

Borbély Angéla

# NYELVI TUDATOSSÁG ÉS TUDATOSÍTÁS A HIBÁTLAN MEGNYILATKOZÁSHOZ VEZETŐ ÚTON. Oroszok magyarul – elmélet és gyakorlati útkeresés

## Abstract

The paper describes some specific problems that native speakers of Russian language may face when learning Hungarian as a foreign language due to the nature of their mother tongue and the interference between the two languages. The author tries to express how important it is to use explicit teaching methods during the lessons as awareness of grammatical forms leads to better results in production as well.

**Kulcsszavak:** orosz, magyar, szintaxis, szókincs, morfológia, explicit, tudatosság

„Learners don't care about linguists' analyses of language. They don't care about grammar or whether words or morphemes are atomic units of language! From a functional perspective, the role of language is to communicate meanings, and the learner wants to acquire the label-meaning relations”

(Ellis 1997: 122)

## 1. Bevezetés

A tanulmány elsősorban az orosz anyanyelvűeket figyelembe véve emeli ki a magyar mint idegen nyelv (MID) néhány problematikus pontját. Az itt tárgyalt kérdések jelentős része a mondatant érinti. A cikk másik része pedig a lexikont és néhány pragmatikai témájú kérdést feszeget. A magyar nyelv rendszeréből az idegen ajkúak számára gondokat okozó elemek közül a különböző elméleti keretekben megfogalmazott nyelvleírások ugyanazokat hangsúlyozzák. Ezek a mondatant szempontjából első sorban a határozott és határozatlan igei ragozás, a vonzatok, az igemódosítók és a szabadnak nevezett, valójában igen kötött szórend, mely a gazdag morféma-rendszer ellenére jellemző a magyar nyelvre (Dóla–Farkas 2007: 102). Funkcionális megközelítésben továbbá a morfológiai jelöltség, irányhármasság, határozottság–határozatlanság kérdéseit emelik ki (Hegedűs 2004: 222).

A generatív szemlélet képviselői is próbálnak a MID kérdéseire választ adni (l. Dóla–Farkas 2007), de a nyelvi megközelítésük nem lép túl az anyanyelvi beszélők által birtokolt rendszer szabályainak részletes megragadásánál. Kérdés továbbá, hogy ez az

---

\* Borbély Angéla, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti PhD program, borbely.angela@gmail.com

aránylag frissen javasolt tanítási módszer a korábban ismertek mintázatához képest vajon milyen újdonsággal szolgál.

Az idegen nyelvi produkció során vétett nyelvi hibák egynegyede visszavezethető az idegen- és az anyanyelv rendszerei közötti különbségekre, valamint ebből kifolyólag, a pszicholingvisztikai folyamatok által gerjesztett interferenciára. Másrésztől azonban a funkcionális szemlélet is kitűnő magyarázatokkal szolgálhat a következők miatt: a nyelv egy igen képlékeny közeg. Mindig okkal, valamely cél elérése érdekében öntjük megnyilatkozásainkat egy bizonyos formába. Ez nem csak a lexikai választás, hanem a megnyilatkozások, a mondat szintjén is megmutatkozik. Ily módon tehát a pragmatikai jelentés tanulmányozása is elkerülhetetlenné válik, amikor a MID mondatannal kapcsolatos kérdéseire keressük a választ.

A tanulmányban a gyakorlati példákat Dimitrij (továbbiakban: D) 38 éves moszkvai lakos hibái szolgáltatták. Az adatgyűjtés idején (2010. április–július) másfél éve tanult heti 2-4, egyesével 60 perces óra keretében igen aktívan magyart eleinte csak egy moszkvai lakostól, valamint a későbbiekben a cikk szerzőjétől is.

## 2. A kiválasztandó módszerek elébe

Az anyanyelv használatának automatizmusa, melybe a pragmatika eszközei képesek implicit módon beférkőzni, nem hasonlítható az idegen nyelven való lexikális eléréshez, a helyes szintaktikai forma megtalálásának nehézségeihez. Valamelyest a generatív mondatannal adta magyarázatok is hasznossággal szolgálnak, főleg, ha a szerkezethez a szemantikai jellemző is szorosan kapcsolódik. Nem szabad azonban kizárólag egyetlen egy módszert, egyetlen szemléletet, tehát csak egy megközelítést mellett elköteleződnünk, mert a nyelvtanításnak nem nyelvelméletek közötti versengések kérdésének kell lennie.

A generatív mondatannal elsődleges célja az, hogy explicitté tegye azt a nyelvi rendszert, amely a nyelvelsajátítás során alakul ki az anyanyelvi beszélőkben (Kiefer 1992: 7). A Dóla–Farkas-féle tanulmány valóban részletes képet ad a magyar mondatannal olyan elemeiről, amelyek a MID szempontjából problematikusak. Maga a magyarázat azonban megmarad a rendszer szintjén, ezen nem lép túl. A szerzők más, valóban a MID számára szerkesztett művek pozitívumainak kiemelése helyett a hagyományos leíró magyar nyelvtan hibáinak végtelenségig történő felnagyításába feledkeznek. Az általuk is hasznosként elismert művekről zárójelben és lábjegyzetben tesznek említést (Hegedűs 2004, Rounds 2001) annak ellenére, hogy ezek messze túlhaladták azt a szemléletet, amely negatívumainak nyomatékosításához a cikk írói ragaszkodnak. Ennek oka feltehetőleg a nem MID-alapú megközelítéseknek köszönhető.

Némely kifogásolt részletre más kiadványok már kínáltak részletes megoldást. Így például idejétmúlt annak hangsúlyozása, hogy a datívusz és a *-nak/-nek* rag mindig meg vannak feleltetve egymásnak (Dóla–Farkas 2007: 102). Ezt érdemes egybevetni Hegedűs (2004: 76–77) funkcionális szempontú leírásával, ahonnan megtudható, milyen számos jelentésben (funkcióban) és mely fontos igék vonzatain jelenik meg a *-nak/-nek* rag. A *Gyakorló magyar nyelvtan* (Szita–Görbe 2010) ezt nem ismerteti a birtoklás kifejezésén túl egyéb funkcióiban.

A MID-mondattant célzó megoldási javaslat (Dóla–Farkas 2007: 119–120) látszólag nem különbözik attól, amit más tananyagok is sikeresen alkalmaznak anélkül, hogy a tanárnak a generatív fák rejtelseibe kéne ásnia magát. Ezek közül némely megjelenése igen korainak mondható, mint az Erdős–Kozma–Prileszky–Ulmann-féle *Hungarian in words and pictures* 1990-ből vagy Rounds nyelvtan könyve 2001-ből, de részletes, noha nem minden típusú mondatba mélyen beleereszkedő táblázatos mondatelemzést ad Hegedűs is több helyen (Hegedűs 2004).

Már a fent említett, 1990-ben megjelent kiadvány is 4 oszlopos táblázatban ábrázolt mondatfelosztással ösztönzi a tanulókat a fókusz pozíció begyakoroltatására. Való igaz, hogy ez a tananyag nem él kellőképpen az explicit módszerekkel, ami a letűnő, megfigyelés útján történő tanulási módszereket hirdető behaviourizmust és a „hatalmon levő” kommunikatív módszereket figyelembe véve nem is annyira meglepő. Nagy mennyiségű drill alkalmaz, viszont jelentősen támaszkodik a tanár ismereteire, akár csak a *Halló, itt Magyarország* (Erdős–Prileszky, 2009 /több kiadás/) vagy a *Hungarolingua* kötetek szerzői is (Hlavacska–Laczkó 2000). Hegedűs (2004) nyelvtana minden elveszett részletre kiterjed, noha a gyakorlat nem kapcsolódik szorosan az elmülethez. Rounds (2001) nyelvtana egyszerűen, ágrajzok nélkül írja le a MID grammatikáját. Bonyolult magyarázatok, viszont rengeteg példa segítségével érzékelteti a magyar nyelv mondatának problémás kérdéseit. A két könyv együtt tökéletes funkcionális, gyakorlati, cél- és produktum orientált útmutató tanár és diák számára egyaránt.

A generatív nyelvtan célkitűzése explicitté tenni a nyelvelsajátítás során végbemennő folyamatnak, a bennünk lévő nyelvi képesség kifejlesztésének eredményét, anyanyelvünk szabályrendszerét. A generatív nyelvelmélet tárgya az egyén nyelvi képességének modellálása, ez a modell pedig maga a generatív grammatika (É. Kiss 2009: 4). Noha generatív leírás a nyelv működésének lenyűgöző rendszerét tárja elénk, mindennek pontos, képletekbe és apró részletekbe menő ismerete nem szükséges a MID oktatása szempontjából. Viszont a tananyagok és a tanárok is méríthetnek és mérítenek eredményeikből.

### 3. Néhány érv az explicit szabályok hangsúlyozása mellett

Az anyanyelvi beszélők kompetenciájának leírásán túllépve kézzel fogható magyarázatot kell adnunk performanciájukra. A közvetlen szabálymagyarázatokat nélkülöző behaviorista és a kommunikáció központú szemléleteken (Schmidt 1994: 12) túllépve világossá vált, hogy bizonyos információkat a nyelvtanulók nem tudnak implicit módon kiszűrni a tanulás folyamatából pusztán a nyelv feldolgozása (esetleg használata) által. Szükség van az explicit módszerekre és ezeknek megválasztásakor figyelembe kell vennünk, kikkel állunk szemben. A jó explicit módszerekkel összhangban vannak a funkcionális szemléletmódot követő tananyagok. Ezek a nyelvnek nem a statikus, hanem a dinamikus rendszerét igyekeznek megragadni (Hegedűs 2004: 155). A generatív grammatika helyesen hangsúlyozza, hogy a mondat szigorú szabályok szerint felépülő formális egység. Azonban ezek a szabályok nyelvenként különböznek és első sorban az adott kultúra képviselőinek gondolkodási sajátosságait tükrözik (Hegedűs 2004: 211).

Ebből következik tehát, hogy magának a kódrendszernek az ismerete még nem elégséges ahhoz, hogy a kommunikáció sikeres legyen (vö. a kommunikáció kód modellje). A szabályrendszer megismerése még nem ad lehetőséget a nyelvtanulóknak arra, hogy az adott szituációban idegen nyelven pragmatikai szempontból helyes megnyilatkozásokat hozzanak létre.

Fontos a forma és a jelentés közötti kapcsolat funkció szempontú megközelítése, melyet a nyelvtanulók felé explicit módszerekkel lehet továbbítani.

#### 4. A nyelvi tudás, tudatosság és tudatosítás fogalmi problematikája

Felvezetésül fontosnak tartom leírni, mit is kell érteni explicit tanítás módszerek, tudatos tanulás, nyelvi tudatosság és a nyelvi információk tudatosítása alatt. Mivel egy meglehetősen nagy és szerteágazó témáról van szó, ezért csak a főbb nyelvészeti kutatások kérdéseit, eredményeit, a jelenlegi konszenzus által valósnak vélt álláspontot közvetíteném.

A nyelvi tudatosságnak a nyelvtanulásban betöltött szerepének meghatározása a '90-es évek és az ezredforduló óta is rengeteg problémát vetett fel. Ennek elsődleges oka az angol „consciousness” és „awareness” sokszor szinonim módon használt kifejezések elkülönítése volt. Ehhez csatlakozott rengeteg kérdés a procedurális és deklaratív tudásról és memóriáról, valamint az explicit és implicit tudásról és tanításról, kontrollált vagy automatikus feldolgozásról. Egy teljes kötet foglalkozik a nyelvi tudatosság meghatározásával (Huljstín–Schmidt 1994), valamint egy külön tanulmánykötetet szerkesztettek az explicit és implicit tanulási fogalmak kérdésének (Ellis et al. 2009). A kezdeti felfogás egyenlőségjelet tett az implicit és az induktív módszerek között, valamint a nyelvtanulóknak létrejövő implicit tudást ennek eredményének tulajdonították, amelyet a procedurális tudással azonosítottak (Ellis 1994: 37). Nem voltak tehát jelentős különbségek köztük, csak ok-okozati összefüggések és egyenlőségi viszonyok. Mindezt Krashen véletlenszerű tanulásnak nevezi (idézi Ellis 1994: 39). Ennek megfelelően teljes azonosságot láttak az explicit, vagyis deduktív módszerek és az ennek hatására a nyelvtanulóknak kialakuló explicit tudás között, melyet a deklaratív tudással is azonosítottak. Hamarosan kiderült, hogy szinte semelyik irányba sem tehető ki az egyenlőség jel és az ok-okozati viszonyok egyértelműsége is megkérdőjeleződött (Ellis 1994, Schmidt 1994: 14).

Az implicit tanulás a figyelem nélküli, vagyis célorientált koncentrációt nélkülöző tanulást jelentette, míg a tudatosság az explicit tanulással párosult (Ellis 1994: 37). Maga az angol „consciousness” és „awareness” kifejezések számos értelmezésével találkozunk ezekben az írásokban és a szövevényes rendszeren nehéz nyelvtanárként átlátni. Az egyes szerzők között nincs összhang a két kifejezés használatát illetően. Mindkettő megjelenik, mint az agy válaszoló képessége és tudatossága, ébrenléti állapot vagy saját magunk folyamatos követése és kontrollja.

A tudatnak külön helyet nem adó behaviorista tanuláseméleteket (Pléh 2010: 50) követően először a „consciousness” és „unconsciousness” kifejezéseket írják le egymás ellentétéként, vagyis a tudat és a tudattalan kapcsolata jelenik meg. Végül úgy tűnik

(Schmidt 1994: 11, Ellis 2009: 5), hogy a közös konszenzus mintegy felettes, inkább pszichológiai értelemben vett kategóriaként határozta meg a „consciousness” kifejezést, amely magába foglalja:

- a szándékot (angolul „intention”, melytől függően véletlen és akaratlagos tanulásról beszélhetünk),
- a figyelmet („attention”, így beszélhetünk figyelemmel történő és figyelem nélküli tanulásról),
- a tudatosságot („awareness”, implicit vs. explicit tanulás)
- és a vezérlést („controll”, automatizált vs. szabályozott tanulás).

A jelenlegi felfogás szerint a tudatos („aware”) az explicit tudáshoz kapcsolódik (Pléh 2010: 60). Schmidt (1994, 2001) a tudatosság mint „awareness” két komponensét különbözteti meg: az észrevételt („noticing”) és a metanyelvi tudatosságot („metalinguistic awareness”). A metanyelvi tudatosság magában foglalja az elemző képességet és a nyelvi jelenségeket irányító, mögöttük megbújó absztrakt nyelvi szabályokról való tudatosságot is (Ellis 2009: 7).

Az explicit szabályalkotások rávezetik a tanulókat a metanyelvi tudatosság kialakulására, ez azonban mind deduktív, mind induktív módszerekkel elérhető (Ellis 2009: 17). A szakterminológia egységessége sajnos itt is megbomlik. Akárcsak a „consciousness” és „awareness” esetében, a metanyelvi tudás és tudatosság kifejezések értelmezése sem teljesen egyértelmű. A metanyelvi tudásnak („metalinguistic knowledge”) köszönhetően a nyelvtanulók képesek kijavítani, leírni, megmagyarázni az idegen nyelven elkövetett hibákat (Roehr 2007: 173). A metanyelvi tudás éppen a tudatosságnak az előző mondatban leírt tulajdonságát aknázza ki, vagyis azt, hogy a hallgatók milyen mértékig vannak tisztában az absztrakt nyelvi szabályokkal.

A hibák javításának, azoknak szóban történő megfogalmazásának azonban nem mindig feltétele a metanyelv és a pontos explicit szabályok kimondása. Elder (2009: 113) szerint a metanyelvi tudás nem más, mint az információs struktúrák csoportja, amely mindig használatra készen áll a hosszú távú memóriában. A metanyelvi tudatosság pedig az egyén képessége hogy intuitív módon megfeleltesse az írott és a szóbeli megnyilatkozásokat a saját, nyelvről való tudásával (Masny 1980:59, idézi Elder 2009:114). A metanyelvi tudatosság inkább implicit, semmint explicit tudást foglal magában. A metanyelvi tudás ezzel szemben analitikus, semmint intuitív természetű, mert explicit, nyíltan megfogalmazható szabályokat, információ részleteket foglal magában, amelyeket az adott személy a nyelvről tud (Elder 2009: 114). A tudás és tudatosság kifejezések aktív és passzív oldalról történő megragadásának éppen ellentétes eredményezését látjuk a magyar szaknyelvi terminológiában, mely szerint a nyelvi tudatosság a nyelvre irányuló aktív analízis képességünk, melynek köszönhetően képesek vagyunk felismerni a nyelvi jelek természetét, szétválasztani nyelvi jelet és jelentést (Lőrinc-Kászonyiné 2007: 4).

Noha az implicit és explicit tudás két külön rendszer, a nyelvi produkció, értés, hibajavítás során a nyelvtanulók mindkettőre támaszkodnak. Azonban minden kutatás eredménye azt sugallja, hogy az explicit tanulás hatásosabb, mint az implicit tanulás. Egyetlen egy felmérés sem mutatta ki ennek az ellenkezőjét (Ellis 2009: 9).

A szakterminológia által nyitva hagyott kérdések ellenére a továbbiakban az aktív, nyelvire irányuló analízáló képességet és az explicit fogalmakat rá vonatkoztatva értem a nyelvi tudatosságot.

A jobb metanyelvi tudatossággal rendelkező tanulók a mondattani szabályok megértésében is a többiek előtt fognak járni. Fontos, hogy a tanár támaszkodjon az explicit módszerekre, mégpedig funkció szempontú explicit módszerekre. A generatív grammatikai leírás a nyelv állandó, statikus szerkezetét hivatott elemezni. Ez nagyon jól megfogható és úgy tűnik, valóban helytálló szabályrendszert alkotó képlet. Azonban az, ami a MID mondattanának oktatásába begyűrízhet, annyi lesz, mint amit a Hege-dűs- (2004) vagy a Rounds-féle (2001) nyelvtanok és immáron a *Gyakorló magyar nyelvtan* (2010) is tartalmaznak. A korábban megjelent tankönyvek (mint a *Halló itt Magyarországon*) valóban kommunikáció központúak, a bennük fellelhető nyelvtan pedig szinte kizárólag az esztétizációra, igeragozásra koncentrál, a mondattan pedig igen elenyésző szerep jut csak.

## 5. A nyelvekre jellemző alap momentum

Úgy tűnik, hogy minden esetben, amikor a nyelvtanulóban a célnyelvtől eltérő intuíciók alakulnak ki, gyanakodhatunk anyanyelvének hatására (Papp 199: 126), ami több szinten valósulhat meg. Az anyanyelvi beszélőkkel szemben a nyelvtanulók nyelvi intuíciói általában bizonytalanok, képlékenyek, kevésbé következetesek. A szabályok megértéséhez és a használati tárba való beiktatásához rögzös út vezet. Mivel a magyar nyelvre jellemző a mondattan–intonáció–szemantika–pragmatika igen szoros kapcsolata, ezért ez a jelenség kifejezetten befolyásolja a magyart mint idegen nyelvet tanulóknak beszédprodukciónak.

A magyar grammatika azon vonásai, amelyek az idegen ajkúak számára problémákat okozhatnak, majdnem bármely anyanyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanuló számára gondot jelenthetnek. Mint ahogy arról már szó volt, a mondattan szempontjából ez első sorban a határozott és határozatlan igei ragozás, a vonzatok, az igemódosítók, fókusz pozíció, a morfológiai jelöltség, irányhármasság.

Az adott anyanyelv szabályait követő nyelvi szerkezetek az első nyelvi elsajátítás során olyannyira a beszédértés és beszédprodukciónak részeivé válnak, hogy egy idegen nyelv tanulása során mindvégig befolyásolják az idegen nyelvi produkciót és percepciót is. Az orosz anyanyelvűek számára legnehezebben elsajátítható grammatikai témák Naumenko-Papp (1985: 117) szerint a következők: a kétféle ragozási rendszerünk helyes használata, a birtokos személyragozáshoz és a birtokviszony sorrendjéhez, valamint az igekötők „viselkedéséhez” való hozzászokás, a felszólító mód, valamint a melléknévi igeneves bővített jelzők használata.

D. nyelvi produktumai azonban egyértelműen rámutatnak, hogy a határozottság és határozatlanság kategórián belül vétett hibái visszavezethetők a névelő hiányára az orosz nyelvben. Egy hiányzó kategória elsajátítása sokkal nagyobb terhet ró a nyelvtanulóra, mint egy már létező, de nem teljesen azonos módon használt kategória beállítása. Ráadásul az sem látja el őt elég segítséggel, hogy felsőfokú szinten beszél az

angol és a német nyelvet, mert ezekben a nyelvekben eltérnek a névelő használatának szabályai. Szükséges tehát, hogy explicit szabályrendszert adjunk a nyelvtanulónak arra vonatkozóan, hogy mikor használjuk a névelőket (pl. hegyek nevei előtt) és mikor nem (pl. országok és városok nevei előtt).

## 6. Az oroszok nyelvi produktumaira jellemző néhány grammatikai kérdés

### 6.1. A lehetőség és a képesség határán

Szintén problematikus orosz anyanyelvűek számára a *-hat/-het* képző és a „*tud*” segédige helyes használata. Jól illusztrálja ezt a következő, D.-től származó példa is:

(1) „*A tanárnőm nem dolgozhat júniusig.*”

A lebetegedett tanárnő valójában a képességeinek csökkenése, nem pedig a külső körülmények miatt kényszerült hosszabb ideig távol maradni a munkától. D. nem azt akarta kifejezni, hogy a tanárnőt eltiltották a munkától, hanem hogy nem tudja azt végezni egészségének megromlása következtében. Tehát belső oka van a kényszerszabadságának. D. mégsem a „*tud*” segédigét használta. Az orosz „*мочь*” segédigének és az „*уметь*” igének is a „*tud*” felel meg a magyar nyelvben. Az előbbi pedig a *-hat/-het* funkcióját is betöltheti. Magyar anyanyelvűek számára gyakorta úgy érzékeltek a különbséget, hogy az „*умень*” igét ‘képes vmire’ jelentésben tüntetik fel.

Míg a „*мочь*” segédigéről azt tanítják az orosz nyelvkönyvek, hogy ‘a külső tényezők általi lehetőségek befolyásolják, hogy az adott cselekedetet a személy végre tudja-e hajtani vagy sem’, addig az „*умень*” kifejezetten ‘az elsajátított képességekre, ebből következő tudás’-ra vonatkozik. A „*мочь*” segédige azonban használható annak kifejezésére is, hogy ‘valaki valamit képes elvégezni, meg tudja csinálni, mert van rá energiája, ideje, megvannak hozzá a képességei, a türelme, a megfelelő külső körülmények’. Tehát noha valójában mind a *-hat/-het* képző, mind a „*мочь*” segédige külső és belső indíttatású lehetőség jelzésére is hivatott, addig funkcióik nem esnek tökéletesen egybe a két nyelvben. A magyar nyelvben ez a belső indíttatás lehet például az, hogy ‘a cselekvőnek ideje van valamire’, pl. „*Elmehetek, mert van időm*” (Hegedűs 2004: 267), de semmiképpen sem az egyén szellemi képességeiből, egészségi állapotából kifolyólag. Harmadikként pedig bekapcsolódik a folyamatba a „*знать*” (‘tud’) ige. Ezt ‘elsajátított fogalmi és tartalmi tudás’ esetében használják az oroszok, és amely egy gátat képez az előtt, hogy a magyar „*tud*” segédigét használják. Így egy tökéletes interferencia jön létre, ami miatt D. következetesen a *-hat/-het* képzős alakokat használja, kerülve azt, hogy tanult tudásra utaljon, de abban a hiszemben, hogy ez megfelel az orosz „*мочь*”-nak:

(2) „*Érthetem.*” (Meg tudom érteni)

(3) „*Elmehetek a boltba.*” (El tudok menni a boltba)

A *Gyakorló magyar nyelvtan* (104. o.) szán egy rövid összehasonlítást a *-hat/-het* képzőnek és a „*tud*” segédigének, de a gyakorlására csak egyetlen egy feladatot szolgáltat (106. oldal 4. feladat). S noha a Szij Enikő által orosz anyanyelvűek számára írt tankönyv

érinti a magyar és az orosz segédigék közötti funkcionális azonosságok és eltérések kérdését (Szj 1981: 245, 248), mégsem mondható el róla, hogy megragadja ezt a problémát. Sok kérdésről azonban szép funkcionális leírást ad, mint a határozott és határozatlan igeragozásról (Szj 1981: 71–73), az alárendelő mondatokra is kitérve.

Sajnos nem rendelkezem információkkal arról, hogy D. orosz anyanyelvű tanára helyesen különbözteti-e meg a *-hat/-het* képző és a „*tud*” segédige funkcióját, és vajon helyesen alkalmazza-e őket. Az viszont biztos, hogy sokat segít, amennyiben a nyelvtanár ismeri tanítványának anyanyelvét, és a két nyelv közötti funkcionális eltérések miatt képes arra, hogy a nyelvtanuló hibáit visszavegye a nyelvtanuló anyanyelvének adott pontjaira. Ezáltal ki tudja őket ragadni, explicit módon meg tudja fogalmazni, miben rejlik hibázásának oka. Sokkal könnyebben tud korigálni, explicit szabályokat megfogalmazni és a nyelvtanuló elé tárni azokat. Olyan szabályokat, melyek hiányoznak azokból a könyvekből, amelyek nem specifikusan egy adott anyanyelvet beszélők számára íródtak.

## 6.2. Módhatározó vagy melléknév?

A következő problémaforrást alkotják D. és más orosz anyanyelvűek számára az emberi vagy természeti állapotot, érzékelést, lehetőséget, időt kifejező állítmányi határozószók, melyek az orosz nyelvben külön szóosztálynak foghatók fel (Ferenczy 2002: 85). A módhatározókkal azonos alakúak, magyar nyelvben azonban melléknév jelenik meg helyettük:

(4) „Azt hiszem, hogy egy hetes nyaralás az ideális. Amikor többet nyaralunk, már unalmasan leszek” (мне скучно – ‘unatkozom’).

Ebből kifolyólag hallhatunk oroszokkal való beszélgetések során olyan megnyilatkozásokat, mint a következő két példa:

(5) „Nekem itt jól van.” (Мне хорошо здесь),

(6) „Az utcán hidegen volt.” (На улице было холодно).

A hibák felismerése utáni hiperkorrekció eredményeképpen pedig melléknevek használata jelentkezhett ott is, ahol a magyar nyelvben is határozószó van, például a helyeslő reakció szerepében adott „Pontos.” válasz a megfelelő „Pontosan.” helyett.

Természetesen a nem kifejezetten orosz anyanyelvűeknek írt *Gyakorló magyar nyelvtan* a módhatározóknak szentelt két oldalon (Szita–Görbe 2010: 180–181) ezt nem említi. Ennél sokkal meglepőbb azonban, hogy az orosz anyanyelvűeknek írt tankönyv sem tesz róla említést (Szj 1981).

## 6.3. Igemódosítók, hangsúlykérő-hangsúlykerülő igék

Az emberi nyelvek egy másik univerzális tulajdonsága, hogy azok „a különféle alaptagú szerkezetekben vagy egységesen a módosító-módosított, vagy egységesen a módosított módosító sorrend alkalmazására törekzenek” (É. Kiss 1983: 34). A magyar mondatszer-



kesztés alapja a módosító–módosított sorrend, míg az orosz nyelvben ennek épp az ellenkezője: a módosított–módosító sorrend az egyik uralkodó mondat szerkesztési elv. A magyar predikátumi alaptag módosítója lehet annak igekötője, de egyéb argumentumai is, a főnévi alaptag módosítója lehet egy birtokos. Módosítói funkciót töltenek be a névszók a következő kifejezésekben is: *tévé-t néz, színházba jár, kékre fest, falra mászik* (az igekötő és a példákban leírt módosítóként viselkedő névszók jelentéstani és grammatikai egységet alkotnak az igével: jelentését módosítják (szűkítik, specifikálják) vagy új jelentést adnak neki). A fentebb tárgyalt elvek a szórendben is megmutatkoznak (vö. magyar és orosz birtokos szerkezet).

Ismét egy olyan nyelvtani szabállyal van dolgunk, mely igen erős leképződéssel rendelkezik az anyanyelvi beszélőben és melynek a magyar nyelven történő megszólaláskor egy idegen ajkúnak különösen tudatában kell lennie. Mivel a magyar nyelv szabályai eltérnek az oroszétól, létrejöhetnek olyan hibák, amilyen a következő, D.-től származó mondatban is látható:

(7) „A lány megfogadta a tanácsot; és most sokat olvas, jár társaságba, beszélget barátjaival.”

Természetesen problematikus a hangsúlykérő és a hangsúlykerülő igék esete minden nyelvtanuló, így nem csak az oroszok számára. Komlósy (1992: 338–342) részletes leírást ad a kérdésről, és nagyon sok olyan példával szolgál, amelyek alkalmazhatók és explicit módszerekkel bemutathatók akár a magyarnyelv-oktatás során is. A hangsúlykerülő igék elsősorban „valahol levés” jelentést hordozó igék. Ezen kívül ide tartoznak olyan igék is, amelyek valamihez képest viszonyítanak (butának tart). Például *vhol van, vhol marad, vhol hagy, vhova visz, vmibe kerül* stb. A hangsúlykérő igék elsősorban érzelmi viszonyulást, lehetőséget/képességet jelentő igék. Például: *vmít szeret, vmít un, vmi vkinek tetszik, vki vmitől fél*.

Egy lehetséges kategorizálást láthattunk tehát, amely a külföldiek számára explicit támaszként szolgálhat a helyes szórend kiválasztásában. Vannak azonban olyan hangsúlykérő vagy hangsúlykerülő igék, amelyek nem ragadhatók meg egyértelműen a funkció oldaláról. Ilyen például a hangsúlykérő *vmilyen nyelven beszél*, amely a képesség kategorizálást kapta, vagy pedig a *vmire mutat*, amely a leírás szerinti egyik kategóriába sem sorolható.

A hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék nagyon sok hiba forrásává válhatnak, meglepő módon mégsem tárgyalja még Rounds (2001) sem. Említést tesz róla azonban Hegedűs (Hegedűs 2004: 297–298), noha éppen a funkció és szemantika szempontjából koránt sem olyan részletességgel, mint Komlósy.

## 7. További kérdéskörök a magyar szintaxist (és lexikont) illetően

### 7.1. A vonzatok

A nyelvtanulónak meg kell tanulnia egy szó helyét a lexikális struktúrában, tehát kapcsolatait más szavakkal, szemantikai tulajdonságait, el kell tudnia helyezni a fogalmi

rendszerben és meg kell találnia kapcsolatait közte és a rendszert képező többi fogalom között (Ellis 1994: 39). A szavak elsődleges funkciója a denotáció és a referencia, a szemantikai és fogalmi reprezentációk elsajátításának kognitív folyamatai pedig nagyban függnak az explicit módszerektől.

Való igaz, hogy a nyelvkönyvekben gyakorta nem helyeznek elegendően nagy hangsúlyt a vonzatokra (Farkas–Dóla 1997: 102). Azok a magyar anyanyelvűek is, akik oroszul tanulnak, találkozhatnak a problémával, hogy az igék, melléknévek és egyéb predikátum funkciót betöltő mondattagok gyakorta nem olyan esetet vonzanak az orosz nyelvben, mint a magyarban. A *Halló, itt Magyarország* I. kötetének 11. leckéjében hirtelen megjelenik több olyan predikátum is, mint „szüksége van valamire”, „vágják valamire”, „elege van valamiből”. Azonban a könyv nem szolgál semmilyen nyelvtani magyarázattal. Említést sem tesz arról, milyen szavak is szerepeltek a szövegben. Szintén nagy hiányossága a könyvnek, hogy a határozott-határozatlan ragozás esetén is csak egy rövid táblázatot mutat fel (12. lecke). A könyvet egyértelműen ki kell egészíteni más tananyagokkal is és önállóan történő felhasználása nehézségekbe ütközik.

Egyáltalán nem esik szó a vonzatokról a Szij-féle könyvben (Szij 1981). Csak olyan izolált módon történik rá utalás, mint a „*A mennyibe kerül?*” kérdés és az erre adott válasz, ahol az író felhívja a figyelmet arra, hogy kötelező a *-ba/-be* rag kitétele.

Rounds (2001) nyelvtana szépen megragadja az esetvégződések által betöltött funkciókat, de nem ad egy tiszta leírást a vonzatok fogalmáról. A vonzatoktól külön választva (és nagyon helyesen, vö. Hegedűs 2004: 246) tárgyalja viszont az igemódosítókat (Rounds 2001: 256–258).

A *Gyakorló magyar nyelvtan* (Szita–Görbe 2010: 256) egy mondatban megjegyzést fűz a vonzatokhoz a magyar nyelvű szabály angol nyelvű fordításán keresztül, ami a szabály tudatosításához kevés lehet: „*the sentence is built around the verb and the dependent noun (the nouns whose ending is determined by the verb; e.g. dream about sth, speak with sb.)*”. Nem választja azonban külön az igemódosítókat a vonzatoktól. Kicsit többet tudhat meg a nyelvtanuló a 152. oldal magyarázatából, melyet kifejezetten a vonzatoknak szántak a szerzők. Valóban úgy tűnik, hogy ebből a könyvből egyetlen oldal (153.) kivételével hiányzik minden olyan feladat, amely a vonzatok gyakoroltatására irányul. Minden egyes feladat már előre „legyártva” és a tanulók előtt tálcán kínálva tartalmazza a szóvégi esetragokat, végződéseket. Nagyon pozitív viszont, hogy a függelékben megtalálható a leggyakoribb vonzatos igék listája angol ekvivalenseikkel együtt, viszont mindent egybevetve olybá tűnik, hogy a *Gyakorló magyar nyelvtan* szerkesztői a lexikonhoz sorolják a vonzatokat. A főnéven belül tárgyalják őket és csakis az igevonzatokra gondolnak (152–153. o.), pedig lehetnek vonzataik melléknéveknek (*Feri éles eszéről híres. A bolt tele volt vásárlókkal. Az apa büszke a gyermekére. Jó tudni*), és főneveknek is (*Gyűlölet a politika iránt/a politikával szemben. Elismervény a befizetésről. Vétek nem megvenni ezt a ruhát*).

A *Lépésenként magyarul* (Durst 2006) kötet pozitívuma, hogy a *Halló, itt Magyarország* szemből nem izoláltan tárlja a nyelvtant, hanem funkció központú kommunikációs feladatokba ágyazva be is gyakoroltatja őket. Leckénként „születelven” tárlja a nyelvtanulók elé a vonzatos igék kérdéskörét is, így ez többször is visszatérő téma. Az

egyéb nyelvtani és szókincsbeli törzsanyag mellett majdnem minden leckéhez párosul pár vonzatos ige is, a vonzatok szerepének tudatosítása így folyamatos, nem egyszeri izolált próbálkozás. Nem különül el tehát egymástól élesen a nyelvtan, a lexikon és a beszédkészségek fejlesztése, hanem mindezt egybegyúrva kapnak a nyelvtanulók egy igen szépen kiforrott tananyagot. Sajnos azonban a mondatban tanításában az implicit módszerek jelennek meg.

A vonzatok gyakoroltatásának tehát nagyobb teret kell szánni. Nagyobb teret érdemelnének a kifejezetten a magyar nyelvtan gyakorlására szerkesztett kötetekben is.

A következő példák inkább a lexikont, semmint a szintaxist érintik. Vannak olyan orosz igék, amelyek megkövetelik egy olyan vonzathely kitöltését a mondatban, amelyet az adott régens magyar nyelvű ekvivalense nem kíván meg, mint ahogy D. következő hibái is mutatják:

(8) „Éva **porszívózza** a padlót **porszívóval**”. (orosz tükörfordítás, пылесосить пылесосом).

(9) „Reggel megnéztem az időjárás-élőjezést **tévével** konyhában”. (az orosz посмотреть по телевизору hibás átültetése).

Egyértelműen a megfelelő eseti végződésben, tehát igevonzatban vétett hibával állunk szemben a következő mondatban is:

(10) „Sokat gondolk a munkámról.” /"Sokat gondolk a munkámra" helyett/ (az orosz előjárós eset használata, думать о чем-н.).

A melléknév oroszos vonzatkeretének beszűrődése jelenik meg a következő mondatban:

(11) „Ott egy jó szállodában laktunk a tengerparthoz nem messze Bayeuxtól.” (az orosz недалеко **om** чего-л., близко **om** чего-л. keveredése a magyar közel valamihez ekvivalenssel).

Hasonló jelentéstartalmak hibátlan orosz nyelven történő megfogalmazása a magyar anyanyelvűeknek is örök probléma marad, mert a magyar nyelvi kompetenciájukból kiindulva a hibás *близко к чему-л.* alakot preferálják).

## 7.2. Szórend és sorrend, az örök probléma

A mondat szigorú szabályok szerint felépített formális egység, mely tükrözi az anyanyelvűek gondolkodási sajátosságait és behatárolja az idegen nyelven való gondolkodást. A magyar nyelvben a szórenden túl jelek, képzők és ragok segítik a szavak mondatbeli szerepének megállapítását (Papp 1999: 117). A jelek, képzők, ragok az elemek egymáshoz viszonyításának célját szolgálják (Pléh 2006: 89). Az orosz nyelvben pedig ez analitikus módon előjárószókkal és flexiókkal történik. Nem kizárt azonban ebben a nyelvben sem, hogy egy adott szó szerepe annak mondatbeli helyzetétől függjön. Így például jellegzetes az új információt hordozó, az értelmi hangsúllyal ellátott elem hátravetése. Azonban az orosz nyelvre jellemző, hogy egy leírt nyelvi jelekből álló szósor

kimondáskor leggyakrabban a kontextus függvényében kaphat értelmi hangsúlyt. Ez azonban nem függ a szórendtől, hanem pusztán az értelmi hangsúly valamelyik szón történő elhelyezése befolyásolja. A szemantikai különbségek tehát az orosz nyelvben igen gyakran nem mutatkoznak meg pusztán a szavak sorrendjében.

A magyar ragok, képzők, jelek szavakhoz illesztésének szabályait hiába sajátítja el a nyelvtanuló, a mondatban alapvető szabályainak elmagyarázása nélkül ez még nem teszi őt képessé mondatok értelmezésére és önálló mondatalkotásra. A tanítás során meg kell hát vizsgálnunk, melyek az anyanyelvi szintaxisnak azon tényezői, amelyek segítik és melyek azok, amelyek megnehezítik az idegen nyelven való megszólalást, a gondolatok kifejezését.

A *Gyakorló magyar nyelvtan* megjelenése egy hatalmas űrt töltött be a MID-segéd-könyvek tárházában, a megfelelő szemléletű nyelvtan tanításában és gyakoroltatásában. Még egy ilyen nagy kiterjedésű kötetben is vannak azonban kimaradó részek, viszont szép leírását és gyakoroltatását adja a mondatoknak. A vonzatokat és igemódosítókat nem választja el egymástól (vö. Hegedűs 2004: 256–258), ami pedig fontosnak tűnhet, és a határozottság és határozatlanság kiemelése sem egyértelmű az olyan mondatokban, mint *„Az öcsém tévét néz.”* – *„Az öcsém a tévét nézi.”* – *„Az öcsém nézi a tévét.”* (l. 257. o. feladatai).

A semleges hangsúlyú mondatok szerkesztési szabályainak (Szita–Görbe 2010: 256–259) explicit bemutatásával elkerülhetővé válnak az olyan típusú hibák, amelyeket D. is vétett. Az orosz SVO szórend jelenik meg D. következő mondataiban:

(12) *„A medence volt nem mély, csak egy és fél méter.”*

(13) *„A családom lakott egy városban, amely...”*

(14) *„A karkötője volt drága.”*

(15) *„Tegnap délelőtt utaztam Debrecenbe.”*

(16) *„Élenát érdekelték első sorban kosztümök és ruhák.”*

(17) *„Számomra okoz gondot a kiejtés.”*

Már a mondatban tanításának kezdetén érdemes kiemelni, hogy bizonyos igék pedig megelőzik a vonzatot a semleges mondatokban (l. hangsúlykérő igék).

A hangsúlyszabály gyakoroltatását megpróbáltuk mind igekötős, mind igekötő nélküli igéken, segédigéket és határozószókat tartalmazó mondatokon a legtöbbször által ajánlott táblázatos, félig-meddig automatizált mondatátalakításokat megkövetelő formában (Rounds 2001, Erdős et al. 1990, Dóla–Farkas 2007, Hegedűs 2004). Egy semleges mondatot elolvasva D. megtanulta tökéletesen módosítani a szórendet attól függően, hogy mit szeretne hangsúlyozni (egyedül a kontrasztív topik értelmezése problematikus). Azonban ezek a feladatok még nem teszik őt képessé arra, hogy szabad beszédprodukción során is a megfelelő szórendet alkalmazza.

Egyéb mondatátalakításokat is alkalmaztunk. Jól látható az alábbi táblázatban is, hogy ez tökéletesen működni látszott. D. szinte sosem hibázik, ha ilyen feladatot kap:

Példa: Fel akarunk szállni a villamosra. (az áruház előtt) //Az áruház előtt akarunk felszállni a villamosra.

<b>A feladat mondatai</b>	<b>D. megoldásai</b>
A beteg el akar menni. (az orvoshoz).	<i>Az orvoshoz akar elmenni a beteg.</i>
Péter meg tudja oldani. (a 2. gyakorlatot).	<i>A 2. gyakorlatot tudja megoldani Péter.</i>
Vissza akarom tenni a ruhát. (a szekrénybe).	<i>A szekrénybe akarom visszatenni a ruhát.</i>
El tudja mondani. (az 5. leckét).	<i>Az 5. leckét tudja elmondani.</i>
Ki tudják keresni az ismeretlen szavakat. (a szótárból).	<i>A szótárból tudják kikeresni az ismeretlen szavakat.</i>
Meg akarom látogatni. (a barátomat).	<i>A barátomat akarom meglátogatni.</i>

A Szij-féle nyelvkönyvben csak az igekötők kapcsán van szó a mondatbeli szórendről. Minden egyéb szempontú megközelítés teljesen hiányzik belőle, ami attól eltérő, mint hogy mely esetekben hogyan írandó az igekötő. Tehát lényegében az egész könyvből kimarad a mondattan tanítása (Szij 1981: 208–209, 214). Az angol nyelvet a Jackendoff (1992) által megfogalmazott fókuszkielölő szabály jellemzi, mely a szláv nyelvekre is érvényes. E szerint egy mondatban a fókuszának kiválasztott szó azon szótagja kapja a legerősebb hangsúlyt, melyre a rendes hangsúlyozási szabályok szerint a legerősebb hangsúly jut.

Az orosz nyelv eldöntendő kérdéseire a választ annak függvényében várjuk, hogy melyik mondatrészt hangsúlyozzuk. A magyar nyelvben azonban sokkal szigorúbb szabályok uralkodnak, amelyeket lehetetlenség pusztán implicit módon a nyelvtanulóval felismertetni, begyakoroltatni és elsajátíttatni. Kellenek az expliciten kimondott szabályok, pl. „A tagadott mondatrész mindig hangsúlyos pozícióba kerül” (Hegedűs 2004: 130). Fontosak tehát ezek az explicit szabálymegfogalmazások és explicit tanítási módszerek. Azonban törekedni kell arra, hogy a mondattan begyakoroltatása ne csak feleletválasztásos tesztekben, behelyettesítési feladatokban, cél nélküli mondat átalakításokban merüljön ki. Ez ugyanis nem vezethet megfelelő minőségű nyelvi tudatossághoz és azt eredményezi, hogy a nyelvtanuló önálló nyelvi produktumai hibásak maradnak.

## 8. Összefoglalás

Alapvető fontosságú a balra (magyar), ill. jobbra bővítő (orosz) nyelvek összehasonlítása. Ezt figyelembe véve optimális esetben a magyar mint idegen nyelvet tanulók tanítása során a tananyag kidolgozásakor figyelembe kell venni az anyanyelvük szintaxisát (és teljes grammatikáját), vagyis a magyar nyelv szabályainak előadása az anyanyelvük rendszerbeli különbségeivel való szembesítéssel párhuzamosan kell történnjen és ezt a tananyagok sorrendiségének összeállításakor is figyelembe kell venni.

Nem hátrányos az sem, ha bírjuk a nyelvtanuló által anyanyelvüként beszélt nyelvet. Ez rengeteg hibaforrásra vezethet rá bennünket, hiszen azok számos esetben az anyanyelvi szabályok idegen nyelvre történő átszűrődése miatt keletkeznek. Helyesnek tartom tehát, ha a nyelvtanár tisztában van a nyelvtanuló anyanyelvének rendszerével,

így a tanuló hibázása jelzés a tanár számára, hogy melyek azok a nyelvi paraméterek, amelyeket közös munkával be kell állítaniuk. A hibaforrások felismerése lehetővé teszi a magyar nyelv szabályainak oppozíciókban történő tanítását, mely megnöveli az elsajátítás lehetőségeit. Különösen fontos ez a sorozathibák elkerülése érdekében.

## Irodalom

- Dóla Mónika–Farkas Judit 2007. Generatív mondattan a magyar mint idegen nyelv oktatásban. In: Alberti Gábor–Fóris Ágota (szerk.): *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 99–123.
- Durst Péter 2006. *Lépésenként magyarul 2*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- É. Kiss Katalin 1983. A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések* 116.
- É. Kiss Katalin 2009. A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom. *Magyar Nyelv* 105: 1–8.
- Elder, Catherine 2009. Validating a test of metalinguistic knowledge. In: Ellis, R.–Loewen, S.–Elder, C.–Erlam, R.–Philp, J.–Reiders, H. (szerk.): *Implicit and Explicit knowledge in second language learning and teaching*. Bristol: Multilingual matters. 113–138.
- Ellis, N. C. 1994. Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In: Hulstijn, Jan H.–Schmidt, Richard (szerk.): *Consciousness in second language learning*. *Aila Review* 11. 37–56.
- Ellis, N. C. 1997. Vocabulary acquisition, word structure, collocation, word-class, and meaning. In: Schmitt – McCarthy (szerk.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press. 122–139.
- Ellis, Rod 2009. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: Ellis, R.–Loewen, S.–Elder, C.–Erlam, R.–Philp, J.–Reiders, H. (szerk.): *Implicit and Explicit knowledge in second language learning and teaching*. Bristol: Multilingual matters. 3–25.
- Erdős–Kozma–Prileszky–Ulmann 1990. *Hungarian in words and pictures*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Erdős József–Prileszky Csilla 2010. *Halló, itt Magyarország I., II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ferenczy Gyula 2002. *Orosz nyelvtan és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Tankönyvkiadó.
- Hlavacska E.–Hoffman I.–Laczkó T.–Maticsák S. 1999. *Hungarolingua 3. Magyar nyelvkönyv*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Jackendoff, Ray 1992. *Semantic Structures*. MIT Press.
- Kiefer Ferenc 1992. Bevezető. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 7–19.
- Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 299–527.

- Lőrík József–Kászonyiné Jancsó Ildikó 2007. *A fonológiai tudatosság fejlesztésének hatása az olvasás elsajátítására*. Az MFFLT-kongresszus (Eger, 2007. június 20–23.) kivetített anyaga. [www.logotanszek.barcsi.hu/publikacio/egri\\_konferencia\\_2007.ppt](http://www.logotanszek.barcsi.hu/publikacio/egri_konferencia_2007.ppt)
- Naumenko-Papp Ágnes 1985. A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (oroszl nyelvi környezetben). *Magyar Nyelvőr* 109: 172–177.
- Papp Szilvia 1999. A magyar nyelv elsajátításának nehézségei. *Hungarologische Beiträge* 12. Jyväskylä. 113–133.
- Pléh Csaba 2006. A megértés folyamatának pszicholingvisztikai elemzése. In: Kovács Ilona–Szamarasz V. Zoé (szerk): *Látás, nyelv, emlékezet*. Budapest: Typotex. 77–94.
- Pléh Csaba 2011. A tudatos és a nem tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle* 66/1: 47–74.
- Roehr, Karen 2007. Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics* 29/2: 173–199.
- Rounds, Carol 2001. *Hungarian. An essential grammar*. London & New York: Routledge.
- Schmidt, Richard 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: Hulstijn, Jan H.–Schmidt, Richard (szerk.): *Consciousness in second language learning*. *Aila Review* 11: 11–26.
- Szlj Enikő 1981. *Magyar Nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szita Szilvia–Görbe Tamás 2010. *Gyakorló magyar nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.