

Richard Johnstone

Stirling Egyetem, Skócia



Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció

Útmutató az európai nyelvpolitikai fejlesztésekhez

A nyelvi sokszínűségtől a többnyelvű oktatás felé

A „mikor kezdjük” kérdése évek óta foglalkoztatja a nyelvpolitikai döntéshozókat. Valóban hasznos, ha a gyermekek mondjuk öt vagy hat évesen, vagy annál is korábban kezdik az idegen nyelv tanulását, nem pedig kilenc vagy tíz évesen? Van-e olyan életkor, mely után már nagyobb nehézségekbe ütközik egy másik nyelv elsajátítása?

Jelenleg Európában olyannyira összetett a korai nyelvtanulási helyzetkép (vö. *Blondin* és társai felmérését, 1998), hogy ezekre a kérdésekre csaknem lehetetlen olyan választ adni, mely az Európa Tanácshoz tartozó országok összességét és sokszínűségét tekintve is egyformán érvényes volna. Ahelyett, hogy általánosítható megállapításokat tennék, inkább a kulcsfontosságú tényezőket teszem vizsgálatom tárgyává – ennek során amennyire csak lehetséges a szakirodalomban megjelent, a döntéshozók által a saját nemzeti és helyi körülményeiknek megfelelő nyelvpolitikájuk kialakítása során figyelembe vett bizonyítékokra hivatkozom.

Mi a legjobb életkor a kezdésre?

A kritikus periódus hipotézise (KPH) a második nyelv tanulásában

A szakértők egyetértenek abban, hogy az első nyelv elsajátításában létezik egy kritikus periódus, ha ez kitolódik nagyjából a pubertás utánra, nagy valószínűséggel elmarad. A további nyelvekre vonatkoztatott kritikus periódus meglétével és valószínűsíthető hosszával kapcsolatban azonban kiterjedt vita alakult ki.

Azzal kapcsolatban majdnem teljes az egyetértés, hogy az emberek általában ösztönösen úgy érzik, a gyermekeknek a nyelvtanulásban van valamelyes előnyük. Ezen alapszik az a széles körben elterjedt nézet, hogy „minél fiatalabb, annál jobb”. Gyakran hallunk ilyen és ehhez hasonló kijelentéseket: „A kisgyerekekben sokkal kevesebb a gátlás, és nyitottabbak, fogékonyabbak. Szinte spongya módjára szívják magukba az idegen nyelvet”.

A második és további nyelvekkel kapcsolatos KPH-nak számos eltérő meghatározását ismerjük, de legtöbbjükben közös az a feltételezés, hogy a pubertás megjelenése után a tanuló képtelen anyanyelvi szintű kompetencia elérésére, különösen a kiejtés és az intonáció területén.

A KPH alapját a második nyelv fejlődésének biológiai nézete képezi – ez *Penfield* és *Roberts* (1963) feltételezéséből fakad, melyet *Lenneberg* (1967) vitt tovább. E szerint a nézet szerint a kisgyermekek felnövekedésével olyan agyi változások járnak együtt, melyek onnantól lehetetlenné teszik a korai évekre jellemző ösztönös nyelvelsajátítást. A mágnés rezonancia modern technikája valóban szolgál bizonyítékokkal arra, hogy a

nyelvhasználat során a gyermeki agy aktívnak látszó területei különböznek az ifjakéitól. A gyermek – így a feltevés – egy speciális, intuitív nyelvi készséggel születik, s ezáltal képes az első nyelv vagy (két- illetve többnyelvű gyermekek esetében) több nyelv elsajátítására. A pubertással azonban ez a veleszületett készség elcsökevényesedik. Olyasmint zajlik le, mint mikor a gyújtórakéta első fokozata kilövi az ürbe az úrhajót, hogy feladattal teljesítvén elégjen – hogy aztán más beépített, kognitívabb jellegű, az agy más területein található rendszereknek adja át a helyét.

Az utóbbi két évben számos fontos tanulmány jelent meg a KPH kutatásáról, és a második nyelvekkel kapcsolatban. *Scovel* (2000) áttekintése szerint az 1980-as években a szakértők felfogása elmozdult a KPH-tól. Kétségtelen, hogy ebben nagy szerepet játszott az iskolai keretek közt folytatott, korai kezdésű programok negatív kritikája (például *Burston* és társai, 1974), mely azt fogalmazta meg, hogy az általános iskolában a korai kezdésből származó kezdeti sikerek a középiskola pár éve alatt szinte teljesen elpárologtak. Az elmúlt néhány évben azonban ismét a KPH-ra irányul a figyelem. A kezdetekben a KPH többnyire a beszédre, ezen belül is az anyanyelvi kiejtésre összpontosított. Ehhez azonban újabban társultak a nyelvi kompetencia egyéb aspektusai is, mint a nyelvtan (különösen a morfológia és a szintaxis). Ez egyúttal azt a lehetőséget is felvetette, hogy nem egyszerűen egy „kritikus periódusról” van szó, melynek érvénye mindenre kiterjed, hanem arról, hogy több ilyen periódusról beszélhetünk, melyek időben eltérnek a különböző nyelvi kompetenciák fejlődésének megfelelően. Lásd ennek szakszerű és részletes tárgyalását *Singleton* és *Lengyel* (1995) munkájában.

De meg kell említeni a másik oldalon *Marinova-Todd* és társai (2000) elemzését is, mely sokkal szkeptikusabb a KPH-t illetően. A szerzők harmincöt, többségében friss tanulmányt vizsgáltak át. Ezek közül tizennégyben volt valamelyes bizonyíték a KPH-ra, és további huszonegy éppen negatív bizonyítékokkal szolgált. A vizsgálat szerint számos tanulmány azt igazolja, hogy a tanulók igenis képesek az anyanyelvihez hasonló kompetencia elérésére pubertás után is. Különös jelentőségű az az állításuk, mely szerint a KPH mellett érvelők három hibát is elkövettek: helytelenül értelmeztek eredményeket, nem megfelelően vonatkoztatták egymásra a jellemzőket és nem volt kielégítő a hangsúlyok megadása sem. (1)

A KPH és az anyanyelvihez hasonló kiejtés

Több, nemrégiben megjelent tanulmány (például *Bongerts* és társai, 1997; *Nikolov*, 2000a; *Bellingham*, 2000; *Neufeld*, 2001) felveti, hogy a felnőttek képesek az anyanyelvihez hasonló kiejtés elsajátítására – ami szöges ellentétben áll a KPH-vel. *Nikolov* tanulmányában harminchárom, 20 és 70 év közötti sikeres nyelvtanulót mutatott be, akik egytől egyig a pubertáskor után sajátították el a célnyelvüket. Húszan közülük különböző anyanyelvű magyar tanulók voltak, tizenhárman pedig magyar anyanyelvű angolul tanulók. A szerző három anyanyelvű csoportot kért meg a tanulók elbírálására, melynek eredményeként azt találta, hogy a magyarul tanulók közül hat résztvevőt, az angolul tanulók közül pedig ötöt az anyanyelvi beszélők általában vagy gyakran ítélték anyanyelvűnek. A következők szerint ez megkérdőjelezi a KPH bármely erős változatának érvényét. A kutatás felszínre hozta, hogy „ezek a sikeres nyelvtanulók úgy akarnak beszélni, mint az anyanyelvűek, intrinszikusan motiváltak a célnyelv iránt, mely nemritkán munkájuk részét képezi, illetve integratív jellegű a motivációjuk. (...) Tudatosan és aktívan fejlesztik nyelvi készségeiket: megtalálják, mikor és hol kommunikálhatnak a célnyelvet beszélőkkel, extenzíven olvasnak és gyakorolják hallott szövegértési képességüket...” (*Nikolov*, 2000a, 122.)

A KPH, valamint a morfológia és a szintaxis

Scovel (2000) felteszi a kérdést, hogy létezik-e a morfoszintaktikai kompetenciában is KPH. Akik úgy vélik, igen, többnyire azzal érvelnek, hogy a gyermekek által birtokolt

intuitív nyelvi készségnek is megvan a maga veleszületett, bonyolult nyelvtani rendszere, mely univerzális, azaz valamennyi emberi nyelv alapja. A szülőkkel és másokkal folytatott interakciókban és a nyelvvel kapcsolatos más tevékenységek során a gyermekben ez az időnként univerzális nyelvtannak (UNY) nevezett rendszer mintegy ráhangolódik a környezetben használt konkrét nyelvre. A ráhangolódás folyamata ugyan sem nem tudatos, sem nem szándékolt, a gyermek számára mégis ez teszi lehetővé, hogy az első nyelv vagy nyelvek nyelvtanát ösztönösen, természetes módon sajátítsa el.

Lakshmanan (1995) szerint az 1980-as évek UNY-nyal kapcsolatos kutatásainak java-része a felnőtteket vizsgálta. Manapság a gyermekek felé fordult a figyelem. Az utóbbi évek kutatási tapasztalataiból összeálló kép pedig azt mutatja, a gyermekek második nyelvi nyelvtani rendszerére a fejlődés során valóban kihat az UNY, az azonban nem teljesen világos, hogy közvetlen vagy közvetett-e a hatás. Mindez nem jelenti, hogy azonos lenne a második és az első nyelv elsajátítása. A gyermekkortól kezdve ugyanis az első nyelvnek a további nyelvek fejlődésére tett valamelyes hatása elkerülhetetlen. Néhányan még azt is felvetik, hogy akár már a gyermekkorban az UNY-nál általánosabb kognitív folyamatok veszik át az irányítást.

Singleton (2001) kételyeit fejezi ki azzal kapcsolatban, hogy a nyelvi folyamatok teljesen eltérő módon működnének gyermekekben és felnőttekben. „Jó ideje kutatják azt a kérdést, hogy a gyermekkor után is van-e szerepe az UNY-nak a nyelvtanulásban. Nincs döntő bizonyíték arra, hogy a pubertáskor utáni másodiknyelv-tanulásban eltűnnének a chomsky-ánusok által az UNY-ból eredeztetett készségek”. (81.)

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy ha megfelelő input éri a kisgyermekeket, interakcióban vesznek részt és rendezett az érzelmi viszony, a további nyelvek is elsajátíthatók azokon a módokon, melyek legalábbis részben intuitívak. Az azonban további bizonyítást igényel, hogy ez a készség a pubertás után megszűnne. Elképzelhető, hogy idősebb tanulók is támaszkodhatnak rá, bár ez korántsem bizonyos.

A bizonyítékok értelmezése

Az életkor nem minden. *Bellingham* (2000) helyesen állapítja meg, hogy az életkor nem a második nyelv elsajátítását befolyásoló egyedüli tényező: csupán egyike azon környezeti és a fejlődést befolyásoló összetevőknek, melyek az idősebb tanulók számára megnehezíthetik az elsajátítást. *Bialystock* és *Hakuta* (1999) több, mint 60 000 résztvevőt vizsgálva szintén azt állítja, hogy „a fejlődési tényezők és az oktatás szüntelen kölcsönhatásban áll a sikeres másodiknyelv-elsajátításban, és így félrevezető volna a KPH-val vagy egyéb biológiai érvekkel magyarázni az idősebb tanulóknál tapasztalt korlátokat”. (219.) A döntéshozók és a tanárok sosem elszigetelten szembesülnek az életkor szerepével. Összetett tényezőkről van szó, melyek közt ott találjuk az életkort is. Tudományos igénnyel azonban csak néhányat lehet „kontrollálni”.

Minél fiatalabb, annál jobb hosszú távon. A KPH-val kapcsolatban számos feltevést fogalmazhatunk meg. Az egyik az, hogy a fenti állítás nem helytálló, sőt: több igazság van abban, hogy minél idősebb valaki, annál jobb. Három megközelítés a KPH-t kedvezőbben ítéli meg, de más-más módon. Ezek közül az első azt mondja, hogy minél fiatalabb korban kezdődik a nyelvelsajátítás, annál jobb, a második ezt azzal finomítja, hogy ez csak bizonyos területekre igaz (például kiejtés, morfológia, szintaxis), a harmadik pedig azt, hogy ez hosszú távon érvényes, meghatározott feltételek mellett. Én Singleton (1989) álláspontját osztom, aki elutasítja az első állítást, a másodikat részben elfogadja és a harmadikat tünteti ki messzemenően: „Azzal a feltételezéssel kapcsolatban, hogy a másodiknyelv-elsajátítást gyermekkorban elkezdők hosszú távon általában magasabb nyelvi szintet érnek el azoknál, akik életük egy későbbi szakaszában elmondható, hogy ezt alátámasztják az adatok, és nem tudunk ezzel ellentétes bizonyítékról”. (*Singleton*, 1989, 137.)

A természetes és az oktatási közegben rejlő különbség. Singleton (2000) azt a következtetést vonja le, hogy a második nyelv természetes közegben történő elsajátítását „a felnőtt- és ifjú korú tanulók kezdeti gyorsabb tanulási tempója jellemzi, de a fiatalabb kezdők is felzárkóznak, mielőtt beérnek és felül is múlnak az idősebb kezdőket a nyelvvel való egyévi kapcsolat után”. (22.) A „természetes közegre” példa, ha a család egy másik országba költözik gyermekeivel – itt egy másik nyelvet beszélnek, melyet a gyermekek az iskolában és egyebütt szerzett új barátokkal való napi interakciókban sajátítanak el. Ennél sokkal jellemzőbb az iskolai közeg: a család nem költözik külföldre, de a gyermeket korai nyelvoktatási programot nyújtó iskolába íratják be. Ilyenkor tovább tart az ún. felzárkózási folyamat – és bekövetkeztére nincs is biztosíték. Singleton például kiemeli, hogy a „kutatások ismételten igazolták a tényt, miszerint a második nyelvet általános iskolában tanulni kezdő gyerekek a középiskolai vegyes csoportokban csak igen rövid ideig vannak előnyben a kései kezdőkkel szemben”. (22.)

Csak gondosan: a kulcsfontosságú előfeltételek biztosítása. Scovel (2000) összefoglalásában kiemeli annak fontosságát, hogy „mivel nem egyértelműek a bizonyítékok és egymásnak ellentmondó nézetek vannak forgalomban, a szülőknek, oktatási intézményeknek és minisztériumoknak körültekintően kell eljárniuk, mikor a KPH-kutatásokból nyert eredményeket a személyes gyakorlatra és az ország politikájának kialakítására alkalmazzák”. (220.) Djigunovich és Vilke (2000) hat éves korukban nyelvtanulást kezdő horvát gyermekek körében végzett felmérésük zárszavában azt emelik ki, ez az életkor akkor megfelelő a kezdésre, ha bizonyos alapvető fontosságú követelmény is teljesül. Ezek között említik a hét öt napjában naponta 45 perces intenzív osztálytermi interakciókat, a 10–15 fős nyelvtanulói csoportlétszámot és a folyékony, jó kiejtésű és intonációjú beszédre képes tanárokat. Ezek természetesen csak a konkrét szituációra vonatkozathatók, és nem tekinthetők valamennyi kontextusra megadható, mindent magukban foglaló követelményeknek. Nikolov (2000b, 43.) még tovább megy: ő azt állítja, hogy „ha már egy előfeltétel is hiányzik, nem kezdhető meg korai életszakaszban a második nyelv tanítása; a negatív élmény ugyanis hátrányosan befolyásolhatja a gyermekek hozzáállását az idegen nyelvhez – és általában a nyelvtanuláshoz.”

Minden életkorban vannak előnyök és hátrányok. Stern (1976) óva int attól, hogy „hamis vaglyagosságot tételezzük fel Penfield és a korai nyelvtanulás elmélete, valamint Burstall és a későbbi nyelvtanulás elmélete között. Ehelyett világos választást kell tennünk a kettő között. Fejlődéstani szempontból felvethető, hogy valamennyi életkorban vannak arra jellemző, a nyelvtanulásra ható előnyök és hátrányok... A hatvanas években elkövették azt a hibát, hogy a korai kezdés csodájában bíztak. A csodák még mindig vártnak magukra. De a kései kezdés sem tekinthető helyes válasznak.”

Mindezek után a sikeres, fiatalabb vagy idősebb korban megkezdett nyelvtanulás további kulcsfontosságú tényezőiről esik szó – egyebek mellett Stern gondolatának bemutatásával, mely szerint az egyes életkorok más-más előnyöket és hátrányokat jelentenek a nyelvtanulóknak.

A fiatal és idősebb tanulók jellemzői

Természetesen nem létezik olyasmi, mint „a” fiatalabb vagy „az” idősebb tanuló – a fiatal és idős közti élethosszig tartó folyamatnak ugyanis számos állomása van, melyek bármelyikén jelentős egyéni eltérések mutakozhatnak. Általános jellemzők ennek ellenére megragadhatók – mind az inkább a fiatal, mind az inkább az idősebb ponthoz közelebb állókról.

A spektrum egyik vége: a fiatalabbak

Djigunovich and Vilke (2000) szerint a kisgyermeknek szoros érzelmi viszonyt kell kialakítaniuk tanáraikkal. Az ő tanulásuknak, így a nyelvoktatásnak is, olyan folyamatnak

kell lennie, melyhez nekik is hozzá kell járulniuk: fizikailag, érzelmileg és intellektuálisan egyaránt. Lévnén, hogy nem tudják hosszabb ideig fenntartani a figyelmüket, igénylik a sokszínű tevékenységeket. Sok gyermek szegénylős ebben a korban, s ezért fontos, hogy az osztálytermi munkába maguk kapcsolódhassanak be, nem a tanár felhívására.

Djugunovich egy ezt megelőző tanulmányában (1995) arra talált bizonyítékot, hogy ugyanezeknek a gyermekeknek jelentősen változott a nyelvekkel kapcsolatos attitűdje hat és kilenc év között. Hatévesen az angol tanulásával kapcsolatos pozitív attitűdjük elsősorban órai nyelvi játékok által nyújtott élvezetből fakadt. Kilencéves korukra már nem „játszást”, hanem „tanulást” láttak az órai tevékenységekben – a továbbra is jellemző pozitív attitűdök ehhez az új értelmezéshez kötődtek. Más szavakkal: kialakítottak magukról egy explicit nyelvtanulói identitást, és ebben örömeiket lelték.

A korai nyelvtanulás órai megfigyeléseiben gyakran kiemelik, hogy a gyermekek kivételesen motiváltaknak tűnnek. A motiváció elsősorban az élvezetes feladatokhoz kötődik, ez a motiváció aztán egyre intrinszikusabb formát ölt: ez a tanulás, a kognitív kihívás fölött érzett örömből táplálkozik. Nikolov a korai nyelvtanulást vizsgáló kutatásában (1999) talált intrinszikus motivációra utaló jegyeket, de alig vagy egyáltalán nem volt tetten érhető a másik két ismert motivációs orientáció: az instrumentális (például az olyan nyelvtanulási motiváció, melynek célja valamely jó állás betöltése vagy az önéletrajz értékének növelése) és az integratív (például az olyan nyelvtanulási motiváció, melynek célja, hogy szorosabb viszony alakuljon ki a nyelvet beszélőkkel és kultúrájukkal). Mindezekből tehát az világlik ki, hogy az instrumentális és integratív motiváció nem annyira jelentős a fiatal tanulók számára, mint az intrinszikus – valamint az, hogy azok később, az ifjúkor felé haladva válnak egyre inkább egyértelművé. Ez segít hozzá a konkrét egyéni elvárások és érdeklődés világosabb megfogalmazásához.

Skóciában végzett saját kutatásunk azt mutatta (Low és társai, 1995), hogy a félelemérzet tekintetében különböznek a nyolc- és tizenegy éves idegennyelv-tanulók. A nemzeti mérési kutatás egy területe azt vizsgálta, hogy e két életkorban a diákok milyen mértékben képesek tudatosan megfogalmazni egyes stratégiákat. A nyolcévesek egyetlen, az aggodalmat valahogy kezelni tudó stratégiáról sem tudtak beszámolni, ellenben a 11 évesek számos példát hoztak fel erre. Például: „ha valamit nem értesz, csak nyugi. Kérdezd meg a tanárt.” Nincs okunk feltételezni, hogy bármelyik csoportra is kevésbé lett volna jellemző „nyelvi stressz” – ám ezt a 11 évesek ki tudták fejezni, a fiatalabbak azonban nem. Még ennél is helytállóbbnak tűnik azonban az az értelmezés, hogy a fiatalabb csoport még nem élte át a nyelvi stresszt, az idősebbeknél azonban ez már elkezdődött. Diszkrét, hogy ezt és az ezzel kapcsolatos stratégiáikat meg is tudták fogalmazni.

Ha megfelelő színvonalú az oktatás és adottak a tanulás feltételei, a fiatalabb tanulók a következő előnyökkel rendelkeznek a további nyelvek tanulásában az idősebb kezdőkkel szemben:

- könnyebben elsajátíthatják a nyelv hangrendszerét, az egyes hangok kiejtésén túl az intonációs szabályokat is;
- valószínűbb, hogy alacsonyabb a nyelvi stressz bennük, mint sok idősebb tanulóban, és így eredményesebben szívják magukba a nyelvet, ahelyett, hogy elhárítanák azt;
- összességében is több idejük áll rendelkezésre; vessük össze az ötéves fiatal kezdőket idősebb kezdőkkel, 10 évesekkel: egy év alatt az idősebbek feltehetően előrébb járnak, de ha a két csoport összevetését például 14 éves korukban tesszük, a nyelvtanulást fiatalabb korban elkezdőknek több esélyük van az elsőségre, részben a hosszabb időtartam miatt;
- a korábbi kezdés révén hatékony kapcsolatok épülnek ki az első és a további nyelvek között, ami pedig a gyermek nyelvi tudatossága és olvasottsága szempontjából nagy haszonnal járhat;
- az elsajátítás folyamatainak széles skálája játszik szerepet, például a korai életkorban a többnyire intuitív folyamatok, melyeket később az elemzőbb folyamatok egészí-

tenek ki. Ezzel megvan arra is a lehetőség, hogy további nyelvek még mélyebben rétegződjenek;

– kedvező lehet a hatás a gyermek általános értelemben vett tanulási fejlődésére (például kognitív, érzelmi és kulturális), valamint a többnyelvű és interkulturális önazonosság kialakulására.

A spektrum másik vége: az idősebbek

Berndt (2001) megállapítja, hogy az oktatás gyakran kompenzáló jelleget ölt az idősebb tanulók számára, például azáltal, hogy elszalasztott lehetőséget pótol, emberekkel hoz össze és társadalmi kapcsolatokat tart fenn vagy fejleszt. Idősebb korban sokan csak azért tanulnak, mert szükségük van agyuk stimulálására. Ebben a folyamatban a nyelvtanulás hatékonynak mutatkozik.

Bialystok és Hakuta (1999) a KPH merevsége ellen azt veti föl, hogy idővel romlásnak indulnak olyan készségek, mint az időbeli korlátok közötti feladatok megoldásának képessége, a kockázatvállalás, a hosszú távú emlékezet, valamint a részletek felidézésének képessége. Kiegészíthetjük ezt még azzal, hogy sok idősebb tanuló a hallás terén tapasztal nehézségeket. Az anyanyelven ezeket a gondokat nemritkán orvosoljuk találgatások vagy feltételezések útján, a részben felfogott szavak alapján. Második nyelven azonban bonyolultabb ezek alkalmazása a tanuló által birtokolt szókincs és kulturális ismeret szűkebb volta miatt.

Idősebb tanulók viszont a fiatalabbakkal szemben élvezhetik a következő előnyöket, illetve azok közül némelyeket:

– az első nyelven már meglévő fogalmaikat felhasználva építhetik be az új nyelvet, ez nagyban elősegítheti a szókincs gazdagítását (vö. *Ausubel*, 1964) és a jelentés kikövetkeztetését; a fiatalabb tanulóknak ezzel szemben a fogalmakat is el kell sajátítaniuk és meg kell tanulniuk azt is, hogyan fejezzék ki azokat az első nyelven és a továbbiakon;

– a beszélgetések és más nyelvi tevékenységek diskurzusát illetően több tapasztalattal bírnak, s ezáltal könnyebben kaphatnak visszajelzést az anyanyelvi beszélőktől vagy tanároktól, valamint hatékonyabbak a jelentés megragadásában (*Scarcella és Higa*, 1982);

– szélesebb skálájú tanulási stratégiákkal bírnak (például jegyzetelés, segédanyagok használata, a nyelvtani szerkezet megkeresése). A már meglévő első nyelvi műveltséggel párosulva ez a készség segíthet nekik a még sikeresebb tanulásban;

– valószínűleg világosabb fogalmaik vannak nyelvtanulásuk céljáról, s így a saját maguk által kitűzött célok elérése érdekében tervszerűbben tudnak dolgozni.

Mindazonáltal tisztában kell lenni azzal is, hogy az idősebb tanulókra jellemző itt felsorolt előnyök nemcsak rájuk vonatkoznak. A fiatalabb korban kezdők számára is elérhetőek az évek során: ezáltal a korai nyelvtanulási élmények újbóli, tudatosabb és elemzőbb feldolgozására kerülhet sor. A több ország osztálytermében végzett megfigyelések tapasztalatai azonban azt mutatják, nem egy fiatal tanuló képes a kívülről megtanult nyelvi egységek memorizálására és visszaadására, anélkül azonban, hogy ez minden esetben együtt járna a nyelvi szerkezetek internalizált szabályok szerinti kreatív manipulációjával. A tanároknak ezért olyan utakat kell keresniük, melyek által tanulóiknak segíthetnek az intuitív és analitikus jegyek összekapcsolásában az iskolai évek előrehaladtával. Összességében azonban az itt és a megelőző alfejezetben tárgyaltakat pozitívnak lehet tekinteni. Elvileg sosem túl korai elkezdeni a nyelvtanulást – de nem is túl késő sosem. Bármely korú tanuló erőfeszítéseit siker koronázhatja egy újabb nyelv tanulásában, ha kedvezőek a körülmények.

Az egyes tényezők hatásainak optimalizálása

Az 1. ábra azon kulcstényezőket mutatja be, amelyek az életkor szerepére hatnak, továbbá a döntéshozatal során is alapvető jelentőséggel bírnak. A nyelvtanítás és -tanulás

„folyamatának” egyéb tényezői is hangsúlyosak a pedagógiai döntéshozatalban, de ezeket most mellőzöm.

Társadalmi tényezők	A következők figyelembe vétele: – az angol mint idegen nyelv dominanciája – az angol anyanyelvűek más nyelvek iránti igényének megléte – a „kisebbségi” nyelvi csoportokkal szembeni fenyegetés
Támogató tényezők	A következők megfelelő szintű biztosítása: – a politikai akarat által támogatott explicit, hosszú távú politika olyan ügyekkel kapcsolatban, mint például: – korai és folyamatos tanulás, hangsúlyozva a kontinuitást a szektorokon belül és azok között is; – tanárképzés, alapozó képzéssel és folyamatos szakmai fejlesztéssel; – megfelelő célok, segédletek, módszerek és anyagok; – a nyelvtanulás diverzifikációja; – a nyomon követés és értékelés megfelelő rendszere; – akció- és egyéb kutatásokból származó eredmények rendszerbe építése. – a tanterven biztosított megfelelő idő: – összes idő – szakaszokra lebontott idő – felhasználásra került idő

1. ábra. Az életkornak a nyelvtanulásban játszott szerepét befolyásoló kulcstényezők

Társadalmi tényezők

Ezen a területen a következő kulcsfontosságú tényezőkkel kell számolni:

– Európa nem angol ajkú országainak többségében (vagy talán valamennyiben) az angol áll első helyen az első idegen nyelvek rangsorában; ennek más idegen nyelvek tanulására tett hatásai;

– annak kérdése, hogy az angol anyanyelvűekben él-e valós igény nyelvek tanulása iránt, illetve ennek a potenciális hatása a részvételre egy olyan világban, melyet ők nem érthetnek meg mélységében;

– a kisebbségi nyelvekkel szemben továbbra is fennmaradó fenyegetés a nemzetközivé vált angol és más domináns nemzeti nyelvek kontextusában, valamint ezeknek a „kisebbségi” nyelveket beszélő közösségek önazonosságára és oktatásügyére gyakorolt hatása.

Egy új Európa van kialakulóban – nem kevés forog tehát kockán. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ez az új Európa egyszerre mintha két irányban fejlődne. Egy bizonyos értelemben ugyanis expanziót tapasztalunk (például az Európai Unió bővülésével), és a határok egyre kijebb tolnak, amint az új és sokak szemében látszólag másfajta népek kívánnak a család tagjaivá válni. Egy másik értelemben azonban a lakosság jelentős mérvű mobilitása (melyek olyan eltérő formában jelentkeznek, mint a munkahelyi mobilitás és a menekültek beáramlása) ezt az új Európát egyre közelebb hozzák egymáshoz – nem utolsósorban sok iskolás korú gyermek közvetlen környezetébe.

Az 1990-es évek elején a józan ész azt diktálta, hogy a somszédok nyelvét kell korai életkorban megtanulni („Apprends la langue de ton voisin”. „Lerne die Sprache des Nachbarn”). Ez többnyire azt jelentette akkor, hogy a legközelebbi határ túloldalán lakók nyelvét tanulták az emberek. Az ezredfordulón is teljességgel érvényes ez a szemlélet, ám az új Európa szélesebb értelmezése megköveteli ennek továbbgondolását. Ha azt kívánjuk, hogy a gyermekek megértsék az átalakulóban lévő társadalmat és abban tevékeny részt vállalhassanak, a korai nyelvtanulásra központi szerep hárul. Ugyanez mondható el az idősebb tanulókra is, bár más szemszögből: nekik ugyanis már kialakulhatott saját „Európa-fogalmuk”, melyet nekik kell hozzá igazítaniuk a megváltozott körülményekhez –

nemritkán nehézségek árán. Az ő esetükben sem kérdőjelezhető meg a nyelvtanulás kulcsfontossága.

Az Európa Tanács kétségtelenül vezető szerepet játszik a kulturális sokszínűséggel, többnyelvűséggel jellemezhető szélesebb európai társadalomban, az egyéni többnyelvűség előnyeinek megismertetésében. Azonban sem a világ, sem annak része, Európa, nem tökéletes civilizáció. A sztereotípa, az előítélet, a kirekesztés, a fundamentalizmus és a hatóságilag előírt standardizálás nagy kihívásokat jelent – s a válasz nem várthat magára. Mire is gondolunk? Arra, hogy valamiképpen meg kell oldani a társadalmi attitűdökben és motivációban tetten érhető problémákat: a „mássággal”, más nyelvekkel, a nyelveket beszélőkkel és azok kultúrájával kapcsolatos attitűdök terén. Különösen veszélyeztetettek az úgynevezett „kisebbségi” nyelvek, akár egy konkrét területen beszélnek ezeket, akár a mobilitás és migráció új tendenciáit tükrözik. Az oktatásban ezt két kulcs-stratégiával lehet kezelni. Először is: e nyelveket beszélőket arra kell ösztönözni, hogy tartsák meg önbecsülésüket és elkötelezettségüket a nyelv használata iránt, de egyben vegyék ki részüket a „többségi nyelv” közösségének életéből is. Másodszor pedig: a „többségi nyelvi” közösség gyermekeit kell arra ösztönözni, hogy tiszteljék és értsék az úgynevezett „kisebbségi” nyelvekben és beszélői közösségeiben megtestesülő értékeket – hiszen ezek is részesei a tágabb társadalomnak.

Az „életkor” ebben az egyenletben annak a kérdését jelenti, hogy a korai kezdésű programok milyen mértékben járulhatnak hozzá az oktatásról és azon belül a folytonos tanulásról alkotott képhez. Két módon érvényesül ez a hatás:

– az új nyelv korai bevezetése idővel lehetővé teszi a kötelező iskoláztatás alatt további nyelvek hozzáadását; az imént megvilágított három társadalmi tényezőt tekintetbe véve az Európát átható többnyelvűség fenntartása érdekében a korai kezdésnek kiemelkedő jelentősége van.

– a „nyelvek és sokszínűség” kérdését az oktatás megkezdésétől kezdve folyamatosan figyelemmel kell kísérni. Az Európa Tanács által megfogalmazott „Állampolgárság” című dokumentum kimondja, hogy „el kell érni, hogy a gyermekekben a szocializáció lehető legkorábbi szakaszában kialakuljon más európai nyelvek és kultúrák iránt az érzékenység”. (1997, 63.) Ennek érdekében a kisgyermekkorú tanulókat ösztönözni kell arra, hogy átéljék a nyelvvel és az állampolgársággal kapcsolatos jelenségeket, ezeket maguk is felfedezzék, reflektáljanak rájuk, beszéljenek és vitázzanak róluk, mivel korai tanulásukban ezeknek az élményeknek fontos személyiségformáló szerepe van. Az idősebb tanulóknak pedig újra kell értelmezniük ezekkel kapcsolatos tapasztalataikat.

Amennyiben a három társadalmi tényezővel a gyermekek nem kerülnek korán kapcsolatba, nem várhatjuk el, hogy a jelenlegi, szenvedélyektől fűtött társadalmaink globalizálódó világa majd magától, fokozatosan döbben rá a sokféleségben rejlő értékekre. Új, hasznos eszmecserét ösztönözhetnek azonban arról, az egyes országok és régiók mivel biztosíthatják, hogy polgáraik egy bizonyos hányada beszélje az egyre növekvő számú nyelveket.

Támogatási tényezők

Politika

Mik a konkrét hosszú távú politikai feltételei az „életkor” szerepének megfelelő körülmények kialakításának? Ide tartoznak a következők:

- a politikai akarat által támogatott széleskörű nemzeti konszenzus kialakítása a nyelvtanítás kérdésében: a korai kezdésen kívül ez a folytonos nyelvtanulást is felöleli;
- az oktatás és képzés valamennyi szintjén megfelelő számú, magasan kvalifikált tanárok megléte;
- az állományban lévő tanárok szakmai fejlődésének támogatása;

– az indulástól kezdve az általános, a középiskolát, a felsőoktatást és a szakiskolákat is magában foglaló folyamatos nyelvtanulást lehetővé tevő együttműködési folyamatok és struktúrák biztosítása;

– az egyre hosszabban tartó tanulási folyamatban jól alkalmazható anyagok és módszerek;

– a nyomkövetés és értékelés megfelelő rendszere, melyek lehetővé teszik a meghozott intézkedésekben elkerülhetetlenül szükségessé váló változtatásokat;

– a nyelvi diverzifikáció bizonyos mértéke, mely elősegíti a többnyelvű társadalomban való részvételt;

– ilyen programokban a kutatás legfontosabb eredményeinek alkalmazása, lehetőleg a kutatásban résztvevők aktív közreműködésével. Ez különös jelentőségű, hiszen se szeri, se száma a téves képzeteknek, s mivel vajmi kevés érvényes empirikus információ áll rendelkezésünkre a korai nyelvtanulásról, nem beszélve a „kései” nyelvtanulással kapcsolatos tudományos igényű információ szinte teljes hiányáról.

Mitől ilyen központi jelentőségűek a nemzetek által biztosítandó feltételek az „életkor” szempontjából? Elkötelezett tanárok és az újításban élen járó, hatékony iskolák önmagukban is képesek bármely korú tanuló számára döntő jelentőségű, hasznos munkára. Legyen így továbbra is. Amennyiben azonban komolyan gondolják egy ország vagy autonóm régió politikusai, hogy valamennyi tanuló számára lehetővé teszik a kialakuló új Európában és világméretekben is az értelmes részvételt, az oktatáspolitikának túl kell lépnie az egyéni és iskolai határokon. A korai kezdés sikere, illetve sikerének az általános és középiskolában, valamint a későbbi tanulás során is fenntartható eredményessége sokkal komplexebb feladat, semhogy azt pusztán a jóakaratra vagy a piaci folyamatokra lehessen bízni. A tanárok, tanulók és szülők számára, akik jelentős ráfordításokat mozgósítanak a korai kezdés sikerének érdekében, nemcsak kiábrándító, de egyenesen időpazarlás volna, ha azt kellene tapasztalniuk, erőfeszítéseik hiábavalóak voltak, illetve ha a későbbiekben azok ellen hatnak.

Az Európa Tanács a „folytonosságot” különös figyelemmel kíséri. Ezt néhány kiváló anyaggal dokumentálta is – mint amilyen például a 8B sz. műhelymunkáról szóló jelentés (1995). Emellett az Európa Tanács Keretdokumentuma és Portfóliója segít annak megítélésében, hogy egy bizonyos életkorban vagy szinten tanulók hol helyezkednek el másokkal összevetve, s ezáltal haszonnal kecsegtető párbeszéd alakulhat ki a fiatalabb vagy idősebb tanulók csoportjait oktató kollégák között. Az egész földrészre kiterjedő tapasztalatok alapján látható, hogy a korai kezdés programjainak számot kell vetniük a „fenntartható fejlődés” módozataival. Más szavakkal: hosszú távra kell tervezni és be kell hálózniuk az ideig-óraig működő, de aztán (a megváltozó oktatási prioritásokból következően) a támogatás elapadása miatt kifulladásos rövid távú projektumokat. Djigunovich és Vilke (2000, 79.) beszámolnak arról, hogy az általuk vizsgált program négy éve után az abban részt vevő osztályoktól megvonták az intenzív tanulás és a kiscsoportos foglalkozási keret által nyújtott előnyöket, és a tanári gárdából is volt elvándorlás. „Ez az éles váltás demotiválta az angolt mint valami boldogságos eseményt napról napra átélő diákokat.” A döntések hosszútávú hatékonyságát szolgálja, ha azokat valamennyi politikai párt támogatja. A demokráciában természetes a kormányváltás, és így a nemzeti politika időnkénti fordulata, mely alól a nyelvpolitika sem vonhatja ki magát, de az sem vezetne jóra, ha a kormányváltás ezzel jelentene egyet: „Töröljük le a táblát és dolgozzunk ki a nyelvvel kapcsolatos, minden elemében új megközelítést.”

Idő

Ez alatt egyrészt a nyelvtanulásra rendelkezésre álló összes időt értjük az egyes diákok tanulási folyamatának teljes tartamában, másrészt az évenkénti és heti időfelosztást, harmadrészt és egyben legfontosabbként pedig a valóban tanulással, a célnyelv használatá-

val töltött időt. Az „idő” minden országban központi kategória – egyesekben azonban az iskolarendszeren kívül szinte alig van alkalom a célnyelv használatára.

Curtain (2000) három USA-beli általános iskolai idegennyelv-programot tárt fel, melyek mindegyikében más és más volt az idő felosztása. A kutató hipotézise az volt, hogy „közvetlen kapcsolat áll fenn az általános iskolai programokban a tanulók számára biztosított idő és a tanulók által elért nyelvi szint között”. (93.) Az időt három aspektusból vizsgálta: a program összes ideje; az idő intenzitása; a felhasznált idő. Az intenzitást a heti óraszámban ragadta meg: így például a heti öt órában tanuló osztályokat a három órában tanulóknál intenzívebbnek vette. A felhasznált idő mérésére az osztályban tanítással és tanulással valóban eltöltött idő szolgált. Az eredmények azt mutatták, hogy „a diákok jobban teljesítettek, ha több idejük volt, és az intenzívebb programokban résztvevőkre is ez igaz. A célnyelvet időben többet használó diákok jobban teljesítettek, mint társaik, akiknek erre kevesebb idejük volt”. (108.) *Curtain* végső megállapításában felhívja a program tervezőinek figyelmét, hogy „egy bizonyos minimum idő és intenzitás alatt a nyelvtanulás nem járhat haszonnal, bármilyen korán is kezdődik az meg. Azzal is számot kell vetniük, hogy, a tanterv egyéb területeihez hasonlóan, a rendelkezésre álló időnél nagyobb szerepe van annak, hogyan használják fel azt”. (108.)

Összegzés

A korai kezdés potenciális előnnyel bír, mivel a minőségi oktatás és a megfelelő heti óraszám épít a gyermek intuitív nyelvsajátítási képességére. Idővel segíthet ez abban, hogy a gyermek elsajátítsa a nyelv hangrendszerét, a nyelvtant és feltehetően más elemeket is, melyek megközelíthetők az anyanyelvi beszélő használatát.

A korai kezdés mellett szóló további érvek közül kiemelendő, hogy ezáltal több idő áll rendelkezésre összességében, hogy ezt követően egyéb nyelvekre is sor kerülhet, valamint az, hogy olyan területek fejlődését is elősegíti, mint a gyermek műveltsége, nyelvi tudatossága, metanyelvi érzékenysége, többnyelvű olvasottsága és a személyes (társadalmi, érzelmi, pszichomotoros és kognitív) fejlődés. Fejlesztő oktatási élményt nyújt, mely ösztönzi a gyermeket többnyelvű és multikulturális önazonosságának kialakítására, a modern korunknak megfelelő szellemben.

Iskolai környezetben nem jelentkezik azonnal látható módon a gyermekek más, idősebb társaikkal szembeni fölénye, sőt időlegesen még azok felül is múlhatják őket a tanulási tempó tekintetében, mindazonáltal egyértelművé válhat hosszabb távon, amennyiben bizonyos alapfeltételek teljesülnek.

A feltételek közé tartozik a fenntartható fejlődést lehetővé tevő hosszú távú tervezés, szemben a rövid távú hevenyészett megoldásokkal; megfelelő számú, egyebek mellett kiváló kiejtéssel és intonációval is bíró, felkészült tanárok megléte; az állományban lévő tanárok szakmai fejlődésének támogatása; a kezdéstől kezdve az általános és középiskolát is felölelő folyamatos tanulást lehetővé tevő tényezők és struktúrák biztosítása; a tanult idegen nyelvet az anyanyelvhez, más tárgyakhoz és a nyelven túli interkulturális (valós és virtuális) élményekhez kötő explicit stratégia.

A gyermekek intuitív másodiknyelv-elsajátító képességeinek aktiválása érdekében eleendő időt kell biztosítani arra (összességében, az egyes hetekre, valamint az egyes feladatokra lebontva), hogy megfelelő (jó kiejtésű és intonációjú) input érje őket, és megfelelő interakciókban vegyenek részt önmagukban is érdekes, tantervi egységet megjelenítő tevékenységek során. Valószínűtlen, hogy sikerre vezetne a mégoly elkötelezett, de nyelvében bizonytalan, magas szintű nyelvhasználatra nem képes tanár által tartott heti pár perces elfoglaltságokban kimerülő korai kezdés, mely feltételezi, hogy a dolgok majd csak kialakulnak, mivel „minél korábban kezdjük, annál jobb”. Még az ilyen tanárok is jelentősen hozzájárulhatnak azonban a gyermekek korai nyelvtanulási programjaihoz:

magnófelvételtől dalokat, verseket, meséket és más anyagokat használhatnak óráikon, és azzal, hogy egy általános értelemben vett „nyelvi tudatosságot” ébresztenek fel a gyermekekben, legalábbis részben azokra a nyelvekre építve, melyeket azok az iskolába magukkal hoznak. Az ilyen jellegű megközelítést nem szabad másodlagosnak tekinteni, mivel bármely tanulói csoportnak hasznára válik, azoknak is, akik egy konkrét további nyelven kezdtek korán tanulni.

Sok esetben ezeket a követelményeket csak jelentős anyagi ráfordítások árán lehet biztosítani, és ezért alapvető jelentőségű, hogy meglegyen a világos és elkötelezett politikai akarat és a konszenzusra építő hosszú távú szemlélet.

Semmilyen adat nem bizonyítja egyértelműen, hogy a nyelvet később tanulni kezdők ne érhetnének el magas szintet idegen nyelveken. Épp ellenkezőleg: az idősebb tanulók könnyebben használhatják fel a világról, a nyelvről és a stratégiákról szerzett szélesebb tudásukat a saját maguk által kitűzött célok elérése érdekében.

A nyelvtanulás egy további logikája is felmerül, mely közvetlenül nem a nyelvvel kapcsolatos. A különböző országok általános iskolái felismerik az egymással kialakított szoros virtuális viszonyban rejlő előnyöket, melyek lehetővé teszik, hogy tanulók közös projektumokban együttműködjenek (például történelmi, földrajzi, gazdasági, művészeti és kulturális témákban); a két vagy több nyelven folyó kommunikáció is kivételes segítséget nyújthat ezekhez.

Az Európa Tanács Keretdokumentuma és Portfóliója remek kiindulási alapot nyújt a bármely életkorban vagy -szakaszban kezdett nyelvtanulás koherens referencia-keretben való értelmezéséhez, ami egyaránt szolgálhatja a tanulók, tanárok, szülők és döntéshozók érdekeit, mivel az érintettek így átláthatják, hol vannak és merre tartanak másokkal összehasonlítva (valamely életkor vagy -szakasz alapján, egy konkrét projektum vagy program tekintetében, az adott nyelv vagy nyelvek tanulásával kapcsolatosan, a helyi, területi vagy országos paraméterek mentén). Az is felbecsülhető ezáltal, hogy a tanulók milyen készségekkel rendelkeznek egy adott szakaszban és hogy ez a szakasz hová vezethet el.

És van még egy jó hír: ha mind a tanítás, mind a motiváció, mind a szakmai támogatás megfelelő szintű, bármely életkorban és -szakaszban sikeres lehet a nyelvtanulás, bár az idősebb tanulók számára nehezebb az anyanyelvi beszélő szintjének elérése. Dicséretes, hogy vannak olyanok köztük, akik ezt el akarják érni – sokan el is érik. Mások azonban, helyesen, nem tűznek ki maguk elé ilyen célokat. Ifjabb és idősebb nyelvtanulók egyaránt inkább a kevésbé megerőltető, azonban valószínűleg annál gyümölcsözőbb utat választják: egész egyszerűen részesivé válnak egy többnyelvű világnak.

Jegyzet

(1) Marinova-Todd, Marshall és Snow (2000) nem vitatják, hogy a felnőttek általában csak alacsonyabb nyelvi szintet tudnak elérni, mint a fiatalabb tanulók, de ezt nem biológiai, hanem környezeti okokkal magyarázzák. Állításuk szerint a KPH mellett érvelők három területen hibáztak: „Az első hiba a gyermekkorú és felnőtt tanulók megfigyelésének helytelen értelmezése. Ez ugyanis azt sugallhatja, hogy a gyermekek a második nyelv gyors és hatékony elsajátítói. Az adatok azonban világossá teszik, hogy a gyerekek lassan és erőfeszítések árán tanulnak új nyelveket – sőt lassabban és több erőfeszítéssel, mint az ifjak és a felnőttek. A másik hiba a helytelen egymásra vonatkoztatás a nyelvi készségek és az agyról való tudásunk közti kapcsolatokról szóló következtetésekben. Az agyműködés és a nyelvi magatartás között fennálló kapcsolatokat valószínűleg mindenre kiterjedően fel fogják egyszer tární, ám a korai, illetve kései kétnyelvűek eltérő agyi működéséről jelenleg rendelkezésünkre álló adatok alapján még csak feltételezésekre sincs valóságos alapunk. Végezetül a második nyelvvvel kapcsolatos kutatásokra jellemző az a hiba, hogy a siker lehetetlenségét a gyakori sikertelenséggel azonosították. Igaz ugyan, hogy a második nyelvet tanuló felnőttek többsége nem éri el az anyanyelvi beszélő szintjét, de az is, hogy ők azok, akik nem megfelelően motiváltak az egyes feladatok elvégzésére, és erre sem elég időt, sem elég energiát nem áldoznak, és a környezetük, mely különben elvárja tőlük, hogy sikeresek legyenek, nem nyújt számukra elegendő támogatást. (...) A helyzet ilyen, korántsem megfelelő hangsúlyozása elterítette a kutatókat attól, hogy az igazából fontos információt rejtő esetekre összpontosítsanak: azokra a sikeres felnőttekre, akik elegendő időt és figyelmet szentelnek a második nyelv elsajátításnak, akik magasan motiváltak és a támogató, információk sokaságával szolgáló második nyelvi környezet a siker egyfajta záloga”. (28–29.)

Irodalom

- Ausubel, D. (1964): Adults versus children in second-language learning: psychological considerations. *The Modern Language Journal*, 48.
- Bellingham, L. (2000): Language acquisition after forty: a review of the literature. *Babel*, 35. 1, 24–27.
- Berndt, A. (2000). Motivation älterer Fremdsprachenlerner. *Info DaF*, 28. 1, 3–14.
- Bialystok, E. – 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* (1–22). Erlbaum, Mahwah, NJ, L.
- Blondin, C. – Candelier, M. – Edelenbos, P. – Johnstone, R. – Kubanek-German, A. – Taeschner, T. (1998): *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT. Megjelent még: *Les langues étrangères dès l'école primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles: De Boeck – Larcier. Továbbá: *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Cornelsen, Berlin.
- Bongaerts, T. – van Summeren, C. – Planken, B. – Schils, E. (1997): Age and ultimate attainment in the pronunciation of foreign languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 4, 447–465.
- Burstall, C. – Jamieson, M. – Cohen, S. – Hargreaves, M. (1974): *Primary French in the balance*. NFER Publishing, Windsor.
- Council of Europe. (1997): *Language learning for a new Europe. Report of the final conference of the project 'Language learning for European citizenship*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg.
- Council of Europe. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Curtain, H. (2000): Time as a factor in early start programmes. In: Moon, J. – Nikolov M. (szerk.): *Research into teaching English to young learners*. (87–120.) University of Pécs Press, Pécs.
- Djigunovich, M. J. (1995): Attitudes of young foreign language learners: a follow-up study. In: Vilke, M. – Djigunovich, Y. Vrhovac (szerk.): *Children and foreign languages* (16–33). University of Zagreb: Faculty of Philosophy.
- Djigunovich, J. M. – Vilke, M. (2000): *Eight years after; wishful thinking or the facts of life*. In: Moon, J. – Nikolov M. (szerk.) 67–86.
- Lakshmanan, V. (1995): Child second language acquisition of syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 17. 3. 301–329.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. Wiley & Son, New York.
- Low, L. – Brown, S. – Johnstone, R. – Pirrie, A. (1995): *Foreign languages in primary schools. Evaluation of the Scottish pilot projects. Final Report*. Scottish CILT, Stirling.
- Marinova-Todd, S. F. – Marshall, D. B. – Snow, C. (2000): Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34. 1. 9–31.
- Neufeld, G. G. (2001): Non-foreign-accented speech in adult second language learners: does it exist and what does it signify? *ITL Review of Applied Linguistics*, 133–134. 185–206.
- Nikolov, M. (1999): Why do you learn English? 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3. 1. 33–56.
- Nikolov, M. (2000a): The critical period hypothesis reconsidered: successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38. 109–124.
- Nikolov, M. (2000b): *Issues in research into early FL programmes*. In: Moon, J. – Nikolov M. (szerk.) 11–48.
- Penfield, W. – Roberts, J. (1959): *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Scarcella, R. C. – Higa, C. A. (1982): Input and age differences in second language acquisition. In: S. Krashen, R. C. Scarcella – M. H. Long (szerk.): *Child-adult differences in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Scovel, T. (2000): A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.
- Singleton, D. (1989): *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Singleton, D. (2000): Age factors. In: M. Byram (szerk.): *Routledge Encyclopaedia of language teaching and learning*. Routledge, London.
- Singleton, D. (2001): Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 77–89.
- Singleton, D. – Lengyel, Z. (szerk.) (1995): The age factor in second language acquisition. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Stern, H. H. (1976): Optimum age: Myth or reality? *Canadian Modern Language Review*, 32.

Horváth József fordítása

*Az eredeti angol szöveg az Európa Tanácstól származik
– © Council of Europe 2002 –, a fordításért egyedül a
fordító felel.*

*The copyright for the original version is held by the
Council of Europe exclusively: © Council of Europe
2002.*

*This translation into Hungarian is published by
arrangement with the Council of Europe and is the sole
responsibility of the translator.*



Az Iskolakultúra könyveiből