

Bátyi Szilvia – Airi Kemppainen

## A második nyelv hatásai az anyanyelvre eltérő nyelvtanulási kontextusokban

A tanulmány azt a kérdést vizsgálja, hogy milyen hatással vannak az anyanyelvre a különböző nyelvtanulási kontextusok. A vizsgálat a tanulmányaikat Magyarországon megkezdő orosz ajkú hallgatók beszélt és írott nyelvi produkciójára terjed ki, és az eredményeiket oroszországi angol szakos és egynyelvű társaikkal veti össze. A kutatás eszközei a nyelvhasználati és a nyelvjártassági kérdőív, a szemantikus és a betűfluencia-tesztek, a képregénymesélés és az írott produktum létrehozása. A vizsgálat longitudinális: a résztvevők nyelvi teljesítményét a tanulmányok megkezdésekor és négy hónap elteltével méri. Az eredmények megmutatják, hogy a nem anyanyelvi nyelvtanulási környezet hogyan hat az anyanyelvre, ez a szókincs gazdagság csökkenésében és a szünetek százalékos arányának a növekedésében mutatkozik meg.

### Bevezetés

A felsőoktatásban és egyre inkább a közoktatásban is fontos szerepe van a nemzetköziesítésnek, amelynek egyik leggyakoribb módja a mobilitási programokban való részvétel. Ennek keretén belül a hallgatók egy hosszabb időszakot (félévet/évet) egy másik egyetemen töltenek, vagy akár egy teljes képzést máshol végeznek el. A magyar anyanyelvű hallgatók számára ez nagyszerű lehetőséget biztosít az idegen nyelvi kompetenciáik fejlesztésére, hiszen az osztálytermi kereteken kívül a nyelvhasználat színterei számottevően megnövekszenek. A nyelvtudás növekedésével egyre folyékonyabban beszélnek, és a szókincsük is bővül a második nyelven. A gyakori idegen nyelvi nyelvhasználat ellenére azonban, ahogy ez a kétnyelvűségi kutatásokból kiderül (Kroll et al. 2012), az anyanyelv továbbra is hatással lesz a második nyelvre, mivel a kétnyelvű nem képes teljesen „kikapcsolni” egyik vagy másik nyelvét. De vajon mi történik mindeközben az anyanyelvvvel? Jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy néhány hónap külföldi tanulás milyen változásokat hoz az anyanyelvi beszédprodukcióban és írásban. A kérdés megválaszolásához Magyarországon tanuló orosz anyanyelvű hallgatókat vizsgáltunk ideérkezésükkor és 4 hónappal később. Az eredményeiket pedig összehasonlítottuk Oroszországban élő angol szakos hallgatók és orosz egynyelvű társaik produkciójával.

### Szakirodalmi háttér

#### A nyelvek egymásra hatása

Weinreich (1953) „Languages in contact” című könyve a kétnyelvűségi szakirodalom egyik alapművének számít, amelynek bevezetésében így ír az interferencia jelenségéről: „[az interferenciák] bármelyik nyelv normáitól való eltérések, amelyek a kétnyelvűek beszédében egynél több nyelv ismerete miatt fordulnak elő” (1). Később Sharwood-Smith (1982) vezette be a nyelvek egymásra hatása (*cross-linguistic influence*, CLI) kifejezést, egyrészt a sokszor negatív konnotációval rendelkező transzfer és interferencia kifejezés lecserélésére, másrészt pedig a jelenség pontosabb magyarázatára. Szerinte a nyelvek azért hatnak egymásra, mert a különböző nyelveket ugyanazon mechanizmus

dolgozza fel, és ez különböző interakciókra ad lehetőséget közöttük. Az empirikus kutatások alapján kijelenthető, hogy a kétnyelvű mindkét nyelve aktív, és állandóan verseng egymással, és ez minden nyelvi szinten megtapasztalható. A lexikai szinten akkor is kimutatható a nyelvek egymásra hatása, ha a kétnyelvűnek csak az egyik nyelvét kell használnia, ha a kétnyelvű magas szintű nyelvtudással rendelkezik a második nyelvén, és még akkor is, ha a két nyelv tipológiailag (például angol–kínai) vagy modalitásában (beszélt-jelelt) távol áll egymástól (például Hoshino–Kroll 2008; Morford et al. 2011). A nyelvtani szinten ugyancsak jelentkezik a nyelvek egymásra hatása hasonló (például Hartsuiker et al. 2004) vagy különböző (Dussias–Sagarra 2007) nyelvtani struktúrával rendelkező nyelveknél, fonológiai szinten pedig a nyelvtanulás korai (Chang 2012) és késői szakaszában is. Fontos azonban megjegyezni, hogy ez a hatás kétirányú: nemcsak az anyanyelv hat a második nyelvre, de az anyanyelvben is változások következhetnek be egy másik nyelv elsajátítása során.

Az alkalmazott nyelvészet és ezen belül a kétnyelvűségi szakirodalom az említett interferenciának és CLI-nak sokáig csak az egyik irányára koncentrált, azaz arra, hogy milyen hatással van az egyén anyanyelve a második nyelvre. Ezek a hatások ugyanis könnyen észlelhetők minden nyelvi szinten, így a kiejtésben akcentus, lexikális szinten transzfer, szintaktikai szinten pedig szórendi hibák jelentkeznek. Ennek eredményeként a kétnyelvűség hagyományos megközelítése úgy tartja, hogy a második nyelv alapvetően különbözik és elkülönült az anyanyelvtől, a kétnyelvűek tehát funkcionálisan egynyelvűek maradnak az anyanyelvükön (Johnson–Newport 1989; Piske et al. 2001). Clahsen és Felser (2006) *sekélystruktúra-hipotézise* például kimondja, hogy a második nyelv (L2) elsajátítása során az anyanyelv vagy az első nyelv (L1) privilegizált helyzetben van, nem változik, és nem várhatók L2–L1 irányú hatások.

Az ilyen irányú kutatási érdeklődés hiánya annak is betudható, hogy a másodiknyelv-elsajátítás során az L1-ben végbemenő változások kevésbé kimutathatók. A tudományos érdeklődés a jelenség iránt a 2000-es évek elején kezdett felébredni: az első összefoglaló kötetet Cook (2003) szerkesztette (*Effects of the Second Language on the First, EotSLoTf, 'A második nyelv hatásai az elsőre'*), amelyben neves kétnyelvűség-kutatók (például Cenoz, Dewaele, Jarvis, Jessner, Kecskés, Pavlenko stb.) vizsgálták, miben különbözik a kétnyelvűek L1-e az egynyelvűekétől, és ennek milyen következményei vannak a másodiknyelv-elsajátításra. Cook (2003) megjegyzi, hogy a jelenség vizsgálatának az ötletét a multikompetencia (Cook 1992) fogalma ihlette, ez azt jelenti, hogy az egyén nyelvei párhuzamosan vannak jelen ugyanazon személyen belül, és nem elkülönültek, hanem úgynevezett *szuperrendszer* (super system) alkotnak. Annak okaként, hogy miért nem foglalkoztak mind ez ideig a kétnyelvűek L1-ével, azt hozza fel érveként, hogy a szakirodalom a kétnyelvűeket hosszú évtizedekig az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlította, és ha kiderül, hogy a kétnyelvűeknek nemcsak az L2-je, de az L1-e is különbözik az úgynevezett egynyelvű anyanyelvi standardtól, akkor az azt jelentené, hogy a másodiknyelv-elsajátítás kutatását futóhomokra építették, mert az anyanyelvi beszélő nem lehet összehasonlítási alap. Három tanulmány eredményeit említi, amelyek kimutatták, hogy az L2 tanulása pozitív hatással van az L1-re: azok a magyar gyerekek, akik tudnak angolul, mérhetően komplexebb mondatokat használnak az anyanyelvükön (Kecskés–Papp 2000), továbbá a kétnyelvű gyerekek metanyelvi képességei jobbak, mint az egynyelvűeké (Bialystok 2001), illetve azok az angol anyanyelvű gyerekek, akik heti 1 órát olaszul tanulnak, jobban olvasnak az anyanyelvükön (Yelland et al. 1993).

Negatív hatásként a nyelvkopást említi, ami értelmezésében azt jelenti, hogy az egyén L1-használatának a képessége gyengül. A kötetben tanulmányait áttekintve az látható, hogy nincs éles határ az EotSLoT és a nyelvkopás között, sőt a két fogalmat gyakran szinonimaként használják.

### **A nyelvtanulás hatásai az anyanyelvre**

A kérdést tehát, hogy a nyelvtanulásnak milyen hatásai vannak az anyanyelvre, csak az elmúlt évtizedben kezdték el kutatni behatóbban. Magyar vonatkozásban Gyarmathy és munkatársai (Gyarmathy et al. 2016) vizsgálatát fontos megemlíteni, akik alap-, közép- és felsőfokú angol nyelvtudással rendelkező magyar anyanyelvi beszélők beszédprodukciónak temporális jellemzőit elemezték. Azt találták, hogy a szünettartás, valamint a beszédtempó és az artikulációs tempó közép- és felsőfokon közelít az anyanyelvi produkcióhoz. Érdekes megfigyelni, hogy értelmezésükben ez az idegen nyelvi kompetencia növekedésének tudható be, nem pedig a kétirányú nyelvi hatásoknak. Egy másik kutatás (Neuberger 2020) nem nyelvtanulókat, hanem Németországban és az USA-ban élő magyarok fonológiai percepcióját vizsgálta, viszont nem talált nagy különbséget a magyar egynyelvűek és a célcsoport között (ez megegyezik más vizsgálatok eredményeivel: Navracsics 2015; Bányi 2020, 2021). Linck és munkatársai (Linck et al. 2009) két angol anyanyelvű csoportot hasonlított össze, akik középszintű spanyol nyelvtudással rendelkeztek: az egyik csoport kizárólag az osztályteremben tanulta a nyelvet, míg a másik csoport 4 hónapot töltött Spanyolországban természetes nyelvi közegben (bemerítéses módszer). Az eredmények azt mutatták, hogy a két csoport közül a bemerítéses helyzetben tanulók mind a produkciós (verbális fluencia), mind pedig a megértéses (fordítási ekvivalencia percepciója) teszten rosszabbul teljesítettek az L1-en, tehát angolul. A kutatók arra is kíváncsiak voltak, hogy mennyire marad meg ez a hatás, így megismételték a vizsgálatot, és a korábban kapott eredmény 6 hónappal a hazatérés után is mérhető volt. Felmerült a kérdés, hogy vajon mi a helyzet azokkal, akik osztálytermi körülmények között tanulják a nyelvet, vajon náluk megfigyelhető-e bármilyen L2-L1 hatás. Bice és Kroll (2015) angol anyanyelvű spanyolul tanulókat vizsgált a nyelvtanulás korai szakaszában, és a kognátuszhatást (hasonló hangzás és jelentésű szavak a két nyelvben) elemezték egy lexikai döntési feladat segítségével. A válaszok reakcióidejében és pontosságában nem volt különbség a kognátuszok és nem kognátuszok között, az agyi képzőeljárás (ERP) nyert eredmények azonban kimutatták a kognátuszhatást a nyelvtanulóknál, ami az egynyelvű angol beszélőknél nem volt kimutatható. Ezekből az eredményekből azt az óvatosságot vonták le, hogy az a tény, hogy az L2 a nyelvtanulásnak már ilyen korai szakaszában hatással van az L1-re, a nyelvek változásának a dinamikáját tükrözi, és erre szükség van a nyelvtudás szintjének növeléséhez. Ezeket a hatásokat nemcsak nyelvtanulóknál, de mindkét nyelven magas nyelvtudással rendelkező kétnyelvűeknél is kimutatták. Például Misra és munkatársai (Misra et al. 2012) kínai (L1) – angol (L2) kétnyelvűeknél, illetve japán–angol kétnyelvűeknél képmegnevezéses tesztekben azt találták, hogy ha L2 után az L1-en kell megnevezni a képet, akkor a reakcióidő lassabb (az eredmények megegyeznek más tanulmányok eredményeivel: Van Assche et al. 2013; Branzi et al. 2016). Ezek az egymást alátámasztó eredmények arra engednek következtetni, hogy mind a nyelvtanuló, mind pedig a jó nyelvtudású kétnyelvű szabályozza az L1-et, és a nyelvtanulás során gátlási mechanizmusokat alkalmaz az L1 kontrollálására. Botezatu és kutatótársai (Botezatu et al. 2020)

ezek alapján kijelentik, hogy az L1 szabályozására szükség van a sikeres L2 elsajátításához. Az L1 kimutatható változásai olyan következménnyel is járnak az L2 elsajátítására, hogy a felnőttek L2-tanulásának a célja nem az, hogy az egyén L1-e az egynyelvű anyanyelvi beszélőéhez hasonló szinten maradjon, hanem az, hogy az L1 kétnyelvű beszélője legyen.

### **A nyelvtanulás és a nyelvkopás kapcsolata**

A második nyelv anyanyelvre gyakorolt hatásaival nemcsak a fentebb tárgyalt kétnyelvűségi szakirodalom foglalkozik, hanem az alkalmazott nyelvészetben belül egy viszonylag új kutatási terület is, a nyelvkopással foglalkozó kutatások. Egy rövid fejezet erejéig kísérletet teszünk a két jelenség összehasonlítására vagy elhatárolására. A nyelvkopás egyik legátfogóbb definíciója a következő: „Az anyanyelv nem stabil: minden beszélő, aki kétnyelvűvé válik, változásokat tapasztalhat az L1 hozzáféréseiben, feldolgozásában és produkciójában, és ha hosszan és intenzíven érintkezik egy másik nyelvvel, ezek a változások még hangsúlyosabbá válhatnak” (Yilmaz–Schmid 2018: 245). Jogosan merül fel a kérdés, hogy nevezhetjük-e a nyelvtanulás hatásait az anyanyelvre nyelvkopásnak. Hogyan tudjuk megkülönböztetni, és egyáltalán megkülönböztethető-e a nyelvkopás a fentebb tárgyalt esetektől? Ha Schmid és Köpcke (2017) kijelentését vesszük alapul, azaz hogy minden kétnyelvű tapasztalja a nyelvkopást az L1-ben (eredeti: *„every bilingual is an L1 attriter”* [641]), akkor a megkülönböztetés nem lehetséges. Az *elsőnyelv-kopás relevanciája a kétnyelvű fejlődés elméleteiben* című episztemológiai cikkükben amellet érvelnek, hogy a kétnyelvű fejlődés teljes megértéséhez és a tanulás, feldolgozás és a használat alapvető kérdéseinek a megválaszolásához nemcsak azokat a mechanizmusokat kell feltárnunk, amelyek az L2 elsajátítását vezérik, hanem azokat is, amelyek a már meglévő tudásunkra hatással vannak. Kijelentik, hogy a nyelvkopás abban a pillanatban elkezdődik, amikor az L2-t elkezdjük elsajátítani, mivel a nyelvek hatással lesznek egymásra az együttes aktivációnak köszönhetően. A nyelvkopás tehát egyfajta kontinuum, és egy másik nyelvnek való kitettséggel vagy a nyelvtanulással kezdődik (Schmid–Fägersten 2010).

Az elmúlt évtizedben egyre többen kezdték el vizsgálni az L2-elsajátítás hatásait az L1-re pszicho- és neurolingvisztikai szempontból is (lásd fent). Ezeket a hatásokat a kutatók általában véve nem nyelvkopásnak tartják, és nem is illetik ezzel a terminussal. „Mindez az anyanyelv hétköznapi dinamikájának és modulációjának a tükröződése; ahogy a kétnyelvűek olyan nyelvhasználati helyzetekbe kerülnek, amelyek időnként csak az egyik nyelv izolált használatát követelik meg tőlük, máskor pedig a két nyelv együttes használatát” (Linck–Kroll 2019: 91–92).

A leírtak alapján látható, hogy bizonytalanság van abban a tekintetben, hogy a kétnyelvűség különböző területein kimutatott eredmények közül mit illetnek a nyelvkopás terminussal. Az viszont világos, hogy van egy információs szakadék a két végpont között, amelynek feltöltéséhez további kutatásokra van szükség: egyik oldalról empirikus kutatási eredmények vannak az L2-elsajátítás rövid távú hatásairól az L1-re, másik oldalról pedig egyre többet tudunk a hosszabb ideje L2-környezetben élők L1-éről, viszont keveset tudunk arról, hogy mi van a kettő között. Ehhez a legideálisabb lenne egy olyan longitudinális kutatás, amely folyamatában vizsgálja a két nyelvi rendszer változásait. Amíg viszont a hiányzó tudás

nem áll a rendelkezésünkre, addig csak elméleti síkon jelenthető ki, hogy a két jelenség (a nyelvtanulás hatásai és a nyelvkopás) ugyanazon fejlődési kontinuumhoz tartozik.

## A kutatás

Jelen kutatás három csoportot vizsgált:

- Magyarországon tanuló orosz anyanyelvű hallgatókat (orosz–angol kétnyelvű csoport);
- Oroszországban élő angol szakos hallgatókat (orosz–angol kétnyelvű csoport);
- Oroszországban élő orosz egynyelvű csoportot.

A kutatási kérdések a következők voltak:

- 1) Milyen mértékben van hatással a nem anyanyelvi kontextus az anyanyelvi produkcóra az osztálytermi kontextushoz képest?
- 2) Van-e különbség az orosz–angol kétnyelvűek és az orosz egynyelvűek elsőnyelvi produkciója között?

Feltételeztük, hogy a Magyarországon tanuló csoport beszédprodukcójában és szókinccsgazdagságában négy hónap után változás következik be, és rosszabbul teljesítenek, mint az osztálytermi és az egynyelvű csoport. A kutatás longitudinális jellegű, azaz több adatfelvétel is történt egy félév folyamán. A beszéd- és írásbeli produkciót a kutatás elején vizsgáltuk, majd egy félév múlva megismételtük, hogy a csoportokon belüli változások és a csoportok közötti különbségek láthatóvá váljanak.

## A résztvevők

A kutatási kérdés megválaszolása érdekében jelen kutatásba három csoportot vontunk be: két kétnyelvű és egy egynyelvű csoportot. Az egyik kétnyelvű csoport tagjai orosz anyanyelvűek (N = 8), akik a kutatás kezdetén Magyarországon kezdték meg mesterszakos tanulmányaikat a Stipendium Hungaricum program keretein belül (a továbbiakban *SH kétnyelvű csoport*). A résztvevők ebben a csoportban kevesebbet tudták használni az anyanyelvüket az osztálytermi csoporthoz képest, mert az oktatás és a társakkal való kommunikáció nyelve az angol, a külső környezet nyelve pedig a magyar, ezáltal az L2-nek való kitettség is nagyobb, miközben a magyar tanulása is elkezdődött. A másik kétnyelvű csoport tagjai Oroszországban élő angol szakos hallgatók (N = 8), akik az angolt leginkább az egyetemen használják, egyes tantárgyakat oroszul is tanulnak, a társaikkal oroszul kommunikálnak, és a külső környezet nyelve is az orosz (a továbbiakban *osztálytermi kétnyelvű csoport*). A kétnyelvű csoportok nyelvtudását és nyelvhasználatát kérdőívvel mértük fel, és az eredményekről a későbbiekben számolunk be. A harmadik egyetemista csoport a kontrollcsoport (N = 8), akik mindennapjaik során csak az oroszot használják, így ők funkcionálisan egynyelvűek (Bice–Kroll 2015) (a továbbiakban *egynyelvű csoport*). Az 1. számú táblázat a csoportok átlagéletkorát mutatja.

1. táblázat  
A csoportok átlagéletkora (év)

	Átlag	Szórás	N
SH kétnyelvű	22,13	1,45	8
Osztálytermi kétnyelvű	21,3	1,58	8
Egynyelvű	24	1,92	8
Összesen	22,5	1,97	24

### Kutatási eszközök

A demográfiai és a nyelvi háttér feltérképezéséhez a *Nyelvismereti és nyelvjártassági kérdőívet* (LEAP-Q) (Marian et al. 2007) használtuk. A kérdőív önbevallás alapján működik, az orosz és az angol használatára vonatkozó kérdésekre százalékosan kell megadni a választ. Például:

*Írd le, hogy milyen gyakran és milyen arányban vagy kitéve az orosznak és az angolnak százalékos arányban! (Összesen: 100%)*

*Ha az adott szöveg elérhető minden általad ismert nyelven, melyik nyelvet választod, hogy elolvasd?*

*Ha a beszédpartnered ugyanolyan jól beszél az általad ismert összes nyelven, mint te, melyik nyelvet részesíted előnyben, hogy beszélgessetek?*

A szóbeli és az írásbeli produkció mérésére formális és kevésbé formális eszközöket használtunk. A lexikai előhívás egyik legelterjedtebb formális tesztje a *verbálisfluencia-teszt* (Schmid–Köpke 2009), amelyet többek között a végrehajtó funkció vizsgálatára is használnak. Jelen kutatás mindkét típusát, a szemantikus- és a betűfluencia-tesztet is használta. A szemantikusfluencia-teszten a résztvevők feladata az volt, hogy egy perc alatt annyi elemet soroljanak fel az „állatok” kategóriáján belül, amennyit csak tudnak. A betűfluencia-teszten pedig az orosz „И” betűvel kezdődő szavakat kellett sorolniuk szintén 1 perc alatt (számok és tulajdonnevek kivételével).

A beszédprodukció méréséhez (szókincs gazdagság és megakadásjelenségek) kiváltott spontán beszédet vizsgáltunk. A résztvevők feladata az volt, hogy a 30 képből álló „Frog, where are you” (Mercer Mayer) című *képregényt* nézzék meg, és meséljék el. A beszédprodukciót felvettük és lejegyeztük. Az írásbeli produkcióhoz pedig előre megadott általános témákról kellett írniuk egy rövid *fogalmazást* (kedvenc sorozat, legjobb utazásom stb.).

## A kutatás menete és mutatói

A résztvevők szeptember elején kitöltötték az online kérdőívet, majd a kétnyelvű csoportoktól felvettük a verbális fluenciára, a képregénymesélésre vonatkozó és az írásbeli adatokat. A második adatfelvétel december folyamán történt. A Magyarországon élő SH-hallgatókkal az adatfelvétel a kérdőív kivételével személyesen történt, míg az Oroszországban élő kétnyelvű és egynyelvű csoporttal a teljes adatfelvétel online folyt. Az adatfelvételt és a tesztelést minden esetben ugyanaz a kutató vette fel (a tanulmány egyik szerzője).

### 2. táblázat

#### A kutatásban vizsgált mutatók

Feladat		Mutató
Verbális fluencia	szemantikus fluencia	felsorolt állatok száma
	betűfluencia	felsorolt szavak száma
Képregény	szókincsgazdagság	STTR*
	megakadásjelenségek	néma szünetek aránya a teljes beszédidőhöz képest töltelékszók száma
Írott szövegek		STTR

\*A szókincsgazdagságot gyakran a típus/példány aránnyal (type-token ratio, TTR) mérik, amelyet úgy kapunk meg, ha a különböző szavakat (típusokat) elosztjuk az összes kiejtett szóval (példánnyal), így a legmagasabb kapható érték az 1 lehet. Ez a mutató tisztán kvantitatív, és legnagyobb gyengesége, hogy a hosszabb szövegeknél az értéke csökken, mert elengedhetetlen a típusok ismétlődése. Így a különböző hosszúságú szövegeknél nem megbízható (Daller et al. 2003). Jessner és munkatársai (Jessner et al. 2021) az idegennyelv-kopást vizsgáló kutatásukban ezen okokból kifolyólag az úgynevezett szofisztikált típus/példány arány (sophisticated type-token

ratio, STTR) mutatót használták, amelynek képlete a következő:  $\frac{\text{típus}}{\sqrt{2 \cdot \text{példány}}}$ . Ez a mutató ily módon figyelembe veszi a szöveg hosszúságát (Larsen-Freeman–Cameron 2008).

## Eredmények

A kétnyelvűségi kutatásokban általában nehézséget jelent az egynyelvű kontrollcsoport résztvevőinek a megtalálása (Cook 2003), mivel az iskolai oktatásban szerepel az idegen nyelv tanulása is. Így arra kell törekedni, hogy a kontrollcsoportban funkcionális egynyelvűek legyenek, azaz olyanok, akik bár az iskolában tanultak másik nyelvet, de ezt nem használják a mindennapjaikban. A vizsgálatban részt vevő egynyelvűek kérdőíves válaszai alapján megállapítható, hogy bár tanultak idegen nyelveket (finnt és angolt), ezeket egyáltalán nem használják, és önbevallásuk alapján a nyelvtudásuk nagyon alacsony.

A kétnyelvű csoportok nyelvhasználatát, nyelvtudását és nyelvi tapasztalatait kérdőívvel mértük fel. Az eredmények azt mutatják, hogy mindkét csoport tagjai 6-8 éves korukban kezdték el tanulni az angolt, és átlagosan 12 éve használják. A nyelvtudásukat a különböző készségekben egy 7-es skálán jelölték meg; az osztálytermi csoport átlagosan 6-osra, míg az SH-csoport 4,5-ösre értékelte a nyelvtudását. A kérdőív nyelvhasználattal kapcsolatos kérdéseire adott válaszok arányát a 3. táblázat tartalmazza. Az anyanyelvvél, azaz az oroszal egyértelműen az osztálytermi csoport találkozik többen (70%), míg az angollal átlagosan csak 30%-ban. Amellett, hogy az egyetemen kívül az orosz használják, az oktatásra is jellemző, hogy több tárgyat oroszul tanulnak, szünetben oroszul társalognak, és elmondásuk alapján az angol nyelvű órákon is gyakori az orosz nyelvű magyarázat. Ezzel szemben a Magyarországon tanuló csoport az egyetem mellett a kollégiumban, a társakkal, az utcán is az angolt használja, de átlagosan még mindig több orosz (58%). Ez annak tudható be, hogy jellemzően a vizsgált orosz csoport, különösen az első félévben, elég zárt volt, azaz leginkább egymással kommunikáltak. Arra a kérdésre, hogy milyen nyelven választanak olvasmányt, az osztálytermi csoport nem mutat nagy eltérést a két nyelvben, míg az SH-csoport inkább oroszul olvas. Ugyanez a tendencia látszik a beszélgetés nyelvének a kiválasztásakor: ha mód van rá, az SH-csoport inkább az orosz választja.

3. táblázat

*A kérdőív nyelvhasználati eredményei százalékban*

Csoport	Nyelvnek való kitétség		Olvasás		Beszélgetés – nyelvválasztás	
	orosz	angol	orosz	angol	orosz	angol
SH kétnyelvű	58	42	71	29	68	32
Osztálytermi kétnyelvű	70	30	55	45	54	46



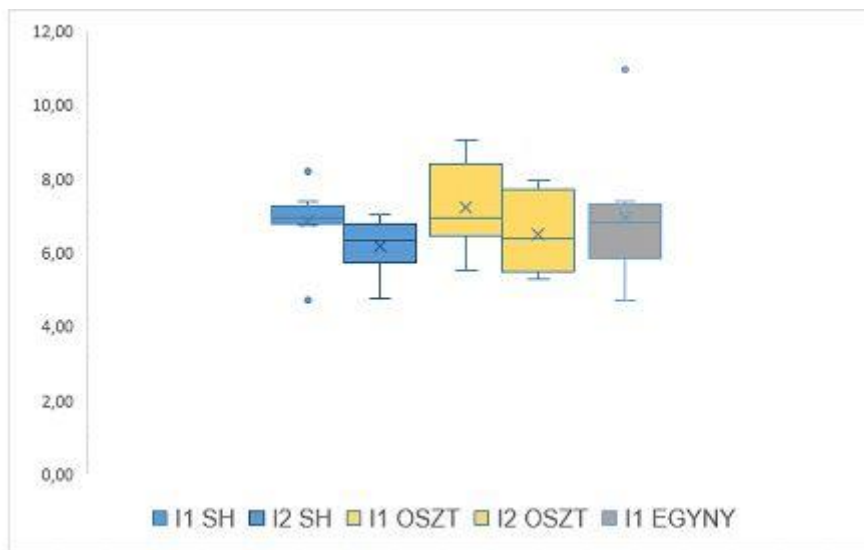
A verbálisfluencia-teszten (lásd 4. táblázat) nem figyelhető meg nagy csoporton belüli változás, azaz egyik kétnyelvű csoportban sem lett szignifikánsan jobb vagy rosszabb az eredmény, ahogy azt a páros mintás *t*-próba mutatja ( $p > 0,05$  mind az SH-, mind az osztálytermi csoportnál). A független mintás *t*-próba azonban szignifikáns különbséget mutatott ki a második adatfelvétel (decemberi) eredményeiben az osztálytermi és az SH-csoport között mind a szemantikusfluencia- ( $t(14) = -3,207$ ,  $p < 0,05$ ), mind pedig a betűfluencia- ( $t(14) = -3,188$ ,  $p < 0,05$ ) teszten. Az egynyelvű kontrollcsoport eredményei csak az osztálytermi csoportétól különböztek szignifikánsan.

4. táblázat  
A verbálisfluencia-tesztek átlageredményei

Csoport	Szeptember		December	
	Szemantikus fluencia	Betűfluencia	Szemantikus fluencia	Betűfluencia
SH kétnyelvű	21,88	18,25	20,63	18,37
Osztálytermi kétnyelvű	23,63	24,75	26,13	25
Egynyelvű	–	–	21,5	17,62

Megvizsgáltuk, hogy a szókincsgazdagság két mutatója, a típus/példány arány (TTR) és az STTR milyen mértékben függ össze, és az adódott, hogy a Pearson-féle korrelációs együttható alapján a kettő közötti korreláció erős és szignifikáns ( $r = 0,97$ ,  $p < 0,05$ ), így a további elemzésben csak az STTR-eredményekre hagyatkozunk. Az 1. ábra mutatja, hogy az anyanyelvi szókincsgazdagság mindkét kétnyelvű csoportban csökkent, a második adatfelvétel idején a páros mintás *t*-próba alapján szignifikánsan rosszabb eredményeket mutattak, mint az elsőnél (SH-csoport:  $t(7) = 3,186$ ,  $p < 0,05$ ; osztálytermi csoport:  $t(7) = 2,853$ ,  $p < 0,05$ ), és a kontrollcsoporthoz képest is rosszabbul teljesítettek, bár a különbség itt nem szignifikáns.

Megjegyzés: I1 – idő 1 (első adatfelvétel), I2 – idő 2 (második adatfelvétel), SH = SH kétnyelvű csoport, OSZT = osztálytermi kétnyelvű csoport, EGYNY = egynyelvű csoport

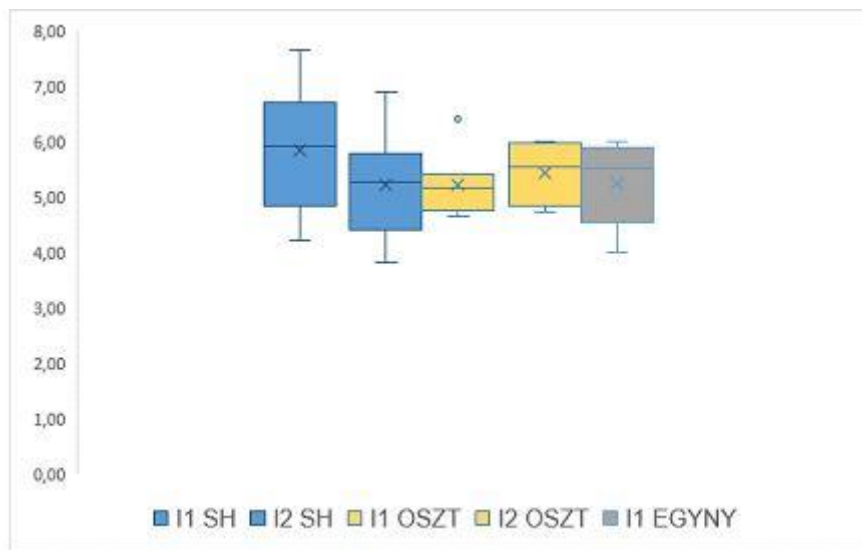


1. ábra

*Szókinccsgazdagság (STTR) a beszélt nyelvi produkcióban*

A 2. ábra az írott szövegek szókinccsgazdagságát mutatja az 1. és a 2. adatfelvételkor. Az SH-csoportnál a teljesítmény az anyanyelven rosszabb lett, míg az osztálytermi csoportnál javult, némileg a kontrollcsoportot is megelőzve (a csoporton belüli és a csoportok közötti különbség a páros mintás  $t$ -próba és a független mintás  $t$ -próba alapján nem szignifikáns egyik esetben sem). Ez annak is köszönhető, hogy az Oroszországban tanulók több órán oroszul tanulnak, és gyakrabban írnak, illetve az írott orosz nyelvvel is többet találkoznak.

Megjegyzés: I1 – idő 1 (első adatfelvétel), I2 – idő 2 (második adatfelvétel), BEM = bementéses kétnyelvű csoport, OSZT = osztálytermi kétnyelvű csoport, EGYNY = egynyelvű csoport

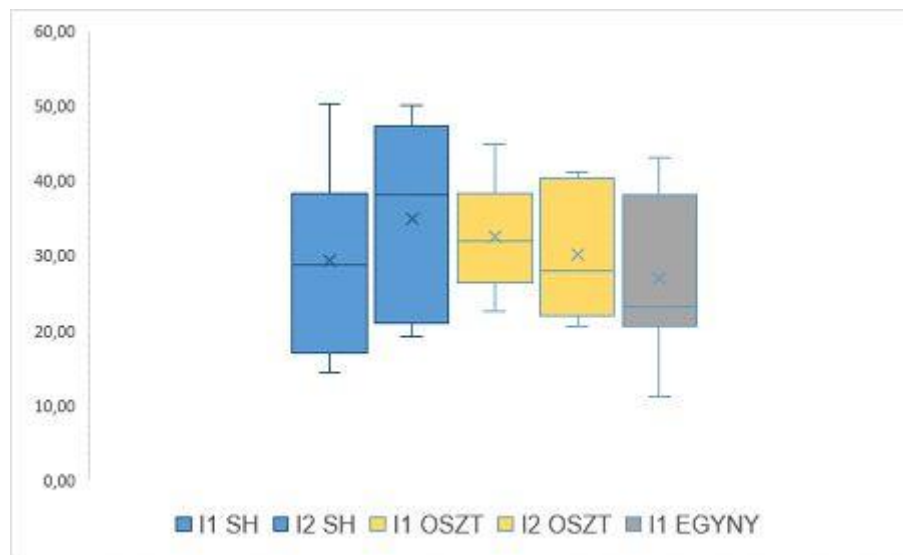


2. ábra

*Szókincsgazdagság (STTR) az írott nyelvi produkcióban*

A 3. ábra a beszédfolyamatosság egyik mutatóját, a szünetek arányát mutatja a teljes beszédidőhöz képest. Jól látható, hogy az SH-csoportban ez nagy növekedést mutat (M = 29,3%-ról, M = 35%-ra), míg az osztálytermi csoportban csökkent a szünetek százalékos aránya, és a kontrollcsoport tartotta a legkevesebb néma szünetet. Fontos megjegyezni, hogy mindegyik csoportban nagy a szórás, ami nagy egyéni különbségeket jelent a csoporton belül. A csoporton belüli és a csoportok közötti különbség a páros mintás *t*-próba és a független mintás *t*-próba alapján nem szignifikáns egyik esetben sem.

Megjegyzés: I1 – idő 1 (első adatfelvétel), I2 – idő 2 (második adatfelvétel), SH = SH kétnyelvű csoport, OSZT = osztálytermi kétnyelvű csoport, EGYNY = egynyelvű csoport



3. ábra

*A szünetek hossza a teljes beszédidőhöz képest*

A töltelékszók száma szintén emelkedett az SH-csoportban (M = 9,4-ről M = 10,4%-ra), míg az osztálytermi csoportban csökkent (M = 11,8-ről M = 10%-ra), a kontrollcsoportban pedig a legalacsonyabb (M = 5,5%), a különbségek viszont nem szignifikánsak.

Ezen kívül előfordultak még kitöltött szünetek és kis számban kódváltások. A következő példák két elhangzott szövegrészt mutatnak be, ahol jelölve vannak a megakadásjelenségek a következő kódrendszer szerint:

- um@kt – kitöltött szünet
- &=nevet – nevetés
- # – rövid szünet
- ## – hosszú szünet
- (KV) – kódváltás

#### Példa 1

Эм@kt # Жил мальчик, жил он с лягушкой, с собачкой, вот, решили они лечь спать поскольку наступила ночь &=nevet ну и &=nevet лягушка решила дать заднюю &=nevet # решила просто эм@kt втихую уйти эм@kt без прощаний ну по-английски &=nevet э@kt вот ну на следующее утро мальчик проснулся ## вместе с пепселем &=nevet и заметил, что лягушка убежала а@kt мальчик начал искать а@kt лягушку в сапогах, в а@kt по комнате, вот, но когда он ее не нашел, он решил, что возможно лягушка могла у-у-бежать на улицу &=nevet вот@kt он выглянул в окно и начал кричать (...)

Élt egy fiú, volt egy békája és egy kutyája. Nos, egyszer úgy döntöttek, hogy lefekszenek aludni ahogy eljön az este és a béka úgy döntött, hogy odaadja a hátsót (?), úgy döntött, hogy csendben, angolosan távozik búcsú nélkül. Na másnap reggel a fiú felkelt a kutyával és észrevette, hogy a békácska megszökött. A kisfiú elkezdte keresni a békát a cipőjében, majd a szobában és amikor nem találta meg a békát a házban, arra a következtetésre jutott, hogy kiszökhett az utcára, ezért kinézett az ablakon és elkezdett kiabálni (...)

## Példa 2

(...) что мальчик побеспокоил его а@kt ну и осам тоже естественно было не очень приятно видеть а@kt пепселя вот@kt, поэтому э@kt они решили показать, что ## типа Не надо нарушать мои эти *private space* (KV) &=laugh вот@kt ну мальчик ## решил пойти искать дальше в лес, увидел дерево, подумал, что эм@kt ## лягушка может сидеть в этом дереве ## (...)

Hogy a fiú zavarta őt na és a darazsaknak szintén nem volt kellemes látvány na a kutya, ezért ők úgy döntöttek, hogy megmutatják, hogy nem kell megszegni az én *private space* na és a fiú úgy döntött, hogy elmegy tovább keresni az erdőben, meglátott egy fát és arra gondolt, hogy a békája lehet, hogy ebben a fában (...)

## Összegzés

Az oktatás felsőbb szintjein (középfokú és felsőoktatás) fontos szerepe van az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének, amelynek egyik módja a külföldi csereprogramokon való részvétel. Az alkalmazott nyelvészet empirikus kutatásai nagy hangsúlyt fektettek az idegen vagy másodnyelvi fejlődésre, kevés tudásunk van azonban arra vonatkozóan, hogy mi történik az anyanyelvvél e folyamat során. Jelen vizsgálat kis mintás longitudinális módszertant használva arra kereste a választ, hogy milyen változások figyelhetők meg a Magyarországon tanuló orosz hallgatók anyanyelvi produkciójában egy rövid, négy hónapos időszak után. Az eredményeket Oroszországban élő angol szakosok és egynyelvű oroszok eredményeivel hasonlítottuk össze. Azt találtuk, hogy a lexikális előhívást mérő formális teszteken (szemantikus- és betűfluencia-tesztek) a Magyarországon tanulók rosszabbul teljesítettek a teljesítménynövekedést mutató osztálytermi csoporthoz képest. A beszéd folyamatosságot és a szókinccsgazdaságot vizsgáló feladatokban hasonló eredményeket kaptunk, míg az írott nyelvi produkcióban az osztálytermi csoportnál jobb teljesítmény figyelhető meg. Ez utóbbi azzal magyarázható, hogy angol szakon a képzésükben az angol mellett egyéb tárgyak is szerepelnek, és ezeket az anyanyelvükön, oroszul tanulják, illetve a környezet nyelve is az orosz. A kontrollcsoporthoz képest a Magyarországon tanulók csoportjának rosszabb teljesítménye a spontánbeszéd-produkciós feladatokban mutatkozott meg. Ha a csoporton belüli változásokat nézzük, akkor az látható, hogy a szókinccsgazdaságban és a beszéd folyamatosságban is romlott a csoport anyanyelvi teljesítménye. Az eredményeket tüzetesebben megvizsgálva az is kiderül, hogy az anyanyelvi produkció romlása nem drasztikus, statisztikailag szignifikáns különbséget csak a beszélt nyelvi szókinccsgazdaságban találtunk, viszont ez az osztálytermi csoportnál is kimutatható volt. Az

eredmények értelmezéséhez fontos megjegyezni, hogy az osztálytermi és az osztálytermen kívüli megfigyeléseknek egyik tapasztalata az, hogy az első félév folyamán a nemzetközi csoporton belül különösképpen az orosz anyanyelvű hallgatók viszonylag zárt közösségként működnek, a kifelé nyitás és a „klikkesedés” feloldása csak a második félévben figyelhető meg. A kutatás korlátai közé tartozik, hogy az egynyelvűekkel csak egyszer történt adatfelvétel, így nem tudjuk, hogy náluk következett-e be bárminemű változás az L1-ben, illetve hogy nem vizsgáltuk a résztvevők teljes nyelvi repertoárjának (angol, magyar) a változásait.

Bár ez a kutatás kis mintán vizsgálta az anyanyelvben végbemenő változásokat, ami nem engedi meg a messzemenő következtetéseket, de mindenképpen megállapítható, hogy az L1-ben rövid idő után is mérhető változások következnek be, és ez a beszédben a hosszabb szünettartásokban és kisebb (aktív) szókincsben mutatkozik meg. Az eredmények megegyeznek a bemelegítő helyzetben tanulókat osztálytermi tanulókkal összehasonlító kutatások eredményeivel, amelyek az L1 lexikai reprezentációk korlátozott hozzáféréseit mutatták ki a megnövekedett L2 használat és/vagy a csökkent L1 használat hatására (például Baus et al. 2013; Botezatu et al. 2020).

### Irodalom

- Bátyi Szilvia 2020. Only time will tell... Extralinguistic variables in L1 lexical attrition. In: Báttyi Szilvia – Lengyel Zsolt (szerk.) *Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus. Tanulmányok Navracsics Judit köszöntésére. Bilingualism: Hungarian and non-Hungarian context.* Studies in honor of Judit Navracsics. Pannon Egyetem. Veszprém. 11–26.
- Bátyi Szilvia (megjelenés alatt). A beszéd folyamatosság és szókincsgazdagság vizsgálata Hollandiai magyarok körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 21(2): 1–19.
- Bialystok, Ellen 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition.* Cambridge University Press.
- Bice, Kinsey – Kroll, Judith F. 2015. Native language change during early stages of second language learning. *NeuroReport* 26(16): 966–971. <https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000453>
- Botezatu, Roxana M – Kroll, Judith F. – Trachsel, Morgan – Guo, Taomei 2020. Second language immersion impacts native language production and comprehension. *Linguistic Approaches to bilingualism*, 26 November 2020. 1–29.
- Branzi, Francesca M. – Della Rosa, Pasquale A. – Canini, Matteo – Costa, Albert – Abutalebi, Jubin. 2016. Language control in bilinguals: Monitoring and response selection. *Cerebral Cortex* 26(6): 2367–2380. <https://doi.org/10.1093/CERCOR/BHV052>
- Chang, Charles B. 2012. Rapid and multifaceted effects of second-language learning on first-language speech production. *Journal of Phonetics* 40(2): 249–268. <https://doi.org/10.1016/J.WOCN.2011.10.007>
- Clahsen, Harald – Felser, Claudia 2006. Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics* 27(1): 3–42. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060024>
- Cook, Vivian 2003. *Effects of the Second Language on the First.* Multilingual Matters.

- Cook, Vivian 1992. Evidence for Multicompetence. *Language Learning* 42(4): 557–591. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1992.TB01044.X>
- Daller, Helmut – van Hout, Roeland – Treffers-Daller, Jeanine 2003. Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics* 24. 197–222. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.197>
- Dussias, Paola E. – Sagarra, Nuria 2007. The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1): 101–116. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002847>
- Gyarmathy Dorottya – Auszmann Anita – Neuberger Tilda 2016. Az anyanyelvi és az idegennyelvi spontán beszéd temporális jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 9. 2016/1: 5–18. DOI: 10.21030/anyp.2016.1.1 <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=609> (2021. december 8.)
- Hartsuiker, Robert J. – Pickering, Martin J. – Veltkamp, Eline 2004. Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in spanish-english bilinguals. *Psychological Science* 15(6): 409–414. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00693.x>
- Hoshino, Noriko – Kroll, Judith F. 2008. Cognate effects in picture naming: Does cross-language activation survive a change of script? *Cognition* 106(1): 501–511. <https://doi.org/10.1016/J.COGNITION.2007.02.001>
- Jessner, Ulrike – Oberhofer, Kathrin – Megens, Manon 2021. The attrition of school-learned foreign languages: A multilingual perspective. *Applied Psycholinguistics* 42(1): 19–50. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716420000557>
- Johnson, Jacqueline S. – Newport, Elissa. L. 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21(1): 60–99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Kecskés, István – Papp, Tünde 2000. *Foreign language and mother tongue*. Erlbaum.
- Kroll, Judith F. – Dussias, Paola E. – Bogulski, Cari A. – Valdes-Kroff, Jorge 2012. Juggling two languages in one mind. What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. *Psychology of Learning and Motivation* 56: 229–254. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8>
- Larsen-Freeman, Diane – Cameron, Lynne 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press. Oxford.
- Linck, Jared A. – Kroll, Judith. F. 2019. Memory Retrieval and Language Attrition. In: Schmid, Monika S. – Köpke, Barbara (eds.) *The Oxford Handbook of Language Attrition*. OUP. Oxford. 87–97.
- Linck, Jared A. – Kroll, Judith F. – Sunderman, Gretchen 2009. Losing Access to the Native Language While Immersed in a Second Language Evidence for the Role of Inhibition in Second-Language Learning. *Psychological Science* 20(12): 1507–1515. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9280.2009.02480.X>
- Marian, Viorica – Blumenfeld, Henrike K. – Kaushanskaya, Margarita 2007. Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50: 940–967.

- Misra, Maya – Guo, Taomei – Bobb, Susan C. – Kroll, Judith F. 2012. When bilinguals choose a single word to speak: Electrophysiological evidence for inhibition of the native language. *Journal of Memory and Language* 67(1): 224–237. <https://doi.org/10.1016/J.JML.2012.05.001>
- Morford, Jill P. – Wilkinson, Erin – Villwock, Agnes – Piñar, Pilar – Kroll, Judith F. 2011. When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition* 118(2): 286–292. <https://doi.org/10.1016/J.COGNITION.2010.11.006>
- Navracsics, Judit 2015. L1 and dominant language – as reflected in speech disfluencies. In: Navracsics Judit – Bányi Szilvia (eds.) *Első- és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. First and second language: Interdisciplinary approaches*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 61–76.
- Neuberger, Tilda (megjelenés alatt). Effects of L2 exposure on the perception of the singleton/geminate contrast in Hungarian. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 21(2).
- Piske, Thorsten – Mackay, Ian R. A. – Flege, James E. 2001. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics* 29: 191–215. DOI: <https://doi.org/10.006/jpho.2001.0134>
- Sharwood-Smith, Michael 1982. Cross-linguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics* 4(3): 192–199. DOI: <https://doi.org/10.1093/APPLIN/4.3>
- Schmid, Monika S. – Köpke, Barbara 2009. First language attrition and the mental lexicon. In: Pavlenko, Aneta (ed.) *The bilingual mental lexicon*. Multilingual Matters. Bristol. 209–238.
- Schmid, Monika S. – Fägersten, Kristy B. 2010. Disfluency markers in L1 attrition. *Language Learning* 60(4): 753–791. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00575.x>
- Schmid, Monika S. – Köpke, Barbara 2017. The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7(6): 637–667. DOI: <https://doi.org/10.1075/LAB.17058.SCH>
- Van Assche, Eva – Duyck, Wouter – Gollan, Tamar H. 2013. Whole-language and item-specific control in bilingual language production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 39(6): 1781–1792. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032859>
- Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton de Gruyter.
- Yelland, Gregory W. – Pollard, Jacinta – Mercuri, Anthony 1993. The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics* 14(4): 423–444. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716400010687>
- Yılmaz, Gulsen – Schmid, Monika S. 2018. First language attrition and bilingualism. In: Miller, David – Bayram, Fatih – Rothman, Jason – Serratrice, Ludovica (eds.). *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 225–250.



Bátyi, Szilvia – Airi, Kemppainen

The impact of the second language on the mother tongue in different language learning contexts

This study examines the impact of different language learning contexts on the mother tongue. The study covers the spoken and written language production of Russian-speaking students starting their studies in Hungary and compares their results with those of their English-speaking and monolingual peers in Russia. The research instruments include a language use and proficiency questionnaire, semantic and letter fluency tests, storytelling on the basis of a comic strip, and written production. The study is longitudinal: participants' language performance is measured at the start of the study and after four months. The results show the impact of the non-native language learning environment on the native language, as reflected in a decrease in vocabulary richness and an increase in the percentage of pauses.

---

**Kulcsszók:** második nyelv, anyanyelv, szókincsgazdagság, beszédfolyamatosság, nyelvek egymásra hatása

**Keywords:** second language, mother tongue, vocabulary richness, fluency, language interaction

---

**Az írás szerzőiről**

*Bátyi Szilvia*

adjunktus  
Pannon Egyetem  
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, Veszprém

batyi.szilvia[kukac]almos.uni-pannon.hu  
ORCID: 0000-0001-8186-3577

*Airi Kemppainen*

menedzser  
ITC Group  
sindonenairi[kukac]gmail.com