

Szegedi Tudományegyetem  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Angol Alkalmazott Nyelvészti PhD Program

**A második nyelvként tanult angol nyelv szerepe a harmadik nyelvként  
tanult német elsajátításának folyamatában**

PhD értekezés összefoglalója

**T. Balla Ágnes**

Témavezető: Donald W. Peckham, Ph.D.

Szeged  
2012

## 1. Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben jelentősen megnövekedett az érdeklődés a harmadiknyelv-elsajátítás (a továbbiakban TLA) kutatása iránt. Míg hagyományosan a másodiknyelv-elsajátítás (SLA) foglalkozott az idegen nyelv tanításával és tanulásával, mostanra a nyelvelsajátítás kutatásának egy új területe, a harmadiknyelv-elsajátítás kutatása vette át a többnyelvi nyelvtanulási helyzetek feltérképezésének szerepét. A tudományterület megalakulása 1987-re tehető, amikor az első könyv megjelent e témában (Ringbom 1987). Ezt követően a TLA kutatása jelentős fejlődésnek indult, valamint további részterületek alakultak ki. A tudományterület iránti érdeklődés annak köszönhető, hogy a világ népességének nagy része jellemzően többnyelvű (pl. Crystal 1997), ennek megfelelően a jelenleg folyó kutatások a többnyelvű közösségekben és/vagy többnyelvű egyének közötti folyamatokra irányulnak.

Bár a TLA-kutatás meglehetősen új tudományterületnek számít, a többnyelvű nyelvelsajátítás folyamatainak sokfélsége miatt máris elkülönülnek benne egy-egy folyamattípus kutatására szakosodott részterületek. TLA kutatók vizsgálják a születésüktől fogva háromnyelvű gyermekeket, valamint azon kétnyelvű gyermekeket, akik további idegen nyelvet tanulnak. Mások két- és többnyelvű beszédközösségeket tanulmányoznak, míg disszertációmmal egy negyedik részterület kutatási eredményeihez kívánok hozzájárulni, nevezül a két idegen nyelvet, egy L2-t és egy L3-at, tanuló nyelvtanulók vizsgálatához.

Az utóbbi néhány évben azok a kutatók, akik a többnyelvű elmében zajló harmadiknyelv-elsajátítási folyamatokat oktatási szempontból tanulmányozták, arra a következtetésre jutottak, hogy az anyanyelven és az első idegen nyelven túli harmadik nyelv elsajátítása nem csak mennyiségi, hanem minőségi különbséget is eredményez. A TLA összetettségét Cenoz és Genesee írja le legpontosabban, miszerint a TLA az SLÁ-nál sokkal komplexebb, mivel nagyobb az érintett nyelvek száma, és mivel „a második nyelv elsajátításával és a kétnyelvűséggel kapcsolatos tényezők és folyamatok valamint a több tanult nyelv és azok tanulási folyamatai közötti interakciókból folyó potenciálisan még összetettebb tényezők és hatások” (1998:16) összetettebb jelenséget eredményeznek. E gondolatot fejlesztették és finomították tovább az L3-modelleket kidolgozó kutatók. Az egy- és kétnyelvű beszédprodukciós modellekből kiindulva a kutatók az elmúlt években a TLA mibenlétét is modellek segítségével igyekeztek leírni. Három meghatározó modell – Groseva idegennyelv-elsajátítási modellje (1998), Meißner többnyelvű feldolgozási modellje (2004) és Hufeisen faktormodellje (1998, 2005) – írja le a harmadik és további nyelvek tanulási

folyamatának egyediségét, valamint azt a gazdag háttértudást, mellyel a harmadik nyelvüket tanulók rendelkeznek második nyelvet tanuló társaikkal szemben.

Számos tényező befolyásolja a harmadik nyelv elsajátításának folyamatait. Odlin (1989), Cenoz (2001), De Angelis (2007), Jarvis és Pavlenko (2007) valamint Hall és Ecke (2003) eltérő részletességgel dolgozták ki azon tényezők sorát, amelyek hatással vannak a harmadik és további nyelvek elsajátítására. Néhány tényező szerepe döntő jelentőségű, mint pl. a nyelvek egymásra hatása (CLI=cross linguistic influence), az érintett nyelvekben szerzett jártasság szintje, továbbá az elsajátítás sorrendje, a nyelvtanulók kora és nyelvi tudatosságuk mértéke.

Úgy tűnik, hogy a harmadik nyelvet tanulók szemszögéből a különböző nyelvek egymásra hatása számos okból kifolyólag az egyik legfontosabb tényező. Először is, nyelvészeti értelemben a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek alapvetően minden szinten előfordulnak. Bizonyos szinteket, pl.: a lexikait, az ortográfiait és a fonológiáit behatóbban tanulmányozták a harmadik nyelv elsajátításának szempontjából, míg másokat, mint pl.: a szintaktikai, a szemantikai és morfológiai szintet mindeddig kisebb mértékben vizsgálták. Másodszor, a nyelvek közötti nyelvészeti hasonlóságokon és különbségeken túl a nyelvtanuló saját észleléseinek fontosságát is szükséges hangsúlyozni. A nyelvek között a nyelvtanuló által észlelt hasonlóságok és különbségek fontos szerepet játszanak a célnyelv új elemeinek felismerése során. Attól függően, hogy a nyelvtanuló mit észlel hasonlónak vagy különbözőnek, a hasonlósági kapcsolatok három különböző szintjét különböztetjük meg (Ringbom 2006): a forrásnyelv és a célnyelv közötti hasonlósági kapcsolatot, különbözőségi kapcsolatot illetve zéró kapcsolatot.

Egy másik fontos befolyásoló tényező a célnyelvben és a forrásnyelvben vagy forrásnyelvekben és való jártasság szintje. Bár sok kutatásra van még szükség, a már rendelkezésre álló eredmények arra utalnak, hogy a tanuló nyelvi szintjétől függően a nyelvek közötti hatások különböző módokon érvényesülnek. Még kevésbé kutatott, mindazonáltal igen fontos területek a különböző nyelvek elsajátításának sorrendje, a nyelvtanuló életkora a különböző nyelvek tanulásakor, illetve a tanulók nyelvi tudatosságának mértéke.

E nagyon fiatal tudományterületen máris számos tanulmány született, melyek az egynél több idegen nyelvet tanulók nyelvtanulási helyzetét vizsgálják nemzetközi kontextusban. Magyar nyelvtanulókat azonban mindeddig kevésbé vizsgálták, pedig a TLA kutatás alapjául szolgáló elvek és szempontok relevánsak a magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára, hiszen sokan részesei többnyelvi folyamatoknak, mivel idegen nyelveket tanulnak. Ez különösen igaz azokra a magyar anyanyelvű diákokra, akik a magyar oktatási rendszerben

tanulnak, mert közülük sokaknak kell egyidejűleg vagy egymást követően két idegen nyelvet tanulnia. Bár a Nemzeti Alaptanterv előírja a kötelezően tanulandó nyelvek számát és a középiskolai tanulmányok befejeztével elérendő szintet, arra vonatkozóan nem tartalmaz előírást, hogy két kötelező idegen nyelv tanulási folyamatait össze kellene hangolni. Ennek következtében az idegen nyelveket rendszerint úgy oktatják mintha a szóban forgó nyelv lenne az egyedüli nyelv, melyet a nyelvtanuló valaha is tanult.

A doktori értekezésben bemutatott kutatás célja, hogy megértsük a magyar tanulók harmadiknyelv-tanulási folyamatainak néhány aspektusát. Távlati célkitűzés egy olyan tanmenet kidolgozása, mely azon a felismerésen alapszik, hogy különbség van aközött, hogy egy adott idegen nyelvet második vagy harmadik (vagy negyedik stb.) nyelvként tanulunk (és tanítunk) és melynek segítségével könnyebbé és hatékonyabbá válik a nyelvtanulás.

## **2. Kutatási kérdések**

Kutatási kérdésem tágabb megközelítésben arra a kérdésre kereste a választ, hogy a magyar nyelvtanulók második nyelvként tanult angoltudása alapul szolgálhat-e a német mint harmadik nyelv tanulásához. Közelebbi célom azt volt, hogy megvizsgáljam, vajon a nyelvtanulási folyamat bizonyos aspektusai fejleszthetőek-e oly módon, hogy speciális oktatással ráirányítjuk a nyelvtanulók figyelmét az általuk tanult két nyelv közötti hasonlóságokra és különbségekre.

A fő kutatási kérdés megválaszolásának érdekében disszertációmban az alábbi alkérdéseket vizsgáltam meg:

- a) Szókincs tekintetében az L2 angol elemek kiindulópontként szolgálhatnak-e a német mint harmadik idegen nyelv szókincsének tanulásában? Azaz, a szisztematikus oktatásban résztvevő nyelvtanulók jobb eredményt érnek-e el e tanult anyagra vonatkozó szódolgozatban, mint a kontrollcsoportokban tanuló társaik?
- b) Vajon a németet harmadik nyelvként (L3) tanulók következtetni tudnak-e ismeretlen német szavak jelentésére azon tudás alapján, mely az angol és német nyelv összehasonlításából fakad? Azaz, a szisztematikus oktatás emeli-e az idegennyelvi tudatosság szintjét? Vajon a nyelvtanulók jobb eredményeket érnek-e el új (eddig ismeretlen) anyagra vonatkozó szódolgozatban?
- c) Vajon a tanulók építenek-e L2 angoltudásukra, amikor a német nyelvet tanulják? A szisztematikus oktatás következtében nagyobb mértékben fognak-e rá építeni?

- d) Hogyan érzékelik a nyelvtanulók saját maguk L1 és L2 nyelveik hatását harmadik nyelvük tanulása során? Vajon a nyelvtanulók inkább L1 magyar nyelvtudásukra támaszkodnak, hiszen azt magasabb szinten beszélnek, vagy inkább L2 angoltudásukra, mivel ez utóbbi tipológiai szempontjából közelebb áll a L3 némethez? Változik-e megítélésük a szisztematikus oktatás hatására?
- e) Vajon az idegen nyelvek (mind az L2, mind pedig az L3) tanulásával eltöltött idő hossza, illetve az egyes nyelveken elért nyelvtudás szintje befolyásolja-e a nyelvtanuló nyelvi tudatosságát és nyelvtanulói stratégiáit. Azaz, az a), b), c) és d) alkérdések tekintetében van-e különbség a tapasztaltabb és a kevésbé tapasztalt nyelvtanulók között?

### **3. Módszerek**

Annak érdekében, hogy megvizsgáljuk a L1 magyar alanyok tanulási folyamatait L2 angol és L3 német nyelv tanulása során a fenti kutatási kérdések megválaszolására, egy longitudinális vizsgálatot terveztem. Az adatokat a 2009/2010-es tanév második félévében gyűjtöttem egy magyar középiskolában. A vizsgálatban 53 középiskolai tanuló vett részt két kísérleti- és két kontrollcsoportban; kiválasztásuknál az egyik fő szempont az volt, hogy nyelvi életrajzaik tekintetében a lehető leghomogénebbek legyenek a csoportok. A kísérleti csoportok – két különböző korcsoport: kilencedik osztályosok (T1-es csoport) és tizenegyedik osztályosok (T2-es csoport) – körülbelül kéthetente egyszer az egyik német órájukon olyan speciális oktatásban vettek részt, melynek célja az angol és a német nyelv közötti hasonlóságok és különbségek bemutatása volt. A két kontrollcsoport (C1-es és C2-es csoport) nem vett részt a speciális oktatásban, hanem a német órákon a szokásos tanmenetet követte. Mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoportokat rendszeresen teszteltem, az adatgyűjtési időszak alatt négy alkalommal. A felvett adatok 2 fő típusba sorolhatók: az alanyoknak a saját tanulási folyamatuk megítélésére irányuló adatok, melyeket kérdőívek és interjúk formájában gyűjtöttem, illetve objektív teszteken alapuló adatok, melyeket szintfelmérő tesztek, hangosan gondolkodtató fordítási feladatok és szókincsfelmérő tesztek formájában vettem fel. A különböző módszerekkel gyűjtött adatok együttesen bemutatják, hogy a speciális összehasonlító oktatás hogyan befolyásolja az alanyok saját megítélését és teljesítményét.

#### 4. Eredmények

A fenti kutatási kérdések megválaszolására összesen öt különböző típusú adatot vettem fel az alábbi eredményekkel:

(1) Az adatgyűjtési időszak elején és végén kitöltött szintfelmérő tesztek eredményei összességében azt mutatják, hogy a szintfelmérő teszteken elért átlageredményeket tekintve a fiatalabb és kezdő szinten lévő nyelvtanulók a T1 és C1 csoportokban nagyobb fejlődést értek el, mint idősebb és haladóbb szintű társaik. Kétmintás T-próbát végeztem annak érdekében, hogy megvizsgáljam, hogy az adatfelvételi időszak elején és végén statisztikailag szignifikáns különbségek vannak-e a mért eredmények között. A T1 csoport, illetve a két kontrollcsoport eredményeiben szignifikáns eltérés ( $p \leq .05$ ) mutatkozott a német szintfelmérő tesztek februári és májusi eredményei között, a T2 csoport esetében pedig nem, míg az angol szintfelmérő tesztek eredményei csak a két kontrollcsoportban mutattak statisztikailag szignifikáns eredményt, a kísérleti csoportokban nem. Ez azt is jelenti, az alanyok általános angol és német nyelvi fejlődését tekintve a kontrasztív nyelvvórák nem eredményeztek különbséget.

(2) Azzal kapcsolatban, hogy a diákok saját maguk hogyan ítélik magyar anyanyelvük és L2 angol nyelvük szerepét L3 német tanulása során, az alábbi eredményeket kaptam:

A kezdeti, februári adatfelvételkor rögzített értékek összehasonlítása alapján megállapíthatjuk, hogy az adatgyűjtési időszak kezdetén a T1 csoportban tanuló fiatalabb, alacsonyabb nyelvi szinttel rendelkező tanulók nagyobb segítő szerepet tulajdonítottak az L2 angolnak L3 német tanulása során, mint idősebb és magasabb szintű nyelvismerettel rendelkező társaik a T2 csoportban. Hasonlóképpen, a T1 csoport tagjai magasabb értékeket tulajdonítottak L1 anyanyelvük segítő szerepének, mint a T2 csoport tagjai.

A második, áprilisi adatfelvételkor az értékek általánosságban véve magasabbak voltak, mint mind a februárban, mind a májusban felvett eredmények, ezért ezeknek hosszú távon csekély jelentőség tulajdonítható. Nagyobb jelentőséggel bírnak azonban a kutatási időszak végén, májusban rögzített adatok, melyek azt mutatják, hogy az angol segítő szerepét illetően a német szavak megértésében és megtanulásakor, valamint a német kiejtésben a T1 csoport értékei szignifikáns mértékben növekedtek, míg ezen értékek a T2 csoport esetében változatlanok maradtak. A nyelvtan és helyesírás terén a T2 csoport értékei nagyobb mértékben emelkedtek, bár a növekedés mértéke statisztikailag nem szignifikáns. Ez arra enged következtetni, hogy a kísérleti időszak során a T2 csoportban tanuló diákok esetében nem történt változás abban a tekintetben, hogy saját megítélésük szerint angol nyelvtudásuk milyen mértékben segíti őket új német szavak megértésében és megtanulásában.

A fentieken túl az eredmények arra is rávilágítanak, hogy a kontrasztív nyelvoktatás nem csupán azt eredményezte, hogy az adatközlők felfedezték L2 angol nyelvtudásuk segítő szerepét L3 német tanulása során, hanem kedvezőtlen hatásként – a diákok saját megítélése szerint – a nyelvek közötti negatív transzfer hatása is növekedett. A T1 csoport tagjai a segítő tényezőknek magasabb értékeket tulajdonítottak, mint a gátló tényezőknek, ugyanakkor a gátló tényezők mértéke magasabb a T2 csoportnál. Az anyanyelv gátló hatásának értékeit vizsgálva megállapítható, hogy mind februárban, mind pedig májusban a T1 csoport némileg kisebb mértékben érzékelte a magyar nyelv gátló hatását.

(3) Az interjúk során gyűjtött adatok is alátámasztják, hogy az angolul és németül tanuló diákoknak az a benyomása, hogy az általuk magasabb szinten ismert idegen nyelv segíti az alacsonyabb szinten beszélt nyelv tanulását. Míg az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy L2 angol nyelvtudásuk határozottan segíti L3 némettanulási folyamataikat, a harmadik nyelvként tanult német egyetlen, az L2 angol tanulására visszaható hatását említették, mégpedig azt, hogy német nyelvismeretük negatív hatással van a közös etimonú szópárok helyesírására az angolban.

A kísérleti nyelvórák eredményeként az alanyok sokkal tudatosabban kezelték a kevésbé szembetűnő lexikai hasonlóságokat és, különösen a magasabb szintű kísérleti csoport tagjai, a hasonló nyelvtani szerkezeteket is. Ennek a megnövekedett tudatosságnak sok pozitív és néhány negatív hatása is megfigyelhető az L3 németet illetően, mely ugyanakkor az L2 angolra visszafelé nem gyakorolt ilyen jellegű hatást. Az is megfigyelhető továbbá, hogy a T1 és T2 csoport között a diákok eltérő életkora és nyelvtudásszintje miatt különbségek mutatkoznak. Bár a T2 csoport néhány tagja is beszámolt arról, hogy a lexikai elemek összehasonlítása tekintetében néhány új szempontra figyeltek fel, mégis úgy tűnik, hogy a két nyelv párhuzamos tanulása terén meglévő két és fél éves tapasztalatuk révén már eleve magasabb szintű tudatossággal rendelkeztek a lexikai hasonlóságok vonatkozásában, mint a T1 csoport alanyai. A nyelvtani szerkezetek hasonlóságának tekintetében a T2 csoport kimagasló érdeklődést tanúsított, ellentétben a T1 csoporttal, melynek tagjai egyformán érdeklődtek a szókincsbeli és nyelvtani hasonlóságok iránt.

(4) A hangosan gondolkodtatás során gyűjtött adatok elemzésének eredményei alapján arra vonatkozóan lehetett következtetéseket levonni, hogy a szisztematikus oktatás hozzájárult-e ahhoz, hogy az alanyok gyakrabban próbálkoztak-e a számukra ismert illetve előzőleg ismeretlen szavak lefordításával, e próbálkozások sikeresebbek voltak-e, támaszkodtak-e L2 angol nyelvtudásukra és ha igen, akkor ez sikeresebb fordításokat eredményezett-e.

Az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkező csoportok esetében a T1 és C1 csoportok hozzávetőleg egyenlő arányban kíséreltek meg fordításokat, azonban a helyes válaszok aránya magasabb volt a T1 csoportban. A T1 csoport tagjai a sikeres próbálkozások közül háromszor olyan gyakran támaszkodtak az angolra a fordítás során, mint a C1 csoport tagjai, illetve azon próbálkozások aránya, melyek során az angol nyelvre támaszkodtak, a lexikai elemek összességéhez viszonyítva szintén háromszorosa volt a C1 csoport adatközlőinek próbálkozásaihoz képest. Ez azt jelenti, hogy ugyan a T1 és a C1 csoport hasonlóan aktív volt az egyes elemek lefordítása tekintetében, a T1 csoport sikeresebbnek bizonyult. Jelen disszertáció szempontjából a legfontosabb eredmény pedig az, hogy próbálkozásaik sikeressége az angol nyelv bevonásának köszönhető, mivel a T1 csoport tagjai sokkal hajlamosabbak voltak az L2 használatára.

A magasabb szintű nyelvtudással rendelkező diákok esetében a T2 csoport több fordítást kísérelt meg, melyek közül a sikeres próbálkozások aránya körülbelül 10%-kal magasabb volt. T2 csoport intenzívebben támaszkodott L2 angol nyelvtudására, mint a C2 csoport mind a sikeres próbálkozásokhoz, mind pedig az összes lexikai elemhez viszonyítva. Tehát, a T1 csoporthoz hasonlóan, az összehasonlító oktatás a magasabb szintű nyelvtudással rendelkező csoportnál is egyértelműen megfigyelhetők az összehasonlító nyelvoktatás hatásai.

A két kísérleti csoport eredményeinek összevetése alapján az alábbi következtetéseket vonhatjuk le: magasabb szintű némettudásuknak köszönhetően a T2-es csoport több fordítási kísérletet tett, mint a T1-es csoport, és a sikeres fordítások aránya is hasonló mintát követett. A próbálkozások arányát összevetve a sikeres fordításokéval, a T1 csoport próbálkozásainak mintegy egyharmadánál támaszkodott az angolra, míg a T2-es csoport a próbálkozások megközelítőleg egynegyedénél. Az angol nyelv közel egyenlő arányban játszott szerepet a sikeres fordításokban, azonban a T1 csoport esetében ez összességében nagyobb számú fordítást jelentett.

Ezek az eredmények azt jelzik, hogy az összehasonlító oktatási módszer mindkét nyelvtudásszinten jobb eredmények eléréséhez járult hozzá a kísérleti csoportokban. Emellett kitűnik az is, hogy a módszer szerepe még számottevőbb az alacsonyabb nyelvtudásszinttel rendelkező csoportoknál, és amint arra a részletes elemzés rávilágít, a gyengébb tanulóknál.

(5) Az adatgyűjtés folyamán mind a négy csoportban négy-négy alkalommal megíratott szókinccsfelmérő tesztekben kiderül, hogy legnagyobb arányban a T1 csoport tagjai kísérelték meg kitalálni a számukra ismeretlen szavakat, és próbálkozásaik némiképp nagyobb arányban voltak sikeresek, mint a C1 csoport tagjaié. A próbálkozások arányát a sikeres próbálkozásokkal összevetve azt találjuk, hogy mindkét fiatalabb csoport eredményei



hasonlítanak a T2 csoport tagjaiéra, akik, annak ellenére, hogy a legkevésbé voltak hajlamosak találgatni, amikor azonban mégis próbálkoztak, akkor ők érték el a legnagyobb pontosságot. Úgy tűnik, hogy minél kevesebb nyelvtanulói tapasztalattal rendelkeztek a harmadik nyelvet tanulók, annál szívesebben kísérleteznek az új elemek jelentésének megtalálásával, és annál nagyobbak tűnik esetükben az összehasonlító tanítás módszerének hatása. Bár nem jelenthetjük ki száz százalékos bizonyossággal, hogy az eredmények az angol nyelv hatásának köszönhetően alakultak így, mivel azonban a vizsgált elemek mind olyan szavak, amelyeknek tipológiailag rokon megfelelői léteznek az angolban, feltételezhetjük, hogy az L2 angol szerepet játszott az alanyok találgatásában.

## **5. Következtetések**

Disszertációmban összefoglaltam a harmadiknyelv-elsajátítás nemzetközi szakirodalmának legfontosabb eredményeit, majd bemutattam magyar anyanyelvű, angolt második, németet pedig harmadik nyelvként tanuló adatközlők bevonásával felvett adataimat. A harmadik nyelv elsajátítására hatást gyakorló számos tényező közül leggyakrabban a nyelvek egymásra hatása került a kutatások középpontjába (Cenoz, 2001; Hall & Ecke, 2003; Jarvis & Pavlenko, 2007; De Angelis, 2007). Amint azt Meißner (2004) is javasolta, külön útmutatás szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanulók teljesen ki tudják aknázni a nyelvek közötti tipológiai hasonlóságok által nyújtott lehetőségeket. Ez még fokozottabban igaz a magyar anyanyelvűek számára, mivel ez a nyelv tipológiailag távol áll azoktól a nyelvektől, amelyeket jellemzően idegen nyelvekként tanítanak az iskolákban. Ezért e kutatás eredményei nagy jelentőséggel bírnak magyar viszonylatban, hiszen a magyar tanulók harmadiknyelv-elsajátítási folyamatait eddig még nemigen kutatták.

Disszertációm legfontosabb megállapítása a nemzetközi TLA kutatás számára az, hogy a magyar nyelvtanulók nem különböznek más nyelvi önéletrajzokkal rendelkező L3-tanulóktól. Az interjúk során gyűjtött adatok, a kérdőívek eredményei, valamint a lexikai tudást felmérő objektív tesztek eredményei, különösen azok, melyeket a kontrollcsoportokban gyűjtöttem, világosan megmutatják, hogy a magyar nyelvtanulók L3 tanulmányaik kezdetére rendelkeznek olyan tudással, tudás-struktúrákkal, kommunikációs- és nyelvtanulási szokásokkal, stratégiai készségekkel és tanulási technikákkal, melyeket második nyelvük tanulása során szereztek, éppen úgy, mint ahogyan azt Agafonova (1997) és Hufeisen (1998 and 2005) kifejtik. Disszertációm fő célja annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy e fenti, a nyelvtanuló fejében már meglévő tudás-elemeket lehet-e összehasonlító oktatással fejleszteni jobb eredmények elérésének érdekében.

A kísérleti csoportokban felvett adatok tanulsága szerint a diákok tudatosabbá váltak L2 angol ismereteik esetleges hasznosítása terén L3 német tanulásakor. Olyan esetekben, amikor a tanulóknak tanulmányaik egy korábbi szakaszában gondot okozott, hogy keverik a tanult nyelveket, az összehasonlító oktatás hatására nagyobb sikerrel különítették el a nyelveket egymástól és csak akkor aktiválták L2 angoltudásukat, amikor azt bizonyos feladatok kifejezetten megkívánták. Ez arra utal, hogy a diákok metalingvisztikai tudatossága megnövekedett az oktatás során és képessé váltak arra, hogy az angol nyelvet L3 tanulásuk során forrásként használják, ily módon probléma-megoldó folyamatként vagy „stratégiaként” hasznosítva a nyelvek közötti hasonlóságokat, úgy, ahogyan Faerch és Kasper (1986), Odlin (1989) és Arabski (2006) leírják.

A disszertációban bemutatott kutatás célja az volt, hogy rávilágítsak, hogyan lehet magyar anyanyelvű nyelvtanulók nyelvtanulási folyamatait összehasonlító oktatás segítségével fejleszteni. Öt alkérdést tettem fel és válaszoltam meg a 2009/2010-es tanév második félévében két kísérleti- és két kontrollcsoportban felvett adatok alapján. E kérdéseket mind a nyelvtanulók saját észlelését figyelembe véve vizsgáltam, mind pedig objektív módszerek segítségével, fordítási feladatokkal és szókinccsteszttekkel.

A kérdőívek és az interjúk segítségével gyűjtött adatok az alanyok L3 tanulási folyamataival kapcsolatos saját meglátásaikra vonatkozó kérdéseket voltak hivatottak megválaszolni. Mindkét kísérleti csoport úgy ítélte meg, hogy az összehasonlító órák hatására az angol nyelv segítő hatása megnövekedett, azonban, kisebb mértékben bár, de a kísérleti csoportok alanyai növekedést észleltek a gátló tényezők tekintetében is. Az interjúk során gyűjtött adatok alapján még nagyobb derűlátásra van okunk: mindkét kísérleti csoport tagjai arról számoltak be, hogy sokkal tudatosabbá váltak a két nyelv hasonlóságaival és különbségeivel szemben. A kérdőíves adatgyűjtés eredményeinek elemzése során továbbá kiderült, hogy az alanyok saját megítélésük szerint inkább L2 angol nyelvükre támaszkodnak, mint magyar anyanyelvükre. Ez alátámasztja a Groseva (1988) által megfogalmazott állítást, miszerint a tudatosan tanult és elemzett L2, és nem pedig az anyanyelv az, amely egy további nyelv tanulásakor az összehasonlítás alapjául szolgál.

A kérdőíves felmérés eredményeiben is különbségek mutatkoztak a fiatalabb és kevesebb nyelvtanulói tapasztalattal rendelkező valamint az idősebb, tapasztaltabb kísérleti csoportok között. A T1 csoport kevésbé tapasztalt L3 tanulói mind anyanyelvüknek, mind pedig L2 angol nyelvtudásuknak nagyobb segítő szerepet tulajdonítottak, mint tapasztaltabb társaik a T2 csoportban. Általánosságban véve az összehasonlító nyelvórák eredményeképpen mindkét csoport nyelvi tudatossága növekedett. Úgy tűnik azonban, hogy míg a kevésbé

rutinos harmadiknyelv-tanulók az angol nyelv segítő hatását az összes vizsgált területen érzékelték, a tapasztaltabb nyelvtanulók értékei stagnáltak új szavak megértése és tanulása esetén.

Hasonló eredményeket kaptam az objektív felmérések alapján is. A hangosan-gondolkodtatás módszerével elvégzett fordítási feladatok során leggyakrabban a fiatalabb kísérleti csoport tagjai támaszkodtak angol nyelvtudásukra. E csoport tagjai kíséreltek meg fordítást a legtöbb esetben és érték el a legmagasabb találati arányt mind a T2 csoport gyakorlottabb harmadiknyelv-tanulóihoz, mind pedig a két kontrollcsoporthoz képest. Hasonlóképpen, a szókincsfelmérő tesztek során a kevesebb tapasztalattal rendelkező T1 csoport L3 tanulói érték el a legmagasabb értékeket mind a megkísérelt fordítások, mind pedig a sikeres fordítások tekintetében. Ezek az eredmények összhangban vannak Ringbom (2006) eredményeivel, az általam korábban mért adatokkal (Tápainé Balla 2007), valamint olyan tanulmányok eredményeivel, melyek olyan harmadiknyelv-tanulókat vizsgáltak, akik előzetesen nem ismerték az adott nyelvet (Gibson és Hufeisen 2003, Singleton és Little 2005, Tápainé Balla 2008a és 2008b, Lindquist 2009), azonban ellentmondanak Ringbom korábbi érvelésének, miszerint azok a nyelvtanulók, akik magasabb szinten ismerik a forrásnyelvet, nagyobb valószínűséggel veszik észre a hasonlóságokat a forrás- és a célnyelv között.

A fent említett eredmények alátámasztják azt az állítást, miszerint a szisztematikus oktatásnak köszönhetően a kevésbé tapasztalt nyelvtanulók – vagyis azok, akik a harmadik nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában vannak –, sikeresebben felismerik az angol és német nyelv közötti nyelvi hasonlóságokat, valamint hasznosítani is tudják ezt a tudást az ismeretlen szavak jelentésének kitalálására. Ezt alátámasztják mind a nyelvtanulók saját megítélése alapján gyűjtött adatok, mind pedig a hangosan gondolkodtató fordítási feladatok és a szókincsfelmérő tesztek eredményei.

Amint láttuk, a harmadiknyelv-tanulók a tanulási folyamat különböző fázisaiban különböznek egymástól a tudatosságot illetően, mivel – amint azt a fentiekben említettem – a haladóbb szintű és ezáltal tapasztaltabb nyelvtanulók hosszabb ideje vannak kitéve a két idegen nyelv egyidejűleg történő oktatásának, és így képessé váltak arra, hogy önállóan számos hasonlóságot kikövetkeztessenek a két idegen nyelv között, elsősorban lexikai szinten. A jelen kutatás fontos eredménye továbbá, hogy a gyengébb harmadiknyelv-tanulók gyakrabban támaszkodtak L2 angol nyelvtudásukra, ennek magyarázata szintén az, hogy minél kevésbé ismerik a célnyelvet, annál inkább próbálnak külső segítséghez folyamodni. Mindez alátámasztja Sikogukira (1993) megállapításait, miszerint a kezdő nyelvtanulókat jobban foglalkoztatják a formai hasonlóságok, míg a haladóbb szintű nyelvtanulóknak nincs

szükségük arra, hogy ugyanolyan mértékben hagyatkozzanak a forrásnyelvre, mivel magasabb szinten ismerik a célnyelvet.

Kutatásom eredményei alátámasztják, hogy egy a tanulandó nyelvek összehasonlításán alapuló szemlélet gyorsabbá és hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot. Disszertációmot annak reményében írtam, hogy eredményeim túlmutatnak e kutatás keretein. Azáltal, hogy betekintést nyújtanak a magyar idegennyelv-tanulók helyzetébe, a bemutatott kutatási eredmények hozzájárulnak a harmadiknyelv-elsajátítás tudományterületéhez illetve jövőbeni speciális összehasonlító tananyagok fejlesztéséhez. Véleményem szerint e kutatás eredményei kiindulópontként szolgálhatnak egy idegennyelv-oktatók és tanárképzők közötti párbeszédhez, mely a magyar idegennyelv-tanulók javát szolgálhatja.

## Az összefoglaláshoz felhasznált irodalom

- Agafonova, Lidia. 1997. Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2:3. Available at: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/agafon1.htm>. Hozzáférés: 10 March 2009.
- Arabski, Janusz. 2006. Language transfer in language learning and language contact. In: Arabski, Janusz (Ed.): *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters. 12–22.
- Cenoz, Jasone. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen, and Ulrike Jessner (Eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8–21.
- Cenoz, Jasone and Fred Genesee. 1998. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In: Cenoz, Jasone and Fred Genesee (Eds.): *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters. 16–32.
- Crystal, David. 1997. *Language death*. West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faerch, Klaus and Gabriele Kasper. 1986. Cognitive dimensions of language transfer. In: Kellerman, Eric and Michael Sharwood-Smith (Eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Oxford, Pergamon. 49–66.
- Gibson, Martha and Britta Hufeisen. 2003. Investigating the role of prior foreign language knowledge: Translating from an unknown into a known foreign language. In: Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner (Eds.) *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer. 87–103.
- Groseva, Maria. 1998. Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, Britta and Beate Lindemann (Eds.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. 21–31.
- Hall, Christopher J. and Peter Ecke. 2003. Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner (Eds.): *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer. 71–87.
- Hufeisen, Britta. 1998. L3–Stand der Forschung–Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta and Beate Lindemann (Eds.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. 169–185.
- Hufeisen, Britta. 2005. Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, Britta and Robert J. Fouser (Eds.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 31–46.

- Jarvis, Scott and Aneta Pavlenko. 2007. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Taylor & Francis Inc.
- Lindquist, Christina. 2009. The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6: 3, 281–297.
- Meißner, Franz-Joseph. 2004. Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Horst G. Klein & Dorothea Rutke (Eds.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, 39–66.
- Odlin, Terence. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, Håkan. 1986. Cross linguistic influence and the foreign language learning process. In: Sharwood Smith, Michael and Eric Kellerman (Eds.): *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon. 150–162.
- Ringbom, Håkan. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan. 2006. The importance of different types of similarity in transfer studies. In: Arabski, Janusz (Ed.) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters. 36–46.
- Sikogukira, Matutin. 1993. Influence of languages other than the L1 on a foreign language; a case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 4. 110–132.
- Singleton, David and David Little. 2005. A first encounter with Dutch: Perceived language distance and language transfer as factors in comprehension. In: Hufeisen, Britta & Robert J. Fouser (Eds.): *Introductory readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 101–111.
- Tápainé Balla Ágnes 2007. Tanuljunk két idegen nyelvet egyidejűleg! Magyar nyelvtanulók tapasztalatai két rokon nyelv, az angol és a német tanulásával. *Nyelvinfó*, 15.2. 13–23.
- Tápainé Balla Ágnes. 2008a. Mit tud, aki nem tud angolul? *Nyelvinfó*. 16.1. 37–45.
- Tápainé Balla Ágnes. 2008b. What does an L3 learner already know? In: Otilia Marti Arandiz and Maria Pilar Safont Jorda (Eds.) *Achieving multilingualism: Wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castello de la Plane: Universitat Jaume I. 468–478.

## A disszertáció témakörében megjelent publikációk

- Tápainé Balla Ágnes 2007. Tanuljunk két idegen nyelvet egyidejűleg! Magyar nyelvtanulók tapasztalatai két rokon nyelvről, az angol és a német tanulásával. *Nyelvinfó*, 15.2. 13–23.
- Tápainé Balla Ágnes. 2008a. Mit tud, aki nem tud angolul? *Nyelvinfó*. 16.1. 37–45.
- Tápainé Balla Ágnes. 2008b. What does an L3 learner already know? In: Otilia Marti Arnandiz and Maria Pilar Safont Jorda (Eds.) *Achieving multilingualism: Wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castello de la Plane: Universitat Jaume I. 468–478.
- Tápainé Balla Ágnes. 2009a. Angolul és németül tanuló nyelvtanulók transzferjelenségei. In: Nádor, Orsolya (Ed.) *A magyar mint európai és világnyelv: a XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Budapest: Balassi Intézet. 701–707.
- Tápainé Balla Ágnes. 2009b. Harmadiknyelv elsajátítás magyar anyanyelvű nyelvtanulók szemszögéből. In: Vajda Zoltán (Ed.): *Bölcsészeműhely 2008*, Szeged: JATEPress. 53–65.
- T. Balla Ágnes. 2010a. Hangosan gondolkodtatás mint a harmadiknyelv-tanulás kutatásának lehetséges módszere. In: Zimányi, Árpád (Ed.) *A tudomány nyelve – a nyelvek tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. Székesfehérvár, Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 538–544.
- T. Balla Ágnes. 2010b. A harmadiknyelv elsajátítás vizsgálati módszerei. In: Gecső, Tamás and Csilla Sárdi (Eds.) *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 283–288.
- Tápainé Balla Ágnes. 2010c. Diákok nyelvi életrajza középiskolai tanulmányaik kezdetén. In: Vajda, Zoltán (Ed.): *Bölcsészeműhely 2009*. Szeged: JATEPress. 149–162.
- Tápainé Balla Ágnes. 2011. A magyar anyanyelv és az angol mint első idegen nyelv hatása németet második idegen nyelvként tanuló diákok nyelvtanulási folyamataira. In: Gecső, Tamás, and Zoltán Kiss (Eds.): *Az alkalmazott nyelvészet integritásának kérdései*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 229–238.
- Dégy Zsuzsanna and T. Balla Ágnes. 2012. (előkészületben) Language choice in the foreign language classroom. *Proceedings of the Conference Multilingualism in Europe in Budapest 25-26 March 2011*. Budapest: L'Harmattan.