

SCHMIDT ILDIKÓ  
MTA – Nyelvtudományi Intézet  
schmidtildi@yahoo.com

## **A határozott és határozatlan ragozás, valamint a tárgy jelöltségének kapcsolata a magyar köztesnyelvben**

The definite and indefinite conjugation systems in connection with the usage of the accusative in the Hungarian interlanguage

Keywords: interlanguage, Hungarian as a foreign language, definite and indefinite conjugation, accusative

The study presents the interlanguage analysis of two children's linguistic production and the related research methodological features. The interlanguage characteristics of the research subjects were examined morphologically and syntactically. The analyses have demonstrated the usage of the definite and indefinite conjugation systems in connection with the accusative ending based on empirical data, and then the results were evaluated in the theoretical framework of the interlanguage.

### **1. Bevezetés**

A magyar nyelv leírásához szervesen kapcsolódik a nyelvelsajátítás folyamatainak vizsgálata, nem csak az elsőnyelvelsajátítás szempontjából, hanem a második nyelvként történő elsajátítás irányából is. Ez utóbbi, sajátos megközelítéshez köztesnyelvi kutatásokon keresztül juthatunk, amelyek jelentős mértékben hozzájárulnak a magyar nyelv szerkezeti elemeinek és ezek működésének megértéséhez. A magyar nyelvet eddig köztesnyelvi keretben vizsgáló kutatások elsősorban pragmatikai irányultságúak voltak (Bándli 2013, Bándli 2015, Bándli–Maróti 2016), a köztesnyelvi rendszer egyéb apparátusait közvetlenül leíró kutatás nem ismeretes. A köztesnyelvi megfigyelésekkel a kontrasztív nyelvelírást szokás kapcsolatba hozni, mivel mindkettő a hibaelemzés módszerét alkalmazza a nyelvi sajátosságok feltárása során. Kontrasztív nyelvészeti (vö. Budai 1979, Putz 2011) keretben a nyelvtanulóktól gyűjtött adatokat sok esetben kizárólag írott nyelvi anyagon (Durst 2009, Tiborcz-Tóth 2017) vizsgálták, miközben a klasszikus köztesnyelvi keretben beszélt nyelvi megnyilatkozások elemzése áll a fókuszban. Mindehhez még az az alapelv társul, hogy a köztesnyelvi kutatások a nyelvelsajátításon keresztül megszerzett nyelvtudáselemek megfigyelésére és elemzésére irányulnak, nem pedig nyelvtanulói korpuszokból és formális nyelvtanulásban résztvevőkkel rögzített adatokból nyert beszélt nyelvi mintákra.

A tanulmány első részében bemutatom a kutatáshoz kapcsolódó kutatómódszertani sajátosságokat: a köztesnyelvi megközelítés elméleti keretének aspektusait, a két kutatási alanyt, az adatgyűjtés módját, az adatelemzés folyamatát és az eredmények értelmezésének mikéntjét. A második részben egy nem magyar első nyelvű testvérpár beszélt nyelvi produkciójának köztesnyelvi jellemzőit vizsgálom morfológiai és szintaktikai szempontból, amely elemzésekből a jelen tanulmányban egy területet emelek ki. A határozott és határozatlan ragozás, valamint a tárgy jelöltségének kapcsolatát mutatom be az adatközlőktől esettanulmány-kutatás keretében gyűjtött empiriából származó adatok alapján, végül az eredményeket a köztesnyelv elméleti keretében értékelem.

### **2. Módszertan**

A beszélt nyelvi megnyilatkozások vizsgálata során a köztesnyelvi (*interlanguage*) kutatások módszertanát alkalmaztam, ezen belül a hibaelemzés módszerét. Céлом az volt, hogy a

köztesnyelvi elméleti keret fogódzót nyújtson a kutatási keret építésénél abban, hogy ne kontrasztív módon történjék az elemzés, vagyis ne a gyermekek első nyelvével – nyelveivel – való összevetés álljon a középpontban. A hangsúly így sokkal inkább a magyar nyelvi kompetenciájuk stádiumaira és a hibák alapján azok leírására kerül (vö. Szűcs 2006: 98).

A köztesnyelv kifejezés a Selinker (1972) által bevezetett *interlanguage* kifejezésre utal, amely a tanulók által a nyelvelsajátítás közben kialakított sajátos, rendszerszerű nyelvet takarja.

A célnyelv és az idegennyelv összehasonlításakor a köztesnyelv kutatási paradigmájában visszatérő megállapítás, hogy a nyelvtanulók által használt nyelvi formák nem felelnek meg a célnyelvi normarendszernek, viszont a köztesnyelv sajátos szerveződési jellege mentén leírhatóvá válnak tulajdonságai. Az elmúlt néhány évtized vizsgálatai (Towell–Hawkins 1994: 5) egyértelműen megállapították, hogy a célnyelvhez képest hibásan használt formák rendszerszerűséget (*systematicity*) mutatnak, vagyis jól kirajzolódó sémákba rendeződnek. A hibák és tévesztések bizonyos elemeit okozhatja a nyelvi transzfer, azonban ez semmi esetre sem mondható el mindegyikükről. A nyelvtanuló adott pillanatban leírható nyelvhasználati módja egyedi változatként kezelhető (Corder 1971), ami ugyan ki van téve a változásnak, de egy adott fejlődési szakaszon belül önálló, rendszerszerű, a kommunikációs igényeket kiszolgáló változatként működik. A nyelvtudás előrehaladásával együtt változik a köztesnyelvi rendszer, mely ebből következően maga is fejlődési szakaszokból (*developmental stages*) áll (Ellis 1994: 100). Ezek a fokozatok az idegen nyelv egészen primitív és a normáktól nagyban eltérő verzióitól a fokozatosan egyre kidolgozottabbakon át a már-már teljesen célnyelvszerű változatokig terjednek. Jó példa a rendszerszerű szerveződésre a felsőfokú szinten álló nyelvhasználók nyelvi produkciója, ami olyan szabályok sorozatával írható le, melyek belső szerveződés szempontjából saját integritással rendelkeznek, és nem csupán a célnyelv normatív szabályainak elégtelen derivációi. A köztesnyelv fejlődési szakaszainak egymásutánisága egy meghatározott útvonalat (*route*) jár be (Ellis 1994: 102). A szakaszok fokozatosan követik egymást, és az egyes kulcsfontosságú grammatikai jelenségeken keresztül jól kirajzolódnak. Minden nyelvtanuló végighaladhat ezen az útvonalon, ugyanakkor nagy eltérések mutatkozhatnak a tempóban (*rate*) (Ellis 1994: 102).

A tanuló nyelvi rendszerét a rendszerszerűség mellett nem jellemzi az állandóság: folyamatosan változik, amelyből fakadóan nagyfokú variabilitás – változékonyság (*variability*) figyelhető meg (Towell–Hawkins 1994: 5). A köztesnyelv variabilitását mutatja a nyelvhasználók megnyilatkozásaiban szereplő hibatípusok pillanatról –pillanatra történő változása. A hibás és a helyes formák párhuzamosan kerülnek be a nyelvi repertoárba, hosszú időn keresztül váltogatják egymást, míg egy-egy nyelvi forma többé-kevésbé megszilárdul, és egyre kevesebb esetben jelenik meg hibaforrásként. A Towel et al. (1996) által leírt változékonyság központi sajátossága a tanulók köztesnyelvének.

A fentebb leírt rendszerszerűség szorosan kapcsolódik a nyelvi kreativitáshoz. A tanulók felszíni megnyilatkozásait egy szabályrendszer irányítja, amely bár a célnyelvtől eltérő, azzal összehasonlítva egyszerűsített rendszer. Az adott pillanatban fennálló – egyben folyamatosan változó – szabályrendszer lehetővé teszi, hogy a tanuló a szövegösszefüggésnek megfelelő, originális megnyilatkozásokat generáljon, olyanokat, amelyeket korábban még nem hallott. Ez a használati sajátosság a *nyelvi kreativitás* (Myles et al. 1999) kifejezéssel írható le. A kreatív nyelvhasználat már az idegennyelv-tanulás legkorábbi szakaszában is megfigyelhető, amikor még nem áll a tanuló rendelkezésére olyan széles nyelvi eszköztár, amely lehetővé tenne bizonyos megnyilatkozásokat, ezért ahelyett egyszerűsített formákat használ, melyek a meglévő tudáselemekből levezethetőek. Az így keletkező megnyilatkozások igen távol eshetnek a célnyelvi normarendszertől, ugyanakkor az első nyelvi beszélők számára az adott kontextusban érthetőek (Myles et al. 1999).

A nyelvtanulók között akadnak olyanok, akik – függetlenül a tanulás típusától, az intenzitástól vagy a mennyiségtől – láthatóan nem mutatnak haladást a nyelvelsajátításban (White 1996: 115). Másoknál nem stagnálás figyelhető meg, hanem bizonyos nyelvi jelenségek elsajátításának sikertelensége. Egyes elemeknél megrekedés tapasztalható, miközben a nyelv más területein továbbfejlődés észlelhető. Az elakadási pontokon megfigyelhető nyelvi tartalom megkövül (*fossilisation*), nem változik tovább, fosszilizáció következik be (Andersen 1991).

A mindennapi életből nyert megfigyelésekre támaszkodva általános az az elképzelés, hogy az idegen nyelven történő megnyilatkozást befolyásolja a már ismert nyelv: egynyelvűeknél az első nyelv, többnyelvűek esetében természetesen az érintett nyelvek, továbbá mindegyik esetben a korábban tanult idegen nyelvek. Ilyen befolyásoló tényező lehet például az ismert nyelvek fonológiai rendszere, melynek hatásai az idegen akcentusban manifesztálódhatnak. A szakirodalom (Gass 1996: 322) a leírt jelenséget hagyományosan nyelvi transzfernek nevezi, pontos definiálása az adott nyelvészeti megközelítéstől függ. Elsősorban a célnyelvtől eltérő nyelvi formák forrásának irányából közelítették meg a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás folyamatát, melynek során az eltérő formát mint hibás formát azonosították. Ebbe a logikába illeszkedik a behaviorista nyelvészek megközelítése, melynek alapján a második nyelv elsajátításakor a nyelvi transzfer a hibák és az interferencia jelenségek forrásának tekintették. Ez a nézet abból fakad, hogy az első nyelvhez kapcsolódó ismeretanyag tudásba ágyazottsága igen mély és megbízható, és valószínűleg befolyásolja az idegen nyelven való megnyilatkozást. A behavioristákkal szemben a köztesnyelvi teoretikusok meggyőződése szerint egy bizonyos nyelvhez kapcsolódó köztesnyelvi rendszerekben az egymást követő fejlődési szakaszok beazonosíthatóak, amelyeken minden nyelvtanulónak végig kell haladnia, függetlenül az első nyelvi kompetenciájától. A nyelvtanulás során jelentkező hibák tehát nem vezethetők vissza pusztán a nyelvi transzfer jelenségére, azok inkább a köztesnyelv egyes fázisaiból következnek (Giacalone-Ramat 2002).

A köztesnyelvi leíráshoz forrásul szolgáló esettanulmány-kutatás középpontjában egy afgán származású testvérpár áll, akik Iránban születtek. Hárman testvérek, de csak ketten járnak a Kígyó utcai iskolába: az interjúk kezdetén a lánytestvér 16 éves, a fiútestvér 10 éves és a kishúguk 6 éves volt. A család otthon három nyelven kommunikál – dari, pastu és perzsa –, és a családnak feltehetően van egy kialakult nyelvválasztási rendszere, amely meghatározza, mikor, kivel, melyik nyelvet használják. A gyerekek az elvándorlásuk előtt Iránban jártak iskolába. A kutatás idején Magyarországon nemzetközi védelem alatt álltak, oltalmazotti jogi státusszal rendelkeztek. A gyerekek az interjúk készítése idején Budapesten a Kígyó utcai iskolában tanultak, korábban viszont már jártak egy másik, szintén budapesti általános iskolába. Az esettanulmányt megelőző időszakban a Kígyó utcai iskola pedagógiai programjának négy éven át része volt a bevándorló gyermekek irányába nyitott iskolai légkör, az interkulturális pedagógiai program.

Az adatgyűjtés narratív élettörténeti interjúk felvételével történt, amelynek során a testvérpár addigi életéről beszélt. Az interjúk felvétele két fázisban történt, egymástól egy év különbséggel, így lehetővé vált a nyelvelsajátításuk alakulásának vizsgálata.

Az adatelemzés a köztesnyelvi keretnek megfelelően zajlott, amelynek során az empiriában a különböző nyelvi formák megjelenése kerül beazonosításra. Két szinten történt ez a munka: az elemek morfológiai és szintaktikai felbukkanását rögzítettem. A nyelvi elemeket ezt követően csoportosítottam, és sajátos, rendszerszerű használati mintázatokat kerestem. A szabályszerűségek felismerése nem volt nehéz, mivel meglepően jól kirajzolódó jelenségek voltak beazonosíthatóak. A testvérpár mindkét tagjánál külön rögzítettem a két felvételtől származó nyelvi adatokat, amelyeket összehasonlítva végül kirajzolódott a nyelvelsajátítási útjuk egy-egy szelete.

### 3. Eredmények

A testvérpár beszélt nyelvi megnyilatkozásainak elemzése során a következő sajátosságok figyelhetők meg a határozott és határozatlan ragozás, valamint a tárgy jelöltségének kapcsolata tekintetében. Először a lánytestvér nyelvtudásának, majd a fiúénak a köztesnyelvi változását mutatom be, mindkettejüknel előbb az első, majd közvetlen utána a második felvétel eredményein keresztül.

A lánynál az első adatrögzítéskor a tárgy mint igei vonzat használata szoros összefüggést mutatott a határozott és határozatlan tárgyas szerkezetek használatával. A tárgyhasználat tekintetében nyelvhasználata nem írható le a magyar nyelv kodifikált szisztematikus szabályaival. Viszont megfigyelhető egy sajátos használati mód, amely a határozott vagy határozatlan igeragozás és a tárgy jelöltségének összefüggésére vonatkozik. Köztesnyelvi szempontból ez rendszerű használatot mutatott, amelynek középpontjában az a jelenség áll, hogy ha határozatlan igeragozású az ige, akkor a tárgy jelöletlenül, tárgyrag nélkül áll: „*egy hivatalos papír kérünk*” (17.). Ha pedig határozott ragozású a tárgy, akkor az esetek többségében megjelent a tárgyrag: „*én most megírom az a teszteket*” (17.). További sajátosság a tárgyrag elhagyása és egy másik rag használata, amely a szóhoz fosszilizáción keresztül rögzült: „*nem szeretem ez az országon*” (11.). A tárgyragos mutató névmásnál (Hegedűs 2004:108) jellemzően a mutató névmáson nem szerepelt a tárgyrag: „*én most megírom az a teszteket*” (17.). A személyes névmás (Hegedűs 2004: 105) tárgyas alakja helyett a *-nak/nek* ragos személyes névmást használta a lány: „*nekünk nem érdekel*” (7.), „*nekem nagyon csúfolták*” (11.).

#### 1. táblázat A lány első felvételéből származó eredmények

A második felvétel idején a tárgy mint igei vonzat használatának a lánytestvér által konstruált köztesnyelvi szabályszerűsége alapvetően nem változott: a határozatlan ragozású ige mellett annyiban változott a tárgy jelöltsége, hogy néhol megjelenik a tárgyrag: „*Olvasok egy könyv.*” (2.) és „*Látok ott egy kutyát.*” (4.). A határozott ragozású ige mellett a tárgy raggal jelölt (Hegedűs 2004: 141): „*Megcsináltuk a polcot a szobámban.*” (3.). A tárgyrag helyhatározóragos alakokkal való felcserélése nem volt látható a gyűjtött adatok között. A mutató névmás tárgyrag (Hegedűs 2004:108) jelöltségének elhagyása viszont tipikusnak mutatkozik: „*Az a lányt szeretem, mert kedves mindig.*” (5.).

#### 2. táblázat A lány első és második felvételéből származó eredmények

A fiútestvér az első interjúban a tárgyragos alakokat (Hegedűs 2004: 59) valamennyi esetben helyesen alkalmazta: „*Őh, igen, tantárgyat, például a környezetet nem, azt nem tudom.*” (13.). A tárgy mint igei vonzat és a tárgyas igei szerkezetek esetében is megfigyelhető, hogy a ragos alakok jók, a névelőválasztás (Hegedűs 2004: 285) a leírt szituációnak megfelelő volt. A múlt idejű igealakok határozott és határozatlan ragozása közül sok esetben nem a megfelelőt választotta: „*Az állatokat már tanultunk.*” (13.), „*nekem onnan elvette egy kígyót*” (14.). A főnévi igenevek tárgy funkciójú használatánál (Hegedűs 2004: 67) előfordult határozott ragozás: „*és ott tudjuk focizni*” (11.), viszont ez is csak egy alkalommal, így ez sem tekinthető ismétlődő hibatípusnak.

A második adatrögzítéskor a fiú esetében a tárgyrag és a tárgy mint igei vonzat alkalmazása a jelen és múlt idejű alakok esetében egyaránt hibátlan volt (Hegedűs 2004: 249). Az első felvétel alkalmával még előfordult, hogy múlt időben a határozott és határozatlan

ragok közül a helytelen illesztette az igéhez. Ez a hibaforrás a második adatfelvétel idejére eltűnt.

#### 4. Következtetések

A gyermekektől származó két, időben egymástól távol eső pillanatban rögzített felvétel elemzése alapján összefoglalóan az állapítható meg, hogy a beszélt nyelvi produkciójukban a tanulmányban vizsgált nyelvi elemek elsajátítása eltérő mértékben és minőségben történt. A lány esetében általánosságban az látható, hogy miközben bizonyos nyelvi elemek esetében finomodott a szabályismerete, már helyes alakokat és formákat választott, addig összességében a beszédében nem történt jelentős változás. Ez főként akkor szembetűnő, amikor a fiútól származó két felvételt összehasonlítjuk. Az ő esetében már az első adatfelvételnél meglévő magas szintű nyelvtudás átalakult egy első nyelvi beszélőt elérő szóbeli kompetenciává. Némi idegen hangzás megfigyelhető, de a nyelvi formák és a lexikai megformáltság biztonságosnak tűnik, és csak bizonyos elemeknél érzékelhető, hogy a magyar nyelvet nem kisgyermekkorban sajátította el.

Az első interjúszövegből az vált láthatóvá, hogy a fiúnál a nyelvi formák túlnyomó többsége szilárd, készségszintű tudást mutatott a tárgyragnál és a tárgy határozottságának megfelelő névelőnél. A múlt idejű igealakok határozott és határozatlan ragozása közül sok esetben nem a megfelelőt választotta. A második adatfelvétel idejére a helytelen alakok eltűntek.

A helyes elemek mellett az előforduló hibák néhány nyelvtani forma esetében szabályszerű mintázatot mutatnak. A lány esetében többször tapasztalható volt, hogy a tárgyas igei szerkezetek esetében mindkét adatfelvételnél a határozott és a határozatlan ragozás közül a köztesnyelvi rendszerének megfelelőt választotta ki. A szabály egy elemmel mozdult el a második felvételkor a magyar nyelv szabályrendszere irányába: időnként jelöli a tárgyat a határozatlan igeragozáskor, ez viszont nem mutat szabályszerű használatot.

A köztesnyelv variabilitását mutatja az a jelenség, amikor a hibás és a megfelelő formák párhuzamosan kerülnek be a nyelvi repertoárba, és a használatuk ingadozó képet mutat. Bizonyos esetekben a megfelelő sztenderd forma jelenik meg, más esetekben ettől eltérő. Az első adatfelvételnél a fiútestvér a tárgyas igei szerkezeteknél a határozott és a határozatlan ragozás közül nem a megfelelőt választotta, de ez a későbbi mintavételnél már nem érzékelhető. A variabilitás megnyilvánulása látható akkor is, amikor a nyelvet tanulók bizonyos elemeknél keresik a jó formát, mert még nem rögzült, melyiket kell használni, de érzik, hogy nem a megfelelőt választották, ezért önkorrekciónak alkalmaznak, vagy egyszerűen a nyelvi produkció tervezéséhez így nyernek időt. Újra nekifutnak a mondanivalójuk megformálásának, alakítgatják a korábbi elemet, míg megjelenik a végleges alak. Ez a jelenség figyelhető meg a második felvételnél a tárgyragos alakok használatánál. A fiú itt a kontextushoz illeszkedő ragot választ, de előfordul tévesztés, amit viszont korigál. Ebben az esetben éppen a köztesnyelven belül érhető tetten az elsajátítás egyik mozzanata, amikor a nyelvhasználó már a kimondás pillanatában felismeri a hibás alakot, és rögtön javítja.

Az olyan hibák, amelyek csak alkalomszerű előfordulást mutatnak, inkább értelmezhetők tévesztésként (Katsikas 1995), mint köztesnyelvi szabályszerűségként. A főnévi igenevek tárgy funkciójában való használatok az első interjúnál még érzékelhetők voltak tévesztések, amelyek a második felvételkor már nem jellemezték a fiú köztesnyelvét.

A lány nyelvhasználatában voltak olyan elemek, amelyek már fosszilizálódtak, vagyis minden esetben ugyanazt a magyar sztenderdtől eltérő formát használta. Az első felvétel után úgy tűnt, hogy a tárgyrag használatok két fosszilizációra utaló sajátos nyelvi megoldás látható. Az egyik a mutató névmás tárgyrag jelöltségének elhagyásakor figyelhető meg, ezt a második felvétel meg is erősítette: valóban rögzült ez a használati mód. A másik esetben

viszont, amikor a tárgyrag helyett egy helyhatározóragos alakot használt, az egy évvel későbbi adatgyűjtés változást mutatott, már nem cserélte fel a két ragos formát.

A tanulmányban látható, hogy a magyar köztesnyelv leírása két kutatási alanytól, két egymástól eltérő időpontban felvett adatgyűjtésen alapult, amelyet érdemes lenne bővíteni a testvérpártól felvett további interjúkkal. Így láthatóvá válna, hogy az eddig átmenetinek tekintett nyelvsajátítási útvonal milyen irányt vesz, melyik az a pillanat, amikor már nem változik jelentősen tovább a köztesnyelvi fejlődésük. A már meglévő magyar, főként pragmatikai irányultságú kutatási eredmények mellett (Bándli 2015, Bándli–Maróti 2016) kívánatos lenne a nemzetközi köztesnyelvi leírások után némi lemaradással elvégezni ezt az egyébként roppant időigényes munkát; sok hozadéka lehetne a nyelvtanítás terén, finomodhatnának a hangsúlyok a különböző nyelvi formák tanításakor.

## Irodalom

- Andersen, R. W. 1991. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. In: Huebner, T., Ferguson, C.A. (eds) 1991. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: John Benjamins. 305–324.
- Bándli J. 2013. „Nem érthetek egyet.“ Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán. *Hungarológiai Évkönyv 14*. 131–141.
- Bándli J. 2015. (Túl)Direkt stratégiák a célnyelvi kommunikációban. *THL2* 1–2. 5–14.
- Bándli J. – Maróti O. 2016. Culture and Language Behavior. In: Szili K. – Bándli J. – Maróti O. (szerk.). *Pragmatics in Practice: Empirical Studies in the Hungarian Language*. Budapest: ELTE. 139–150.
- Budai L. 1979. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncretic dialect and error analysis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Volume 9. Issue 2. 147–160.
- Durst P. 2009. A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra. *Hungarológiai Évkönyv* 10. 11–20.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. 1996. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In: Ritchie, W. C. – Bhatia, T. K. (eds.) 1996. *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 317–345.
- Giacalone-Ramat, A. 2002. How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian. In: Salaberry, R. – Shirai, Y. (eds.) 2002. *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam: John Benjamins. 221–248.
- Hegedűs R. 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Katsikas, S. 1995. Fehler im Fremdspracherwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen. *Moderne Sprachen* 39/1–2. 19–34.
- Myles, F. – Mitchell, R. – Hooper, J. 1999. Interrogative chunks in French L2: a basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21. 49–80.
- Putz M. 2011. A cselekedve tanulás megvalósulása az orvosképzésben egy hibaelemzés és szükségletelemzés alapján született tananyag segítségével. *THL2* 106–113.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–231.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Szűcs T. 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs, R., Nádor O. (szerk.) 2006. *Magyar Nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 97–111.
- Tiborcz-Tóth T. 2017. *Magyarul tanulók köztesnyelvére vonatkozó megfigyelések észt forrásnyelvi környezetben – különös tekintettel a határozottság kifejezésére a magyarban* Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem – Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola – Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program.
- Towell, R. – Hawkins, R. D. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Towell, R. – Hawkins, R. D. – Bazergui, N. 1996. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 17. 84–115.
- White, L. (1996) Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions. In: Ritchie, W. C., Bhatia, T. K. (eds.) 1996. *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 85–120.