



CSONTOS TAMÁS

# Kétnyelvűség kisgyermekkorban<sup>1</sup>

## 1. Bevezetés

A Magyarországon tartózkodó külföldiek aránya az elmúlt közel harminc év alatt folyamatosan nőtt. A KSH adatai szerint 1995-ben 138.000, 2023-ban pedig már 226.000 külföldit regisztráltak hazánkban.<sup>2</sup> Látványosan emelkedett az Ázsiából és Ukrajnából érkezők aránya, akik jelenleg együttesen a külföldiek majdnem felét teszik ki. Ez közvetetten azt is eredményezheti, hogy koncentráltan megjelenhetnek bizonyos települések bölcsődéiben, óvodáiban és iskoláiban olyan gyermekek, akiknek nem magyar az anyanyelve, magyarul egyáltalán nem, vagy csak alacsony szinten beszélnek. Mellettük számos olyan gyermekkel is találkozhatunk, akik vegyes házasságból származnak, és két vagy akár több nyelven is megértetik magukat.

Jelen tanulmány a bölcsődés- és óvodáskorú, kétnyelvű gyermekekre fókuszál, bemutatja a legfontosabb vonatkozó meghatározásokat, jelenségeket, valamint hasznos és praktikus ötleteket és javaslatokat ajánl elsősorban kisgyermeknevelőknek és óvo-

dapedagógusoknak a kétnyelvű gyermekek beszédfejlődésével kapcsolatban.

## 2. Kétnyelvű gyermekek beszédfejlődése

### 2.1. Az egyéni kétnyelvűség definíciója

A dolgozat témájából adódóan a továbbiakban csak az egyéni kétnyelvűségre koncentrálok, és nem foglalkozom a társadalmi vagy közösségi kétnyelvűséggel. Magát a kétnyelvűséget számos aspektusból (nyelvészeti, szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai stb.) lehetséges megközelíteni, így a mai napig nincs egységesen elfogadott definíciója. Az utóbbi száz évben számos kísérlet született a bilingvizmus fogalmának meghatározására.

Az egyik végletet Bloomfield képviseli, aki azt tartja kétnyelvűnek, aki mindkét nyelvet anyanyelvi szinten beszél.<sup>3</sup> A másik extrém álláspont képviselője Myers-Scotton, aki úgy véli, hogy kétnyelvűnek kell tekinteni azt a személyt, aki legalább minimális mértékben képes használni a

második nyelvet.<sup>4</sup> A probléma az első megközelítéssel az, hogy túlságosan leszűkíti a kétnyelvűek körét: a balansz kétnyelvűség, ti. amikor szinte azonos kompetenciákat feltételezünk a két nyelv esetében, meglehetősen ritka. A második definíció ezzel szemben pedig túl megengedő, hiszen ez alapján nagyon kevés ember van, aki ne felelne meg a fenti kritériumnak, azaz nem kétnyelvű. Macnamara szintén tágan értelmezi a kétnyelvűséget. Állaspontja szerint kétnyelvű az a személy, aki az anyanyelve mellett egy másik nyelven birtokában van a négy nyelvi készség (írás, olvasás, beszéd, megértés) legalább egyikének.<sup>5</sup>

Az egyik legáltalánosabban elfogadott meghatározás a kétnyelvűség funkcionális szempontját hangsúlyozza: Grosjean szerint „a kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is.”<sup>6</sup>

## 2.2. Az egyéni kétnyelvűség tipológiája

A kétnyelvűséget különböző szempontok szerint lehet tipizálni. Bartha a Hamers és Blanc által megfogalmazott dimenziókat mutatja be.<sup>7</sup> Ezek szerint megkülönböztethetünk balansz és domináns kétnyelvűséget. Előbbi esetében a két nyelv kompetenciaszintje közel azonos, míg utóbbi esetében a kompetenciák a két nyelv tekintetében jelentősebb mértékben eltérnek. Említettem, hogy a balansz kétnyelvűség viszonylag ritkább jelenség, ugyanis a legtöbb kétnyelvű egyénnek nincs lehetősége mindkét nyelvhez egyformán hozzáférni és mindkettőt hasonló mértékben használni.

Egy következő dimenzió az elsajátítás ideje és módja. Beszélhetünk gyermekkori, serdülőkori és felnőttkori kétnyelvűségről. A gyermekkori kétnyelvűség esetében a két nyelv elsajátítása a 10–11. életév környékén ér végét. Ezt a típusú kétnyelvűséget további két csoportra oszthatjuk: szimultán (egyidejű) és konsekutív/szukcesszív (egymás utáni). Előbbinél a két nyelv elsajátítása egyidejűleg megy végbe, azaz mindkét nyelvet első nyelvnek tekinthetjük. Az utóbbinál Bartha megfogalmazásában a második nyelv elsajátítására az első nyelv rendszerének megszilárdulása után kerül sor (ez nagyjából a 3. életévre tehető).<sup>8</sup> Serdülőkori kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a második nyelv elsajátítása a 11. és a 17. életév között történik, míg a felnőttkori kétnyelvűség esetében a második nyelv elsajátítása csak a 17. életév után kezdődik és zárul le. A későbbiekben részletesen bemutatom a szimultán és a konsekutív kétnyelvűséget. Mivel tanulmányomban a gyermekkori kétnyelvűsége fókuszálók, emiatt a serdülőkori és felnőttkori kétnyelvűsége nem térek ki.

A kétnyelvűség felosztható Hamers és Blanc szerint összetett és mellérendelt (koordinált) kétnyelvűségekre is. Előbbi azt jelenti, hogy az egyén közös fogalmi rendszert rendel a két nyelvhez, míg a koordinált kétnyelvűség esetében a bilingvis személy a két nyelvet két egymástól elkülönült fogalmi rendszerben tárolja.<sup>9</sup>

Egy következő lehetséges csoportosítási szempont a két nyelv egymáshoz viszonyított státusza. Ez alapján megkülönböztethetünk hozzáadó (additív) és felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűséget. Additív kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a második nyelv mellett a kétnyelvű egyén az első

nyelvét is megtartja, ami mindkét nyelv magas társadalmi presztízsét feltételezi. Ezzel szemben a szubtraktív kétnyelvűség azt jelenti, hogy a második nyelv elsajátítása az első nyelv rovására történik. Hosszabb távon az is elképzelhető, hogy a másodnyelv fokozatosan átveszi az első nyelv szerepét. Ez a jelenség akkor lép fel, ha a második nyelvnek magasabb a társadalmi elfogadottsága, mint az elsőnek.<sup>10</sup>

### 2.3. A gyermekkori kétnyelvűség előnyei

A gyermekkori kétnyelvűségnek számos előnye van, amelyekből néhányat szeretnék ismertetni. Myers-Scotton megállapítja, hogy a gyermekeknek hétéves korukig van esélyük anyanyelvi szintű vagy közel anyanyelvi szintű kiejtés elsajátítására a második nyelvükön, idősebb társaik ritkán érik el ezt a szintet.<sup>11</sup> Abu-Rabia és Sanitsky kutatásukban kimutatták, hogy a kétnyelvűek könnyebben és sikeresebben tanulnak meg további idegen nyelveket.<sup>12</sup> De Houwer a fejlettebb metanyelvi tudatosságot és az olvasástanulás könnyebbségét emeli ki.<sup>13</sup> Bialystok és munkatársai pedig arra találtak bizonyítékot, hogy a bilingvis gyermekek kiemelkedőbb figyelmi kontrollal rendelkeznek, mint az egynyelvűek.<sup>14</sup> Bialystok egy másik, 2011-es tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy a kétnyelvűek jobb teljesítményt nyújtanak több tevékenység egyidejű (multitasking) elvégzésében.<sup>15</sup> Schroeder szerint a kétnyelvűek empatikusabbak, illetve könnyebben bele tudják magukat képzelni más emberek helyzetébe.<sup>16</sup> Katsos és Alexopoulou a kulturális szempontot emelik ki, mivel a kétnyelvű gyermekek két vagy több kultúrához is hozzáférhetnek.<sup>17</sup>

Dong és Li a kutatásukra alapozva azt állítják, hogy a kétnyelvűség kognitív előnyökkel is jár, a bilingvis gyermekek jobban tudják az irreleváns információkat figyelmen kívül hagyni.<sup>18</sup> Polonyi és Kovács úgy gondolják, hogy a fejlettebb kognitív készségek az értelmi fejlődésükre is pozitívan hatnak.<sup>19</sup> Karapetsas és Andreou magasabb szintű kreativitást tulajdonít a bilingvizmusnak.<sup>20</sup> Anderson és munkatársai pedig azt állapították meg, hogy a kétnyelvűség csökkenti a demencia kialakulásának kockázatát, illetve hozzájárulhat ahhoz, hogy a már meglévő tüneteket enyhítse.<sup>21</sup> Tapasztalataim azt mutatják, hogy a kétnyelvű gyermekek felnőtt korukban könnyebben és sikeresebben tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, ahol egyre nagyobb igény mutatkozik idegen nyelveket jól beszélő emberekre (pl. tolmács, fordító).

### 2.4. Szimultán kétnyelvűség

A kétnyelvű gyermekeknek meglehetősen komplex feladatot kell elvégezniük: két különböző hangrendszert, két morfológiai rendszert, két lexikai rendszert, két szintaktikai és pragmatikai rendszert kell egy időben elsajátítaniuk.<sup>22</sup> Korábban azt feltételezték, hogy a bilingvis gyermekek kezdetben a két nyelvet egy rendszerként dolgozzák fel: Volterra és Taeschner azt mondja, hogy a kétnyelvűek kétéves korukig csupán egyetlen kevert lexikai és egyetlen kevert szintaktikai rendszerrel rendelkeznek. Ebben az időszakban egymásnak megfelelő szavak nem vagy csak nagyon ritkán fordulnak elő. A két lexikai rendszer a második életév után válik külön, a két szintaktikai rendszer pedig csak az ötödik életév után különül el.<sup>23</sup>

Újabb kutatások szerint azonban a kisgyermek már a kezdetektől fogva két független nyelvi rendszert alakítanak ki. Jusczyk és munkatársai kifejtik, hogy a csecsemők már fél éves korukban képesek elkülöníteni a két nyelvet prozódiai jegyek alapján.<sup>24</sup> Hozzáteszik, hogy minél nagyobb a hasonlóság a két nyelv között e tekintetben, annál hosszabb ideig tart az elkülönítés folyamata. Ami a mentális lexi-kont illeti, számos kutató<sup>25</sup> rámutatott arra, hogy a kisgyermek első szavai között igenis vannak olyanok, amelyeknek a jelentése megegyezik (pl. *csörgő* magyarul és *rattle* angolul) szemben azzal, amit Volterra és Taeschner állít. Paradis és Genesee arra talált bizonyítékot, hogy a kisgyermek már kezdetben is érzékeny a két nyelv közötti strukturális különbségekre. Angol és francia kétnyelvű gyermekek például következetesen a ragozott ige mögé teszik a tagadószt a franciában, és következetesen az ige elé teszik azt az angolban.<sup>26</sup>

A fent leírtak természetesen nem azt jelentik, hogy a két nyelv elemei ne „keverednének” a bilingvis kisgyermek megnyilatkozásaiban, és hogy a két nyelv ne hatna egymásra. A kétnyelvű szakirodalomban a vonatkozó terminológia nem egységes, a kutatók az olyan fogalmakat, mint például az interferencia, kölcsönzés, kódváltás, kódkeverés, különböző módon definiálják. Nem célok az, hogy a szakkifejezések útvesztőjében irányt mutassak, hanem inkább magukat a jelenségeket szeretném bemutatni példák segítségével.

Az egyik legszembetűnőbb jelenség, hogy a kétnyelvűek ugyanazon megnyilvánuláson vagy diszkurzuson belül két vagy több nyelvet váltakozva használnak.

Grosjean ezt nevezi kódváltásnak (code-switching).<sup>27</sup> Grosjean és Li hozzáteszik, hogy a kódváltás kiterjedhet egy szóra, frázisra vagy akár egy teljes mondatra is, pl. „Nem tudom, mennyi a *time*.” (idő); „Készen vagyunk, *let's go!*” (= menjünk).<sup>28</sup> Grosjean és Miller különböző kísérletek során azt figyelte meg, hogy kódváltás esetén nemcsak lexikai, hanem fonetikai szinten is teljes váltás történik. Azt is megállapították, hogy a kétnyelvűek a kódváltást nem kezdik el egy vagy két szóval a vendégszó előtt, és nem váltanak vissza a bázisnyelvre az azt követő szavak során.<sup>29</sup> Fontos megemlíteni, hogy a kódváltás nemcsak gyermekekre, hanem kétnyelvű felnőttekre is jellemző. Clark azt is hangsúlyozza, hogy a kódváltás a bilingvis gyermekek nyelvsajátítási folyamatának szerves részét képezi, és előfordulása teljesen normális jelenség. Nem azt jelenti, hogy a gyermek ne tudna különbséget tenni a két nyelv között, és hogy valamilyen „katyvasz” lenne a fejében. Előfordulhat, hogy a kisgyermek az egyik nyelv toldalékait a másik nyelv szótöveivel illesztik hozzá. Ennek az a magyarázata, hogy a gyermekek bizonyos morféákat hamarabb sajátítanak el egy adott nyelven belül is.<sup>30</sup> A morfológiai elemek megjelenésének sorrendjét négy alapelv befolyásolhatja. Ezek közül releváns a szemantikai komplexitás elve, amely kimondja, hogy a szemantikailag egyszerűbb morféákat hamarabb sajátítják el, mint a szemantikailag összetettebbeket. Az egyértelműség és a gyakoriság elve szintén fontos szerepet játszik. Ezek szerint a gyermekek azokat a morféákat sajátítják el hamarabb, amelyek egyalakúak, szemantikailag és szintaktikailag egyértelmű funkciót töltenek

be, illetve amelyeket gyakrabban hallanak. Természetesen két nyelv között is lehetnek különbségek e tekintetben, ami eredményezheti azt, hogy bizonyos jelentéseket a másik nyelvből átvett (például) szemantikailag egyértelmű funkcióval bíró morfémával fejez ki.<sup>31</sup>

A kódváltás mellett meg kell említenünk a kölcsönzés jelenségét is. Grosjean és Li meghatározása szerint kölcsönzés esetén a bilingvis beszélő az egyik nyelv elemeit a másik nyelvbe integrálja. Ez azt jelenti, hogy a kétnyelvű egyén a kölcsönzött szót morfológiailag (és gyakran fonológiailag) is adaptálja az alapnyelvhez.<sup>32</sup> A kölcsönzésen belül két típus különböztethető meg. Az egyiknél mind a szóalaknak, mind annak tartalmának kölcsönvétele megvalósul, pl. „Bementem a *bedrumba*.” (hálószobába). A másik típus esetében az alapnyelvből kölcsönvett szó jelentését kiterjesztik és megfeleltetik a másik nyelv egyik szavának jelentésével, vagy az alapnyelv szavait a másik nyelvben található minta alapján strukturálják át, új jelentést létrehozva. Előbbire példa, ha egy magyar–angol kétnyelvű a *novella* szót használja a *regény* szóra, ami angolul *novel*: „*Elokvastam ezt a novellát*” (regényt). Utóbbira példa, ha egy idiomatikus szerkezetet szó szerint lefordít az egyik nyelvről a másikra, például „*En ezt megfontolásba tettem*” az „*I took it into consideration*” (megfontoltam) alapján.

A kódváltásnak és a kölcsönzésnek okai hasonlóak és különbözőek lehetnek. A leggyakoribb okok egyike, hogy a beszélő nem ismeri vagy feltételezi, hogy a beszélgetőtársa nem ismeri a megfelelő szót, szerkezetet vagy nyelvtani formát. Lanstyák ezt nyelvi hiánynak nevezi, és

megkülönbözteti az úgynevezett lapszus-tól, amely esetében a beszélő ismeri ugyan az adott szót, kifejezést, szerkezetet vagy nyelvtani formát, de nem tudja felidézni.<sup>33</sup> Hughes szerint egy következő lehetséges ok az, hogy a kétnyelvű egyén a kódváltással egy adott csoporthoz való tartozását szeretné kifejezni.<sup>34</sup> Gumperz erre „mi kód”-ként utal.<sup>35</sup> További motiváció lehet, hogy a kódváltás gyorsabb információcserét tesz lehetővé, ha a beszélőnek az alapnyelvtől eltérő nyelven hamarabb jut eszébe az adott szó vagy kifejezés különösen abban az esetben, amikor a beszélő partnere is bilingvis. A lehetséges okok között szerepelhet a beszélgetés témájának megváltozása. A beszélő érzi, hogy nem tudja jól kifejezni magát az addig használt nyelven az adott témán belül, ezért a váltás mellett dönt. A kódváltás hátterében az is állhat, hogy a beszélő bizonyos személyeket ki akar zárni a beszélgetésből.<sup>36</sup> Cook szerint a kódváltás egy szociolingvisztikai eszköz is, amelynek célja lehet a kommunikációs zavar elkerülése egy, a másik nyelvben meglévő megfelelőbb kifejezés használatával. A kódváltás oka az is lehet, hogy a beszélő egy gondolatot vagy az álláspontját érthetőbben szeretné kiemelni, világosabban és pontosabban igyekszik kifejezni, esetleg valamilyen drámai hatást kíván elérni.<sup>37</sup>

## 2.5. Szimultán kétnyelvű és egynyelvű gyermekek – hasonlóságok és különbségek

Számos kutatás oszlatott el olyan tévhiteket, amelyek szerint a gyermekkori kétnyelvűség káros, a két nyelv egyidejű tanulása negatív hatással van a gyermekek nyelvi fejlődésére, a két nyelv hátráltatja

egymást. Oller és munkatársai megállapították, hogy nincs különbség a kétnyelvűek és az egynyelvűek között abban a tekintetben, hogy mikor kezdenek el gagyogni, és mikor jelenik meg az első szavuk.<sup>38</sup> Hasonló eredményre jutott Houwer, aki szerint a beszédfejlődés különböző szakaszai a két csoportot illetően nagy hasonlóságot mutatnak.<sup>39</sup> A kétnyelvű gyermekek grammatikai fejlődése is hasonló fejlődési mintát követ, mint az egynyelvű társaiké. Kielhöfer és Jonekeit hozzászéli, hogy a bilingvis gyermekek esetében a különböző morféma, nyelvtani szerkezetek elsajátítási sorrendjét ugyanazon – fentebb is említett – alapelvek határozzák meg, mint az egynyelvűeknél.<sup>40</sup>

A szókinccs területén azonban bizonyos különbségeket meg lehet figyelni. Oller és munkatársai szerint egyáltalán nem meglepő, hogy a kétnyelvű gyermekek kevesebb szót ismernek az általuk beszélt egyes nyelveken, mint monolingvális kortársaik. A bilingvis gyermekek esetén a nyelvtanulásra szánt idő a két nyelv között megoszlik és gyakori, hogy nincs olyan kontextus, amelyben például a másodnyelvből egy adott szóval találkozhatnak. Természetesen az egyének között hatalmas különbségek lehetnek a szókinccs tekintetében, amelyet jelentős mértékben befolyásol többek között a közvetlen környezet. Előfordulhat, hogy egy olyan kétnyelvű, akivel a szülők rendszeresen foglalkoznak, és akinek a nyelvi fejlődésére nagy hangsúlyt fektetnek (pl. meséléssel, mondókázással, énekléssel), nagyságrendekkel nagyobb szókinccsrel rendelkezik, mint az az egynyelvű, akinek a környezete a beszédfejlődés ösztönzését nem tartja fontosnak.<sup>41</sup>

## 2.6. Hasznos tanácsok a szimultán kétnyelvűséggel kapcsolatban a pedagógusok számára

Baker szerint nagyon fontos, hogy a kisgyermeknevelő a gyermek által beszélt mindkét (vagy több) nyelv felé tisztelettel forduljon, és ezeket a nyelveket a gyermek identitásának és kultúrájának szerves részeként ismerje el. Ez magabiztosságot és a valahová tartozás érzését adhatja neki.<sup>42</sup> Elengedhetetlen az is, hogy a nevelő a szimultán kétnyelvűségre jellemző jelenségeket (kódváltás, kölcsönzés) elfogadja, és főleg ne kritizálja emiatt a kisgyermeket. Az elfogadás, a biztonság érzése Richter és munkatársai szerint is szükséges a megfelelő beszédfejlődéshez.<sup>43</sup> Baker kiemeli a szülőkkel való folyamatos kommunikáció és kapcsolattartás jelentőségét is.<sup>44</sup>

Az egynyelvű társakéhoz hasonló módszereket lehet nálunk is alkalmazni a beszédfejlődés ösztönzése céljából: olyan szituációkat teremteni, amik lehetőséget nyújtanak a beszélgetésre (pl. képeskönyvek olvasása, különböző játékok játszása). A gyermekdalok, gyermekmondókák és versek is mind-mind hasznosak lehetnek a beszédfejlődés szempontjából. A gyermekeknek szükségük van biztatásra, és arra is, hogy érezzék, hogy odafigyelnek rájuk. Ha hibát követnek el, nem tanácsos kijavítani, hanem célszerű helyesen elismételni a mondatot. A megfelelő nyelvi minta is kiemelt szerepet bír, ugyanis a gyermekek utánzás révén tanulnak. Richter és munkatársai két főbb szempontot emelnek ki: a hangok és szavak precíz kiejtését, amihez nélkülözhetetlen a tiszta hangképzés és a megfelelő artikuláció, valamint a lassú beszédet és a rövid, a gyermek életkorának megfelelő megnyi-

latkozásokat.<sup>45</sup> További nyelvfejlesztési lehetőségeket a 2.8. fejezetben mutatok be, ahol a konszekutív kétnyelvű gyerekekkel foglalkozom.

### 2.7. Szukcesszív/konszekutív kétnyelvűség

A szukcesszív kétnyelvűség bizonyos mértékben különbözik a szimultán kétnyelvűségtől. Ahogyan korábban is említettem, az előbbiről akkor beszélünk, ha a kisgyermek a második nyelvet azután kezdi csak elsajátítani, miután az első nyelv rendszere nagyrészt stabilizálódott – hozzávetőleg a harmadik életév környékén. Az a kisgyermek, aki például négyéves korában lép be egy olyan közösségbe, ahol senki sem beszél az anyanyelvét, a szimultán kétnyelvű gyermekekétől eltérő fázisokon megy keresztül. Tabors négy különböző fázist nevez meg hozzátéve, hogy ezek nem élesen elkülönülő szakaszok, és nem minden gyermek megy végig az összesen.<sup>46</sup>

Az első fázisban a kisgyermeknek olyan helyzetben, ahol mindenki más nyelven beszél, két választási lehetősége van: ugyanazon a nyelven beszél továbbra is, amelyet már ismer, remélve, hogy valaki megérti, vagy verbálisan nem kommunikál. Mindkét opció frusztrálóan hathat a gyermekre, ezért erre az óvodapedagógusnak és a tanítónak oda kell figyelnie.

A második fázis a nonverbális periódus (más kutatóknál csendes avagy néma periódus), ami a szukcesszív kétnyelvűek nyelvtanulási folyamatának természetes része. Ebben az időszakban azok a gyermekek is csendben vannak, akik korábban megpróbálták az otthon használt nyelvükön kommunikálni, és csak azokkal kísérelnek meg társalogni, akik tudnak az anyanyelvükön

beszélni. A kisgyermek ebben az időben csak nonverbális módon kommunikál, pl. kézmozdulatokkal, szemkontaktussal, arc-mimikával, grimaszol, mosolyog, tekintetével jelez, tárgyakat mutat meg a társainak, hogy felhívja magára a figyelmet. A kisgyermek ebben a periódusban keményen dolgozik: adatokat gyűjt, megfigyeli, hogyan beszélnek a társai, koncentrál a beszédükre, majd halkán próbálja gyakorolni az új hangokat, kísérletezik velük, szavakat ismételt kommunikációs cél nélkül. Amikor megfelelőnek érzi a tudását, akkor kiáll a „nagyközség” elé. Gibbons megfigyelése szerint a csendes periódus 18 hétig is tarthat.<sup>47</sup>

Siraj-Blatchford és Clark szerint ennek a periódusnak is megvannak a maga hátrányai: a gyermek visszahúzódóvá válhat, elszigetelődhet a többiektől, és így a nyelvtanulási lehetőségekről is lemaradhat különösen akkor, ha félénk, kevésbé nyitott és barátkozós.<sup>48</sup> Fennáll annak a veszélye is, hogy a társai nem törődnek vele, kiközösítik.<sup>49</sup>

A harmadik fázisban a gyermek már igyekszik aktívan használni az új nyelvet. Erre a szakaszra a telegrafikus/távirati beszéd és az ún. formulák alkalmazása jellemző. Ekkor kétszavas mondatokban beszél, azonban a grammatikai jelzések (toldalékok, névelők stb.) hiányoznak. A beszédében főleg főnevek, igék és melléknevek fordulnak elő. Frázisokat használ, amelyeket felnőttektől hall (pl. *minden rendben*), de azok jelentését sokszor nem ismeri, és nem is tudja elemezni, hanem egy egységként kezeli (pl. az *add ide* emiatt gyakran úgy hangzik, hogy *adide*).

Miután a kisgyermek számos szót és kifejezést elsajátított, megkezd a nyelv produktív és kreatív használatát, ami már a

negyedik fázist jelöli. Ekkor kezd el önállóan mondatokat alkotni, nemcsak bizonyos szavakat és formulákat ismételtetni. Elemzi a nyelvet és nyelvtani szabályokat próbál felállítani. Jellemzően mindent igyekszik használni, amit már ismer, és nem meglepő módon számos hibát vét. Tabors azt is megjegyzi, hogy az átmenet az egyik fázisból a másikba nem éles, hanem egy hosszabb folyamat, amely során a megelőző fázisokban alkalmazott technikájukat is használják.<sup>50</sup>

Több tényező befolyásolja azt, hogy egy adott gyermek mennyire lesz sikeres a második nyelv megtanulásában. Tabors a következő faktorokat említi meg: kognitív és szociális stratégiák használata, motiváltság (mennyire akarja az új nyelvet megtanulni). A második nyelvvel történő korábbi érintkezés, találkozás és az ehhez kapcsolódó minőség is felgyorsíthatja a nyelvtanulási folyamatot. A gyermek kora is meghatározó faktor lehet. A kisebbeknek jellemzően hosszabb időre van szükségük több okból kifolyólag. Az információtárolási képessége egyrészt elmarad az idősebbekétől, és több időbe is telik, mire rájönnek, hogy az általuk beszélt nyelvet a környezetük nem érti. A fiatalabbak esetében a nonverbális periódus is elhúzódhat, mivel hosszabb időt vehet igénybe azon stratégia kialakítása, amely segít nekik kitörni ebből a fázisból. Az idősebb gyermekeknek rövidebb idő alatt sikerül olyan stratégiákat is létrehozni, amelyek segítségével részekre tudják bontani az összetett frázisokat, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy később produktívan tudják a nyelvet használni. A személyiség is meghatározó szerepet játszhat abban, hogy mennyi idő alatt érnek el sikert a nyelvtanulás terén. A visszahúzó és félnék gyer-

mekek hajlamosabbak jobban elnyújtani a csendes peridódust, több időt töltenek a szavak és egyes hangok ismételtetésével, így később is „lépnek ki” a többiek elé, mint társaságkedvelő és extrovertált társaik.<sup>51</sup>

## 2.8. Hasznos tanácsok a konzekutív kétnyelvűséggel kapcsolatban pedagógusok számára

A konzekutív kétnyelvű gyermekekkel kapcsolatban Harris bemutat néhány jó gyakorlatot, amelyet kutatása során figyelt meg. Ilyen például a gyermek anyanyelvének integrálása az új környezetbe. Az anyanyelv használata így egyfajta nyelvi hídként funkcionál, aminek köszönhetően a gyermek kellemesebben is érzi magát. Az egyik pedagógus lefordítottatott a szülőkkel pár fontos kifejezést, ezeket ő maga is megtanulta, és a környezet nyelvével párhuzamosan használta a gyermekkel történő kommunikáció során. Ez hozzájárult a gyermek önbizalmának és önértékelésének megerősödéséhez, és ahhoz is, hogy elkezdje tanulni az új nyelvet. Hasznos lehet az is, ha a pedagógus segít abban, hogy a kisgyermek megfelelő kapcsolatot alakíthasson ki a társaival. Egy másik pedagógus ezt úgy valósította meg, hogy kiscsoportos tevékenység keretében foglalkozott a gyermekkel, aki így könnyebben tudott interakcióba lépni a többiekkel.<sup>52</sup>

Tabors arra is felhívja a figyelmet, hogy fontos időt hagyni a gyermeknek arra, hogy először felfedezze az új környezetét, és csak ezután közelítsünk hozzá nyelvi szempontból. Ezenkívül érdemes a pedagógusnak a verbális közléseit különböző gesztikulációval, tekintettel, cselekvéssel megtámogatni, hogy az üzenet nagyobb valószínűséggel ér-



jen célba.<sup>53</sup> Kersten és munkatársai emellett a testbeszéd fontosságát hangsúlyozzák.<sup>54</sup> Egy-egy szóbeli megnyilvánulás többszöri megismétlése, nyomatékosítása pedig segíthet, hogy a gyermek könnyebben megértse az elhangzottakat. Adott szavak többszöri megismétlése pedig szótanulásra is lehetőséget ad. Ahogy a dajkanyelv esetében is, megkönnyíthető a nyelvtanuló dolga, ha a témát az „itt és most”-ra szűkítjük le. Hasznos, ha a gyermek megnyilvánulásait kiegészítjük, kibővítjük. Ha például egy gyümölcsre mutatva csupán annyit mond, hogy *'eper'*, kiegészíthetjük és kommentálhatjuk azzal, hogy „*Igen, ez eper. Szép piros, ugye?*” Gyakran szükséges lehet, hogy nagyobb elvárásokat támasszunk és ragaszkodjunk ahhoz, hogy szóban fejezze ki magát, és ne nonverbális módon.<sup>55</sup> Kersten és munkatársai a dicséret és az ösztönzés, valamint a különböző vizuális segédletek (pl. szóképek, képek, videók, valódi tárgyak) szerepét emelik ki, míg Tabors a daloknak a fontosságát is hangsúlyozza.<sup>56</sup>

Kirsch különféle tevékenységek és nyelvi stratégiák hatékonyságát taglalja. A fentiek túl hasznos lehet kifejezett szótanítási foglalkozást tartani, ahol különböző szavakat neveznek meg, amiket játékosan, pl. memóriajáték keretében gyakorolnak.<sup>57</sup> A nyitott vagy zárt kérdések elősegíthetik az interakciót a gyermekkel. Zárt kérdések a kisgyermekkel folytatott kommunikáció során gyakrabban fordulnak elő, mert nyelviileg kevésbé komplex választ követelnek meg. Kirsch továbbá a megfelelő visszajelzés fontosságát is aláhúzza: egy bólintás, egy „*igen*”, vagy a gyermek mondandójának a megismétlése jelzi, hogy a pedagógus figyelmesen hallgatja. A könyvolvasás ide-

ális a szókinccs bővítésére és a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztésére. Tabors szerint több szempontot is tanácsos megfontolni az olvasás kapcsán.<sup>58</sup> Ne tartson túl hosszú ideig a közös könyvolvasás, mert a kicsik nem tudnak tartósan koncentrálni. Érdemes kisebb csoportokban foglalkozni a gyermekekkel, esetleg külön csoportokba osztani az egynyelvű és a második nyelvet tanuló gyermekeket, mert így könnyebb az igényeikhez igazodni. A könyv kiválasztásánál vegyük figyelembe annak szókinccsét, tartalmát, hosszúságát, valamint legyünk tekintettel a gyermekek kulturális érzékenységére is. Azt is javasolja, hogy a történetet a pedagógusok inkább meséljék el, és ne felolvassák, mert így lehetőség van a szöveg módosítására a gyermekek igényeinek megfelelően. Egy könyvet többször is elolvashatunk, mert a gyermekek így képesek egyre több és több információt kiszűrni.

Ami a csoportszobát illeti, számos előnyvel jár, ha olyan játszósarkot hozunk létre, ahol a nyelvtanuló elfoglalhatja magát, valamint kényelmesen és biztonságban érzi magát. Komoly szerepet játszhat a napi rutin kialakítása is, amikor a többiekkel együtt tud mozogni és a csoport tagjának érezheti magát.<sup>59</sup> Kiemelkedő szerepe van a közösség nyelvét jól beszélő társaknak, ezért fontos őket is felkészíteni arra, hogy miként tudnak kommunikálni a nyelvüket még nem ismerő gyermekkel. Hirschler öt olyan stratégiát sorol fel, amelyeket hatékonyan lehet alkalmazni.<sup>60</sup> Nagy hangsúlyt fektet a kezdeményezésre, és megtanítja nekik, mennyire lényeges, hogy közeledjenek az új csoporttárhoz, vegyék fel vele a szemkontaktust, és kérjék meg, hogy játszszon velük. Felhívja a gyermekek figyelmét

arra, hogy lassan és jól artikulálva beszéljenek vele, és ismételjék meg a kezdeményezést, ha elsőre nem érkezik rá semmilyen visszajelzés. Ha nem értenek valamit, akkor kérjék meg, hogy pontosítsa a mondanivalóját. Ha viszont az új társ nem ért valamit, akkor próbálják meg kicsit átfogalmazni az üzenetet.

### 3. Összegzés

Egy felkészült kisgyermeknevelőnek, óvodapedagógusnak és tanítónak manapság szükséges tisztában lennie a gyermekkori

kétnyelvűség legfontosabb típusaival, jellemzőivel, és ismernie kell a kétnyelvűséget kísérő jelenségeket is. Láthattuk, hogy milyen előnyöket élveznek a bilingvis gyermekek egynyelvű társaikkal szemben, tehát a kétnyelvűséget érdemes mindenféleképpen támogatni. A kisgyermekkel foglalkozó szakembereknek javasolt megfogadniuk számos ajánlást és tanácsot annak érdekében, hogy maximálisan tudják segíteni a kétnyelvű gyermekek beszédfejlődését. Jelen tanulmányom azt a célt tűzte ki, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalomban fellelhető leghasznosabb technikákat ismertesse.

<sup>1</sup> A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával megvalósuló *Művészetek és nyelvek találkozására* projekt keretében készült.

<sup>2</sup> KSH 2023, [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep0023.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0023.html) (Letöltés: 2023.04.16.)

<sup>3</sup> L. Bloomfield: *Language*, New York, Holt, Rinehart – Winston, 1933.

<sup>4</sup> C. Myers-Scotton: *Multiple Voices An Introduction to Bilingualism*, Blackwell Publishing, 2006.

<sup>5</sup> J. Macnamara: The bilingual's linguistic performance: a psychological overview, *Journal of Social Issues*, 23, 1967, 56–77.

<sup>6</sup> F. Grosjean: *Another view of bilingualism*, *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, Elsevier, 1992, 51.

<sup>7</sup> Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

<sup>8</sup> J. F. Hamers – M. Blanc: *Bilingualism and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge UP, 1989.

<sup>9</sup> Bartha: *A kétnyelvűség alapkérdései*.

<sup>10</sup> Hamers–Blanc: *Bilingualism and Bilingualism*.

<sup>11</sup> Uo.

<sup>12</sup> Myers-Scotton: *Multiple Voices An Introduction to Bilingualism*.

<sup>13</sup> S. Abu-Rabia – E. Sanitsky: Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language, *Bilingual Research Journal*, 33, 2010/2, 173–199.

<sup>14</sup> A. de Houwer: Comparing monolingual and bilingual acquisition, *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1, 2002, 5–18.

<sup>15</sup> E. Bialystok – F. I. Craik – R. Klein – M. Viswanathan: Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task, *Psychological Aging*, 19, 2004, 290–303.

<sup>16</sup> E. Bialystok: Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 11, 2011/3, 461–468.

<sup>17</sup> S. R. Schroeder: Do Bilinguals Have an Advantage in Theory of Mind? A Meta-Analysis, *Psychology, Linguistics, Frontiers in Communication*, 2018.

<sup>18</sup> N. Katsos – D. Alexopoulou: *Different Patterns of L2 Learning: Language, Cognition and Education*, University of Cambridge International Examinations Bilingual Education Symposium, 19–20. April, 2011.

<sup>19</sup> Y. Dong – P. Li: The Cognitive Science of Bilingualism, *Language and Linguistics Compass*, 9, 2015/1, 1–13.

<sup>20</sup> Polonyi T. – Kovács Á. M.: Többnyelvű elmék, in: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005, 187–197.

<sup>21</sup> A. Karapetsas, – G. Andreou: Cognitive Development of Fluent and Nonfluent Bilingual Speakers Assessed with Tachistoscopic Techniques, *Psychological Reports*, 84, 1999/2, 697–700.

<sup>22</sup> J. A. E. Anderson – K. Hawrylewicz – J. G. Grundy: Does bilingualism protect against dementia? A meta-analysis, *Psychon Bull Review*, 27, 2020, 952–965.

<sup>23</sup> E. V. Clark: *First Language Acquisition (2nd edition)*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009.

<sup>24</sup> T. W. Volterra – T. Taeschner: The acquisition and development of language by bilingual children, *Journal of Child Language*, 1978/5, 311–326.

<sup>25</sup> P. W. Jusczyk – A. D. Friederici – J. M. Wessels – V. Y. Svenkerud – A. M. Jusczyk: Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words, *Journal of Memory and Language*, 32, 1993/3, 402–420.

- <sup>25</sup> B. Z. Pearson – S. C. Fernández – D. K. Oller: Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 1993, 93–120.  
S. Holowka – F. Brosseau-Lapré – L. A. Petitto: Semantic and conceptual knowledge underlying bilingual babies' first signs and words. *Language Learning*, Vol 52, 2002, 205–262.
- <sup>26</sup> J. Paradis – F. Genesee: Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1996, 1–25.
- <sup>27</sup> Grosjean: *Another view of bilingualism*.
- <sup>28</sup> F. Grosjean – P. Li: *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Malden, MA – Oxford, Wiley-Blackwell, 2013.
- <sup>29</sup> F. Grosjean – J. Miller: Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological Science*, 5, 199/44, 201–206.
- <sup>30</sup> E. V. Clark: *First Language Acquisition (2nd edition)*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- <sup>31</sup> Pléh Csaba 2000: A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai, in: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2000, 951–1020.
- <sup>32</sup> Grosjean–Li: *The Psycholinguistics of Bilingualism*.
- <sup>33</sup> Lanstyák István: A magyar nyelv Szlovákiában, Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Pozsony, 2000.
- <sup>34</sup> C. Hughes: Code Switching Among Bilingual and Limited English Proficient Students: Possible Indicators of Giftedness, *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 2006/1, 7–28.
- <sup>35</sup> J. J. Gumperz: *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge UP, 1982.
- <sup>36</sup> F. Grosjean – P. Li: *The Psycholinguistics of Bilingualism*.
- <sup>37</sup> V. Cook: *Portraits of the L2 user: Background to the second language user*, 2003. <http://privatewww.essex.ac.uk/~vcook/portraitsC1.htm> (Letöltés: 2023.05.05.)
- <sup>38</sup> D. K. Oller – B. Z. Pearson – A. B. Cobo-Lewis: Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 2007, 191–230.
- <sup>39</sup> Houwer: Comparing monolingual and bilingual acquisition.
- <sup>40</sup> B. Kiehlhöfer – S. Jonekeit: *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2002.
- <sup>41</sup> Oller – Pearson – Cobo-Lewis: Profile effects in early bilingual language and literacy.
- <sup>42</sup> C. Baker: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters Ltd., 1995.
- <sup>43</sup> E. Richter – K. Mohs – W. Brügge: *Így tanulnak beszélni a gyerekek*, Budapest, Akkord Kiadó – Gabo Kiadó, 1998.
- <sup>44</sup> Baker: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*.
- <sup>45</sup> Richter – Mohs – Brügge: *Így tanulnak beszélni a gyerekek*.
- <sup>46</sup> P. O. Tabors: *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*, Brookes Publishing, 2008.
- <sup>47</sup> J. Gibbons: The Silent Period: An Examination, *Language Learning*, 35, 1985, 255–67.
- <sup>48</sup> Siraj-Blatchford, I. – Clarke, P.: *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Berks: Open University Press, 2000.
- <sup>49</sup> R. Harris: Re-Assessing the Place of the „Silent Period” in the Development of English as an Additional Language Among Children in Early Years Settings, *TEANGA the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 2019, 77–93.
- <sup>50</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>51</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>52</sup> Harris: Re-Assessing the Place of the Silent Period.
- <sup>53</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>54</sup> K. Kersten – M. Drawing – J. Granados – B. Leloux – A. Lommel – A. Schneider – S. Taylor: How to Start a Bilingual Preschool: Practical Guidelines, in: K. Kersten – A. Rohde – C. Schellletter – A. K. Steinlen (eds): *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier, WVT, 2010, 77–101.
- <sup>55</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>56</sup> Kersten at al.: How to Start a Bilingual Preschool.
- <sup>57</sup> C. Kirsch: Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29, 2021/3, 2021, 336–350.
- <sup>58</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*
- <sup>59</sup> Uo.
- <sup>60</sup> Hirschler, J.: Preschool children's help to second language learners, *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 1994, 227–240.