

## A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a mondattan szempontjából

PAPP SZILVIA

### 1. Bevezetés

Habár a magyar mint idegen nyelv grammatikájával, pedagógiai leírásával, és oktatásával számos alkalmazott nyelvész foglalkozott a 80-as években (többek között Dezső 1980, Éder, Kálmán és Szili 1984, Szili 1984, Naumenko-Papp és Szili 1985, Naumenko-Papp 1985, 1987, Hegedűs 1988), a magyar mint idegen nyelv elsajátításának empirikus kutatása fiatal tudomány. A magyar fonológia elsajátítását Grúz Ágnes kutatta svéd anyanyelvűek körében (Grúz 1995). Ezenfelül a kínai anyanyelvűek egyidejű angol és magyar elsajátítását Juliet Langman vizsgálta különös tekintettel a *code-switching* jelenségére (Langman p.c.). Azonban a magyar *mondattan* elsajátítását vizsgáló empirikus kutatás tudomásom szerint még nem látott napvilágot. Tanulmányom ezt az űrt próbálja betölteni. Egynyelvű (angol) anyanyelvi háttérrel rendelkező felnőtt nyelvtanulókkal dolgozom, tehát dolgozatom nem összehasonlító jellegű.<sup>1</sup>

A második nyelv elsajátításának irodalmában az egyik legnagyobb és mindeddig megoldatlan kérdés az anyanyelvi hatás megléte, illetve e hatás mértéke. Különböző elméletek születtek az anyanyelv szerepéről és hatásának mértékéről attól függően, hogy az Egyetemes Grammatika (*Universal Grammar*) szerepét hogyan ítélik meg a kutatók a második nyelv elsajátításának folyamatában. Amennyiben az anyanyelvi hatás meghatá-

---

<sup>1</sup> Itt szeretném megemlíteni, hogy tanulmányom nem tesz különbséget sem a tanulás és elsajátítás, sem az iskolai és „természetes” tanulás között. Legfőbb okot erre az szolgálta, hogy e jellemzők nem léteznek önmagukban, és nem zárják ki egymást: nem lehet találni olyan nyelvtanulót, aki kizárólag a tanteremben szembesült a célnyelvvel, és nem létezik pusztán „természetes” nyelvelsajátítás sem, hiszen minden felnőtt nyelvtanuló rendelkezik metalingvisztikai érzékkel, amit többé-kevésbé felhasznál a nyelvtanulás során.

rozó szerepét elismerjük, fontos kideríteni, hogy milyen mértékben hozzáférhetőek, illetve megtanulhatóak a tanulók számára azok a szintaktikai szabályok, amelyek nincsenek jelen az anyanyelvükben, és milyen módon tudják megváltoztatni azokat a szabályokat, amelyek megvannak ugyan az anyanyelvükben, de eltérő formában. Erre a célra kiválóan megfelelnek a magyar–angol kontrasztív kutatások eredményei, hiszen a két nyelv közötti tipológiai és mondattani különbségek, úgy mint például a szintaktikailag kijelölt fókusz-pozíció megléte a magyarban és hiánya az angolban, számos elméleti kérdés felvetésére, kutatására és tesztelésére nyújtanak lehetőséget.

Előadásom a magyar fókuszos, kérdő, és tagadó mondatok elsajátításának folyamatáról szól felnőtt angol anyanyelvűek körében. Az angol anyanyelvű tanulók empirikus adatait magyar gyermekek spontán adataival vettem össze, ezúton is vizsgálva az anyanyelv szerepét a második nyelv elsajátításának folyamatában. Ez lehetőséget nyújt a gyermeknyelv és a második nyelv közötti hasonlóságok és különbségek bemutatására és tárgyalására. Azonfelül érdemes megvizsgálni az anyanyelv szerepét az elsajátítás legutolsó lépcsőfokán is, tehát a haladó szintű idegen ajkúak esetében is. Vajon milyen nyelvi reprezentációval rendelkeznek azok a tanulók, akik elérték az elsajátítás legvégző stádiumát, és *majdnem* anyanyelvi szinten beszélnek magyarul? A magyar nyelvről kialakított szabályaik megegyeznek-e az anyanyelvi beszélőkével, vagy eltérnek-e tőlük, vagy esetleg előfordulhat-e, még ezen a szinten is, hogy egy-egy magyar nyelvi szerkezetre nem alakítanak ki konkrét általánosítást? Ebben a cikkben ezekkel a kérdésekkel szeretnék foglalkozni.

Szórendi kutatásaimat háromfajta megfigyelésre építettem:

(1) **tapasztalat.** A magyar nyelv tanulói sokszor panaszkodnak az ún. „szabad szórendűség” általánosan elterjedt fogalma ellen. A nyelvtanulás első fázisa után, amikor is tömbösített, analízatlan nyelvi egységeket használnak, a tanulók egyre több szabályszerűséget vesznek észre, ha célnyelvi környezetben élnek, illetve tanulnak meg, ha nyelvtanfolyamon vesznek részt. Rá kell ébredniük, hogy a magyarban valóban vannak szórendi megkötések, amelyek megszegése nyelvtanilag helytelen mondatokat eredményez. Egyik kísérleti informánsom, Michael Johnstone (p.c.) a következő megfigyelést tette – irigylésre méltó magyarsággal:

*‘...a szórend ügyben nagyon segített egy előadás, amit a debreceni nyári egyetemen hallottam 1994-ben. Az előadó É. Kiss Katalin volt, és*

*akkor tudtam meg először, hogy pl. a 'mindenki' típusú szavak nem állhatnak fókuszban, a negatívok azonban mindig fókuszban állnak. Az is nagyon hasznos volt, hogy fókusz és (?) quantifier helyek vannak a mondatban. Eddig csak azt olvastam, pl. 'Colloquial Hungarian'-ben, hogy létezik egy ún. fókusz, és ott van a hangsúly, ezért mindig fókuszba tettem a 'mindig', 'mindenki' szavakat – hiszen hangsúly van rajta! Hasonló szabályokkal (jól megoldotta, rosszul oldotta meg) találkoztam tavaly az ELTÉ-n is, de akkor már ismertem ezeket.'* (Johnstone, p.c. 26 Nov, 1996)

**(2) megfigyelés.** Személyes beszélgetés, email üzenetek és levelek tanúsítják a tanulók konkrét nyelvi hibáit. Egy másik informánsom, Steve Matthews így ír egyik email üzenetében kezdetleges problémáiról és konkrét hibáiról:

*'... I recall some things about my difficulties in acquiring Hungarian. The "notional" aspect of putting the focused item before the verb was not difficult to get used to. Where I persistently made errors was in the grammaticalized cases, such as the complementary distribution of focused phrases and operators such as negation and perfective aspect. That is, I was always trying to put something in focus AND have a negative word or perfective prefix before the verb, e.g.*

*\*A német nyelvet AZ ISKOLÁBAN megtanultam.*

*\*NÉMETORSZÁGBAN nem voltam, hanem Ausztriában.'*

(Matthews, p.c. 21 Aug, 1995)

**(3) empirikus bizonyíték.** A fenti kijelentésekből látható, hogy némelyik informánsom metalingvisztikai tudása nagyon fejlett. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen egyikőjük nyelvszakos hallgató, másikójuk pedig nyelvész! A kevésbé fejlett metalingvisztikai érzékkel és analitikus készséggel megáldott nyelvtanulók azonban ugyanilyen, illetve ehhez hasonló problémákkal küzdenek, még ha nem is tudják ilyen tisztán megfogalmazni se kívülállónak, se önmaguknak, hogy mi nehéz a magyar szórend elsajátításában. Eddigi feltáró kutatásaim (Papp 1995, 1996) rávilágítottak az angol anyanyelvűek magyar szórendben vétett típushibáira. Ezekből a hibákból a következőeket említem:

Matt        \*És amikor havazik, a hó nem *elolvad* tavasz előtt.  
helyesen: a hó **NEM** *olvad el* tavasz előtt

Matt        \*És *megforduljál* északi fele.  
helyesen: És *fordulj(ál)* (meg) észak fele

- Patrick     \**Visszaforduljak?*  
az adott szövegkörnyezetben helyesen: *Forduljak vissza?*
- Willy       \**Elképzelni ezt!*  
helyesen: *Képzeld el ezt!*
- Matt        \**Csak ritkán ráérek szórakozni és barátkozni.*  
helyesen: **CSAK RITKÁN érek rá szórakozni...**
- Matt        \**Csak két nap a kezdet előtt elmondta a kötelességemet.*  
az adott szövegkörnyezetben helyes: **CSAK KÉT NAPPAL A TANÍTÁS KEZDETE ELŐTT mondták el...**
- Matt        \**Nem szorgalmasan tanultam, inkább jól szórakoztam.*  
az adott szövegkörnyezetben helyesen: **NEM tanultam szorgalmasan...**
- Matt        \**Az a hét előtt, soha sem szorgalmasan tanultam.*  
helyesen: Az előtt a hét előtt **SOHA SEM tanultam szorgalmasan.**
- Matt        \**Csak ritkán arról gondolkozom, hogy...*  
helyesen: **CSAK RITKÁN gondolkozom arról...**  
vagy még inkább: **CSAK RITKÁN gondolok arra...**
- Matt        \**túl ritkán eszembe jut, hogy...*  
helyesen: **TÚL RITKÁN jut eszembe...**
- Matt        \**a régi tanárok nem mindig komolyan dolgoztak...*  
helyesen: **NEM MINDIG dolgoztak komolyan...**
- Steve       \**A második sort is nem értem.*  
helyesen: A második sort *sem* értem.

Vajon mi okozza az angol anyanyelvűek esetében ezeket a problémákat? Ezen az alapvető kérdésen kívül még nagyon sok kérdés vetődhet fel ezzel kapcsolatban: Vajon ezek a hibák az összes angol anyanyelvű magyar tanulóra jellemzőek? Az elsajátítás melyik fokán jelennek meg ezek a hibák, milyen hosszú élettartamúak, és mikor várható megszűnésük a tanuló nyelvében? Más anyanyelvi háttérrel rendelkező tanulók vajon ugyanezeket a hibákat vétik-e az elsajátítás során? És a magyar gyerekek-nél előfordulnak-e ehhez hasonló hibák?

## 2. Tipológiai különbségek a két nyelvben

Tipológiailag a következő különbségek fontosak a jelenlegi tanulmányhoz: az alapszókinccs az angolban SVO, a magyarban azonban SOV, a semleges, újabb keletű SVO szórend mellett. Habár semmi esetre sem mondható, hogy a magyar szabad szórendű nyelv, mégis az angolnál kevésbé kötött a szórendje. Amíg a magyarban a jelek, képzők és ragok sora segíti a szavak mondatbeli szerepének megállapítását, az angolban ugyanezt a szerepet a szavak mondatbeli pozíciója tölti be. Így a magyarban a szórend felszabadul egy másfajta információ átadására: a mondat hangsúly, illetve a topikalizált elem kiemelésére, azaz a mondat információs struktúrájának alakítására.

## 3. Szintaktikai különbségek a két nyelvben

Köztudott, hogy a magyar nyelv egyik sajátossága, hogy egy szintaktikailag kijelölt fókusz-pozíció van az ige ragozott alakja előtt, ami az angolban hiányzik.<sup>2</sup> Ez a fókuszpozíció a magyarban meghatározza a fókuszos, negatív, és kérdő mondatok lehetséges szórendjét.

### Különböző szabálytípusok a nyelvben

Attól függetlenül, hogy a magyar nyelv kutatói eddig részleteiben egymástól eltérő szerkezetet tulajdonítottak a fent említett mondatípusoknak, a fókuszpozícióra vonatkozó szabályok meglehetősen tiszták, élesen elhatároltak és **kategorikusak** a nyelvben. Mivel a fókusz-szabály háromféle alapvető szerkezeti típusban is jelen van (kérdő, tagadó és fókuszos mondatokban), alkalmazása egyetemesnek mondható a magyar nyelven belül.

**KI** ment el?

**NEM** ment el.

**KATI** ment el.

---

<sup>2</sup> Az angol olyan nyelvkategória képviselője, amelyben a mondat elemei konfigurációs viszonyban állnak egymással, a magyar viszont az ún. *discourse-konfigurációs* nyelvek kategóriájába tartozik. Az érdeklődő olvasó É. Kiss (1995b) könyvében más discourse-konfigurációs nyelvek leírását is megtalálhatja a magyar mellett. A két nyelv közötti leírás technikai részleteitől ezúttal eltekintek ebben a cikkben, hiszen azok nem közvetlenül témái ennek a munkának. Ahol szükséges, megfelelően részletezett magyarázattal támasztom alá mondanivalómat.

Ezek a mondatfajták nagyon sűrűn előforduló szerkezetek a nyelvben; egyszerűek, rövidek és nyelvtanilag átláthatóak, tehát könnyen észrevehetőek és általánosíthatóak (angol kifejezéssel élve *robust* nyelvi adatot szolgáltatnak, lásd Clark–Roberts 1993). A külföldieknek készült magyar tankönyvek ezeket a szabályokat legtöbbször explicit pedagógiai szabályok formájában állítják (pl. Bánhidi–Jókay–Szabó 1965, Payne 1987, Pontifex 1993).

*'The stressed, the most emphatic word always precedes the predicate.'*

*'The interrogative sentence may begin with an interrogative word.*

*Being the most emphatic word it must precede the predicate.'*

*'In negative sentences the negative particle is stressed. Therefore the negative particle **nem** must precede the predicate.'* (Bánhidi–Jókay–Szabó 1965: 89).

Azonban nem minden nyelvi szabály ennyire kategorikus és könnyen leírható. Vannak olyan a fókusszal kapcsolatos 'szabályok', amelyek alkalmazása már közel se olyan kategorikus, mint az előbbieké, és a nyelvszerek között is megoszlanak a vélemények e szabályok nyelvbeli státuszáról. Ezek azok a szabályok, amelyek alkalmazása vagy a szövegkörnyezettől függ, vagy olyan finom jelentésbeli megkülönböztetést tartalmaznak, amelyet csak alapos nyelvészeti vizsgálat során lehet feltárni. Ezeket a szabályokat **kvázi-opcionális** szabályoknak nevezem. Példaként említhetem az ún. második, illetve további fókuszpozíciót tartalmazó mondatokat (ezeket többek között É. Kiss 1996, Roberts 1996, Hunyadi 1996 és Puskás 1996 tárgyalja). Ezek tanítása sokkal problematikusabb, hiszen pedagógiai szabályokkal kevésbé leírhatók. Például:

Kíváncsi vagyok, hogy kit vett fel János?

Kíváncsi vagyok, hogy János kit vett fel?

Kíváncsi vagyok, hogy kit vett János fel?

És mióta mosogat el János a legszívesebben?

És/de János mióta mosogat el a legszívesebben?

De mióta mosogat János el a legszívesebben?

Egy másik szerkezetfajta az ún. kettős kérdőmondat, amelyeknek legalább kétféle szerkezete lehetséges a magyarban:

Ki hívott fel kit? (úgy értve, hogy 'melyikőjük hívta fel a másikat?')

Ki kit hívott fel? (mint például egy riadóláncban)

(és egy harmadik lehetőség: És végül ki hívott kit fel?)

Mielőtt ezeket a szerkezeteket pedagógiai célú szabállyal megfogalmazhatnánk, nyelvészeti szempontból kell megvizsgálnunk őket. Az idegen ajkúak számára ezek a finom árnyalatbeli különbségek valószínűleg rejtve maradnak, hiszen még az anyanyelvűek sem tudnak megegyezni nyelvtani helyességükről, nem beszélve a pontos jelentésükről.

A kvázi-opcionális szabályok mellett azonban vannak olyan szabályok is, amelyek **valóban opcionálisak**, még ha csak a nyelv történetének egy meghatározott időszakában is. Kroch (1989) és Santorini (1992) ezt a jelenséget a 'kettős alap hipotézisének' (*double base hypothesis*) nevezi. Szerintük egy személy ugyanazt az adott kifejezést egyidejűleg többféleképpen is analizálhatja, azaz több reprezentációval is elláthatja. Ezek az alternatív reprezentációk egymással versengve egy idő után megszűnnek egyenrangúvá lenni, mivel az egyik kirekeszti a másikat az adott jelentéskörből. Ez egyik elengedhetetlen feltétele a nyelvváltozásnak. A kettős alap hipotézise a generatív nyelvészetben belül alakult ki. Az ebben a nyelvreíró keretben dolgozó nyelvészek egyetemes elvek és paraméterek felállításával írják le a természetes nyelveket és magyarázzák a nyelvelsajátítás folyamatát.<sup>3</sup> Az opcionális szabályok esetében azt is mondhatnánk, hogy két paraméter együttélése és versengése folyik egyazon nyelvi rendszeren belül.<sup>4</sup> A magyar nyelvészeti irodalomból effajta valódi opcionálitásra példaként említhetem a fókuszos infinitív mondatokat, amelyekre Kenesei (1986) és Bródy (1990) hívta fel a figyelmet:

Jobban szeretném JÁNOSZAL levinni a szemetet.

Jobban szeretném JÁNOSZAL vinni le a szemetet.

Az opcionálitás másik említésre méltó példája az, amikor ugyanarra a kifejezésre két egymástól eltérő szerkezetet használ a nyelv. A magyarban a fókuszos elem kiemelésére általában, de nem minden esetben, két szer-

---

<sup>3</sup> Az egyetemes elvek minden természetes emberi nyelv alapelemei, míg a paraméterek azok a választási pontok, amelyek alapján a világ nyelvei különböznek egymástól.

<sup>4</sup> Érdeemes megjegyezni, hogy 'optimalitás elmélete' és a konnekcionista nyelvemegközelítések is a versengés elvén működnek, így végeredményben ugyanezzel a folyamattal magyarázzák a nyelvelsajátítást.

kezet is használható. Az egyik az ún. mondatátszövődés (*focus extraction*), a másik pedig az *azt*-szerkezet (*partial focus-movement*):<sup>5</sup>

**EZT A KUTAT** szeretném, ha benőné a borostyán.

Azt szeretném, ha **EZT A KUTAT** nőné be a borostyán.

János **PÉTERHEZ** mondta, hogy elviszi a könyvet.

János *azt* mondta, hogy **PÉTERHEZ** viszi el a könyvet.

Ebben az esetben a célnyelv maga két változatot, azaz két paramétert tartalmaz egy és ugyanazon nyelvi szerkezetre (tehát kevésbé egyértelmű – *robust* –, mint az előbb említett kategorikus fókusz-szabály). A külföldi tanuló mindkét változattal találkozván észreveheti, hogy mindkét érték helyes. Ez az idegen ajkúak számára néhány esetben hátrányos felismerésé válhat, hiszen köztudott, hogy az egyik legfontosabb nyelvtanulói stratégia az analógiákra épített általánosítás (*overgeneralisation*). Elképzelhető, hogy a tanuló a célnyelv egy részére vonatkozó opcionalitást észrevéve, más szerkezetre is alkalmazni fogja azt, helytelenül (Bley-Vroman 1986: 363). Az ehhez hasonló túláltalánosított szabály megszüntetése nehéz feladat. Ilyen esetben fennáll a veszély, hogy a tanuló nem kap megfelelő információt a célnyelvből, ami elvezetné a felismeréshez, hogy a célnyelvről alkotott nyelvtani reprezentációja túlzott általánosítást tartalmaz, ezért az általánosítás szűkítésre szorul (White 1989).

A negyedik fajta célnyelvi szabály nemcsak hogy nem egyértelmű (*robust*), hanem kifejezetten kétértelmű (*ambiguous*, lásd Clark–Roberts 1993) is lehet a nyelvtanuló számára. Azokról a szerkezetekről van szó, amelyek valamilyen módon *kivételesek*, a kategorikus szabálytól eltérőek. Ezek a szabálytól eltérő szerkezetek meggyöngíthetik a nyelvtanulók kialakított feltevéseit, hipotéziseit a célnyelvről. Ilyen félrevezető szabály több is előfordul a magyarban. Ilyen a tagadás szabályától eltérő kontrasztív mondattagadás, amelyre nem vonatkozik a fókusz-szabály:

Nem megmondtam?

<sup>5</sup> Az *azt*-szerkezetben a fókuszált elem csak az alárendelt mondat fókuszpozíciójába mozog, míg a fókuszált elem hatáskörét egy ragozott mutató névmás (*azt*) jelzi a főmondatban. Ugyanez a kettős szerkezet jellemzi a kérdőszó-kiemelést a magyarban. Meg kell jegyezni, hogy a két szerkezet típus azonban nem mindig egyformán helyes nyelvtanilag. A magyar anyanyelvűek szívesebben használják az '*azt*' és '*mit*' szerkezeteket. Az angolban ezzel szemben csak kérdőszókiemelés létezik (*Who do you think came? Who do you think she loves? etc.*).



A kérdőszavas mondatok között is vannak félrevezető szerkezetek, amelyek megzavarhatják a szabálykialakítást. Az egyik a 'miért'-tel kezdődő kérdő mondat egyik fajtája, a másik pedig kérdőszavas a felkiáltó mondat, ahol ugyancsak nem játszik szerepet a fókusz-szabály:

Miért **JÁNOS** ment el, és nem Zoli?

Miket észreveszel! Hányszor megbeszéltük!

A pozitív és negatív határozószavak közötti különbség is megtévesztheti a tanulókat. A negatív határozószavak csak fókuszpozícióban lehetnek, a pozitívak viszont fókuszpozícióban és csatolt pozícióban is előfordulhatnak. A tanulók könnyen gondolhatják, hogy mindkét határozótípus egyformán viselkedik a magyarban, ami hibához vezethet.

**SOKSZOR** veszem észre.

Sokszor észreveszem.

**RITKÁN** veszem észre.

\*Ritkán észreveszem.

A negatív határozószó mindinkább rossz útra vezetheti a tanulót, hiszen a fent említett infinitívuszos mellékmondatban nem mindig vonja maga után a fókusz-szabályt. A 'Nem lenne jó **HIBÁSAN** beadni' szerkezet arra ösztönözheti a nyelvtanulót, hogy a '**HIBÁSAN** adtam be' szerkezet helyett helytelenül '\*Hibásan beadtam'-ot mondjon.

A fentiekben áttekintettem a második nyelv szabályainak lehetséges változatait (azaz a kategorikus, kvázi-opcionális, opcionális és kivételes szabályokat). Ezek azok a szabályok, amelyek a tanuló rendelkezésére állnak a nyelvi inputban az elsajátítás folyamán. A következőkben az első és a második nyelv elsajátításának jellemzőit vizsgálom annak érdekében, hogy a magyar mint idegen nyelv sajátosságait a magyar gyermeknyelv jellemzőivel összevetthessem.

#### 4. A magyar mint idegen nyelv és a magyar gyermeknyelv összevetése

A nyelvelsajátítás kutatásában egyik alapvető kiindulópont, hogy a tanulónyelvek köztes nyelvi rendszerek (*interlanguages*), amelyeknek saját szisztematikus rendszerük van. Ezek a köztes nyelvi rendszerek a célnyelv egyedi változatai, a nyelvtanuló mindenkori nyelvi reprezentációi. Azonban ebből nem feltétlenül következik, hogy egy nyelv felnőtt tanulóiban ugyanolyan köztes nyelvi rendszereket állítsanak fel, mint amilyenekkel a gyermeknyelv rendelkezik.

A két köztes nyelvnek (a tanulónyelvnek és a gyermeknyelvnek) több hasonló és még több különböző jellegzetessége van. A hasonló jellegzetességek között kiemelendő

- dinamikusságuk, illetve változékonyságuk;
- közös fejlődési sorrendjük néhány adott nyelvi elem esetében (pl. angol morfológia);
- instabilitásuk;
- más idegen nyelvi elemek által való befolyásolhatóságuk.

Ezekből a közös tulajdonságokból adódik, hogy a gyermeknyelv a második nyelvhez hasonló hibákat is tartalmaz. A CHILDES adatbázisban (MacWinney–Snow 1985) szereplő öt magyar gyerek szórendi hibáiból csak egy néhányat említek:

- |           |  |
|-----------|--|
| Zoli 1;8  | nem elvitte<br>nem leszedtem   |
| Zoli 2;0  | csak senki jött ... Barna bácsi  |
| Gyuri 2;3 | miér(t) bemennek?<br>mié(rt) mért kiesett a kereke? miért kiesett?       |
| Gyuri 2;3 | nem elveszi  |
| Móni 2;2  | én nem elrontottam   |
| Móni 2;5  | nem kikapom<br>az nem eldobta  |
| Éva 2;7   | ne nem leülsz ide<br>ne összegörbítsd                                    |
| Éva 2;9   | nem kijött<br>nem megharapta a kutya a cicát                             |
| Zoli 2;2  | én is tudom fölhúzni<br>ezt is kell megmosni                             |
| Gyuri 2;3 | én is akarom megnézni  |
| Éva 2;7   | én is akarok fölszállni<br>belefél ... az is fér bele<br>ez is tör össze |

A két fejlődő nyelvi rendszernek azonban vannak eltérő tulajdonságai is, amelyek a két rendszer élesen különböző eredetéből és végső természetéből adódik.

– A gyermeknyelv *kiindulópontja* zéró, jobban mondva a velünk született kognitív adottság egy nyelvi rendszer kiépítésére (amely nem más, mint az egyetemes grammatika, *UG*). Azonban a második nyelv kiinduló-

pontja a tanuló *anyanyelve*, illetve bármi egyéb általa ismert nyelvi rendszer.

– Az anyanyelv elsajátítása során a gyermek nem rendelkezik más nyelvi rendszerről való ismerettel, de a felnőtt nyelvtanulónak kialakult képzele van az általa ismert nyelvek és a célnyelv közti különbségekről, és a nyelvek közötti vélt távolságról. Kellerman (1983) ezt a kialakult képzetet a tanuló *‘pszichotipológiájának’* nevezi, ami különösképpen a második nyelv elsajátításának elején játszhat szerepet.

– A gyermeknyelv *végpontja* kivétel nélkül egy teljes és megkérdőjelezhetetlen reprezentációs rendszer az anyanyelvről. Ezzel szemben kevés felnőtt közelíti meg az anyanyelvi szintet a második nyelv elsajátítása során. Néhány kutató álláspontja szerint egy felnőtt nyelvtanuló általában nem éri el az anyanyelvi beszélő szintjét mind a fonológia, mind a szemantika és a szintaktika szintjén (Coppieters 1987, Sorace 1993). Mások szerint *elméletileg* lehetséges felnőtt korban anyanyelvi szintű reprezentációk kialakulása (White–Genesee 1996), azonban a performancia megkövettségei miatt, mint például fáradtság, figyelemelterelés, újrakezdés által okozott hibák miatt, csak ritkán nyerhetünk tudomást róla. Általában elfogadott tény, hogy még ha elméletileg lehetséges is, nagyon ritka jelenség az anyanyelvi szinten beszélő idegen ajkú. Ezek általában kivételes, különösen jó nyelvi adottsággal rendelkező emberek (Schneiderman–Desmerais 1988, Ioup et al 1994).

– Az előző pontból adódik, hogy az anyanyelvi beszélő *nyelvi intuícói* általában erősek, következetesek, és nem változnak az idők során.<sup>6</sup> Ezzel szemben a felnőtt második nyelvi tanulók intuícóinak nagy része bizonytalan, a fejlődés során változik, és többnyire kevésbé következetes.

Ezek a különbségek azt eredményezik, hogy a felnőttek tanulónyelve gyermeknyelvtől eltérő jellegzetességeket is fog mutatni. Az anyanyelv hatásán kívül a felnőtt tanuló más kognitív és emotív folyamatokat is igénybe vesz a nyelvtanulás során. Emiatt a kétfajta nyelvelsajátítás eltérő kognitív állapotot eredményez. Ez a vélemény egybeesik a *‘multikompetencia elméletével’* (Cook 1992b, 1993). A multikompetencia elmélete kihangsú-

<sup>6</sup> Ez csak akkor nem igaz, ha az anyanyelvi beszélők nyelvi opcionálitással vagy nyelvtanilag kétes értékű mondatokkal szembesülnek. Ilyen esetben az anyanyelvűek véleményei megoszlanak az opcionális, illetve marginálisan elfogadott szerkezetekről, véleményeik bizonytalanná válnak, esetleg egy idő után meg is változhatnak.

lyozza, hogy a többnyelvűek esetében több nyelvtani rendszer párhuzamos jelenlétéről van szó egyazon személyen belül. Ezek a nyelvtani rendszerek egymást is befolyásolják. Az anyanyelv és a célnyelv egymásra hatásából következik, hogy a kétnyelvűek nyelvi reprezentációja nem a két nyelvük összege csupán, hanem egy külön sajátos állapot. Tulajdonképpen a második nyelvben szerzett anyanyelvi tudásszint elérésének nehézsége is azzal magyarázható, hogy a felnőtt nyelvtanuló kognitív rendszere egy megváltozott speciális állapot. Ebből következik, hogy semelyik második nyelvet nem lehet elsőként megtanulni.<sup>7</sup>

### 5. A haladó tanulók nyelvi intuícói

A nyelvi intuícók fenti tárgyalása elvezet cikkem második kérdéséhez. Ez a kérdés a haladó szinten beszélő tanulók 'nyelvtudását' illeti. Mennyire tudják a haladó tanulók megközelíteni az anyanyelvi beszélők nyelvi intuícóit? Vajon az ítéleteik bizonytalanok maradnak, és állandó változásra ítéltetnek, vagy pedig a tanulás *legvégső* fokán végképp kialakulnak, megerősödnek és megállapodnak?<sup>8</sup> Arra az esetre, amikor az idegen ajkú intuícói megállapodnak, Sorace (1993) kétfajta lehetőséget sorol fel. A tanuló kialakult nyelvi reprezentációja *tökéletesen egybeeshet* az anyanyelvűekével (*convergent*), vagy *eltérhet* az anyanyelvi reprezentációtól (*divergent*). Ezt a felosztást én még egy kategóriával szeretném kiegészíteni. A végső nyelvi rendszer *opcionális* reprezentációt is tartalmazhat abban az esetben, ha a tanuló két szerkezetet ugyanolyan mértékben elfogad. Ha a tanuló intuícói instabilnak mutatkoznak, akkor *nem teljes (incomplete)* reprezentációról beszélünk. Ez utóbbi esetben a tanulónyelv elméletileg továbbfejlődhet, azaz akár eltérő, akár egybeeső reprezentációk alakulhatnak ki.

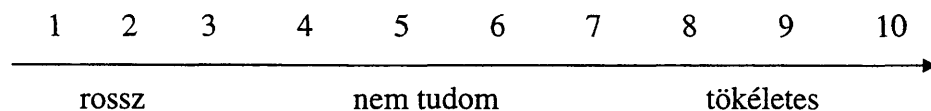
Amennyiben eltérő, illetve opcionális nyelvi intuícóról nyerünk tudomást, jogos megvizsgálni, hogy vajon az anyanyelv hatása okozza-e még ezen a szinten is a különböző reprezentációkat.

Hogyan lehet ezeket a különböző nyelvi reprezentációkat empirikusan mérni? Kétfajta kísérleti technikát is kifejlesztettek erre a célra. A nyelvi

<sup>7</sup> Ez az érvelés pszicholingvisztikai okokat sorol fel az első és második nyelv közötti fundamentális különbségekre. Azonban ezeket az érveket nyelvészeti szempontból is alá kell támasztani.

<sup>8</sup> Ha az intuícók ilyen módon megállapodnak, megkövesülnek, tulajdonképpen már nem is lehet 'tanulónak' nevezni a második nyelven beszélő személyt, mert elvileg nincs lehetőség a további fejlődésre.

elfogadhatóság mérése hagyomány szerint egy skálán történik, amelynek egyik vége az abszolút elfogadhatatlanságot jelöli, a másik pedig az elfogadhatóságot. A közepes értékek a kétes helyességű szerkezeteket illetik, vagy az értékelő személy bizonytalanságát fejezik ki.



A másik technika ennek egy kifinomultabb változata, amelyet először pszichometrikus kísérletekben használtak. Ezt a technikát *magnitude estimation*-nek hívják. A magnitude estimation pontosabb képet nyújt az elfogadhatóság mértékéről, és a szabály természetéről a tanuló köztes nyelvi rendszerében. Kutatásaimban mindkét technikát alkalmazom.

Mivel a nyelvtanuló feladata abban áll, hogy a célnyelvi anyag segítségével kialakítsa saját reprezentációit a célnyelvről, a 3. pontban említett kategorikus, valódi és kvázi-opcionális nyelvi szabályok elsajátításakor a tanulónyelvben tehát elméletileg a fent felsorolt végső reprezentációk alakulhatnak ki.<sup>9</sup>

	<b>kategorikus</b>	<b>kvázi-opcionális</b>	<b>valódi opcionális</b>
<b>nem kialakult,</b> hiányzó célnyelvi szabály (bizonytalan, következetlen intuíciók)	nem alakul ki reprezentáció a két verzióról, a helyeset ugyanúgy értékeli, mint a helytelent	igazi opcióként, egyenértékű formákként kezelik, azaz nem érzik a szemantikai különbséget	nem alakul ki reprezentáció a két verzióról, azaz nem tudják megkülönböztetni a kettőt
<b>opcionális,</b> mind az anyanyelvtől, mind a célnyelvtől eltérő szabály (erős, következetes intuíciók)	mindkét verziót elfogadják, a helyeset ugyanúgy mint a helytelent, opcionális szabályt hoznak létre	mindkét verziót elfogadják, de a célnyelvtől eltérő szemantikai különbséget állítanak fel, átértékelik, átértelmezik, újraanalizálják a célnyelvi szabályt	mindkét verziót elfogadják, de különböző értelmezést adnak a két verziónak

<sup>9</sup> Szeretném kihangsúlyozni, hogy a táblázat az *elméletileg* lehetséges változatokat tartalmazza. Kutatásom eredményeiről, tehát az általam vizsgált nyelvtanulók *valóságban* kialakult reprezentációiról jelenleg készítem a beszámolót.

<b>eltérő,</b> az anyanyelvre épített szabály (erős, következetes intuíciók)	a tanulók a célnyelvtől eltérő kategorikus szabályt hoznak létre, pl. más szerkezetekre használják a szabályt	csak az egyiket fogadják el, a másikat nem, azaz kategorikus szabályt hoznak létre, egybemossák a különbségeket	csak az egyiket fogadják el, azaz kategorikus szabályt hoznak létre
<b>teljes,</b> a célnyelvvel egybeeső szabály (erős, következetes, célnyelvi intuíciók)	csak a helyeset fogadják el, a helytelen nem, a célnyelvnek megfelelő kategorikus szabályt állítanak fel	mindkét verziót elfogadják, és célnyelvi szemantikai különbségeket alakítanak ki	mindkét verziót elfogadják, és célnyelvi opcionálitást alakítanak ki

Elméletileg ezek a lehetőségek állnak fenn. Ha a második nyelv elsajátítására vonatkozó adatok azt bizonyítják, hogy a haladó tanulóknak teljes célnyelvi reprezentációjuk van, jogosan állíthatjuk, hogy elérték az anyanyelvi szintet. Azonban ha a célnyelvtől eltérő intuícióik alakulnak ki, ez annak a jele, hogy nyelvtudásuk eltér az anyanyelveiktől. Ilyen esetben feltételezhető, hogy az anyanyelv egyike a különbség lehetséges okozójának. Amennyiben intuícióik bizonytalanok maradnak, megfelelő mennyiségű további célnyelvi input vagy célnyelvi, vagy eltérő reprezentációk létrehozására ad lehetőséget.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a tanulók végső 'nyelvtudása' (jobban mondva a célnyelvről kialakított reprezentációi) a szabály előfordulásának rendszerességétől (*frequency*) és egyértelműségétől (*ambiguity*) függ. Ha a szabály egyszerűen csak ritkán fordul elő a nyelvi inputban, de egyébként kivétel nélküli, az csupán azt eredményezi, hogy a tanuló csak később tudja kialakítani az általánosítást róla, tehát a paraméter értékét később változtatja át célnyelvre. Azonban ha egy szabály nem egyértelmű, azaz nem egyetemes a nyelven belül, hanem vagy kétértékű, vagy kivételes, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy a tanuló a célnyelvtől eltérő szabályt fog felállítani, és intuícióit opcionálitás fogja jellemezni.

Mindez a *célnyelv* sajátosságaitól függ. Azonban feltételeztük, hogy a tanuló *anyanyelve* is befolyásolja a célnyelvről kialakított reprezentációkat. Abban az esetben, ha az anyanyelv hasonló, de mégis eltérő paramé-

terrel (azaz szabállyal) rendelkezik, a diákoknak nehezebb lesz átváltani a célnyelvi paraméterre. Ilyenkor nagyobb a valószínűsége annak, hogy a végső reprezentációjuk eltérő lesz a célnyelviétől. Ezzel ellenben egy, az anyanyelvükben hiányzó paramétert könnyebben fognak elsajátítani a tanulók (ezt Towell–Hawkins 1995 a *parameter activation* és a *parameter resetting* közötti különbségnek nevezi, rámutatva, hogy a célnyelvi paraméterre való 'átállítás' nehezebb és hosszadalmasabb folyamat, mint egy új paraméter felállítása a célnyelvben).

### Lehetséges pedagógiai következmények

#### Azaz: Kít milyen módon érinthetnek ezek a felfedezések?

Köztudott tény, hogy a második nyelv kutatásának eredményei nem alkalmasak a nyelvtanításban való alkalmazásra. A nyelvtanítás pedagógiai céljai *gyökeresen* eltérnek az elméleti kutatás céljaitól. Az elméleti kutató nyelvészeti okokat keresvén *objektíven* szemléli az elsajátítás folyamatát. A nyelvtanárokat, tankönyvírókat, tanfolyamszerkesztőket, és magukat a nyelvtanulókat más érdekek vezérlik, a legfontosabb köztük a célnyelv minél gyorsabb, hatékonyabb, és maradandóbb elsajátítása. Cook (1992a) ugyancsak óva int attól a hibától, amelybe néhány alkalmazott nyelvész már beleesett: egyes elszigetelt elméleti kutatás eredményeit nem lehet bizonyítékként felhasználni egy egész nyelvtanítási módszer létrehozására és támogatására. Cook azonban az ellen nem emel kifogást, hogy a tanítás egy-egy behatárolható részletét kutatási kísérletek eredményére alapozzuk.

Ennek megfelelően a német szórend elsajátításának sorrendjét ismervén, Pienemann (1989) felállította a 'taníthatóság elméletét' (*teachability hypothesis*), amely szerint a tanulóknak el kell érnie egy bizonyos nyelvi szintet ahhoz, hogy némely célnyelvi szerkezetet be tudjon fogadni. A nyelvtanulás természetes sorrendjét kutatás alapján tárhatjuk fel, vagy longitudinális, vagy cross-szekcionális tanulmányok segítségével. Pienemann feltételezése szerint a megfelelő időben szolgáltatott explicit szabály felgyorsíthatja a tanulás menetét. Ellis (1989) az osztálytermi és természetes nyelvtanulást összehasonlító tanulmányában arra a következtetésre jutott,

hogy habár a tanulók elsajátításának *sorrendje* tanítással nem befolyásolható, a tanítás valóban felgyorsítja a nyelvtanulás menetét.<sup>10</sup>

E cél érdekében a tanároknak és a tankönyvíróknak érdemes ismerniük az **elsajátítás egymásra épülő lépcsőfokait**, amelyeket empirikus kísérletek tárnak fel. Pienemann 'taníthatóság hipotézise' azt hangsúlyozza, hogy a tananyag szerkesztésekor többek között az elsajátítás lépcsőfokait is érdemes figyelembe venni (Pienemann–Johnston 1987). Ez a szemlélet gyökeresen szembenáll a tanítás hagyományosan elfogadott vezető, alakító, domináló szerepével, mivel a nyelvtanulás természetes folyamatára épít.

A tantervi megfontolásokon kívül a tanítás hatékonyságát nemcsak azal lehet növelni, hogyha az követi a nyelvtanulás természetes menetét, hanem ha az maximálisan kihasználja a nyelvtanításra szánt időt. Ennek érdekében a nyelvtanárnak ismernie kell a két nyelv közötti tipológiai és szintaktikai különbségeket, a célnyelvi szabályok természetét (azaz előfordulásuk rendszerességét és egyértelműségét), és a tanulók köztes nyelvének sajátosságait. A nyelvtanítás felgyorsításának céljából építette ki Rutherford és Sharwood Smith az ún. *pedagogical grammar hypothesis*-t. A két nyelv közötti szintaktikai különbségekre építve próbálják meghatározni, hogy milyen szabályokra van szükségük a tanulóknak.

Az elméleti kutatás eredményei tehát nemcsak a tananyag sorrendjének felállításában segíthetnek, hanem a tanítás hogyanjához is adhatnak ötleteket. A következőkben néhány tanítási technikát említek, habár ezek a tanítás gyakorlatában már jórészt elfogadott technikák.

A két nyelv közötti **különbségekre** érdemes felhívni a tanulók figyelmét, habár azt önmaguktól is észrevennék a pozitív célnyelvi inputból (pl.

---

<sup>10</sup> Az ún. *negative evidence* (hibajavítás, explicit szabály formálása stb.) szerepét mai napig is vitatják a kutatók. Az erről szóló irodalomban (White 1991, Schwartz 1993, Trahey–White 1993 stb.) általános nézet, hogy az effajta inputnak csak rövidéletű hatása van, és nem érinti a nyelvelsajátítás alapját képező kognitív folyamatokat, csupán a problémamegoldó képességet fejleszti. Azonban vannak olyan szituációk, amikor csak negatív inputtal lehet a tanulót eltéríteni a túlzott általánosítás hibájából, lásd fentebb (White 1989). Klein (1986) terminológiáját felhasználva azonban a taníthatóság mértéke a köztes nyelvi szabály kritikusságától, azaz instabilitásától (*criticalness*), és a szabály erősségétől (*confirmation*) függ. A szabály erőssége a tanuló szubjektív megítéléséből ered, azaz hogy önmaga mennyire biztos a szabályban. Minél instabilabb egy köztes nyelvi szabály, és minél határozatlanabb a tanuló, annál hatásosabb lesz a hibajavítás, vagy explicit szabály formálása.



a magyar alany és tárgy elhagyását, illetve a fókuszált elem, kérdő-, illetve tagadószó ige előtti pozícióját). Amiben a tanulónak segítségre van szüksége az nem is igazán abban áll, hogy ezt észrevetessék vele, hanem abban, hogy feltárják előtte, hogy e sajátosság milyen **más szintaktikai következményekkel** jár a magyarban. A nyelvtankönyvek közül csak kevés vállalkozik erre a feladatra.

Annak érdekében, hogy a tanulók elkerüljék a két nyelv közötti **túlzott általánosítás** lehetséges csapdáit, amelyben akaraton kívül találhatják magukat, a tanár szerepe abban áll, hogy felhívja a diák figyelmét azokra a célnyelvben helytelen szerkezetekre, amelyeket a tanuló helyesnek vél. Ilyen esetekben a tanuló túl engedékeny, tehát le kell szűkíteni az opciókat egyre, és ez csak explicit hibajavítással oldható meg.

A **kétértékű** (valódi és kvázi opcionális) vagy **kivételes** nyelvi szabályok esetében a tanárnak fel kell hívni a diák figyelmét a szabály természetére. Csak így lehet elkerülni, hogy a tanuló eltérő, illetve opcionális szabályokat hozzon létre. Nem kell attól tartani, hogy a tanulót túlterheljük információval, hiszen ennek a fajta információnak „hibamegelőző” szerepe van! Ugyanakkor fel kell hívni a tanuló figyelmét azokra a szabályokra, amelyek **ritkábban** fordulnak elő a nyelvben. Ezáltal meggyorsíthatjuk a paraméterváltoztatást. Ezt különféle figyelemfelkeltő technikák segítségével lehet elérni. Ezek a következők: *consciousness raising* (Rutherford 1987, Rutherford–Sharwood Smith 1988), *input enhancement* (Sharwood Smith 1993), *input flood* (Trahey–White 1993). Ezek alapja az autentikus célnyelvi anyag igényes szelektálása és prezentálása. A tanulók figyelmét különböző eszközökkel lehet ráirányítani a struktúrára: kiemeléssel, nyelvtani helyesség megítélésével, a szerkezetek közötti kapcsolatok feltárásával, és a természetességre való törekvéssel. Ezek a tanítási technikák arra az elvre épülnek, hogy a tanulónak induktívan kell felismerniük a lehetséges általánosításokat, és önmaguknak kell megfogalmazniuk a szabályt. A tanár feladata abban áll, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű célnyelvi anyagot szolgáltatson, és a tanuló szabályalakítási folyamatát felügyelje és ellenőrizze.

A fentiekben röviden vázoltam, hogy a nyelvkönyvírókat és a tanárokat hogyan érinthetik az elméleti kutatás eredményei. Azonban a nyelvtanulókról se szabad megfeledkeznünk. Számukra is fontos tudni, hogy milyen lehetőségekkel állnak szemben, amikor belevágnak a magyar nyelv elsajátításának ’embert próbáló’ feladatába! Valószínűleg ösztönző hatással fog

rájuk hatni, hogy a magyar nyelv legtöbb része igenis elsajátítható (azok a paraméterek, amelyek egybeesnek a két nyelvben, és azok a nyelvelemek, amelyeket, sajnos, csupán meg kell jegyezni). A tanári segítség fontosságának elismerése érdekében felhívhatjuk a tanulók figyelmét arra, hogy a magyar nyelv némely részeinek gyors elsajátításához elengedhetetlen a tanári segítség. Végül megvigasztalhatjuk őket azt illetően, hogy azok a problémák, amik még ezután is megmaradnak, valószínűleg javíthatatlannak, azonban nem az ő nyelvtanulási kudarcukból származnak! Sok közrejátszó ok játszik szerepet abban, hogy a megtanulandó nyelvnek még a legmagasabb nyelvtudási fokon is maradnak 'megtanulhatatlan' részei. Ezek között ebben a cikkben a tanuló anyanyelvének és a célnyelvi input természetének meghatározó szerepére, azonkívül a második nyelv tudásának episztemológiai sajátosságaira hívtam fel a figyelmet.

### Irodalom

- Bánhidi, Zoltán–Jókay, Zoltán–Szabó, Dénes 1965: Learn Hungarian (3. kiadás). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bley-Vroman, Robert 1986: Hypothesis-testing in second language acquisition theory. *Language Learning* 36, 3: 352–376.
- Bródy, Mihály 1990: Remarks on the Order of Elements in the Hungarian Focus Field. In: Kenesei, István (szerk.) 1990. *Approaches to Hungarian Vol. 3*. JATE, Szeged. 95–121.
- Clark, Robin–Roberts, Ian 1993: A computational model of language learnability and language change. *Linguistic Inquiry* 24, 2: 299–345.
- Cook, Vivian 1992a: Relating second language acquisition research to language teaching. *Die Neueren Sprachen* 91/2: 115–130.
- Cook, Vivian 1992b: Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42, 4: 557–591.
- Cook, Vivian 1993: *Linguistics and Second Language Acquisition*. Macmillan, London.
- Cook, Vivian 1996: *Second Language Learning and Language Teaching* (2. kiadás). Arnold, London.
- Coppetiers, René 1987: Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63: 544–573.
- Dezső, László 1980: Word order, theme and rheme in Hungarian and the problems of word order acquisition. In: Dezső, László–Nemser, William (szerk.) 1980. *Studies in English and Hungarian Contrastive Linguistics*. 245–298. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- É. Kiss, Katalin 1995a: Focus is a non-uniform phenomenon. Kézirat. Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet.
- É. Kiss, Katalin 1995b: Discourse Configurational Languages. Cambridge University Press, Cambridge.
- É. Kiss, Katalin 1996a: Multiple Topic, one Focus? Kézirat. Acta Linguistica Hungarica.
- É. Kiss, Katalin 1996b: The Focus Operator and Information Focus. Kézirat. Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet.
- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1984: Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelvreírásában és oktatásában. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 5. szám. Különlenyomat a Nyelvünk és kultúránk 56.számából. 3–11. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ellis, Rod 1989: Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 305–328.
- Grúz, Ágnes 1995: Avvikelser I sex svenskspråkiga informanters ungerska uttal. Kézirat. Lund University, Lund.
- Hegedűs Rita 1988: Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 13. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 111. évfolyamából. 287–300.
- Hunyadi, János 1996: Hungarian syntactic structure and metrical prosody. Előadás az Edinburgh Egyetemen.
- Ioup, G.–Boustaoui, E.–Tigi, M. E.–Moselle, M. 1994: Reexamining the critical period hypothesis. A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 1: 73–98.
- Kellerman, Eric 1983: Now you see it, now you don't. In: Gass, Susan–Selinker, Larry (szerk.) 1983: *Language Transfer in Language Learning*. 112–134. Newbury House, Rowley, Mass.
- Kenesei, István 1986: On the logic of word order in Hungarian. In: Abraham, W.–de Meij, S. (szerk.) 1986: *Topic, Focus, and Configurationality. Papers from the 6<sup>th</sup> Groningen Grammar Talks, 1984*. *Linguistik Aktuell Band 4*. 143–159. John Benjamins, Amsterdam.
- Kiefer Ferenc 1992 (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan*. 1. kötet. Mondattan. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klein, William 1986: *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kroch, Anthony 1989: Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variation and Change* 1: 199–244.
- MacWhinney, Brian–Snow, Catherine 1985: The child language exchange system. *Journal of Child Language* 12: 271–296.
- Naumenko-Papp Ágnes 1985: A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (oroszl nyelvi környezetben). Naumenko-Papp Ágnes–Szili Katalin, 1985: *A magyar mint idegen nyelv grammatikájának néhány gyakorlati kér-*

- dése. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 8. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 109. évfolyamából. 172–177. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Naumenko-Papp Ágnes 1987: A magyar szórend fő rendező elveiről. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 14. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 111. évfolyamából. 435–444. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Szilvia 1995: The Hungarian verbal prefixes in L2 acquisition. Paper given at the Joint Linguistics and Applied Linguistics Departmental Conference, University of Edinburgh, June 2, 1995.
- Papp Szilvia 1996: The acquisition of Hungarian negation, wh-questions and focus by L1 and adult L2 learners. Paper given at the Third International Conference on the Structure of Hungarian, University of Amsterdam, 11–13 January, 1996. Megjelenik az *Approaches to Hungarian* 6. számában.
- Payne, Jerry 1987: *Colloquial Hungarian*. Routledge, London.
- Pienemann, Manfred 1989: Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52–79.
- Pienemann, Manfred–Johnston, Michael 1987: Factors influencing the development of language proficiency. In: Nunan, David (szerk.) 1987: *Applying Second Language Acquisition Research*. NCRC, Adelaide.
- Pontifex Zsuzsa 1993: *Teach Yourself Hungarian. A complete course for beginners*. Hodder & Stoughton, London.
- Puskás, Genovéva 1996: *Word Order in Hungarian. The syntax of A'-positions*. Unpublished PhD thesis. University of Geneva.
- Roberts, Craige 1996: Focus, the flow of information, and Universal Grammar. Megjelenik Culicover, Peter–McNally, Louise (szerk.): *The Limits of Syntax*. Academic Press.
- Rogers, Margaret 1994: German word order: A role for developmental and linguistic factors in L2 pedagogy. In: Bygate, M, Tonlyn–Williams, E. (szerk.) 1994: *Grammar and the Language Teacher*. 132–159. Prentice Hall, London.
- Rutherford, W. E. 1987: *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman, London.
- Rutherford, W. E.–Sharwood Smith, M. (szerk.) 1988: *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Newbury House, New York.
- Rutherford, W. E.–Sharwood Smith, M. 1985: Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6, 3: 274–282.
- Santorini, B. 1992: Variation and change in Yiddish subordinate clause word order. *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 595–640.
- Schneiderman, E.–Desmarais, C. 1988: The talented language learner: Some preliminary findings. *Second Language Research* 4: 91–109.
- Schwartz, Bonnie 1993: On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 147–163.

- Sharwood Smith, Michael 1993: Input enhancement in instructed second language acquisition: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165–180.
- Sorace, Antonella 1993: Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research* 9, 1: 22–47.
- Szili Katalin 1984: Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 6. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 108. évfolyamából. 305–312. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin 1985: Grammatika Prokrutész-ágyban. Igeidőrendszerünkről a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatban. Naumenko-Papp Ágnes–Szili Katalin 1985: A magyar mint idegen nyelv grammatikájának néhány gyakorlati kérdése. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 8. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 109. évfolyamából. 177–184. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Towell, Richard–Hawkins, Roger 1994: *Approaches to Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Trahey, Martha–White, Lydia 1993: Positive evidence and peemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181–204.
- White, Lydia 1989: *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins, Amsterdam.
- White, Lydia 1991: Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 2: 133–161.
- White, Lydia–Genesee, Fred 1996: How native is near-native? The issue of ultimate attainment in second language acquisition. *Second Language Research* 12, 3: 233–265.
- Zolnai, Gyula 1926: Mondatátszövődés. *Értekezések a nyelv- és széptudományok köréből*. XXIV. 8. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.