

Közös törvényszerűségek az anyanyelv-elsajátítás és a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás folyamatában

I. Hogy az első nyelv és a második nyelv (a továbbiakban: L_1 , L_2) elsajátításának a folyamatában, fázisaiban, az anyanyelvét elsajátító kisgyermeknek és az idegen nyelvet tanulónak nyelvelsajátítási stratégiáiban azonos vonások fedezhetők fel — hosszú ideig fel sem merült a kétnyelvűségkutatás, idegennyelv-elsajátítás terjedelmes szakirodalmában.

Ha nem tekintjük a kisgyermekkori kétnyelvűséget tárgyaló munkákat (amelyek két nyelv egyidejű elsajátításának folyamatát írják le, mint pl. Ronjat 1913; Pavlovich 1920; Leopold 1939—50; Imedadze 1960), azt látjuk, hogy a nyelvészeket a kétnyelvűség hosszú időn át csak mint aktuális nyelvállapot érdekelte. Általában szinkron módon írták le a kétnyelvű közösség vagy egyén nyelvi állapotát, a két nyelv egymásra hatását a közösség tagjainak kommunikációjában; a nyelvészeti leírás fő célja pedig a különböző nyelvi szinteken a nyelvek egymásra hatásának következtében létrejött interferencia-jelenségek (L_1 és L_2 normáitól való eltérések) típusainak megállapítása volt. Így a kétnyelvűvé válás folyamatának, a kétnyelvű állapot kialakulásának, fázisainak problematikája kívül marad érdeklődésük körén.

Az iskolai nyelvoktatás során létrejövő kétnyelvűség (amelyet az előbb említett „elsődleges” vagy „természetes”, társadalmi kétnyelvűséggel szemben „mesterséges” vagy „másodlagos”, egyéni kétnyelvűség-típusként tart számon a szakirodalom) esetében sem áll rendelkezésünkre a tanulási folyamat leírása. Ennek oka egyrészt az, hogy az alkalmazott nyelvészet hosszú időn át jóval nagyobb figyelmet szentelt a tanítás módszertanának, optimális tananyagok kidolgozásának, mint magának a tanulási folyamatnak. Másrészt — a hosszú időn át érvényesülő behaviorista orientációnak megfelelően — az idegen nyelv elsajátításában a nehézségek kizárólagos forrásának a priori a negatív transzfert tekintették. A negatív transzfer — vagyis az interferencia-jelenségek — elleni harc jegyében jött létre a kontrasztív elemzés, ám ez — amint a hibaelemző (error-analysis) módszer alkalmazásánál kiderült, — koránt sem képes előrejelezni a tanulási folyamatban felmerülő valamennyi problémát (Duškova 1969; Nemser 1971; Slama-Cazacu 1973).

A transzformációs generatív grammatika és a nyomában kialakuló új típusú pszicholingvisztika, amely a nyelvelsajátítás gyökeresen új elméletét hozta létre, természetesen nem maradhatott hatás nélkül az idegennyelv-elsajátítás elméletére sem. Az utóbbi években már az alkalmazott nyelvészet kutatói is hangsúlyozzák a nyelvtanulási stratégiák megismerésének fontosságát, sőt nemegyszer azonos stratégiákat tételeznek fel az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátításának folyamatában (Corder 1967; Nemser 1971), sürgetik

a „mesterséges” és „természetes” kétnyelvűség kialakulásának longitudinális leírását stb. (Mikó 1970; Bresson 1970; Reibel 1971; Dato 1971). Ilyen leírás azonban mind ez ideig nem készült. A jelenleg rendelkezésünkre álló szakirodalomban a második nyelv elsajátításának folyamatáról, fázisairól, a nyelvet tanuló stratégiájáról csupán néhány cikk (Kenyeres 1938; Ravem 1968; Dato 1971; Cook 1973), szórványos megfigyelések és a hibaelemzések eredményei (Duškova 1969; Buteau 1970; Slama-Cazacu 1973) adnak némi felvilágosítást.

II. 6–8 éves kétnyelvű cigánygyermek között végzett felmérésem ehhez a sokat vitatott kérdéskörhöz kapcsolódik.

A vizsgált lovári anyanyelvű cigánygyermek kétnyelvűségének kialakulását, a második nyelv (ez esetben a magyar) elsajátításának folyamatát, jellegét a következő tényezők határozták meg:

1. Az L_2 elsajátításának módja: A második nyelvet a gyermekek nem didaktikailag felépített oktatás során sajátították el, hanem ahhoz hasonlóan, ahogy a kisgyermek az anyanyelvet: spontán, „természetes” módon, a környezet nyelvi megnyilatkozásainak ösztönös elemzésével;

2. Az életkor: A vizsgált gyermekek többsége a magyar nyelvet gyermekkorban (az iskoláskor elején) sajátítja el. A gyermekkori kétnyelvűség alapvető sajátossága, hogy kialakulása — homogén nyelvi környezetet feltéve — jóval gyorsabb ütemű, mint az — azonos körülmények esetén — felnőttkorban lehetséges lenne. A gyermekeknek ezt a sajátos képességét — amelyet egyébként felnőttkorban elveszítenek — ma bizonyos neurofiziológiai és pszichológiai tényezőknek tulajdonítják (Penfield és Roberts 1959; Stern 1967).

3. Az L_2 elsajátításának motivációja: a jelen esetben rendkívül erős. A cigánygyermek számára a második nyelv az iskolai kommunikáció kizárólagos eszköze, amelynek ismerete egyben a nem cigány közösséggel kialakuló bármiféle érintkezésnek is feltétele; elsajátítása tehát társadalmilag motivált.

A vizsgálat során a cigánygyermek magyar nyelvi szintjét, valamint a második nyelv elsajátítása során felmerülő sajátos problémáit mértem fel. A fonológiai és morfológiai szint vizsgálata,¹ — amelyhez magam dolgoztam ki a tesztek — szinkrón jellegű volt, de mivel a vizsgált gyermekek a második nyelv elsajátításának különböző fázisaiban voltak, a kapott eredmények a nyelvelsajátítás folyamatáról is felvilágosítást adnak. A most folyamatban levő szintaktikai vizsgálat longitudinális jellegű: négy gyermek mondattani szintjének alakulását kísérem figyelemmel hosszabb időn át.

A vizsgálat egyik legfontosabb eredménye azoknak a szisztematikus, állandó „hibáknak”, sajátos, a magyar nyelvi normáktól alapvetően eltérő szerkezetnek a feltárása volt, amelyek a második nyelv elsajátításának egyes fázisaiban a lovári anyanyelvű gyermekek magyar nyelvi megnyilatkozásait jellemzik. Ezek a „hibák”, amelyek a vizsgált gyermekeknél a máso-

¹L. A lovári–magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. NyK. 76 [1974.]: 229–255.; Kétnyelvű cigánygyermek az iskoláskor elején. Valóság 1974. 1: 50–62.

dik nyelv elsajátításának meghatározott fázisaiban törvényszerűen felléptek (amelyek tehát a gyermekek magyar nyelvi szintjének legfontosabb mutatói közé tartoznak, és egyben fontos információt adnak a gyermekek nyelvelsajátítási stratégiáiról), típusuk szerint interlingvális vagy intralingvális eredetűek (tehát vagy a nyelvek egymásra hatására, vagy nyelven belüli tényezőkre vezethetők vissza; James 1972.)

Interlingvális eredetű „hibák” a nyelvi interferencia-jelenségek. Felmérésem szerint az anyanyelv interferáló hatása leginkább és legtovább a fonetikai és fonológiai szinten tapasztalható, de a gyermekek raghasználatát is hosszú ideig befolyásolja. Anyanyelvi interferencia eredménye például az adessivusi-allativusi, superessivusi-sublativusi stb. ragok állandó felcserélése (pl. „A toll a könyvre van”; „A néni a rendőrbácsinél szalad” stb.). Mondattani szinten alig találunk interferencia-jelenségeket; ennek oka az, hogy a lovári szintaxis szinte tükörképe a magyarnak.

A következő hibatípusokat intralingvális eredetűnek nevezhetnénk; ezek ui. függetlenek az anyanyelvi rendszertől, tehát a nyelvtanulás belső folyamataiban, a már elsajátított L_2 nyelvi elemek, szabályok, szerkezetek hatására jönnek létre, a nyelvi normáknak megfelelő struktúrák előzményeként.

1. Analógiás eredetű „hibák” akkor jönnek létre, amikor a gyermekek már ismernek bizonyos nyelvi szabályokat, de még nem sajátították el az ezekkel kapcsolatos megszorításokat. Így az elsajátított szabályokat szélesebb körben alkalmazzák, mint azt a nyelvi normák megengednék. Ennek legjellegzetesebb esete az alaktani szabályok elsajátítása során tapasztalható, amikor a gyermekek morfológiailag már jelölik a szavakat, de nem alkalmazzák az esetek szűkebb körére érvényes morfológiai szabályokat (pl. a töváltakozás, a teljes hasonulás stb. szabályait), amint ezt a cigánygyermekek nyelvi anyagában pl. a következő analogikus formák mutatják: *eszett* (evett); *viszett* (vitt); *lója* (lova); *kinyítetták* (kinyitották); *tolval* (tollal); *eszne* (enne); *enyink* (mienk); *engünket* (bennünket) stb. Ide sorolhatunk egyébként egyes ugyancsak analogikus úton létrejött formákat is, mint például a hiperkorrekt, kettős raggal-jellel ellátott szóalakok (*madarakak*; *gyerekekek*; *lovatat*).

A magyar gyermeknyelvi szakirodalom egyértelmű tanúsága szerint ezeknek az analogikus formáknak a használata az anyanyelvét tanuló kisgyermek nyelvelsajátításának meghatározott fázisát is jellemzi. (Balassa 1893; Kenyeres 1928; S. Meggyes 1971). Sőt — amint ezt Slama-Cazacu megállapította — a különböző nyelvekkel kapcsolatos hibaelemzések és gyermeknyelvi leírások egyértelműen azt mutatják, hogy ez a hibatípus a nyelvtanulás során mindig fellép, függetlenül a tanuló életkori sajátosságaitól, előző nyelvi tapasztalataitól. Ez esetben tehát egyetemes nyelvtanulási stratégiáról, vagy — amint Slama-Cazacu meghatározta — nyelvtanulási univerzáléről van szó (Slama-Cazacu 1972; 18–9).

2. Analógia alapján nem magyarázható, sajátos grammatikai szerkezetek. Ezek a szerkezetek általában komplex grammatikai struktúrák elsajátításának korai fázisait képviselik. Rendkívül meglepő, hogy — amint ezt az alábbi egybevetések bizonyítják — e grammatikai jelenségeknek a magyar anyanyelvű kisgyermekek beszédfejlődésének

leírásaiban is megtaláljuk a pontos megfelelőit. Ilyen — átmeneti szabályok alapján létrehozott — sajátos szerkezetek például a következők:

a) A cigánygyermek által az L_2 -elsajátítás különböző fázisaiban használt *birtokos szerkezetek* (amelyek közül csak a legfontosabbakat ismertetem). A birtokviszony jelölésének legkorábbi változatában a gyermekek a birtokos jelzőt és a birtokszót minden rag nélkül egyszerűen egymás mellé helyezik; pl.: *Ez Pisti fizet²* (Ez P. füzete). A következő fázisban már morfológiailag jelölik a birtokviszonyt, de — úgy tetszik — először mindig csak a birtokost jelölő főnév kap ragot (ezt rendszerint a *-nak/-nek* genitívusi raggal vagy az *-é* birtokjellel látják el), pl. *Ezs a Andrásé sánkó* (Ez az András szánkója); sőt birtokos névmással: *Azsenyim anyu hazsa van* (Az én anyám otthon van); *a sündisznónak a tuskék* (a sündisznó tuskéi). A későbbi szakaszokban a gyermekek a birtokjel használatát a birtokszóra is kiterjesztik (pl. *a nagymamájé a kis kecskéjé* [a nagymama kiskecskéje]), illetve — a birtokjel változatlan használata mellett — a birtokos személyragozás szabályait is kezdik elsajátítani, amint ezt az *Ezs a Pistijé csipője* (Pisti cipője) típusú példák mutatják. A grammatikailag korrekt szerkezetek rendszerint csak ilyen előzmények után jelennek meg.

Azonos szerkezetek a magyar gyermeknyelvi leírásokban: *aptya szobábo* (apja szobájából) (Balassa 1893. 68); *Ez a Mártikáé ruha* (M. ruhája) (S. Meggyes 1971. 52); *Ez a kijé hely?* (kinek a helye) (Kenyeres 1928. 72); *Enyém lula* (az én ruhám); *Ez zövéné nyakkendő* (az ő nyakkendője) (Kenyeres 1928. 56); *Apájé dzingetje* (apa inge); *Mártikáé almája* (S. Meggyes 1971. 52).

b) Személyes névmást és a vele referenciálisan azonos³ főnevet egyszerre tartalmazó mondat szerkezetek.⁴

Példák a cigánygyermek nyelv anyagából: (a róka) *megfogta a nyakát a kakasnak és házba szaladt vele a kakasval*; *A kápen rajta látok* (utat); *A nyuszi aszonta neki a cicának: ki vagy?*; *Azt mondott neki a kiccicának a Marika | ne csavargójon sehova*; *A lovannak | a nagypapa adja neki enni | a lovannak*.

Magyar anyanyelvű kisgyermeknél: *Félek tőle Ágibabától* (saját lejegyzés); *Mama jetesz tégedet Évikét* (letesz; a szerző értelmezése szerint „tégy le engem”; Kenyeres 1928. 55); *Tedd le őtet, ólát* (órát) (Kenyeres 1928. 54); *Hozta neki teluzát a Sömpinek* (S. Meggyes 1971. 59; bár a szerző ezt a mondatot másképpen értelmezi).

c) Mondatszerkezetek, amelyekben visszaható névmás helyett a vele referenciálisan azonos főnév vagy személyes névmás szerepel:

Lovári anyanyelvű gyermekeknél: (Pannika) *megnézte a tükörbe* (Vv.:⁵ „De kit? Mit nézett meg a tükörbe?”) *Pannikát* (magát); *Őt nisz a Panika be* (magát nézi a Pannika benne [a tükörben]); *Felveszi a ruhát is megmosik étet* (megmossa őtet, magát [megmosakodik]).

² A cigánygyermek példáinak átírása fonémikus; a finomabb kiejtési sajátosságokat tehát nem jelöltem, mivel ezek a tárgyalt problémák szempontjából irrelevánsak. Az esetleges szüneteket | jellel jelölöm. A köznyelvi hasonulásokat nem jelöltem.

³ A főnév és a névmás tehát ebben az esetben ugyanazt a személyt, dolgot jelöli.

⁴ Ez a szerkezettípus a lováriiban sem ismeretlen, de az itt felsorolt szerkezetek közül nem lehet mindegyiket interferencia-jelenségként értelmezni.

⁵ Vv. vizsgálatvezető.

Valószínűleg hiperkorrekcióra vezethető vissza a következő megnyilatkozás. *Aszonta hogy | hogy | hogy híjják m a g a d a t?*

Magyar gyermeknyelvi leírásokban: *Hozz neked sámellit* (magadnak) (Kenyeres 1928. 54.); vagy hiperkorrekt forma: *Mit csinász m a g a d?* (te) (Kenyeres 1928. 54.).

d) Mellé- és alárendelt mondatok tagmondatainak önálló kommunikációs egységekként való megjelenése:

Ez a jelenség szintén törvényszerű az anyanyelv elsajátításának korai periódusában. Hogy ez a cigánygyermek esetében is gyakran így van, azért meglepő, mert anyanyelvük (a lovári dialektus) bizonyos kötőszavai (pl. ellentétes mellérendelés esetében a *de*, választó mellérendelés esetében a *vagy*, alárendelt tárgyi mellékmondat esetében a *hogy*) alakilag és funkcionális szempontból pontosan megfelelnek a magyar kötőszóknak. A gyermekek azonban a nyelvelsajátítás korai szakaszában nemcsak hogy ritkán használják ezeket, hanem még az összetett mondatok utánmondása során is gyakran elhagyják — mintha számukra teljesen ismeretlen grammatikai eszközökről lenne szó. Például a következő modelltmondatot: „Kereste az utat hazafelé, de nem találta” az egyik gyermek így ismételte meg: *Kereste a csicsa azsutat | nem találta.*

További példák a cigánygyermek spontán beszédanyagából:

(Pannika) *megnézste a tükörbe | tista van* (hogy tiszta-e); *Tudta a róka nem | nem van szenki otthun; A nyuszi azir nem tud bemenni | kicsi a zajtób.*

Példák a magyar gyermeknyelvi anyagból: *Ement a Zapā. Misszajön a Zapā.* (Elment, az apa, de majd visszajön) (S. Meggyes 1971. 77); *Megnézem van rajta bélyeg* (... hogy van-e...) (Kenyeres 1928. 72); *Apuka ne ísz meleg* (ne idd, mert meleg) (Kenyeres 1928. 72); *Mondd kérek mást* (Mondd, hogy...) (Kenyeres 1928. 72).

e) Kettős tagadás helyett egyszeri tagadás:

Lovári anyanyelvű gyermekeknél: pl. *Minden nincs neki* (Semmije sincs).

Magyar gyermeknyelvi párhuzamot — feltehetően gyermeknyelvi szakirodalmunk szegényessége miatt — nem idézhetek, de orosz anyanyelvű kisgyermek beszédfejlődésének leírásában előfordul ez a jelenség: N. A. Gvozgyev orosz nyelvész kisfia pl. a grammatikailag korrektt kettős tagadó szerkezetek (mint pl. *нет никого*) helyett rendszeresen egyszeres tagadó szerkezeteket használt (*н'ёр кабó*) (Gvozgyev 1949. 2: 10).

A felsorolt nyelvi tényeket megkísérelhetjük a jelenkori pszicholingvisztikában kialakult két alapvető irányzat feltevéseinek segítségével értelmezni, magyarázni.

Ezen irányzatok egyikének, a behaviorista orientációjú tanuláselméleti pszicholingvisztikának (learning-theory psycholinguistics) nyelvelsajátítási elmélete — nagy vonalakban — a következő: a nyelv elsajátításának folyamata — a tanulás alapvető mechanizmusai, a tanulási operációk tekintetében — alapjában véve nem különbözik más, általános tanulási folyamatoktól. Eszerint tehát a kisgyermek a kondicionálás törvényeinek megfelelően, a környezettől hallott nyelvi megnyilatkozások közvetlen utánzása útján sajátítja el anyanyelvét.

A pszicholingvisztika generatív orientációjú irányzata a tanuláselméleten alapuló modellt, a tanulás általános törvényeit elégtelennek tartja a nyelvelsajátítási folyamat magyarázatára. Ez a teória például

a következő tényekre hivatkozik: a nem azonos nyelvi hatásoknak kitett gyermekek az adott nyelvet azonos fázisokban sajátítják el, és az egyes fázisokban használt — a „felnőtt” nyelvi normáktól eltérő — szerkezetek a különböző gyermekek nyelvében nagyfokú azonosságot mutatnak; a nyelv rendkívül bonyolult rendszerét a gyermekek igen rövid idő alatt sajátítják el; az anyanyelv elsajátítása csak bizonyos életkori határok között lehetséges stb. Ilyen szempontok alapján a generatív pszicholingvisták feltételezik, hogy a nyelvésajátítás létrejöttében a tanulás mellett nagy szerepe van az érési (maturációs) tényezőknek, valamint a gyermekek bizonyos veleszületett specifikusan nyelvi képességének (ennek értékelésében azonban a vélemények meglehetősen eltérnek). A generatív orientációjú irányzat a nyelvésajátítást alapvetően kreatív folyamatnak tartja, amelynek során a gyermekek mintegy „hipotéziseket” állítanak fel az elsajátítandó nyelv struktúrájára vonatkozólag, és az adott nyelv elsajátításának minden fázisában e feltételezett, interiorizált „generatív grammatika” alapján hozzák létre szigorú szabályszerűséget mutató nyelvi megnyilatkozásait. (A generatív nyelvésajátítási modellt — ezen belül is főleg a velünk született, specifikus nyelvi képesség hipotézisét — számos oldalról érte kritika. Újabban több kutató kísérletet tett arra, hogy a nyelvi fejlődést általánosabb keretben értelmezze; pl. az értelmi [kognitív] fejlődés egyetemes struktúráihoz, fázisaihoz kapcsolja, [Sinclair-de Zwart 1973], vagy egyes gyermeknyelvi jelenségeket az információ-feldolgozás és -tárolás sajátos, kisgyermekkorai mechanizmusainak az alapján magyarázza [Ervin-Tripp 1973]. Ezeknek az összefüggéseknek a feltárása azonban még csak a kezdeteknél tart.)

Visszatérve a cigánygyermekek jellegzetes „hibáinak” értelmezéséhez, úgy tetszik, hogy az első két „hibatípus”: a nyelvi interferenciából és az analogiás képzésből eredő „hibák” magyarázata a tanuláseméleti modell alapján is lehetséges. Az interferenciajelenségek tanuláseméleti magyarázata — negatív transzfer, az anyanyelvi beszédzokások átvitele — közismert; a második esetben Palermo és Howe analóg tanulási szituációban végzett kísérlettel igazolta, hogy a nyelvi szabályok analogikus kiterjesztése (angol terminussal: overgeneralization) általános tanulási mechanizmusokon is alapulhat. (Palermo és Howe 1970; bár e kísérleti eredményeknek az L_2 -tanulásra való alkalmazhatóságát vitatják Slobin 1971 és Ervin-Tripp 1971)

Az analogikus formák használata tehát visszavezethető az emberi tanulás általános törvényszerűségeire, ezért nem is meglepő, hogy ez a „hibatípus” az első és a második nyelv elsajátításának során egyaránt megjelenik.

A harmadik „hibatípus”-ba tartozó sajátos szerkezetekre azonban a tanuláseméleti pszicholingvisztika keretében nem tudunk magyarázatot adni. Ilyen szerkezeteket ui. a gyermekek nem sajátíthatnak el utánzással és analogikus úton sem tudnak létrehozni. (Ugyanakkor a felsoroltak közül nem egy szerkezet feltűnően emlékeztet azokra a struktúrákra, amelyeket a generativista nyelvészek a megfelelő „felnőttnyelvi” mondatok m é l y s z e r k e z e t e i k é n t írtak le.)

A felsorolt szerkezeteket a vizsgált gyermekek szisztematikusan használták. Ebből arra következtethetünk, hogy a gyermekek a nyelvésajátítás bizonyos fázisaiban — a „felnőtt” nyelvi normáktól eltérő — sajátos szabályokkal rendelkeznek, amelyek alapján éppen ilyen szerkezeteket hoznak létre. Az egyik ilyen sajátos szabály például azt írja elő, hogy a birtokviszonyt kifejező szerkezet két eleme közül a b i r t o k o s t kifejező szót kell morfo-

lógiailag jelölni. (Szemben a „felnőtt” nyelvi szerkezet típusokkal, amelyekben éppen fordítva, a birtokszó kap mindig ragot.) Az a tény pedig, hogy az L_1 - és az L_2 -elsajátítás bizonyos fázisaiban e sajátos szerkezetek nagyfokú azonosságot mutatnak, arra utal, hogy e szerkezeteket létrehozó szabályok is azonosak az anyanyelvét ill. a második nyelvet tanuló kisgyermek „átmeneti” (tehát nem véglegesen kialakult) nyelvi kompetenciájában.

Ennek alapján az első és második nyelv elsajátítását — legalábbis a gyermekkori, „természetes” L_2 -tanulás esetében — számos vonatkozásban azonos folyamatnak tekinthetjük (szemben a behaviorista pszicholingvisták véleményével, sőt a generativisták egy részének feltevésével is).

Hogy ezek az azonosságok milyen pszichológiai-nyelvi törvényszerűségek következtében jönnek létre, és mennyiben állnak fenn más típusú L_2 -tanulás esetében — erre a kérdésre csak a további kutatások adhatnak választ.

Hivatkozások

- Balassa J.: A gyermek nyelvének fejlődése. NyK. 23 [1893.]:60—73, 129—144.
- Bresson, F.: Acquisition et apprentissage des langues vivantes. Langue Française 8 [décembre 1970.]: 24—30.
- Buteau, F. M.: Students' errors and the learning of French as a second language. A pilot study. IRAL 8 [1970]. no. 2.: 133—145.
- Cook, V. J.: The comparison of language development in native children and foreign adults. IRAL 9 [1973.] no. 1.: 13—28.
- Corder, S. P.: The significance of learner's errors. IRAL 5 [1967]. no. 4.: 161—170.
- Dato, D. P.: The development of the Spanish verb phrase in children's second-language learning. in: Pimsleur, P.—Quinn, T. (eds.): The psychology of second language learning. Cambridge, 1971. At the University Press, 19—33.
- Dušková, L.: On sources of errors in foreign language learning. IRAL 7 [1969.] no. 1.: 11—36.
- Ervin-Tripp, S.: An overview of theories of grammatical development. In: Slobin, D. I. (ed.): The ontogenesis of grammar. New York—London, 1971. Academic Press, 189—212.
- Ervin-Tripp, S.: Some strategies for the first two years. In: Moore, T. E. (ed.): Cognitive development and the acquisition of language. New York and London, 1973. Academic Press, 261—286.
- Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Москва 1949. Изд. Академии Педагогических наук, РСФСР. 1.—II.
- Имедадзе, Н. В.: К психологической природе раннего двуязычия. Вопросы Психологии, 1960. I. 60—68.
- James, C.: The diagnosis and analysis of error. Some insights from linguistics. Audio-Visual Language Journal 10 [1972.] no. 2.: 75—79.
- Kenyeres, A.: Comment une petite Hongroise de sept ans apprend le français. Archives de Psychologie 26 [Avril 1938.] no. 104.:321—366.
- Kenyeres E.: A gyermek beszédének fejlődése. Budapest, 1928. A „Studium” kiadása.
- Leopold, W. F.: Speech development of a bilingual child. 4 vols. Evanston (Ill.), 1939—50.
- Mikó Pálné: Nyelvelmélet — nyelvtudás. in: Babos E. és Károly S. (eds.) Idegen nyelv — anyanyelv. Budapest, 1970. Akadémiai K.
- Nemser, W.: Approximative systems of foreign language learners. IRAL 9 [1971.]: no. 2.: 115—123.
- Palermo, D. S.—Howe, H. E., Jr.: An experimental analogy to the learning of past tense inflection rules. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 9 [1970.] 410—416.
- Pavlovich, M.: Le langage enfantin; acquisition du serbe et du français par un enfant serbe. Paris, 1920.

- Penfield, W.—Roberts, L.: Speech and brain-mechanisms. Princeton, New Jersey, 1959., Princeton University Press, 251—255.
- Ravem, R.: Language acquisition in a second language environment. IRAL 6 [1968.] no. 2.: 175—185.
- Reibel, D. A.: Language learning strategies for the adults. in: Pimsleur, P.—Quinn, T. (eds.): The psychology of second language learning. Cambridge, 1971. At the University Press, 87—96.
- Ronjat, J.: Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris, 1913.
- Sinclair-de Zwart, H.: Language acquisition and cognitive development. in: Moore, T. E. (ed.): Cognitive development and the acquisition of language. New York and London, 1973. Academic Press, 9—25.
- Slama-Cazacu, T.: Corpusuri de achiziție, corpusuri aberante și sisteme ierarhice de erori în diverse situații contrastive. Studii și cercetări lingvistice 1973. no. 2.: 155—169.
- Slama-Cazacu, T.: Activitatea desfășurată în cursul anului 1972. (Laboratorul de psiholingvistică). București, 1973. Tipografia Universității.
- Slobin, D. I.: On the learning of morphological rules. A reply to Palermo and Eberhart. in: Slobin, D. I. (ed.): The ontogenesis of grammar. New York—London, 1971. Academic Press, 215—223.
- S. Meggyes K.: Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere. Nytud. Ért. 73. sz. Budapest, 1971.
- Stern, H. H.: Foreign languages in primary education. London, 1967. Oxford University Press, 17—25.

Réger Zita