

## Adalékok a zéró alany paraméter működéséhez

RÓZSAVÖLGYI EDIT

Az anyanyelv elsajátításával szemben az idegen nyelv elsajátításának tudományos szintű tanulmányozása és mint önálló kutatási ág kifejlődése csak az utóbbi években történt meg.<sup>1</sup> E folyamat megindulása, azaz az idegen nyelv elsajátításának viszonylatában valóban elméleti kérdéseket középpontba állító megközelítés kidolgozásának kezdetei egybeesnek N. Chomsky *Government and Binding* (Kormányzás és kötés) elméletének közzétételével (1981), ill. azt követik. Ez a késedelem talán annak is betudható, hogy az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó tudományos felfogás létrehozása bonyolultabb feladat, mint az anyanyelvéé, ui. az elemzést zavaró változók száma nagyobb. Alapvetően két probléma megoldásának feladata áll a kutató előtt: 1) az ún. „logikai”, azaz megmagyarázni, hogyan lehetséges, hogy korlátozott nyelvi tapasztalatok alapján az ember mégis olyan bonyolult nyelvi tudás, ill. képesség birtokába jut; 2) az ún. „fejlődési”, azaz magáról az elsajátítási folyamat mikéntjéről és szabályosságáról számot adni.

Munkánk a pszicholingvisztika területéhez kapcsolódik, mégpedig a legújabb elméleti megközelítésben. A nyelv elsajátításának, azaz a nyelvi képesség kialakulásának magyarázata alapvető fontosságú a nyelvelméletnek a kidolgozásában, s ily módon a nyelvelmélet is a pszicholingvisztika<sup>2</sup> részévé válik.

<sup>1</sup> Tudományos elmületről olyan értelemben szólunk, hogy a felvetett problémák alapvetően elméletiek (a nyelvi képességeket magyarázzuk), nem gyakorlati célzattal születtek. Mint minden olyan kutatás számára, amelyet tudományosnak minősítünk, nem a látható, a felszínen megfigyelhető tények a fontosak; a tények mögött rejlő, szemmel nem érzékelhető jelenségekről próbálunk számot adni. S ezt minden tudomány úgy teszi, hogy saját nyelvezetet alakít ki; a szakkifejezések használata tehát szintén a tudományosság váls jele.

<sup>2</sup> A pszicholingvisztika 1953-ban születik meg, s kezdettől fogva, a nyelvre vonatkozó pszichológiai kutatásokkal ellentétben, célja, hogy a nyelv pszichológiai jellegű tanulmányozásában olyan szigorú és formalizálható kritériumokat alkalmazzon, amelyek a nyelvészetben már jelen vannak (a strukturalizmustól kezdve).

A moduláris elemzés kereteiben mozgunk, elfogadva az agy moduláris felépítésének tényét és ezen belül egy nyelvi modulus, az ún. Univerzális Grammatika (a továbbiakban UG) létezését (vö. J. A. Fodor 1988, N. Chomsky 1989). Alapvető felállásunk tehát az, hogy a nyelvi tudást, a nyelv elsajátításáért felelős modulust jellegében különbözőnek ítéljük meg, mint az egyéb tudásunkat, pl. a külső világra vonatkozó ismereteinket meghatározó modulust, bár a kettő hatással lehet, sőt, valószínűleg hatással is van egymásra. Ezen túl az idegen nyelv elsajátításának modularitását is elfogadjuk, azaz nem vonjuk kétségbe, hogy az UG-nek szerepe van eme elsajátítási folyamatban.

Az anyanyelv elsajátításának folyamatát a következőképpen fogjuk fel: minden kisgyermek vele született adottsága a nyelvhasználat lehetősége egy biológiailag adott rendszer, az emberi agy komponensét képező UG alapján.<sup>3</sup> A pozitív nyelvi tapasztalatok hozzák működésbe az UG alapelveit és paramétereit, s készítetik arra a gyermeket, hogy létrehozza belső nyelvtanát. A tökéletes, nyelv-specifikus rendszer természetesen nem egyik napról a másikra alakul ki, hanem egy hosszabb fejlődési folyamat eredménye. Egy a szintén biológiai adottságunk részét képező értékelő eljárás, az ún. LAD (*Linguistic Acquisition Device*) biztosítja a nyelvi képesség tökéletesítését, a gyermek által felvetett, a nyelvre vonatkozó hipotézisek folytonos értékelésével.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Az egyénben való genetikai kódoltság azért látszik szükségszerűnek, mert különben nehezen tudnánk megmagyarázni azt a tényt, hogy korlátozott tapasztalati adatok alapján az elsajátítás olyan gyorsan és egyformán megy végbe minden egészséges emberi egyedben, s hogy az embernek olyan tudása is van, amelyet nem sajátíthatott el korlátozott tapasztalati adatai alapján (pl. a nyelvi intuíció kérdése, vagyis az a tény, hogy helyesnek, ill. helytelennek tudunk megítélni olyan szerkezeteket is, amelyeket még sohasem hallottunk, ill. ilyen szerkezeteket magunk is képesek vagyunk létrehozni): itt nem játszhat szerepet sem a tanulás, sem az analógia.

<sup>4</sup> Bár az anyanyelv elsajátítási modelljét illetően az alapfelállásban, azaz az UG szerepében megegyeznek a kutatók, két fő irányzat alakult ki annak viszonylatában, hogy hogyan és mikor lép működésbe az UG. Vannak, akik meg vannak győződve arról, hogy az UG már a nyelvsajátítás kezdetétől fogva teljes egészében aktív (N. Hyams 1986, D. Antelmi 1992 közvetítésében). Arról a tényről, hogy a gyermek mégsem egyik napról a másikra sajátítja el a nyelvet, az UG által meghatározott lehetséges nyelvtanok körébe eső, a végső nyelvtudás felé vezető köztes nyelvtanok alapján adhatunk számot (H. Clahsen 1989 – *Continuity Hypothesis*, D. Antelmi 1992 közvetítésében). Mások szerint csak később jelennek meg egy (genetikailag) előre meghatározott sorrendben a nyelvtan egyes elemei, amelyek eleinte vagy teljesen hiányoznak, vagy ha jelen vannak, hatásuk nem érvényesül (mű-

Az UG elmélete két, egymásnak látszólag ellentmondó feltételt kell hogy kielégítsen: elég tág kell legyen, hogy minden lehetséges természetes emberi nyelv rendszeréről számot tudjon adni, ugyanakkor elég behatárolt is kell legyen, hogy magyarázatot adjon arra a tényre, hogy minden specifikus nyelvtan igen korlátozott tapasztalati adatok alapján rajzolódik ki az ember agyában.

A mindenki számára egyformán adott univerzális nyelvi képesség és a nyelv-specifikus különbségek között létező feszültség feloldására született meg a paraméter-elmélet. A nyelvek felszíni sokfélesége meghatározott számú és meghatározott, általában kettős (+ ill. –) értékkel rendelkező, s a nyelvtan és az általa generált szerkezetek között egy elvontabb szinten kapcsolatot létesíteni kívánó paraméterek adta választási lehetőségekből vezethető le. Mivel egy-egy alapelv a nyelvi jelenségek egy egész sorát átfogja, az a tény, hogy valamely elv két nyelvben két különböző parametrikus értéket vesz fel, a nyelvi jelenségek egész sorában eredményezhet meghatározott különbségeket.

Ebben a dolgozatban a zéró alany paraméter elsajátításának és működésének elemzésére teszünk kísérletet magyarul tanuló olasz egyetemi hallgatóktól vett tapasztalati adatok alapján. A zéró alany (vagy *pro-drop*) paraméter alapvetően azt a szintaktikai jelenséget szabályozza, amely szerint egy nyelvben előfordulhatnak olyan ragozott igét tartalmazó mondatok, amelyekben az alanyt nem jelentetjük meg fonetikai szinten. Pl:

1. *Egyetemre járok.*
2. *Frequento l'università.*
- 3a. *\*Attend university.*
- 3b. *I attend university.*

ködésképtelenek). Abban sem értenek egyet a kutatók, hogy a nyelvtan mely elemei vannak alávetve a fejlődéshez kötött tényezőknek: néhányan azt vallják, hogy maguk az alapelvek, mások szerint a (lexikális vagy funkcionális) kategóriák érnek meg használatra egy későbbi időpontban (H. Borer–K. Wexler 1987, A. Radford 1990 – *Maturational Hypothesis*, D. Antelmi 1992, 139 közvetítésében). Mindenesetre tapasztalati tények azt mutatják, hogy nehéz pontosan meghatározni, mi is az az esemény, amely egy paraméter érték rögzítését előidézi. Úgy tűnik, hogy bőséges tapasztalati adatokra van szükség ahhoz, hogy a gyermek beállítsa a megfelelő paraméter értéket, s hogy létezik egy átmeneti időszak, amikor egymásnak ellentmondó, már helyes és még helytelen szerkezeteket is használ (vö. D. Antelmi 1992, 131–135).

Ahogy a 3a.–3b. példák mutatják, vannak olyan nyelvek (pl. az angol), amelyekben az alany elhagyása nyelvtanilag helytelen mondatokat hoz létre.<sup>5</sup> Ez utóbbi nyelvek nem zéró alanyos nyelvek. Ezen tapasztalati adatoknak megfelelően a *pro-drop* (a továbbiakban PD) paraméter egy + és egy – értékkel ellátott változattal rendelkezik: vannak tehát +PD nyelvek (mint pl. a magyar, az olasz, a spanyol, a kínai stb.), amelyekben elhagyhatjuk az alanyt, és léteznek –PD nyelvek (mint pl. az angol, a francia, a német stb.), ahol nem megengedhető az alany elhagyása.

A generatív grammatika *Government and Binding* (Kormányzás és kötés) elmélete alapján valójában nem az alany hiányáról van szó: szerkezeti szinten minden nyelvben feltételezzük az alany meglétét a mondatokban (ez tehát egy nyelvi univerzálé): ez +PD nyelvekben egy „láthatatlan”, azaz a felszínen üres kategóriaként fellépő szintagmát eredményez, amelyet a szakirodalom *pro*-val jelöl. Az „üres kategória elve” (*Empty Category Principle* = ECP) szerint egy üres kategóriát egy teljes értékű kormányzó, azaz egy lexikális fejkategória (V, N, A, P) kell hogy kormányozzon (hagyományos szóhasználattal: vonzzon). A +PD nyelvekben az igei morféma (az Inflekszió funkcionális fejkategória) is rendelkezik olyan lexikai jellegű tulajdonságokkal, méghozzá névmás jelleggel (vö. L. Rizzi 1982), amely lehetővé teszi, hogy rendszeren vonzhassa a zéró alanyt, míg a –PD nyelvekben az igei morféma nem rendelkezik ilyen jellegű lexikai tulajdonságokkal, nem alkalmas tehát arra, hogy az üres kategóriájú zéró alanyt rendszeren vonzza: ezekben a nyelvekben az alany kitétele kötelező. A végső soron döntő paraméter-értékek tehát a következők: (A) az igei morféma alkalmas rendes vonzásra (a +PD nyelvek esetében), (B) az igei morféma nem alkalmas vonzásra (a –PD nyelvek esetében). Ezen elméleti fejtegetések könnyen összeköthetők a tapasztalati adatokkal: nem nehéz észrevenni, hogy a +PD nyelvekben általában (de itt is akad kivétel, mint pl. a kínai) gazdag ragrendszerrel találkozunk, tehát maga az igei morféma is testes, lexikai szinten megjelenő és váltakozó elem, mintha a +PD nyelvek ily módon kompenzálnák azt az „információhiányt”, amit az alany elhagyása jelent. Az 1. és 2. mondatokban az ige személy és szám

<sup>5</sup> Témánk szempontjából eltekintünk azoktól a szerkezetileg teljesen más nyelvi formáktól ill. különleges esetektől, ahol az angol is megengedheti az alany elhagyását, mint pl. a felszólító mondatokban, egyes tájnyelvi kifejezésekben, távirati vagy naplónyelvben.

szerinti ragozott alakjából is világos, hogy egyes szám 1. személyről van szó. Ezt a 3a. mondatból nem tudjuk kiolvasni.

A PD paraméter pontos azonosítása, hatásköre és a nyelvelsajátítást befolyásoló kezdeti alapállása még nem teljesen tisztázott. Történtek olyan irányú próbálkozások (l. pl. V. Cook 1988, 75), amelyek azt igyekeznek kimutatni, hogy a mondat alanyának fonetikai szintű jelölésén, ill. elhagyásán túl más nyelvi jelenségek is szorosan kapcsolódnak a PD paraméterhez, s ha ez véglegesen bebizonyosodik, ezek is részét fogják képezni. Ilyen például az alany és az ige fordított (VS) szórendű megjelenésének lehetősége.<sup>6</sup>

4. *Jön János.*
5. *Arriva Giovanni.*
6. *\*Is coming John.*

vagy egy beágyazott mondat alanyára való kérdezés lehetősége (mondatát-szövődés):

- 7a. *\*Ki hiszed, hogy jön?*
- 7b. *Kit hiszel, hogy jön?*
8. *Chi credi che verrà?*
- 9a. *\*Who do you believe that will come?*
- 9b. *Who do you believe will come?*

Ezek azonban, ahogy a példákból is kitűnik, nem mutatnak tökéletes összetartozást minden olyan nyelvben, ahol azt elvárnánk (l. erre vonatkozóan W. Chao 1980 és K. J. Safir 1985 is O. Jaeggli–K. J. Safir 1989 közvetítésében). Jelen munkánkban elhagyjuk ez utóbbi közvetett jelenségek tárgyalását, s csak a szűk értelemben vett zéró alany paraméter működésére koncentrálnak.

Az idegen nyelv elsajátítása mint önálló kutatási ág, bár igen fiatal, mégis sok követőt talál, s van, aki (M. H. Long 1993) a különböző elméletek számát kb. 60-ra becsüli. Ez a szám még akkor is tiszteletreméltó, ha nem is minden idesorolható munka felel meg igazán azoknak a követel-

<sup>6</sup> A VS szórend neutrális (nem fokalizált és nem topikalizált) mondatokban csak az ún. ergatív v. inakkuzatív igékkel lehetséges az olaszban és a magyarban is. Egy tranzitív igét tartalmazó mondat olvasata pl. eltérő:

- (i) *Olvas János.* (az ige hangsúlyt kap)
- (ii) *Legge Giovanni.* (= János az, aki olvas)

ményeknek, amelyeket egy tudományos elmélettel szemben támasztunk. K. R. Gregg (1989) az idegen nyelv elsajátításának vizsgálatakor, hogy azt komoly elméleti kísérletnek tekinthessük, a következő három irányelvhez való ragaszkodást tartja alapvetőnek: 1) egy általánosabb elméleti keretbe való tartozás kritériuma, a nyelvelsajátítás logikai problémájának megoldására; 2) egy sorrendi kritérium, amely azt hivatott megmagyarázni, hogy a nyelv kialakulásában és fejlődésében X fázis miért előzi meg Y-t, s miért nem lehet fordítva; 3) a működésről való számadás kritériuma, azaz részletesen le kell tudnunk írni az elsajátítás folyamatát.

A következőkben felvázoljuk az idegen nyelv elsajátításának menetét és problémakörét, amelyet aztán röviden értékelünk a szakirodalom és saját nézeteink alapján; végül pedig az így teremtett kontextusban helyezzük el jelen dolgozatunk tárgyát képező specifikus jelenség tárgyalását és általunk adott magyarázatát.

**Kezdeti fázis:** az idegen nyelvet elsajátítónak már van egy specifikus, (legalább) egy természetes nyelv elsajátítása alapján létrehozott belső nyelvtana. Itt a problémát annak értékelése jelenti, hogy mekkora ennek a szerepe a későbbiekben. Honnan indul az idegen nyelvet elsajátító: az UG-tól és az anyanyelve nyelvtanából, ill. a széles értelemben vett korábbi nyelvi ismereteiből vagy csak ez utóbbiakból? Fontos, milyen belső nyelvi tapasztalata van a tanulónak?

**Átmeneti időszak:** egy hosszabb, több szakaszos fejlődési folyamat zajlik le, a fázisokat jelölő köztes nyelvtanok egyre jobban megközelítik az idegen nyelv nyelvtanát, míg végül a tanuló eljut egy stabil tudás szintjére.

**Az „input” problémaköre:** a pozitív tapasztalati adatok mellett sok esetben negatívak is (pl. hibajavítás) a tanuló rendelkezésére állnak. Ezek hasznosak? Használhatók?

**Az elsajátítás folyamatának vizsgálata:** szüksége van-e a tanulónak új elemzési technikára? Az az elsajátítást irányító folyamat, amelyet gyermekként használtunk, továbbél-e felnőtt korunkban? Ill. a felnőttek használnak-e olyan mechanizmusokat, amelyeket a gyerekek nem?

Az idegen nyelvi képesség természetére vonatkozóan két alapvető felállítás létezik: a nem moduláris, amely a tanulást egy a tárgyától függetlenül általánosítható folyamatnak fogja fel, és a moduláris, amelynek keretében mi is mozgunk. A moduláris elemzések is alapvetően két táborra osztják a kutatókat: 1) vannak, akik azt vallják, hogy az UG nem kap szerepet vagy legalábbis nem közvetlen szerepet az elsajátításban; 2) mások

meg vannak győződve arról, hogy az UG meghatározza az idegen nyelv elsajátítását, az anyanyelvéhez többé-kevésbé hasonló módon.

Hogy az UG-nek közvetlen szerepe van az idegen nyelv elsajátításában, azt az a tény bizonyítja, hogy a tanulóknak vannak olyan nem tudatos, bonyolult ismeretei, amelyeket csak a tapasztalati adatok alapján nem sajátíthatott el; van egy belső képe az idegen nyelvről (s ez nem feltétlenül azonos az anyanyelvi beszélőével!). A lényeg az, hogy a tudás minden köztes stádiuma tiszteletben tartsa az UG alapelveit. Világos ugyanakkor a különbség az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása között, mind a különböző fejlődési fázisokat tekintve, amelyeken a tanuló keresztül megy egy stabil tudás elérése érdekében, mind pedig a végső eredményt illetően. Mindenki elismeri, hogy az idegen nyelvet anyanyelvi szinten csak igen kevés ember tanulja meg (az viszont tény, hogy vannak ilyenek), azaz sokan befejezik az elsajátítást egy olyan szinten, ahol belső nyelvtanuk legalább néhány szerkezet esetében különbözik az idegen nyelv nyelvtanától (ezt nevezi L. Selinker 1994, egyike a legelső kutatóknak, akik az átmeneti időszak köztes nyelvtanával behatóan foglalkoztak, betokosodásnak '*fossilization*'). Egyes kutatások azt is megpróbálták bebizonyítani, hogy a majdnem anyanyelvi szinten teljesítő ember tudása sem azonos az anyanyelviével. Ebből kiindulva vannak, akik feltételezik, hogy az idegen nyelv elsajátításakor az UG-vel maximum közvetett kapcsolat képzelhető el (vö. W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 91), a közvetítő szerepet pedig az anyanyelv játssza.

Az ún. kritikai periódus elmélete (vö. W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 103–104) azt vallja, hogy az UG-vel való kapcsolat a korról változik (az UG hatása csökken a pubertás kor után), de ezt a feltevést megcáfoló adatok is léteznek a szakirodalomban (R. Coppieters 1987, W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 106–107 közvetítésében). Azon túl, hogy a felnőttek is képesek nyelv-elsajátításra, az a tény, hogy, amint azt a mi kutatásunk is bizonyítja, az idegen nyelv elsajátításában hasonló fejlődési folyamatot írnak le, mint a gyermekek anyanyelvük elsajátításakor, s ezt nem befolyásolja az idegen nyelv milyensége, arra enged következtetni, hogy az UG működőképes felnőtt korban is, tehát egyetlen, általános nyelv-sajátítási mechanizmus létezését kell feltételeznünk, amely független olyan tényezőktől, mint pl. a kor vagy hogy a tanulás milyen kontextusban megy végbe stb. Természetesen a képet az is bonyolítja, hogy az idegen nyelv elsajátításakor az UG-n kívül két nyelv közreműködik, az

anyanyelv, amelynek hatását senki sem vonja kétségbe, s az elsajátítandó nyelv.

H. Zobl (1994) azt a tényezőt is figyelembe vette, hogy az anyanyelven túl az esetleg tanult más nyelvek is hatással lehetnek egy újabb idegen nyelv elsajátítására. Azt a közhelyszámba menő megállapítást, hogy a már több nyelvet tudók könnyebben sajátítanak el egy újabb nyelvet, Zobl kísérletei azzal magyarázzák, hogy az a hipotézis, amit ezek a tanulók az idegen nyelvi tapasztalataik alapján állítanak fel az újabb idegen nyelv nyelvtanáról, valószínűleg liberálisabb, bővebb teret engedő, s kevesebb adaton alapuló. Egy több nyelvet beszélő csoportot egy csak az anyanyelvét beszélő csoporttal összehasonlítva azt vette észre, hogy ugyanazon adatok alapján a két csoportnak különböző feltevései vannak az idegen nyelv nyelvtanáról. Ez a megfigyelés azt támasztja alá, hogy a széles értelemben vett korábbi nyelvi ismeretek fontos szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításában.

A köztes nyelvtanok létezésére bizonyíték az, hogy az idegen nyelvet elsajátító megért és létrehoz olyan mondatokat is az idegen nyelven, amelyeket még nem hallott. W. Nemser (1971) meghatározása alapján a köztes nyelvtant ('*approximative systems*', l. még S. P. Corder 1971: '*idiosyncratic dialects*' és '*transitional competence*', L. Selinker 1972: '*interlanguage*' – ez utóbbi kifejezés vált a szakirodalomban általánosan használttá) a következőkkel jellemezhetjük: 1) minden adott pillanatban különbözik mind az anyanyelv nyelvtanától, mind az elsajátítandó idegen nyelvétől; 2) a köztes nyelvtanok egymásutánisága egy fejlődési folyamatot képez; 3) egy nyelvi szinten levő tanulók köztes nyelve egy adott összehasonlítási helyzetben nagyjából megegyezik. A köztes nyelvtanokat hasznos lehet önmagukban, önmagukért tanulmányozni, ugyanúgy, mint bármilyen kifejlett, stabil, természetes nyelv nyelvtanát, és nem feltétlenül összehasonlítva az elsajátítandó idegen nyelv nyelvtanával. Komoly módszertani problémákat vet fel azonban ezen nyelvi rendszerek relatív instabilitása. A köztes nyelv rendszere állandóan változik, a rendszernek az adatok alapján történő folytonos ellenőrzésével, csiszolásával, új hipotézisekhez való alkalmazkodással. Mivel a tanuló a maga felállította nyelvtani rendszer alapján szerepel, ugyanúgy, mint az anyanyelv használója a saját belső nyelvtana alapján, megkérdőjelezhető, hogy az elsajátítandó idegen nyelv tanulása közben elkövetett hibák tényleg hibáknak nevezhetők-e: hibák az idegen nyelv nyelvtana viszonylatában, de nem a köztes nyelvtanában. Corder (szakirodalmi utalásokat l. R. Ellis 1985, 309–310) a hibá-



kat mint egy belső folyamatra való bizonyítékot értelmezi: a diákok azért hibáznak, hogy teszteljék hipotéziseiket azon nyelv természetével kapcsolatban, amelyet tanulnak.

Több elmélet próbálja megragadni azt a fejlődési folyamatot, amely egy átmeneti tudást képez a nulla pont és a végső, stabil nyelvi ismeretek között. E problémakör tárgyalásában leghasznosabbnak a paraméter-elmélet alkalmazása tűnik, s általa annak tisztázása, hogy hogyan működnek azok a biológiai adottságunk részét képező, azaz az ŰG-t alkotó alapelvek és paraméterek, amelyek az anyanyelv elsajátítását meghatározzák, az idegen nyelv elsajátításának folyamatában, hogy a paraméterek honnan, milyen értékről indulnak, kapcsolójukat át kell-e váltani a tanulónak, s mi készíti őt arra, hogy, ha szükséges, átkapcsoljon a megfelelő értékre.

A kutatók véleményén túl maguk a tapasztalati adatok sem egyértelműek abban a viszonylatban, hogy hogyan történik a paraméterek rögzítése. Ha elfogadjuk, hogy a nyelv fejlődési folyamata nem egyéb, mint azoknak a megfelelő adatoknak a keresése, amelyek alapján a paramétereket a helyes értékre állítja be a tanuló, különösen érdekesnek bizonyulnak azok a kutatások, amelyek az elsajátítás átmeneti fázisait vizsgálják, s a köztes nyelvi képesség természetének vizsgálatán túl a paraméter értékek rögzítésének mechanizmusára is fényt vetnek.

A magyarul tanuló olasz diákoknál azért tűnik érdekesnek a zéró alany jelenségének tanulmányozása, mert a magyar és az olasz egyébként egymástól mind genetikailag, mind tipológiailag igen távol álló nyelv ebben a viszonylatban megegyezik: a PD paraméter értéke mindkét nyelvben +. Úgy tűnik, az olasz diákok eleinte mégis a – értéket részesítik előnyben. Felmerül tehát a kérdés: vajon mi készíti a diákokat arra, hogy olyan nyelvi szerkezeteket (hisz erre a zéró alany paraméter példája csak egy a sok közül) hoznak létre, amelyeket mind az elsajátítandó nyelv mind a saját anyanyelvük (ez esetben egyforma) paraméter-értékeivel ellentétes módon alkotnak meg? Ez a példa arra is rámutat, hogy a korábban használt összehasonlító és kontrasztív elemzési, ill. hibaelemzési kutatásokon túl kell jutni: ezek önmagukban nem elegendőek, még akkor sem, ha célunk csak egy a nyelvi jelenségek kölcsönzésére vonatkozó elmélet felállítása (vö. M. Phinney 1987, 224). A nyelvi elemeknek egyik nyelvről a másikra való átvihetősége meghaladja az anyanyelv és az elsajátítandó idegen nyelv között létező különbségek és hasonlóságok határát. A kérdést tehát így is megfogalmazhatjuk: mi az, amit átvisz egyik nyelvről a másikra a

tanuló? Pontosabban: mi az, amit átvihetőnek érez? Miért van az, hogy bizonyos nyelvi elemek átvihetők, mások nem?

E. Kellerman (1979, 1983 W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 324–325 közvetítésében) szerint két fő tényező játszik szerepet az átvihető elemek meghatározásában: 1) a tanuló által érzékelt nyelvi távolság az anyanyelv és az idegen nyelv között. Ezt nevezi ő pszichotipológiának, amely több tényezőt magába foglal, s amelynek csak egyik eleme a tényleges nyelvtipológia. E távolság érzete egyre csökken, ahogy a tanuló egyre jobban elsajátítja az idegen nyelvet; 2) egy anyanyelvi szerkezet jelöltségének mértéke. Általánosan elfogadott tény a szakirodalomban, hogy megkülönböztetünk konzervatívabb, szűkkörűbb, korlátozóbb, ún. jelöletlen szerkezeteket és markánsabb, ún. jelölt rendszereket. Minél több adat szükséges az elsajátításhoz, minél többször kell az egyszer már felállított nyelvtant újra átértékelni egy szerkezet megtanulásához, annál jelöltebb az a bizonyos szerkezet. Egyes kutatások abba az irányba mutatnak, hogy az anyanyelvi, az idegen nyelvi és az UG-jellegű információkon túl egy bizonyos nyelvi szerkezet jelöltségét is figyelembe kell venni.

M. Phinney (1987) kísérleteket végzett spanyolul tanuló angolok és angolul tanuló spanyoloktól vett adatok alapján a PD paraméter működésére vonatkozóan, s a következőt találta: az angolok viszonylag gyorsan átállították paraméter-kapcsolójukat, míg a spanyoloknak időbe telt. A spanyol +PD értéket tartva jelöletlennek, és azt vallva, hogy az idegen nyelv elsajátítása az anyanyelvi értékről indul, Phinney arra a következtetésre jut, hogy ha jelölt értékről indul a tanuló jelöletlen felé, az elsajátítás könnyen megy, míg ha jelöletlen rendszerrel rendelkezik az anyanyelvében, a jelöltet nehezen tanulja meg. Ha mindkét rendszer jelölt, az a feltevése, hogy nem történik visszakapcsolás a jelöletlen értékre, megmarad a jelölt érték: erre példa az angolul tanuló franciák esete (vö. L. White is 1987, 241 és ugyanitt egyéb szakirodalmi utalások). A jelölt–jelöletlen szerkezetek elmélete, még ha egy fokozatos átmenetet tételezünk is fel két véglet között, kétségesnek tűnik, hisz alapjai kérdőjelezhetők meg: mi alapján döntjük el, hogy melyek a jelölt és melyek a jelöletlen szerkezetek? Különböző kritériumokat próbáltak meg alkalmazni ennek meghatározására (pl. egy jelenségnek a központi vagy a periférikus nyelvtanhoz való tartozása, tipológiai gyakorisága, bonyolultsága, elsajátításához szükséges adatok mennyisége stb.), de eddig még nem találtak olyan általánosan elfogadható irányelveket, amelyek alapján egyértelműen meg tudjuk határozni, hogy két vagy több szerkezet hol is helyezkedik el azon a bizonyos jelölt-

ségi létrán. A PD paraméter viszonylatában e hipotézis alkalmazásának kétségességét mutatja az a tény is, hogy ugyanazt a jelenséget, esetünkben a + értéket egyesek jelöltnek (L. White 1984, 1985), mások jelöletlennek (N. Hyams 1989, M. Phinney 1987) tartják.

Főleg a jelöltségi hipotézis alapján vizsgálták a nyelvi univerzálék hatását mind az anyanyelv, mind az elsajátítandó idegen nyelv viszonylatában, s arra az egyébként várható következtetésre jutottak, hogy ezek jelöletlenek, s meghatározzák az elsajátítás folyamatát, ui. a tanuló először a könnyebb, jelöletlen szerkezeteket tökéletesíti, s csak később a nehezebb jelölteket. Nézetünk szerint a jelöltségi hipotézisen túl, amelyet nem tartunk meggyőzőnek, valószínűsíthető, hogy a minden természetes emberi nyelv részét képező jelenségek elsajátításához nem kell különösebb tanulás vagy újratanulás, helyes használatuk az UG által biztosított. Azon nyelvi jellegek esetében viszont, amelyek különbözőek vagy bár meg-egyeznek, de nem képeznek nyelvi univerzálét két nyelv viszonylatában (tipológiai, genealógiai vagy areális egyezésről lehet szó), nem garantálható az egyik nyelv pozitív hatása egy másik elsajátításában. Ezt adatokkal is bizonyította J. K. Gundel és E. E. Tarone (1994) fonetikai szintű kísérlete.

Ahogy már említettük, a kutatás jelenlegi fázisában a köztes nyelvi képesség vizsgálata látszik célravezetőnek. Jelen tanulmányunk is e távlatba kíván beilleszkedni a *pro-drop* paraméter működésének megfigyelése alapján.

Az utóbbi években felmerültek, az itt általunk felhozott példán túl is, olyan a kutatás bázisát képező adatok, amelyek azt mutatják, hogy egy bizonyos idegen nyelvet tanuló különböző anyanyelvűek olyan hibákat is elkövetnek, amelyeket nem tudunk közvetlenül visszavezetni anyanyelvük kész rendszeréhez. Ugyanakkor ezek a hibák hasonlóak azokhoz, amelyeket az anyanyelv elsajátításakor találunk gyermekeknél.

A következőkben röviden összehasonlítjuk a PD paraméter viszonylatában elkövetett anyanyelvi hibákat az egyetemi hallgatók hibáival.

Donella Antelmi (1992) végzett széleskörű és alapos kutatást az olasz mint anyanyelv elsajátítására vonatkozóan, kislánya, Camilla hosszabb ideig (5 hónapostól 40 hónapos korig) tartó megfigyelése, majd saját adatainak másokéival való összehasonlítása alapján, természetes, tehát nem kísérleti közegben. A mi témakörünket érintő eredményei azt mutatják, hogy az olasz gyermek eleinte kötelezően kiteszi a névmási alanyt a mondataiban; csak egy későbbi fázisban rögzíti a zéró alany paraméter + érté-

két, s egy kb. 5 hónapos (22 és 27 hónapos kor közötti) átmeneti időszak elteltével, amely egyébként a nyelvtan elsajátításának egyéb területeit is áthatja, használja azt hibátlanul. Ami számunkra különösen érdekes, hogy ekkor kezdődik a személy és mód szerint változó igealakok használata is a gyermek nyelvében. Ahogy egyre teljesebb és tökéletesebb az igei paradigma elsajátítása, amelyet az alany és az ige közötti helyes egyeztetés követ, úgy egyre gyakoribb a felnőtt olasz nyelvre jellemző zéró alany használata (D. Antelmi 1992, 263–265), tehát ez igazolni látszik azt a szoros kapcsolatot az alany elhagyásának lehetősége és az igei morféma-rendszer között, amelyet elméletileg feltételeztünk dolgozatunk elején.

Camilla esetében a 22 és 25 hónapos kor közötti időszakot a névmási alany szinte 100 %-os kötelező kitétele (10., 11. és 12. példák) és az igevel való helytelen egyeztetés (10. és 11. példa) jellemzi, ugyanakkor, átmeneti időszokról lévén szó, előfordulnak már a felnőtt olasz nyelvre jellemző, a + PD értékkel való „kísérletezés” nyomaira mutató mondatok is (13. példa) (Antelmi példái, 1992, 264):

10. *io piange*  
*én sír*
11. *io prendo occhiali (= [io] prendo gli occhiali)*  
*én hoz szemüveg(et)*
12. *io torno da a nonna (= [io] torno dalla nonna)*  
*én visszamegyek a nagymamához*
13. *amo a casa (= amo la casa)*  
*szeretem az otthonomat*

A harmadik életévben (25 hónapos kortól) az igei paradigma egyre teljesebb és széleskörűbb megfelelő használata a jellemző, amit a zéró alany egyre gyakoribb alkalmazása kísér, bár még előfordulnak hibás alakok is (D. Antelmi 1992, 265 példái):

14. *hai visto capriola?*  
*láttad bukfencet*
15. *chiudo a porta (= chiudo la porta)*  
*bezárom az ajtót*
16. *tu vai sulla moto*  
*te mész motoron*

D. Antelmi (1992) (vö. A. Radford 1990 is, D. Antelmi 1992 közvetítésében) ezt az állapotot a következőképpen magyarázza: egy a fejlődés kezdeti fázisában léteznek olyan tapasztalati adatok, amelyek világosan

utalnak arra, hogy ebben az időszakban az Inflexió, azaz I fejkategória nem létezik még a gyermek nyelvtanában vagy legalábbis nem aktív. Ez a szakasz kb. 22 hónapos korig tart, s Antelmi, Radfordot követve, lexikális fázisnak nevezi (ellentétben a későbbi funkcionális fázissal). Mind Radford, angol adatai, mind Antelmi, olasz adatbázisa alapján, a következőkkel támasztja alá feltételezéseit:

- 1) az igei morféma hiánya;
- 2) az alany és az ige közötti egyeztetés hiánya;
- 3) az nyelvtani eset adásának hiánya;
- 4) a *pro* érték szabad használata;
- 5) a kopula hiánya.

Azt az ellentétet, amely abban nyilvánul meg, hogy a gyermek rendelkezésre álló pozitív tapasztalati adatok a +PD irányba mutatnak, s ő mégis – értékkel vagy legalábbis főleg azzal dolgozik egy kezdeti fejlődési fázisban, Antelmi azzal magyarázza, hogy a zéró alany lehetősége eleinte csak fonetikai szinten jelenik meg a gyermek számára, s csak később a szintaxisban, amikor megtörténik a paraméter helyes értékének rögzítése. Mivel azonban a zéró alany szintakszisa szorosan kapcsolódik az igei morfémaéhoz (és az I fejkategória Agr egyeztetési csomópontjának működésbe hozásához), a szintaxis szintjére való áttevődés csak akkor történik meg, amikor a funkcionális kategóriák aktívvá válnak a gyermek nyelvtanában.

A 26. hónaptól kezdve Camilla korpuszában fontos változás figyelhető meg mind az ige morfoszintaxisát, mind a *pro-drop* paraméter helyes alkalmazását illetően, amely Antelmi szerint világosan jelzi az I fejkategória meglétét és használatát. Az igei paradigma alkalmazásában, az egyeztetésben, az esetadásban, a PD paraméter alkalmazásában egyre kevesebb hibát követ el a gyermek (Antelmi [1992, 318] példája):

17. *quando ti dicio di guardare le barche, guardale, eh!*  
*mikor azt mondom, hogy nézd a csónakokat, nézd őket, jó?*

A szakirodalomban helyet kapnak olyan vélemények is, amelyek a funkcionális kategóriákat már a kezdetektől fogva működőképesnek tartják. Amint arra Antelmi hosszú időszakot átölelő munkája fényt vetett, az ellentétes vélemények nem a tények különbözőségéből adódnak, hanem abból, hogy a gyermek fejlődésének különböző szakaszaiban történtek a megfigyelések (azon túl, hogy különböző alanyoknál), s néhány hónapos eltérés, a kezdeti fázis kezdetének eltérő időszakra való tevése eltérő kö-

vetkeztetésekhez vezethet. Fontos mérlegelni azt is, hogy a helytelen értékről a helyesre való átváltás fokozatosan következik be: Camilla eleinte főleg a helytelen értéket használja, majd egyre inkább a helyeset, míg eljut a felnőtt olasz nyelvre jellemző stabil tudás szintjére. Ebben az értelemben a nyelvi elsajátítás folyamata párhuzamba hozható a gyermek testi és lélektani fejlődésével, s egy természetes és általánosnak tekinthető fejlődés részeként fogható fel.

Nézzük most a pádovai diákok adatait. Először vegyük szemre az I. éves, kezdő szintű hallgatóktól vett jellemző példákat (a 18. és 19. példát írásbeli házi feladatból vettük, tehát a diáknak volt ideje átgondolni a szöveget, a 20. példa tantermi beszédgyakorlatból való):

18. *(Kurt Debrecenben van, ő nem debreceni.) Ő keres Molnár Mártát.*
19. *Márta otthon van, ő nem egyedül.*
20. *(Kérdés: „Szereted az édességet?”)  
Diák: „Igen, én nagyon szeret.”*

Itt is megfigyelhetjük a személyes névmás használatát nem fókusz és nem topik helyzetben (18., 19. és 20. példa). Ezzel párhuzamosan az esetek nagy többségében egyeztetési hibákkal is találkozunk (20. példa), s a személyes névmás mellett általában az ige (e. sz. 3. személyű tárgyatlan ragozású) alapalakja áll, ami az igei paradigma hiányát vagy legalábbis működésképtelenségét látszik alátámasztani, azaz azt a tényt, hogy a tanuló még nem ismeri ezen nyelvi elemeknek mondattan-szintű jellemzőit, sem ezen jellemzőkhöz kötött más nyelvi jellegeket.<sup>7</sup> Az egyeztetési hibák látszólag ellentmondanak annak, hogy egyes jelek (például a személyes névmás nominatívusz alakja) arra utalnak, hogy az I fejkategória már működésben van.

A *pro* üres névmás különösen érdekes szereppel rendelkezik a nyelvészeti szakirodalomban, ui. nagyon sok, egymástól egyébként igen eltérő nyelvben megtalálható, s ez a tény univerzális eredetének feltételezését teszi lehetővé (tehát használata vagy legalábbis annak lehetősége biológiai adottságunk részét képezné). Ugyanakkor a különböző nyelvek nagy mér-

<sup>7</sup> Természetesen a példákat olyan időszakból válogattuk, amelyet megelőzött a jelen idejű, kijelentő módú igei paradigma tanítása, és figyelmüknek a zéró alany lehetőségére való felhívása, ill. elhangzott az a kiegészítő megjegyzés, hogy a névmási alanyt ugyanúgy használhatják, mint az olaszban.

tékben eltérnek egymástól annak viszonylatában, hogy milyen feltételek szabják meg, és milyen helyzetben, alkalmazását. Az egyik végletet a japán példája érzékelteti, ahol széles értelemben vett szabad használata jellemző, a másik végletet pedig a gazdag toldalékrendszerrel rendelkező nyelvek alkotják, mint pl. a magyar, de az olasz is, ahol, ha a névszókön nem is, de a kettős (hangsúlyos és hangsúlytalan) névmás-rendszerben megnyilvánul ez az elv. Ez utóbbi nyelvekben a *pro* használata két feltételhez kötött: az egyik az esetadás (amely a kategória helyzetét szabályozza), a másik az egyeztetés (amely értelmezését teszi lehetővé). Ami az elsőt illeti, *pro* csak ott jelenhet meg, ahol esetet kap egy (nem infinitívuszi, azaz ragozott igét tartalmazó) I fejkategóriától. A másodikra vonatkozóan, *pro* csak ott lehetséges, ahol az ige morfológiája elég gazdag ahhoz, hogy elmenthető legyen a *pro* referenciális jellege, tehát kivehetők legyenek az alany és az ige közötti egyeztetés jellemzői. A 20. példából kitűnik, hogy kezdeti fázisban a diákoknak nehézséget okoz a tárgyas ragozás megkülönböztetése a tárgyatlantól. Mivel nem használják a tárgyas ragozást, mondataikban egy *pro*-t kell feltételeznünk tárgyi helyzetben is, azaz az üres kategória számukra szabadon állhat mind az alany mind a tárgy helyzetében, hiányzik tehát az a megkötés, amit a *pro* alanyi helyzetére vonatkozóan elvárnánk. Ez pedig azt bizonyítja, hogy az esetadás feltételei sem értek még meg.

Végül a kopula hiányára is utalnak jelek: a létigét főigeként használja a diák (19. mondat), de a *nincs* alak (amely a 'nem + van' összevont alakja) helyetti *nem* használata azt mutatja, hogy kopulaként elhagyja.

Mások is vizsgálták már a funkcionális kategóriák működését az idegen nyelv elsajátításában. T. Kaplan (1992, W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 110 közvetítésében) és A. Vainikka–M. Young-Scholten (1994, W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 110 közvetítésében) kutatásai szintén azt mutatják, hogy a kezdő felnőtt nyelvtanban nem működnek. Schwartz–Sprouse (1994) ugyanakkor arra a következtetésre jutott, hogy már a korai felnőtt nyelv-elsajátításban is részt vesznek.

Az elénk táruló kép azt látszik bizonyítani, hogy ugyanazokat a jellegzetességeket, amelyek a *pro-drop* paraméter viszonylatában az anyanyelv elsajátításakor szembetűntek, megtaláljuk az olasz diákok kezdeti fázisú magyar elsajátításában is. Későbbi fejlődési szinten a hallgatók is egyre kevesebb hibát követnek el, tehát megtanulják az igeidők és módok helyes használatát, ezzel párhuzamosan elhagyják a személyes névmással kifeje-

zett alanyt ott, ahol az hangsúlytalan. Álljon itt példaként egy III. éves diák otthoni írásbeli feladatának egy mondata:

21. (Kérdés: „*Ha eladó lennél egy áruházban, melyik osztályon szeretnél dolgozni? Miért?*”)

Diák: *Ha eladó lennék, a játékosztályon szeretnék dolgozni, mert nagyon szeretem a játékokat.*

Tökéletes tudásról, azaz az esetek 100%-ában való hibátlan alkalmazásról azonban még a IV. év végén sem számolhatunk be. Ennek a helyes és helytelen alakok közötti ingadozásnak mi lehet az oka? Az például valószínűsíthető, hogy az itt szóban forgó funkcionális kategóriához kötött nem minden jelenséget sajátít el egyszerre a tanuló, hanem fokozatosan halad azok megtanulásában. Fontos természetesen azoknak a pozitív (és idegen nyelv elsajátításáról lévén szó, esetleg negatív) tapasztalati adatoknak a halmaza, s inkább e halmaz milyensége, mint mennyisége, amelynek a diák ki van téve, s amely alapján létre tudja hozni magában az idegen nyelv nyelvtanát, megfelelő értékekre be tudja állítani paraméter-kapcsolóját.

Feltűnő az a hasonlóság, mind a tárgyalt jelenség mibenlétét mind a sorrendjét illetően, amely az anyanyelvi elsajátítás és az idegen nyelv elsajátítása között található egy olyan nyelvi jelenség tekintetében, amely az anyanyelv és az idegen nyelv viszonylatában megegyezik: mintha a tanuló újra átelné, megismételné azokat a fázisokat, amelyekben gyermekként egyszer már keresztülment, hogy pontosan kalibrálja a paraméter értékét és hatáskörét. Munkánk nem az egyetlen, amely felfigyelt az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás folyamatában mutatkozó hasonlóságra. F. Benucci (1997) is arról tudósít, hogy az olasz és francia klitikumok (hangsúlytalan névmások) helyzetének elsajátításában az idegen nyelvet elsajátítók egy kezdeti fázisban ugyanazokat a hibákat követik el, mint anyanyelvük megtanulásakor. C. Cazden (1972, R. Ellis 1985, 66 közvetítésében), a kérdő és tagadó mondatok elsajátítására vonatkozó vizsgálatában azt bizonyítja, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítási folyamatban feltűnően hasonló a megtanulandó jelenségek sorrendje. Akadnak természetesen olyanok is, akik a két fajta elsajátítás között különbségeket vélnek felfedezni (pl. S. Felix 1978, R. Ellis 1985, 66 közvetítésében); ezek az eltérések azonban általában kisebb horderejűek, s úgy tűnik, az anyanyelv közvetlen hatásának ill. olyan egyéb tényezőknek tudhatók be,



amelyek a tanuló fejlettebb megismerő-megértő, kognitív képességével köthetők össze.

Az elmondottak alapján azt kell tehát feltételeznünk, hogy mind az UG-nek, mind az anyanyelvnek ill. valószínűleg a széles értelemben vett, tapasztalaton alapuló nyelv-ismeretnek szerep jut a nyelvi elsajátítási folyamatban. A hallgatók a magyar mellett mindig tanulnak legalább még egy nyelvet, s hogy ez utóbbi is beleszól a magyarra vonatkozó hipotéziseik felállításába, azt mutatja az a tény is, hogy spontán beszédgyakorlat közben nem ritka, hogy a diák véletlenül egy a másik nem anyanyelvéből vett szót használ ott, ahol nem ugrik be neki a magyar. Ezt a hatást és mértékét egy külön dolgozatban kellene behatóan tárgyalni.

Amint azt a bevezetésben is említettük, s a továbbiakban talán sikerült valamennyire meg is világítani, az idegen nyelv elsajátítása mint elméleti tudományág még gyerekcipőben jár; több a kérdés, mint a válasz. Ha az idegen nyelv elsajátításának folyamatát úgy tekintjük, mint köztes nyelvi rendszerek sorozatát, ahogy azt az empirikus adatok alátámasztani látszanak, a kezdeti fázisok jellegének megismerése központi fontosságú feladatnak látszik. Általánosságban elfogadott tény az, hogy az idegen nyelv elsajátításának legalábbis kezdeti fázisában az anyanyelv paraméter értékei meghatározzák az idegen nyelv használójának nyelvét. Arra azonban, hogy teljesen átvennék az irányítást az UG-től, nincs igazán szisztematikus bizonyíték. Dolgozatunkkal épp azt a nem csupán általunk vallott nézetet szeretnénk erősíteni, amely szerint több tényező összejátszását kell figyelembe venni a téma kimerítő tanulmányozásánál.

Hasznos lenne az ELSA projektumon belül más anyanyelvűek magyar elsajátításában is megvizsgálni a *pro-drop* jelenséget, hisz nagyobb kiterjedésű adatbázis kétségtelenül megbízhatóbb eredményeket hozhatna.

### Irodalom

- Antelmi, D. 1992: L'ipotesi maturazionale nell'acquisizione del linguaggio. Indagine longitudinale su una bambina italiana. Tesi di dottorato, Università di Padova.
- Benucci, F. 1997: Destrutturazione due. Padova, Unipress.
- Borer, H.–Wexler, K. 1987: The maturation of syntax. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting and Language Acquisition*. Dordrecht, Reidel, 123–172.

- Brandi, L.–Cordin, P. 1989: Two Italian Dialects and the Null Subject Parameter. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 111–143.
- Broselow, E. 1994: Transfer and Universals in Second Language Epenthesis. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 71–87.
- Cazden, C. 1972: *Child Language and Education*. New York, Holt Rinehart & Winston.
- Chao, W. 1980: Pro-drop Languages and Nonobligatory Control. *University of Massachusetts, Occasional Papers in Linguistics* 7, 46–74.
- Chomsky, N. 1985: *Generatív grammatika (Beszélgetések Mitsou Ronat-val)*. Budapest, Európa.
- Chomsky, N. 1989: *La conoscenza del linguaggio*. Milano, Mondadori (Italian version of 1986. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York, Praeger).
- Chomsky, N. 1981: *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- Clahsen, H. 1989: Constraints on parameter setting. A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. Ms., University of Düsseldorf.
- Cook, V. J. 1988: *La grammatica Universale*. Introduzione a Chomsky. Bologna, il Mulino (Italian version of 1988. *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford, Basil Blackwell).
- Coppieters, R. 1987: Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63, 544–573.
- Corder, S. P. 1994: A Role for the Mother Tongue. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 18–32.
- Corder, S. P. 1971: Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* IX, 149–159.
- Corder, S. P. 1983: *Teoria linguistica e linguistica applicata*. A. Ciliberti (ed.), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. Bologna, Zanichelli, 19–28.
- Éder Z. 1984: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Magyar Nyelvőr* 108, 63–74.
- Ellis, R. 1985: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Felix, S. 1978: Some differences between first and second language acquisition. N. Waterson–C. Snow (eds.), *The Development of Communication*. New York, John Wiley and Sons.
- Fodor, J. A. 1988: *La mente modulare: saggio di psicologia delle facoltà*. Bologna, il Mulino (Italian version of 1983. *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press).

- Gregg, K. R. 1989: Second language acquisition theory: The case for a generative perspective. S. Gass–J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 15–40.
- Gundel, J. K.–Tarone, E. E. 1994: Language Transfer and the Acquisition of Pronouns. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 87–101.
- Hoekstra, T.–Schwartz, B. D. 1994: On the Initial States of Language Acquisition. T. Hoekstra–B. D. Schwartz, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1–19.
- Huang, C. T. J. 1989: Pro-Drop in Chinese: A Generalized Control Theory. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 185–215.
- Hyams, N. 1986: *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht, Reidel.
- Hyams, N. 1989: The Null Subject Parameter in Language Acquisition. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 215–239.
- Hyams, N. 1987: The Theory of Parameters and Syntactic Development. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 1–23.
- Hyams, N. 1994: VP, Null Arguments and COMP Projections. T. Hoekstra–B. D. Schwartz, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 21–55.
- Jaeggli, O.–Safir, K. J. 1989: The Null Subject Parameter and Parametric Theory. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1–45.
- Kaplan, T. 1992: CP in Japanese as a second language. Paper presented at the Second Language Research Forum. Michigan State University, East Lansing.
- Kayne, R. S. 1989: Null Subjects and Clitic Climbing. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 239–263.
- Kellerman, E. 1979: Transfer and non-transfer. Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37–57.
- Kellerman, E. 1983: Now you see it, now you don't. S. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D.–Long, M. H. 1992: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York, Longman.
- Liceras, M. 1989: On some perspectives of the "pro-drop" parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. S. Gass–J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 109–134.

- Long, M. H. 1993: Assessment strategies for second language acquisition theories. *Applied Linguistics* 14, 225–249.
- Mereu, L. 1994: On the status of subject clitics in languages and the null subject parameter. G. L. Borgato (ed.), *Teoria del linguaggio e analisi linguistica – XX Incontro di Grammatica Generativa*. Padova, Unipress, 315–341.
- Nemser, W. 1971: Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* IX, 115–123.
- Phinney, M. 1987: The Pro-Drop Parameter in second Language Acquisition. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 221–239.
- Pizzuto, E.–Caselli, M. C. 1993: L'acquisizione della morfologia flessiva nel linguaggio spontaneo: evidenza per modelli innatisti o cognitivisti. E. Cresti–M. Moneglia (eds.), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. Roma, Bulzoni, 165–189.
- Radford, A. 1990: *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: the Nature of Early Child Grammars of English*. Oxford/Cambridge, Basil Blackwell.
- Ritchie, W. C.–Bhatia, T. K. (eds.) 1996: *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press.
- Rizzi, L. 1982: *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, Foris.
- Rizzi, L. 1994: Early Null Subjects and Root Null Subjects. T. Hoekstra–B. D. Schwartz, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 151–176.
- Safir, K. J. 1985: *Syntactic Chains*. Cambridge/New York, Cambridge University Press.
- Schachter, J. 1994: A New Account of Language Transfer. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 32–47.
- Schwartz, B.–Sprouse, R. 1994: Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition: A Longitudinal Study of (L1 Turkish) German Interlanguage. T. Hoekstra–B. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam, John Benjamins, 317–368.
- Seliger, H. 1988: Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition. L. M. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York, Newbury House Publishers, 17–40.
- Selinker, L. 1972: "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- Selinker, L.–Lakshmanan, U. 1994: Language transfer and fossilization: The 'multiple effects principle'. S. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Vainikka, A.–Young-Scholten, M. 1994: Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. T. Hoekstra –B. Schwartz

- (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam, John Benjamins, 265–316.
- Verrips, M. 1994: *Learnability Meets Development: The Case of Pro-Drop*. R. Tracy–E. Lattey (eds.), *How Tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen, Niemeyer, 111–125.
- Vigliocco, G.–Fava, E. 1993: *Diglossia, forme morfologiche e sistemi sintattici: qualche considerazione di non isomorfismo*. E. Cresti–M. Moneglia (eds.), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. Roma, Bulzoni, 291–331.
- White, L. 1987: *A Note on Phinney*. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 239–247.
- White, L. 1984: *Implications of parametric variation for adult second language learners: An investigation of the pro-drop parameter*. V. Cook (ed.), *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- White, L. 1985: *The pro-drop parameter in adult second language acquisition*. *Language Learning* 35, 47–62.
- White, L. 1994: *Universal Grammar: Is it Just a new Name for Old Problems?*. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 197–217.
- Widdowson, H. G. 1983: *Concetti di linguistica teorica e principi di didattica delle lingue*. A. Ciliberti (ed.), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. Bologna, Zanichelli, 28–33.
- Zobl, H. 1994: *Prior Linguistic Knowledge and the Conservation of the Learning Procedure: Grammaticality Judgements of Unilingual and Multilingual Learners*. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 176–197.