem fejlődött a nyelvrészük. (Ráadásul a nyelvrészét viszonylag állandónak szokás feltételezni.)

A nyelvtudás szintjét a következőképpen mérték: egy 100 szavas szókinclslistán, melyen 34 hamis item is szerepelt, át kellett húzni azokat, melyeket a diákok saját meglátásuk szerint nem ismertek. A hallott szöveg értését öt feleletválasztós feladattal, 17 itemmel mérték. Az olvasott szöveg értését és az íráskészséget egymásra épülő feladatokon tesztelték: 25 szót pótoltak egy hiányos szövegben, majd ennek témájáról írtak esszét. Az írásokat mindössze két szempont szerint értékelték: a feladat teljesítése és nyelvhelyesség. A szókincs és a folyékonyság nem számított. A szóbeli teszten a diákoknak 14 mondatot kellett a magnó után elismételnie, majd négy képsorozatot

kellett leírniuk. A szóbeli teljesítményt a hibátlanul elismételt mondatok és a lexikailag helyes igék használatának számával mérték, a nyelvi hibákat nem vették figyelembe, és maximum pontszámot nem állapítottak meg (Harley és Hart, 1997, 388). Az nem világos, hogy amennyiben a nyelvtani hibákat nem vették figyelembe, hogyan értékelték az igék használatát. Összegezve: a mérési eljárások fölöttébb problémásnak tűnnek.

A fenti eljárásokkal nyert adatok részletes statisztikai elemzéséből azt a következtetést vonták le, hogy a korai kezdők teljesítménye inkább a memóriától függ, míg a későbbiekét az analitikus nyelvi készség jelezte jobban előre (Harley és Hart, 1997, 395). A már említett kutatómódszertani problémák miatt a következtetés megalapozatlannak tűnik, bár nem mond ellent az egyéb, az előzőekben tárgyalt elméleti háttérnek. Alaposabban megtervezett kutatásokra van szükség a vizsgált kérdések megbízhatóbb megválaszolásához. Az itt elemzett adatok a később kezdők előnyét nem támasztják alá egyértelműen.

### ***„Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb bizonyos területeken”***

A harmadik álláspont szerint a gyerekek csak bizonyos területeken vannak előnyben a felnőttekkel szemben: ezek a kiejtés és az alapvető kommunikációs készségek. Az álláspont erős verziója szerint anyanyelvi kiejtés csak abban az esetben érhető el, ha a nyelvelsajátítás időpontja megelőzi a kritikus periódust. Ellenkező esetben az eredmény a Joseph Conradról elnevezett jelenséghez hasonló.

Az erős verziót cáfolná, ha volna olyan eset, mely az ellenkezőjét bizonyítja. Scovel (1988, 176) szerint néhány felnőtt esete elegendő volna a cáfolathoz, amennyiben serdülőkor után kezdték a nyelvtanulást, és mégis anyanyelvi szintet értek el. Nem elegendő azonban, hogy az anyanyelvűeket elbűvölje valaki. „Nincs empirikus adat arra, hogy ilyen egyének léteznének” (Scovel, 1988, 179).

Két egymástól független projektum tűzte ki célul Scovel kételyeinek elosztatását és olyan sikeres felnőttek vizsgálatát, akik serdülőkoruk előtt nem tanulták a kérdéses nyelvet, mégis „el tudják adni magukat anyanyelvűként”. Az első projekt két részből állt (Nikolov, 1994, 1995, 2000a). Az első részben 20 magyarul tanuló, különböző anyanyelvű felnőtt vett részt. Mindannyian felnőttként kezdtek magyarul tanulni. Közülük kettőt általában, négyet pedig gyakran vélt anyanyelvűnek egy magnós feladatban magyar anyanyelvűek három csoportja. A második részben 13 magyar anyanyelvű, angolul tudó felnőtt vett részt, akik 15 éves koruk után kezdtek angolul tanulni. Közülük egyet mindenki, négyet pedig a bírák fele vélt anyanyelvűnek az előzőhöz hasonló feladatban. A második projekt szintén két részből állt (Bongaerts és társai, 1997), mindkettőben sikeres holland anyanyelvű felnőttek voltak a résztvevők: az első részben 22, a másodikban 33 fő. Az anyanyelvű bírálók mindkét fázisban képtelenek voltak elkülöníteni a holland és angol beszélőket. Ennek a két projektnek, valamint egy továbbiak az eredményei, melyben két felnőtt egyiptomi arab nyelvet tanuló vizsgáltak (Ioup és társai, 1994), elegendők a KP erős változatának elutasításához.

Visszatérve a kiindulási pontunkhoz, valóban jellemzőbb a gyermekkorban kezdőkre, hogy sikeresebbek a fonetika–fonológia területén, de vannak kivételes felnőttek, akik szintén képesek az anyanyelvi szintre eljutni kiejtésben is. A kommunikációs készségekre vonatkozóan nem találtunk megfelelő bizonyítékot.

Összegezve a harmadik álláspontához tartozó kutatási eredményeket: a kiejtésben sincs a korai kezdőknek behozhatatlan előnye, mivel kivételes felnőttek számára is

elérhető az anyanyelvi szint és az akcentus nélküli nyelvhasználat. Ez egyben optimizmusra is okot ad felnőtt nyelvtanulók számára.

### **„Minél fiatalabb, annál jobb hosszú távon”**

Az álláspont képviselői szerint a gyerekek a fonológiai rendszer elsajátításában sikeresek a felnőtteknél, de nem feltétlenül gyorsabbak a fejlődésben. A felnőttek a morfológia és szintaxis területén gyorsabban haladnak, főleg a kezdő szakaszban (Dulay és társai, 1982, 94–95). A leggyakrabban hivatkozott kutatást Snow és Hoefnagel-Höhle (1978) végezte: angol anyanyelvű, Hollandiában élő nyelvtanulókat vizsgáltak. A holland kiejtés mérése során a résztvevőknek hangzókat és morfémákat kellett elkülöníteniük, mondatokat kellett elismételniük, lefordítaniuk, és megállapítaniuk róluk, hogy nyelvileg helyesek-e. Szerepelt még szókinccsteszt, történet megértését és elmondását mérő feladat. Az eredmények kis eltérést mutattak a fonetika és fonológia területén, de a nyelvi szintje a serdülőknek volt a megmagasabb, utánuk a felnőttek következtek, majd a legfiatalabbak. Ugyanakkor a célnyelvi környezetben tartózkodás idejének előrehaladtával néhány korai kezdő le hagyta az idősebbeket.

Ezek az eredmények ellentmondanak Harley (1986) azon állításainak, melyekben az amerikai és brit korai idegen nyelvi programokról azt állítja, hogy az idősebb kezdők utoléri és el is hagyják a korábban kezdőket. Az ellentmondás oka valószínűleg a vizsgálatokban résztvevők számára eltérő mennyiségű inputban keresendő. Természetes célnyelvi környezetben eltöltött bizonyos idő jóval több lehetőséget biztosít, mint ugyanennyi idő osztálytermi környezetben.

Érdekes módon a folytonosságról egyik kutatásban sem esik szó, holott a pedagógiai kutatásokból ismert jelenség, hogy az álkezdők motivációja csökken. A kezdő szintű nyelvi képzésben eleinte unatkoznak, majd vagy együtt haladnak a csoporttal, vagy lemaradnak tőlük.

Úgy tűnik, hogy a célnyelvi környezetben, gyermekkorban nyelvet tanulók általában jobb nyelvi szintet érnek el, mint azok, akik életük későbbi szakaszában kezdenek el nyelvet tanulni. Idegen nyelvi programokra vonatkozóan kevesebb a megbízható adat. Mint a korai kezdésű idegen nyelvi programok áttekintése során látni fogjuk, a lelkesedően túl kevés konkrét tény ismeretes.

Összefoglalva a fenti álláspontokat: a kutatási háttér jórészt támogatja a laikus meggyőződést, mely szerint a gyerekek könnyebben tanulnak nyelveket, mint a felnőttek. A sikertörténetek jórészt célnyelvi környezetben folyó nyelvsajátításról szólnak. A kizárólag osztálytermi környezetben megvalósuló nyelvtanulás eredményességéről jóval kevesebb a megbízható vizsgálat.

### **A kritikus periódus és a korai idegen nyelvi programok**

A kritikus periódusra vonatkozó kutatási eredményekről két lényeges megállapítást tehetünk. Az egyik az egymásra ható változók sokaságát érinti. A vizsgált tényezőkön túl a kutatások nem érintenek egy sor lényeges pszichológiai, szociolingvisztikai és módszertani kérdést és főként a nyelvtanár szerepét. A problémák közé tartozik még a kutatómódszertani következtelenségek sora, valamint a célnyelvi produkciók előcsalogatására alkalmazott mérési eljárások ellentmondásai. Ezért nem is meglepő az eredmények eltérő értelmezése.

A másik fontos megállapítás a korai idegen nyelvi programokra vonatkozik. Hiá-

nyoznak a szisztematikus, átfogó és általánosítható kutatások, melyekből megtudhatnánk, milyen körülmények között és mennyire hatékonyan működnek. Az áttekintett irodalomból látjuk, hogy a természetes célnyelvi környezetben megvalósuló nyelvi programokban a gyerekek leghagyják a felnőtteket. Valószínű, hogy a természeteshez hasonlító osztálytermi kontextusban a célnyelvet idegen nyelvként tanuló gyerekeknek van esélye, hogy jól megtanuljanak egy nyelven kommunikálni. Abból is levonhatunk fontos következtetéseket, hogy milyen feladatokon teljesítenek jobban a gyerekeknél a serdülők és a felnőttek.

Az idegen nyelvi programok a bemelegítő modellhez állnak legközelebb. Mint láttuk, több érv is szól a későbbi bemelegítő programok mellett, de ezek az érvek veszítenek súlyukból az itt feltárt ellentmondások miatt. Ezért lehetetlen következtetést levonni arra vonatkozóan, hogy a korai vagy a későbbi bemelegítő program hozhat-e kedvezőbb eredményt. Bár a kutatások egyike sem tért ki az attitűdök és a motiváció alakulására, lehetséges, hogy a korai kezdés elsősorban ezeken a területeken hat kedvezően, és így befolyásolja később a nyelvi szintet felnőtt korra. Másképpen fogalmazva: valószínűleg hosszú távon nem a korán elsajátított nyelvi szint a meghatározó. A nyelvtanulás egy életen át tartó vállalkozás, melyben legalább olyan fontos szerep jut a nyelvi teljesítménynek, mint a motivációnak a nyelvi szint folytonos fenntartásának és továbbfejlesztésének.

## Pedagógiai megfontolások

A kritikus periódusra vonatkozó kutatásokkal kapcsolatban a szakemberek jelentős része nem támogatja az erős verziót, mely szerint a gyerekekhez képest igen limitáltak a felnőttek lehetőségei. A nyelvtanulást korán és később kezdők egyaránt elérhetik az anyanyelvi szintet, de ez a cél nem annyira lényeges, mint azt az kritikus periódusra vonatkozó szakirodalom sugallja. Manapság ritkán cél az anyanyelvnek nevezett szint elérése, melynek meghatározása önmagában is problémás, inkább a jól használható kommunikatív kompetenciára helyeződött a hangsúly (Nikolov, 2000a).

Hosszú távon a második vagy idegen nyelv korai tanulása egyaránt hasznos lehet, de bizonyos pedagógiai megfontolásokat mindenképp szem előtt kell tartanunk. A nyelvtanítás kezdetére vonatkozó javaslatok már régóta kavarnak vitákat. Comenius *Magna Didactica* című művében 1630 körül azt írta, a nyelvtanulás ne kezdődjék 10 éves kor előtt, és ne tartson tovább két évnél. Locke ezzel szemben a korábbi kezdés és a természetes elsajátás híve volt. 1693-ban írta: „Amint tud angolul beszélni, ideje, hogy más nyelvet is tanuljon” (idézi Howatt, 1991, 291).

A két álláspont hosszú ideje váltakozik, de a kilencvenes évektől világszerte ismét felélénkült az érdeklődés a korai programok iránt. A továbbiakban az idegen nyelvi programokkal kapcsolatos kutatásokat tekintjük át.

## Korai idegen nyelvi programok a 90-es években

A nemzetközi érdeklődés jelentősen megnövekedett a 90-es évek elejétől. Egyrészt gombamód szaporodtak a kisgyermekkorban, akár óvodáskorban, kezdődő idegen nyelvi foglalkozások, másrészt a terület az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások előterébe került. A téma súlyát jelzi két tudományos igényű összefoglaló (Rixon, 1992; Kubanek-German, 1998) megjelenése, valamint nemzetközi konferenciák, kutatócsoportok és műhelyek szerveződtek, és számos tanári kézikönyv és tan-

anyag jelent meg a piacon. Itt röviden azokat a trendeket tekintjük át, amelyek az említett forrásokban, valamint három európai kiadványban felmerülnek (Edelenbos és Johnstone, 1996; Blondin és társai, 1998; Nikolov és Curtain, 2000). Az első kettő az európai gyakorlattal és kutatásokkal foglalkozik, míg a harmadik négy kontinens 18 országára terjed ki. Annak ellenére, hogy nagyon különbözőek a kontextusok, a gyakorlatban mindenütt a „minél előbb, annál jobb” a kiindulási pont.

A korai programokat indító országokban sehol sem foglalkoznak mélyebben a kutatási eredmények ellentmondásaival, a nyelvtanár szerepével vagy a nyelvtanulás folytatásával. A legtöbb országban kevés idegen nyelv jön szóba: leggyakrabban angolt tanítanak (pl. Ausztriában), míg más országokban heves viták a jellemzőek, melyik nyelvet részesítsék előnyben (pl. Svájcban, ld. Fretz, 2000 és Belgiumban ld. Housen, 2000). Megint másutt a nyelvi sokszínűség a norma (pl. Ausztráliában, ld. McKay, 2000). Bevándorlók gyermekei esetében megint másképp vetődik fel a kérdés, mivel a többségi nyelv is a célnyelvek között szerepel (pl. Németországban, ld. Kubanek-German, 2000).

A publikációkban tárgyalt országokra jellemző, hogy nem minden gyerek számára elérhető a korai kezdés, de általában nem szólnak a kiválasztás, illetve a programba bekerülés alapelveiről vagy folyamatáról. Az országok többségében csak a korosztály egy szelete vesz részt nyelvi programban, általában szülői kezdeményezésre. A statisztikai adatok tanulmányozása azt is elárulja, hogy pl. a hazai adatok szerint a diákok 5%-a sosem tanul idegen nyelvet (Nikolov 2000b). Ennek okát nálunk az általános tanulási nehézségekben jelölik meg az iskolák. Ugyanakkor Németországban a tanulási nehézségekkel küzdő kisdíákok saját szükségleteikre szabott idegen nyelvi programban vehetnek részt (Kubanek-German, 2000).

Az idevágó szakirodalomban ritkán említik az első nyelv szerepét. Ebben is kivétel Németország példája, ahol a kétnyelvűség problematikájából indulnak ki: a bevándorlók gyermekeit német mint második nyelvre tanítják, de ugyanitt törökül és olaszul is tanulnak a német anyanyelvű gyerekek (Kubanek-German, 2000).

A gyerekek szociokulturális háttérét vagy a szülői támogatást háttérváltozóként nem vizsgálják, holott közsímert, hogy ezek szerepe nem elhanyagolható. A hazai kutatásokban számos adat támasztja alá, hogy a szülői háttér meghatározó az iskolai teljesítmények alakulásában. Például egy hazai vizsgálatban, nyolcadik osztályosok nyelvtudásának felmérésekor nem volt eldönthető, hogy a szülői háttér, vagy az iskolai csoport a nyelvi teljesítményeket meghatározó változó (Bors és társai, 1999). Egy hasonló nagyságú, de ettől független vizsgálatban hasonlóképpen alakult a nyelvi teljesítmények és a diákok nyelvtudása közötti összefüggés: a magasabb iskolai végzettségű anyák gyerekei 7. és 11. évfolyamon egyaránt jobban teljesítettek angol nyelvből, mint alacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekei. Sőt, azok a hetedikesek, akiknek anyja egyetemet végzett, átlagosan magasabb pontszámot értek el, mint azok a 11. évfolyamosok, akiknek anyja csak nyolc osztályt végzett (Bukta és Nikolov, 2002). Egy reprezentatív mintán végzett országos felmérésben angol és német nyelvből 6., 8. és 10. évfolyamos diákok mindkét nyelven annál jobban teljesítettek, minél magasabb volt szüleik iskolai végzettsége, de angolból a teszteredmények szorosabb összefüggést mutattak, mint németből (Csapó, 2001).

A kísérleti programok többségében lelkes és jól képzett tanárok kiváló eredményeket érnek el. Ugyanakkor az újszerű eljárások szélesebb elterjedése általában nem jár

együtt további kutatással, mivel csökken, vagy esetleg meg is szűnik a támogatás. Egyetlen kutatás sem ismertet sikertelen programot.

A célnyelvi környezetben megvalósuló programokra jellemző problémák az idegen nyelvi programok vizsgálatainál is tipikusak: a mérési eljárások sokaságát alkalmazzák, melyek gyakran nincsenek összhangban a gyerekek életkori sajátosságaival. A problémák a korai programok folytatásával, a tantervi célok sokféleségével, a tananyagokkal és a nyelvtanárokkal kapcsolatosak.

## **Folytonosság és átmenet**

A korai idegen nyelvi programok után gyakran hiányzik a megfelelő folytatás, illetve a programok közötti átmenet nem biztosított. A tíz éves brit kísérlet óta (Burstall és társai, 1974) ugyanaz a történet ismétlődik: hiányzik a megtervezett folytatás, a nyelvoktatás szakaszai nem épülnek egymásra. Az átmenet gondot okoz Lengyelországtól az USA-ig, Hong Kongtól Kanadáig, szinte mindenütt (Nikolov és Curtain, 2000).

A folytonosság hiánya nem kizárólag az elkezdett nyelvre vonatkozik. Gyakran jelent problémát, hogy más módszert alkalmaznak a középiskolákban, és elmarad mindannak az integrálása a tanulási folyamatba, amit és ahogyan a gyerekek már tudnak. A nemzetközi irodalomból hiányzik annak vizsgálata, hogyan épül a folytatás az általános iskolás korban megszerzett nyelvtudásra és készségekre. Egy hazai kvalitatív kutatásból kiderül, hogy a magukat sikertelen nyelvtanulóként számontartó felnőttek, akik alsó tagozaton kezdtek idegen nyelvet tanulni, azért nem fejlődtek tovább középiskolában, mert vagy álkezdőként voltak kénytelenek előről kezdeni egy nyelv tanulását, vagy a módszer nem volt összhangban az általános iskolai osztálytermi eljárásokkal, vagy pedig új nyelvet kényszerültek tanulni az elkezdett helyett (Nikolov, 2001).

A támogatás sem folytonos. Az egyes országok programjainak elemzéséből kiderül, hogy a szponzorok, pl. minisztériumok, alapítványok, csak egy ideig támogatják és érzik magukénak az újszerű programokat. Az újdonság megszokottá válásával, a különleges nyelvtanár-képző tréningek befejeztével általában megszűnik a támogatás, a kutatásra fordítható forrás. Ez történt a közelmúltban két európai országban. Olaszországban kiválóan megtervezett tanár-továbbképzési programot valósítottak meg a korai nyelvtanítás bevezetésével párhuzamosan. A program általánossá válásával azonban a támogatás megszűnt, ezért a folyamatos továbbképzés hiányában a lelkesedés lényegesen alábbhagyott (Gattullo és Pallotti, 2000; Hill, 1999). Horvátországban több idegen nyelv párhuzamos és felmenő rendszerű oktatásának jól megtervezett és kontrollált projektje szűnt meg egyik napról a másikra, mivel a minisztériumi forrás elapadt (Vilke és Djigunovic, 1999). Szerencsésebben alakult egy nagyszabású projekt Skóciában: szakképzett tanárok nélkül másképpen más irányt vett a program, de fenntartható maradt (Blondin és társai, 1998).

## **Tantervi célkitűzések és összehasonlíthatóság**

A korai idegen nyelvi programokat, hasonlóképpen a bemenet programokhoz, szinte lehetetlen egymással összehasonlítani. Az eredményeket ugyancsak indokolatlan célnyelvi környezetben megvalósuló pedagógiai gyakorlattal egybevetni, mivel alapvető különbségek mutatkoznak a nyelvi bemenet mennyiségében és minőségében. Kétnyelvű programok esetében a gyerekek számára a nap jelentős részében elérhető érthető célnyelvi input, szemben a heti egyszer vagy néhányszor 20–45 perces nyelvi foglalkozá-

sokkal. A korai idegen nyelvi programok egymással is aligha hasonlíthatóak össze, mivel lényeges eltérések mutatkoznak a célkitűzésekben és a megvalósítás körülményeiben egyaránt. Gyakran a reális célok megfogalmazása is problémát okoz: mindenfajta pedagógiai és nyelvi cél nélkül, magáért a nyelvi program létéért folynak a foglalkozások.

Amennyiben megfogalmazódnak célok, azok között elvétve szerepel a kedvező hozzáállás és a motiváció alakítása, annak ellenére, hogy hosszú távon ezek a területek, valamint a gyerekek kedvező önértékelése lényegesebbek, mint az elért nyelvi szint és a megtanult dalok és mondókák. Másik probléma, hogy gyerekeknél kevésbé feltételezik, hogy az egyéni különbségek szerepet játszanak.

A megfogalmazott célok gyakran irreálisan magasak, vagy egyszerűen nem megfelelőek. Ezeket célnyelvi kimeneti követelményekben fogalmazzák meg, és a teljesítményeket gyakran olyan tesztekkel mérik, melyek sem a követelményekkel, sem pedig a tanítási módszerrel nincsenek összhangban. Akad azért jó példa: Svédországban minden ötödikes tanuló azonos standarizált feladatokat old meg (Sundin, 2000), így a teljesítmények évente és iskolánként is egybevetethetők. Más országokban újszerű értékelési eljárásokkal kísérleteznek, például Ausztriában nyelvi portfólióval (Jantscher és Landsiedler, 2000).

Az eredmények mérésének más vetülete is problémás. Hosszabb ideje folynak kutatások az osztálytermi eljárások hatékonyságának vizsgálatáról, de arról az elemzések alig szólnak, hogy a széles körben megfelelőnek tartott tanítási eljárások hogyan alkalmazhatók mérési célra. A korai programok céljai között a beszédértés és a beszéd-készség fejlesztése szerepel első helyen, tehát a méréseknek ezekre a készségekre kellene irányulniuk, de ez rendkívül időigényes, és az értékelésében a szubjektív elem dominál. Több országban nem tartják kívánatosnak az értékelést (pl. Németországban), másutt pedig a többi tantárgyhoz hasonlóan, automatikusan osztályzatot kapnak a gyerekek (pl. Magyarországon és Horvátországban).

Általánosságban megállapítható, hogy a korai programokban elért nyelvi teljesítmények mérése és dokumentálása igen kezdetleges. A gyerekek idegen nyelvi teljesítményének értékelése a közelmúltban egyre nagyobb érdeklődésre tart számot. Ezt jelzi a *Language Testing* című folyóirat 2000/2-es különszáma is. Az ott megjelent tanulmányok hűen tükrözik a legújabb eredményeket és a hiányosságokat. Igen komoly üzleti érdekek állnak az érdeklődés háttérében: a világszerte terjedő korai programok eredményességét a nemzetközi vizsgakonzorciumok új vizsgákkal dokumentálják (pl. idehaza is elérhetőek a Cambridge-, Pitman- és Trinity-vizsgák).

A korai programok egyik előnye, hogy a gyerekek attitűdjét kedvezően befolyásolják. Sajnos, akad ennek ellenkezőjére is példa, köztük a hazánkban már kilenc éves korban megkezdett kötelező oroszoktatás. A közelmúltban az angol kötelező bevezetését követően hasonló jelenséget tapasztaltak Ausztriában (Jantscher és Landsiedler, 2000). A publikált kutatások közül egy szentelt figyelmet a nyelvi teljesítmények mellett a pszicholingvisztikai jelenségeknek. A horvát iskolákban éveken át megvalósuló projektumban (Mihaljevic Djigunovic (1993; 1995) folyamatosan figyelemmel kísérték a több nyelven tanuló gyerekek attitűdjének, motivációjának és nyelvi teljesítményének alakulását. A szisztematikus kutatásnak egy nyelvpolitikai döntés folytán a források megvonása vetett véget (Vilke és Djigunovic, 1999). Hazai hosszanti kutatási eredmények bizonyították, hogy meghatározó az osztálytermi szint: a leglényegesebb a tanár szerepe, az intrinszikusan motiváló és kognitív kihívást jelentő feladatokkal (Nikolov, 1999a).

Nem vizsgálták sehol, hogy van-e olyan minimális követelmény a korai programokkal szemben, mely alatt nem érdemes a nyelvtanulást elkezdni. Annyi mindenestre a hazai vizsgálatokból egyértelműen kiderül, hogy a korai programok nagyobb mintás felméréseiben a diákok nyelvi teljesítményei igen széles skálán helyezkednek el, és óriási különbségek mutatkoznak az egyes nyelvi csoportok, illetve iskolák közötti teljesítményekben (Bors és társai, 1999; Bukta és Nikolov, 2002; Csapó, 2001).

## **Tanárok: a kulcsszereplők**

A leggyakrabban említett kulcsszereplők a tanárok és a tanárképzés. Bár minden érintett országban a tanárképzést jelölik meg sarokköként, kevés kutatás foglalkozik a tanárképzéssel és -továbbképzéssel. Visszatérő dilemma, hogy a célnyelven tudó tanítók, vagy a nyelvszakos tanárok a hatékonyabbak (például Olaszországban, Nagy-Britanniában és Ausztriában). Másutt a tanárhány és a tanári végzettség teljes hiánya okoz gondot: például a Cseh Köztársaságban az általános iskolai nyelvtanárok 76%-a nem rendelkezett tanári végzettséggel az 1996/97-es tanévben (Faklova, 2000), Magyarországon 64%-uk átképzős programban szerzett nyelvszakos diplomát (Nikolov, 2000b), Lengyelországban pedig egyszerűen nincs elég tanár (Komorowska, 2000). Egészen más gondok jelentkeznek Belgiumban: az anyanyelvű tanárok nem taníthatják a franciát idegen nyelvként (Housen, 2000). Franciaországban a nyelvszakos tanárhányt a technológia alkalmazásával kívánták helyettesíteni: országszerte videokazettáról kellett volna megtanulniuk a gyerekeknek angolul, de a teljes érdektelenség véget vetett a kísérletnek.

Kétféle felállás jellemző a korai programokra: vagy a célnyelven viszonylag jól tudó, a tantervet, a gyerekek életkori sajátosságait és a módszereket kiválóan ismerő tanító foglalkozik a gyerekekkel, vagy nyelvileg kiválóan képzett nyelvtanár, aki kevésbé jártas a megfelelő módszertanban és a többi tantárgy tantervét sem ismeri jól. A legtöbb helyen a minimális megoldások mellett magas szintű eredményeket remélnek. Általában jellemző a különbség a közoktatás viszonylag alacsony és a privát szektor magasabb presztízse között.

A tanár-továbbképzések hivatottak enyhíteni a gondokon, de nagyon kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy a tanárok hogyan kamatoztatják friss módszertani tudásukat, és a gyakorlatban mennyire valósítják meg a tanultakat. Ezen a területen kizárólag keresztmetszeti vizsgálat ismert (Gattullo, 1999; Nikolov, 1999b, 1999c).

A közelmúltban egy hazai kutatás a korai angol nyelvű programok osztálytermi folyamatait abból a szempontból vizsgálta, hogy az alsó tagozatosokat angolul tanítók mindennapi gyakorlata és egy interjúban kifejtett módszertani és nyelvsajátítási alapelvei mennyiben vannak egymással összhangban (Nikolov, 2002). Annak ellenére, hogy az elmúlt hosszú évek során a nyelvszakos tanárok és tanítók alap- és továbbképzésében a kommunikatív nyelvoktatás módszertana volt a meghatározó, a megfigyelt osztálytermi gyakorlatban és a tanárok hitvallásában egyaránt a kontrasztivitás, a nyelvi tudatosságra törekvés és a behaviorista hagyományra alapozó drillezés volt leggyakrabban jellemző. A tanárok többsége rendszeres fegyelmezési gondokkal küzdött, mivel nem tudta a gyerekek figyelmét megfelelően lekötni (Nikolov, 2002). Az országos felmérés (Nikolov és Csapó, 2002) adatai szerint ez nem is csoda, ugyanis a hatodik évfolyamon a leggyakoribb feladatípus angolból és németből egyaránt a fordítás, hangos olvasás és nyelvtani gyakorlás volt.



Egy bizarr európai kezdeményezés egy konkrét nyelv tanítása helyett, a nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítását tűzte ki célul 8–9 évesek számára az Evlang projektum keretében (Candelier, 2000). Mivel a tanítók nem érezték magukat képesnek egyetlen idegen nyelv tanítására sem, egy három (!) napos tréningen készítették fel őket a programra, mely után a kezükbe adott segédanyagot kellett alkalmazniuk. Az eredményeket az alábbi idézet kiválóan mutatja: „A gyermekek kiejtése nem tükrözi mindig pontosan az oktató hibáit, de gyakran zavaros, labilis és távol esik az autentikus modelltől” (Luc, 1996 in Candelier, 2000, 13).

Meglepő hiányossága a korai programokkal kapcsolatos kutatásoknak, hogy – a fenti példa kivételével – egyetlen egy sem vizsgálja a tanárok és a gyerekek nyelvi szintjének, ezen belül is kiejtésének kapcsolatát. A kritikus periódushoz kapcsolódó megállapítások fényében ez a legproblémásabb terület. Aligha várható, hogy a gyerekek anyanyelvihez hasonló kiejtésre tegyenek szert, ha a tanár kiejtése azt meg sem közelíti.

## Tananyagok

A használt tananyagokkal kapcsolatban kevés problémát említenek a források, pedig azok többsége nemzetközi piacra készült, kivéve, pl. Svédországot és Horvátországot. A gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő módszerekkel kapcsolatban konszenzus alakult ki. Azt azonban ritkán vizsgálják, hogy a holisztikus, feladat- és tevékenység alapú, gyermekközpontú eljárásokat feltételező anyagokat a gyakorlatban hogyan használják. Általában hiányoznak az osztálytermi kutatások, melyekből fény derülhetne arra, hogy mi történik a nyelvi foglalkozásokon, és ezek milyen összefüggésben vannak az eredményekkel.

Általánosan elfogadott alapelv, hogy a történeteken és kontextusba ágyazott feladatokon alapuló tevékenységek a nyelvi jelentésre összpontosítják a figyelmet és hozzájárulnak az autonómia és a célnyelv fejlődéséhez. Sajnálatosan hiányoznak a kutatások, melyek ezeknek az alapelveknek a hosszanti megvalósulását követnék nyomon. Arról sem esik szó, hogy az innovatív eljárások hogyan integrálhatóak a tantervbe és az iskolai kontextusba (Páli, 1999). Magyar osztálytermi kutatás bizonyítja, hogy például a tárgyalásos tanterv megvalósítása nehezen illeszthető a hazai iskolai életbe (Nikolov, 1998).

A nyelvtan tanítása lassan visszaszivárogni látszik a tananyagokba, igaz álrúhában, a nyelvi tudatosság növeléseként (awareness raising). Több kiadó is megjelentet színes, játékos nyelvtani gyakorlatkönyvet kisgyerekek számára. Ezek alkalmazásának tanulságai is váratnak magukra.

A gyerekek nyelvérzéke kevésbé kutatott terület. Ismeretes, hogy a korai programokban az alapvető kommunikációs képességek fejlesztése a cél, és csak fokozatosan kapnak hangsúlyt a kognitív nyelvi képességek. Hiányoznak a kutatások, melyek a kontextusba ágyazott, könnyű feladatokról a kontextustól egyre távolodó, nehezebb feladatokon át vezető utat térképeznék fel.

Végül kevéset tudunk arról, hogy a gyerekek hogyan profitálnak az egymással és a tanárral folytatott interakcióikból. Érdekes tanulságokkal szolgál ezen a területen néhány diskurzus-elemzésen alapuló osztálytermi kutatás (pl. Gattullo, 1999; Kierepka, 1999; Nikolov, 2000).

## További kutatási területek

Az itt felvázolt kutatásokból és problémakörökből újabb irányok rajzolódnak ki. Hosszanti és összehasonlító vizsgálatokra lenne szükség sokféle kontextusban. Az alábbi kérdésekre kell megalapozott választ keresnünk, ha el kívánjuk kerülni a kiábrándulást, mely a mostani fokozott érdeklődést a korai programok iránt megelőzte.

- Mennyiben sikeresek a létező korai idegen nyelvi programok?
- Hogyan jellemezhető a jó gyakorlat, és mik ennek a feltételei?
- Mi jellemzi a hatékony, jó nyelvtanárokat?
- Mik a reális elvárások az idegen nyelvi szint, az attitűdök, a motiváció és egyéb személyiségvonások területén?
- Hogyan befolyásolja az eredményeket hosszú távon a folytonosság hiánya?
- Milyen célok eléréséhez, milyen intenzív program szükséges?
- Mennyiben és hogyan befolyásolják az egyéni különbségek az eredményeket?
- Az eltérő kontextusokban hogyan hatnak egymásra az egyes változók?
- Mi az anyanyelv szerepe?
- Az osztálytermen kívüli hatások hogyan befolyásolják a gyerekek fejlődését?

## Összegzés

Kutatásmódszertani szempontból a tanulmányban tárgyalt forrásokból megállapítható, hogy a változók sokfélesége miatt indokolatlan az életkort független változóként kezelni. Nincs olyan kutatás, mely alátámasztaná a hipotézist, mely szerint az életkor megbízhatóan előrejelzi a nyelvtanulás sikerét vagy sikertelenségét. A vizsgálatok többsége vagy leíró jellegű, vagy kvalitatív, vagy kvantitatív, de jobbra egyféle módon gyűjtött adatokat elemez. Kevés hosszanti vizsgálatot végeztek, holott a téma természeténél fogva éppen ilyenekre lenne szükség. Alig van megismételt kutatás, a publikációk többségében a szerzők involválva vannak, ezért az elfogultság nem kizárható. Ugyancsak nem zárható ki a Hawthorne-effektus: annak tudata, hogy kutatásban vesznek részt, megváltoztathatja a viselkedést és az eredményeket. A belső validitás gyakran problémás a kutatásokban: több tényező hatásának vizsgálatától eltekintenek (pl. a program intenzitása, a módszer, a tanár). Emiatt a külső validitás is kétes: nem tudható mennyire általánosíthatóak az eredmények a kutatás kontextusán túl. Az általunk kulcsszereplőnek tartott tanár nem szerepel a változók között. A távlatokat is mellőzik a kutatások: egyik sem vizsgálja, hogyan alakul a gyerekek attitűdje, motivációja, önbizalma és énképe serdülő- és felnőttkorukra, hogy a nyelvtudásról ne is tegyünk említést. Általánosan elfogadott, hogy a nyelvtanulás sikerének két legmegbízhatóbb előrejelzője a nyelvérzék és a motiváció. Az áttekintett tanulmányok ezeket a tényezőket nem, vagy csak egyiket vizsgálják. Helyettük a biológiai életkorról feltételezik, hogy megjósolja a nyelvtudást. Az életkor szerepét vizsgáló kutatások egyrészt a végső eredményt, másrészt az elsajátítás gyorsaságát tekintik fontosnak. Célnyelvi környezetben az első területen a gyerekek megelőzik a felnőtteket, míg a másodikon a felnőttek a sikeresebbek. Ezeket a tendenciákat gyakran általánosítják az idegen nyelvi környezetre.

A pedagógiai tanulságokat összefoglalva: mára elfogadott tény, hogy nem szól lényeges érv a minél korábbi idegen nyelvi programok ellen (Brumfit, 1991, 12). Ennek ellenére mérlegelnünk kell, fennáll-e a nem kívánatos eredmény veszélye.

A tanulmányban kritikusan áttekintett irodalomból kiderül, hogy leegyszerűsített állítás, mely szerint az idegennyelv-tanulásban a gyerekek minden szempontból és minden területen sikereesebbek, mint az idősebbek. A korai nyelvtanítás gyümölcse várhatóan csak felnőttkorban érik be, jóval az iskolázás befejezése után.

A korai nyelvtanítás melletti érveket az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

(1) a neurobiológiai kutatások mai állása szerint a korai stimuláció hatása kedvező (sportban, zenében, képzőművészetben, nyelvben egyaránt);

(2) kedvezően befolyásolhatja a nyelvtanulással eltöltött idő hossza az eredményt,

(3) az általános tanterv a diákok életkorával arányban egyre több és magasabb követelményt állít, ezen belül egyik előbbre hozható terület az idegen nyelv;

(4) napjainkban a világ egyre nyitottabbá válik, a nyelvtanulás segíthet a más népek és kultúrák iránti tolerancia kialakításában;

(5) a többnyelvűség jótékonyan hathat a metanyelv és egyéb kognitív jellemzők fejlődésére (Cook, 1992, 564; 1995). Ezáltal jó irányba befolyásolhatja a gondolkodási képességek és az anyanyelv fejlődését és kedvezően hathat további nyelvek tanulására is (Batley és társai, 1993).

A korai kezdés ellen is szólnak érvek. Az egyik hagyományos aggály a kialakuló kétnyelvűséggel kapcsolatos. Sokáig tartotta magát a nézet, mely szerint a két nyelvi rendszer negatívan hat a gondolkodási és nyelvi képességek fejlődésére. Napjainkban ennek ellenkezője az elfogadott álláspont: a kétnyelvűség inkább előnyökkel jár (Lambert, 1990, 212). Természetesen az anyanyelv folyamatos fejlesztése legalább olyan fontos, mint egy második nyelv (Krashen, 1999). Ezt a célt idegen nyelvi programok esetén a tanterv biztosítja.

A korai nyelvi programok körülményeinek hiányosságai is járhatnak negatív következményekkel. Ezek között lényegesek: (1) a szociolingvisztikai tényezők, köztük a célnyelvhez és az azt beszélőkhöz, valamint általában a tanuláshoz való hozzáállás, (2) a pedagógiai tényezők, köztük a tanmenet és módszer, a fizikai körülmények, a folytonosság, az órarend, intenzitás és a nyelvtanár. Sajnos a hazai gyakorlatban gyakori jelenség, hogy minél fiatalabbak a nyelvtanulók, annál kevésbé képzett tanár foglalkozik velük.

A szükséges feltételek bármelyikének hiányában inkább későbbre kell halasztani az idegen nyelvi program beindítását, mivel a korai negatív hatások nemcsak a célnyelv iránti hozzáállásra lehetnek rossz hatással, hanem általában a nyelvtanulástól is elmehet a gyerekek kedve.

---

## IRODALOM

- Asher, J. és Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 38, 334–341.
- Asher, J. (1981). The total physical response: theory and practice. In: H. Winitz (szerk.), *Native language and foreign language acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Batley, E., Candelier, M., Hermann-Brennecke, G. és Szépe, Gy. (1993). *Language policies for the world of the twenty-first century*. Report for UNESCO by FIPLV.
- Bechtel, W. és Abrahamsen, A. (1991). *Connectionism and the mind: An introduction to parallel processing in networks*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

- Bialystok, E. és Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. In: E. Bialystok (szerk.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1998). Coming of age in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 48, 497–518
- Bialystok, E., és Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: D. Birdsong (szerk.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (162–181). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: D. Birdsong (szerk.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (1–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birdsong, D. (2002. április). Neurocognition and aging in L2A. *AAAL Annual Conference*, Salt Lake City.
- Blazic, D. (1993). Multiple intelligences and classroom activities. Paper presented at IATEFL Hungary Conference Veszprém.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. és Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. és Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 447–465.
- Bors, L., Nikolov, M., Pércsich, R. és Szabó, G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 3, 289–306.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. (1991). Young learners: young language. In: C. Brumfit, J. Moon és R. Tongue (szerk.), *Teaching English children*. London: Collins ELT.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne. (2002). Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Burstall, C. (1980). Primary French in the balance. In: S. Holden (szerk.), *Teaching children*. London: Modern English Publications.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. és Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Candelier, M. (2000). A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és a lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás*, 1, 3–13.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591.
- Cook, V. (1995). Multicompetence and effects of age. In: D. Singleton és Zs. Lengyel (szerk.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csapó Benő. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 9/8, 25–36.
- Csapó Benő (szerk.), (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cummins, J. és Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issues. *TESOL Quarterly*, 14, 175–87.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: E. Bialystok (szerk.)
- Curtain, H. és Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match. Foreign language instruction for an early start grades K-8*. New York: Longman.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4): 499–534.
- Diaz, R. és Klinger, C. (1991). Toward an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: Bialystok, E. (szerk.)
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45–78.
- Dulay, H., Burt, M., és Krashen. S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.

- Edelenbos, P. és Johnstone, R. (1996). *Researching languages at primary school: Some European perspectives*. London: CILT.
- Ekstrand, L. (1978). English without a book revisited: the effect of age on second language acquisition in a formal setting. In: S. Krashen, M. Long és R. Scarcella (szerk.), *Child/adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eubank, L. és Gregg, K. (1995). „Et in amygdala ego”? UG, (S)LA, and neurobiology. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 35–57.
- Faklova, Z. (2000). A baseline study on FLT to young learners in the Czech Republic. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Fretz, R. (2000). Early language learning in Switzerland. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9 (4), 19–23.
- Gattullo, F. és Pallotti, G. (2000). Foreign language teaching to young learners in Italy. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Gattullo, F. (1999. szeptember). Corrective feedback and teaching approach: exploring the relationship. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.
- Hámori József. (1996). *Agyi asszimetriák*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Harley, B. és Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379–400.
- Harley, B. és Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: where are we now? In: A. de Groot és J. Kroll (szerk.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. és Swain, M. (szerk.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In: E. M. Hatch (szerk.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hill, D. (1999. szeptember). Adding foreign languages to the primary curriculum: The Italian experience. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.
- Housen, A. (2000). Foreign language teaching in primary schools in Belgium. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Howatt, A. (1991). Teaching languages to young learners: Patterns of history. In: Brumfit és társai (szerk.)
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. CA: TIPP Publications.
- Hyltenstam, K. és Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: The hazards of matching practical „implications” with theoretical „facts”. *TESOL Quarterly*, 35, 1, 151–170.
- Ioup, G., Boustagui, E., Tigi, M. E. és Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73–98.
- Jacobs, B. és Schumann, J. (1992). Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective. *Applied Linguistics*, 13, 282–301.
- Jacobs, B. (1995). Dis-integrating perspectives of language acquisition. A response to Eubank and Gregg. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 65–71.
- Jantscher, E. és Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Johnson, J. és Newport, E. (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, 60–99.
- Johnson, J. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus

- auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*, 42, 217–248.
- Jónai, É. (1991). *Playful learning and teaching*. Budapest: Buk Ltd.
- Kierepka, A. (1999. szeptember). The younger the better? Studies on interaction in the English classroom. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners. Budapest.
- Kim, H., Relkin, N. R., Lee, K., és Hirsch, J. (1997. július 10.). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 171–174.
- Komorowska, H. (2000). Young language learners in Poland. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe – Trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193–205.
- Kubanek-German, A. (2000). Early language programmes in Germany'. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Lambert, W. (1990). Persistent issues in bilingualism. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins és M. Swain (szerk.)
- Lamendella, J. (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary acquisition. *Language Learning*, 27, 155–96.
- Larsen-Freeman, D. és Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- MacIntyre, P. és Gardner, R. (1991). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, B., és Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9–34.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, B., és Snow, C. E. (2001). Missing the point: A response to Hyltenstam and Abrahamson. *TESOL Quarterly*, 35, 171–76.
- McKay, P. (2000). Foreign language teaching in Australian primary schools. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- McLeod, P., Plunkett, K., és Rolls, E. T. (1998). *Introduction to connectionist modelling of cognitive processes*. Oxford: Oxford University Press.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1993). Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. In: M. Vilke és I. Vrhovac (szerk.), *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1995). Attitudes of young foreign language learners: A follow-up study. In: M. Vilke és társai (szerk.), *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Nikolov, M. (1994). The critical period hypothesis: the strong version challenged. Paper presented at the Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia in Budapest.
- Nikolov, M. (1995, október). The critical period hypothesis refuted? Paper presented at the Jubilee Conference of the English Department of JPU Pécs.
- Nikolov Marianne. (1998). Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, 98/3, 239–251.
- Nikolov, M. (1999a). „Why do you learn English?” „Because the teacher is short”: A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3, 33–65.
- Nikolov, M. (1999b, szeptember). Issues in research into early foreign language programmes. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.

- Nikolov, M. (2000a). The CPH reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38, 109–124.
- Nikolov, M. (2000b). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.). 29–40.
- Nikolov Marianne. (2000c). Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angol órákon. *Magyar Pedagógia*, 100/4, 401–422.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In: Z. Dörnyei és Schmidt, R. (szerk.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre. 149–170.
- Nikolov Marianne. (2002. október). A kisgyermekkorai angol tanulás osztálytermi valósága. II. Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Nikolov, M. és Curtain, H. (szerk.). (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002. április). Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, U.S.A.
- Ottó István. (2000). A kor szerepe az idegennyelv-elsajátításban: egy konnekcionista elképzelés a felnőtt nyelvtanuló paradoxonának feloldására. *Modern Nyelvoktatás*, 6, 1, 21–32.
- Ottó, I. (2001). Extra input biased learning: A connectionist resolution of the adult language learning paradox. Budapest: ELTE, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Páli, É. (1999. szeptember). Theme packs: Initiating innovation in the Hungarian primary EFL context. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners. Budapest.
- Paradis, M. (1995). When the interpretation does not fit the facts, alter the facts, not the interpretation! A comment on Pulvermüller and Schumann 1994. *Language Learning*, 45, 342–45.
- Patkowsky, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449–472.
- Penfield, W. és Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Pléh Csaba és Lukács Ágnes (2002). A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. In: Vizi E. Szilveszter, Altrichter Ferenc, Nyíri Kristóf és Pléh Csaba. *Agy és tudat*. Budapest: BIP.
- Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrík József (2002). *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Plunkett, K. (1995). Connectionist approaches to language acquisition. In: P. Fletcher és B. MacWhinney (szerk.), *The handbook of child language*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Pulvermüller, F. és Schumann, J. (1995). On the interpretation of earlier recovery of the second language after injection of sodium amytal in the left middle cerebral artery or are there relevant facts without interpretation: A response to Paradis. *Language Learning*, 45, 729–735.
- Pulvermüller, F. és Schumann, J. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44, 681–734.
- Pulvermüller, F. (1995). What neurobiology can buy language theory: A response to Eubank and Gregg. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 73–77.
- Regier, T. (1996). *The human semantic potential: Spatial language and constrained connectionism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rixon, S. (1992). English and other languages for younger children: Practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*, 25, 73–93.
- Rumelhart, D. E. és McClelland, J. L. (1994). On learning the past tenses of English verbs. In: P. Bloom (szerk.), *Language acquisition: Core readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schumann, J. (1978). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. In: E. Hatch (szerk.). Schumann, J. (1990). Extending the scope of the acculturation/ pidginization model to include cognition. *TESOL Quarterly*, 24, 664–684.

- Schumann, J. (1995). Ad minorem theoriae gloriam: A response to Eubank and Gregg. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 59–63.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, 245–254.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House/ Harper és Row.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (1995). Introduction: A critical look at the CPH in SLA research. In: D. Singleton és Zs. Lengyel (szerk.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavoff, G. és Johnson, J. (1995). The effects of age on the rate of learning and second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1–16.
- Snow, C. és Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In: S. Krashen, R. Scarcella és M. Long (szerk.).
- Sokolik, M. E. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox. *TESOL Quarterly*, 24, 685–696.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners – Sweden. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.). 151–158.
- Ullman, M. A neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1, 105–122.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, F. Os, C. van, és van Diäten, A. J. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Vilke, M. és Djigunovic, J. (1999. szeptember). Eight years after: Wishful thinking versus facts of life. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.
- Weber-Fox, C., és Neville, H. (1999). Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion: ERP and behavioral evidence in bilinguals. In: D. Birdsong (szerk.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (23–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wingate, J. (1993). *How to be a peace-full teacher*. Oxford: Language Teachers' Development Series.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In: E. Bialystok (szerk.), *Language processing in bilingual children* (49–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, 213–231.