

BÁNKI TIMEA

A SPANYOL ÉS A MAGYAR NYELV
INFORMÁCIÓS SZERKEZETÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA
ÉS ENNEK PEDAGÓGIAI VETÜLETE

Doktori (PhD) értekezés

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Vezetője: Prof. Surányi Balázs
egyetemi tanár

Témavezető: Prof. É. Kiss Katalin
egyetemi tanár, akadémikus
Budapest
2021

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik segítségemre voltak kutatásaim során. Először is szeretném kifejezni hálámat témavezetőmnek, Prof. É. Kiss Katalinnak, akinek támogatása és biztatása nélkül ez a disszertáció nem készülhetett volna el.

Köszönettel tartozom a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának, az ott tanító kiváló oktatóknak, akiktől az elmúlt években rengeteget tanulhattam. Köszönet illeti Dr. hab. Einhorn Ágnes, aki sok hasznos tanáccsal segített a tananyag-fejlesztés kidolgozásában és bemutatásában. Ezúttal köszönöm a közreműködést a dolgozatban bemutatott kísérletek résztvevőinek.

Végezetül köszönettel tartozom szüleimnek, akik mindvégig biztattak és támogattak.

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	5
1. Elméleti háttér	9
1.1 A fókusz.....	9
1.1.1A fókusz pragmatikai megközelítése.....	10
1.1.2A fókusz funkciója.....	15
1.1.3A fókusz szerkezeti helye a spanyol nyelvben.....	20
1.1.4A fókusz szerkezeti helye a magyar nyelvben.....	25
1.2A topik.....	29
1.2.1A topik pragmatikai megközelítése.....	31
1.2.2A topik szemantikai megközelítése.....	36
1.2.3Topik nélküli mondatok.....	38
1.2.4A topik szerkezeti helye a spanyol nyelvben.....	43
1.2.5A topik szerkezeti helye a magyar nyelvben.....	53
2. A két nyelv információs szerkezetének összehasonlítása fordítástechnikai szempontok alapján	59
2.1 Az azonosító fókusz fordítási lehetőségei.....	60
2.1.1Az azonosító fókusszal összefüggő fordítási problémák.....	61
2.1.2Aszimmetriák a fókusz fordításában.....	69
2.2A topik fordítása.....	72
2.2.1Eltérő topikválasztás.....	74
2.2.2Az információs szerkezet megőrzése érdekében tett fordítói választások.....	76
3. Az idegennyelv-tanulás aktuális kérdései generatív megközelítésben	79
3.1 Idegennyelv-tanulás vs. anyanyelv-elsajátítás.....	80
3.2Az idegennyelv-tanulás szakaszai.....	84
3.3Az idegennyelv-tanulás első szakasza.....	84
3.4A nyelvtanulás folyamata.....	85
3.5Az anyanyelvtől különböző paraméterek (újra)kódolása.....	88
3.6Az idegennyelv-tanulás végső szakasza.....	93
3.7 Néhány fontosabb jelenség a spanyol mint L2 kutatásában.....	97
3.7.1 A főnév és a melléknév sorrendje.....	97

3.7.2	Az igék argumentumszerkezete.....	98
3.7.3	Az alany és az állítmány sorrendje.....	101
3.7.4	A tárgy- és részes esetű névmások elsajátítása.....	103
3.8	Az osztálytermi nyelvtanítás lehetőségei és korlátai	105
4.	A kísérlet bemutatása.....	109
4.1	A kísérlet célja.....	109
4.2	A kísérlet során használt módszerek	111
4.3	Az előkutatás bemutatása.....	113
4.4	A tananyagfejlesztés bemutatása.....	120
4.5	A feladatok kipróbálása.....	126
4.6	A félév végi mérések bemutatása.....	128
4.7	A kísérletek eredményei.....	135
4.8	A kísérletek eredményeinek kiértékelése.....	148
4.9	A fókuszcsoportos beszélgetés bemutatása.....	150
4.10	Összefoglalás.....	157
Összegzés	159
Hivatkozások	163
Melléklet: A tananyagfejlesztés feladatai	173

Bevezetés

Disszertációmban azt vizsgálom, hogy miként hat a spanyol és a magyar nyelv információs szerkezetének tudatosítása a spanyolul tanulók nyelvi kompetenciáira. Az itthon használt spanyol nyelvkönyvek nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak szórendi kérdésekkel, ezért nagyon nehéz dolga van a nyelvtanárnak, amikor egy írott vagy beszélt szövegben azt látja, hogy az egyik diákja véletlenszerűen látszó sorrendbe rakja egymás után a szavakat. Mit mondjon neki? Hogyan segítse a tanulását? Nyilvánvaló, hogy „A spanyolok ezt így mondják” vagy „A nyelvi intuícióm (nyelvtudásom) ezt súgja” válaszok valójában nem értelmezhetőek és nem támogatóak a tanuló számára. Ezzel szemben vannak olyan diákok is, akik annak ellenére, hogy nem tanultak szórendi szabályokat, már a nyelvtanulás kezdeti szakaszának a végén szinte hibátlan szintaxisú szövegeket alkotnak. Honnan vagy miért tudják ők ezt, míg a társaik nem? Disszertációmban ezzel a kérdéssel nem foglalkozom, illetve csak annyiban, hogy röviden kitérek azokra a generatív nyelvészeti elméletekre, amelyek az idegennyelv-tanulás folyamatát modellezik. Viszont megpróbáltam egy olyan tananyagot összeállítani, amellyel a szórendi szabályok beépíthetők a spanyolnyelv-órákba, és amelyek segítik a spanyolul tanuló diákokat a spanyol nyelv szintaxisának elsajátításában. Erre generatív nyelvészeti keretben tettem kísérletet.

Az információs szerkezet felismerése lehetővé teszi, hogy a látszólag szabad szórendű nyelvek szintaxisa leírhatóvá és ezáltal taníthatóvá váljon. Ezért ez a fogalom megkerülhetetlen, ha szórendet akarunk tanítani a spanyolórákon. De ezzel kapcsolatban mit, mikor és hogyan, milyen módszerekkel tanítsunk? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ az elmúlt években. A Mit? és a Mikor? kérdések szorosan összefüggnek egymással. Bármelyik nyelv esetében egy kezdő csoportban elegendő néhány alapvető szabályt, fogalmat megtanítani. Ezért én is csupán a topik és a fókusz fogalmának tisztázását és használatát tűztem ki célul. Ezekkel azonban már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában, kb. 60 tanóra után megismertettem a diákokat.

A spanyol nyelvet Magyarországon általában második, harmadik vagy ritkábban negyedik idegen nyelvként tanulják. A leggyakoribb első idegen nyelv az

angol vagy a német nyelv. Az angol vagy a német nyelv esetében a diákok nagyon korán elkezdnek szórendi szabályokkal foglalkozni, ezért általában ezt várják a spanyolnyelv-órákon is. Ugyanilyen fontos kérdés azonban az is, hogy ezeket az ismereteket az anyanyelvükkel vagy inkább egy korábban tanult idegen nyelvvel, nyelvekkel vetik össze. A mostani kutatás során elsősorban a spanyol és a magyar nyelv szintaxisának különbségeire és hasonlóságaira fókuszáltam, de elmondható, hogy a diákok a spanyol nyelvet sokszor szívesebben hasonlítják az általuk elsőként tanult idegen nyelvhez, mint az anyanyelvükhöz. Erre azonban ebben a kutatásban nem tértem ki.

A kutatás középpontjában az állt, hogy miként lehet szórenddel kapcsolatos ismereteket átadni a spanyolnyelv-órákon, milyen szabályokkal és feladatokkal tudjuk a diákok nyelvtanulási folyamatát segíteni. Olyan feladatokat és magyarázatokat készítettem, amelyek segítségével ezeknek a látszólag szabad szórendű nyelveknek a szintaxisa taníthatóvá válik. Ehhez az információs szerkezet két alapfogalmát, a topikot és a fókuszot használtam, melyek szerkezeti helyét generatív nyelvészeti keretben elemzem. A tananyagfejlesztést kipróbálás követte, majd az eredmények kiértékelése. Az eredmények egyértelműen alátámasztják azt az elgondolást, hogy az információs szerkezet tudatosítása pozitívan befolyásolja a nyelvtanulást.

Az első fejezetben a probléma elméleti háttérével foglalkozom. Bemutatom az információs szerkezet két alapfogalmát, a topikot és a fókuszot, és összehasonlítom a magyar és a spanyol nyelvben való megvalósulásukat. Ezeket a fogalmakat először pragmatikai, szemantikai és szintaktikai szempontból közelítem meg. Majd írok a topik és a fókusz különböző típusairól, és arról, hogy előfordulhat-e egy mondatban több topik, illetve több fókusz. A topik nélküli mondatok kapcsán kitérek a thetikus és a kategorikus mondatok közötti különbségekre is.

A második fejezetben a magyar és a spanyol információs szerkezet megfeleltethetőségét, azonosságait és különbségeit vizsgálom meg egy konkrét párhuzamos korpuszon. Pontosabban azt, hogy egy spanyol szépirodalmi mű magyar nyelvre fordítása, illetve egy magyar szépirodalmi mű spanyol nyelvre fordítása mennyire tükrözi a lefordított idegen nyelv információs szerkezetét, illetve az egymásnak megfeleltethető információs szerkezetek hogyan valósulnak meg a két nyelvben. Az összehasonlítás során a következő kérdésekre kerestem a

választ: Hogyan jelennek meg, illetve megjelennek-e az információs szerkezethez kapcsolható különbségek a magyarról spanyolra, illetve spanyolról magyarra való fordításokban? Megnéztem, hogy a forrásnyelvi szövegek fókuszai és topikjai a fordításokban is megtartották-e eredeti szerepüket, illetve, hogy a fordításokban szereplő topikok és fókuszok eredetileg is topikok és fókuszok voltak-e.

A harmadik fejezet a spanyol mint idegen nyelv oktatásának aktuális kérdéseiről szól, generatív nyelvészeti keretben. Megnézem azt, hogyan változott az idegennyelv-tanulás folyamatának elemzése és értékelése a generatív nyelvészeti kutatásokban, mi jellemzi az idegennyelv-tanulás egyes szakaszait, melyek a legtöbbet kutatott jelenségek, milyen szerepe lehet az idegennyelv-óráknak az idegennyelv-tanulásban.

A negyedik fejezetben írok az általam elvégzett tananyagfejlesztésről, ennek kipróbálásáról és az eredményekről. A kutatási kérdéseim a következők voltak: i) Javulnak-e a nyelvtanulók kompetenciái, ha beépítjük az oktatásba a topik és a fókusz fogalmát, valamint ha tudatosítjuk a két nyelv információs szerkezete közötti különbségeket és hasonlóságokat? ii) Milyen feladatokkal tudom ezeket az ismereteket megtanítani? iii) Érdemes-e az információs szerkezettel már a nyelvtanulás kezdő szintjén foglalkozni? Abból a hipotézisből indultam ki, hogy az eltérő információs szerkezetből fakadó különbségek tudatosítása javítja a nyelvtanulók kompetenciáit, és ezeknek az ismereteknek az átadását már kezdő szintű csoportokban is el lehet kezdeni. A fejezetben részletesen bemutatom a kísérlet célját és a kísérlet során használt módszereket, a kísérlet különböző szakaszait. A konkrét feladatokat a Melléklet tartalmazza. A félév végi mérések eredményeit statisztikai elemzés követi, amely bizonyítja, hogy szignifikáns különbség van a saját és a kontrollcsoport között. Azok a hallgatók, akik kaptak szórendi szabályokat és információs szerkezeti ismereteket a nyelvórákon, sokkal jobban teljesítettek a félév végi mérések során. A fejezet végén beszámolok azokról a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekről, amelyeket a kísérletben részt vevő hallgatókkal készítettem.

A disszertációt összegzéssel és a kutatás további irányainak vázolásával zárom.

A szövegben szereplő spanyol nyelvű példákat az érthetőség kedvéért glosszáztam.

A glosszáokban használt rövidítések:

- 1 (first person): első személy
- 2 (second person): második személy
- 3 (third person): harmadik személy
- ACC (accusative): tárgyeset
- ART (article): nevelő
- AUX (auxiliary): segédige
- CL (clitic): klitikum
- COMP (complementizer): mondatbevezető
- COND (conditional): feltételes mód
- COP (copula): kopula
- DEM (demonstrative): mutató névmás
- DAT (dative): részes eset
- FOC (focus): fókusz
- FUT (future): jövő idő
- GEN (genitive): birtokos eset
- IMP (imperative): felszólító mód
- IPFV (imperfective) folyamatos igeidő
- NOM (nominative): alanyeset
- PFV (perfective) befejezett igeidő
- PL (plural): többes szám
- POSS (possessive): birtokos névmás
- PRS (present): jelen idő
- PST (past): múlt idő
- Q (question particle / marker): kérdőszó
- REFL (reflexive): visszaható névmás
- SBJV (subjunctive): kötőmód
- SG (singular): egyes szám
- TOP (topic): topik

1. Elméleti háttér

Az utóbbi évek nyelvészeti kutatásainak köszönhetően egyre többet tudunk arról, hogy a különböző nyelvek felszíni szerkezete, szórendje hogyan és milyen nyelvi eszközökkel tükrözi a szöveg és a mondat információs szerkezetét. Ma már sok, különféle nyelvcsaládba tartozó nyelv alapján definiálható, hogy egy mondatban hol, és egymáshoz képest milyen sorrendben helyezkedik el a topik és a fókusz, illetve hogy ezek milyen fonológiai, prozódiai és morfológiai jellemzők segítségével azonosíthatók. (É. Kiss, 1995).

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy miben különbözik a spanyol és a magyar nyelv információs szerkezete, és e különbségek tudatosítása hogyan segíti a nyelvtanulást. Ehhez első lépésként tisztázni igyekszem a vizsgálataimban kulcsszerepet játszó információszerkezeti alapfogalmakat, a topikot és a fókuszt.

1.1 A fókusz

A fókusznek számos definíciója létezik attól függően, hogy melyik tulajdonságát emeli ki az adott elmélet. Pragmatikai, diskurzus-szervező funkcióját tekintve a fókusz a közlés informatív része, melyről a beszélő azt feltételezi, hogy a hallgató számára új vagy fontos üzenetet hordoz. A mondat fókusza az az összetevő, amely egy kérdőszavas kérdésre adott válasz lenne (1b). A közlésnek, illetve a mondatnak az a részét, amelyről a diskurzusban részt vevők közös tudással rendelkeznek (*back*)*ground*-nak nevezik. Egy mondatot általában két részre lehet bontani: fókuszra és (*back*)*groundra*. Az (1b) mondatban mindkét fél tudja, hogy moziba mentem tegnap, ezért a 'background' a *mentem moziba* kifejezés lesz. A mondat fókusza pedig *Péterrel*, mert ez jelenti az új információt a hallgató számára.

(1)

a: Kivel mentél tegnap moziba?

b: [_{FOC} Péterrel] [_{BGROUND} mentem moziba].

Mivel minden mondatban szerepel valamiféle új vagy lényeges információ, minden mondatnak tartalmaznia kell fókuszt, vagyis nincsenek fókusz nélküli

mondatok. Létezhetnek azonban olyan mondatok, amelyeknek minden eleme új információ. Ilyenek például a *Mi történt?* típusú kérdésekre adott válaszok.

A pragmatikai fókusz kódolásában központi szerepe van a fókusz és a mondathangsúly kapcsolatának. A beszélő a mondat dallamával is irányítani tudja a hallgató figyelmét, ezért a mondat új vagy fontos információt tartalmazó részére helyezi a mondathangsúlyt. Így hívja fel a hallgató figyelmét arra, hogy ez egy lényeges információ. Mindig a fókuszos összetevő tartalmazza azt a szótagot, amelyre mondathangsúly esik. Egy mondatban több hangsúlyos szótag is szerepelhet, ezek és a fókusz kapcsolatáról Knud Lambrecht (1994) elmélete alapján az 1.1.1 alfejezetben írok.

A hagyományos szemantikai értelmezésben a fókusz a mondat nem preszupponált része, olyan információ, amelyet az előzményekből nem lehet kikövetkeztetni (Chomsky, 1971, Jackendoff, 1972). Ezt nevezik információs fókusznak. Az információs fókusszal új elemet vezetünk be a diskurzusba. Az aktuális értelmezés szerint viszont a fókusz alternatívákat vezet be; a lehetséges válaszok halmazát jelöli ki (Roth, 1992, Krifka, 2008). Az (1)-es példában szereplő kérdőszavas kérdésre adott lehetséges válaszok például: Péter, Mari, János stb.-Amennyiben a válasz kizárja az alternatíva-halmaz többi lehetséges elemét, akkor kontrasztív, azonosító vagy szerkezeti fókuszról beszélünk. Ebben az esetben csak Péterrel mentem moziba a többiek otthon maradtak.

A nyelvek nagy része szintaktikailag is különbséget tesz ez az információs és kontrasztív (azonosító) fókusz között (É.Kiss, 1998). Az információs fókusz általában nem változtatja meg a mondat jelöletlen szórendjét, míg a kontrasztív fókusz igen. A kontrasztív fókusz vagy mozgatóst vált ki és felmozog a mondat bal szélére vagy egy szétszakított (cleft) szerkezettel lehet kifejezni. A következőkben bemutatom a fókusz pragmatikai, funkcionális-jelentéstani és szintaktikai megközelítése közötti különbségeket.

1.1.1 A fókusz pragmatikai megközelítése

A fókusz pragmatikai megközelítésében (Lambrecht, 1994) a fókusz nem feltétlenül jelent új információt. Lambrecht szerint a fókusz az az összetevő, amit nem lehet kikövetkeztetni, illetve megjósolni a kontextusból vagy a szituációból.

Meghatározása szerint a fókusz egy olyan pragmatikai kategória, amely egy denotátum és a proposíció közötti kapcsolatot fejezi ki.

A *Tegnap este Péterrel mentem moziba* mondat azt állítja, hogy valakivel moziba mentem, és ez a valaki Péter. Az előbbi az előzményekből kikövetkeztethető nyitott proposíció, *Péter* az előzményekből kikövetkeztethetetlen denotátum, és így *Péter* lesz ennek a proposíciónak a fókusza.

Lambrecht szerint a fókusz összekapcsolja a pragmatikusan kikövetkeztethető összetevőket a nem kikövetkeztethetővel és ezzel egy új információs kapcsolatot hoz létre. A fókusz jelölése történhet prozódiai, morfológia szintaktikai eszközökkel vagy ezek kombinációjával:

„The focus relation relates the pragmatically non-recoverable to the recoverable component of a proposition and thereby creates a new state of information in the mind of the addressee. Focus marking is a formal mechanism for signalling a focus relation between a pragmatically construed denotatum and a proposition. The focus of a proposition may be marked prosodically, morphologically, syntactically or via a combination of prosodic and morphosyntactic means.” (Lambrecht, 1994:218)

A fókusz és a prozódia kapcsolata univerzális jellemzője a nyelveknek, a mondat főhangsúlya az ismert nyelvekben az információ szempontjából legfontosabb összetevőt jelöli. A beszélő ezzel hívja fel a hallgató figyelmét, hogy a közlés szempontjából melyik információ lényeges, és nem kikövetkeztethető az előzményekből. A mondathangsúly azonban csak egy szóra, szótagra eshet, ezért a fókusz kiemelő, figyelemfelkeltő funkciója átterjedhet arra a mondategységre, illetve szemantikai mezőre is, amely tartalmazza a hangsúlyos szót, szótagot (Höhle, 1982). Attól függően, hogy a hangsúly szorosan csak egy szót jelöl vagy egy hosszabb mondategységet, beszélhetünk szűk, illetve tág fókuszról. Tág fókusz esetében a hangsúly helyét a tág fókuszon belül a nyelv fonológiai, prozódiai szabályai is befolyásolják. A tág fókusz legszélsőségesebb esete a *Mi történt?* kérdésre adott válasz, amikor a teljes mondat a fókuszos összetevőhöz tartozik.

Nyelvenként változó, hogy egy nyelv kizárólag prozódiával fejezi-e ki a fókuszt (például az angol nyelv) vagy a prozódián kívül morfológiai és/vagy szintaktikai eszközöket is használ. Sok nyelvben a mondathangsúly helye több tényezőtől is függ. Lambrecht szerint négy olyan tényező van, ami befolyásolja a mondathangsúly helyét:

- 1) Az információ szempontjából legfontosabb összetevő jelölése.
- 2) Az adott nyelv hangsúlyozási szabályai. Az újlatin nyelvekben például a leghangsúlyosabb összetevő a mondat jobb szélén helyezkedik el. Ezekben a nyelvekben a hangsúly jelzi a szemantikai egység végét.
- 3) A default hangsúly, amely az angol fókuszos szintagmában az utolsó hangsúlyozható szó vagy szótag.
- 4) A hangsúly szempontjából jelölt vagy jelöletlen mondatok közötti különbség.

Ladd (1978:81) a következő példát hozza a 3) pontban szereplő jelenségre:

(2)

a: Has John read Slaughterhouse-Five?

b: No, John doesn't READ books.

Az (2b) mondat topikja *John*, a fókuszot tartalmazó szintagma pedig a *doesn't read books*. A *books* kikövetkeztethető összetevő, ami visszautal az (2a) mondatban szereplő *Slaughterhouse-Five*-ra, ezért ez nem lehet hangsúlyos, bár ő áll a szintagma jobb szélén. Így a hangsúly az ezt megelőző szóra (*read*) kerül.

Default hangsúly eshet szemantikailag üres szavakra is. A következő (3b) mondatban a *to* szócska viseli a mondathangsúlyt. Lambrecht azzal érvel, hogy a (3b) mondata a (3a) mondat pragmatikai előfeltevését korrigálja (miszerint *there is something to eat*). Mivel a (3b) mondatban egyik tartalmas szó sem új információ, ezért egyik sem hangsúlyozható - emiatt kerül a hangsúly a *to*-ra.

(3)

a: Let's go to the kitchen and get something to eat.

b: There's nothing TO eat.

Lambrecht a mondatokat három csoportba osztja, attól függően, hogy a mondat melyik összetevője tartalmazza a fókuszot; megkülönböztet állítmányi és argumentumi fókuszot tartalmazó mondatokat, valamint azokat a mondatokat, amelyekben a fókuszos összetevő az egész mondatot lefedi. Az állítmányi fókuszot tartalmazó mondatok egy adott topikról közölnek valamit. Lambrecht az argumentumi fókuszot tartalmazó mondatoknál elsősorban olyan mondatokat vizsgál, ahol az alany áll fókuszban. A harmadik csoportba azok a mondatok tartoznak, amelyek egy eseményről számolnak be,

vagy egy új dolgot vezetnek be a diskurzusba. Ezekben a mondatokban nincsen topik, az egész mondat fókuszban van. Ilyen mondat például a *Csörög a telefon*.

Az állítmányi fókusz tartalmazó mondatok általában topikra és kommentre oszthatók. A komment részben található az állítmány, és itt lesz a mondat főhangsúlya. A *Mari megette az almákat* mondatban *Mari* a mondat topikja, a *megette az almákat* rész pedig a komment, ebben a részben található a mondat leghangsúlyosabb szótagja (MEGette). Ugyanez a mondat spanyolul: *María comió las manZAnas*. A spanyol mondatnak kétféle értelmezése lehetséges attól függően, hogy szűk vagy tág fókuszként értelmezzük. Ha a tágabb értelmezést választjuk, akkor a teljes igei frázisra vonatkozik a fókusz (*comió las manZAnas*). A szűk értelmezés esetében pedig csak a tárgyi argumentumra (*las manZAnas*). A kétféle olvasat abból adódik, hogy az igei frázisnak kiosztott fókuszhangsúly is a frázis végére, a *manzanas* utolsó előtti szótagjára esik. Az, hogy az adott mondatban melyik értelmezés jut érvényre, a diskurzustól, illetve a szituációtól függ és nem valamilyen nyelvtani szabálytól.

Lambrecht az állítmányi fókusz tartja a jelöletlen, elsődleges fókuszos szerkezetnek, míg a mondatfókuszos szerkezeteket és az alanyi fókuszos szerkezeteket jelöltnek. Az alapvető különbség a jelölt és a jelöletlen szerkezet között az, hogy a jelölt szerkezetekre nem jellemző a mondat topik-komment tagolódása. Ebből az következik, hogy a jelölt mondatokban az alany nem topik, így rá esik a hangsúly. A jelöletlen mondatokban viszont a hangsúly az igei frázis egyik összetevőjén lesz. Hogy melyiken, azt az adott nyelv hangsúlyozási szabályai, illetve a default hangsúly határozza meg. A jelöletlen mondatokban az alany a mondat topikja, ezért főhangsúly nem eshet rá, másodlagos hangsúlyt pedig csak akkor kap, ha a beszélő úgy ítéli meg, hogy a referense a diskurzusban nem aktív, és segíteni akar a hallgatónak felidézni ezt a referenst.

A spanyol nyelv a fókusz nemcsak prozódiaival jelöli, hanem szórenddel is. Azokban a mondatokban, ahol az alany nem topik, fordított a szórend, vagyis az állítmány megelőzi az alanyt.

(4) Alanyi fókusz:

a: ¿Quién escrib-ió esta carta-ø?

ki ír-PST.3SG DEM levél-ACC

‘Ki írta ezt a levelet?’

b: La escrib-ió Juan.

CL.ACC.3SG ír-PST.3SG Juan

‘Juan írta.’

(5) Mondatfókusz:

a: ¿Qué pas-ó?

mi történik-PST.3SG

‘Mi történt?’

b: Llam-ó Juan.

felhív-PST.3SG Juan

‘Felhívott Juan.’

Lambrecht olyan mondatokat is elemez, amelyekben két hangsúlyos elem található, és ezekből az egyik hangsúly olyan összetevőre esik, amelyik nincs fókuszban. Főnevek esetében kétféle hangsúlyt különböztet meg: az egyik a fókuszhoz tartozó hangsúly, a másik az úgynevezett aktivizáló vagy topikhangsúly. Lambrecht példái a topik (vagy aktivizáló) hangsúlyra:

(6)

I heard something terrible last night. Remember Mark, the guy we went hiking with, who’s gay? His LOVER just died of AIDS.

(7)

Oh my God! My new downstairs NEIGHBOR is a PIANIST.

A (6) és (7) mondatban a mondat topikos összetevőjének egyik eleme is visel hangsúlyt (*his LOVER, my new downstairs NEIGHBOR*), az ezeken a szavakon lévő hangsúly nem lehet fókusz jelölő hangsúly. A fókusz jelölő hangsúly az *aids*, illetve a *pianist* szóra esik. Ennek a (másodlagos) hangsúlynak az a célja, hogy a diskurzusban eddig inaktív referenst ismét aktívvá tegye, előhívja azt a hallgató emlékezetéből, azaz:

„to activate a referent not simply to conjure up a representation but to establish a relation between it and a proposition. The assumed mental state of a referent is only a precondition not the reason for accenting the constituent exprestopőising it.”
(Lambrecht, 1994:324)

A fenti idézet szerint az aktivizáló hangsúly célja, hogy a referenst egy állításhoz kapcsolja. Az, hogy a referens aktív vagy inaktív, csupán előfeltétele, de nem oka

annak, hogy hangsúlyossá válik a mondatban. Aktivizáló vagy topikhangsúly fordul elő akkor is, amikor topikváltás van a két tagmondat között, ilyenkor egy már aktív denotátum helyett egy másik még nem aktív denotátum lesz a következő mondat topikja.

(8)

John hit BILL and then HE hit him.

Ha a (8) mondat második tagmondatában a *he* nem kapna hangsúlyt, akkor ennek a tagmondatnak is ugyanaz maradna a topikja, mint az előzőnek, vagyis *John*. A hangsúly hívja fel a hallgató figyelmét arra, hogy ennek a tagmondatnak új topikja van, topikváltás történik, és ez a tagmondat már Billről szól. Lambrecht a mondat elemzése során elismeri, hogy ennek a mondatnak többféle értelmezése lehetséges, de szerinte az előbb bemutatott az elsődleges értelmezés.

Az igékre nem eshet aktivizáló hangsúly, mert az emberi agy másképpen dolgozza fel az igéket, mint a főneves kifejezéseket. Az igék feldolgozásakor nem szükséges azonosítani a referensüket, és ezért lényegtelen lesz, hogy az ige referense a diskurzusban aktív-e vagy sem.

Összefoglalva: Lambrecht szerint hangsúly nemcsak fókuszos összetevőre eshet, hanem preszupponált összetevőre is, abban az esetben, ha annak a referense a diskurzusban inaktív. Fókuszt jelölő hangsúly minden mondatban van, míg az aktivizáló hangsúly önállóan nem, csak fókuszt jelölő hangsúly mellett fordulhat elő.

1.1.2 A fókusz funkciója

Jelentés szempontjából kétféle fókuszt különböztethetünk meg. Az információs fókusz a mondat nem ismert, új, illetve nem preszupponált része. Az azonosító vagy szerkezeti fókusz pedig kimerítően azonosítja azokat az alternatívákat, amelyek igazá teszik a mondatot (É. Kiss, 1998).

Információs fókusz: Mari vett [FOC egy kalapot.]

Azonosító fókusz: Mari [FOC a kalapot] vette meg.

Az információs fókuszt tartalmazó mondat nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy Mari a kalapon kívül mást is vásárolt. Az azonosító vagy szerkezeti fókuszt tartalmazó mondat szerint azonban Mari kizárólag kalapot vásárolt. É. Kiss meghatározása szerint

az azonosító fókusz a szövegből kikövetkeztethető elemek halmazából azonosítja azokat, amelyre vagy amelyekre kizárólagosan igaz az állítás.

„The function of identificational focus: An identificational focus represents a subset of contextually or situationally given elements for which the predicate phrase can potentially hold; it is identified as the exhaustive subset of this set for which the predicate phrase actually holds.” (É. Kiss, 1998: 245)

Mindebből az is következik, hogy az információs fókuszot megjelenítő összetevő a kérdőszavas kérdésekre adott válasz.

(9)

¿**Quién** prepar-a la cena-ø? La prepar-a **María**.

ki készít-PRS.3SG a vacsora-ACC CL.ACC.3SG készít-PRS.3SG María

‘Ki készíti a vacsorát? María készíti.’

A magyar nyelvben azonban a kérdőszavas kérdésekre adott válaszok esetében nem lehetetlen, de kevésbé gyakori a mondatvégi információs fókusz használata. Kérdőszavas kérdésekre adott válaszok esetében is általában az ige előtti, azonosító fókuszot használjuk. A „*Hol jártál a nyáron?*” kérdésre kétféleképpen is válaszolhatunk.

(10) Jártam [FOC Olaszországban].

(11) [FOC Olaszországban] jártam.

A (10) mondat fókuszát információs fókusznak, míg a (11) mondat fókuszát azonosító fókusznak tekintjük. A két mondat jelentése között árnyalatnyi különbséget találunk. A (10) mondatban nem jelenik meg a kimerítő azonosítás, tehát Olaszországon kívül máshol is járhattam. A (11) mondat szerint viszont csak Olaszországban jártam a nyáron. A magyar nyelvben az azonosító fókusz az esetek nagy részében információs fókusz is, hiszen ebben az esetben is arra a kérdésre felelne a mondatunk, hogy a beszélgető társunk hol volt ezen a nyáron.

A kétféle fókusz (azaz, a pusztán információs fókusz valamint az azonosító és információs fókusz) nem csak jelentését, hanem szerkezeti helyét tekintve is jól elkülöníthető egymástól.

Minden mondat tartalmaz információs fókuszot. A felszíni szerkezetben az információs fókusznak nincs állandó helye, azon a helyen marad, ahol információs

státuszától függetlenül is állna. A legtöbb nyelvben azonban az új információ a régi, ismert információ után áll.

Azonosító vagy szerkezeti fókusz vizont nem feltétlenül tartalmaz minden mondat. Azokban a nyelvekben, ahol a felszíni szerkezetben a szerkezeti fókusznak állandó helye van, általában a mondat bal periferiáján az ige előtt helyezkedik el. Azokban a nyelvekben, ahol nincs ige előtti fókuszpozíció, mint például az angol nyelvben, a kimerítő azonosítást vonatkozó mellékmonddal fejezik ki.

(12)

It was a hat that Mary has bought.

EXPL volt egy kalap amit Mary aux.PST.3SG vesz-PTCP

‘A KALAPOT vette Mary.’

A spanyol nyelv az angol nyelvhez hasonlóan vonatkozó mellékmonddal fejezi ki a kimerítő azonosítást.

(13)

Es Juan el que compr-ó este sombrero-ø.

COP.PRS3SG Juan ART COMP vásárol-PST.3SG DEM kalap-ACC

‘Juan az, aki megvásárolta ezt a kalapot.’ / ‘JUAN vásárolta meg ezt a kalapot.’

Ezen kívül a spanyol nyelvben is létezik egy igt megelőző fókuszpozíció, amelynek nem kimerítő, hanem [+kontrasztív] jegye van. Ez a szerkezet két vagy több lehetőség közötti választást fejez ki. Ilyen esetekben azonban nem kizárólagos, illetve kötelező az ige előtti fókusz használata. Ez a típusú fókusz is állhat az ige után (Bosque, Gutiérrez-Rexach, 2009).

(14)

EN BICI ha ilegal-ado Juan (y no en coche).

val bicikli AUX.PST.3SG érkezik-PTCP Juan (és nem val autó)

‘Juan BICIKLIVEL jött (és nem autóval).’

(15)

Les dar-emos nosotros LOS INFORMES-ø, no los resúmenes-ø.

CL.DAT.3PL ad-FUT.1PL mi a feljegyzések-ACC, nem a összefoglalók-ACC

‘ A FELJEGYZÉSEKET fogjuk nekik átadni, nem az összefoglalókat.’

A (14) és (15) mondatokban láthatjuk, hogy a kontrasztív fókusznak a spanyol nyelvben két lehetséges szerkezeti helye van, állhat az ige előtt és a (tag)mondat jobb szélén is.

A spanyol nyelvben nem csak alternatívák szembeállítására használják az ige előtti fókuszt, hanem olyan szituációkban is, amikor pontosítanak vagy kiemelnek egy korábban elhangzott információt. Erre a (17) és a (19) mondatokban láthatunk példát. Illetve, amikor egy felkiáltó mondatban ironikusan megkérdőjeleznek egy előző állítást (20). (Gutiérrez-Rexach példái, 2009)

(16)

Fija-te en los zapatos que he encontr-ado
Néz.IMP-REFL.2SG ra a cipők COMP AUX.PST.1SG talál-PTCP
en las rebajas.

on az árleszállítás

‘Nézd csak meg ezt a cipőt, amire az árleszállításon bukkantam rá.’

(17)

ALGO ASÍ tend-ría que comprar-me yo.
valami így kell.COND-3SG COMP vásárolni-CL.DAT.1SG én

‘Valami ilyet kellene nekem is vennem.’

(18)

Están muy buenos estos macarrones.

vannak nagyon jók DEM makarónik

‘Nagyon finom ez a makaróni.’

(19)

UN PLATO-ø HONDO-ø me com-í yo ayer.
egy tányér-ACC mély-ACC DAT.1SG eszik-PST.1SG én tegnap

‘Egy nagy tányérral ettem belőle tegnap.’

(20)

¡A TI te van a hacer caso-ø!
 DAT PN.2SG CL.2SG AUX.3.PL COMP csinálni ügy-ACC

‘Majd pont veled fognak törődni!’

A magyar nyelvben a kérdő kifejezések, a *csak*-os kifejezések, a *kevés* XP és a negatív értelmű gyakorisági, mód- és fok/mértékhatózók inherens fókuszjeggyel rendelkeznek. Ezeknek az összetevőknek – hacsak nincs másik fókuszszerepű összetevő a mondatban – az ige előtti fókuszpozícióba kell kerülniük.

(21)

a: Mari rosszul mesélte el történetet.

Helytelen viszont:

b: *Mari elmesélte a történetet rosszul.¹

(22)

a: Csak Mari látogatta meg Jánost. *vagy* Jánost csak Mari látogatta meg.

De nem jó mondat:

b: *Jánost meglátogatta csak Mari.

A spanyol nyelvben a kérdő kifejezések az ige előtti fókuszpozícióba kerülnek. A *solo* 'csak' partikulával álló kifejezéseknek viszont nem szükséges már a felszíni szerkezetben az ige előtti fókuszpozícióba kerülniük. A *csak* és a *solo* egy olyan operátor, amelynek a hatóköre a predikátum, és ezen belül köti a fókuszált elemet. A spanyol nyelvben a *solo* vagy közvetlenül kapcsolódik az általa kötött összetevőhöz (24), vagy a hatóköre, a predikátum előtt áll (23).

(23)

Sólo hab-ía en toda la ciudad **tres personas.**

¹* A grammatikailag helytelen mondatot jelöli.

Csak AUX-PST.3SG ban egész a város három személy

‘Az egész városban **csak három ember** volt.’

(24)

Sólo los extranjeros pued-en tener tanta suerte-ø en este país.

csak a külföldiek tud-PRS.3PLbirtokol ennyi szerencse-ACC ban DEM ország

‘**Csak a külföldieknek** van ilyen szerencsájük ebben az országban.’

A magyar nyelvben is elválhat a *csak* szócska a hozzá tartozó összetevőtől és a VP-ben maradhat, bár ez a kevésbé gyakori használat. Például: János A REGÉNYT olvasta csak el, a filmet nem nézte meg.

A spanyol nyelvben az *incluso, hasta, además* '(sőt) még ... is' kifejezések új elemet vezetnek be, ezért mindig a fókuszált összetevőhöz kapcsolódnak. A magyar nyelvben ezek az összetevők nem lehetnek szerkezeti, csak információs fókuszok, mert nincs kimerítő jelentésük.

A magyar nyelvben, ha egy számneves kifejezés kerül az ige előtti fókuszpozícióba (25b), akkor 'pontosan *n*' lesz a jelentése, mert a szerkezeti fókusz által kifejezett kimerítő azonosítás kizárja az *n* feletti alternatívákat. Például:

(25)

a: Elszív egy nap 2 csomag cigarettát.

b: 2 CSOMAG CIGARETTÁT szív el egy nap.

A spanyol nyelvben az ige előtti fókuszpozíciónak nincsen kimerítő jegye, ezért ez a jelentéstöbblet nem társul az ige előtti fókuszpozícióhoz. Ez a jelentéstöbblet a vonatkozó mellékmondatos szétszakított szerkezettel (*frases hendidas*) hívható elő.

1.1.3 A fókusz szerkezeti helye a spanyol nyelvben

A mondatvégi információs fókusz szerkezeti helye: A spanyol nyelvben a mondat hangsúly a mondat végén található. Mivel a fókuszra kell a mondat leghangsúlyosabb részének lenni, a fókuszos összetevő a mondat végén helyezkedik el. Ebben az esetben a fókusz nem mozog, hanem azon a helyen marad, ahol bekerült a

szerkezetbe (Zubizarreta, 1998). Vagyis a VP-ben marad, és az őt esetlegesen követő összetevő mozog fel – ha szükséges – azért, hogy a fókusz álljon a mondat végén.

(26)

¿Quién no conoc-e a María?

Ki nem ismer-PRS.3.SG ACC María

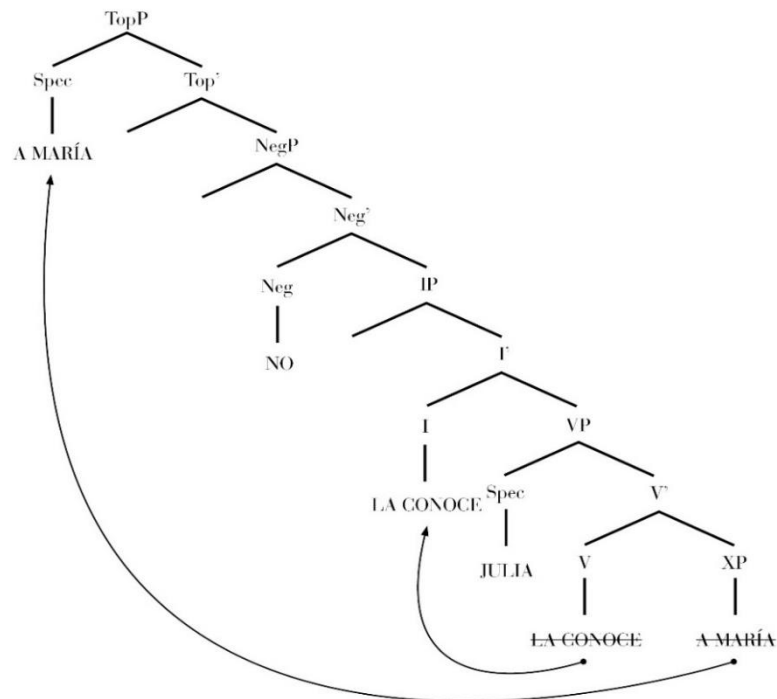
‘Ki nem ismeri Mariát?’

(27)

A María no la conoc-e JULIA.

ACC María nem CL.3SG ismer-PRS.3.SG JULIA.

‘Máriát JULIA nem ismeri.’



Az ige előtti fókuszpozíció: Ha a fókusz az ige elé mozog, akkor a kérdőszavakhoz hasonló A' mozgás történik. A fókuszos összetevő egy funkcionális

fej specifikálójába kerül, itt történik a fókuszjegy ellenőrzése, ezt láthatjuk a (29) mondatban és a hozzá tartozó ágrajzon. A spanyol nyelvben ez a mozgatus opcionális, ugyanaz a tartalom kifejezhető in situ fókusszal is, erre példa a (28) mondat.

(28)

¿Quién escrib-ió la carta, Juan o Pedro? .

Ki ír-PST.3PL a levelet, Juan vagy Pedro?

‘Ki írta a levelet, Juan vagy Pedro?’

PEDRO la escrib-ió.

Pedro CL.3SG ír-PST.3SG

‘PEDRO írta.’

(29)

¿En qué viaj-ó Miguel a Praga, en coche o en avión?

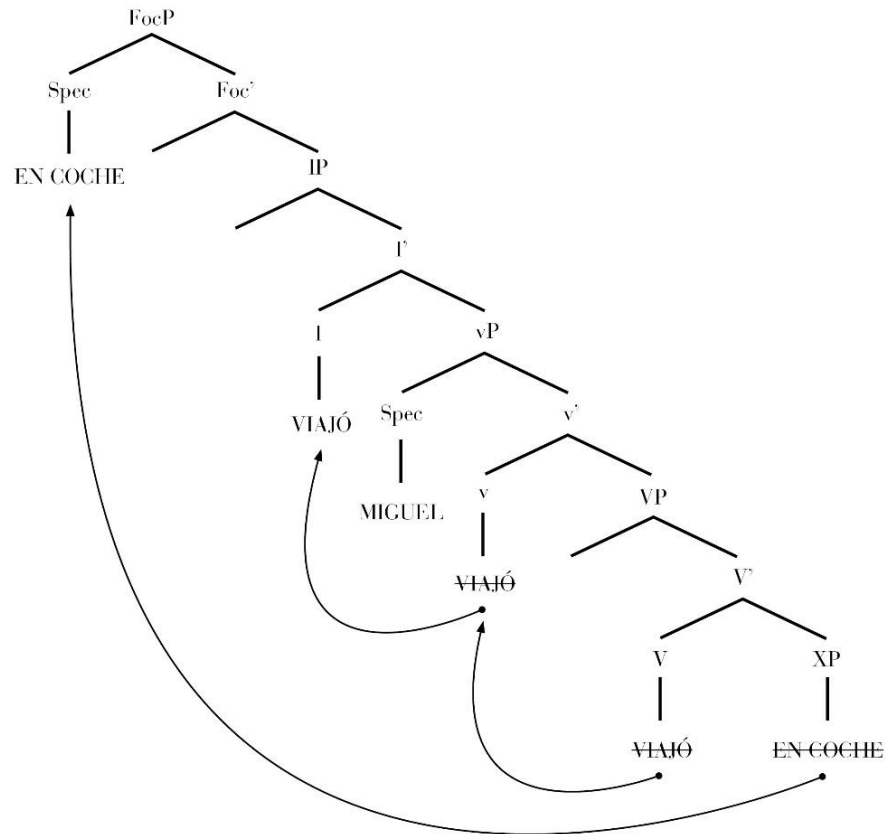
on mi utazik-PST3.SG Miguel ba Prága, on autó vagy on repülő

‘Mivel utazott Miguel Prágába, autóval vagy repülővel?’

EN COCHE viaj-ó Miguel a Praga.

on autó utazik-PST.3SG Miguel ba Prága

‘Miguel AUTÓVAL utazott Prágába.’



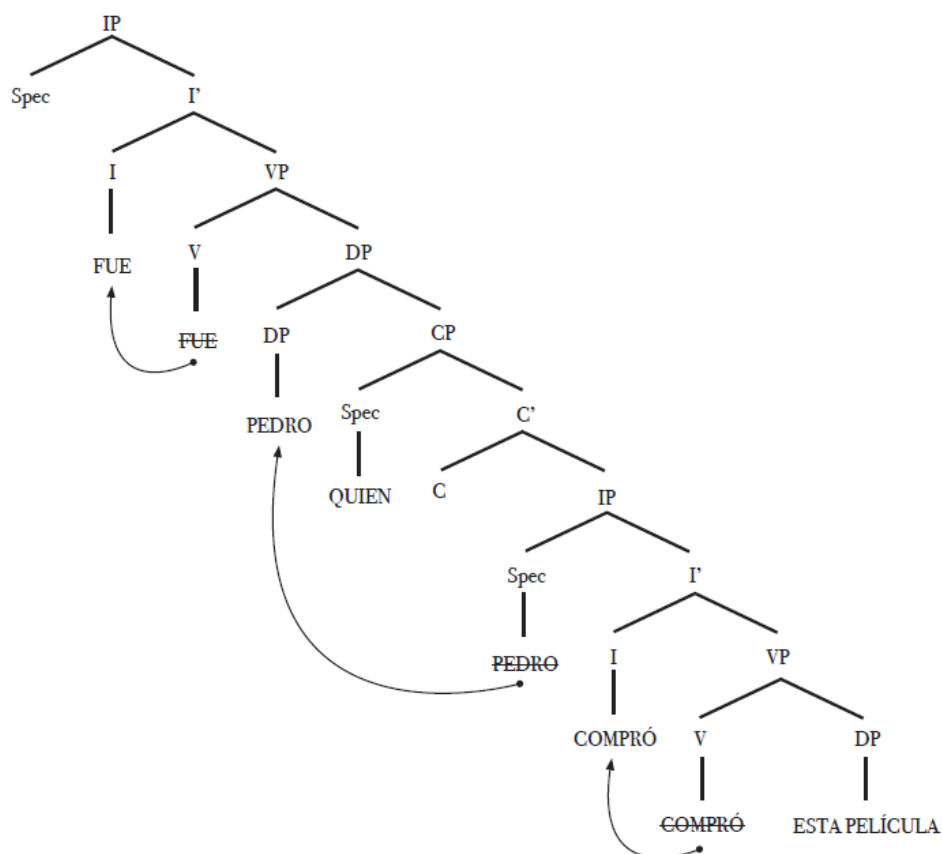
A spanyol nyelvben a kimerítő azonosítást, amely egy halmaz elemeit pontosan megnevezi, szétszakított (cleft, illetve spanyolul hendida) szerkezettel lehet kifejezni.

(30)

Fue Pedro quien compr-ó esta película-ø.

COP.PST-3SG Pedro COMP megvesz-PST.3SG DEM filmet-ACC.

‘PEDRO volt az, aki megvette ezt a filmet.’



A (30) mondathoz tartozó szerkezet az, amelynél a kutatások egyértelműen igazolták a kimerítő jelentést. Létezik másik két hasonló szerkezet, az úgynevezett *pseudo hendida*, (31)-es mondat, és a *pseudo hendida invertida* (32)-es mondat, amelyekkel szintén kifejezhető a mondat fókusza, de ezeket egyaránt használják az információs fókusz és a kontrasztív fókusz kifejezésére is (Ingo Feldhausen, Maria del Mar Vanrell, 2015).

(31) *pseudo hendida*:

Quien compr-ó la película-Ø, fue Juan.

COMP megvesz-PST.3SG a film-ACC, COP.PST.3SG Juan

‘Aki megvette a filmet, az Juan volt.’

(32) *pseudo hendida invertida*:

Juan fue, quien compr-ó la película-Ø.

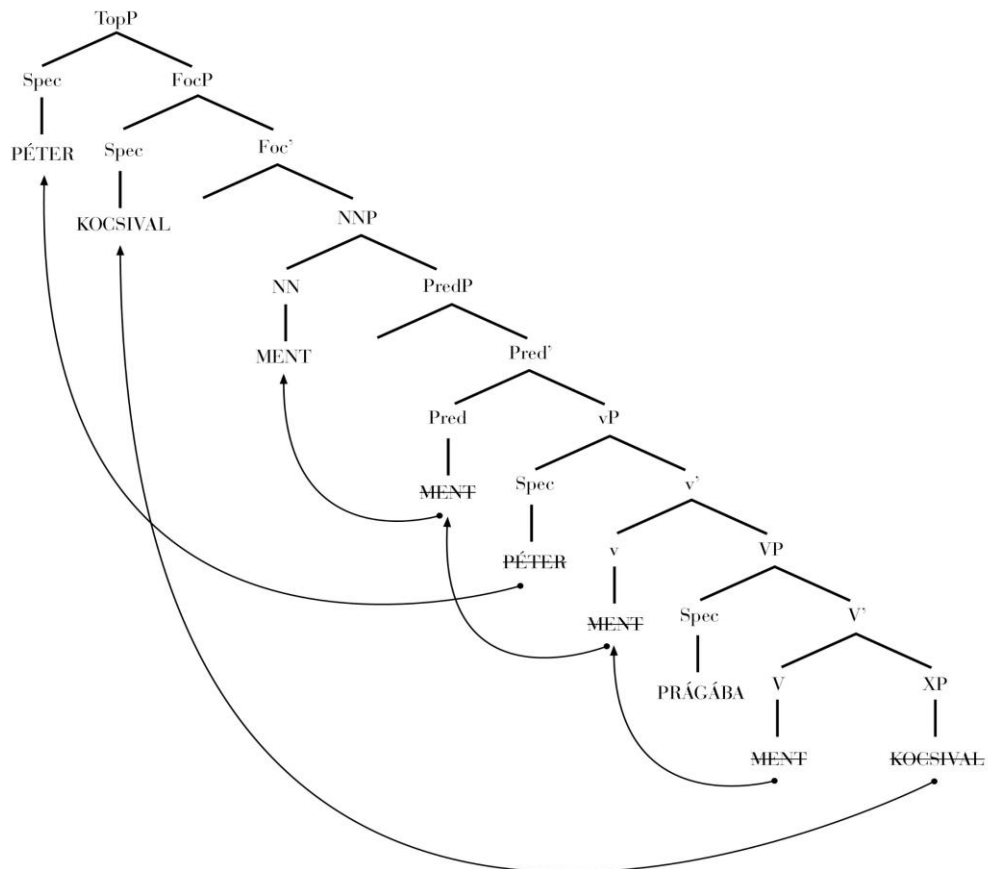
Juan COP.PST.3SG COMP vez-PST.3SG a film-ACC

‘Juan volt az, aki megvette a filmet.’

1.1.4 A fókusz szerkezeti helye a magyar nyelvben

A magyar nyelvben a mondatvégi információs fókusz ritkán használjuk. Ebben az esetben, a spanyol nyelvhez hasonlóan, a fókusz azon a helyen marad, ahol bekerült a szerkezetbe. Például: *Hol jártál a nyáron? Jártam OLASZORSZÁGBAN.* Amikor a fókuszos összetevő az ige előtt áll, akkor a magyar nyelvben is egy funkcionális projekciót feltételezünk, amelynek specifikálójába mozog a fókusz.

(33) Péter KOCSIVAL ment Prágába.



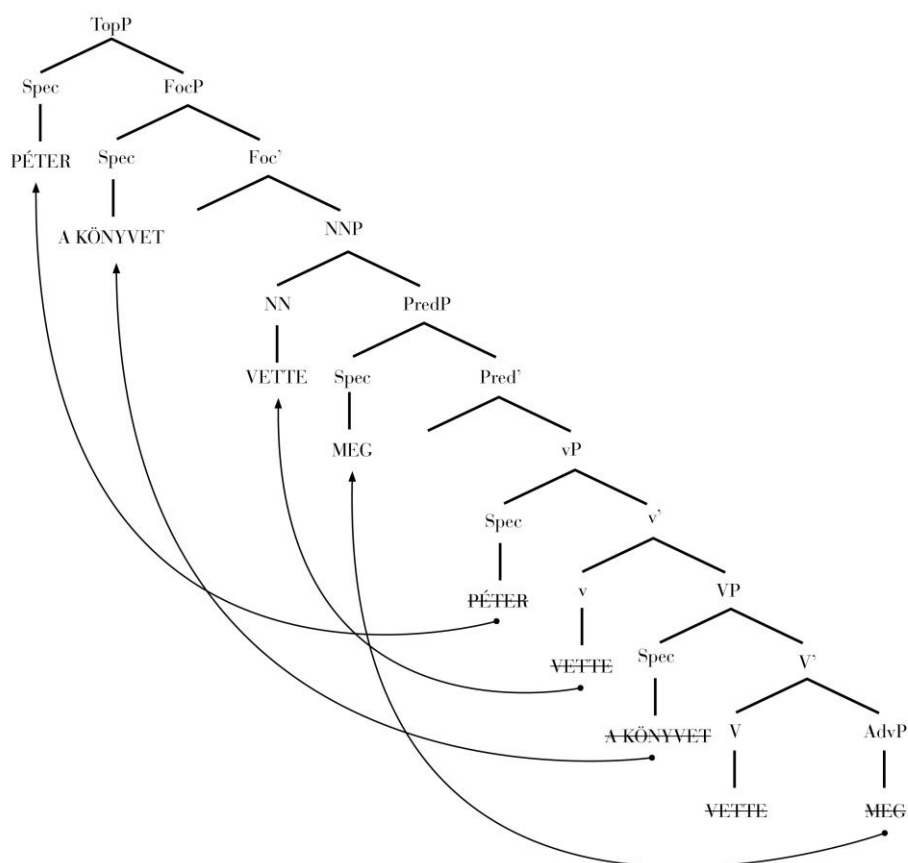
A magyar nyelvben a szerkezeti fókusz tartalmazó mondatokban más az ige és az igemódosító szórendje a semleges mondatokhoz képest. A semleges mondatban az igemódosító az ige előtt áll, míg a szerkezeti fókusz tartalmazó mondatokban közvetlenül az ige után.

Semleges mondat: *Péter megvette a könyvet.*

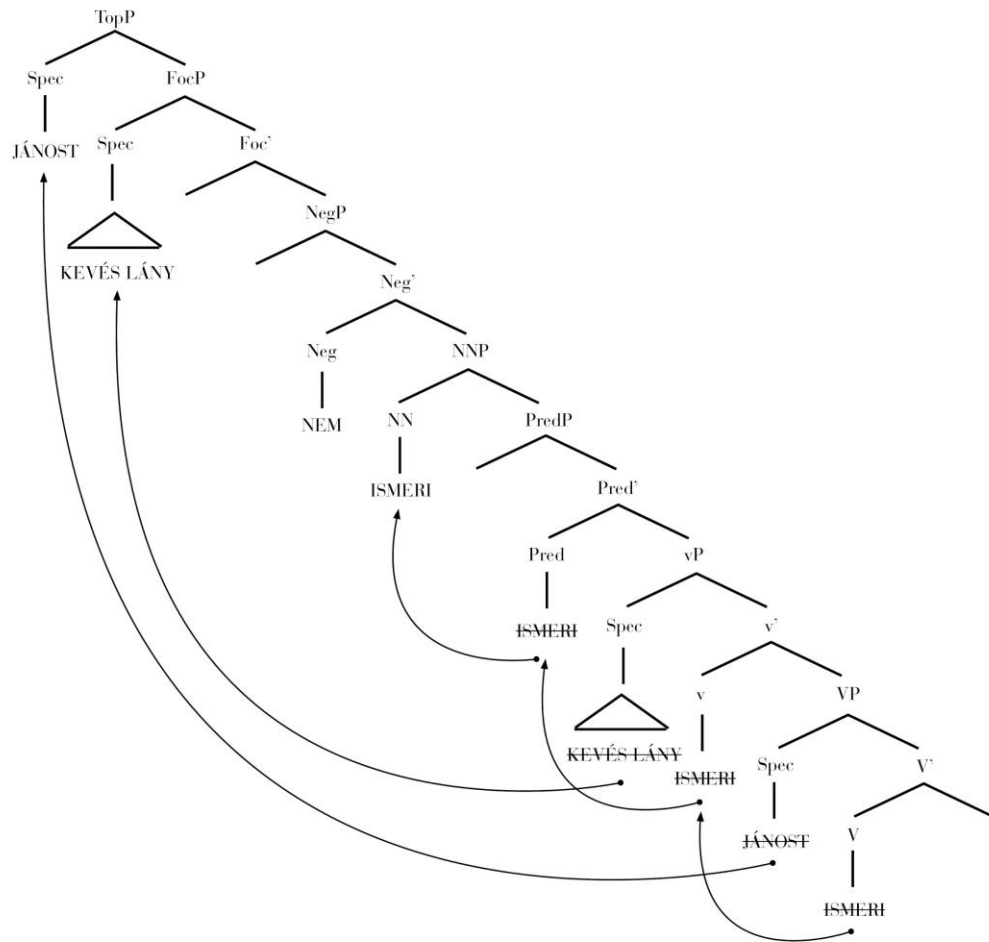
Szerkezeti fókusz tartalmazó mondat: *Péter A KÖNYVET vette meg.*

Ugyanez jellemzi a tagadó mondatokat is. Ezért ezekben a mondatokban feltételezünk egy úgynevezett non-neutrális funkcionális projekciót, amelynek a fejébe mozog az ige.

(34) Péter A KÖNYVET vette meg.

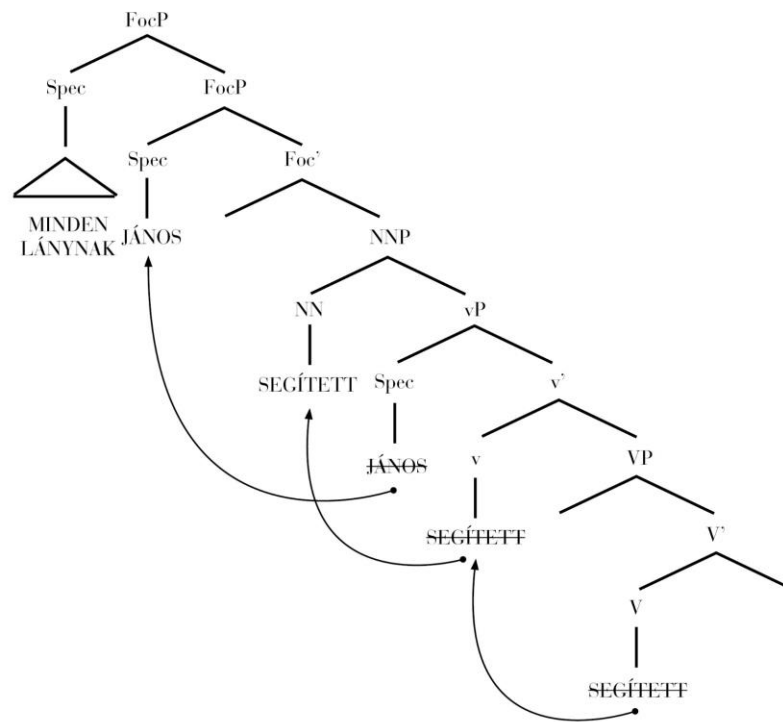


A magyar nyelvben az ige előtti összetevőknek meghatározott sorrendje van: Mondattagadásakor a tagadó szó áll közvetlenül az ige előtt, és a fókusz megelőzi a tagadószt: Jánost KEVÉS LÁNY nem ismeri.



(35) Jánost KEVÉS LÁNY nem ismeri.

Ugyanakkor a fókusz is tagadható; ekkor a tagadószó a fókusz elé kerül: *Jánost nem kevés lány ismeri*. Ha kvantort és fókuszt is tartalmaz a mondat, akkor a fókusz elé adjunkcióval kvantor kerülhet: *Minden lánynak JÁNOS segített*.



(36) Minden lánynak JÁNOS segített.

Összefoglalás:

A nyelvek között nem találunk egy az egyben megfelelést a fókusz és annak grammatikai megvalósulása között. Egyes nyelvek csak prozódiaival, más nyelvek szórenddel, megint más nyelvek morfológiai eszközökkel, illetve ezek kombinációjával jelölik a fókuszt. Az alanyi fókuszt kivéve sok nyelv nem is jelöli expliciten az információs fókuszt. Ilyen például a spanyol nyelv is.

A magyar nyelvben az ige előtti azonosító fókuszban többletjelentése van (kimerítő azonosítás). Ez a többletjelentés azonban a spanyol nyelvből hiányzik. Ott az

ige előtti pozíciónak elsősorban kontrasztív többletjelentése van, de jelentheti a lehetséges alternatívák közötti választást, korrigálhatja a hallgató korábban elhangzott véleményét is.

Fontosnak tartom, hogy a spanyol nyelvórák anyagában a fókuszhoz kapcsolódó különbségek is szerepeljenek, mert ezek az ismeretek segítik a jó színvonalú és pontos kommunikációt. Valamint – mivel a jelenlegi középiskolai oktatásban tanulók viszonylag kevés ilyen típusú ismeretet kapnak – ennek segítségével bővülnek a nyelvtanulók ismeretei a saját anyanyelvükkel és más idegennyelvekkel kapcsolatban is.

1.2 A topik

Hagyományosan a topikot a régi vagy ismert információval azonosították. Nem szükségszerű azonban, hogy a topik régi vagy ismert információ legyen. Fontosabb az, hogy a szövegből ki lehessen következtetni, illetve az előzmények alapján be tudjuk azonosítani (Lambrecht, 1994). Reinhart (1981) szerint a topik az az összetevő, amelyről a mondat predikátuma állít valamit „*the constituent denoting the individual(s) which the logical predicate is about*” (Reinhart, 1981:57). Vagyis az az összetevő, amelyről a mondat predikátuma szól. Ebben az elméletben a topik a logikai alany szerepét tölti be. Gécseg és Kiefer 2009-ben készült tanulmányukban megkülönböztetik a topikot és a logikai alanyt. Az egyik pragmatikai, a másikat szemantikai fogalomnak tartják. A pragmatikai megközelítésben a topik az adott diskurzusban, az előzményekből kikövetkeztethető adott vagy ismert összetevő. A szemantikai megközelítés számára viszont nem fontosak az előzmények, a diskurzus egésze. Ebben a megközelítésben a mondat logikai alanya az az összetevő, amiről a mondat predikátuma szól.

E felfogásban a topik és a logikai alany fogalma ugyan nagyon szorosan kapcsolódik egymáshoz, de a logikai alany nem szükségszerűen a mondat topikja. A (37) mondatban a *gyerekeim* a mondat topikja és logikai alanya is. A (38) mondat logikai alanya a *valaki*, de ez nem lehet a mondat topikja, mivel nem következtethető ki a kontextusból az, hogy kire vonatkozik (Gécseg és Kiefer, 2009):

(37) A gyerekeim nagyon szeretik a palacsintát.

(38) Valaki kiabál odakint.

A legtöbb topik-elmélet szerint a topik a mondat élén áll, bár a mondat élén nemcsak topikszerepű összetevők állhatnak, hanem nyelvenként változó más összetevők is. Hogy egy mondaton belüli összetevőt lehet-e topiknak tekinteni, arról viszont még mindig megoszlanak a vélemények.

Lambrecht (1994:152) amellett érvel, hogy pragmatikai értelemben egy mondat belsejében levő összetevő is lehet topik. Ennek alátámasztására a következő példát hozza: Egy beszélgetésben, ahol Johnról beszélgetnek, elhangzik a következő mondat: „*I saw him yesterday.*” – „Én láttam őt tegnap.” Ebben a mondatban a „*him*” (őt) topikszerepet tölt be. Lambrecht felfogásában a névmások funkciójukból következően minden esetben topikok. Kivételt jelentenek azok a névmások, amelyeknek nincsen referensük, mint például az angol „*It's raining*” (Esik az eső) mondatban az „*it*” személytelen névmás. A spanyol nyelvben, ahol a referenciális névmások általában megelőzik a ragozott igét, a szintaxisban is többnyire előre teszik a topikot (39).

(39)

Lo vi ayer.

CL.ACC lát.PST.1SG tegnap.

‘Tegnap láttam őt.’

Spanyol példát is lehet arra találni, hogy egy topikszerepű összetevő állhat a mondaton belül. A (40) példában az „*este*” mutató névmás jelzi, hogy egy ismert, a kontextusból kikövetkeztethető összetevőről van szó.

(40)

De repente hizo este-ø comentario-ø.

váratlanul csinál.PST.3SG DEM-ACC megjegyzés-ACC

‘Váratlanul tette ezt a megjegyzést.’

A fenti mondat példa a többszörös topik jelenségére is: az *este comentario*-n (ezt a megjegyzést) kívül a mondat alanyát, egy meg nem nevezett harmadik személyt is tekinthetjük topiknak.

Abban a felfogásban, melyben a topik nem csupán pragmatikai jelenség, hanem a mondat logikai alanya, a topiknak meghatározott szerkezeti helye van a mondatban; a predikátum előtt, többnyire egy TopP-nek nevezett kifejezés specifikálójában található,

és mivel a TopP a mondat egyik legfelső projekciója, a topik többnyire mondatkezdő helyzetben található.

1.2.1 A topikok pragmatikai megközelítése (Lambrecht, 1994). Milyen összetevők lehetnek topikok?

A mondatok megértésének, a feldolgozásukhoz szükséges folyamatoknak az egyik alapvető jellemzője, hogy a beszélők az információfeldolgozáshoz szükséges szellemi terhelést a lehető legkisebbre akarják csökkenteni (Chafe, 1987). A feldolgozás során a hallgató két egymással párhuzamos tevékenységet végez, egyrészt értelmezi az információt, másrészt pedig megkeresi, hogy kire vagy mire vonatkozik. Ez a dolog vagy személy lesz a topik vonatkoztatási pontja, referense.

Lambrecht szerint egy összetevő akkor lehet topik, ha olyan diszkurzusban szereplő entitást jelöl, melyről a mondat releváns információt közvetít, vagyis melyről a hallgató ismeretei gyarapodnak.

„The topic relation is the relation of aboutness between a proposition and discourse entity. A proposition is interpreted as being about an entity if it is understood as conveying relevant information with respect to this entity, i.e. as increasing the hearer’s knowledge of it.” (Lambrecht, 1994:335)

Ahhoz, hogy egy állításból tényleges információ váljon a hallgató számára, a beszélőnek azt kell feltételeznie, hogy a mondat topikját a hallgató könnyen azonosítani tudja az adott beszédhelyzetben, vagyis aktiválni tudja a topik referensét. Ennek a referensnek nem feltétlenül kell régi információnak lennie, hanem elegendő, ha a szövegkörnyezetből kikövetkeztethető, vagy ha a világról való tudásunknak részét képezi.

Az a mondat- és topik típus a legkönnyebben feldolgozható a hallgató számára, amelyben az a dolog vagy személy, amelyről a mondat szól (amelyre a mondat topikja vonatkozik), könnyedén, csekély szellemienergia-befektetéssel felidézhető, azonosítható. Az ilyen típusú topikok a leggyakoribbak.

Lambrecht csoportosította a lehetséges topikreferenseket attól függően, hogy mekkora ráfordítás szükséges az azonosításukhoz. A legkönnyebben azonosíthatóktól haladva a következő csoportokat különbözteti meg (zárójelben szerepelnek a Lambrecht

által használt angol elnevezések): aktív (active), elérhető (accessible), használaton kívüli (unused), teljesen új, de van kapcsolódási pontja (brand-new anchored, teljesen új, kapcsolódási pont nélkül (brand-new unanchored).

Aktívnak nevezi azokat a referenseket, amelyek megértéséhez nincs szükség extra mentális teljesítményre, könnyen kikövetkeztethetők a szövegkörnyezetükből. Ezek általában névmások, prozódiajukat tekintve pedig hangsúlytalanok. Lambrecht idesorolja az igék személyragjából kikövetkeztethető, fonológiailag jelöletlen (zéró/nulla) alanyt is. A nem aktív (az elérhető és használaton kívüli) referenseket a hosszú távú memóriából kell előhívni, vagy utalásokat, kapcsolódási pontokat keresni az azonosításukhoz. A használaton kívüli (unused) referenseket ugyan képes beazonosítani a hallgató, de az aktiválásukhoz és a feldolgozásukhoz többletenergiára van szükség. Nyelvenként változó, hogy az ilyen típusú referens szerepelhet-e a mondat topikjaként. Ha egy topikreferens nem elérhető a hallgató számára (brand-new), a beszélő például teljesen új dolgot vagy személyt vezet be a diskurzusba, akkor a hallgató nem tudja értelmezni a mondatot vagy rosszul formálnak, helytelennek ítéli. Kivételt jelentenek „*A fókusz olyan mondatrész, amely...*” típusú definíciók, ahol a topik Lambrecht osztályozása szerint a brand-new unanchored csoportba tartozik.

Vagyis a topik csak referáló kifejezés lehet, ezért határozatlan névmások kvantoros kifejezések (például *mindenki, senki*) nem szerepelhetnek a mondat topikjaként, mert nem azonosíthatóak azok a személyek, akikre vonatkoznak. A magyar nyelvben viszont kontrasztív topikként használhatunk kvantoros, nem referenciális kifejezést (például: *Mindenkit nem ismerek.*). A *valaki, valami* névmások specifikus határozatlan értelmükben ('egy bizonyos személy', 'egy bizonyos dolog') lehetnek topikok. Sok nyelvben határozatlan névelőjű főneves kifejezés sem szerepelhet topikpozícióban. Lambrecht (1994) példái:

(41)

*A boy is tall. / A boy in my class is real tall.

A (41) mondatban az „Egy fiú magas.” mondat kontextus nélkül helytelen. Viszont az „Egy fiú az osztályomból igen magas.” mondat már helyes, mert a hallgató bizonyos mértékig azonosítani tudja azt a fiút, akiről a mondat szól. A fiúk halmaza a második mondatban egy kisebb halmaz, és a hallgató itt már tudja kapcsolni a fiút egy számára ismert halmaz elemeihez.

(42)

Then a boy came in.

Majd bejött egy fiú.

A (42) mondat viszont a határozatlan névelő ellenére helyes, mert az „a boy” kifejezés nem topikszerepű összetevő, mivel ez egy thetikus, az eseményt előtérbe helyező, topik nélküli mondat.

A magyar nyelvben is akkor szerepelhet egy határozatlan NP topikpozícióban, ha az *egy*-et ’az egyik’ értelemben használjuk. Például: *Fiúk várakoznak a terem előtt. Egy fiú/az egyik fiú rosszul lett.*

A spanyol nyelvben is állhat határozatlan névelőjű főneves kifejezés a mondat élén, itt is ’az egyik’ jelentéssel:

(43)

Chicos est-á n esper-ando delante de-l aula.

fiúk AUX-PRS.3.PL vár-GER előtt PREP-ART terem.

‘Fiúk várakoznak a terem előtt.’

Un chico se desmayó inesperadamente.

egy fiú PN.REFL elájult váratlanul.

‘Az egyik fiú váratlanul elájult.’

Lambrecht hangsúlyozza, hogy különbséget kell tenni a kognitív értelemben vett azonosíthatóság és a határozottság mint nyelvtani kategória között. Számos nyelvben nemcsak a határozott névelővel rendelkező főneves kifejezések állhatnak topikszerepben, hanem – mint az előző példákból is láthattuk – a határozatlan névelőjűek is. Azokban a nyelvekben megengedett ez, amelyek szerkezeti különbséget tesznek thetikus és kategorikus mondatok között, mivel a thetikus mondatok határozatlan névelős nem topikszerepű NP-je a predikátum belsejében, többnyire az ige mögött áll, míg a kategorikus mondatok ilyen típusú topikja megelőzi a predikátumot. A thetikus és a kategorikus mondatok közötti különbségeket az 1.2.3 alfejezetben részletesen bemutatom.

Noha az aktív referensű topikok általában névmások, ez sem szükségszerű jellemzője a topikszerepű összetevőknek. Az is előfordulhat, hogy már aktív referenseket nem névmással, hanem lexikális főneves kifejezéssel jelölnek. Ezt általában az indokolja, hogy két aktív referens esetében a beszélő el akarja kerülni a félreérthetőséget, egyértelműsíteni akarja, hogy ki a mondat topikja.

(44)

Entr-aron Juan y Pedro. **Juan** llev-ab-a el maletín-ø con el dinero rob-ado.

belép-PST.3PL Juan és Pedro. Juan visz-PST-3SG a bőrönd-ACC val a pénz lop-PTCP

‘Belépett Juan és Pedro. Juan a lopott pénzzel teli bőröndöt cipelte.’

Chafe (1976) különbséget tesz a topikok között attól függően, hogy a topik argumentumpozícióban áll, vagy a mondat élén szereplő hely-, illetve időhatározó. A hely- és időhatározók ezekben az esetekben entitásokat jelölnek, mivel helyre vagy időpontra vonatkoznak, és ezért lehetnek referáló kifejezések. A (45), (46) és (47) mondatokban *Budapesten, a hegyekben, tegnap* szavak ilyen típusú topikok.

(45)

En Budapest viv-en mucho-s español-es.

ban Budapest él-PRS.3PL sok-PL spanyol-PL

‘Budapesten sok spanyol él.’

(46)

Ayer vi a Juan.

tegnap lát.PST.1SG ACC Juan

‘Tegnap láttam Juant.’

(47)

En la-s montaña-s hac-e mucho más frío.

ban az-PL hegy-PL csinál-PRS.1SG sok több hideg

‘A hegyekben sokkal hidegebb van.’

Egy mondaton belül több topik is előfordulhat. Többszörös topik esetén a mondat a topikok közötti kapcsolatról is informál (Lambrecht, 1994:147). Lambrecht példája: „*Why am I in an up mood? Mostly it’s a sense of relief of having finished a first draft of my thesis and feeling OK at least about the time I spent writing this. **The product I feel less good about.***” Az utolsó mondatnak két topiknya van. A „the product”, valamint az „I” személyes névmás, a mondat a dolgozat és a beszélő kapcsolatáról szól.

Többszörös topik esetén sem a magyar, sem a spanyol nyelvben nincs kötött sorrendje a két topikszerepű összetevőnek.

(48)

János Marival összeveszett. Marival János összeveszett.

A katonák a várat megvédték. A várat a katonák megvédték.

(49)

A Juan, María lleg-ó a conocer-lo
 ACC Juan, María megérkezik-PST.3SG COMP megismerni-CL.AC
 el año pasado.
 az év elmúlt
 ‘Juant María tavalý ismerte meg.’

(50)

María, a Juan lleg-ó a conocer-lo
 María, ACC Juan megérkezik-PST.3SG COMP megismerni-CL.AC
 el año pasado.
 az év elmúlt
 ‘María Juant tavalý ismerte meg.’

Összefoglalva: A topik lehet tulajdonnév, határozott, a spanyol és a magyar nyelvben határozatlan névelőjű főneves kifejezés is és névmás. Nem lehet kvantoros kifejezés (*mindenki, legtöbb*). A magyar és a spanyol nyelvben is bármilyen kategóriájú referáló összetevő szerepelhet a mondat topikjaként, tehát a topik lehet például PP, DetP, NumP.

1.2.2 A topikok szemantikai megközelítése

Tanja Reinhart (1981) szemantikai megközelítése a mondat egyik főneves kifejezése és a mondat propozíciója közötti kapcsolaton keresztül határozza meg a topik fogalmát. E szerint a topik az a kifejezés, amiről az adott kontextusban a mondat predikátuma valamit állít (= amiről a mondat szól).

Egy kijelentő mondatban általában több főneves kifejezés is betölthet topikszerepet. Az, hogy melyik kifejezés lesz a mondat topikja, függ a mondat kontextusától. A diskurzusban a beszélők információkat osztanak meg egymással, és a mondat topikja az a szervező elem, amelynek a segítségével ezeket az információkat összekapcsolják és rendszerezik. A hozzánk érkező információkat nem időrendben tároljuk, hanem egy-egy főneves kifejezéshez kötjük. Vagyis topikok a mondatok azon egységei, amelyekhez kapcsolva a beszélők feldolgozzák, majd elraktározzák az információkat. T. Reinhart könyvtári katalóguscédulákhoz hasonlítja a topikokat, amelyek mögött gyűlnek azok az információk, amelyeket az adott topikról tudunk.

A topik individuumokat (személyeket, dolgokat, csoportokat), illetve individuumok halmazát jelöli. A topiknak olyan referáló kifejezésnek kell lennie, amelyhez egzisztenciális presszupozíció kapcsolódik, mivel csak az ilyen kifejezésekhez tudunk állításokat, információkat kötni. Az univerzális kvantorok (*minden, mindenki, legtöbb*) nem referálnak, ezért ezek nem tölthetnek be topikszerepet.

A topikok másik típusa az, amikor a topikkal egy új „katalóguscédulát” nyitunk, vagyis amikor egy korábban még nem említett dolgot vezetünk be a diskurzusba. Ezeknek a topikoknak is feltételezzük a létezését, de ebben az esetben nemcsak határozott névelőjű főneves kifejezések, hanem specifikus vagy általános jelentésű határozatlan névelőjű főneves kifejezések (*egyik, valamelyik*) is szerepelhetnek topikként.

Abból, hogy Reinhart (1981) a mondat jelentését a propozíciónak és egy főneves kifejezésnek az összekapcsolásából vezeti le, következik, hogy szerinte a mondatnak csak egy topikja lehetséges. Ha a mondatban több kifejezés is betöltheti a topikszerepet,

akkor közülük az alany lesz a mondat topikja. Reinhart (1981) tanulmányában hangsúlyozza, hogy a mondat szintaktikai tulajdonságai és szemantikai értelmezése együttesen határozzák meg, hogy melyik NP lesz a mondat topikja. Az alannak kiemelt szerepe van a mondatban, ezért könnyebb azokat a mondatokat feldolgozni, ahol az alany és a topik egybeesik. De a mondat alanya nem kötelezően a mondat topikja.

A mondat topikjának azonosításában segít, ha a mondatot úgy alakítjuk át, hogy a lehetséges topikot balra kihelyezzük, és ha ez az áthelyezés nem változtatja meg a mondat jelentését, ha a mondat továbbra is illeszkedik a szövegkörnyezetébe, akkor a kihelyezett kifejezés a topik. Például: a *Félix felkérte Rozit táncolni* mondatban *Félix* és *Roz*i is lehetséges topikok. Az előzménytől függően a mondat kétféleképpen is átalakítható. Az (51) mondatban *Félix*, az (52) mondatban *Roz*i lesz a mondat topikja.

(51) Ami Félixet illeti, (ő) felkérte Rozit táncolni.

(52) Ami Rozit illeti, (őt) Félix felkérte táncolni.

A balra kihelyezett összetevő szerkezetileg jelöli a mondat topikját, kötelezően ez az összetevő lesz az őt követő tagmondat topikja (Reinhart, 1981 példái):

(53) Felix, it's been ages since I've seen him.

Az (53) mondatban Felix a topik, róla szól a mondat, ezért szerepel helyette a *him* névmás.

(54) As for Matilda, she can't stand Felix.

Az (54) mondatban viszont Matilda a mondat topikja, ezért Felixet nem helyettesíthetjük névmással, ez látszódik az (55) példában, ahol az új kontextus miatt már helytelen lesz a mondat.

(55) #As for Matilda, she can't stand him.²

A spanyol nyelv tanításakor, a névmások, illetve a nem hangzó, fonológiailag jelöletlen alany használatának elsajátítása során segít a topik fogalmának tisztázása. Ha a mondat alanya és topikja egybeesik, akkor csak topikváltáskor szerepel a mondatban a hangzó alany. Az (56) példa második tagmondatában nem szerepel ismét Félix, ennek ellenére egyértelmű, hogy ő ütötte meg Billt és nem Max.

² A # azt jelöli, hogy a mondatnak nincs meg a szándékolt olvasata.

(56)

Felix peg-ó a Max después peg-ó a Bill.

Felix üt-PST3SG ACC Max utána üt-PST3SG ACC Bill

‘Felix megütötte Maxot, majd megütötte Billt.’

Az (57) mondat viszont már kétértelmű, mert a *le / a él* névmás vonatkozhat Felixre és Maxra is, attól függően, hogy az adott kontextusban melyikük a mondat topikja.

(57)

Felix peg-ó a Max y después Bill le peg-ó a él.

Felix üt-PST.3SG ACC Max és utána Bill CL.ACC.3SG üt-PST.3SG ACC PN.NOM.3SG

‘Felix megütötte Maxot, majd Bill megütötte őt.’

A balra kihelyezést (left dislocation) a spanyol beszélt nyelvben topikváltáskor használjuk, illetve akkor, ha egy új topikot vezetünk be a diskurzusba (E. Ochs és B. Schieffelin, 1976). A következő rövid szituáció első mondata bevezeti Juant és Luist a diskurzusba, a második mondatban kizárólag Juanról kapunk információt, a harmadik mondat viszont már Luisról szól: *„He visto a tus dos sobrinos, Juan y Luis. Juan se nota que ha crecido. En cuanto a Luis, se siguen burlando de él porque está tan chiquillo como siempre.”* (Találkoztam az unokaöcséiddel, Juannal és Luis-szal. Juan tényleg nagyot nőtt. Ami viszont Luist illeti, még mindig csúfolják, mert ugyanolyan alacsony, mint korábban.) Azaz, a második mondatban nincs topikváltás, a harmadik mondatban viszont van, ezért használunk ott balra kihelyezést. A magyar nyelvben új topik esetén nem használható a balra kihelyezett *Ami x-et illeti...* szerkezet, csak topikváltáskor, és akkor kontrasztív többletjelentése is van.

1.2.3 Topik nélküli mondatok

A mondatok leggyakrabban topik-komment tagolódásúak, de nem minden mondat állít valamit valamiről, léteznek csupán egy állítást tartalmazó mondatok is, amelyeket Brentano és Marty után thetikus mondatoknak neveznek. Ezekben a mondatokban nincsen topik.

Franz Brentano és tanítványa, Anton Marty (1965) szakítottak először azzal az arisztotelészi felfogással, hogy a mondatoknak csupán egy lehetséges típusa van, és minden állítás alanyból és predikátumból áll. Ők ismerték fel, hogy két különböző típusú állítás létezik: a klasszikus alany – állítmány felosztású, és egy logikailag nem strukturált, egyszerű állítás. Az elsőt kategorikus mondatnak nevezték el, ami két egymást követő aktusból/fázisból áll: a dolog vagy személy (entitás) megnevezéséből, majd az erről szóló állításból. A másodikat pedig thetikus mondatnak, ami nem egy entitásról közöl valamit, hanem egy eseményt, állapotot vagy szituációt ír le. Az ilyen mondatokban is szerepelhet az alany, de a mondat valójában nem az alanyról szól. Martynál már élesen elválik a nyelvtani (grammatikai) alany és a logikai alany fogalma.

Jóval később Kuroda (1972) ismerte fel, hogy a japán nyelv következetesen jelöli a kategorikus és thetikus mondatok közötti különbséget. A japán nyelvben a kategorikus mondatok alanyához a *wa* partikulát, a thetikus mondatok alanyához pedig a *ga* partikulát illesztik.

Sasse (1987) szerint a thetikus és a kategorikus mondatok közötti különbség kétféle nézőpontot tükröz, amelyekből egy-egy eseményt vizsgálhatunk. Sasse ezt a nézőpontot kommunikatív perspektívának nevezi. Ez a kétféle kommunikatív perspektíva a nyelvek egyik univerzális tulajdonsága, melyet minden nyelvben tükröz a mondat szerkezet.

A kategorikus mondatokban az állítás két különálló, egymást követő információs egységre van bontva. Az egyik információs egység megnevezi az entitást, majd ezt követi a közlés az entitásról (a predikátum). Például: *Gyerekkoromban a házunk sárga volt*. Itt a *sárga volt* a mondat predikátuma, amely a házunkról tesz egy állítást.

A thetikus mondatokban viszont az eseményen van a hangsúly, nem az entitáson. Itt az entitás összeolvad az eseménnyel. Például: *Meghalt az egyik régi osztálytársam*. Ez a mondat elsősorban nem az osztálytársamról szól, hanem egy vele kapcsolatos eseményről. Ha ez az információ valakiről vagy valamiről szólna, ahol ez az entitás az eseménytől függetlenül jelenik meg, akkor így fogalmaznánk: *(Tudsz valamit róla?) János meghalt*.

A thetikus mondatok Sasse szerint egy komplex, ám egységes információból állnak, ahol általában *nincs külön megnevezve*, hogy kiről szól a mondat, mert nem ez lényeges az adott diskurzusban, hanem maga az esemény a fontos. Az adott személy

vagy dolog (amennyiben szerepel a thetikus mondatban) nem különálló információs egységként jelenik meg, hanem beleolvad az összetett információba.

Thetikus mondat: Megtelt a kancsó vízzel.

Kategorikus mondat: A kancsó tele lett vízzel.

Az első mondatban egy eseményről adunk hírt, míg a másodikban a kancsóról. Ez a két mondat típus univerzális tulajdonsága a nyelveknek, és a különbséget minden nyelv formálisan is jelzi. A beszélő ezzel fejezi ki azt, hogy a thetikus mondatokban nincs predikatív viszony az információs egységek (az alany és az állítmány) között.

Thetikus mondatok jellemzően olyan szituációkban fordulnak elő, amelyek az explicit vagy implicit *Mi történt?* kérdésre válaszolnak. Illetve olyanokban, ahol valakit vagy valamit bevezetünk a diskurzusba, valakinek vagy valaminek a létezését, nem létezését állapítjuk meg, vagy egy szituációt összességében mutatunk be: *Elhatalmasodott a csend. / Se propagó el silencio. Eluralkodott a félelem. / Se expandió el miedo.* Ezekben a mondatokban nem valakiről vagy valamiről informálunk, hanem a dolgok egészéről. Éppen ezért ezekben a mondatokban nincsen topik.

A thetikus mondatoknak három típusát különbözteti meg a szakirodalom:

- 1) Egy személyt vagy dolgot nevez meg: *There is dog in the room. / Hay un perro en la habitación. / Van egy kutya a szobában.*
- 2) Egy eseményt nevez meg: *It is raining. / Lluève. / Esik az eső.*
- 3) Egy eseményt nevez meg, amely egy személyt vagy dolgot is magába foglal. *The phone is ringing. / Suena el teléfono. / Csörög a telefon.*

Nyelvenként változó, hogy formálisan hogyan különböztetik meg a kategorikus és a thetikus mondatokat, illetve, hogy különbséget tesznek-e a thetikus mondatok három altípusa között. A táblázat mondatait összehasonlítva láthatjuk, hogy a magyar és a spanyol nyelv alapvetően ugyanazokat a stratégiákat használja a két mondat típus megkülönböztetésére.

	Spanyol	Magyar
1)	Hay un perro en la habitación.	Van egy kutya a szobában.
2)	Lluève. / Nieva.	Esik (az eső). Havazik.
3)	Suena el teléfono.	Csörög a telefon.

A magyar és spanyol nyelv között egyedül a 2) csoportban láthatunk egy apró eltérést; csak a *Havazik* alanytalan mondat, az *Esik az eső* alany–állítmány szerkezetű. A magyarhoz hasonlóan a spanyol nyelvben is megjelenhet bizonyos ilyen típusú kifejezéseknél egy alany a predikátum mellett. Például a *Hace sol* 'Süt a nap' mondatban egy szemantikailag üres ige (*hace* 'csinál') és a *sol* 'nap' főnév együtt fejezik az eseményt. Vagyis ebben a csoportban is azonos stratégiákat használ a két nyelv, csak eltérő, hogy melyik meteorológiai jelenség esetében szerepel, illetve szerepelhet a grammatikai alany.

Sasse amellet érvel, hogy bár bizonyos típusú információkat általában thetikus mondattal fejezünk ki, például a létezését vagy egy entitás jellemző cselekvését (*csörög a telefon, ugat a kutya*), de ez szerinte nem az ige (inherens) szemantikai tulajdonságából következik, hanem abból a tényből, hogy ezek az igék nem igazán az alanyról állítanak valamit, hanem inkább egy komplex információt közvetítenek. Szerinte ugyanez igaz az információs szerkezet és a thetikus mondatok kapcsolatára is; vagyis a mondat thetikussága nem függ információs szerkezeti kritériumoktól, mint például első említés, ismert vagy preszupponált információ vs. új információ. Bár elismeri, hogy ezek a kritériumok olyan körülményeket teremtenek, melyek részben magyarázhatják a thetikus és kategorikus mondatok közötti különbséget.

Sasse szerint a kategorikus és thetikus mondatok megkülönböztetése pragmatikai alapon történik, szituációtól függően döntünk az egyik vagy másik mondattípus mellett attól függően, hogy egy adott helyzetben önálló, kompakt információt kívánunk közölni, vagy a közlés egyik résztvevőjéről fogalmazunk meg egy állítást.

Minden nyelv valamilyen módon különbséget tesz a kategorikus és a thetikus mondatok között. Ezzel jelzi, hogy két különböző típusú állításról van szó. Ezt a megkülönböztetést a nyelvek sokféleképpen tükrözik, például lehet morfológiai (a japán nyelvben a *wa/ga* partikulával), prozódiai (az angol vagy a német nyelvben a hangsúlyos szótagok számával, illetve helyével) vagy szintaktikai. Idetartozik a magyar és a spanyol nyelv, amelyekben a grammatikai alany és az állítmány sorrendje jelzi a thetikus és a kategorikus mondatok közötti különbséget. Mindkét nyelv alapvetően SV szórendű, viszont a thetikus mondatokban VS szórendet találunk. Bolinger (1954) spanyol példái:

(58)

En este momento, entr-ó un soldado.
 ban DEM pillanat belép-PST.3SG egy katona
 ‘Ekkor belépett egy katona.’

(59)

¿Por qué has tir-ado tu carta? Se rasg-ó el
 papel.

miért AUX.2SG dob-PTCP 2SG.POSS levél REFL.3SG elszakad-PST3.SG a
 papír

‘Miért dobtad el a levelet? Elszakadt a papír.’

A magyar nyelvben a thetikus mondatokban a VS szórend mellett SV is előfordulhat, ha az alany nem agensi szerepű névelőtlen főnév, például *Vendég érkezett*, *Víz ment a fülembe*. Az alany azonban ilyenkor is a logikai állítmányon belül található és az igemódosító helyén áll.

A thetikus mondatok logikailag nem fejeznek ki predikatív viszonyt, nem tesznek állítást egy entitásról, illetve nem ruházzák fel azt valamilyen tulajdonsággal. Mégis vannak olyan thetikus mondatok, amelyekben szerepel a predikátum előtt egy expletív alany. Ez az alany és a predikátum viszonyának grammatikalizálódásával magyarázható. Ennek mértéke nyelvenként változó: az angol nyelvben például, ahol markánsan megjelenik ez a grammatikalizálódás, a személytelen mondatokban is kötelezően szerepel az *it* névmás, míg a spanyol és a magyar nyelvben ebben az esetben nem kell kitenni a (grammatikai) alanyt. (*It is raining. Lluève. Esik.*)

A magyar nyelvtanulók első idegen nyelve általában az angol nyelv, ezért érdemes felhívni a tanulók figyelmét az angol, a magyar és a spanyol nyelv közötti különbségekre és hasonlóságokra. Az angol nyelvben intonációval tesznek különbséget a két mondat típus között. A kategorikus mondatokban két hangsúlyos szótag van, a thetikus mondatokban pedig csak egy (Chafe, 1974). A (60/a) mondatban a *vendég* és a *megérkezik* szó is visel hangsúlyt, míg a (60b) mondatban csak a *vendég* szó. A magyar és a spanyol nyelvben viszont a szórend is jelzi a kétféle mondat közötti különbséget.

(60)

a: *A GUEST has arRIVED.* ‘Egy vendég megérkezett.’

b: *A GUEST has arrived.* ‘Érkezett egy vendég.’

Összefoglalva: A thetikus mondatok univerzális tulajdonsága, hogy nem szerepel bennünk topik. Nyelvenként különböző azonban, hogy ezekben a mondatokban mindig megjelenik-e a nyelvtani alany. A mondatok szórendjét tekintve a kategorikus és a thetikus mondatok közötti különbséget a spanyol és a magyar nyelvben is tükrözi a grammatikai alany és predikátum sorrendje. A magyar nyelvben ez alól kivételt jelentenek azok a mondatok, amelyekben a névelőtlen alany igemódosítóként megelőzi az igét. Ennek a ténynek a tudatosítása, véleményem szerint, megkönnyíti a spanyol nyelv szórendjének elsajátítását a magyar nyelvtanulók számára.

1.2.4 A topikok szerkezeti helye a spanyol nyelvben

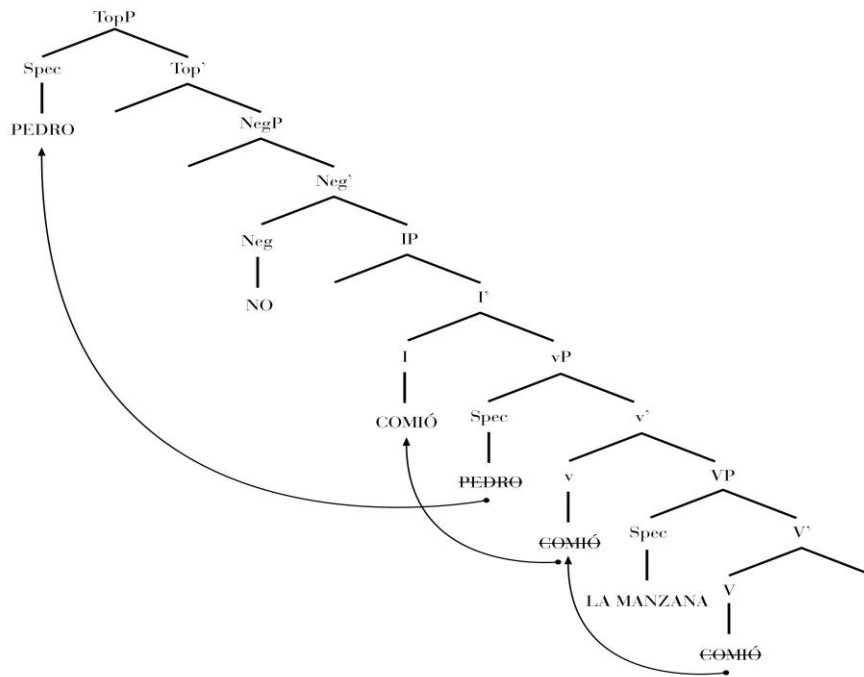
Amennyiben a topik megegyezik a mondat alanyával, akkor fel kell tételeznünk egy IP feletti funkcionális projekciót (TopP), amelynek a specifikálójába mozog fel a topikszerepű alany (López, 2009, Gallego, 2015). Erre azért van szükség, mert tagadáskor a tagadószó mindig az alany (topik) és a ragozott ige között helyezkedik el. Amennyiben tagadó mondatok elemzésekor egy NegP-nek nevezett funkcionális projekciót illesztünk be a szerkezetbe, ennek közvetlenül az IP felett kell elhelyezkednie, mert a spanyol nyelvben a tagadó szó megelőzi a ragozott igét. Ebben az esetben a topikszerepű alany nem maradhat az IP-ben, hanem tovább kell mozognia egy IP és NegP feletti funkcionális projekcióba, a TopP-be. Ezt láthatjuk a (61) mondathoz tartozó ágrajzon.

(61)

Pedro (no) com-ió la manzana-ø.

Pedro (nem) eszik-PST.3SG az alma-ACC

‘Pedro (nem) ette meg az almát.

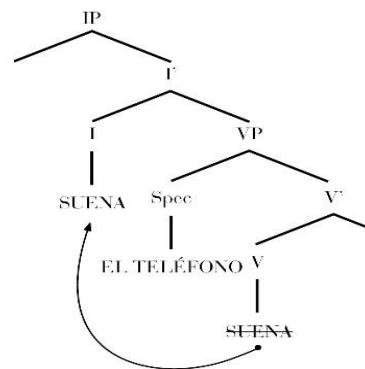


Abban az esetben, ha a mondat alánya nem tölt be topikszerepet, akkor viszont nem mozog ki a VP specifikálójából, így jön létre a VS szórend. Ilyen szerkezetű mondatok például a thetikus (topik nélküli) mondatok.

(62)

Suena el teléfono.

Csörög a telefon.

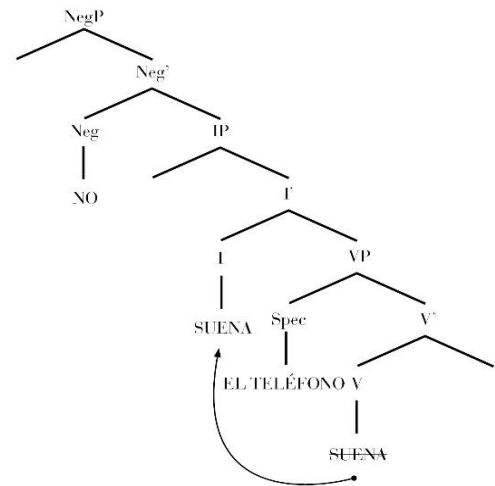


Ha az ilyen típusú mondatokat tagadjuk, akkor is az IP feletti funkcionális projekció (NegP) fejében helyezkedik el a tagadószó és az alany ilyenkor is a VP specifikálójában marad. Erre példa a (63) mondathoz tartozó ágrajz.

(63)

No suena el teléfono.

Nem csörög a telefon.



A spanyol generatív nyelvészek között három párhuzamos elmélet él a topik szerkezeti helyét tekintve. A legelterjedtebb felfogás szerint a topikok egy IP feletti funkcionális projekcióban helyezkednek el, ezt láthatjuk a korábbi (61) mondathoz tartozó ágrajzon.

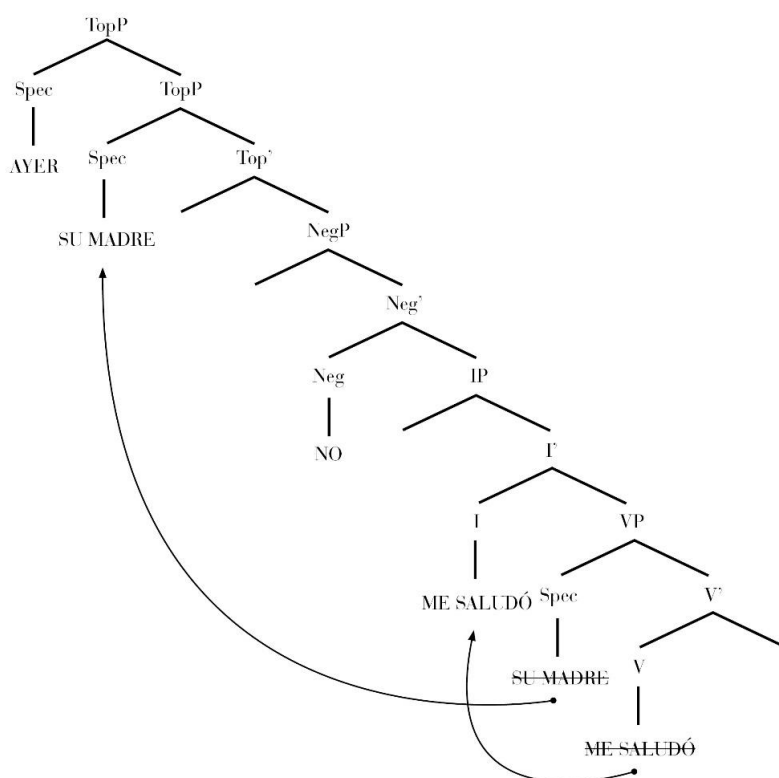
Ha egy funkcionális projekciót feltételezünk a topikszerepű összetevőknek, akkor problémát jelenthetnek azok a mondatok, amelyekben több topik is szerepel. Erre az egyik lehetséges megoldás az, hogy ilyenkor az egyik topik (általában az alany) behelyettesítéssel kerül a SpecTopP-be, a többi összetevőt pedig adjunkcióval kapcsoljuk a TopP-hez – és az adjunkció ismételhető művelet.

(64)

Ayer, su madre no me salud-ó.

Tegnap 3SG.POSS anya nem CL.DAT.1SG üdvözöl-PST.3SG

‘Tegnap az anyja nem üdvözölt engem.’



Egy másik lehetséges megoldás a többszörös topikok szerkezeti elemzésére, ha minden topik adjunkcióval kerül a szerkezetbe, a topikot az IP-hez vagy a legfelső héjhoz adjungáljuk. (Zagona, 2001). Zagona szerint topikszerepű alany esetében az alanyt az IP-hez kapcsoljuk, tagadó mondatban pedig az IP feletti NegP-hez. Abban az esetben, ha az alany nem a mondat topikja, akkor nem adjunkcióval, hanem mozgatással kerül a SpecIP-be.

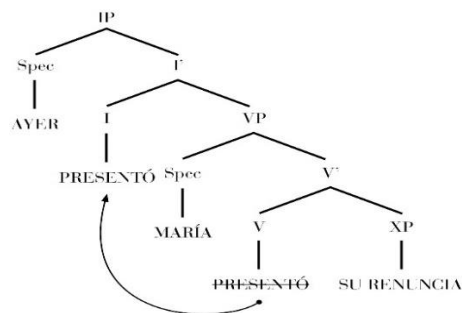
Zubizarreta (1998) elemzése a topikot az IP specifikálójába teszi (65). A spanyol nyelvben gyakori az XP V S O szórend, ahol az XP a mondat topikja, és Zubizarreta (1998) szerint ez bármilyen típusú összetevő lehet. Az XP V S O szórend azonban felveti az esetegyeztetés problémáját. Hogyan lehetséges az, hogy az alany a VP-ben marad (VS szórend)? Hiszen ebben az esetben az alanyesetet nem lehet az IP specifikálójában ellenőrizni. Erre a kérdésre Zubizarreta, Chomskyra hivatkozva, a következő választ adja:

„Chomsky’s (1995) theory of feature movement provides a solution compatible with the structural analysis put forth above for the word order (XP)VSO. Within this theory,

feature constituents (rather than constituents themselves) enter into formal licensing relations; Move X(P) is therefore replaced by Move f. Whereas „overt” feature movement pied-pipes the constituent that contains it, „covert” movement does not. Thus, in this feature checking theory it is the D-feature, rather than the DP, that must enter into a particular relation with T. Nominative Case is checked by virtue of the D-feature moving to [Spec, T] „overtly” (in which case the entire DP moves along with the D-feature) or by virtue of the feature D adjoining to T „covertly”. In the latter case [Spec, T] is free to be occupied by material other than DP subject.” (Zubizarreta: Prosody, Focus and word order 109 – 110. oldal.)

Vagyis ebben a felfogásban lehetőség van mozgás nélküli esetellenőrzésre is. Ilyenkor az eset ellenőrzéséhez nem szükséges az alannak a felszíni szerkezetben kimozognia a VP-ből, így a topikos összetevő számára üresen marad a SpecIP. Ez az elmélet magyarázatot adhat arra is, hogy az intranszitiv igék esetében az alany a VP-ben marad.

(65) Ayer presentó María su renuncia.



Ennek az elemzésnek a másik problémája a tagadó mondatok szórendje - ugyanis a tagadószó az I-be mozgó ige és a IP specifikálójában álló topik között található. Zubizarreta csak egy lábjegyzetben tér ki a problémára; ebből arra

következtethetünk, hogy a tagadószó az I-hez, illetve az I-ben landoló igéhez kapcsolódik.

A mondat élén álló szabad hely- és időhatározók nem minden esetben töltenek be topikszerepet. Ha nem topikok, akkor adjunkcióval kerülnek a mondatba. Ha egy szabad hely- vagy időhatározó a mondatban topikszerepet tölt be, akkor egy eredetileg thetikus (topik nélküli) mondat topik-komment szerkezetűvé válik (É. Kiss, 1995) Például:

(66)

Mi történt tegnap?

[Tegnap] [elvirágzott az ibolya.]

topik komment

A harmadik elméletben a topikok diszlokációval kerülnek a szerkezetbe (Zagona, 2001). Ez az elemzés elsősorban azokra az esetekre ad magyarázatot, amikor a topik tárgy- vagy részes estű argumentum. A spanyol nyelv egyik sajátossága, hogy a tárgy-, és részes esetű NP-t bizonyos esetekben klitikummal meg kell vagy meg lehet ismételni. A részes esetű NP-k klitikummal történő megismétlése általában lehetséges, míg a tárgyesetű NP-k esetében több megszorítást is figyelembe kell venni a spanyol nyelvterület nagy részén.

Ha a topik tárgy- vagy részes esetű argumentum, a következőket kell figyelembe venni. A topik definíciójából (ismert vagy presszupponált része a mondatnak) következik, hogy általában névmással fejezzük ki, és nem lexikális NP-vel (67) és (68). Ha szituációba ágyazzuk a topikszerepű lexikális NP-t és a névmást tartalmazó mondatokat, akkor nem hatnak természetesnek és több szerző kifejezetten rossznak is tartja ezeket a mondatokat (69) és (70/a), (70/b) (Sánchez, 2002). Természetessé válnak azonban, ha a lexikális NP-t diszlokáljuk. A klitikummal történő diszlokáció a diskurzus szempontjából hangsúlyosabbá teszi, kiemeli a topikos összetevőt, illetve többletjelentést is kaphat a mondat. A (71) mondatban a baloldali diszlokációval azt fejezzük ki, hogy a beszélő másoknak is vett ajándékot. A (72) mondatban, a jobboldali diszlokációval pedig a beszélő pontosít, hogy ki is lett az elnök.

(67)

Qué le diste a Juan? Le di un libro-ø.

Mit CL.DAT.3SG ad.PST.2SG DAT Juan? CL.DAT.3SG ad.PST.1SG egy könyv-ACC

‘Mit adtál Juannak? Adtam neki egy könyvet.’

(68)

¿Qué pas-ó con Jorge? Lo elig-ieron presidente.

Mi történik-PST.3SG val Jorge? CL.ACC.3SG választ-PST.3PL elnök

‘Mi történt Jorgéval? Elnöknek választották.’

(69)

A Juan le di un libro-ø.

DAT Juan CL.DAT.3SG ad.PST.1SG egy könyv-ACC

‘Juannak adtam egy könyvet.’

(70a)

Lo elig-ieron presidente a Jorge.

CL.ACC.3SG választ-PST.3PL elnök ACC Jorge

‘Elnöknek választották Jorgét.’ Vagy:

(70b)

A Jorge lo elig-ieron presidente.

ACC Jorge CL.ACC.3SG választ-PST.3PL elnök

‘Jorgét elnöknek választották.’

(71)

¿Qué le diste a Juan?

Mit CL.DAT.3SG ad.PST.2SG DAT Juan?

‘Mit adtál Juannak?’

A Juan, le di un libro-ø.

DAT Juan, CL.DAT.3SG ad.PST.1SG egy könyv-ACC

‘Juannak adtam egy könyvet.’

(72)

¿Qué pas-ó con Jorge?

Mi történik-PST.3SG val Jorge?

‘Mi történt Jorgéval?’

Lo elig-ieron presidente, a Jorge.

CL.ACC.3SG választ-PST.3PL elnök, ACC Jorge

‘Jorgét megválasztották elnöknek.’

A jobboldali diszlokációt a standard spanyol nyelvben viszonylag ritkán használják, a nyelvtanítás szempontjából nincsen releváns funkciója, ezért ezzel most nem foglalkozom.

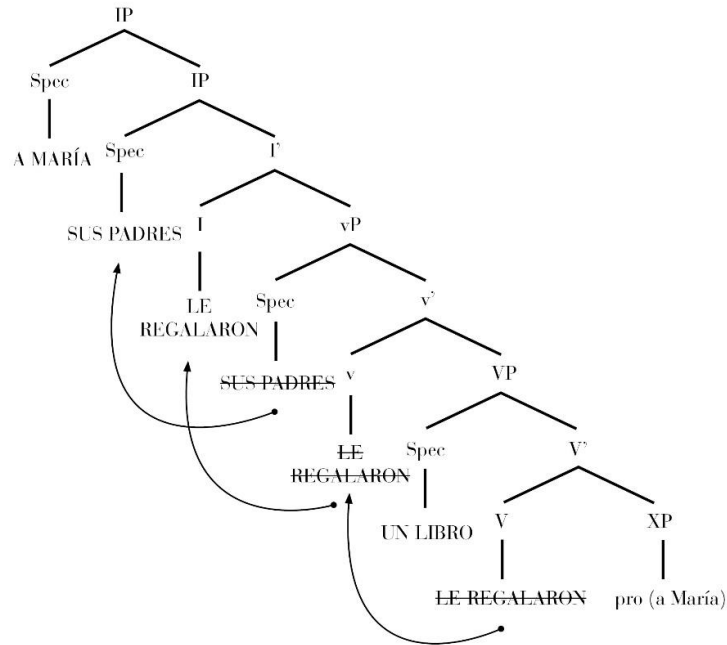
Baloldali diszlokált topik esetén nincsen alany-ige inverzió, így a szórend XP(topik)+SVO lesz. Ebben az esetben a balra diszlokált lexikális topik nem mozgatással kerül a mondat élére, hanem helyben generáljuk az IP-hez csatolva. Láncok eredetileg akkor kerülnek a szerkezetbe, ha mozgatás történik, de Cinque (1990) javaslatára mozgatás–nélkül is alkothat láncot a balra diszlokált topik és a vele koindexált üres argumentum. A spanyol nyelvben amennyiben a topik tárgy- vagy részes esetű, akkor klitikummal meg kell ismételni. Ilyenkor a balra kihelyezett elemet koindexáljuk az IP-ben lévő klitikummal < *tema_i pronombre_i*>.

(73)

A María_i, sus padres le_i regala-laron un libro-ø.

DAT María 3PL.POSS szülők CL.DAT.3SG ajándékoz-PST.3PL egy könyv-ACC

‘Máriának a szülei könyvet ajándékoztak.’



Karen Zagana 2001-ben írt *Syntax of Spanish* című könyvében (pp: 228) egy hasonló elméletet vet fel az alanyi topik kezelésére. A klitikummal megismételt balra diszlokált tárgy- és részes esetű topikokhoz (CLLD³) hasonlóan azt javasolja, hogy az alanyi szerepű topikokat is balra kihelyezett pozícióban generáljuk. Alanyi topik esetében, mivel helyben generálással kerül a szerkezetbe, a SpecIP-ben található pro-t köti a topik.

„The only circumstance under which subject DP that is interpreted as Topic will be preverbal is via CLLD.”

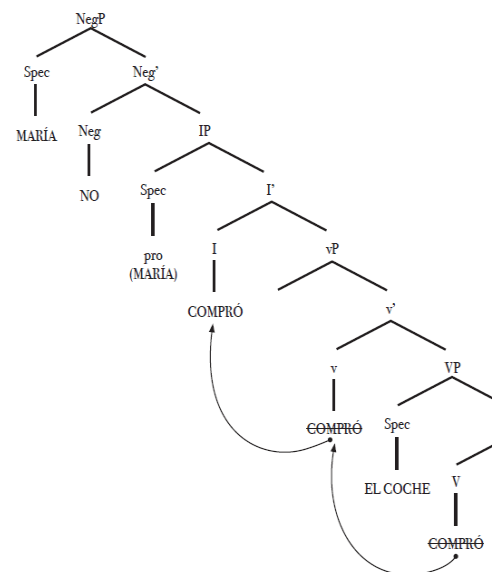
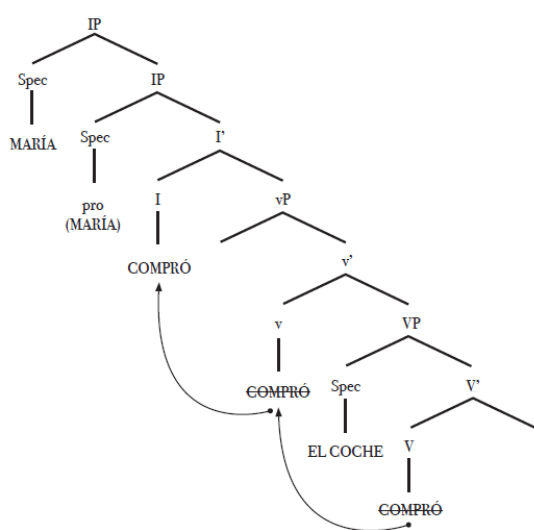
Ez a megközelítés azt állítja, hogy az ilyen alanyok viszont csak CLLD útján kerülhetnek az ige előtti topikpozícióba. Ez a megoldás szerinte minden topik esetében érvényes, akkor is, ha szabad hely- és időhatározó, argumentum vagy preverbális alany tölt be topikszerepet.

(74)

³ clitic left dislocation

[_{IP} María_i[_{IP} pro_i[_{I'} compró_j]] [_{VP} t_i t_j el coche]]]

[_{NegP} María_i [_{NegP} [_{Neg'}NO [_{IP} pro_i [_{I'} compró_j]] [_{VP} t_i t_j el coche]]]]]



A klitikumok

szervezeti helye

A spanyol nyelvben, ha egy tárgyi vagy részes esetű argumentum topikszerepet tölt be, akkor azt klitikummal meg kell ismételni, ezért a topikok szerkezeti helyének elemzésekor a klitikumokkal kapcsolatos elképzelésekre is kitérek.

Kayne (1975) szerint a klitikumok a VP-ben, az igétől jobbra generálódnak és mozgatással kerülnek a ragozott ige elé, ezzel szemben Jaeggli (1982) azt feltételezte, hogy a klitikum azon a helyen generálódik, ahol a felszíni szerkezetben elhelyezkedik, és a neki megfelelő argumentumpozíciót vagy egy vele korreferens lexikális NP vagy egy pro foglalja el.

(75)

Lo_i vio pro_i.

CL.ACC.3SG lát.PST.3SG pro

‘Látta azt/öt.’

Jelenleg több elmélet is él párhuzamosan a klitikumok szerkezeti helyével kapcsolatban. Ezek az elméletek abban megegyeznek, hogy a klitikumokat egy a tárgyat egyeztető funkcionális projekció fejébe teszik, ahonnan mozgatással kerülnek a felszíni szerkezetben elfoglalt helyükre.

Uriagereka (1995) és Torrego (1995) szerint a klitikum a DP fejében helyezkedik el, míg a lexikális főnév ennek a specifikálójában, és amikor a klitikum tovább mozog, megelőzi a lexikális főnevet. Így jön létre a következő szerkezet:

(76)

Le compr-é un libro-ø de Chomsky a Juan.

CL.DAT.3SG vásárol-PST.1SG egy könyv-ACC GEN Chomsky DAT Juan

‘Vettem Juannak egy könyvet Chomskyról.’

Gutiérrez-Rexach (2001) amellett érvel, hogy a tárgyesetű klitikumok egy funkcionális projekcióban (Conc-ODP) generálódnak – ez a projekció felel a tárgyeset egyeztetéséért –, és amikor az ige felfelé mozog, akkor a klitikum inkorporálódik az igébe, és ezután már együtt mozognak tovább.

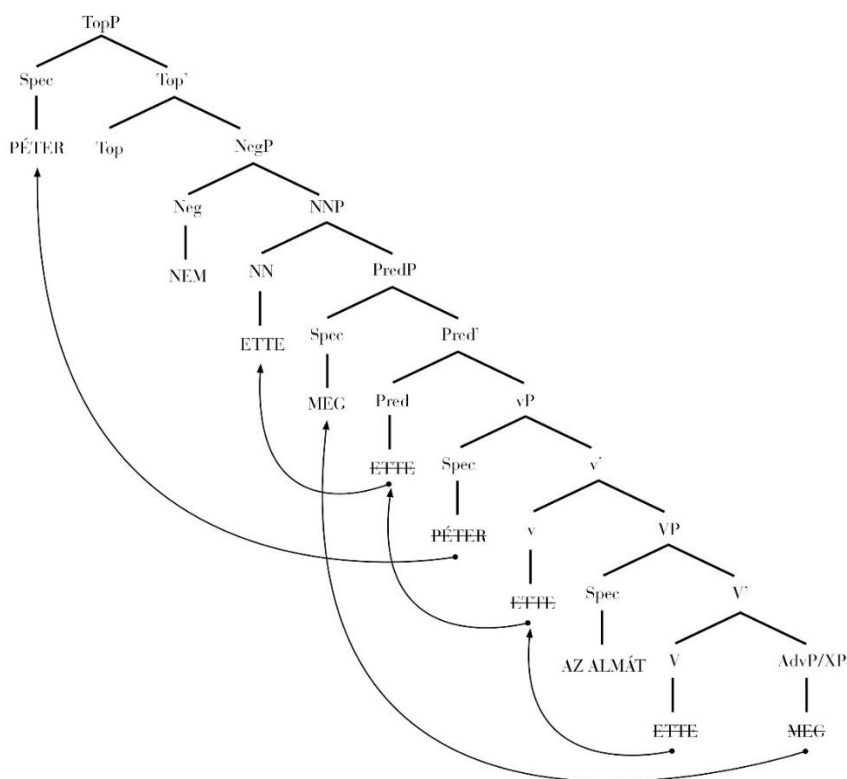
1.2.5 A topikok szerkezeti helye a magyar nyelvben

A magyar generatív nyelvészek között viszonylag egységes álláspont van a topikok szerkezeti helyét illetően: A topik a mondat bal szélére vP-ből kiemelt összetevő, amely nyomot hagy a vP-ben. A topik megelőzi a mondathangsúlyt viselő összetevőt. Mivel a magyar nyelvben a mondathangsúly az igei frázis bal szélét jelöli, a topik ez előtt helyezkedik el.

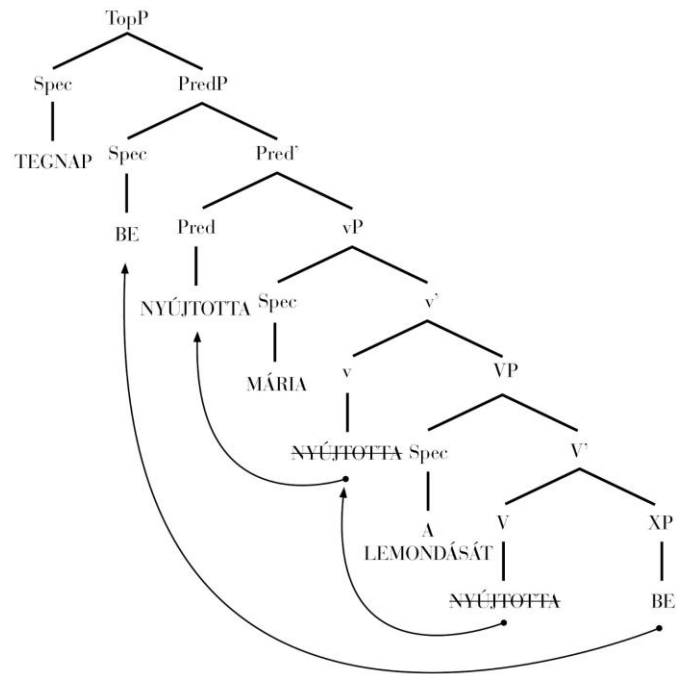
„The topic is an XP extracted from the functionally extended verb phrase into the left periphery of the sentence. It precedes the pitch accent that marks the left edge of the functionally extended verb phrase in Hungarian. (...) On the syntactic level, the topic is an argument preposed from the maximally extended verb phrase into clause-initial position, with a trace/copy in the vP.” (É. Kiss, 2008:288)

A topikokat minden esetben a topik frázis specifikálójába helyezik, többszörös topik esetén ezt a funkcionális projekciót kell megismételni. Szabad hely- és időhatározó a magyar nyelvben is tölthet be topikszerepet, ebben az esetben ezek olyan opcionális argumentumok, amelyek nyoma a vP-ben található. Ugyanakkor a magyar nyelvben is elképzelhetők olyan mondatok, amelyekben a szabad hely és időhatározó nem tölt be topikszerepet. Ebben az esetben nincs nyomuk a vP-ben. A magyar nyelvben is léteznek topik nélküli mondatok. Például a *Csörög a telefon* thetikus mondatban nincsen topik.

(77) Péter nem ette meg az almát.

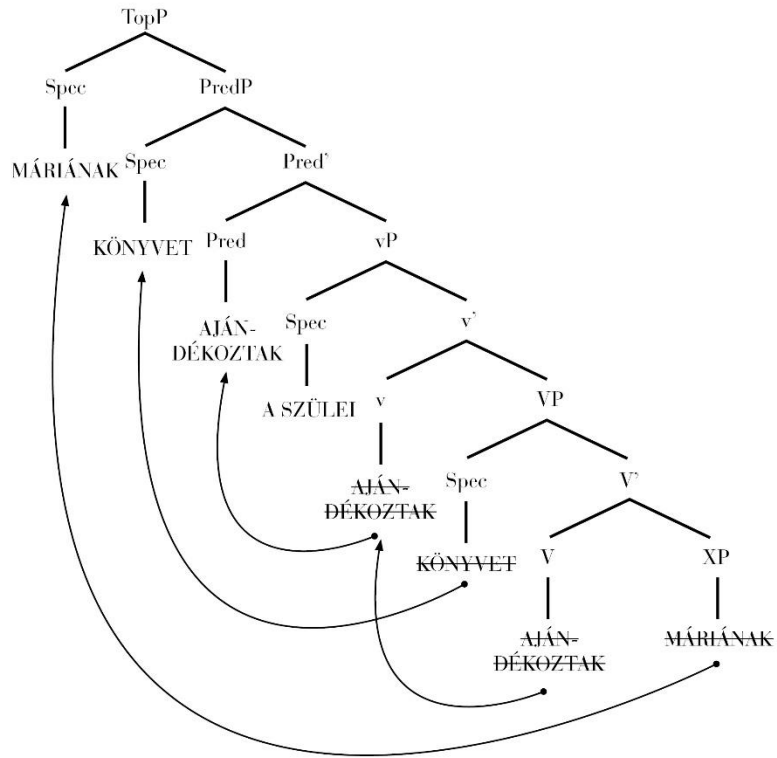


A magyar mondatokban az igekötők és igemódosítók miatt a vP-t egy PredP-nek nevezett funkcionális projekció dominálja, melynek fejébe mozog az ige, a specifikálójába pedig az igekötő vagy igemódosító. Tagadás esetén egy újabb funkcionális projekciót (NonNeutP) is kell a szerkezetbe illeszteni, amely az igemódosító és az ige fordított sorrendjéért felel. A topik mindig a maximálisan kiterjesztett igei kifejezés: tagadás esetén a NonNeutP-t domináló NegP elé kerül egy TopP Projekció specifikálójába – attól függetlenül, hogy a topikalizált összetevő alany (77), részes (79) vagy szabad határozó (78).

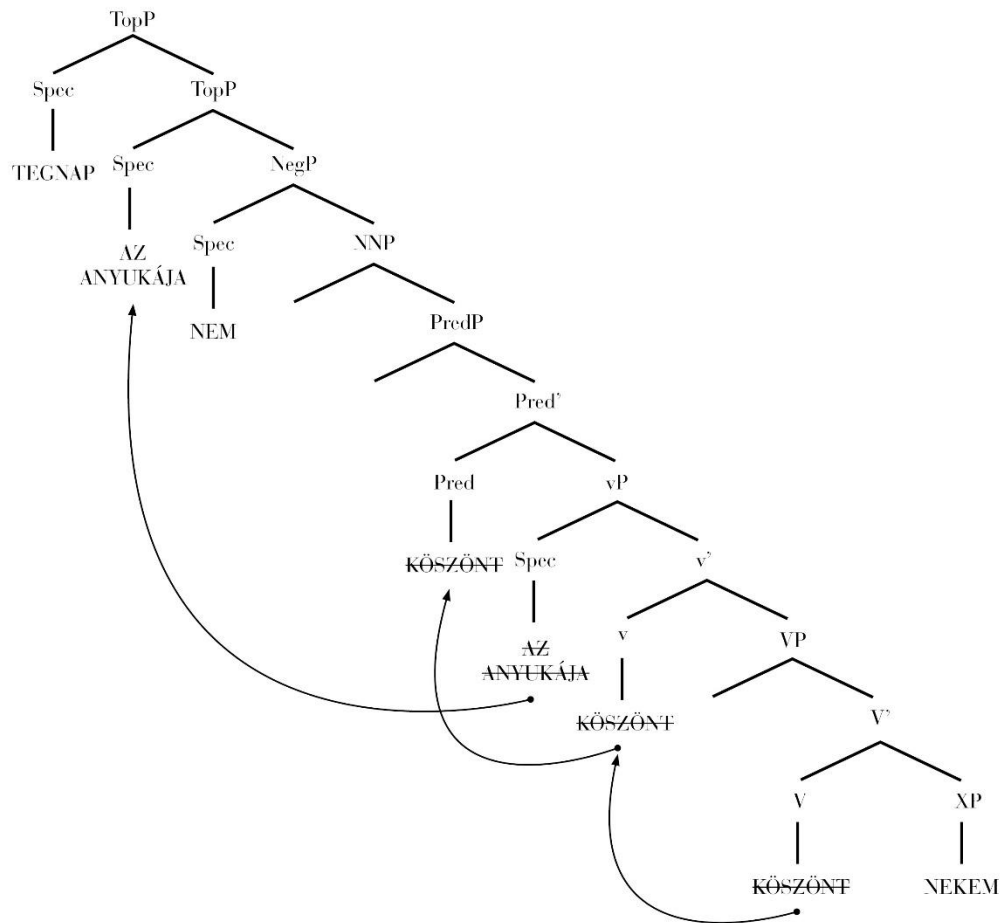


(78) Tegnap benyújtotta Mária a lemondását.

(79) Máriának könyvet ajándékoztak a szülei.



(80) Ha több topik szerepel a mondatban: Tegnap az anyukája nem köszönt nekem.



Összefoglalás:

A topik fogalma sokat változott az elmúlt ötven évben. A fogalom tisztázását nehezítette, hogy a szerzők nem egységesen használják a topik fogalmát, a pragmatikai, szemantikai és szintaktikai megközelítések különböző topikfogalmat takarnak. A pragmatikai megközelítés a topikot az ismert, a megelőző diskurzusból kikövetkeztethető információval azonosítja. A szemantikai megközelítésekben a topik megegyezik a logikai alannyal, és a mondatnak azon összetevője lesz, amelyről a predikátum szól. Szerkezeti helyét tekintve a topik általában a predikátumból kiemelt bővítmény, amelyet egy funkcionális projekcióba mozgatnak, de a topik pontos helyét illetően különbségek lehetnek az egyes nyelvek között.

A spanyol generatív nyelvészeti irodalomban több alternatív megoldás és magyarázat is él párhuzamosan a topik szintaktikai helyével kapcsolatban. A legújabb elméletek (López, 2009 és Gallego, 2015) egy funkcionális projekció specifikálójába

teszik a topikot (SpecTopP). Zubizarreta (1998) viszont az IP specifikálójába helyezi, Zagona (2001) pedig a balra kihelyezés mellett érvel. A magyar generatív nyelvészeknek ebben szerencsére viszonylag egységes az álláspontjuk.

A spanyol nyelvórákon a topik fogalmának és szórendi helyének tisztázását megkönnyíti, hogy a két nyelv között sok a hasonlóság, például a mondatok topik-komment tagolódása, a thetikus és a kategorikus mondatok szórendje, a többszörös topik lehetősége. Mindez segít abban, hogy a tanulók felismerjék, hogy bizonyos esetekben az anyanyelvükre inkább támaszkodhatnak mint más idegen nyelvekre.

2. A spanyol és a magyar nyelv információs szerkezetének összehasonlítása fordítástechnikai szempontok alapján

Ahhoz, hogy megállapíthassam, ugyanaz az információs szerkezet hogyan fejezhető ki a spanyol és a magyar mondatban, műfordítók segítségét is igénybe vettem. Olyan párhuzamos szövegeket kerestem, amelyek fordítói nagy fordítási tapasztalattal rendelkeznek. Az összehasonlításhoz két szépirodalmi művet választottam:

- Szerb Antal: *A Pendragon legenda*, Budapest, 2011, Magvető. (spanyol nyelvre fordította: Xantus Judit)
- Pérez-Reverte, Arturo: *A flamand tábla rejtélye*, Budapest, 1996, Helikon. (magyar nyelvre fordította: Dobos Éva)

Szépirodalmi szövegek fordításakor a fordítók munkáját egy többlépcsős folyamatban anyanyelvi lektorok és szerkesztők „nyelvi intuíciójukra” támaszkodva tanácsaikkal segítik. Erre azonban a munkahelyi vagy a mindennapi élethez kapcsolódó fordításokban nincsen idő, illetve kapacitás. Ezért ezeken a területeken nagyobb szerepet kap a tudatosság, az információs szerkezet szórendi szabályainak és átváltási lehetőségeiknek ismerete.

A fókusz és a topik fordítása a szépirodalmi művekben nagy valószínűséggel nem tudatosan történik, de jól mutatja azokat a tendenciákat, amelyek a két nyelv információs szerkezete közötti közvetítés során jelentkeznek, és amelyeket érdemes lenne beépíteni az oktatásba.

Az összehasonlítás során a következő kérdésekre kerestem a választ: Hogyan jelennek meg, illetve megjelennek-e az információs szerkezethez kapcsolható különbségek a magyarról spanyolra, illetve spanyolról magyarra való fordításokban?

Megnéztem, hogy a forrásnyelvi szövegek fókuszai és topikjai a fordításokban is megtartották-e eredeti szerepüket, illetve, hogy a fordításokban szereplő topikok és fókuszok eredetileg is topikok és fókuszok voltak-e. Mindkét fordítás kiváló fordítói munka. Pontosan azért választottam ezeket a regényeket és fordítókat, mert az elemzés célja nem a hibák keresése, hanem a lehető legtöbb olyan fordítási megoldás összegyűjtése volt, amellyel áthidalhatók a két nyelv információs szerkezete közötti különbségek.

Magyar-spanyol irányban 450 tagmondatot vizsgáltam meg, ezekben 89 szerkezeti fókuszot találtam. Spanyol-magyar irányban 550 tagmondatot elemeztem, ezekben 125 fókuszot vizsgáltam meg, és ezek közül 61 volt olyan, amelyekről biztosan eldönthető, hogy fókuszszerepűek. A topikok esetében csak a mondat élén álló tárgyi szerepű összetevőket elemeztem. A vizsgált első 100 oldalon magyar spanyol irányban 24 ilyen topikot találtam, spanyol magyar irányban pedig 45-öt.

Az elemzés során a következő rövidítéseket használtam:

S: alany

V: ige

O: tárgy

OID: részeshatározó

LOC: helyhatározó

XP: tetszőleges határozó

2.1 Az azonosító fókusz fordítási lehetőségei

A négy szövegben (a magyar szöveg és spanyol fordítása, valamint a spanyol szöveg és magyar fordítása) összesen 150 azonosító fókuszot találtam. Az elemzés eredményei alapján spanyol nyelvre fordításkor a fókuszokat tekintve a következőkre érdemes figyelni: az alanyi fókusz helye; a tárgy- és részesesetű összetevők sorrendje; ismétlő klitikumok. Magyar nyelvre fordításkor pedig arra, hogy nem fordítunk-e ott is fókuszot, ahol a spanyol szövegben eredetileg nem szerepelt. A magyar nyelvben inherens fókuszjeggyel bíró összetevők közül a *csak*-tól módosított kifejezések szórendi helyét vizsgáltam.

A példák alapján fordítástechnikai javaslatokat is adok. Elemzem azokat az összetevőket, amelyek eltűntek a fordítás során, illetve azokat, amelyek nem fókuszként szerepeltek az forrásnyelvi szövegben, a fordításban viszont mint fókusz jelennek meg. Igyekeztem minden összetevőre forrásnyelvi és célnyelvi példákat is mutatni. A példák első mondata mindig a forrásnyelvi szöveg mondata, és alatta ‘ ’ között olvasható a fordítás. A fókuszszerepű összetevőket félkövér betűvel jelöltem.

2.1.1 Az azonosító fókusszal összefüggő fordítási problémák

A mondatok fordításakor jelentésváltozást eredményez, ha a mondatban nem a magyar szerkezeti fókusz megfelelője, hanem másik összetevő kerül a spanyol mondat jobb perifériájára.

(1)

a: Állítólag **a dublini utcákon** kezdte a karrierjét.

b: ‘Ella hab-ía empez-ado su carrera-ø **en las calles de D.**’

ő AUX-PST.3SG elkezd-PTCP 3SG.POSS karrier-ACC ban az utcák GEN D.

c: En las calles de D. hab-ía empez-ado **su carrera-ø.**

ban az utcák GEN D. AUX-PST.3SG elkezd-PTCP 3SG.POSS karrier-ACC

‘**A karrierjét** kezdte a dublini utcákon.’

Az eredeti magyar szövegben szereplő (1.a) mondatot a fordító az (1.c) mondattal fordította, ahol a mondat fókusza a tárgyi összetevő vagy a teljes VP (*a karrierjét kezdte...*), nem pedig a helyhatározó, ahogyan az eredetiben szerepelt. Az (1.b) példában olvasható az eredeti információs szerkezetet tükröző általam javasolt fordítás.

Az alanyi fókusz fordítása

A spanyol nyelvben a jelöletlen szórend SVO, illetve VSO. Ha az alany bármelyik összetevő után, a mondat végén áll, akkor fókuszba kerül, mert a spanyol mondatokban a mondat jobb szélén álló hangsúlyos szótag az az összetevő, amelyhez a fókuszjegy társul. Ezek szerint, ha a mondat alanyára kérdezzük rá, akkor a válaszban az alany a spanyol mondat jobb szélére fog kerülni, (XP) V O (XP) (XP) S lesz a jelölt szórend (2) és (3).

(2)

Completa-ba-n la escena-ø **los detalles propios de la escuela flamenca.**

kiegészít-PST-3.PL a jelenet-ACC a részletek jellemzők GEN az iskola flamand

‘A jelenetet **a flamand iskolára jellemző részletek** egészítik ki.’

(3)

Egy elegáns, kisportolt fiatalember ült a helyén.

‘En su lugar hab-ía un joven elegante.’

en 3SG.POSS hely AUX-PST.3SG egy fiatalember elegáns

A jelöletlen szórendű mondat: Había un joven elegante en su lugar.

Másik lehetőség arra, hogy az alanyi fókusz a mondat lehangsúlyosabb összetevője legyen, vagyis a mondat jobb szélére kerüljön, ha passzív szerkezetet használunk. Ilyenkor az aktív mondat alanya a passzív mondatban a mondat jobb szélén elhelyezkedő előjárószavas összetevő lesz (4) és (5).

(4)

Ésta hab-ía sido tap-ada por el propio artista.

Ez AUX-PST.3SG COP.PST lefed-PTCP által a maga művész

‘A feliratot **maga a művész** fedte le.’

(5)

Egy különleges incidens zavart meg békés stúdióimban.

‘Mi-s apacibles estudios se vieron interrump-idos

1SG.POSS-PL békések stúdióim REFL.3PL lát.PST.3PL megzavar-PTCP

por un incidente curioso.’

által egy incidens furcsa

Az alanyi fókusz fordításának harmadik lehetősége a vonatkozó mellékmondatos szétszakított (cleft) szerkezet: *János volt az, aki megírta a levelet.* (= *János írta meg a levelet.*) Ez a szerkezet a magyar nyelvben nem annyira gyakori, mint a spanyol nyelvben, ezért magyarra fordításkor, ahol lehet, érdemes fókuszot használni a mellékmondat helyett. Ez a szerkezet a spanyol nyelvben kimerítő

azonosításra szolgál, a mondat végén álló fókusznek viszont egyaránt lehet azonosító-kimerítő és új információt közlő szerepe, (6) és (7).

(6)

Era **Menchu quien** negoci-ab-a la subasta-ø con la sucursal
volt.PST.3SG Menchu aki tárgyal-PST-3SG az árverés-ACC val a fiók
'**Menchu** tárgyalta meg az árverés részleteit a fiókvállalattal.'

(7)

mert főképp **én** beszéltem, ...

'puesto que **fui** **yo quien** más habl-ab-a,
mert hogy volt.PST.1SG én aki többet beszél-PST-1SG,

A vonatkozó mellékmondatos szerkezettel nemcsak alanyt, hanem más mondatrészeket is fókuszálhatunk (8).

(8)

Ekkor ébredt rá, hogy...

'**Fue** **entonces** **cuando** comprend-íó que...'
Volt.PST.3SG ekkor amikor megért-PST.3SG hogy

A tárgyi fókusz fordítása

A tárgy a spanyol jelöletlen mondatokban követi az igét és megelőzi a helyhatározót, valamint a részeshatározót (S-V-O-OID-LOC). Az ilyen összetevőket tartalmazó jelölt mondatokban egyértelmű a tárgy fókuszpozíciója, ha az a mondat jobb szélén áll (9), (10), (11). Ha azonban az igének csak tárgyi bővítménye van, akkor a szórendet tekintve nincs különbség az azonosító fókuszos és az azonosító fókusz nélküli (a VP-re vagy a mondat egészére kiterjedő információs fókuszot tartalmazó) mondatok között. A magyar nyelvben a tárgyi fókusz az alanyi fókuszhoz hasonlóan közvetlenül az ige előtt áll.

(9)

hogy **történelmet** éreztem benne.

‘Ve-ía en él encarn-ada **la historia-ø misma-ø .**’

lát-PST.3SG ban ő felidéz-PTCP a történelem-ACC maga-ACC.

(10)

Llev-ab-a a-l cuello **el toisón-ø de oro.**

visel-PST-3SG án-ART nyak az aranygyapjas rend jelvény-ACC GEN arany

‘Nyakában **az aranygyapjas rend jelvénye** lóg.’

A (10) mondatban a fordító tárgyi fókusz helyett alanyi fókuszot használ. Erre a változtatásra a spanyol és a magyar ige (*llevar*=‘visel’ és ‘lóg’) különböző argumentum-szerkezete miatt volt szükség.

A (11) spanyol mondatban a részes esetű összetevő (*a Julia*) megelőzi a tárgyat (*su propia imagen*), s ez egyértelművé teszi, hogy a spanyol mondatban a tárgy van fókuszban. A mondat szó szerinti pontos fordítása a következő: A tükör a saját képmását adta vissza kissé homályosan Juliának. A magyar fordításban a *látszott* szóba van belesűrítve a spanyol fókuszos szerkezet (*saját képmását adta vissza*), s ezzel pontosan közvetíti a spanyol mondat üzenetét: ‘a tükörben (homályosan) látszott Julia’. A magyar mondatban akkor is a *kissé homályosan* módhatározóra esik a főhangsúly, ha nincs fókuszpozícióban, hiszen az igei kifejezést (PredP-t) megelőzve a comment élén áll.

(11)

un espejo veneciano le devolv-íó a Julia ligeramente empañ-ada

egy tükör velencei CL.DAT visszaad-PST.3SG nak Julia könnyedén elhomályosít-PTCP

su propia-ø imagen-ø

3SG.POSS saját-ACC kép-ACC

‘A velencei tükör, melyben kissé homályosan látszott Julia.’

A módhatározói fókusz fordítása

A módhatározókat tartalmazó maximális projekciók általában a VP-hez (a magyarban az igemódosítóval kiterjesztett VP-hez, azaz, a PredP-hez) csatolódnak – a

magyar nyelvben balról, a spanyol nyelvben jobbról. Így a magyar nyelvben megelőzik az igekötős igét, és a comment élére kerülve főhangsúlyos információs fókuszként szerepelnek (mint a (11) mondatban láttuk). De közvetlenül ige előtti fókuszpozícióba is kerülhetnek, sőt, a negatív értelmű skaláris módhatározóknak oda kell kerülniük (ilyenkor az igekötő követi az igét). A spanyol nyelvben a módhatározóknak a jobbról csatolt mondatvégi pozícióban van a természetes helyük, ezért spanyol nyelvre fordításkor a mondat jobb szélére tanácsos helyezni őket, akár közvetlenül: (12), (13), (14), akár a *como* ('mint') szerkezettel: (15) és (16). Mivel a spanyol nyelvben a mondat bal szélén létezik egy kontrasztív fókuszpozíció is, ide is kerülhet a módhatározói fókusz, mint a (17) szétszakított szerkezetben.

(12)

Después le sonr-íó a Menchu **sin ganas.**

utáná CL.DAT mosolyog-PST.3SG ra Menchu nélkül kedv

'Azután **kedvetlenül** mosolygott Menchura.'

(13)

El tablero y las piezas de ajedrez hab-ía-n sido ejecut-ados

a tábla és a bábuk GEN sakk AUX-PST-3PL COP.PST kivitelez-PTCP

con idéntica precisión.

val ugyanaz precizitás

'A sakktablát és a bábukat is **ugyanilyen precizitással** festette meg.'

(14)

Ábrándosan néztem fel a könyvből.

'Levant-é la vista-ø de mi libro, **en medio de mi-s**

felemel-PST.1SG a tekintet-ACC ból 1SG.POSS könyv ban közepén GEN

1SG.POSS-PL

ensoñaciones.'

álmodozások

(15)

Az earl **gavallérosan** asszisztált hozzá.

‘El conde se comport-ó **como un auténtico caballero.**’

A herceg REFL.3SG viselkedik-PST.3SG mint egy igazi lovag.

(16)

Ezek az emberek **úgy** mennek Burmába, mint mi Egerbe.

‘Esta gente se va a Birmania **como** nosotros a Eger.’

ez emberek REFL.3SG megy -ba Burma mint mi -ba Eger

A magyar nyelvben komplex kifejezés, beágyazott mondat nem kerülhet fókuszba; ott egy rámutatószó képviseli (hasonlító mellékmondat esetében az *úgy*). A spanyol nyelvben viszont nincs rámutatószó; a fókuszált hasonlító mellékmondat maga kerül a főmondat végén fókuszba. (A nyelvek kerülnek a mondatbelseji beágyazást; a magyar nyelvben ezért kell a fókuszpozícióban a mondatot rámutatószóval helyettesíteni.)

(17)

Így kezdődött a dolog.

‘**Así** fue como empez-ó todo.’

Így volt ahogyan elkezdődik-PST.3SG egész.

Az idő-, hely- és módhatározók sorrendje

Ha a VP több bővítményt, illetve szabad határozót tartalmaz, a spanyolban ezek sorrendjének megváltoztatása a jelentés megváltozásával jár. Figyelni kell arra, hogy a magyar mondat ige előtti fókuszos összetevője kerüljön a spanyol mondat jobb szélére (18) és (19).

(18)

Mindjárt a bejárat-nál a keménykalap-os néger akit az-t hisz-em,

enseguida la entrada-en el bombín-con negro que DEM-ACC crear-
PRS.1SG

még **a megnyitás-kor** ültet-tek oda a múlt század-ban.

todavía la inauguración-en colocar-PST.3PL allí el pasado siglo-en

‘En la entrada el vigilante negro con barba y bombín que según creo había sido colocado allí el siglo pasado, **en el momento de inauguración.**’

(19)

Hónapokig nem mozdul ki a kastélyából.

‘A veces, no sal-e de su castillo **durante meses.**’

néha nem kijön-PRS.3SG ből 3SG.POSS kastély keresztül hónapok

Spanyol nyelvről magyarra fordításkor pedig meg kell vizsgálni, hogy a mondat végén álló összetevő fókuszban áll-e. Erre abból következtethetünk, ha a mondat végén álló összetevő nem a semleges mondatokra jellemző szórendi helyén áll. Ebben az esetben ezt az összetevőt a magyar mondatban is fókuszpozícióba, vagyis közvetlenül az ige elé kell mozgatni (20).

(20)

Sal-ío de-l cuarto de baño **envuelta en un albornoz.**

kijön-PST.3SG ből-ART szoba GEN fürdő beburkolózik.PTCP ban egy köpeny

‘**Fürdőköpenybe burkolózva** jött ki a fürdőszobából.’

A sólo és a csak hatóköre

A spanyol nyelvben a *sólo* (‘csak’) a látható szintaxisban nagyobb szabadságot élvez, mint a magyar *csak*, amely kötelezően megelőzi és k-vezérli azt az összetevőt, amelyhez tartozik. A spanyol mondatban az IP-hez kapcsolt *sólo* vonatkozhat az egész VP-re, de az ige bármelyik másik, az igét követő bővítményére is, amennyiben k-vezérli azt (21).

(21)

Egész Oxfordban **csak három ember** akadt, aki méltó volt, hogy tagja lehessen.

‘**Sólo** hab-ía en toda la ciudad [**tres personas** dignas de pertenecer a ella.]’

csak AUX-PST.3SG ban egész a város három személyek méltók ra tartozni hoz ő

A fordításkor figyelembe kell venni, hogy a *sólo* a fölötte elhelyezkedő összetevőket nem k-vezérli, s így ezek már nem tartoznak a hatókörébe. Mivel a hatókörébe nem tartozó változókra nem vonatkozik, a szórend megváltozása teljesen megváltoztatja a mondat jelentését (22), (23). Míg a magyarban a *csak* szó a hozzá tartozó kifejezéssel együtt kerül fókuszpozícióba, a spanyolban a *sólo* a VP elé (22, 23) vagy a mondat élére kerül (21), és az általa k-vezérelt tartományon belüli fókuszra vonatkozik. Ez általában a mondatvégi fókusz - lásd (21–23).

(22)

Csak az óriási toronyban hallatszott a lapok zizegése.

‘El ruido de las hojas de los libros **sólo** se o-ía
a zaj GEN a levelek GEN a könyvek csak REFL.3.SG hall-PST.3SG

bajo la enorme bóveda.’

alatt az hatalmas torony

(23)

Az óriási toronyban **csak a lapok zizegése** hallatszott.

‘Bajo la enorme bóveda **sólo** se o-ía **el ruido**
alatt a hatalmas torony csak REFL.3SG hall- PST.3SG a zaj

de las hojas de los libros.’

GEN a levelek GEN a könyvek

Hogyan változtatja meg a mondat jelentését a klitikumok használata, illetve törlése?

A spanyol nyelvben is létezik egy igét megelőző fókuszpozíció, ebben az esetben a fókusz A'-mozgatással kerül a mondat bal szélére egy funkcionális projekcióba, ezért ilyenkor kötelező az igeemelés. (24)

(24)

Így próbáltam elszellemeskedni egy komolyabb téma felmerülését.

‘**De esta manera** trat-ab-a [yo t_v de hacer una broma-ø
graciosa-ø.]’

on ez mód próbál-PST-1SG én COMP csinálni egy vicc-ACC
kedves-ACC

Másik jellemzője ezeknek a mondatoknak, hogy a fókusz nem követheti egy vele koindexált klitikum. A (25) magyar mondatban a *neki* szó fókuszpozícióban áll, ezért a fordításban nem kell megismételni a prepozíciós személyes névmást (*a él*) klitikummal (*le*) (25a). Abban az esetben viszont, ha a spanyol mondatba belekerül a klitikum (*le*), akkor ez azt jelöli, hogy ez az összetevő a mondat topikja és a fókusz szerepét a ‘meghívás’ (*invitación*) szó tölti be (25b). Ennek a mondatnak a fordítása a következő lenne: ‘Végül is a meghívásomat köszönhetem neki.’ A spanyol nyelvben a személyes névmások megkettőzése klitikummal csak a tárgy és a részeshatározók esetében lehetséges. Klitikumkettőzéssel történő diszlokáció esetén a diskurzus topikja nem változik, de hangsúlyosabbá válik, és ezzel a beszélő a topikra irányítja a figyelmet.

(25)

Tulajdonképpen **neki** köszönhettem a meghívásomat.

(25a)

‘Al fin y al cabo, a él deb-ía mi invitación-ø. (a él: fókusz)’

Végül is nak ő tartozik-PST.1SG 1SG.POSS meghívás-ACC

(25b)

‘Al fin y al cabo, a él le deb-ía mi invitación-ø. (a él le: topik)’

Végül is nak ő CL.DAT tartozik-PST.1SG 1SG.POSS meghívás-ACC

‘Végül is a meghívásomat köszönhetem neki.’

2.1.2 Aszimmetriák a fókusz fordításában

A vizsgálat tapasztalatai alapján elmondható, hogy magyarra fordításkor ott is fókuszt fordítunk, ahol a forrásnyelvi szövegben nem volt, míg a spanyol nyelvre fordításkor inkább „elvesznek” a fókuszszerepű összetevők. Spanyol nyelvre fordításkor a fókuszok 12%-a eltűnt: 89 fókuszból 78 jelent meg a fordításban. Úgy tűnik, hogy a

magyar több szerkezeti fókuszot használ, például a magyar nyelv preferálja a fókusz használatát a deiktikus vagy anaforikus határozószavak esetében, ahol a szó jelentése kevésbé konkrét (*így, úgy, itt, ott*). Ahol a spanyol szöveg 61 fókuszot tartalmazott, ott a magyarra fordításában 74 fókuszot találtam.

Fókuszszerepű összetevők, amelyek eltűntek a magyar nyelvről spanyolra fordításkor

A magyar nyelvű szövegben, amelynek terjedelme 15 oldal volt és hozzávetőleg 450 tagmondatot tartalmazott, 89 szerkezeti fókuszot találtam, ebből 11 nem jelenik meg a fordításban. Ezeknek az eloszlása a következő: Hat esetben a mondat tartalmazza a magyarban fókuszált összetevőt, de mondat szórendje nem jelölt (26), öt esetben pedig nem jelenik meg a fordításban a forrásnyelvi szöveg fókuszszerepű összetevője (27). A mondatban betöltött szerepük szerint ezeknek az összetevőknek a megoszlása a következő volt: 4 alanyi, 3 helyhatározói, 2 módhatározói, 1 tárgyi fókusz veszett el a fordítás során.

(26)

...**merengve** ütötte pipájából a hamut a kandallóba

‘mientras limpi-ab-a **pensativa** la ceniza-ø de su pipa’

miközben tisztít-PST-3SG elgondolkozva a hamut-ACC ból 3SG.POSS pipa

(27)

... minden történetem **ott** kezdődik, hogy megszülettem Budapesten.

‘todas mi-s historias empiez-an con mi nacimiento en Budapest.’

minden 1SG.POSS-PL történetek kezdődik-PRS.3PL val 1SG.POSS születés ban Budapest

A leggyakoribb az alanyi fókusz elhagyása. A (28) mondatban a spanyol fordítás jelöletlen szórendű, nincs benne fókusz, magyarra fordítása: *hogy állítólag meggyógyította Warwick herceget...* lenne.

(28)

Ő gyógyította meg a herceget, amikor az orvosok már halottnak hitték.

‘que supuestamente cur-ó a-l duque de Warwick’

hogy állítólag meggyógyít-PST.3SG ACC-ART herceg GEN Warwick

A (29) mondat spanyolra fordításában hangsúlytalan klitikum (*le*) szerepel, pedig a hangsúlytalan klitikumot a mondat topikjának ismétlésekor kell használni. Ha a fókusszal kezdődik a mondat, akkor nem szabad kitenni a hangsúlytalan klitikumot. A magyar fókusz fordítása a mondatban klitikum nélkül lenne teljesen pontos: *A ÉL fue concedido.*

(29)

Szolgálati jutalmául ő kapta 1490-ben az Earl of Gwynedd címet.

‘Como reconocimiento a su-s servicios, le fue conced-ido
Mint elismerés nak 3SG.POSS-PLszolgálatok CL.DAT COP.PST.3SG átad-PTCP
en 1490 el título de conde de Gwynedd.’
ban 1490 a cím GEN herceg GEN Gwynedd.

A forrásnyelvi spanyol szövegben nincs fókusz a mondatban, a magyar mondat viszont tartalmaz fókuszt

A spanyol nyelvű szöveg terjedelme 15 oldal volt és hozzávetőleg 550 tagmondatot tartalmazott. Spanyol nyelvről magyarra fordításkor nehezebb eldönteni, hogy valóban fókuszban áll-e az összetevő, mert ha a mondat jobb szélén elhelyezkedő fókusz in situ marad, akkor nem vált ki mozgatót, s így a jelölt és a jelöletlen szórend megegyezik. Összesen 125 tagmondatot vizsgáltam meg ebből a szempontból, amelyek közül 61-ről állapítható meg biztosan, hogy fókuszt tartalmaznak.

A (30) spanyol mondatban a tárgy és a részeshatározók sorrendje jelöletlen, így ez a spanyolban egy semleges mondat, amelynek fordítása *A fénynyaláb egyformán szikrázik a könyv nyitott fémkapcsán és az aranygyűrűn* vagy *A fénynyaláb a könyv nyitott fémkapcsán és az aranygyűrűn is megcsillan* lehetne. A magyar mondatban viszont az *egyformán* felmozgott a non-neutrális frázis fölötti fókuszprojekcióba.

(30)

La luz de la ventana arranc-ab-a idéntico-ø destello-ø metálico-ø

a fény GEN az ablak szakít-PST-3SG ugyanolyan-ACC csillogás-ACC fémszínű-ACC

a-l cierre abierto del libro y a-l anillo del oro.

DAT-ART lakat nyitott GEN könyv és DAT-ART gyűrű ból arany

‘A fénynyaláb **egyformán** szikráztatja fel a könyv nyitott fémkapcsát és az aranygyűrűt.’

Ugyanez történik a (31) mondatban is, a forrásnyelvi szöveg semleges mondata a fordításban jelölt szórendű, fókusz tartalmazó mondat lesz. A pontos fordítás a *Szándékosan összekavarta az idézeteket, s nyíltan gúnyt űzött a többé-kevésbé előkelő környezetből* lehetne.

(31)

Embarull-ab-a a propósito las citas-ø y se mof-ab-a

összekavar-PST-3SG szándékosan az idézetek-ACC és REF.3SG gúnyolódik-PST-3SG
abiertamente del ambiente selecto.

nyíltan ről környezet előkelő

‘**Szándékosan** kavarta össze az idézeteket, s **nyíltan** űzött gúnyt az előkelő

2.2 A topik fordítása

A topikszerepű összetevőket illetően több hasonlóság is van a két nyelv között. Mindkét nyelvben nemcsak alany szerepű, hanem bármilyen összetevő lehet topik. Megengedett a mondatban a többszörös topik, melyek sorrendje tetszőleges, és léteznek topik nélküli mondatok is. A topik általában a mondat bal szélén szerepel, a magyar nyelvben kötelezően megelőzi az azonosító fókuszot.

A topik szerkezeti helye mindkét nyelvben a mondat élén van, és az alany a leggyakoribb topik. Ezért a fordítás során az alany mondatkezdő helye – a két nyelv párhuzama miatt – nem okoz problémát. Problémát okozhat viszont a tárgyi topik, mert az is a spanyol mondat élén áll és nem az angol alapján várt mondatvégi pozícióban található. További nehézség, hogy a spanyolban a tárgyi szerepű topikot klitikummal meg kell ismételni. Mivel elsősorban a tárgyi szerepű topikok fordítása okozhat nehézséget, vizsgálatomban csak ezeknek a fordítását elemeztem.

A tárgyi szerepű topikok fordítása

A spanyol nyelvben a tárgyi szerepű topikot klitikummal meg kell ismételni, ha azonban egy fókuszos összetevő tölti be a tárgy szerepét az ige előtti pozícióban, akkor nincs ismétlő klitikum a mondatban (lásd még a 3.2.6 pontot). Ebből következik, hogy a klitikum megléte, illetve hiánya egyértelműen jelzi, hogy az összetevő topik vagy fókusz szerepet tölt be a mondatban. A következőkben a tárgyi topikok fordítására láthatunk példákat (32-34). Amennyiben a szövegben nem szerepel a fordítás iránya, akkor a példák első mondata mindig a forrásnyelvi szöveg mondata és a ‘...’ jelek között szerepel a fordítás. A félkövér szavak jelölik a topikot és a vele koindexált klitikumot.

Spanyol nyelvről magyarra fordítás:

(32)

Su **huella-ø** no **la** hab-ía-n borr-ado otros amores.
 3SG.POSS nyom-ACC nem CL.ACC AUX-PST-3PL töröl-PTCP másik szerelmek
 ‘Nyomát nem törölték el más szerelmek.’

Magyar nyelvről spanyolra fordítás:

(33)

A többit csak futólag olvastam el...

‘**El resto-ø** me **lo** le-í muy por encima:...’
 a maradék-ACC CL.DAT CL.ACC olvas-PST.1SG nagyon át felett

(34)

.... **ezeket az országokat** Shakespeare találta ki.

‘**Esos-ø países-ø** **los** invent-ó Shakespeare.’
 ezek-ACC országok-ACC CL.ACC. kitalál-PST.3SG Shakespeare

A fordítások első száz oldalának összehasonlítása során a négy szövegben (a magyar szöveg és spanyolra fordítása, valamint a spanyol szöveg és magyarra fordítása)

összesen 45 tárgyi szerepű topikot találtam. Ezek közül 21 esetben a fordítás során változott a mondatok topik-komment tagolódása. Ezekben az esetekben a fordított mondat már „másról szól”, mint az eredeti.

Több példánál az érthetőség és az információ-áramlás szemléltetése miatt először az egész szöveg részletet megadom dőlt szedéssel, majd ez után szerepel a tárgyi topikot tartalmazó mondatrész és a glossza.

2.2.1 Eltérő topikválasztás

A vizsgált mondatok majdnem felénél (45 esetből 21-szer) változott a mondat topik-komment tagolódása, ami a fókuszos mondatok fordítási aszimmetriájával összehasonlítva viszonylag magas arány. Eltérő topikválasztásra a következő esetekben került sor:

- 1) Felcserélődött a topik és fókusz szerep, (35) példa.
- 2) Másik összetevő kapott topikszerepet a fordításban, (36) példa.
- 3) Megváltozott a mondatban szereplő topikok száma, (37) (38) példák.
- 4) Topik nélküli magyar mondat fordításában szerepel topik, (39) (40) példák.

A (35) példában megváltozott a mondat topik-fókusz tagolása, felcserélődött a topik-fókusz szerep. A (35) mondat magyarra fordításában a mondat fókusza az *ezért* szócska, míg az eredetiben az *eso* topik.

(35)

eso-ø lo decid-iera a pintar el cuadro-ø.

DEM-ACC CL.ACC eldönt-SBJV.PST.3SG COMP fest a kép-ACC

‘ezért szánta rá magát a kép megfestésére.’

A következő esetben a fordító átalakította a mondat információs szerkezetét azzal, hogy más összetevőt helyezett topikszerepbe, mint az eredeti mondat. A (36) mondatban a fordítás során az elbeszélő (*engem*) mellett az *utazások* (*los viajes*) szó is a spanyol mondat topikja lett.

(36)

Felugrottam és fel-alá rohantam. Engem úgyis kihoz a sodromból minden utazás.

Engem úgyis kihoz a sodromból minden utazás.

‘los viajes siempre me sac-an de mi-s casillas’
 az utazások mindig CL.ACC kihoz-PRS3PL ból 1SG.POSS-PL dobozok

A (37), (38) spanyol mondatok csak egy topikot tartalmaznak, míg a magyar fordításokban két topik szerepel. A fordításokban a rejtett alany mellett a *dokumentum* és a *fiók* kifejezések is topikszerepet kapnak, míg az eredetiben nem.

(37)

usted recib-ió estos-ø documentos-Ø el jueves
 ön kap-PST.3SG DEM-ACC dokumentumok-ACC a csütörtök

‘ön ezeket a dokumentumokat csütörtökön kapta’

(38)

Recogió las fichas, introduciéndolas cuidadosamente en la carpeta, y devolvió ésta en el fichero. ‘Összeszedte a kartonokat, s gondosan a fiókba illesztette őket, majd a fiókot visszadugta a kartotékszekrénybe.’

devolv-ió ésta-ø en el fichero
 visszatesz-PST.3SG DEM-ACC ba a kartotékszekrény

‘... a fiókot visszadugta a kartotékszekrénybe.’

A (39) mondatban pedig azt láthatjuk, hogy a spanyol mondat topikja *az üzlet (el negocio)*, de ez a topik “elvész” a fordítás során, mivel a fordító egy topik nélküli mondat mellett döntött, amelyben *az üzlet* a komment részét képezi.

(39)

El negocio-ø no te lo propuso el viejo, sino él.
 az üzlet-ACC nem CL.DAT CL.ACC javasol.PST.3SG az öreg, hanem ő

‘Nem az öreg javasolta neked az üzletet, hanem ő.’

A következő példa (40) magyar spanyol irányban illusztrálja azt, hogy a spanyol nyelv kevésbé preferálja a topik nélküli mondatokat. Az eredeti magyar mondatnak nincs topikja. A fordító a magyar mondat alanyát teszi a spanyol mondat topikjává (*la*

fortuna). Ez bár nem pontos fordítás, de mivel a Roscúe vagyón korábban már szerepelt, és ezért ismert információnak tekinthető, könnyedén topikalizálható.

(40)

Feltételezi, hogy Roscúe betegsége nem volt rendes dolog, és hogy őt illeti a Roscúe-vagyon.

őt illeti a Roscúe-vagyon

'**la fortuna** de Roscúe le corresponde a heredar **la a él.**'

a vagyón GEN Roscúe CL.DAT illeti COMP örökölni-CL.ACC DAT ő

Az eltérő topikválasztás viszonylag magas számát azzal magyarázhatjuk, hogy az a tény, hogy egy határozott, specifikus NP topikban van-e vagy sem, nem befolyásolja a mondat igazságfeltételeit. Ellentétben a fókuszálással, amely során megváltoznak az igazságfeltételek. Ezért a fordítók könnyebben eltérnek az eredeti szövegtől a topikválasztás tekintetében. A különbségek egyik forrása az lehet, hogy a magyar nyelvben gyakrabban találunk topik nélküli mondatokat mint a spanyol nyelvben. (45 esetből 19-ben megváltozott a mondat információs szerkezete, ami 42%-ot jelent.)

	<i>Az esetek száma, ahol a topik tárgyesetű összetevő</i>	<i>Az esetek száma, ahol megváltozik a mondat információs szerkezete</i>
<i>magyar-spanyol irány</i>	24	8
<i>spanyol-magyar irány</i>	21	11

2.2.2 Az információs szerkezet megőrzése érdekében tett fordítói választások

A következő példák azokat a fordítói megoldásokat illusztrálják, amikor a fordító, annak érdekében, hogy a mondat információs szerkezete ne változzon, átalakítja a mondat argumentum-szerkezetét, például aktív mondatot passzív mondattal fordít (41) és (43) vagy személytelen szerkezetet használ (42).

Magyar nyelvről spanyolra fordítás:

(41)

‘Bizonyos Benjamin Avravanelre. **Az illetőt meggyilkolták.**’

Un tal Benjamin Abravanel. Que mur-íó asesin-ado.
 egy olyan Benjamin Abravanel COMP meghal-PST.3SG meggyilkol-PTCP

(42)

Nagybátyám jellemével nem egyeztethető össze. Vagyont csak örökölni lehet, és csak rokonoktól.

‘vagyont csak örökölni lehet’

una fortuna-ø se consigu-e por herencia
 egy vagyon-ACC PRON.IMPERS megszerez-PRS3SG által örökség

Spanyol nyelvről magyarra fordítás:

(43)

La partida de ajedrez estuvo expuesta allí, en calidad de depósito
 a játszma GEN sakk volt.PST.3SG kiállít.PTCP ott, ban minőség GEN raktár
 unos veinte años
 néhány száz évek

‘A sakkjátszmát mintegy száz éven át ott őrizték a raktárban’

Összefoglalás:

A kutatásban vizsgált kiváló szépirodalmi fordítások többnyire megőrzik a forrásszöveg információs szerkezetét, és ha ez nem lehetséges, az információs szerkezet megváltozása nem okoz komoly jelentésváltozást, nem rontja a fordítás minőségét. A bemutatott példák inkább csak rámutatnak azokra a jelenségekre, amelyeket a fordítás során érdemes figyelembe venni. A vizsgálat célja azoknak az összetevőknek a megkeresése volt, amelyek fordítása a legtöbb nehézséggel jár, illetve rendszerezni kívánta azokat az ismereteket, amelyek az információs szerkezet fordításakor jól használhatóak.

A kutatás tanulságai:

- 1) Az alanyi fókusz fordítása okozza a legtöbb nehézséget.
- 2) A spanyol mondatokban az ige előtti fókusz nem szabad megismételni klitikummal, mert ezzel megváltozik a mondat információs szerkezete, ugyanis klitikummal csak a mondat topikját, az ismert információt ismétlik meg.
- 3) Magyar nyelvre fordítás során gyakrabban használunk fókusszal jelölt szórendet, mint amennyit a forrásnyelvi szöveg indokolna.
- 4) Az információs szerkezet megőrzése érdekében tárgyi topik magyar nyelvről spanyolra való fordításakor jól lehet használni a passzív és a személytelen szerkezeteket.
- 5) Az eltérő topikválasztások viszonylag magas számát az indokolhatja, hogy ez nem változtatja meg a mondat igazságfeltételeit, valamint az, hogy nyelvenként eltérő a topik nélküli mondatok gyakorisága.

Szakfordító-hallgatók képesítőfordításainak és professzionális fordítók lektorált fordításainak vizsgálata rámutatott arra, hogy a szórendi hibák a fordítók leggyakoribb tévesztései között szerepelnek. „Az átrendezés (szórend, mondatfókusz) elsősorban a szakfordító-hallgatók szakfordításaiban mutat nagy hibaszázalékot (21%).” (Veresné, 2015) Szaknyelvi szövegek fordításakor nincs se lehetőség, se idő arra, hogy anyanyelvi lektorok és szerkesztők tanácsaikkal és „nyelvi intuíciónkkal” segítsék a fordító munkáját, ezért a szaknyelvi fordítók munkájában fontos szerepet játszik az információs szerkezet fogalmának, a topiknak és fókuszának, valamint azoknak a nyelvi eszközöknek az ismerete, amelyekkel pontosan tudják közvetíteni a szövegeket.

Az információs szerkezet oktatását véleményem szerint be kell építeni a nyelvoktatásba és a fordítóképzésbe. A kétféle szórend sokszor kétféle jelentést hordoz, ezért az idegennyelv-tudás fontos része az információs szerkezet megértésének és közvetítésének képessége, készsége. Ismerete éppolyan fontos a jelentés pontos kódolásához, mint bármelyik nyelvtani szabályé. Egy nyelv információs szerkezete, a nyelvtani szabályokhoz hasonlóan, leírható, tanítható. Anyanyelvre fordításkor sokszor nyelvi intuíciónk segít megtalálni azt a szórendet, ami híven tükrözi a fordítandó szöveg információs szerkezetét, de nincs mindig idő és lehetőség a szórendi változatok ízlelgetésére. A professzionális fordítók munkájában a gyorsaságnak is szerepe van,

amit a két nyelv információs szerkezetének ismerete, azonosságainak és különbségeinek tudatosítása segít.

3. Az idegennyelv-tanulás aktuális kérdései generatív megközelítésben

A generatív nyelvelmélet megjelenése előtt az idegennyelv-tanulást az utánzással és a felszíni struktúrák ismétlésével azonosították. Ez a felfogás napjainkra már megváltozott, és a nyelvtanulást az anyanyelv-elsajátításhoz hasonló kognitív folyamatnak tekintik. A nyelvelmélet álláspontja azonban még mindig nem egyértelmű azzal kapcsolatban, hogy célszerű-e a nyelvtanulóknak tudatosítani bizonyos nyelvészeti fogalmakat és szerkezeti viszonyokat. A pszicholingvisztikai kísérleti eredmények is gyakran egymásnak ellentmondó eredményekre vezettek. Ebben a fejezetben áttekintem, hogyan változott az idegennyelv-tanulás folyamatának elemzése és értékelése a generatív nyelvészeti kutatásokban. Bemutatom, mi indokolja azt a nézetet, hogy az univerzális grammatika is részt vesz az idegennyelv-tanulás folyamatában, milyen szerepe van ebben az anyanyelvnek, melyek az idegennyelv-tanulás szakaszai, és mi jellemzi ezeket a szakaszokat. Szó lesz arról is, hogy a nyelvtanítás, az osztálytermi nyelvórák milyen szerepet tölthetnek be az idegennyelv-tanulás folyamatában, valamint írok néhány olyan spanyol nyelvi jelenségről, amelyek az elsajátítását sokat kutatták az elmúlt évtizedekben.

Az anyanyelv-elsajátítás egyik kulcsfogalma az univerzális grammatika. Az univerzális grammatika egy olyan nyelvi rendszer, amellyel minden újszülött rendelkezik, és amely minden természetes nyelv alapja. Az univerzális grammatika szabja meg a lehetséges nyelvtani kategóriákat, szintaktikai, morfológiai, fonológiai és szemantikai funkciókat. Ez a kisgyerekek első nyelvállapota, amelyből felépítik az anyanyelvüket jellemző nyelvtant és nyelvi rendszert. Ez az anyanyelv-elsajátítás kiindulási pontja, amit a kisgyerekek a környezetből érkező anyanyelvi minták alapján a nyelvelsajátítás során átalakítanak. Az univerzális grammatika és az anyanyelvi minták kölcsönhatásának eredménye lesz az anyanyelvi beszélők nyelvtudása, az anyanyelvre jellemző, lehetséges nyelvi műveletek használata.

A következő érvek szólnak az univerzális grammatika létezése mellett. Az anyanyelv-elsajátítás intelligenciától, nyelvtől és kultúrától független. Szinte minden kisgyerek ugyanazon időintervallumon belül tanulja meg az anyanyelvét. A nyelv egyes tulajdonságai túl absztraktak és túl komplexek ahhoz, hogy elsajátíthatók legyenek az

univerzális grammatika nélkül. A kisgyerekeket kevesebb input éri, mint amennyi az anyanyelv-elsajátításhoz szükséges lenne. A kisgyerekek elsajátítanak olyan apró, kontextustól függő szabályokat is, amelyekre nem hallottak mintát.

3.1 Idegennyelv-tanulás vs. anyanyelv-elsajátítás

A generatív nyelvészek az 1980-as évek elején kezdtek el átfogóan foglalkozni az idegennyelv-elsajátítás folyamatával. Előtte az anyanyelv-elsajátítást és az idegennyelv-tanulást két teljesen különböző folyamatnak tartották. Az idegennyelv-tanulást felszíni struktúrák memorizálásával, drillezésével azonosították. Ezzel magyarázták, hogy a jobb nyelvi készségekkel rendelkező emberek könnyebben és gyorsabban tanulnak idegen nyelveket, mint a kevésbé tehetséges társaik. Az 1980-as években vált általánosan elfogadottá, hogy az anyanyelv és az idegennyelv-elsajátítás, ha nem is ugyanolyan, de hasonló folyamat. Az *Elvek és Paraméterek* (Chomsky és Lasnik 1993) megjelenése után az a kérdés került az elméleti kutatások középpontjába, hogy az anyanyelv paraméterei (az univerzális grammatika általános kategóriáinak, elveinek nyelvspecifikus változatai) átírhatók-e az idegennyelv-tanulás során, vagyis el tudunk-e sajátítani felnőttkorban az anyanyelvünkötől különböző paramétereket.

A nem anyanyelvi beszélők által beszélt nyelvet „köztes nyelvnek” (interlanguage) nevezik. A köztes nyelv nem egy állandó nyelvi rendszer, hanem az idegennyelv-tanulás során folyamatosan változó nyelvállapot. Az 1980-as és 90-es években a következő elméleti kérdések merültek fel a köztes nyelvvel kapcsolatban: Természetes nyelv-e, vagyis érvényesek-e rá az univerzális grammatika megszorításai? Milyen mértékben befolyásolja az univerzális grammatika a köztes nyelvet?

Bár általánosan az az elfogadott, hogy a nem anyanyelvi beszélők „köztes nyelve”, vagyis nyelvhasználata, hibái nem véletlenszerűek, hanem egy szabályok irányította, a természetes nyelvekhez hasonló nyelvi rendszer áll mögötte, vannak kutatók, akik úgy gondolják, hogy ebben a köztes nyelvben nem minden esetben érvényesülnek az univerzális grammatika szabályai. Vagyis bizonyos esetekben nem természetes (natural), hanem úgynevezett „wild” (Klein, 1995), „impossible” (White, 1982, 1988), „rogue” (Thomas, 1991) vagy „illicit” (Hamilton, 1998) nyelvként viselkedik. Mások (például: Bley-Vroman, 1990, Clahsen és Muysken, 1989, Schachter, 1989, 1990) szerint az idegen nyelv tanulása során elég input érkezik az L2-ből egy

grammatika kiépítéséhez, illetve ha a tanulót nem éri elegendő input, akkor az L1 nyelvtanából, vagyis az anyanyelvéből kölcsönzi a szabályokat. A Minimal Trees Hypothesis (Vainikka és Young Scholten, 1994, 1996) és a Valueless Features Hypothesis (Eubank, 1993, 1994, 1996) szerint pedig csak a köztes nyelv kezdeti szakaszában nincsenek meg az UG-re jellemző tulajdonságok.

A legtöbb esetben azonban nehéz bizonyítani, hogy az adott tudást az L1 segítségével vagy az univerzális grammatika segítségével sajátította el a nyelvtanuló. Ahhoz, hogy el tudjuk fogadni, hogy az univerzális grammatika részt vesz az idegennyelv-tanulás folyamatában, bizonyítani kell, hogy a nyelvtanulók olyan tudás birtokában is vannak, amelyet nem tanultak, vagy amellyel még nem találkoztak a nyelvtanulás során, valamint, hogy ez a nyelvi tudás az anyanyelvükben másképpen működik. Az univerzális grammatika támogatói három olyan nyelvi sajátosságot említettek, amely szerintük az adott nyelv tanulása során csakis az univerzális grammatikából származhat. Az első a hangzó és a nem hangzó vagy néma névmások használata közötti különbségek (Overt Pronoun Constraint, Montalbetti, 1984). A második a folyamatot és az eredményt kifejező főnevek használatának különbözősége. A harmadik pedig az alanyi és a tárgyi ellipsisz aszimmetriája (Empty Categories Principle). Ezeket különböző L1 és L2 párokon kísérletekkel bizonyították. A kísérletek során a nyelvtanulók olyan nem tudatos, apró jelentésbeli különbségeket és ellentéteket is megértettek, amelyek sem az L2 inputból, sem az anyanyelvükből nem származhattak.

Kanno (1997), Pérez-Leroux és Glass (1997) végeztek kísérleteket japán, angol és spanyol nyelvtanulók között annak a bizonyítására, hogy az angol, a spanyol és a japán anyanyelvűek egyaránt különbséget tesznek a hangzó és nem hangzó alanyi névmások használatában, attól függetlenül, hogy ez a jelenség létezik-e az anyanyelvükben vagy sem. A spanyol és a japán nyelv a [+Null Subject] nyelvek közé tartozik, az angol nyelv viszont [- Null Subject] nyelv.

A [+Null Subject] nyelvekben nem mindig kell kitenni a hangzó alanyt alárendelt mellékmondatban – ilyenkor egy nem hangzó pro helyettesíti őt –, ha korreferens egy főmondati főnévi csoporttal. Viszont az ilyen típusú mondatok között is léteznek megszorítások és interpretációs különbségek. Egyik ilyen megszorítás, hogy ha a mellékmondati névmási alanyt főmondati operátor köti, a névmás nem lehet hangzó névmás. Másként fogalmazva, egy mellékmondati hangzó alany nem lehet

operátortól kötve; független névmásként kell értelmezni. Ezért az (1) és (2) spanyol és japán mondatok helytelenek a jelölt interpretációval.

(1)

Nadie_i cre-e [que él_i es inteligente].

Senki_i nem gondol-PRS.3SG, [COMP ő_i COP.PRS.3SG okos]. /

Nadie_i cre-e [que es *pro*_i inteligente].

Senki_i nem gondol-PRS.3SG, [COMP ő_i COP.PRS.3SG *pro*_i okos].

'Senki nem gondolja magáról, hogy okos.'

(2)

*Dare_i ga [kare_i ga kuruma o katta to] itta no?

Ki_i NOM [ő_i NOM autó ACC vett hogy] mondta Q

'Ki mondta, hogy autót vett magának?'

Dare_i ga [*pro*_i kuruma o katta to] itta no?

Ki_i NOM [(ő_i) autó ACC vett hogy] mondta Q

'Ki mondta, hogy autót vett magának?'

A (3) és (4) mondatok a spanyol és a japán nyelvben is helyesek, mert a főmondat főnévi csoportja vagy referenciális személyes névmása kötheti a mellékmondat alanyesetű személyes névmását.

(3)

Juan_i cre-e que él_i es inteligente.

Juan_i gondol-PRS.3SG, COMP ő_i COP.PRS.3SG okos.

'Juan_i azt gondolja, hogy ő_i okos.'

(4)

Tanaka-san_i wa kare_i ga kaisya de itiban da to itte-iru.

Tanaka-úr_i TOP ő_i NOM vállalat -ban legjobb van hogy mondja

'Tanaka úr azt mondja, hogy ő a legjobb a vállalatnál.'

Az angol nyelvben, amely [- Null Subject] nyelv, nincs ilyen megkötés, a mellékmondatban olyankor is szerepel az alanyi személyes névmás, amikor azt a főmondat operátora köti. A 3.1 táblázatban láthatjuk a hangzó és a néma névmások használatát a [-Null Subject] és [+Null Subject] nyelvekben (White, 1992 alapján):

	[+ Null subject] languages		[-Null subject] languages
	nem hangzó névmás	hangzó névmás	hangzó névmás
<i>NP vagy referenciális névmás köti a mellékmondati névmást</i>	igen	igen	igen
<i>Operátor köti a mellékmondati névmást</i>	igen	nem	igen

3.1 táblázat: A [-Null Subject] és [+Null Subject] nyelvek jellemzői

A japánul tanuló angoloknak el kell sajátítaniuk ezt az apró különbséget, amihez valószínűleg nem tudnak eljutni sem az L2 inputon, sem az anyanyelvükön keresztül. Kanno (1997) a kísérletében a főmondat és a mellékmondat referenciális viszonyaira kérdezett rá, és az eredmények azt mutatták, hogy az angol anyanyelvű résztvevők a japán kvantoros főmondatok esetében sokkal kisebb mértékben fogadták el a mellékmondatban a hangzó személyes névmást, mint azokban az esetekben, ahol a

főmondatban nem kvantor szerepelt. Valószínűleg az univerzális grammatika befolyásolta a japánul tanuló angolok válaszait.

Ugyanezt a jelenséget vizsgálta spanyol–angol viszonylatban Pérez-Leroux és Glass (1997). Ebben szintén angol anyanyelvű nyelvtanulók vettek részt, de nem japánul, hanem spanyolul tanultak. A különböző szintű nyelvtudással rendelkező tanulóknak angolról kellett spanyolra fordítaniuk (1) – (4) típusú mondatokat, amelyekhez azonban a kontextus is meg volt adva angol nyelven. Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtanulók, az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan, különbséget tudnak tenni a mellékmondati hangzó névmások használatában.

Ha elfogadjuk, hogy az idegennyelv-tanulás az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan az univerzális grammatika közvetítésével zajlik, akkor el kell vetni azt a korábbi elméletet, hogy az anyanyelv-elsajátítás során az univerzális grammatikának nevezett, velünk született nyelvi készség átalakul az anyanyelvünkre jellemző nyelvi rendszerré. A fentiekből az következik, hogy az univerzális grammatika az anyanyelv-elsajátítást követően is elérhető marad. Az univerzális grammatika nem tűnik el, hanem egész életünk során „kéznél” van, az anyanyelvünk, a többi (idegen) nyelvünk és a köztes nyelvünk az univerzális grammatikával párhuzamosan van jelen. Nagy valószínűséggel mind az univerzális grammatika, mind az anyanyelv és esetleg egy másik, korábban tanult és/vagy jobban beszélt idegen nyelv is befolyásolja az idegennyelv-tanulás folyamatát.

3.2 Az idegennyelv-tanulás szakaszai

A köztes nyelvnek három különböző szintjét szokták megkülönböztetni: a kezdeti vagy korai szintet, az idegennyelv-elsajátítás folyamatát és a biztos vagy anyanyelv közeli nyelvtudás szintjét. Vitatott, hogy a nyelvtanuló az utolsó szakaszban elérheti-e az anyanyelvi beszélők nyelvi szintjét. Az aktuális elméletek általában megkérdőjelezzik azt, hogy egy idegen nyelv anyanyelvi szinten elsajátítható, hacsak valaki nem a pubertáskor előtt került célnyelvi területre.

3.3 Az idegennyelv-tanulás első szakasza

A korai vagy kezdeti szakasszal kapcsolatban az egyik fontos kérdés, hogy a nyelvtanulás elején a nyelvtanuló hogyan közelít az L2-ből érkező adatokhoz, kizárólag az anyanyelve felől, vagy pedig az univerzális grammatika felől. Az utóbbi azt feltételezi, hogy az univerzális grammatika egész életünk során elérhető. Bley-Vroman (1990) viszont az első mellett érvel, szerinte – mivel az univerzális grammatika az anyanyelv-elsajátítás során egy speciális anyanyelvi nyelvtanná alakul át, és ezért az univerzális grammatika a későbbiekben már nem elérhető – a nyelvtanulók az idegennyelv-tanulás elején kizárólag az anyanyelvükre támaszkodnak. Ennek az elképzelésnek ellentmond a kétnyelvű környezetben élő, kétnyelvű gyerekek példája, akik időben szinte párhuzamosan sajátítanak el két „anya”nyelvet. Az Initial Hypothesis of Syntax elmélet szerint azonban az idegennyelv-tanulás kezdetekor a nyelvtanuló nem egy nyelvspecifikus nyelvtanra támaszkodik, hanem az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan az univerzális grammatikát használja (Platzack, 1996). Köztes megoldást jelentenek a Full Transfer Full Access Hypothesis (Schwarz és Sprouse, 1994, 1996), a Minimal Trees Hypothesis (Vainikka és Young Scholten, 1994, 1996) és a Valueless Features Hypothesis (Eubank, 1993, 1994, 1996) elméletek. Ezeknek az elméleteknek a képviselői fontosnak tartják az anyanyelv szerepét a nyelvtanulás korai szakaszában, de azt feltételezik, hogy később a nyelvtanulás során a változások az L2-ből érkező inputok hatására az univerzális grammatika megszorításai szerint történnek.

Az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszát vizsgálva – az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan – felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanuláshoz szükséges szegmentációs képességre hogyan tesz szert a nyelvtanuló, hogy ez a képesség is az univerzális grammatikában van-e kódolva (Weissenborn és Höhle, 2001). Amennyiben a nyelvtanulók az idegennyelv-tanulás során olvasott szövegekkel is dolgoznak, az általában megkönnyíti és esetleg fejlesztheti is a hallott szövegek szegmentálását. Érdekes viszont, hogy még középhaladó szintű nyelvtanulóknál is találkozhatunk olyan esettel, hogy a tanuló csak azokat a szavakat tudja kiszűrni a szövegből, amelyekkel már találkozott.

3.4 A nyelvtanulás folyamata

Azokban az elméletekben, amelyekben az idegennyelv-elsajátítás nem vagy nem teljesen az UG szabályai szerint zajlik, a köztes nyelvre mint egy nem természetes

nyelvre tekintenek. Azt feltételezik, hogy a nyelvtanulás során a nyelvtanuló csupán felszíni struktúrákat sajátít el mechanikusan. Az én kutatásom viszont abból indul ki, hogy a köztes nyelv egy, az univerzális nyelvtan által megszorított természetes nyelv. Ebben az esetben elfogadjuk, hogy az idegennyelv-tanulás során is az univerzális grammatika általános elvei érvényesek. Vagyis a nyelvtanulás valójában a paraméterek beállításának folyamatát jelenti.

Különböznek az elméletek abban, hogy az anyanyelvnek mekkora szerepe van az idegennyelv-tanulás során. Ha az idegennyelv-tanulást az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan csak az univerzális grammatika elvei irányítják, akkor az anyanyelv nincsen hatással az idegennyelv-tanulás folyamatára, és az anyanyelvünktől függetlenül tanuljuk meg az idegen nyelv paramétereit (Full Acces without Transfer Theory, Epstein et al., 1996; Flynn, 1996). Ha azonban azt feltételezzük, hogy a kiindulást az anyanyelv jelenti, akkor az idegennyelv-tanulás során átkódoljuk azokat a paramétereket, amelyek különböznek az anyanyelvünk paramétereitől (Full Transfer Full Acces Theory, Schwartz and Sprouse, 1994, 1996). Angol–francia viszonylatban sok kísérlet bizonyítja, hogy el lehet sajátítani anyanyelvünktől különböző paramétereket.

A francia nyelvben az inflexiós funkcionális kategóriának erős jegyértéke van, ezért magához vonzza az igét, mely így a VP-hez csatolt határozószók elé kerül. Az angol nyelvben viszont, ahol nincs meg ez az erős jegyérték, az ige a VP-ben, a VP-hez csatolt határozószók mögött marad. Ennek a különbségnek számos következménye van a két nyelv szórendjét tekintve, amelyeket a nyelvtanulóknak el kell sajátítaniuk.

Elméleti szempontból fontos, hogy ezeket a különbségeket egy időben vagy egymás után sajátítják el a nyelvtanulók, illetve hogy van-e olyan szakasza a nyelvtanulásnak, amikor a tanuló kommunikációjában az anyanyelvre és az idegen nyelvre jellemző szórendek vegyesen jelennek meg. Mindegyik esetre lehet találni kísérlettel bizonyított, sokszor egymásnak ellentmondó példákat. Ezek módszertana és vizsgált nyelvei azonban különbözők, és ezért nem igazán lehet összehasonlítani őket.

Bármelyik anyanyelv és idegen nyelv párosításakor találhatunk azonos és különböző paramétereket. A spanyol és az angol nyelv viszonylatában az egyik legtöbbet kutatott jelenség a már tárgyalt fonológiai jelöletlen (pro) alany (Null Subject Parameter). Míg az angol nyelvben kötelező kitenni az alanyt, addig a spanyol nyelvben az igék gazdag morfológiája miatt csak bizonyos (indokolt) esetekben kell

szerepelnie hangzó alanynak. Azt várnánk, hogy a spanyolul tanuló angolok sokkal többször teszik ki az alanyt, mint az anyanyelvi beszélők, és az angolul tanuló spanyolok sok alany nélküli mondatot mondanak. Ezzel szemben Phinney 1987-ben végzett vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a spanyolok valóban sokszor elhagyják az alanyt az angol mondataikból, de az angolok már alacsonyabb nyelvi szinteken is helyesen használják az alanyt. Ezt az eredményt a kutató azzal magyarázta, hogy az angol és a spanyol nyelv közötti átvitel ebben az esetben nem egyformán nehéz, mert a tanulás során a jelölt paramétert (+ Null Subject) nehezebb jelöletlenné (– Null Subject) alakítani, mint fordítva, ezért az angolról spanyolra való átvitel itt könnyebb, mint a spanyolról angolra történő. Al-Kasey és Pérez-Leroux (1998) vizsgálata viszont fokozatos fejlődést mutatott ki a spanyolul tanuló angolok jelöletlen alany használatában. A jelöletlen alany paraméterét számos kutató vizsgálta, s igen eltérő, egymásnak ellentmondó, egymást cáfoló eredmények születtek. Spanyol–magyar viszonylatban ez a jelenség kevésbé problematikus a két nyelv közötti hasonló paraméterek miatt. Sokszor a kísérletek azért hoznak ellentmondó eredményeket, mert kísérleti dizájnjuk különböző, s ezért az eredményeik nem is igazán hasonlíthatók össze. Kevés az olyan megismételt kísérlet, amely csak az L1-ben vagy csak az L2-ben különbözik.

Egy másik parametrikus különbség, amelynek elsajátítását sokat vizsgálták, az a főnév és a melléknév sorrendje. Az újlatin nyelvekben a D(etermináns) erős jegyértéke a főnevet a melléknév elé vonzza, míg az angol és a német nyelvben, ahol ez a jegyérték gyenge, a melléknév a főnév mögött marad. Ennél a paraméternél is azt tapasztalhatjuk, hogy a nyelvtanulók képesek elsajátítani ezt a különbséget, és viszonylag nagy biztonsággal használják az új paramétereket.

A 3.2 táblázatban több, ezzel a parametrikus különbséggel foglalkozó kísérlet eredményeit láthatjuk. A negyedik és az ötödik oszlopban szereplő számok az L2-ben helytelennek számító szórend arányát mutatják (*Adj N, *N Adj). Az eredmények azt mutatják, hogy általában igen alacsony a helytelen főnév–melléknév sorrend használatának aránya, függetlenül attól, hogy milyen nyelvpár, illetve milyen szintű nyelvtanulók vettek részt a kísérletben.

Vizsgálat	Nyelv	Nyelvi szint	*Adj N	*N Adj
Hawkins, 1998	L1 angol	haladó1 (n = 10)	5%	
	L2 francia	haladó2 (n = 10)	0	
Gess and Herschensohn, 2001	L1 angol L2 francia	kezdő1 (n = 6)	66%	
		kezdő 2 (n = 8)	9%	
		középhaladó (n = 29)	7%	
		haladó1 (n = 14)	0	
		haladó2 (n = 20)		
		haladó3 (n = 7)	0	
Bruhn de Garavito and White, 2002	L1 francia L2 spanyol	kezdő (n = 30)	2%	
		középhaladó (n = 12)		
			9%	
Parodi et al.,1997	L1 koreai és török L2 német	kezdő és középhaladó (n = 11)		0,5%
	L1újlatin L2 német	kezdő és középhaladó (n = 4)		20%

3.2 táblázat: A főnév és a melléknév sorrendje különböző köztes nyelvekben (White, 2003 alapján)

3.5 Az anyanyelvtől különböző paraméterek (újra)kódolása

Amennyiben azt feltételezzük, hogy az idegennyelv-tanulás során a nyelvtanuló először az anyanyelvére támaszkodik, ez esetben ezzel veti össze az L2-ből érkező

információkat, és ha ezek nincsenek összhangban, akkor kezdődik meg az adott paraméter átkódolása. Vagyis azt is mondhatjuk, hogy a nyelvtanulás folyamata hibaüzenetekre adott válaszok sorozata. Ennek értelmében a köztes nyelv nem statikus, hanem folyamatos változásban van.

Ahhoz, hogy jobban megismerhessük ennek a változásnak a dinamikáját, a következő kérdéseket kell megválaszolni. Melyik az a bejövő információ, amely kiváltja paraméterek átkódolását, illetve mely más tényezők befolyásolják még a változást? Jelenleg azt gondoljuk, hogy létezik egy úgynevezett várakozási idő, amely alatt a nyelvtanuló gyűjti az L2-ből érkező információkat, majd egy adott input megjelenése elindítja a paraméterek átkódolását. Angol– spanyol viszonylatban egy ilyen input lehet a határozószót tartalmazó mondat, mert ennél a mondattípusnál egyértelmű a két nyelv parametrikus különbsége. Míg az angolban az ige a VP-ben marad (5), a spanyolban felmozog az IP-be (6).

(5) [_{IP} Cats_j often [_{VP} t_j catch mice.]]

(6) Los gatos_j [_{IP} pillan_i con frecuencia [_{VP} t_j t_i a los ratones.]]

Ez természetesen a folyamat bizonyos fokú leegyszerűsítése, mert több olyan mondattípus is van, amely azt az üzenetet hordozza, hogy a spanyol nyelvben az ige felmozog, és ezek közül bármelyik önállóan vagy másokkal közösen kiválthatja a paraméterek átkódolását.

Még nem sikerült egyértelműen bizonyítani, hogy egy paraméter átkódolása azt is jelenti-e, hogy a hozzá tartozó jellemzők, illetve felszíni struktúrák egy időben jelennek meg a nyelvtanulók nyelvhasználatában. White (Verb Movement Parameter, 1992) erre irányuló kísérlete ellentmondásos eredményt hozott: A résztvevők általános iskolás korú francia gyerekek voltak, akik intenzív nyelvi képzésben tanultak angolul. A francia nyelvben van igeemelés, míg az angol nyelvben nincs. A kísérletben két feladat szerepelt, az első egy irányított beszélgetés volt, ahol az angol kérdő szórendet és a „do” angol segédige használatát figyelték. A másodikban pedig a következő típusú mondatpárok közül kellett kiválasztani a helyeset:

(7) *Like you pepperoni pizza? Do you like pepperoni pizza?

(8) *The boys like not the girls. The boys do not like the girls.

(9) *Linda takes always the metro. Linda always takes the metro.

A második feladat eredményeit 3.3 táblázat tartalmazza. A táblázat első sorának számai azt jelölik, hogy a francia gyerekek hány százalékban utasítják el az igeemelést, vagyis az anyanyelvükre jellemző szórendet.

	kérdő mondatok	tagadás	határozók
Nyelvtanulók n = 72	86	85	23
Angol anyanyelvi beszélők n = 29	97	98	95

3.3 táblázat: Az igeemelés nélküli (helyes) mondatok aránya

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a kérdő és a tagadó mondatok esetén a nyelvtanulók 85-86%-a használja az anyanyelvétől eltérő szórendet, míg a határozót tartalmazó mondatok esetén csak 23%. Az irányított beszélgetésben összesen 1171 kérdés hangzott el, és csak minimális (0,17%) volt a rossz szórendű mondat. Ezek az eredmények azonban arra is utalhatnak, hogy egy adott paraméterhez tartozó felszíni struktúrák nem egy időben jelennek meg.

A paraméterek átkódolásához kapcsolódó kérdés az is, hogy a nyelvtanulók képesek-e új paramétereket elsajátítani, vagy csak az anyanyelvükben megtalálható paraméterek átkódolása lehetséges. Brown 2000-ben végzett kísérlete példa arra, hogy a nyelvtanulás során nem lehet új paraméterekre szert tenni, csak a már meglévőket tudjuk átalakítani, újrakódolni. A kísérletben kínai és japán anyanyelvűek tanultak angolul, és azt a feladatot kapták, hogy válasszák ki a hallott szó alapján a szóhoz tartozó képet, például rake/lake szópárok esetén. A japán nyelvben az /r/ és /l/ ugyanannak a fonémának az allofónjai, míg a kínai nyelvben külön fonémák. Brown predikciója az volt, hogy a japán anyanyelvűek nem tudnak különbséget tenni a két fonéma között, míg a kínaiak igen. A következő eredmények születtek. A 3.4 táblázat adatai azt mutatják, hogy hány százalékban volt sikeres az ellentétpárok megkülönböztetése:

A 3.4 táblázatban látható, hogy a kínai anyanyelvűek sikeresebbek voltak, mint a japán anyanyelvűek: a japán nyelvtanulók számára nehezebb elsajátítani az angol /r/ és /l/ fonémák közötti különbséget. Brown későbbi kísérleteiben kimutatta, hogy a

nyelvtudás szintjének emelkedése sem hoz jobb, illetve más eredményeket. Vagyis bár az univerzális grammatika jelen van az idegennyelv-elsajátítás során is, de az anyanyelv hatása miatt nem érhető el minden paramétere.

	/l/ /r/
L2 (L1: japán) n = 15	61
L2 (L1: kínai) n = 15	86
Anyanyelvi n = 10	96

3.4 táblázat: Az /l/ és /r/ fonémák megkülönböztetésének sikeressége

Felvetődik a kérdés, hogy a nyelvtanításnak, illetve a nyelvóráknak mekkora szerepük van a paraméterek átkódolásában. Sajnos erre a kérdésre még nincsenek megkérdőjelezhetetlen válaszok.

Ebben a kontextusban implicit pozitív evidenciának tekintik azokat a nyelvórai szituációkat, amikor a nyelvtanuló az órán irányítottan találkozik az L2-ből érkező inputokkal, például szöveget olvas vagy hang- és videofelvételeket néz és hallgat, szóbeli szituációkban vesz részt, de nem tanul szabályokat, például, hogy az angolban az eldöntendő kérdésekben az első helyen a „do” segédige szerepel. A nyelvtani szabályok megtanítását explicit pozitív evidenciának tekintik. Direkt negatív evidenciának nevezik azt, amikor a tanár kijavítja a hibákat, illetve megtanítja hogy mi nem helyes az adott idegen nyelv nyelvtana szerint. Indirekt negatív evidencia esetén pedig egy hiányzó input váltja ki a paraméter átkódolását. Ilyenkor az agy várja, keresi az adott paraméterre vonatkozó információt, például azt, hogy a tanult idegen nyelvben az ige felmozog-e az I-be (ha például spanyolok tanulnak angolul). Ha az L2-ből nem érkeznek ilyen információk vagy csak nagyon kevés, akkor az agy úgy „dönt”, hogy a köztes nyelvben az ige VP-ben marad.

Az 1990-es évektől kezdődően a generatív keretben történő nyelvtanítás módszertanát alapvetően meghatározta az, hogy ezekhez a különböző evidenciákhoz hogyan viszonyult a kutatások fő iránya, illetve hogy mennyire tartották őket fontosnak és meghatározónak az idegennyelv-tanulás folyamatában. Sokan foglalkoztak azzal,

hogy a nyelvórákon a pozitív evidencia explicit vagy implicit szerepeljen-e. Vagy hogy mely L2-ből érkező információ váltja ki az adott szerkezeti változást. Lehet-e a direkt és az indirekt negatív evidencia hatékony? Ezekre a kérdésekre sokszor egymásnak ellentmondó válaszok születtek, amelyek az évek során is folyamatosan változtak. Schwartz és Gybala-Ryzack (1992) szerint például csak rövid távon hatékony a hibajavítás, ezek nem eredményeznek valódi szerkezeti változásokat a köztes nyelvben, ezért ez a tudás nem tartós, és bizonyos idő után el is tűnik.

Később azonban számos vizsgálat bizonyította, hogy azok a nyelvtanulók, akik explicit információkat kaptak bizonyos nyelvtani vagy pragmatikai jelenségekről, jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport. Az explicit információk egyrészt felhívják a figyelmet a jelenségre, másrészt tudatosítják a használatot, s így nagyobb a valószínűsége a sikeres elsajátításnak. Az explicit információk a szabályok ismertetésén kívül sokszor tanulási stratégiákkal is segítik a nyelvtanulót. Függetlenül a gyakorlatok típusától, és attól is, hogy az explicit információkat kiegészítik-e tanulási stratégiákkal, azok a kísérleti csoportok jobban teljesítettek, ahol explicit információkat használtak.

Az utóbbi évek egyik meghatározó hipotézise az Interface Hypothesis (Sorace, 2006, majd 2011). Sorace elmélete szerint a felnőttkori idegennyelv-elsajátítás sosem közelíti meg az anyanyelvi nyelvtudást, mert a modulárisan felépülő nyelvi rendszer illesztései (interface) között az átjárás túl nagy kognitív megterhelést jelent. Ilyen interface-ek a szintaxis és a diskurzus, a szintaxis és a szemantika, a szemantika és a pragmatika, a szintaxis és a morfológia, valamint a fonológia és a morfológia közötti illesztések. Sorace szerint nem minden interface jelent ugyanakkora megterhelést az idegen nyelvet tanulónak, például a szintaxis és a diskurzus közötti átjárást sokkal nehezebbnek tartja, mint a szintaxis és a morfológia közöttit. Ezt azzal magyarázza, hogy míg a morfológia a formális, belső grammatika része, addig a diskurzus a nyelvnek a grammatikán kívüli komponense, és a grammatikán kívüli komponensekhez való hozzáférés sokkal összetettebb kognitív feladatot ró a nyelvtanulóra. Az elmélet 2011-es változatában a szerző azt állítja, hogy a szintaktikai tévesztéseket nem az okozza, hogy a nyelvtanuló nem ismeri az információs szerkezetet, például a topik és a fókusz fogalmát, hanem az, hogy nem tudja kódolni a szövegben a fókuszot.

Az elmélet bírálói azonban felhívják a figyelmet arra, hogy nem minden anyanyelvet közelítő tudással rendelkező L2 nyelvtanulónak ugyanahhoz az interface-hez tartozó jelenség jelent nehézséget, és nem minden azonos interface-hez tartozó

jelenség egyformán nehéz. Valamint óvunk attól az általánosítástól, hogy egyes interface-eket problémásnak, illetve kevésbé problémásnak tartunk. Azt sem lehet mindig biztosan eldönteni, hogy egy jelenség melyik interface-hez tartozik. A klitikumok ismétlését topikpozícióban hová kellene sorolni? A szintaxis-diskurzus vagy a szintaxis-szemantika interface-hez, illetve, mivel létezhetnek hármass kapcsolatok is, a szintaxis-szemantika-diskurzus interface-hez? (White, 2011)

3.6 Az idegennyelv-tanulás végső szakasza

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között az egyik fontos különbség, hogy míg az anyanyelvi beszélők nyelvi kompetenciája (belső tudása) nagyon hasonló, az idegen nyelvet tanulók nyelvi kompetenciája között a nyelvelsajátítás befejeződése után nagy különbségek lehetnek, még az azonos anyanyelvvvel rendelkezők esetében is.

Mikor mondhatjuk, hogy valakinél befejeződött az idegennyelv-tanulás folyamata? Elérhető-e a másodiknyelvben ugyanaz a nyelvi állapot, mint az anyanyelvben? Milyen nyelvi szint után nem mutatható ki már fejlődés a másodiknyelvtudásban? A legmegbízhatóbb, bár a legnehezebben kivitelezhető és legidőigényesebb módszer a longitudinális vizsgálat. Ebben az esetben a két mintavétel között eltelik néhány év, és amennyiben a beszélő nyelvhasználatában nincs változás, akkor megállapítható, hogy nála már lezárult a nyelvtanulás folyamata. Ehelyett azonban sokszor más szempontok alapján kell kiválasztani a kísérletben részt vevőket: például, hogy mennyi ideig élt célnyelvi területen, aktívan használja-e a célnyelvet, ezenkívül gyakran személyes interjúkkal és a nyelvtudás szintjét mérő tesztekkel is szűrik a vizsgálati alanyokat.

Az L2-t a pubertáskor után tanuló beszélők idegennyelv-tudása sosem egyezik meg az anyanyelvi nyelvtudással. Jóllehet vannak olyan beszélők, akiknek a nyelvi rendszere alapvetően nem különbözik az anyanyelvi beszélők nyelvtani rendszerétől, a generatív felfogás szerint nem tekinthetjük a tudásukat anyanyelvi tudásnak. Amit használ, az nem az anya- vagy első nyelve, hanem az idegennyelv-tanulás során folyamatosan változó nyelvállapot, az úgynevezett köztes nyelv (interlanguage). De ezt a nyelvet is az anyanyelvéhez hasonlóan az univerzális grammatika szabályai irányítják.

Azt, hogy mennyire közelítheti meg az L2 az anyanyelvi beszélők grammatikai és kommunikatív kompetenciáit, sokan kapcsolatba hozzák az életkorral, pontosabban,

hogy hány éves korban tanulta valaki az idegen nyelvet. A generatív felfogás szerint csak azok tehetnek szert anyanyelvi szintű és minőségű idegennyelv-tudásra, akik gyerekkorukban, de legkésőbb a pubertáskor előtt érkeztek a célnyelvi területre. Akik a pubertáskor után tanulják az idegen nyelvet, azoknak „csupán” anyanyelvközeli lehet az idegennyelv-tudásuk. Az anyanyelv és az anyanyelvközeli nyelvtudás közötti apró eltérések egyike a nyelvi intuíció. A nyelvi intuíciónk segítségével nagy pontossággal el tudjuk dönteni, hogy valami helyes-e vagy nem az anyanyelvünkben.

A nyelvtanulás utolsó szakaszának jellemzőit vizsgálta Montrul és Slabakova. 2003-ban végzett vizsgálatuknak két fontos tanulsága volt. Az egyik, hogy felnőttkorban is elsajátíthatók apró, interpretációs különbségek, a másik pedig, hogy olyan funkcionális kategóriákra is szert lehet tenni, amelyek nincsenek jelen az anyanyelvben. A spanyol nyelv két múlt idejének, a befejezett, perfektív aspektusú indefinidónak és a nem perfektív imperfectónak a használatát tesztelték olyan angol anyanyelvűek körében, akik felnőttkorukban tanultak meg spanyolul, és akik mindannyian magas szintű, anyanyelvközeli nyelvtudással rendelkeztek. Az angol nyelvben a cselekvést kifejező igék múlt idejének inherens perfektív jelentése van, és nincs direkt megfelelője a spanyol [-perfektív] imperfecto alaknak, vagyis hiányzik az aspektushoz kapcsolódó funkcionális kategória:

(10) Indefinido

Laura constru-yó una casa.

Laura build-PFV a house ('Laura built a house.')

(11) Imperfecto

Laura constru-ía una casa.

Laura build-IPFV a house ('Laura was building a house.')

A kísérletben az igeidők jelentése közötti különbséget az általános alany generikus és specifikus használatán keresztül vizsgálták azért, mert így feltételezhető, hogy egy nem tanult (poverty of stimulus) jelenségről van szó, egy olyan esetről, amelyet nem tárgyalnak a nyelvkönyvek, és amelyekkel kapcsolatban hiányoznak a pozitív inputok.

(12) Indefinido

Se com-ió bien en este restaurante.

REFL eszik-PST.PFV jól ban ez étterem

(13) Imperfecto

Se com-ía bien en este restaurante.

REFL eszik-PST.IPFV jól ban ez étterem

Generikus értelmezés esetén kizárt az indefinido használata, míg az imperfectót tartalmazó mondatot (*Se comía bien en ese restaurante*) kétféleképpen is lehet értelmezni: 'Általában az emberek és mi is jókat ettünk ebben az étteremben'. Az indefinidót tartalmazó mondatnál (*Se comió bien en ese restaurante.*) azonban az általános, generikus értelmezés kizárt, csak azt az üzenetet hordozza, hogy mi jót ettünk ebben az étteremben.

A résztvevőknek a fenti két mondatról (12) és (13), valamint a hasonló mondatpárokról a szituáció pontos ismeretének birtokában el kellett dönteniük, hogy melyik igeidőt, igeidőket lehet használni, ezt az dönti el, hogy a mondatnak az adott szituációban generikus és/vagy specifikus jelentése van. Az előbbi (12) indefinidós mondathoz például a következő két magyarázatot fűzték. Specifikus jelentés esetén, amikor helyes az indefinido használata: „*Az emberek többsége szerint a Jefferson utcai étterem nagyon jó, és a kiszolgálás is kiváló volt. Ott ünnepeltük Carlos születésnapját, és mindannyian nagyon elégedettek voltunk. Milyen kár, hogy bezárták! Milyen jól lehetett enni ebben az étteremben.*” A generikus használat esetén, amikor viszont helytelen az indefinido használata: „*Az újságok szerint a Jefferson utcai étterem nagyon jó, és a kiszolgálás is kiváló volt. Sajnos tavaly nyáron bezárták, így nem tudtuk kipróbálni! Milyen jól lehetett enni ebben az étteremben.*” A második szituációban az általános alany csak az emberekre általában vonatkozhat, ezért ezt a rövid történetet csak az imperfectós mondat zárhatja.

	Specifikus értelmezés		Generikus értelmezés	
	indefinido – szerepelhet indefinido	imperfecto – szerepelhet imperfecto	indefinido – nem szerepelhet indefinido	imperfecto – szerepelhet imperfecto
L2: n = 17	5.05	4.82	0.65	5.11
anyanyelvi: n = 20	5.2	4.8	0.8	5.55

3.5 táblázat: Helyes válaszok átlaga, ahol a maximum pontszám 6.

Összesen hat mondatpár esetén kellett a résztvevőknek dönteni, és a jó válaszáért pontot kaptak. A legmagasabb pontszám a 6 volt. A 3.5 táblázat adatai a helyes válaszok átlagát adják meg. Az eredmények nem mutattak különbséget az anyanyelvi nyelvhasználók és a nyelvtanulók között. Tehát ezek a felnőtt nyelvtanulók érzékenyek voltak olyan apró nyelvtani, nyelvhasználati különbségekre is, amelyet csak az univerzális grammatika segítségével sajátíthattak el, mivel az anyanyelvükben ezek nem léteznek.

Sorace kísérlete is azt vizsgálta, hogy el lehet-e sajátítani tökéletesen olyan jelenségeket, amelyek nincsenek jelen az anyanyelvben. Az ő eredményei azonban egy kicsit mást mutatnak: Angol és francia anyanyelvűek között vizsgálta az olasz unakkuzatív igék használatát múlt időben, segédigékkel és klitikumokkal. A kísérletben a mondatok nyelvtani helyességére kérdezett rá. Az anyanyelvi beszélők, a francia anyanyelvűek és az angol anyanyelvűek csoportjai között jelentős különbségek születtek.

A francia és olasz nyelvben hasonló megkötések léteznek az unakkuzatív igékkel kapcsolatban. Csak apró különbségek vannak a két nyelv között. Az angol nyelvben viszont nincsenek meg ezek a megkötések. Míg a franciák választásai az anyanyelvükben meglévő szabályokat tükrözték, addig az angol anyanyelvűek bizonytalanok voltak, és eredményeik a skála középértékei körül mozogtak, ami valószínűleg arra utal, hogy az angol anyanyelvűek nem tesznek különbséget a különböző típusú unakkuzatív mondatok között.

Még nem tudjuk megmagyarázni, hogy egyes anyanyelvi szabályok miért maradnak meg az L2-ben, míg mások viszont könnyedén eltűnnek. Több kutató is hangsúlyozza, hogy ebben a szakaszban is figyelembe kell venni a performancia (nyelvhasználat) és kompetencia (mentális folyamatok rendszere, belső tudásunk a nyelvről) közötti különbséget (Chomsky, 1968). A nyelvhasználatot befolyásolhatják a külső körülmények, de a belső tudásunkat nem. Ezért az, hogy egy beszélő egy adott helyzetben nem vagy rosszul használja a nyelvet, még nem biztosan jelenti azt, hogy nem is rendelkezik az ehhez szükséges tudással.

Általánosan elfogadott, hogy az idegennyelv-elsajátítás sok mindenben hasonlít, de ugyanakkor különbözik is az anyanyelv-elsajátításától. A velünk született nyelvelsajátítási képességen és a külvilágból érkező inputokon túl más tényezők is

befolyásolják, ilyenek például az életkor, az anyanyelv, az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolata, az egyéni mentális és nyelvi képességek. Ezekből a szerteágazó ismeretekből kell felépíteni az idegennyelv-tanulás folyamatát bemutató egységes rendszert, amihez még igen sok kutatást kell elvégezni.

3.7 Néhány fontosabb jelenség a spanyol mint L2 kutatásában

A következő részben bemutatok néhány, a spanyol nyelv elsajátításával kapcsolatos nemzetközi kutatást, amelyek rávilágítanak a nehezebben elsajátítható nyelvtani jelenségekre. Ilyen például a múlt idők vagy a névmások használata, a főnév és a melléknév sorrendje, illetve az igék típusa és a szórend közötti összefüggések. Mivel ez a terület itthon még kevésbé kutatott, az általam idézett kutatásokban nem magyar anyanyelvű diákok vettek részt, ám ezeknek a jelenségeknek az elsajátítása számukra is nehézséget jelent.

3.7.1 A főnév és a melléknév sorrendje

A spanyol nyelvben az értékelő melléknevek (például *szép, jó, kellemes*) állhatnak a főnév előtt és után is, míg az alakot, a nemzetiséget, a szint és a méretet jelölők csak követhetik a főnevet. Az angol nyelvben a melléknév kötelezően megelőzi a főnevet, a franciában bizonyos melléknevek állhatnak a főnév előtt és után is, de ezek nem mindig ugyanazok a melléknevek, amelyek a spanyol nyelvben. A spanyolul tanulónak tehát meg kell tanulnia, hogy bizonyos melléknevek állhatnak a főnév után és előtt is, és a főnév és a melléknév sorrendje finom jelentésbeli különbséggel járhat. Valamint azt is el kell sajátítania, hogy a melléknevek bizonyos csoportjai kizárólag a főnév után szerepelhetnek.

2008-ban Androutopoulou, Espanol-Echeverría és Prevost a következő kísérletet végezte. A résztvevők anyanyelve a francia volt, tudásszintjük középhaladó, illetve haladó. A kísérletben csak a főnevet megelőző mellékneveket vizsgálták. A résztvevőknek egy négyes skálán kellett értékelniük, hogy a melléknév + főnév sorrendjét mennyire tartják helyesnek. A melléknevek között voltak olyanok, amelyek:

- 1) nem állhatnak a főnév előtt a spanyol és a francia nyelvben sem,
- 2) a spanyolban állhatnak a főnév előtt, de a franciában nem,
- 3) mindkét nyelvben állhatnak a főnév előtt.

Az eredmények azt mutatták, hogy a középhaladó és a haladó csoportban is szignifikánsan jobbnak értékelték azokat a melléknév + főnév kapcsolatokat, amelyek a franciában is megtalálhatóak. A haladó csoport általában elutasította azokat, amelyekben nem engedélyezett a melléknév + főnév sorrend, a középhaladó csoport tagjai azonban ezeknél a mondatoknál határozatlanságot mutattak azzal, hogy általában középső értékeket választottak.

A kísérletnek két fontos tanulsága volt. Az egyik, hogy az anyanyelv erősen befolyásolja a főnév + melléknév sorrendjét. A másik pedig az, hogy középhaladó szinten a nyelvtanulók érzékenyek a melléknév + főnév sorrendjére, de még nem használják teljesen jól, majd fokozatosan érik el az anyanyelvi beszélők nyelvi készségét.

Rothman és társai 2010-ben vizsgálták az értékelő melléknevek jelentésbeli különbségét attól függően, hogy azok megelőzik vagy követik a főnevet. Két feladattal is mérték az angol anyanyelvű diákok teljesítményét, és mindkét feladatban ugyanazt az eredményt kapták. Haladó szinten a diákok eredményei szinte megegyeztek az anyanyelvűekével, a középhaladók azonban sokkal gyakrabban választották a főnév utáni pozíciót. Ezek szerint az elsajátítás több szakaszból áll, az első szakaszban a diákok megtanulják/átprogramozzák az anyanyelvüktől eltérő főnév + melléknév sorrendet, majd egy későbbi szakaszban sajátítják el a főnév + melléknév sorrendjéből adódó szemantikai különbségeket. Ez alátámasztja az Interface Hypothesis megengedőbb, későbbi változatát (Sorace, 2011), miszerint a szintaxis-szemantika interface szinte anyanyelvi szinten elsajátítható.

3.7.2 Az igék argumentumszerkezete

A spanyol nyelvben az unakkuzatív igéknek három csoportja létezik:

- 1) Az egyik csoportba tartoznak azok az unakkuzatív igék, amelyeknek van tranzitív párjuk, és kötelezően a „se” klitikummal állnak, ilyen például a *romperse* (eltörik) – *romper* (eltör) igepár.
- 2) A másik csoportba tartozó igék „se” klitikum nélküliek, és a tranzitív párjuk egy tőlük különböző ige, például *caer* (leesik) – *tirar* (ledob).
- 3) Illetve vannak olyan unakkuzatív igék, a létezést, létrejövést: *aparecer* (megjelenik) és az inherens irányváltozást kifejezők: *llegar* (megérkezik), *salir* (elmegegy), amelyeknél

nincs értelme tranzitív párról beszélni, mivel egybeesik a cselekvés kezdeményezője és végrehajtója. Ezek sem tartalmazzák a „se” klitikumot.

A „se” nélkül álló unakkuzatív igéknek, az unergatívokhoz hasonlóan, van faktitív használatuk, *hacer caer* (leejt), *hacer aparecer* (megjelentet), *hacer llegar* (érkeztet).

Sokan vizsgálták az intranszitiv igék idegen nyelvi elsajátítását, mivel úgy tartják, hogy a nyelvtanulók viszonylag ritkán találkoznak ilyen igékkel, kevés bemenő információjuk van róluk (powerty of stimulus), s így a rájuk vonatkozó vizsgálatokkal következtetni lehet arra, hogyan befolyásolja az anyanyelv, illetve az univerzális grammatika az idegennyelv-tanulást.

Montrul (1999) középszintű spanyol nyelvtudással rendelkező török és angol anyanyelvű diákok között végzett kísérletet, ahol unakkuzatív és tranzitív mondatpárok helyességét kellett egy pozitív–negatív Likert-skálán értékelniük. Azt feltételezte, ha a török diákok eredményei jobbak lesznek, mint az angol diákoké, akkor a nyelvelsajátítás során az anyanyelv hat (L1 transzfer), mert a török nyelvben a spanyolhoz hasonlóan létezik egy klitikum, amely megkülönbözteti a tranzitív és unakkuzatív igéket. Ezzel szemben, ha a nyelvelsajátítást az univerzális grammatika befolyásolja, akkor mindkét csoport tranzitív jelentéssel is fogja használni a létezés, létrejövést és az inherens irányváltozást kifejező igéket, ahogyan az angol anyanyelvű kisgyerekek is néha hibás mondatokat alkotnak (*The father arrived the girl late. / *El padre llego a la niña tarde. / *Az apa megérkeztette a lányát későn.).

A következő eredmények születtek:

- 1) Mindkét csoport ismerte a *romper/romperse* igék közötti tranzitív–inchoatív jelentésbeli különbséget, de az angol diákok kismértékben elutasították az unakkuzatív változatot (*romperse*). Az angol nyelvben az unakkuzatív igék klitikum nélküliek.
- 2) Mindkét csoport kevésbé rossznak (nulla körüli értékekkel) ítélte meg azokat a mondatokat, ahol a spanyol nyelvben nem lehet az unakkuzatív igét tranzitív jelentéssel használni.

Mivel a török és az angol csoportban is hasonló eredmények születtek, ez a kísérlet nem támasztja alá Schwartz és Sprouse „Full Transfer/Full Acces” elméletét, miszerint az idegennyelv-tanulás kiindulópontja az anyanyelv. Montrul úgy gondolja, hogy a nyelvtanulók teljes mértékben hozzáférnek az univerzális grammatikához, hisz

az angol gyermeknyelvben is hallható „rossz” mondatokat alkotnak (*The father arrived the girl late). Azt is feltételezi, hogy a nyelvi transzfer moduláris, mivel az anyanyelv hatása jobban kimutatható a morfológiában, mint az argumentumszerkezetben. 2000-ben és 2001-ben végzett követő vizsgálata alapján, amiben más L1–L2 párosítások is szerepeltek, megállapítja, hogy az idegennyelv-elsajátítás során a morfológiát tekintve kimutatható az anyanyelv szerepe, míg a szintaxis terén minden csoport, az anyanyelvtől függetlenül, hasonló eredményeket ért el.

2003-ban Cabrera és Zubizarreta azt vizsgálták, hogy a nyelvtanulók melyik nyelvi szinten válnak érzékennyé az igék különböző típusaira (unakkuzatív/unergatív, inchoatív/tranzitív). Montrullal szemben azt feltételezték, hogy a tanulók csak az unakkuzatív igéket használják (rosszul) tranzitív környezetben, az unergatívokat nem, mert érzékenyek az unakkuzatív és az unergatív igék közötti különbségekre (7), (8). Montrul vizsgálata alapján készítették el a saját kísérletüket, amelyet kiegészítettek egy írásbeli produkciót igénylő feladattal is. Három nyelvi szintű (kezdő, középhasaladó, haladó) csoportban végezték a kísérletet.

(7) El niño lloró. / *El dentista lloró al niño.

A gyerek sírt. / A fogorvos megríkatta a gyereket.

(8) La niña llegó tarde. / *El padre llegó a la niña tarde.

A kislány későn érkezett. / Az apa későn érkezette a lányát.

A vizsgálat eredményei: Mindhárom csoport jól értette és használta az intranszitiv igéket (az unakkuzatívokat és az unergatívokat is). Valamint elutasította – helyesen – a tranzitív igéket intranszitiv környezetben (*El pollo se cortó / El cocinero cortó el pollo. **A csirke „feldarabolódott”. / A szakács feldarabolta a csirkét.*).

A kezdők és a középhasaladók között még előfordultak olyan diákok, akik tranzitív jelentéssel használták azokat az unakkuzatív igéket, amelyeknél ez nem lehetséges (*leesik, megérkezik, megjelenik*). A haladók között már szinte senki nem követte el ezt a hibát. Vagyis Cabrera és Zubizarreta ugyanazt az eredményt kapták, mint Montrul. Ők azonban azt emelték ki, hogy a diákok az unakkuzatív igéket többször használják rossz környezetben, mint az unergatív igéket, valamint hogy haladó szinten már jól használják ezeket az igei csoportokat is. Szerintük ebből az következik, hogy a diákok érzékenyek az igék lexikai és szemantikai tulajdonságaira.

A kezdő és a középhasadó csoportban végzett követő vizsgálat során kétféle nyelvtanulói csoportra bukkantak, amelyeket konzervatívnak és kreatívnak neveztek el. A konzervatívok nem hajlamosak arra, hogy unakkuzatív igéket tranzitív jelentéssel ruházzanak fel, míg a kreatívok igen. A kreatívok között voltak olyanok, akik csak az unakkuzatív igéket használták tranzitív jelentéssel, az unergatívokat nem, mások viszont mindkét típusú igét. Ez alátámasztja Oshita (2001) „Unaccusative Trap” elméletét, miszerint a nyelvtanulás korai szakaszában a diákok minden intranszitiv igét unergatívként kezelnek.

Az az elképzelés, hogy a nyelvi transzfer nem modulárisan történik, hanem különböző fejlődési szakaszai vannak, a „Developmentally Moderated Transfer” (DMT) nevet kapta, és Cabrera az egyik meghatározó képviselője. 2010-ben Montrul 1999-es kísérletét alakította át úgy, hogy a helytelennek ítélt mondatokat a diákoknak ki kellett javítaniuk. Az angol anyanyelvű résztvevők között voltak kezdők, középhasadók és haladók is. A vizsgálat eredményei alapján Cabrera két egymásra épülő fejlődési fázist különít el az inchoatív/transzitiv igék elsajátítása során:

- morfológiai transzfer, ilyenkor a nyelvtanulók az anyanyelv hatása miatt még nem használják a „se” klitikumot a *romper/romperse* igepároknál.
- lexikai-szintaktikai transzfer, ebben a fázisban előnyben részesítik a *romper(se)* igepárt a *cortar(*se)* igepárral szemben.

Cabrera szerint a nyelvelsajátítás nem moduláris, hanem fokozatos. A morfológia a nyelvtanulás korai szakaszában sajátítható el, a lexikai-szintaktikai tudás, például a különböző igei csoportokra való érzékenység pedig inkább a későbbi szinteken.

3.7.3 Az alany és az állítmány sorrendje

A spanyol nyelvben a jelöletlen szórend lehet SV vagy VS, az unakkuzatív igéknél VS, a tranzitív és az unergatív igéknél SV. Ha az alany fókuszban van, akkor mindig VS a szórend. A helyes szórend használatához a nyelvtanulónak lexikai-szintaktikai ismeretekre (az unakkuzatív igék esetében), valamint információs szerkezeti-szintaktikai (alanyi fókusz esetében) ismeretekre van szüksége.

Hertel (2003) azt vizsgálta, hogy milyen nyelvi szinten képesek a nyelvtanulók különbséget tenni az unergatív és unakkuzatív igék, valamint a jelöletlen és az alanyi fókusz tartalmazó mondat SV/VS szórendje között. Az angol anyanyelvű résztvevők négy nyelvi szinthez tartoztak, voltak köztük kezdők, alacsony szintű középhaladók, magasabb szintű középhaladók és haladók. Kontextusba helyezett szóbeli produkció során kellett SV/VS szórendű mondatokat alkotniuk. A kísérlet eredménye szerint a kezdő és középhaladó nyelvtanulók nem érzékenyek a lexikai-szintaktikai megszorításokra a szórendet illetően, az anyanyelvük megszorításait viszik át az idegen nyelvre. A haladók viszont olyankor is használják a VS szórendet, amikor az anyanyelvi beszélők nem (overgeneralisation).

Lozano (2006) első kísérletében angol és görög anyanyelvű haladó szintű diákok csoportjait hasonlította össze a VS/SV szórend használata szempontjából. A tanulók az unakkuzatív és az unergatív igéknél az angol és a görög csoportban is jó szórendet használtak. Az alanyi fókuszos mondatoknál viszont nem volt statisztikailag szignifikáns különbség az angol és a görög tanulók között a helyes (VS) és helytelen (SV) mondatok használatát illetően, az angol és görög anyanyelvűek hasonlóan teljesítettek, noha a két nyelv egymáshoz és a spanyolhoz képest is más-más paraméterekkel rendelkezik. Lozano megismételte ezt a kísérletet különböző szintű (középhaladó+, haladó-, haladó+) kizárólag görög anyanyelvű csoportokban. Ebben a második kísérletben az unakkuzatív és az unergatív igéket jól használták a görög résztvevők, az alanyi fókusz tartalmazó mondatoknál pedig, ha unakkuzatív volt az ige, fokozatosan egyre jobb eredmények születtek. A középhaladók még vegyesen használták a VS/SV szórendet, a haladó- csoportban már többen használták a helyes VS szórendet, de nem volt szignifikáns különbség a két szórend között, a haladó+ csoportban pedig szignifikánsan többen választották a VS szórendet. Az unergatív igét tartalmazó alanyi fókuszos mondatok esetében a tanulók minden szinten inkább a helytelen SV szórendet választották. Ezeknek az eredményeknek az alapján Lozano megállapította, hogy a spanyolul tanuló görögöknek nehézségeik vannak a szintaxis-diskurzus interface elsajátításával, míg a lexikon-szintaxis interface elsajátítása nem okoz nekik nehézséget, mivel megérzéseik összhangban állnak az univerzális megszorításokkal. Ezek az eredmények megerősítik Sorace „Interface Hypothesis”-ét, de ellentmondanak az „Unaccusativ Trap” elméletének (Oshita, Cabrera, Zubizarreta), amely szerint a tanulók sokáig nem tesznek különbséget az unakkuzatív és az unergatív

igék között. Lozano elképzelhetőnek tartja, hogy a görög diákokat az anyanyelvük tette érzékenyé az unakkuzatív és unergatív igék közötti szórendi különbségekre.

Mivel az angol nyelvben nincs igeemelés, az angol anyanyelvűeknek a kérdőszavas kérdések szórendjének elsajátításakor új paramétereket kell megtanulniuk. Mandell (1998) vizsgálta először ezt a jelenséget, és kimutatta, hogy az új paraméterek elsajátítása fokozatosan történik: először megtanulják a kötelező igeemelést a kérdőszavas kérdésekben, majd az eldöntendő kérdésekben, és csak a harmadik fázisban helyezik a határozót az ige és a tárgy közé. Ezt támasztja alá White 1992-es kísérlete is (lásd 99. oldal).

Guijarro-Fuentes és Larrañana (2011) szintén az igeemelést vizsgálták angol anyanyelvűek különböző szintű csoportjaiban, és megállapították, hogy az igeemelés elsajátítása problémamentes, az igazi nehézséget az ige és az alany nemben és számban való egyeztetése okozza, és ebből arra következtettek, hogy az elsajátítás során egymástól függetlenül fejlődik a morfológia és a szintaxis.

3.7.4 Tárgy- és részes esetű névmások elsajátítása

Andersen (1983, 1984, 1990), Klee (1989), VanPatten (1990) vizsgálatai alapján a tárgy- és részes esetű névmások elsajátításáról elmondható, hogy a nyelvtanulók először az első és második személyű alakokat sajátítják el. A névmás és az ige sorrendjét tekintve kezdetben az anyanyelvükre jellemző szórendet használnak, s csak később kezdik el a spanyol nyelvre jellemző szórendet használni, miszerint itt a névmások megelőzik a ragozott igét, a nem ragozott alakok esetében viszont követhetik is a személyt és a számot nem jelölő igealakot. A harmadik személyű alakok elsajátítása azért nehezebb, mert ezek az alakok egybeesnek a határozott névelővel (*la, las*) és a vonatkozó névmással (*lo*). A részes esetű névmásokat hamarabb sajátítják el, mint a tárgyesetűeket, mivel itt nincsenek homofón alakok (VanPatten, 1990). Összefoglalva, a homofón és a multifunkcionális alakok elsajátítása nehezebb, és ezért lassabb folyamat. Alacsonyabb szinteken a tanulók inkább főneves kifejezést használnak a névmás helyett, illetve kihagyják a mondatból a névmásokat.

Zyzik (2004) és Malovrh (2008) vizsgálatai hasonló eredményekkel zárultak, de a kísérletek dizájnya alaposabb volt, több résztvevővel, több szinten és többféle feladattal dolgoztak. Malovrh megállapította, hogy a különböző szinteken a

nyelvtanulók más-más stratégiát használnak: kezdetben a főneves kifejezéseket preferálják, majd egyre kevésbé hagyják ki a mondatból a névmásokat, először a nem homofón (*me, te, nos, le, les*) alakokat sajátítják el, ezt követik a hímnemű harmadik személyű alakok (*lo, los*), és csak utolsóként a nőnemű harmadik személyű alakok (*la, las*). Tehát a névmások multifunkcionális használatának elsajátítása fokozatosan történik. Az, hogy a harmadik személyű alakok elsajátítása viszonylag későn valósul meg, valamint hogy a hímnemű alakokat hamarabb használják helyesen, mint a nőneműeket, megerősíti azt az elméletet, hogy a szintaxis elsajátítása ebben az esetben korábbi, mint a morfológiáé. Malovrh azt is megállapítja, hogy az írott szöveg alkotásakor a tanulók kevesebb morfológiai hibát követnek el, mint a szóbeli produkcióban. Ebből következik, hogy a méréskor használt feladattípus pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja az eredményeket. Végül négy fejlődési fázist különít el a tárgy- és részes esetű névmások idegen nyelvi elsajátítása során: kiindulási (default) állapot, az ismeretek bővítésének időszaka (expansion), az ismeretek átcsoportosítása (restructuring), az ismeretek megszilárdítása (stabilization).

Zyzik (2008) a klitikumok elhagyását vizsgálta és azt feltételezte, hogy a klitikumok elhagyását nem kizárólag az okozhatja, hogy a nyelvtanulók nem ismerik a helyes alakokat és a klitikum szórendi helyét, hanem az is, hogy annak ellenére, hogy birtokában vannak a szükséges ismereteknek, a produkció során nem tudják ezeket mozgósítani.

Franceschina (2001) nyolc alkalommal személyes interjút készített egy olyan angol anyanyelvű férfival, aki felnőttként kezdett el spanyolul tanulni, majd 19 éven keresztül, megszakítás nélkül spanyol nyelvterületen élt. A kutató a nemből és a számban való egyeztetés helyességét vizsgálta, és azt az eredményt kapta, hogy a produkció során elkövetett hibák többsége a nemből egyeztetésből származik, valamint hogy a hímnemű alakok (*lo*) használata messze felülmúlja a nőnemű alakokét (*la*). Martin számára a hímnemű alak az elsődleges (default use). Malovrh (2008) kísérlete során pedig azt találta, hogy az egyes számú alakok az elsődlegesek a többes számúakkal szemben.

VanPatten (2004) elmélete a bejövő információk (input) szerepére helyezi a hangsúlyt. Szerinte nélkülük elképzelhetetlen a nyelvelsajátítás, míg a nyelvtanulók produkciójára (output) csak a fejlődés megkönnyítése érdekében van szükség. Szerinte a bejövő információk feldolgozását két fő elv határozza meg, a forma és a jelentés

kapcsolata, valamint az úgynevezett első főnév elve (*First Noun Principle = FNP*). A spanyol klitikumok elsajátításakor VanPatten szerint az „első főnév elvének” meghatározó szerepe van. Az FNP kimondja, hogy a szövegben először elhangzó információnak a hallgató ösztönösen ágens szerepet tulajdonít. Vagyis amikor az ige előtt álló klitikumokat a nyelvtanuló feldolgozza, akkor ezeket alanyként kezeli, nem pedig tárgyként, s ez zavart okoz a feldolgozás folyamatában. VanPatten ennek tulajdonítja a klitikumok késői elsajátítását. Sok más vizsgálat is alátámasztotta ezt az elméletet (Malovrh, 2006, Lee és Malovrh, 2010). Pléh Csaba (1985) magyar óvodások körében végzett vizsgálata is hasonló eredményeket hozott.

Másik fontos eredménye a névmásokkal kapcsolatos vizsgálatoknak az a megállapítás, hogy a szintaxis tökéletesen elsajátítható alapos morfológiai ismeretek nélkül is, tehát az idegennyelv-elsajátítás során látszólag nincsen kapcsolat a szintaxis és a morfológia között.

3.8 Az osztálytermi nyelvtanítás lehetőségei és korlátai

A másodiknyelv-elsajátítás vizsgálatokor különbséget kell tenni a pubertáskor előtti és a pubertáskort követő időszak között. A pubertáskortól kezdve a tanulók értelmi-absztrakciós képességeinek fejlődésével összhangban egyre nagyobb szerepet kap az explicit, analitikus nyelvtanítás és -tanulás. Mivel az én kutatásom egyetemisták között zajlott, elsősorban a pubertáskort követő idegennyelv-tanulásra koncentráltam.

Ideális esetben a nyelvtanulás elsődleges célja a kommunikáció, a tanuló meg akarja érteni más anyanyelvűek gondolatait, közléseit, illetve ki akarja fejezni magát egy számára „idegen” nyelven. Az idegennyelv-elsajátítás különbözik az anyanyelv-elsajátítástól, a velünk született nyelvelsajátítási képességen és a külvilágból érkező inputokon túl más tényezők is szerepet kapnak, ilyenek például az életkor, az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolata, az egyéni mentális és nyelvi képességek. A nyelvtanítás módszertana kezdetben elsősorban az inputok milyenségével és mennyiségével foglalkozott. Ezek, az 1970-es és 80-as évek kutatásainak köszönhetően, mind a tantervekben, mind a tankönyvekben pontosan követik az idegennyelv-tanulás feltételezett folyamatait.

Az utóbbi évek kutatásainak középpontjában viszont már az áll, hogyan lehet a tanulási folyamat során a forma és a jelentés összekapcsolását optimalizálni. Ma már nem tekintik kizárólagosnak a bejövő célnyelvi információk fontosságát. Nem cél, hogy

az idegennyelv-tanulás folyamatát az anyanyelv-elsajátítás folyamatához közelítjük. A nyelvórákon napjainkban már anyanyelvi magyarázatok is elhangozhatnak, kezdő szinteken mindenféleképpen. Kísérletek bizonyítják, hogy azok a nyelvtanulók, akik explicit információkat kaptak bizonyos nyelvtani vagy pragmatikai jelenségekről, jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport. Az explicit információk tudatosítják a használatot, így segítik az új paraméterek elsajátítását, illetve átkódolását. Az explicit információkon kívül a nyelvórákon sokszor tanulási stratégiákkal is segítik a nyelvtanulót.

A kötőmód jól példázza, hogy miért fontosak az explicit magyarázatok a spanyol mint idegen nyelv esetében. A kötőmód a kijelentő módhoz képest viszonylag ritkán fordul elő, és mivel a szabályos igéknél csupán egy hang a különbség a két mód között, ezért a nyelvtanuló ritkán figyel fel erre a jelenségre. Amit észrevesz, azok inkább a rendhagyó alakok. Másfelől az anyanyelvi beszélők sem használják mindig egységesen a kötőmódot, és ez igencsak megnehezíti a forma és a jelentés összekapcsolását (Dekeyser, Prieto Botana, 2014), ha erről nem kap explicit információt a nyelvtanuló.

A forma és a jelentés összekapcsolódását segíti a tanári hibajavítás is, a tanuló így kap visszajelzést arról, hogy jól értette-e a magyarázatokat, illetve jól hasznosította-e azokat. Ez azonban csak a pubertáskor utáni nyelvtanulás során javasolt. A hibajavítás lehet explicit vagy implicit, az explicit hibajavítást általában tartósabbnak gondolják. A hibajavítás során azonban figyelembe kell venni a hiba típusát is, hogy mikor és hogyan történik, kapcsolható-e korábbi ismeretekhez, milyen típusú (szorongó vagy stressztűrő) nyelvtanulónál használjuk.

Napjainkban már azt is figyelembe veszik, hogy a nyelvórai és a célnyelvi területen történő idegennyelv-tanulás során más és más tényezők válnak hangsúlyosabbá, illetve meghatározóvá az idegennyelv-tanulás folyamatában. Ideális esetben mindkettőre van lehetősége a tanulónak, és ezek a folyamatok kiegészítik egymást.

Mivel Magyarországon a spanyol nyelvet általában második vagy harmadik idegen nyelvként tanulják, a tanár építhet a tanulók másik idegen nyelvből származó tudására is, itt elsősorban az angol nyelv kaphat szerepet. A korábbi feltételezésekkel (lásd például Full Transfer Full Acces) ellentétben az is elképzelhető, hogy a második és a harmadik idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló nem kizárólagosan az

anyanyelvéhez képest határozza meg az idegen nyelvet, hanem az általa ismert másik idegen nyelvet tekinti kiindulási vagy összehasonlítási pontnak. A tanulók szóbeli és írásbeli produkcióit elemezve sokszor találkozhatunk olyan hibákkal, amelyek az angol nyelv szórendjére vezethetők vissza. Illetve azok a hallgatók, akik a spanyol nyelv tanulása előtt már tanultak egy másik újlatin nyelvet, könnyebben sajátítják el azokat a nyelvi jelenségeket, amelyek különböznek a magyar, illetve az angol nyelvtől (ilyenek például a nemek szerinti egyeztetés, az igeidő-használat, a főnév és a melléknév sorrendje).

Az elmúlt évek kutatási eredményeit figyelembe véve, a kísérletem során használtam explicit magyarázatokat mind a topik és fókusz fogalmának tisztázásához, mind pedig ezek szórendi helyének illusztrálásához. Ezen kívül a tanulói kérdésekhez kapcsolódva beszéltünk az angol és a német nyelv kötöttebb szórendjéről is. A kísérlet után készített fókuszcsoportos beszélgetésben ezeket a tanulók pozitívan értékelték.

A célnyelvi közegben történő nyelvtanulást általában hatékonyabbnak tartják az osztálytermi nyelvtanulásnál, mivel a másik nyelvből érkező közvetlen inputok száma sokszorosa az előbbiben. Az osztálytermi magyarázatoknak, a fent említett jelenségek, valamint amiatt, hogy az idegennyelv-tanulás és az anyanyelv-elsajátítás két egymástól különböző folyamat, a generatív nyelvészek szerint is van létjogosultsága.

Összefoglalás:

Ma már biztosan állítható, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában részt vesz az univerzális grammatika (velünk született nyelvelsajátítási képesség), az anyanyelv, esetleg egy másik, korábban tanult idegen nyelv is. A nyelvtanulás során használt úgynevezett köztes nyelv (interlanguage) nem egy statikus nyelvállapot, hanem egy folyamatosan változó nyelvhasználat. Ez a köztes nyelv azonban sosem éri el az anyanyelvi tudást, kivéve azokat az eseteket, amikor kisgyermekkorban és célnyelvi területen zajlott a nyelvtanulás. Az 1980-as, 90-es évektől kezdődően a generatív nyelvészeti kutatásokban is egyre nagyobb figyelmet és hangsúlyt kap a nyelvtanítás és az osztálytermi nyelvóra. Az anyanyelv-elsajátítással ellentétben az idegennyelv-tanulást nemcsak az univerzális grammatika és a környezetből érkező inputok befolyásolják, hanem a nyelvtanuló anyanyelve, másik idegennyelv-tudása, az életkora és egyéni képességei is. Ez egy bonyolult és összetett folyamat, amelyet még nem ismerünk teljességében.

Az előzőekben bemutatott elméletek és kutatások közül kiemelném azokat, amelyek közvetlenül kapcsolódnak az én kutatásomhoz.

Antonella Sorace Interface Hypothesis-ének 2011-es változatában azt írja, hogy az információs szerkezethez köthető ismereteknek az elsajátítása azért okoz nehézséget a nyelvtanulóknak, mert a szintaxis és a diskurzus közötti átjárás igen nagy megterhelést jelent, ezért bár a tanulók ismerik az információs szerkezet alapfogalmait, a szövegben nem tudják dekódolni a fókuszot.

Tammy Hertel (2003) a jelöletlen és az alanyi fókuszot tartalmazó mondatok szórendjének elsajátítását vizsgálta spanyolul tanuló angol anyanyelvűek között, és arra a megállapításra jutott, hogy a nyelvi szint emelkedésével egyre jobb eredmények születnek, egyre biztosabban, egyre nagyobb százalékban használnak helyes szórendet a tanulók. Ez a vizsgálat abban különbözik az én kutatásomtól, hogy ezek a tanulók nem kaptak explicit osztálytermi magyarázatokat és a tankönyveik sem tárgyaltak szórendi problémákat, valamint hogy magyar-spanyol nyelvpár esetén egyik nyelvben sem kell kitenni a hangzó alanyt, míg az angol nyelvben ez kötelező, ami az angol-spanyol nyelvpár esetében további nehézséget jelent.

Cristóbal Lozano (2006) eredményei viszont azt mutatják, hogy a görög és az angol anyanyelvű spanyol nyelvet tanulók között nem volt statisztikailag szignifikáns különbség a helyes (VS) és helytelen (SV) szórend használatában az alanyi fókuszos mondatok esetében. Ez azért is érdekes, mert spanyolul tanuló görög és angol anyanyelvűek csoportjait hasonlította össze, és ez a két nyelv egymáshoz és a spanyol nyelvhez képest is más-más paraméterekkel rendelkezik. Az unergatív igék esetében nehezebbnek bizonyult az alanyi fókusz, mint az unakkuzatív igék esetében. Lozano megállapította, hogy a spanyolul tanuló görögöknek nehézségeik vannak a szintaxis-diskurzus interface elsajátításával. Ezek az eredmények megerősítik Sorace Interface Hypothesis-ét.

Bill VanPatten (2004) elmélete, Input processing in second language acquisition, a bejövő információk fontosságára és ezeknek a feldolgozására helyezi a hangsúlyt. Nála már szerepet kapnak az osztálytermi explicit magyarázatok, és azt is vizsgálja, hogy ezek hogyan befolyásolják az elsajátítást. Az én kutatásom is abból a feltevésből indul ki, hogy a paraméterek átkódolását explicit magyarázatokkal is támogatni lehet, illetve érdemes.

4. A kísérlet bemutatása

A következőkben arról lesz szó, hogyan tudtam az előző fejezetek elméleti eredményeit a saját tanítási gyakorlatomban használni, hogyan tudtam beépíteni az információs szerkezet fogalmát a spanyol órákba, melyek voltak a „jó gyakorlatok”, és hogy érdemes-e szintaxissal foglalkozni a spanyol nyelvórákon. A kísérlet 2014-ben kezdődött és 2019 júniusában ért véget. Az első mérés valójában egy állapotfelmérés volt, majd ennek a mérésnek az eredményei, a saját elképzeléseim és tanítási meggyőződésem alapján végeztem egy tananyagfejlesztést annak érdekében, hogy megvizsgáljam, hogyan érdemes szórendi ismereteket átadni a spanyol nyelvórákon, és ez tud-e valamiféle többletet adni a spanyolnyelv-oktatáshoz. A második és a harmadik mérés kutatja ennek a tananyagfejlesztésnek az eredményességét. A tananyagfejlesztés és a mérések középpontjában a fókusz használata szerepelt, mert a fókusz szerkezeti helyét tekintve a különbségek dominálnak a két nyelv között. Ma már azonban úgy gondolom, hogy a topik használatának elsajátítására ugyanakkora hangsúlyt kellene fordítani. Mindezt annak ellenére, hogy ebben az esetben sok a hasonlóság. A kísérlet lezárásaként elvégzett fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések is alátámasztják ezt, ezekben többször is elhangzik, hogy a tanulók igénylik a szabályokat, függetlenül attól, hogy hasonlóságokról vagy különbségekről van szó.

4.1 A kísérlet célja

Az elmúlt évek kutatásai abba az irányba mutatnak, hogy noha az idegennyelv-elsajátítás mennyiségileg és minőségileg is különbözik a kisgyermek anyanyelv-elsajátításától, az univerzális grammatika felnőttkorban is elérhető. Az anyanyelvvel történő összehasonlítás, a különbségek és hasonlóságok tudatosítása, az ismeretek explicit átadása, más tanult idegennyelvekre történő utalás, a régi és az új tudás összekapcsolása segítik az elsajátítás folyamatát. Bár az újabb kutatások szerint az univerzális grammatika szerepet játszik az idegennyelv-tanulásban, az UG nem segíti a nyelvtanulót az L1 és L2, vagy L2 és L3 közötti finom különbségek elsajátításában (hiszen mindegyik nyelv az UG egyik megvalósulása). Ezért szerepe lehet a nyelvtanulásban az L1 és L2, vagy az L2 és L3 közötti különbségek kimutatásának, tudatosításának.

Mivel az információs fókusz szerkezeti helye a magyar és a spanyol mondatokban eltérő, helytelen használatuk nyelvhasználati és megértési zavarokat okozhat, ezért az információs szerkezet fogalmának bevezetése és az információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek beépítése a nyelvórákba javítja a tanulók idegennyelv-tudását és a nyelvoktatás hatékonyságát.

Véleményem szerint érdemes felhívni a tanulók figyelmét arra, hogy a spanyol szórendi szabályok különböznek mind a magyar, mind az angol szórend szabályaitól. Ahhoz, hogy a tanulók megértsék a spanyol nyelv szórendi szabályait, szükségük van bizonyos ismeretekre az információs szerkezettel kapcsolatban. Ezenkívül a hagyományos nyelvtani fogalmakkal nem lehet teljeskörűen leírni az információs szerkezettel kapcsolatos szabályokat, a jelölt és jelöletlen mondatok közötti különbségeket. Ehhez új megközelítésre és új fogalmak bevezetésére van szükség, hiszen a diákok számára a spanyol nyelv „szabad” szórendje nehezen értelmezhető, és ezért sokszor egy másik idegen nyelvben tanult szabályokat alkalmaznak, ezeket próbálják átvinni a spanyol nyelvre. Ahhoz, hogy az adott szituációnak megfelelően tudjanak reagálni, illetve hogy idegen nyelven koherens (írott vagy beszélt) szövegeket alkothassanak, segít, ha ismerik a topik és a fókusz fogalmát, ezek szórendi helyét. Mindezek miatt fontosnak tartottam egy olyan tananyagfejlesztés és kísérlet kidolgozását, amellyel a fentieket igazolni lehet. Ennek során a következőkre kerestem választ:

- Javulnak-e a nyelvtanulók kompetenciái, ha beépítjük az oktatásba a topik és a fókusz fogalmát, valamint ha tudatosítjuk a két nyelv információs szerkezete közötti különbségeket és hasonlóságokat?
- Milyen feladatokkal tudom ezeket az ismereteket megtanítani?
- Érdemes-e az információs szerkezettel már a nyelvtanulás kezdő szintjén foglalkozni?

Annak ellenére, hogy a nyelvészeti szakirodalom bővelkedik az információs szerkezettel kapcsolatos elméletekben és kutatásokban, mind a magyarországi, mind a spanyolországi nyelvkönyvekben csak érintőlegesen találkozhatunk ezekkel az ismeretekkel. Az elméleti kutatások eredményei pedig nem egységesek abban a tekintetben, hogy a nyelvtanulás melyik szakaszában érdemes ezeket tárgyalni.

Összefoglalva: a hipotézisem az volt, hogy az eltérő információs szerkezetből fakadó különbségek tudatosítása javítja a nyelvtanulók kompetenciáit, és ezeknek az ismereteknek az átadását már kezdő szintű csoportokban is el lehet kezdeni.

4.2 A kísérlet során használt módszerek

A kísérlet több lépésben valósult meg, és a következő szakaszokból állt: (i) előkutatás vagy állapotfelmérés (2014-ben), (ii) tananyagfejlesztés és ennek osztálytermi megvalósítása különböző szintű csoportokban, majd (iii) a félév végi mérések (2016-ban és 2019-ben), (iv) a kísérlet lezárásaként hallgatói véleményeket gyűjtöttem egy fókuszcsoporthoz vizsgálat segítségével (2019). A kísérlet során az előző rész tapasztalatai mindig befolyásolták a következő egység kialakítását.

Áttekintés a kísérlet lépéseiről:

<i>2014 tavaszi félév</i>	előkutatás
<i>2015-16</i>	tananyagfejlesztés
<i>2016 tavaszi félév</i>	tananyag kipróbálása kezdő és középhaladó csoportokban
<i>2016 május</i>	félév végi mérés
<i>2019 tavaszi félév</i>	tananyag kipróbálása kezdő csoportokban
<i>2019 május</i>	félév végi mérés
<i>2019 június</i>	fókuszcsoporthoz beszélgetés

Az előkutatás célja az volt, hogy megismerjem, a spanyolul tanulók jó szórenddel használják-e a szerkezeti fókuszot, ha nem tanulnak explicite a fókusz szórendi helyét leíró szabályokat. Ehhez irányított válaszokat, illetve olyan mondatok fordítását kértem, amelyekben jelöltem a leghangsúlyosabb szavakat. Mindkét feladatban a bővítményeknek kötött sorrendjük van a spanyol nyelvben és azt vártam, hogy – bár középhaladó-haladó csoportokban végeztem a kutatást –, a válaszok nem fogják következetesen a helyes szórendi változatokat tükrözni.

A tananyagfejlesztés célja egyrészt az információs szerkezethez kapcsolódó ismeretek beépítése a tananyagba, elsősorban a topik és a fókusz fogalmának és szintaxisának megtanítása volt, másrészt olyan feladatok kidolgozása, amelyekkel ezek

az ismeretek beépülhetnek az idegennyelv-tudásába és fejlesztik a tanulók idegen nyelvi kompetenciáit. Az ismeretek átadása, a fogalmak tisztázása, a szabályok bemutatása magyar nyelven történt, számos magyar és spanyol nyelvű kontrasztív példán keresztül. Azért gondoltam jónak a magyar nyelvű magyarázatok használatát az órákon, mert itt fiatal felnőttekről volt szó, náluk a nyelvtanulás során az utánzás már nem játszik olyan nagy szerepet, mint a kisgyerekeknél, és sokan közülük a szabályok ismeretét is előnyben részesítik a tanulási folyamatukban. Az új fogalmak és szabályok ismeretének végső célja, hogy ezek beépüljenek a tanulók a nyelvtudásába, képesek legyenek ezeket a gyakorlatban alkalmazni, és általánosságban is javuljon az idegen nyelvi kompetenciájuk. A topik és a fókusz szórendi helyének elsajátításához mind az öt nyelvi készséget (olvasott és hallott szöveg értése, írott és szóbeli produkció, valamint a két nyelv közötti közvetítés készsége) fejlesztettem. A közvetítés készségét fejlesztő fordítási feladatokat azért tartottam fontosnak, mert ezeken keresztül pontosan visszaadhatók a különböző szórendi variációk apró jelentésbeli különbségei. A feladatok feldolgozásakor is változatosságra törekedtem, szerepeltek önálló, páros és csoportos feladatok. A feladatokat mindig az adott tankönyvi lecke szókincséhez kapcsoltam. Vannak közöttük teljesen új, általam készített feladatok és a szemeszter során használt tankönyv vagy más oktatási anyagok feladatainak átalakítása is. A feladatok részletes leírása a Mellékletben olvasható, itt a feladatoknál zárójelben feltüntettem a forrást, illetve azt, hogy saját feladatról van-e szó. Egy idegen nyelv elsajátításához összetett készségekre, képességekre van szükség, és ez a folyamat sikeresebben fejleszthető, ha több érzékszervünk is részt vesz az elsajátításban. Ennek érdekében készítettem vizuális és mozgásos feladatokat is.

A fejlesztés eredményességét mérő félévvégi mérésben szerepeltek kérdésekre adott irányított válaszok, fordítási és szövegértési feladatok. Ez utóbbinál a szövegértést mérő kérdésekre adott válaszok szórendjének helyességét értékeltem. A szövegértési feladattal az volt a célom, hogy egy általánosabb nyelvi szituációban figyelhessem meg a mondatok szintaxisát. Az irányított válaszoknál és a fordításoknál pedig az előkutatáshoz hasonlóan azt vizsgáltam, hogy mennyire adekvát a bővítmények sorrendje. Az eredmények értékelésekor egyrészt azt vizsgáltam meg, hogy mekkora volt a jó szórendű válaszok relatív gyakorisága fókusz típusok szerint. Másrészt azt, hogy szignifikáns-e a különbség a saját csoport és a kontrollcsoport teljesítménye között.

Noha a kísérletben középfeladók és kezdő hallgatók is részt vettek, a puha egyetemi szabályozás miatt a félévvégi méréskor csak hat hallgató töltötte ki a kezdő szintű feladatlapot. Mivel arra is szerettem volna választ kapni, hogy bizonyos információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek beépíthetők-e a spanyolnyelv-oktatásba kezdő szinten, 2019 tavaszán megismételtem a kísérletet kizárólag kezdő csoportokban. Ennek a megismételt kísérletnek a módszertana megegyezett az előző kísérlet a módszertanával.

A kísérlet lezárásaként kíváncsi voltam a hallgatók véleményére azzal kapcsolatban, hogy ők mennyire tartják fontosnak a szórendi szabályokat az idegennyelvi órákon, hogy az új fogalmak bevezetése segítette vagy hátráltatta őket a tanulásban, illetve, hogy ezeknek a bevezetése mennyire volt időszerű ebben a viszonylag kezdő csoportban (60-80. tanóra körül). Ehhez fókuszcsoporthoz vizsgálatot készítettem. A fókuszcsoporthoz vizsgálat során a résztvevők csoportban beszélgetnek egy adott témáról. Célja az információszerzés a résztvevők csoportos beszélgetésein keresztül. A moderátor tartja a mederben a beszélgetést, aki általában egy konkrét kérdésvázlatot követ. A beszélgetéseken keresztül a kutató megismeri a résztvevők gondolatait, véleményét. Megfigyelheti azt, hogyan beszélnek a résztvevők egy adott témáról úgy, hogy közben mások véleményét is hallják. A beszélgetés közben reflektálhatnak egymásra, átgondolhatják álláspontjukat. A fókuszcsoporthoz vizsgálatban diverzifikáltabb vélemények jelennek meg, mint az egyéni interjúkban. Gyakran alkalmaznak bennük valamilyen közös tevékenységet, amely elvégzése során megfigyelhetők a résztvevők reakciói is (Vicsek, 2006). Ezeken kívül még azt is reméltem, hogy a beszélgetés során új szempontok is felbukkannak, amiket később beépíthetek a tanítási gyakorlatomba.

4.3 Az előkutatás bemutatása

2014 és 2019 között három kutatást végeztem a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, a résztvevők a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanuló egyetemisták voltak. Az előkutatás tulajdonképpen egy rövid felmérés volt 2014-ben, de mivel ez befolyásolta a tananyagfejlesztést és a kutatás kialakítását, röviden ezt is bemutatom. Az előkutatásban megpróbáltam feltérképezni a hallgatók szintaktikai tudását, pontosabban, hogy mennyire ismerik a

semleges és a jelölt (fókuszos) spanyol mondat közötti szórendi különbségeket. A magyar nyelvet tekintve ezek a hallgatók, bár nem ismerték az információs szerkezet fogalmát, többségük érezte a különbséget a semleges és a fókuszos magyar mondatok jelentése között.

A kísérletben 19 és 25 év közötti fiatal felnőttek, összesen 25 fő vett részt, mindannyian a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói. A résztvevők között 11 lány volt, átlagos életkoruk 21,8 év. A 14 fiú résztvevő átlagéletkora pedig 22,4 év volt. Spanyol nyelvtudásuk B1 szintű, a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanulták. Az információs szerkezet fogalmát nem ismerték. Az a tankönyvcsalád (Colores tankönyvcsalád. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest), amelyből tanultak, nem foglalkozik szórendi problémákkal, szórendi szabályokat és ismereteket nem közvetít.

Az előkutatás során a résztvevőknek két feladatot kellett megoldaniuk, az elsőben a zárójelben magadott szóval kellett válaszolniuk a kérdésekre, a másodikban magyar mondatokat kellett spanyol nyelvre fordítaniuk. A feladatokban különböző típusú információs fókuszok és kontrasztív fókuszok szerepeltek. A két feladat megoldására húsz percet kaptak.

1. **feladat** (irányított válasz): Válaszolj a kérdésekre a zárójelben megadott információval!

- a) ¿Quién pintó el Guernica en 1937? (Picasso)⁴
- b) ¿Qué pintó Picasso en 1937? (El Guernica)⁵
- c) ¿Cuándo pintó Picasso el Guernica? (1937)⁶

2. **feladat** (fordítás): Fordítsd spanyolra a következő mondatokat! A nagybetűk a mondat leghangsúlyosabb részét jelölik.

⁴ Ki festette a Guernicát 1937-ben? (Picasso)

⁵ Mit festett Picasso 1937-ben? (Guernica)

⁶ Mikor festette Picasso a Guernicát? (1937)

a) Ki küldte ezt a csomagot? A NAGYMAMÁM küldte. Valójában minden héten küld nekem valami apróságot.

b) És milyen gyakran találkoztok? Sajnos CSAK A SZÜNETEKBE látjuk egymást.

c) Nézz ide, ezt a két ruhát vettem tegnap. Melyiket veszed fel, a pirosat vagy a feketét? Ma este a PIROSAT veszem fel.

d) Márta minden süteményt megevett. Tévedsz, MARI evett meg minden süteményt (és nem Márta).

e) AZ ÁGY ALATT tartod a ruháidat, és nem a szekrényben?

f) Mit tartotok a konyhaszekrényben? A konyhaszekrényben A TÁNYÉROKAT tartjuk.

Mivel nem volt kötelező minden ponthoz megoldást adni, ezért az iskolai gyakorlathoz hasonlóan voltak olyan mondatok, amelyeknél a hallgató úgy döntött, hogy nem ír semmilyen megoldást. A következő táblázatban látható, hogy melyik fókusz típusnál hány értékelhető megoldás született, valamint az is, hogy melyik mondat, illetve szituáció melyik fókusz típusra kérdez rá.

A hallgatók általában megpróbálták lefordítani a mondatokat, az alanyi információs fókusz tartalmazó mondat fordításakor gondolták a legtöbben (3 fő) úgy, hogy bele se kezdenek a fordításba.

A vizsgált fókusz típusa	1. feladat (irányított válasz)	2. feladat (fordítás)
alanyi információs fókusz	n = 25 (1/a mondat)	n = 22 (2/a mondatok)
tárgyi információs fókusz	n = 25 (1/b mondat)	n = 25 (2/f mondatok)
időhatározói információs fókusz	n = 24 (1/c mondat)	n = 25 (2/b mondatok)
alanyi kontrasztív fókusz	nem volt ilyen feladat	n = 25 (2/d mondatok)
tárgyi kontrasztív fókusz	nem volt ilyen feladat	n = 24 (2/c mondatok)
helyhatározói kontrasztív fókusz	nem volt ilyen feladat	n = 25 (2/e mondat)

4.1 táblázat: A feladatokban szereplő fókuszok típusai és az értékelhető válaszok száma fókusz típusok szerint.

Az előkutatás eredményei: Az irányított válaszok esetében (1. feladat) a következő eredmények születtek.

A vizsgált fókusztípusa	Helyes válaszok	Helytelen válaszok
alanyi információs fókuszt (n = 25)	4	21
tárgyi információs fókuszt (n = 25)	13	12
időhatározói információs fókuszt (n = 24)	8	16

4.2 táblázat: Az 1. feladat helyes és helytelen válaszai.

A helytelen válaszokban a diákok az alanyt (*Picasso*) nem a mondat jobb szélére, hanem az ige elé helyezték (**En 1937 Picasso pintó el Guernica* vagy: **Picasso pintó en 1937 el Guernica*). A tárgyat (*el Guernica*) és az időhatározót (*en 1937*) szintén előrehozták az ige elé (**El Guernica lo pintó en 1937*. **Picasso en 1937 pintó el Guernica*), ahelyett, hogy a mondat végére tették volna.

A második feladat részeredményei a következők:

A vizsgált fókusztípusa	Helyes válaszok	Helytelen válaszok
alanyi információs fókuszt (n = 22)	6	16
tárgyi információs fókuszt (n = 25)	5	20
időhatározói információs fókuszt (n = 25)	20	5
alanyi kontrasztív fókuszt (n = 25)	21	4
tárgyi kontrasztív fókuszt (n = 24)	8	16
helyhatározói kontrasztív fókuszt (n = 25)	25	0

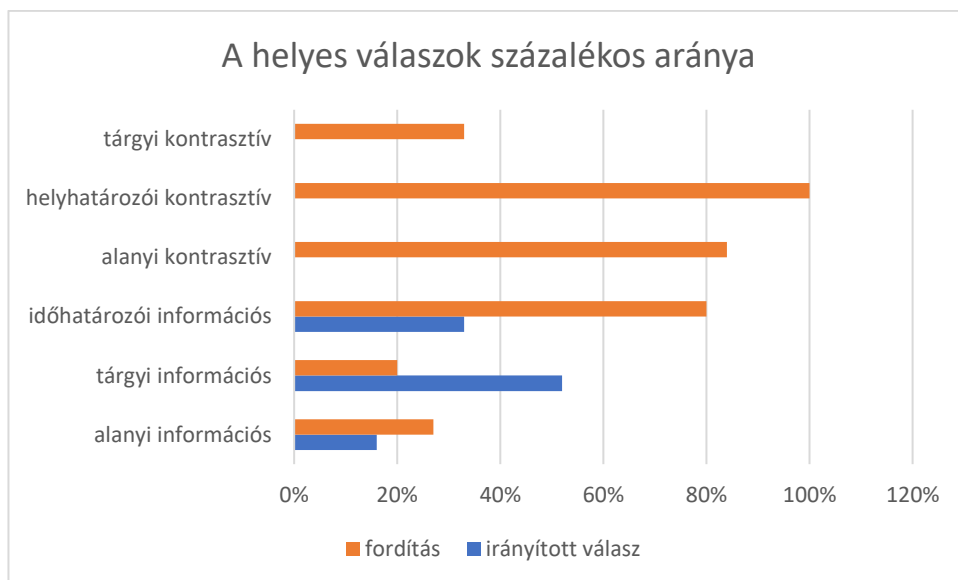
4.3 táblázat: A 2. feladat helyes és helytelen válaszai.

Ennél a feladatnál a helytelen válaszokat tekintve a következőket figyelhetjük meg. Az alanyi információs fókuszt (*mi abuela*) a diákok itt is a mondat elejére teszik a mondat jobb szélé helyett. Az alanyi információs fókuszt tartalmazó helytelen mondat: **Mi abuela envío*. A tárgyi információs fókuszt esetében a tárgy (*los platos*) követi az igit, a mondat végén pedig a helyhatározó áll (*en el armario*): **Guardamos los platos en el armario*. A rossz fordításokban az időhatározói információs fókuszt (*solo en las vacaciones*) az alanyhoz hasonlóan a diákok az ige elé teszik (*Solo en las vacaciones nos vemos*). Ez a mondat kicsit más, mint a tárgyi információs fókuszt tartalmazó

mondat, mert ebben szerepel a *csak (solo)* szócska is (*Csak a szünetekben látjuk egymást*).

A kontrasztív fókusz a spanyol nyelvben sokszor az ige előtt áll, de ez a pozíció nem kötelező, kontrasztív fókusz állhat az ige után is. Ezért a kontrasztív fókusz tartalmazó mondatoknál helyes hangsúlyozással mindkét szórendi változat jónak számít. A helytelen válaszokat tekintve a tévesztés általában figyelmetlenségi hiba, például a diákok elfelejtik betenni az egyik összetevőt (*María*) a mondatba **Lo ha comido todos María se ha comido todos los pasteles* mondat helyett. Abból is adódnak hibák, hogy a diákok nem ismerik a topik fogalmát és a mondat élén elfoglalt helyét, ezért a topikot (*esta noche*) a mondat végére teszik: **Me pongo el rojo esta noche..* A helyhatározói kontrasztív fókusz esetében mindenki ugyanazt a szórendi változatot választotta, pontosabban azt, amelyikben a kontrasztív fókuszos összetevő (*debajo de la cama*) követi az igét. Senki nem kezdte a helyhatározóval (*debajo de la cama*) a mondatot, pedig ez is jól formált spanyol mondat lenne, és a magyar mondatnak is ugyanez a szórendje.

Mivel az egyes fókusz típusoknál különböző számú megoldás volt értékelhető, a helyes válaszok százalékos arányát hasonlítottam össze.



1. ábra: A helyes válaszok százalékos aránya.

Ha összehasonlítjuk az információs és a kontrasztív fókuszok eredményeit, láthatjuk, hogy összességében a kontrasztív fókuszok esetében jobb megoldások születtek, mint az információs fókuszok esetében. A nyelvtanulók számára a

legnagyobb nehézséget az alanyi információs fókusz szórendi helye jelenti. Itt a jó válaszok aránya csupán 16%, illetve 27%.

A legkevesebb jó megoldás (az alanyi információs fókuszon kívül) az időhatározói információs fókusz esetében (33%), valamint a tárgyi kontrasztív fókusz esetében (33%) született. A legjobb eredményeket pedig a helyhatározói kontrasztív fókusz és az alanyi kontrasztív fókusz (84%, illetve 100%) esetében találtuk.

Az előkutatás eredményeinek értékelése

Az előkutatás célja a diákok szintaktikai tudásának feltérképezése volt. Annak a megismerése, hogy egyszerűbb élethelyzetekben az információs szerkezetnek megfelelő szórendet használnak-e, illetve a kérdőszavas kérdésekre helyes szórenddel válaszolnak-e. Az eredményeket fókusz típusok szerint csoportosítottam.

Legtöbb rossz fordítást az alanyi információs fókusz esetében találunk, csak a diákok 16%-a, illetve 27%-a használt helyes szórendet ebben a fókusz típusban (*I. ábra*). Ilyenkor a spanyol nyelvben az alanynak a mondat jobb szélén kell elhelyezkednie, ami nagyon szokatlan pozíció a magyar nyelvtanuló számára, mivel sem az anyanyelvében, sem az angolban (többségük számára ez az első idegen nyelv) nincs ilyen szórendi változat.

Legtöbb helyes mondatot két kontrasztív fókusz típus, az időhatározói és az alanyi kontrasztív fókusz esetében találunk. A kontrasztív jelentésű fókusz a spanyol nyelvben állhat az ige előtt és a mondat jobb szélén is. A két lehetséges jó megoldás miatt ennél a fókusz típusnál kisebb a valószínűsége annak, hogy a diák helytelen megoldást ír. A helyhatározói kontrasztív fókusz esetében mindenki helyesen fordította le a mondatot. Az alanyi kontrasztív fókusz esetében pedig a hallgatók 84%-a írt jó megoldást. A tárgyi kontrasztív fókusz fordításakor rosszabbul teljesítettek a hallgatók, csupán 33%-uk adott jó megoldást. A tévesztők fordítása azért nem jó, mert a fókusz után a mondat jobb szélére tették a topikot (*esta noche*).

Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a szórend elsajátításakor az is fontos, hogy a diákok tisztában legyenek a topik fogalmával és a mondatban elfoglalt helyével. Több bővítmény esetén a helyes szórendű mondat megalkotásához figyelni kell arra is, hogy a mondat topikja kerüljön a mondat elejére. A rossz megoldásokat vizsgálva elmondható, hogy a hallgatók egyharmada „fél” idő-, illetve helyhatározóval

kezdeni a mondatot, pedig ha az idő- vagy helyhatározó a spanyol mondat topikja, akkor ez (lenne) a helyes szórend.

Megfigyelhető, hogy a fordítási feladatokban jobban teljesítettek a résztvevők, mint az irányított válaszadásakor (1. ábra). Az irányított válaszokban több, a fókuszról különböző bővítményt is el kellett helyezni a mondatokban. Valószínűleg ez okozta a két feladat eredménye közötti különbségeket. Például: ¿Cuándo pintó Picasso el Guernica? (Mikor festette Picasso a Guernicát?) kérdésnél a helyes válasz (El Guernica) lo pintó en 1937⁷. Ehelyett azonban a hallgatók 67%-a a Picasso en 1937 pintó el Guernica⁸ mondatot írta. A fordítási feladatban (Csak a szünetekben látjuk egymást) a diákok 80%-a jól fordította le a mondatot: az utóbbiban nincs tárgyi topik, amit előre kellene vinni és emiatt kevesebb hibalehetőség volt a mondatban. Ezeknek a mondatoknak a fordításaiban tetten érhető az L1 és az L2 hatása is a spanyol (L3) szórend elsajátításakor. Az L1 hatása, hogy a diákok 67% -a az ige elé tette a fókusz, az L2 (angol) hatása, hogy kiteszik a mondat elejére a Picasso-t, és nem üres névmást használnak.

A kontrasztív jelentés kifejezésére a spanyol nyelvben gyakran használják a vonatkozó mellékmondatot, az „X Y volt az, aki” szerkezetet is. Az összes válaszadó közül viszont csak egyetlenegy tanuló használta ezt. A diákok nem kapcsolják össze a vonatkozó mellékmondatot és a kontrasztív jelentést. A vonatkozó mellékmondat tanításakor szerintem érdemes lenne tudatosítani, hogy ennek a mondattípusnak bizonyos szituációkban kontrasztív jelentése van.

Az előkutatásnak négy olyan tanulsága volt, ami segített a tananyagfejlesztés és a következő kutatás összeállításában, amelynek során már beépítettem a nyelvórákba az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket is.

1) A legnagyobb nehézséget a magyar nyelvtanulók számára az alanyi információs fókusz elsajátítása okozza, ezért erre különös hangsúlyt kell fektetni az oktatás során.

⁷ Cuándo pintó Picasso el Guernica?

Mikor fest-PST Picasso a Guernica

El Guernica lo pintó en 1937

A Guernica azt fest-.PST ben 1937

⁸ Picasso en 1937 pintó el Guernica

Picasso ben 1937 fest-PST a Guernica.

2) Nemcsak a fókusz fogalmát, hanem a topik fogalmát is meg kell tanítani, mert amennyiben több bővítmény is van a mondatban, ezek szórendi helyének megállapításához szükség van mindkét fogalomra. A nyelvtanulóknak tudniuk kell, hogy a mondat élén általában a topik áll, míg az információs fókusz a mondat jobb szélén helyezkedik el.

3) Az oktatás során érdemes tudatosítani azt, hogy ha több bővítmény is van a mondatban, akkor a különböző szórendi változatokhoz különböző jelentések tartoznak.

4) Fel kell hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a vonatkozó mellékmondatnak kontrasztív jelentése lehet.

4.4 A tananyagfejlesztés bemutatása

Az információs szerkezet bemutatásához új fogalmakat kell bevezetni az idegennyelv-oktatásba. Úgy gondoltam, hogy az információs szerkezet két alapfogalmát, a topik és a fókusz jelentését mindenképpen tisztázni kell az órákon, valamint a hozzájuk kapcsolódó szórendi szabályokat is. A topik használatát tekintve sok hasonlóságot mutat a két nyelv, a fókusz használatában viszont inkább a különbségek dominálnak. A topik mindkét nyelvben az az összetevő, amiről a mondat szól, és nem kötelező, hogy megegyezzen az alannal. Tehát mindkét nyelvben bármelyik összetevővel lehet mondatot kezdeni. A fókuszt az első említéskor a kérdőszavas kérdésekre adott válaszként határoztam meg. A későbbi órákon tértem ki az információs és a szerkezeti fókusz közötti különbségre. Míg a fókusz a spanyol nyelvben a mondat jobb szélén helyezkedik el, addig a magyar nyelvben a szerkezeti fókusz az ige előtt áll.

A tananyagfejlesztés során először meghatároztam azokat a konkrét információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket, amelyekről úgy gondoltam, hogy érdemes megtanítani. Ezek a következők voltak: A mondat szintjén a mondatok topik – komment tagolódása, a topik fogalma és használata, az információs és a szerkezeti fókusz mondatban elfoglalt helye, a jelentéskülönbségek attól függően, melyik összetevő áll fókuszban. A szöveg szintjén pedig az információáramlás tudatosítása.

Ezt követte a tanulási célok meghatározása. A mai tantervek középpontjában elsősorban a tanulók fejlődése áll. A tanárok azt próbálják megfogalmazni, hogy az

egyres tanulási folyamatok végén mire lesznek képesek a diákjaik. Azt kell meghatározniuk, hogy miben szeretnék, hogy a diákok fejlődjenek, mit tanuljanak meg, miben változzanak, mit értsenek meg, illetve mit tudjanak a gyakorlatban alkalmazni. Ehhez konkrét részcélokra kell bontani a tanulási folyamatot (Einhorn, 2018). Ennek érdekében a következő, az információs szerkezethez kapcsolódó tanulási részcélokat fogalmaztam meg:

Tudással kapcsolatos célok:

A hallgató a félév végén tudja, hogy

- a spanyol és a magyar mondatok (általában) azzal az összetevővel kezdődnek, amiről a mondat szól;
- a spanyol és a magyar mondatokban nem szükséges alannyal kezdeni a mondatot;
- a spanyol mondatokban (a magyarhoz hasonlóan) nem mindig kell kitenni az alanyt;
- a spanyol mondatokban az először szereplő (új) információ a mondat jobb szélén helyezkedik el;
- a magyar mondatokban az először szereplő (új) információ közvetlenül az ige előtt áll.
- A hallgató a félév végén ismeri a semleges mondatok szórendjét.

Képességekkel kapcsolatos célok:

A hallgató a félév végén érti, hogy

- melyik információ kiről szól, ha egy olvasott szövegben több ember is szerepel;
- melyik információ kiről szól, ha több emberről beszélnek.

A hallgató tudja értelmezni a szórendi különbségeket attól függően, hogy melyik bővítmény áll a spanyol mondat jobb szélén.

A hallgató a félév végén helyes szórenddel

- válaszol a különböző bővítményekre vonatkozó kérdésekre;
- válaszol az alanyra vonatkozó kérdésekre;
- használja a létezés kifejezésére szolgáló (*hay*) szerkezetet.

A hallgató a félév végén a közvetítés során

- képes kifejezni a szórendi különbségeket a spanyol és a magyar mondatok között.

Attitűddel kapcsolatos célok:

A hallgató a félév végén

- törekszik gondolatai pontos kifejezésére;
- érti a jelentőségét a semleges és a jelölt mondatok közötti szórendi különbségeknek.

Autonómiával és felelősségvállalással kapcsolatos tanulási célok:

- A hallgató a félév végén felismeri és ki tudja javítani a saját, illetve a társai írott szövegében a szórendi hibákat.

Ezeknek a tanulási céloknak a mentén állítottam össze a félév kiegészítő feladatait. Ezek a feladatok egy adott kurzushoz és a kurzus tankönyvéhez kapcsolódnak annyiban, hogy a feladatot az aktuális lecke szókincséhez és témáihoz igazítottam. Szerepelnek köztük saját fejlesztésű feladatok és nyelvkönyvek átalakított feladatai is. A feladatok forrását a feladat mellett feltüntettem.

A tananyagfejlesztés célja egyfelől az eltérő információs szerkezetből fakadó különbségek tudatosítása volt, másfelől viszont ezeknek az ismereteknek a gyakorlati alkalmazását, a kommunikációs kompetenciák fejlesztését is célul tűzte ki. Ebből következik, hogy megpróbáltam sokféle feladattípust használni. A különbségek tudatosításához magyar nyelvű magyarázatokat, kontrasztív mondatokat és szövegeket használtam, valamint színes példákkal illusztráltam a különböző bővítmények szórendi helyét. A begyakorláshoz az egyszerű irányított választ váró, illetve párosító feladatok után kevésbé zárt vagy félig nyitott kreatívabb feladatok következtek, amelyek lezárása mindig valamilyen szituációs feladat volt, azért hogy a tanulók nyelvi kompetenciája általánosságban is fejlődjön. A hallgatók között nagy sikere volt azoknak a feladatoknak, amelyek során maguk a tanulók jelenítettek meg egy-egy mondatrészt, és a helyükről felállva közösen hozták létre a helyes szórendű mondatot. Ezekkel a feladatokkal igyekeztem minél több érzékszervet bevonni a tanulási folyamatba. A feladatok kipróbálásáról és eredményességéről az 4.5, 4.6 és 4.7 alfejezetekben írok.

A következőkben vázlatosan bemutatom azokat a feladatokat, amelyeket a kísérlet során használtam. A feladatokat tanulási célokra lebontva csoportosítottam. A

táblázat tartalmazza a feladat instrukcióját, szintjét, munkaformáját, valamint azt, hogy melyik részkészséget fejleszti. A táblázat első oszlopában szerepel a feladatok sorszáma, a hozzájuk tartozó feladatok részletes leírása a Mellékletben olvasható.

Első tanulási cél: A nyelvtanuló tudja, hogy a spanyol mondatokban (a magyarhoz hasonlóan) nem mindig kell kitenni az alanyt.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
1	kezdő	olvasott szöveg értése	Döntsd el, hogy a (¿?) jelölt névmások indokoltak vagy feleslegesek a szövegben!	pármunka
2	közép-haladó	olvasott szöveg értése	Döntsd el, hogy a kérdőjellel jelölt névmások (¿?) indokoltak vagy feleslegesek a szövegekben!	pármunka
3	kezdő	olvasott szöveg értése	Keress meg a személyes névmásokat a szövegben! Mi lehet az oka, hogy néhány tagmondatban nem szerepel az alany?	egyéni munka

Második tanulási cél: A nyelvtanuló megérti, hogy melyik információ kiről szól, ha több emberről beszélnek.

Harmadik tanulási cél: A nyelvtanuló megérti, hogy melyik információ kiről szól, ha egy olvasott szövegben több ember is szerepel.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
4	kezdő	hallott-szöveg értése	Töltsd ki a táblázatot a hallott szöveg alapján!	egyéni munka
5	kezdő, közép-haladó	írás-készség	Folytasd a képleírást! Találj ki minél több adatot a képen szereplő személyekről!	egyéni munka
6	kezdő, közép-haladó	beszéd-készség	Egy saját fotó alapján beszélj a családról vagy a barátairól!	egyéni munka
7	kezdő, közép-	beszéd-készség	Tegyél fel kérdéseket a társadnak a kép alapján a családjáról vagy a	pármunka

	haladó		barátairól!	
--	--------	--	-------------	--

Negyedik tanulási cél: A nyelvtanuló tudja, hogy a spanyol és a magyar mondatok (általában) azzal az összetevővel kezdődnek, amiről a mondat szól.

Ötödik tanulási cél: A nyelvtanuló helyes szórenddel használja a létezés kifejezésére szolgáló (*hay*) szerkezetet.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
8	kezdő	beszéd-készség	Válaszolj a kérdésekre a rajz alapján!	egyéni munka
9	kezdő, közép-haladó	beszéd-készség	Írd le szavakkal a szobádat, a társad pedig rajzolja le egy előre elkészített alaprajzba a bútorokat!	pármunka
10	kezdő, közép-haladó	beszéd-készség	Tegyél fel kérdéseket a társadnak a lakóhelyével kapcsolatban!	pármunka

Hatodik tanulási cél: A nyelvtanuló ismeri a semleges mondatok szórendjét.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
11	közép-haladó	olvasott szövegértése	Dominó: A tanulóknak meg kell keresni az egymást követő mondatokat, és rekonstruálniuk kell az eredeti szöveget.	csoporthmunka

Hetedik tanulási cél: A nyelvtanuló tudja, hogy a spanyol mondatokban az először szereplő (új) információ a mondat jobb szélén helyezkedik el, míg a magyar mondatokban közvetlenül az ige előtt áll.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
12	kezdő, közép-haladó		Mozgó szavak: A diákok kapnak egy-egy A/4-es lapot, amelyeken egy mondat szavai szerepelnek. Ezután a diákoknak közösen kell rekonstruálni a mondatokat.	csoporthmunka
13	kezdő, közép-haladó		Mozgó szavak: A diákok kapnak egy-egy A/4-es lapot, amelyeken egy mondat szavai szerepelnek. Ezután a	csoporthmunka

			diákoknak közösen kell rekonstruálni a mondatokat.	
--	--	--	--	--

Nyolcadik tanulási cél: A nyelvtanuló megérti a szórendi különbségeket attól függően, hogy melyik bővítmény áll a spanyol mondat jobb szélén.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
14	kezdő	hallott szöveg értése	Hallgasd meg a szöveget, egészítsd ki a táblázatot!	egyéni munka
15	kezdő, közép-haladó	olvasott szöveg értése	Keresd meg a helyes választ a kérdésekhez!	egyéni munka

Kilencedik tanulási cél: A nyelvtanuló helyes szórenddel válaszol a különböző bővítményekre vonatkozó kérdésekre, mivel tisztában van azzal, hogy a spanyol mondatokban az először szereplő (új) információ a mondat jobb szélén helyezkedik el, míg a magyar mondatokban közvetlenül az ige előtt áll.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
16	kezdő	beszéd-készség	Válaszolj a kérdésekre!	egyéni munka
17	közép-haladó	beszéd-készség	Gondolj négy családtagodra vagy barátodra, és írd be a nevüket, az életkorukat, a várost, ahol élnek, a foglalkozásukat és a munkahelyüket a következő alakzatokba! A társad megpróbál minél többet megtudni róluk.	pármunka
18	kezdő	hallott szöveg értése	Hallgasd meg a szöveget és válaszolj a kérdésekre!	egyéni munka
19	közép-haladó	hallott szöveg értése	Hallgasd meg a szöveget és válaszolj a kérdésekre!	egyéni munka

20	kezdő, közép- haladó	beszéd- készség	A táblázat adatai alapján válaszolj a társad kérdéseire!	pármunka
21	kezdő, közép- haladó	beszéd- készség	A rajz alapján válaszolj a társad kérdéseire!	pármunka

Tizedik tanulási cél: A nyelvtanuló a közvetítés során képes kifejezni a szórendi különbségeket a spanyol és a magyar mondatok között.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
22	közép- haladó	fordítás	Fordítsd le a következő kérdéseket, majd válaszolj a zárójelben megadott információk alapján!	egyéni munka
23	közép- haladó	fordítás	Fordítsd le a következő mondatokat, figyelj a mondatpárok közötti apró különbségekre!	egyéni munka

Tizenegyedik tanulási cél: A nyelvtanuló helyes szórenddel válaszol az alanya vonatkozó kérdésekre.

	Szint	Készség	A feladat instrukciója	Munkaforma
24	kezdő, közép- haladó	beszéd- készség	memóriajáték	csoportmunka

Az attitűddel, autonómiával és felelősségvállalással kapcsolatos tanulási célok nem rendelhetők egyes feladatokhoz, illetve ismeretanyaghoz, ezek fejlesztése a félév során a teljes tananyaghoz kapcsolódóan történt.

4.5 A feladatok kipróbálása

A kísérleti tanítás óráin elsőként magyar nyelvű példákon keresztül mutattam be a fogalmakat. A fókusz jelentésének tisztázásakor a semleges és a jelölt fókuszos

mondatok szórendjét hasonlítottuk össze, és megbeszéltük a mondatok közötti jelentésárnyalatokat. A topik esetében hangsúlyoztam, hogy egyik nyelvben sem kötelező az alannyal kezdeni a mondatot. Itt a kontrasztív mondatok helyett szövegrészleteket néztünk meg azért, hogy a topik fogalmán kívül megismerjék a topik szövegszervező, mondatokat összekötő szerepét, valamint az információáramlás ritmusát is.

Az első alkalommal, amikor az információs szerkezetről beszéltünk, egy, a hallgatók által felvetett kérdéshez kapcsoltam az elméleti ismereteket. Mindig igyekeztem az elméletet konkrét szituációba ágyazni, egy-egy nyelvhasználati problémához és a tanulók kérdéseikhez kötni.

A magyar nyelv mellett bizonyos esetekben utaltam az angol nyelv szórendi szabályaira is. Ezt azért tartom fontosnak, mert a diákok nagy részének az angol nyelv az első idegen nyelv, amit tanulnak, és sok esetben megpróbálják az angolban tanult szabályokat a második, illetve a harmadik idegen nyelvükre is átvinni. Még akkor is, ha tudják, hogy az angol nyelv szórendje kötöttebb, mint a spanyol nyelv, inkább nyúlnak az angol nyelvhez, ha elbizonytalanodnak, mint az anyanyelvükhöz.

Minden órán a rövid elméleti bevezetés vagy ismétlés után megoldottunk egy-két gyakorlatot. A félév során fokozatosan tértünk át a zárt, félig zárt feladatokról a nyitott feladatokra. Legtöbb feladatot az alanyi fókusz mondatvégi helyének automatizálására készítettem, mivel ez a fókuszpozíció okozza a legnagyobb nehézséget a magyar anyanyelvű tanulóknak az elsajátítás során. A gyakorlatok között szerepeltek fordítási feladatok is, noha az idegennyelv-tanítás aktuális tendenciái általában kerülnek ezt a feladattípust. Az információs szerkezet tanításakor viszont a kontrasztív mondatok segítenek a jelentésárnyalatok felismerésében, valamint fejlesztik a diákok tudatos nyelvhasználatát. A kétnyelvű mondatpárokból kiindulva megtanulnak reflektálni egy-egy nyelvtani vagy nyelvhasználati kérdésre.

A feladatok kipróbálására 2016 tavaszi félévében volt először lehetőségem. Célom volt megismeri, hogy melyik feladatok működnek a tanórán, valamint látni, hogy ezek a feladatok segítik-e az információs szerkezethez kapcsolódó ismeretek elsajátítását és hogy szignifikánsan javítják-e tanulók nyelvi kompetenciáit. A kipróbálás egy féléven keresztül tartott, ami nálunk ötvennégy tanórából áll. Az

egyetemen ekkor egységesen a *Colores* című tankönyvcsaládot használtuk, ennek a könyvnek az anyagát egészítettem ki a saját feladataimmal.

Összesen 24 kezdő (A1 és A1⁺) és 25 (A2⁺) középhaladó szintű nyelvtudással rendelkező tanuló vett részt a kísérletben. Mindannyian legalább középszinten beszéltek angolul vagy németül, négy fő tanult franciául, és ketten a magyar nyelv mellett a szlovákot is anyanyelvi szinten beszélték. Egyikük sem töltött néhány hétnél hosszabb időt spanyol nyelvterületen. A kontrollcsoportban 29-en voltak, az idegennyelv-tudásuk hasonló volt, mindannyian legalább középszinten beszéltek angolul vagy németül. Ebben a csoportban két fő tanult korábban francia és egy fő olasz nyelvet. Itt nem voltak kétnyelvű tanulók. A kontrollcsoportban nem én tanítottam.

2019 tavaszán megismételtem a kísérletet két kezdő (A1⁺ szintű) csoportban, mivel az előző kísérlet félévvégi mérésében kis számú kezdő hallgató vett részt. Szerettem volna választ kapni arra, hogy kezdő szinten is beépíthetők-e bizonyos információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek a spanyol nyelvoktatásba. Az információs szerkezethez kapcsolódó ismereteket tekintve ebben a félévben a következőkkel foglalkoztunk: a mondatok topik – komment tagolódása, a topik fogalma és használata, a szerkezeti fókusz mondatban elfoglalt helye. Itt már a feladatok szűkebb, kizárólag kezdőknek szóló körét használtam.

A résztvevők a kezdő 2-es csoport hallgatói voltak, ami azt jelenti, hogy az első félévben már részt vettek egy 50 órás nyelvi kurzuson. Mindannyian középszinten beszéltek angolul vagy németül, két fő tanult korábban olaszul és franciául. Ebben a kísérletben a kontrollcsoportban is én tanítottam. A hallgatók összetétele a kontrollcsoportban hasonló volt, az angolon és a németen kívül egy fő tanult olaszul és egy fő franciául. Mindkét csoportba 15-en jártak. Mivel a két csoport összetétele szinte teljesen megegyezett, arra gondoltam, hogy az alapján döntöm el, melyik csoportban vezetem be az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket, amelyekben korábban merülnek fel a tanórán szórendi kérdések.

Ebben a megismételt kísérletben s korábbi kísérlethez képest annyi változás volt a kötelező tananyagban, hogy 2019 őszétől intézeti szinten másik tankönyv családot, az *Etapas* sorozatot (Editorial Edinumen, Madrid) használjuk. A kísérlet kiegészítő feladatait ez nem befolyásolta, mert az új sorozat lexikai és nyelvtani anyaga nagyon hasonlít a korábbi tankönyvünkre, csak a feldolgozás módszerében különbözik tőle. Így a korábbi kísérlet feladatait változtatás nélkül tudtam használni.

4.6 A félév végi mérések bemutatása

Mivel a fejlődés eredményességét akartam vizsgálni, a tanulási szakasz lezárásaként mérést végeztem. A mérés fő célja az volt, hogy lássam milyen mértékben sajátították el a hallgatók a fókusz szerkezeti helyét. A mérés anyagát úgy állítottam össze, hogy szerepeljen benne egyszerűbb, a fókusz szerkezeti helyére fókuszáló irányított feladat és általánosabb, szövegértést mérő feladat, amelynél a kérdésekre adott válaszok szórendjét vizsgáltam.

A 2016 tavaszi félév végi méréskor szinttől függően két vagy négy feladatot oldottak meg a tanulók. Az első feladatban a zárójelben megadott információk alapján válaszoltak a kérdésekre. A második feladatban is kérdésekre kellett válaszolni, de itt nem zárójelben szerepelt a hiányzó információ, hanem a feladat végén szereplő mondatban találták meg a diákok a feladat megoldásához szükséges információkat. Ezeknek a feladatoknak a megoldásakor a hallgatóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a kérdőszavas kérdésekre adott válaszokban az a bővítmény lesz a mondat fókusza, amelyik a kérdőszóra válaszol, valamint hogy ez a bővítmény a spanyol mondat jobb szélén helyezkedik el. A harmadik feladat magyar nyelvről spanyolra fordítási feladat volt. Ezt a feladattípust azért választottam, mert itt már a két nyelv közötti közvetítés képességét is mérni akartam. Tudja-e a hallgató azonosítani a magyar mondat fókuszát és ezt a spanyol mondat jobb szélére helyezi-e? Az utolsó feladatban egy szöveg alapján kellett teljes mondatokkal a kérdésekre válaszolni. A kezdő és a középhaszadók csoportokban különböző nehézségű szöveget használtam. A szövegértést mérő feladatban arra kértem a hallgatókat, hogy teljes mondattal válaszoljanak a kérdésekre. Ezt a feladatot azért tartottam szükségesnek, mert itt válaszadáskor a résztvevők elsősorban nem a szórendre figyelnek, és így az általános nyelvi ismereteikre is jobban lehet következtetni. A kezdő csoport a második és a negyedik feladatokat oldotta meg, a középhaszadók pedig mind a négyet. Az első három feladattal mértem azt, hogy mennyire ismerik a két nyelv információs szerkezetének különbségeit, mennyire tudatosan használják ezeket a szabályokat. Az utolsó, szövegértést mérő feladattal pedig azt, hogy ez mennyire része az idegennyelvi kompetenciájuknak.

A félév végi mérésben a saját csoportokból 33 fő vett részt (10 kezdő és 23 középhaszadó), a kontrollcsoportokban 29-en voltak (6 kezdő és 23 középhaszadó). A spanyol nyelv a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen egy szabadon

választható, nem kredites tárgy, ezért a hallgatóknak nincsen szükségük félév végi érdemjegyre. Szinte következmények nélkül megtehetik, hogy nem írják meg a félév végi dolgozatot. A kezdő csoportokból csak tíz, illetve a kontrollcsoportban hat fő írta meg a dolgozatot. A kis létszám miatt nem tudtam az eredményeiket külön kezelni.

A 2019 tavaszán megismételt kísérlethez tartozó félév végi mérésben mindkét kezdő csoport hallgatói három feladatot oldottak meg. Az első két feladatban most is irányított kérdésekre kellett válaszolniuk megadott információk alapján. Mivel kezdő csoportok vettek részt a kísérletben, a félévvégi mérésben nem szerepelt fordítási feladat, mert ezt ezen a szinten még korainak tartottam. Feltételezésem szerint kezdő szinten csak néhány alapvető információs szerkezeti szabállyal kell foglalkozni (mondatok topik – komment tagolódása, a topik fogalma és használata, a fókusz mondatban elfoglalt helye) és ezen a szinten a fordítási feladat nem mér jól, mert ennél a feladattípusnál a hallgatóknak olyan készségeket kell aktivizálniuk, amelyre a nyelvi kompetenciájuk még nincsen felkészülve. A harmadik feladat egy szövegértést mérő feladat volt, ahol a szöveg alapján kellett a kérdéseket megválaszolni. A feladatok megegyeztek a korábbi mérés feladataival. A szövegértés mérésére a „*Los españoles y la siesta*” című feladatot (135. oldal) használtam.

A félévvégi mérések során használt feladatok a következők voltak:

1. feladat: Egész mondattal válaszolj a kérdésekre a zárójelben megadott információ alapján!

¿Qué compraste a tu hermano para su cumple? (una camiseta)⁹

¿Quién compró este CD? (yo)

¿Dónde compraste este jersey ayer? (en Zara)

¿Cuándo compraste este jersey a tu hermano? (ayer)

2. feladat: Válaszolj a kérdésekre egész mondattal! A szükséges információkat a kérdések alatt szereplő dőlt betűvel szedett mondatban találod.

¿Dónde hace tu madre la compra los jueves?¹⁰

⁹ Mit vettél a testvérednek a születésnapjára? (egy pólót) / Ki vette ezt a CD-t? (én) / Hol vetted tegnap ezt a pulóvert? (a Zarában) / Mikor vetted ezt a pulóvert a testvérednek? (tegnap)

¿Con quién hace tu madre la compra en la tienda de la esquina?

¿Quién hace la compra los jueves?

¿Qué día hace tu madre la compra con tu abuela?

¿Qué hace tu madre en la tienda de la esquina con tu abuela?

Mi madre hace la compra los jueves en la tienda de la esquina con mi abuela.¹¹

3. feladat: Fordítsd le a következő mondatpárokat spanyolra! (A mondat leghangsúlyosabb részét nagybetűk jelölik.)

Ki mosogat ma? Ma ÉN mosogatok.

Mit ajándékoztál Zsófinak karácsonykor? KÖNYVET vettem neki.

Kivel mentél az Amorf Ördögök koncertre? ZSUZSIVAL mentem a koncertre.

Mióta él Cris Madridban? Cris MÁRCIUS ÓTA él Madridban.

Melyik városban él Zoli az esküvője óta? Zoli az esküvője óta KECSKEMÉTEN él.

A **4. feladatban** a kezdők a következő szöveget és kérdéseket kapták. A kérdésekre adott válaszokban a következő fókusz típusok szerepeltek: két alanyi fókusz, egy időhatározói, egy helyhatározói és két predikátumra vonatkozó fókusz.

Olvasd el a szöveget, és teljes mondatokkal válaszolj a kérdésekre!

LOS ESPAÑOLES Y LA SIESTA¹²

Jorge Herrera (*estudiante*) “Al mediodía, cuando salgo de la universidad, voy a hacer deporte: al gimnasio o a correr un rato. Como algo en casa y, luego, por la tarde, estudio. Pero no duermo.”

Laura Santos (*alumna*) “Yo como todos los días en el colegio. Después de comer, vamos al patio un rato y jugamos o hablamos antes de volver a clase.”

Raúl Pinilla (*funcionario*) “Yo soy funcionario y tengo horario intensivo. Salgo a las 15h y como muy tarde, a las 16h o así, pero después duermo un rato.”

¹⁰ Hol vásárol be az anyukád csütörtökönként? / Kivel vásárol be az anyukád a sarki kisboltban? Ki vásárol be csütörtökönként? Melyik nap vásárol az anyukád a nagymamáddal? Mit csinál az anyukád a sarki kisboltban a nagymamáddal?

¹¹ Az anyukám csütörtökönként bevásárol a nagymamámmal a sarki kisboltban.

¹² A spanyolok és a szieszta

Tomás Fernández y Teresa Suárez (comerciantes) “Nosotros cerramos la tienda a las 13.30h y vamos a casa, porque vivimos muy cerca. Comemos tranquilamente y yo duermo unos minutos en el sofá. Mi marido no: él lee el periódico, ve la tele... Luego volvemos a la tienda. Abrimos a las 17h.”

Marisa Charcón (*jubilada*) “Yo duermo siesta todos los días, justo después de comer, me duermo un poquito en el sofá, unos veinte minutos, media hora.”

- 1) ¿Quiénes duermen la siesta? ¹³
- 2) ¿Quiénes no duermen la siesta?
- 3) Los que no duermen la siesta ¿qué hacen después de comer?
- 4) ¿Qué hace Jorge después de las clases?
- 5) ¿A qué hora vuelven a casa Tomás y Teresa?
- 6) ¿Dónde duermen la siesta los españoles?

A középfeladó csoportokban a negyedik feladatban három szöveg közül választhattak a hallgatók aszerint, hogy melyik érdekli őket jobban, melyikkel van leginkább kedvük dolgozni. Mivel az egyik szöveget (*Peseta: arte, vida y empresa*) csak egy tanuló választotta, az ő eredményeit kihagytam az értékelésből. Az “*Otra forma de viajar*” szöveget a saját csoportomból 9-en választották, a kontrollcsoportból pedig 8-an. Az „*El hombre más rico...*” címűt 10-en választották az én csoportomból, és 15-en a kontrollcsoportból. Az “*Otra forma de viajar*” című szövegben a kérdésekre három esetben alanyi fókusszal és egy-egy esetben tárgyi, illetve időhatározói fókusszal kellett válaszolni. Az „*El hombre más rico...*” című szöveghez egy alanyi fókusz, egy időhatározói fókusz és két helyhatározói fókusz tartozott.

Olvasd el a szöveget, és teljes mondatokkal válaszolj a kérdésekre!

OTRA FORMA DE VIAJAR¹⁴

World Wide Opportunities on Organic Farms (WWOOF) es una red de pequeños productores y granjeros dedicados al cultivo de alimentos orgánicos. Nació en Londres en 1971, de mano de una secretaria llamada Sue Coppard, que vio la posibilidad de reunir a gente dedicada al cultivo orgánico para compartir experiencias y tratar de conocer otras formas de vida.

¹³ Kik sziesztáznak? / Kik nem sziesztáznak? / Azok, akik nem sziesztáznak, mit csinálnak ebéd után? / Mit csinál Jorge az órák után? / Hány órakor ér haza Tomás és Teresa? / Hol sziesztáznak a spanyolok?

¹⁴ Az utazás új formája

Hoy se ha convertido en una red internacional con miembros en más de 20 países distribuidos por todo el planeta. Utilizan su red para captar a gente ofreciéndoles hospedaje y comida a cambio de su ayuda en el campo.

Son cada vez más las personas que acuden a estos llamados, sobre todo, estudiantes que ven una posibilidad de viajar sin mucho dinero para aprender idiomas y conocer otras culturas. No hay límite de tiempo. Puedes estar en una granja desde una semana a tres meses, organizarte un *tour* por el país acordando fechas con distintos granjeros, o pasar las vacaciones al lado de una sola familia.

(Forrás: Puntoycoma. N:30, mayo – junio 2011, Ediciones Punto y Coma)

- 1) ¿Quién fundó la organización *World Wide Oppurtunities on Organic Farms*?¹⁵
- 2) ¿Quiénes son los miembros de la organización?
- 3) ¿Qué ofrecen y reciben a cambio?
- 4) ¿Quiénes prefieren este tipo de viaje? ¿Por qué?
- 5) ¿Cuánto tiempo pueden pasar en una granja?

EL HOMBRE MÁS RICO DEL MUNDO ES...¹⁶

Ni Bill Gates ni Warren Buffet. El hombre más rico del mundo por segundo año consecutivo, según la revista económica *Forbes*, es un empresario latinoamericano: el mexicano Carlos Slim, con una fortuna estimada de 74.000 millones de dólares.

Los que conocen a Carlos Slim dicen que no es un empresario obsesionado con el dinero ni con la riqueza. Es más, dicen que lleva una vida sencilla y modesta, aunque las imágenes de su casa emitidas en un programa de CNN mostraban un hogar con un equisito —y lujoso— gusto.

Parece que este emprendedor mexicano de 71 años ha levantado todo su imperio de la nada. Slim es hijo de un inmigrante libanés que llegó a México a principios del siglo pasado. Muy pronto comprendió que con mucho esfuerzo podía llegar a construir un imperio económico. Las palabras claves de su éxito son *fundar, crear y adquirir*.

En 1965, después de graduarse como ingeniero civil y ser profesor de álgebra, fundó la empresa inversora Bursátil. Además adquirió Jarritos del Sur y creó la inmobiliaria

¹⁵ Ki alapította a WWOOF szervezetet? / Kik a szervezet tagjai? /Mit kínálnak és kapnak ezért cserébe? / Kik választják ezt az utazási formát? Miért? / Mennyi időt lehet eltölteni egy farmon?

¹⁶ A világ leggazdagabb embere

Carso. Esta es la base sobre la que construyó posteriormente el Grupo Carso, nombre que proviene de la unión de las primeras letras de Carlos y Soumaya, su esposa.

(Forrás: Puntoycoma. N:30, mayo – junio 2011, Ediciones Punto y Coma)

- 1) ¿Dónde apareció el nombre de Carlos Slim por segunda vez como el hombre más rico del mundo?¹⁷
- 2) ¿Quién de su familia se trasladó de Líbano a México en los años 1900?
- 3) ¿En qué año inició su carrera empresarial?
- 4) ¿De dónde viene el nombre de su imperio *Grupo Carso*?

PESETA: ARTE, VIDA Y EMPRESA¹⁸

Laura y Jaime forman un tándem perfecto. Laura creadora de la marca Peseta, logró hacer realidad su sueño de la infancia en forma de productos textiles como carteras o bolsos, en los que su original firma se combina con preciosas telas. Hoy los diseños de Laura se distribuyen por todo el mundo. Jaime, amigo de Laura desde la universidad, se unió al proyecto para ayudar a crecer a Peseta aportando nuevas ideas para la comercialización de los productos. Juntos han conseguido dar al salto a las pasarelas de moda internacionales. El mimo con el que realizan los diseños, los envíos y cada cosa que hacen los ha convertido en una marca española que sale de la norma general.

Buscar telas y combinarlas es algo que le encanta a Laura. Pero al contrario de la mayoría de las marcas, ella no busca grandes cantidades para hacer muchos productos iguales. La única razón por la que la diseñadora compra una tela es porque le gusta. Por eso los productos de Peseta son muy exclusivos, y esto es algo que los compradores buscan en esta marca. Pero, además de idear y vender sus productos, en el local se organizan talleres de costura donde se enseña a la gente a hacer sus propios diseños textiles.

(Forrás: Puntoycoma. N:30, mayo – junio 2011, Ediciones Punto y Coma)

- 1) ¿Dónde se conocieron Laura y Jaime?¹⁹

¹⁷ Hol jelent meg Carlos Slim neve már másodszor mint a világ második leggazdagabb embere? / Melyik családtagja települt át Libanonból Mexikóba az 1900-as években? / Melyik évben indította el a vállalkozását? / Honnan származik a birodalma neve a Grupo Carso?

¹⁸ Pénz, művészet, élet és vállalkozás

¹⁹ Hol ismerkedett meg Laura és Jaime? / Ki intézi a termékek eladását? / Milyen termékeket tervez Laura? / A vásárlók mit keresnek ebben a márkában? / Kiket tanítanak meg varrni?

- 2) ¿Quién se encarga de la venta de los productos?
- 3) ¿Qué productos diseña Laura?
- 4) ¿Qué es lo que buscan los compradores en esta marca?
- 5) ¿A quiénes les enseñan a coser?

4.7 A kísérletek eredményei

A 2016-ban készített félévvégi mérés feladatainak az egyes fókusz típusokhoz tartozó itemszámait a következő táblázatban láthatjuk. A középhaladók a negyedik feladatban több szöveg közül választhattak, ezért van két lehetséges itemszám az egyes fókusz típusoknál.

	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Helyhatározói fókusz	Időhatározói fókusz	Társhatározói fókusz
kezdők	3	2	2	2	1
középhaladók	3 vagy 5	2 vagy 3	2 vagy 4	3	1

4.4 táblázat: A feladatokban szereplő fókusz típusok szintek szerint.

Legtöbb item az alanyi fókusz használatára kérdezett rá, mert ennek az elsajátítása jelenti a legnagyobb problémát, ezért a kísérleti tanítás során az alanyi fókusz használata kiemelt szerepet kapott.

Mivel nem minden tanuló írt minden kérdéshez választ, eltérő számú megoldás született az egyes feladatokban, illetve a különböző fókusz típusok esetében. Ezenkívül a haladók minden feladatot megoldottak, a kezdők viszont csak a másodikat és a negyediket. A negyedik, szövegértést mérő feladatban a középhaladó tanulók több feladat közül választhattak, és az egyes szövegek között eltérés volt a fókusz típusok között, illetve a fókusz típusok előfordulási gyakorisága között. Alanyi fókuszra vonatkozó egy vagy több kérdés minden szövegben szerepelt. Az eredményeket a következő értékelhető megoldásokból számoltam.

1. feladat: Az első feladat volt a legzártabb és legegyszerűbb feladat, ezért itt egységes az értékelhető eredmények száma.

Értékelhető megoldás (db)	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Helyhatározói fókusz	Időhatározói fókusz
saját csoport	17	17	17	17
kontrollcsoport	21	21	21	21

4.5 táblázat: Az első feladat értékelhető megoldásainak száma.

2. feladat: A második feladat kevésbé egységes az értékelhető megoldások számát tekintve, legnagyobb eltérést a tárgyi fókusz esetében találunk. A **¿Qué hace tu madre en la tienda de la esquina con tu abuela?** (Mit csinál az anyukád a sarki boltban a nagymamáddal?) kérdésre valószínűleg azért nem válaszoltak viszonylag sokan, mert i) elbizonytalaníthatta őket a sok bővítmény, amit a mondat elejére kellett (volna) helyezniük és ii) az, hogy a **hace la compra** (csinálja a bevásárlást) válaszban a kifejezést összetevőire kellett volna bontaniuk.

Értékelhető megoldás (db)	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Helyhatározói fókusz	Időhatározói fókusz	Társhatározói fókusz
saját csoport	24	15	24	24	23
kontroll-csoport	20	17	20	19	19

4.6 táblázat: A második feladat értékelhető megoldásainak száma.

3. feladat: A harmadik feladatban is változó az értékelhető megoldások száma az egyes fókusz típusokban. A fordítási feladatoknál ez általánosnak mondható.

értékelhető megoldás (db)	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Helyhatározói fókusz	Időhatározói fókusz	Társhatározói fókusz
saját csoport	17	17	15	18	14
kontroll-csoport	18	13	18	17	12

4.7 táblázat: A harmadik feladat értékelhető megoldásainak száma.

4. szövegértést mérő feladat: A szövegértést mérő feladatban a középhaladók több szöveg közül választhattak. Mivel a feladat elsődleges célja a szövegértés mérése volt, szövegenként változó arányban fordultak elő a különböző fókusz típusok. Valamint ha a hallgató nem értette a szöveget vagy az egyik részletét, nem tudott a kérdésre válaszolni.

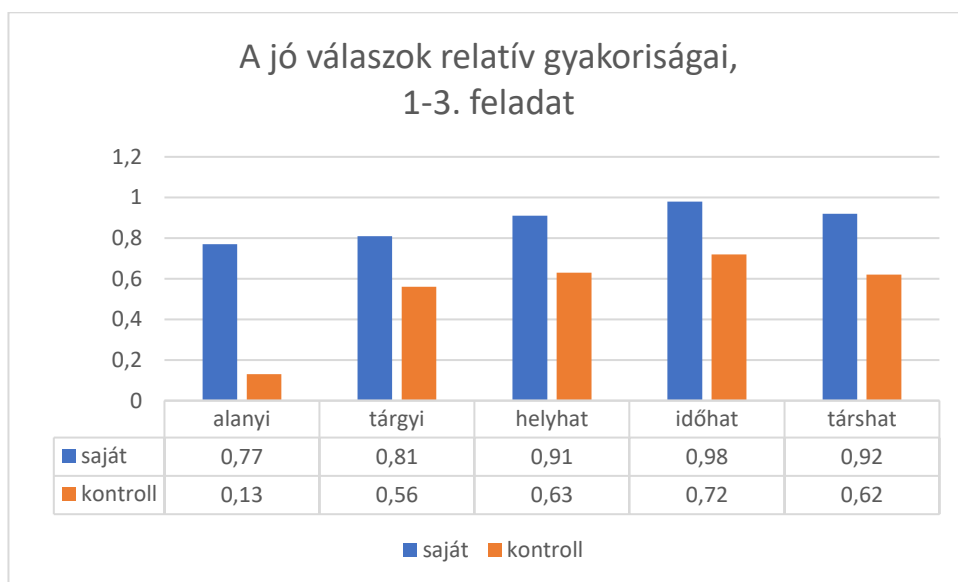
értékelhető megoldás (db)	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Helyhatározói fókusz	Időhatározói fókusz
saját csoport	51	18	30	26
kontrollcsoport	30	9	25	23

4.8 táblázat: A negyedik feladat értékelhető megoldásainak száma.

Az eredmények értékelésekor egyrészt azt vizsgáltam, hogy mekkora volt a jó szórendű válaszok relatív gyakorisága fókusz típusok szerint, másrészt azt, hogy szignifikáns-e a különbség a saját csoport és a kontrollcsoport teljesítménye között.

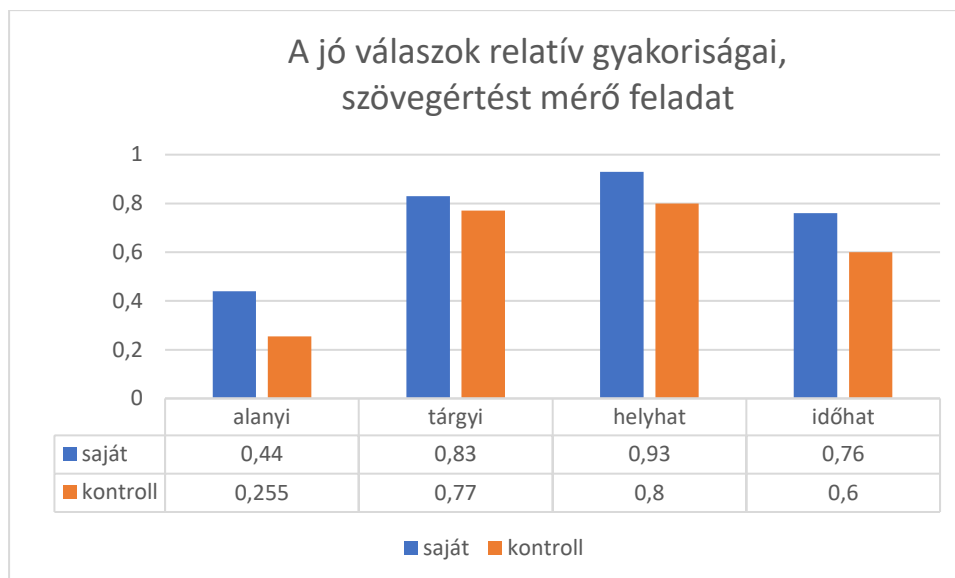
Megvizsgáltam a jó válaszok relatív gyakoriságát a három feladat összesített eredményeiben, (az első és a harmadik feladatot csak a középhasadók oldották meg), valamint a szövegértést mérő feladatban. A kezdők eredményeit nem vizsgáltam külön, mert nagyon kevesen (10, illetve 6 fő) töltötték ki a feladatlapot. Kezdekkel 2019 tavaszán megismételtem a kísérletet, ennek az eredményeit a következő alfejezet ismerteti.

Az első három feladat összesített eredményeiről elmondható, hogy minden fókusz típusban jobban teljesítettek a saját csoportok tanulói. A legnagyobb különbség az alanyi fókusz esetében volt. A különbség 64% a két csoport között. A többi esetben 30% körüliek a különbségek. A pontos adatok a következő ábrán láthatók:



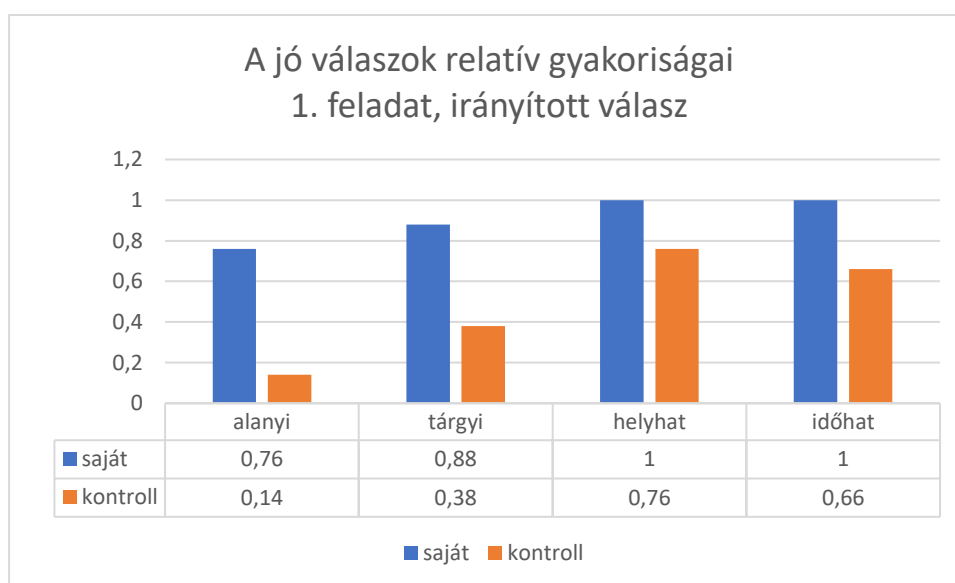
2. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága az első három feladatban.

A szövegértést mérő feladat eredményei hasonló tendenciákat mutatnak, vagyis a legnagyobb eltérés a saját és a kontrollcsoport között az alanyi fókusz esetében van. A szövegértést mérő feladatban a csoportok közötti különbségek minden fókusz típusnál kisebbek, mint az 1–3. feladat összesített eredményeinek esetében.

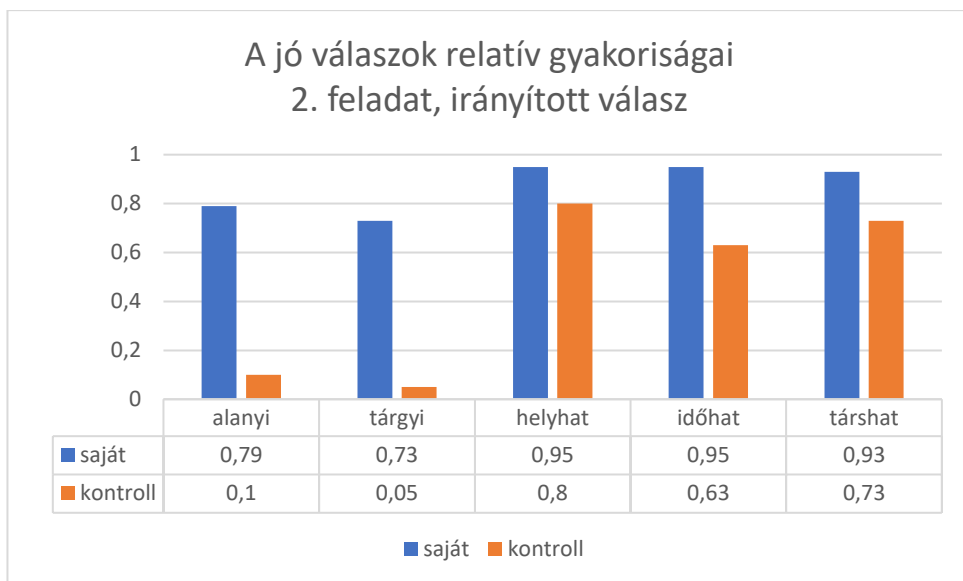


4. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága a szövegértést mérő feladatban.

Ha külön vizsgáljuk az első három feladatot, akkor látható, hogy az alanyi fókusz esetében mindenhol 60% vagy valamivel nagyobb különbség van a saját csoport és a kontroll-csoport teljesítménye között. A tárgyi fókusznál viszont ellentmondásosabb eredmények születtek. Míg az első és második feladatban, ahol irányított válaszokat kellett adni és több bővítmény is szerepelt a mondatban, szintén jobban teljesített a saját csoport, de a harmadik, fordítási feladatban szinte nincs különbség a két csoport között, sőt a kontrollcsoport 2%-kal jobb eredményt ért el. Ez az egyetlen eset, amikor a kontrollcsoportban, ha minimálisan is, de jobbak lettek az eredmények.

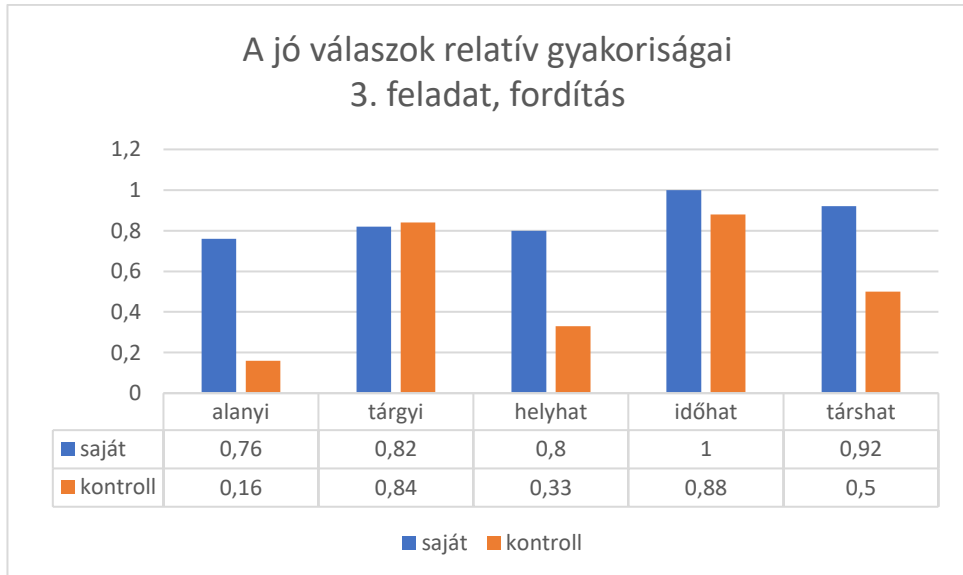


5. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága az első feladatban.



6. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága a második feladatban.

A második feladat volt az a feladat, amelyet a kezdők és a középhaladók is megoldottak, és itt van a legnagyobb különbség az alanyi és a tárgyi fókusz esetében: 69%, illetve 68%.



7. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága a harmadik feladatban.

Ha külön vizsgáljuk a határozói fókuszokat, akkor a hely-, az idő- és a társhatározók tekintetében a csoportok teljesítménye közötti különbség a következőképpen alakult:

	1.feladat	2.feladat	3.feladat
helyhatározói fókusz	24%	15%	47%
időhatározói fókusz	34%	22%	12%
társhatározói fókusz	nem volt item	20%	42%

1.9 táblázat: A relatív gyakoriságok különbsége határozói típusok szerint.

Legkisebb különbséget a fordítási feladat időhatározói fókuszánál (12%) és a második feladat helyhatározói fókuszánál (15%) figyelhetünk meg. A legnagyobb különbséget pedig a fordítási feladat társhatározói fókuszánál (42%) és helyhatározói fókuszánál (47%) láthatunk. A fordítási feladat eredményei (különböző határozói fókuszok és a tárgyi fókusz) térnek el leginkább a többi eredménytől. Kivétel ez alól az alanyi fókusz, ahol a fordítási feladatban is 60%-os különbség van a saját csoport és a kontrollcsoport között.

Ahhoz, hogy eldönthető legyen, szignifikáns-e a különbség a két csoport eredményei között, statisztikai hipotézis vizsgálatot és függetlenségi vizsgálatot végeztem. A statisztikai hipotézisvizsgálat az indirekt bizonyításhoz hasonló. Vagyis feltételezünk egy A eseményt, majd bebizonyítjuk, hogy az nem igaz. Alkalmazása során arra törekszünk, hogy a (kiindulási) nullhipotézisünkről bebizonyosodjon, hogy a bekövetkezésének a valószínűsége igen csekély. Ebben a konkrét esetben tehát azt feltételeztem, hogy a jó válaszok gyakoriságának valószínűsége nem függ a csoporttól. Ez az állítás lett a vizsgálatom nullhipotézise. E szerint, ha statisztikai eredményekkel bizonyítani tudom, hogy nagyon kicsi (5% vagy kisebb) a valószínűsége annak, hogy az eredményt nem befolyásolja az, hogy melyik csoportba jár a hallgató, akkor ezzel azt is bizonyítom, hogy nagy valószínűséggel az eredmény függ a csoporttól. Tehát bizonyítanom kell, hogy *nem igaz* az, hogy ez a két adat (a jó válaszok gyakorisága és az, hogy melyik csoportba jár a hallgató) független egymástól. A statisztikai függetlenséget függetlenségi vizsgálattal lehet bizonyítani. Ha egy függetlenségi vizsgálatban a p értékei kisebbek, mint 0,05, akkor el kell vetni a nullhipotézist. A függetlenségi vizsgálatomban összehasonlítottam a saját és a kontrollcsoport tanulóinak ténylegesen elért pontszámát a maximálisan elérhető pontszámokkal és a következő kérdést tettem fel: Van-e összefüggés az elért és a maximális pontszám között? Pontosabban: A hallgatók elért eredményei függetlenek-e attól, hogy melyik csoportba járnak. Azt vártam, hogy alacsony, $p < 0,05$ értékeket kapok és ezzel megállapíthatom, hogy az elért eredmény és a csoport között szignifikáns összefüggés van. Vagyis

elfogadhatom, hogy az információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek beépítése a nyelvrákba pozitívan befolyásolja a nyelvtanulók tudását.

A függetlenségi vizsgálatban a statisztika miatt azonos elemszámra van szükség a saját és a kontrollcsoportokban, ezért a saját csoportokat le kellett szűkítenem, ehhez a listán szereplő utolsó tanulók eredményeit zártam ki a számításokból. A függetlenségi vizsgálatához khi-négyzet-próbát végeztem. A határozói fókuszok esetében együttesen kezeltem az idő-, hely- és társhatározókat.

A következő táblázatokban láthatók a khi-négyzet-számításhoz használt értékek. A táblázatok alatt szerepelnek a p értékek. Azoknál az eseteknél, ahol volt olyan cella, amelyben 5 alatti érték szerepelt, feltüntettem a Fisher-féle próba p értékét is.

ALANYI FÓKUSZ (n = 6)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	13	28
kontrollcsoport	3	24

$p = 0,05$. Fisher-féle próba szerint $p = 0,07$.

TÁRGYI FÓKUSZ (n = 6)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	11	15
kontrollcsoport	4	22

$p = 0,032$. Fisher-féle próba szerint $p = 0,06$.

HATÁROZÓI FÓKUSZ (n = 6)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	34	38
kontrollcsoport	26	40

$p = 0,35$.

4.10 táblázat: Kezdők 2. és 4. feladatának összesített eredményei a khi-négyzet-számításhoz.

Az alanyi és a tárgyi fókusz elért pontszámai között találunk 5 alatti értéket, ezért megadtam a Fisher-féle egzakt próba p értékét is. Létezik olyan megközelítés (Reiczigel – Harnos – Solymosi, 2014), amely szerint csak akkor javasolt a Fisher-féle

egzakt próbával számolni, ha a maximálisan elérhető pontszám értéke kisebb mint 5, és az elért pontszámokat nem kell vizsgálni ebből a szempontból. Ennek azért van most jelentősége, mert vannak olyan esetek, amikor a khi-négyzet-próba szerint a p értéke kisebb, mint 0,05, a Fisher-féle egzakt próba esetén viszont ez az érték nagyobb, mint 0,05.

ALANYI FÓKUSZ (n = 27)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	60	91
kontrollcsoport	13	85

$p < 0,0001$.

TÁRGYI FÓKUSZ (n = 27)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	54	63
kontrollcsoport	18	74

$p < 0,0001$.

HATÁROZÓI FÓKUSZ (n = 22)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	162	174
kontrollcsoport	121	179

$p = 0,0459$.

4.11 táblázat: Középhasadók 1–3. feladatának összesített eredményei a khi-négyzet-számításhoz.

A középhasadóknál, mivel sokkal nagyobb elemszámok voltak, nem kellett a Fisher-féle egzakt próbával számolni.

ALANYI FÓKUSZ (n = 21)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	13	28
kontrollcsoport	3	24

$p = 0,02$. Fisher-féle próba szerint $p = 0,03$.

TÁRGYI FÓKUSZ (n = 10)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	15	18
kontrollcsoport	3	18

$p = 0,02$. Fisher-féle próba szerint $p = 0,02$.

HATÁROZÓI FÓKUSZ (n = 17)	Elért pontszám	Maximálisan elérhető pontszám
saját csoport	36	41
kontrollcsoport	32	34

$p = 0,83$.

4.12 táblázat: Középhaladók szövegértést mérő feladatának eredményei a khi-négyzet- számításhoz.

Ennél a feladatnál szintén voltak olyan cellák, ahol az értékek 5 alattiak voltak, de itt is csak az elért pontszámok között, és nem a maximálisan elérhető pontok között. A magasabb elemszám miatt azonban a khi-négyzet-próba és a Fisher-féle egzakt próba eredménye között kisebbek a különbségek és nem befolyásolják a függetlenség tényét, mert a p értéke mindenhol 0,05 alatt maradt.

A p érték mutatja meg, hogy van-e összefüggés a tanulók eredménye és a csoportok között. Ha ez az érték 0,05, akkor 5% a valószínűsége annak, hogy az eredmények és a csoportok közötti összefüggés véletlenszerű. A különböző szintekhez és fókusz típusokhoz tartozó p értékek a következő táblázatban láthatók.

	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Határozói fókusz
kezdők, második és negyedik feladat:	(n = 6) $p = 0,05$	(n = 6) $p = 0,032$	(n = 6) $p = 0,35$
középhaladók, 1—3. feladat:	(n = 27) $p < 0,0001$	(n = 27) $p < 0,0001$	(n = 22) $p = 0,045$
középhaladók, negyedik (szövegértést mérő) feladat:	(n = 21) $p = 0,023$	(n = 10) $p = 0,02$	(n = 17) $p = 0,83$

4.13 táblázat: A p értékek szintek és fókusz típusok szerint.

A p értékek alapján elmondható, hogy az eredmények, a határozói fókuszokat kivéve, egyértelműen függenek a csoportoktól. Középfaladónál ez látható az 1–3. feladatban minden fókusztypusnál és a szövegértést mérő feladatban az alanyi és a tárgyi fókusz esetében. A kezdőknél a kis elemszám miatt nem annyira meggyőzők az eredmények. A határozói fókusz esetében pedig sem a kezdők, sem a középfaladók szövegértést mérő feladatában nem mutatható ki összefüggés a csoportok és az eredmények között.

A Fisher-féle egzakt próba szerint azonban nem mindenhol ilyen meggyőzők az adatok. A kezdő csoportok esetében az alanyi, illetve a tárgyi fókuszt vizsgálva 6%, illetve 7% az esélye annak, hogy csak véletlenül lettek jobbak az eredmények a saját csoportban, mint a kontrollcsoportban. Kérdés az, hogy indokolt-e a Fisher-féle egzakt próba alkalmazása. Megoszlanak a vélemények, hogy mikor szükséges a Fisher-féle egzakt próba alkalmazása, akkor, ha bármelyik cellában 5-nél kisebb értéket találunk, vagy csak akkor, ha a várt értékek közül valamelyik nem éri el az 5-öt. Ebben a kísérletben a várt értékek között nem volt 5 alatti, ezért az eredmények értékelésekor mindenhol a khi-négyzet-próba eredményeit veszem figyelembe.

Mivel a félév végi mérésben viszonylag kisszámú kezdő résztvevő volt, szükségesnek tartottam egy harmadik kísérlet elvégzését is kezdő csoportokban, hogy megbízhatóbb eredményeket kapjak. Erre a kísérletre 2019 tavaszán került sor.

A megismételt kísérlet eredményei

2019 tavaszán megismételtem a kísérletet két kezdő csoportban, mivel az előző kísérlet félévvégi mérésében kis számú kezdő hallgató vett részt. Szerettem volna választ kapni arra, hogy bizonyos információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek kezdő szinten beépíthetők-e a spanyolnyelv-oktatásba.

A feladatokban a következő itemszámokkal vizsgáltam a fókusztypusokat: az alanyi fókuszt négy itemmel, a tárgyi fókuszt két itemmel, a helyhatározói és az időhatározói fókuszt három-három itemmel és a társhatározói fókuszt egy itemmel.

A mérésben mindkét kezdő csoportból 15-en vettek részt. Az előző kísérlet tanulságait figyelembe vettem, és a kitöltéskor külön hangsúlyoztam a hallgatóknak, hogy minden kérdésre egyértelmű válaszokat adjanak. Ezért, valamint mert ebben a

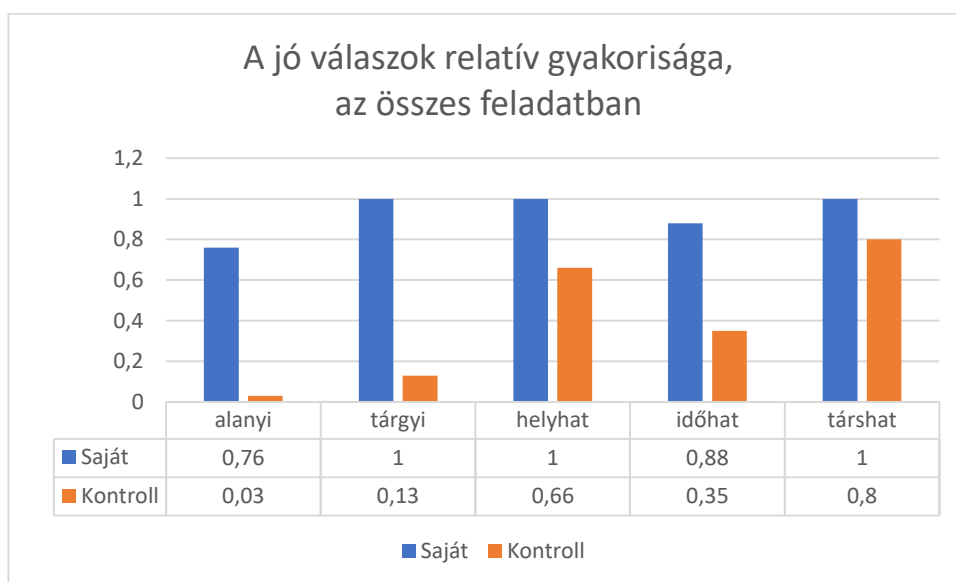
mérésben – a kezdő szint miatt—nem szerepelt fordítási feladat, nem volt értékelhetetlen megoldás.

Ezek alapján az eredményeket a következő elemszám alapján vizsgálom:

	Alanyi fókusz	Tárgyi fókusz	Helyhatározói fókusz	Időhatározói fókusz	Társhatározói fókusz
	60	30	45	45	15

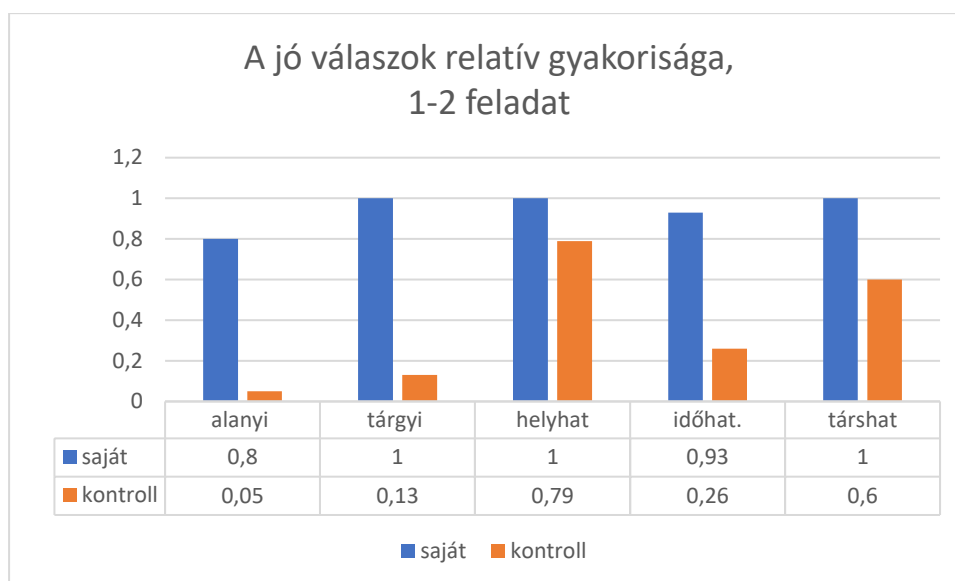
Az előző kísérlethez hasonlóan az eredmények értékelésekor egyrészt azt vizsgáltam, hogy mekkora volt a jó szórendű válaszok relatív gyakorisága fókusz típusok szerint. Másrészt azt, hogy szignifikáns-e a különbség a két csoport teljesítménye között.

Az első három feladat összesített eredményeiről elmondható, hogy minden fókusz típusban jobban teljesítettek a kutatásban résztvevő tanulók. A legnagyobb különbség az alanyi és a tárgyi fókusz esetében volt, több mint 70%-os. A legkisebb különbséget a társhatározói fókusz esetében találjuk (20%). A másik két határozó esetében 50-50%-os a különbség.



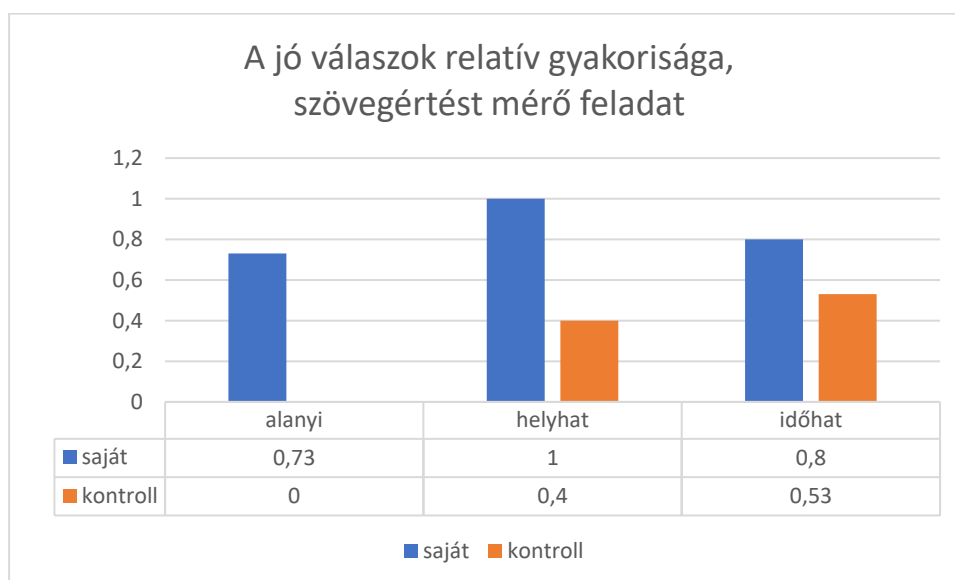
8. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága a három feladatban.

Ha külön vizsgáljuk az első két feladatot, mindkettőben irányított válaszokat kértem a hallgatóktól, akkor azt láthatjuk, hogy nagy a különbség kezdő szinten az alanyi, a tárgyi és az időhatározói fókusz esetében is.



8. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága az irányított válaszok esetében.

A szövegértést mérő, harmadik feladatban 70% feletti a különbség az alanyi fókusz esetében. A határozóknál kisebb különbséget találunk: a helyhatározó esetében 60%-ost, az időhatározónál pedig 30 %-ost. A harmadik feladatban két kérdés is vonatkozott az alanyi fókuszra. Itt említést érdemel, hogy kezdő szinten a kontrollcsoportból senki nem adott helyes választ egyik kérdésre sem.



9. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága a szövegértést mérő feladatban.

Az eredmények azt mutatják, hogy az alanyi és tárgyi fókusz esetében mindenhol nagy különbséget találunk a csoportok között. A határozók esetében már vegyesebb képet kapunk. Ezeknek az adatoknak az alapján nem lehet egyértelműen azt

mondani, hogy valamelyik határozó nagyobb nehézséget jelentene, mivel a különböző feladatokban különböző eredmények születtek. A határozók szórendi helyét tekintve, valószínűleg az első idegennyelvük is hatott a diákok választására.

	1. feladat	2. feladat	3. feladat
helyhatározói fókusz	7%	34%	60%
időhatározói fókusz	60%	73%	27%
társhatározói fókusz	nem volt ilyen item	20%	nem volt ilyen item

4.14 táblázat: A jó válaszok relatív gyakoriságának különbsége határozói típusok szerint.

Mindkét csoportban (kísérleti és kontroll) 15 fő szerepelt, ezért ezeket az eredményeket megbízhatóbbnak tekinthetjük, mint a korábbiakat, ahol csupán hat hallgató vett részt.

A függetlenségi vizsgálatot az előzővel megegyező módon és nullhipotézissel végeztem. Ezért most is igaz, hogy ha a khi-négyzet-próba p értéke kisebb mint 0,05, akkor kijelenthetjük, hogy az eredmények nem függetlenek attól, hogy melyik csoportban tanult a hallgató. Ha az összes fókusz típusban együttesen vizsgáltam az adatokat, akkor a $p < 0,0001$ eredményt kaptam. Ez azt jelenti, hogy már a kezdőknél is szignifikánsan befolyásolja a tanulók eredményeit, hogy melyik csoportba jártak, tanultak-e szórendi szabályokat, ismerik-e az információs szerkezet fogalmát. A khi-négyzet-próba p értékeire a fókusz típusokat külön-külön vizsgálva a következő eredmények születtek:

A fókusz típusa:	p érték:
alanyi fókusz	$p < 0,0001$
tárgyi fókusz	$p = 0,0003$
időhatározói fókusz	$p = 0,015$
helyhatározói fókusz	$p = 0,21$
társhatározói fókusz	$p = 0,79$

4.15 táblázat: A p -értékek fókusz típusok szerint

Ha minden fókusz típusot együtt vizsgálunk, illetve akkor is, ha az alanyi, tárgyi és időhatározói fókusz eredményeit külön nézzük, elmondhatjuk, hogy kezdőknél is szignifikánsan befolyásolja a diákok teljesítményét az, hogy tanultak-e a tanórán az

információs szerkezetéről, illetve ismerik-e a spanyol nyelv alapvető szórendi szabályait. A helyhatározói és a társhatározói fókusz esetében viszont nincs szignifikáns különbség a két csoport teljesítménye között.

4.8 A kísérletek eredményeinek kiértékelése

A kísérlet hipotézise szerint a látszólag szabad szórendű nyelvek esetében (amilyen a spanyol nyelv is) az információs szerkezet segítségével a szórendi szabályok leírhatóvá és megtaníthatóvá válnak. Az információs szerkezethez tartozó szabályok tudatosítása és beépítése a nyelvrákba szignifikánsan javítja a tanulók idegen nyelvi kompetenciáit, akár már kezdő szinten is.

Az eredményeket tekintve elmondható, hogy a kísérlet koncepciója helyes volt, mivel a saját csoportokban szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint a kontrollcsoportokban. A jó válaszok relatív gyakoriságát tekintve a saját csoportok hallgatói minden feladatban kezdő és középhaladó szinten is jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport diákjai. (2-5 ábrák: 141-142. oldal, 7-9 ábrák 149-150. oldal.)

Az alanyi fókusz szintaktikai helyének fontosságát minden eredmény alátámasztja. (4.13 táblázat: 147. oldal, 4.15 táblázat: 151. oldal.) Minden vizsgált esetben itt volt a legnagyobb különbség a saját és a kontrollcsoport adatai között. Ha a tanár nem tér ki külön az alanyi fókusz mondatvégi helyére, a diákok nem merik hátra helyezni, valószínűleg azért, mert ezt nagyon szokatlannak találják. Sem az anyanyelvükben, sem az első tanult idegen nyelvükben nem fordul ez elő.

A tárgyi fókusz használata akkor okoz nehézséget, ha több bővítmény van a mondatban. Például tárgy- és részes eset is szerepel, ilyenkor a bővítmények sorrendjéből következik, hogy jelölt vagy jelöletlen – azaz, szűk (NP-) fókuszú vagy tág (VP-) fókuszú – a mondat. Az (1) mondat jelölt, a „*Mit ajándékoztál Júliának?*” kérdésre adott válasz, ahol a tárgyi bővítmény a spanyol mondat jobb szélén helyezkedik el. A (2) mondat jelöletlen, például „*Hogy sikerült a karácsonyi ajándékozás?*” kérdésre adott válasz első mondata lehet.

(1) Le regalé a Julia **un libro**. = *Egy KÖNYVET ajándékoztam Júliának.*

(2) Bien, le regalé **un libro** a Julia. = *Jól, Júliának könyvet ajándékoztam.*

A határozói fókusz esetében kisebb a különbség a csoportok között. Ez azzal magyarázható, hogy a határozói fókusz szórendi helyének akkor van kiemelt szerepe, ha több határozói bővítmény van a mondatban, és ilyenkor a kontextusok különbsége is lényeges. A kontrollcsoportban, ahol a tanulók több határozói (pl. idő-, hely- és társhatározói) bővítmény esetén szabad szórendet feltételeznek, esetleges, hogy ezeket milyen sorrendben használják, eltalálják-e a kontextusba illő szórendi változatot vagy sem. Valószínűleg az első idegennyelvük szórendje is befolyásolja a választásukat.

A kezdők között végzett kísérletben külön vizsgáltam a különböző határozói fókuszok p -értékeit (4.14 táblázat: 150. oldal). Itt azt láthatjuk, hogy csak az időhatározói fókusz esetében van szignifikáns különbség a két csoport eredményei között. A hely- és társhatározóknál noha a jó válaszok gyakoribbak azokban a csoportokban, ahol tanultak szórendi szabályokat, de a függetlenségi vizsgálat nem támasztja alá egyértelműen azt a feltételezést, hogy ezekben a csoportokban a teljesítményt befolyásolják az információs szerkezettel kapcsolatos plusz ismeretek. (4.13 táblázat: 147. oldal és 4.14, 4.15. táblázat: 150-151. oldal).

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az információs szerkezethez kapcsolódó ismeretek birtokában összességében javulnak az idegennyelvi kommunikációs képességek, vagyis jobb lesz a tanulók idegennyelv-tudása. Nemcsak azokban a nyelvi szituációkban teljesítettek jobban a saját csoportok hallgatói, ahol egy nyelvi, nyelvtani szabály ismeretéről és ezek alkalmazásának képességéről kell számot adniuk, hanem életszerűbb helyzetekben is, ahol ezeket az ismereteket már be kellett építeniük az idegennyelv-tudásukba, és ahol a részkészségeiket egyszerre kellett alkalmazniuk. A szövegértést mérő feladatban, ahol a tartalomra vonatkozó kérdésekre kellett válaszolniuk, a saját csoport hallgatóinak a válaszaik nyelvileg jobban formáltak voltak, mint a kontrollcsoport hallgatóinak a válaszaik.

A kezdőkkel készített második megismételt kutatás pedig alátámasztja azt, hogy az információs szerkezet fogalma és néhány hozzá kapcsolódó alapvető és egyszerű szórendi szabály már kezdőknél is bevezethető a nyelvoktatásba. A kezdők eredményei hasonló tendenciákat mutatnak, mint a középhaladó csoportokban elért eredmények. Az alanyi és a tárgyi fókusz mondatvégi helyét már kezdő szinten is érdemes tanítani, valamint a kezdőknek is ismerniük kell az információs szerkezet két alapfogalmát, a topikot és a fókuszt, ahhoz, hogy a határozókat kontextusnak megfelelő helyre helyezzék a mondatban. Ezeknek a fogalmaknak a tisztázásával és bevezetésével

nemcsak javulnak a nyelvtanulók nyelvi kompetenciái, hanem megkönnyítjük a tanulók nyelvtanulási folyamatát is. Ezt erősítik meg a következő alfejezet fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatában elhangzott vélemények is.

4.9 A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés bemutatása

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat során lehetőség van új megközelítések és szempontok feltárására. Ez azokon a területeken fontos, ahol még nem rendelkezünk elegendő információval. Itt megtalálhatjuk azokat a tényezőket, amelyekre a további kutatás során érdemes majd koncentrálni. Másik előnye a fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatnak, hogy a résztvevők szempontjai is megjelennek, nemcsak a kutatóé.

Két beszélgetést szerveztem a félév befejezése után, az egyikben olyan hallgatók vettek részt, akik az órákon megismerték az információs szerkezet fogalmát és tanultak szórendi szabályokat. A másikban pedig olyan hallgatók, akik hagyományos, ezeket a plusz információkat nélkülöző oktatásban részesültek. A beszélgetéseket a BME E épületében tartottam informális környezetben és hangfelvételt készítettem róla. Mindkét beszélgetés körülbelül hatvan perces volt, és a kérdéseken kívül szerepeltek olyan feladatok is, amelyeket a résztvevőknek párban vagy közösen kellett megoldaniuk.

A két csoportot együtt vizsgálva minden résztvevőnek magyar az anyanyelve. Két hallgató angol és egy diák német felsőfokú nyelvismeretről számolt be. Angolul középfokon négyen, németül ketten beszélnek. Ezenkívül egy fő tud középszinten olaszul és egy vietnámiul, mivel a családja apai ága vietnámi. Ők otthon magyarul beszélnek. Két hallgató mondta, hogy németül jobban tud, mint angolul. Csupán egy diák számolt be arról, hogy noha tanult németül, egyáltalán nem beszéli ezt a nyelvet.

Középiskolában senki nem tanult a magyar nyelvvel kapcsolatos szórendi szabályokat, a nyelvtanórákon a mondatelemzésen volt a hangsúly. Elmondták, hogy szerintük a magyar nyelvben hangsúlyozással lehet a jelentésárnyalatokat kifejezni.

A jelölt és a jelöletlen magyar mondatok jelentésének értelmezésekor mindkét csoportban konszenzus alakult ki arról, hogy a „*Tegnap vizsgáztam le...*” mondatban a *tegnap* szón van a hangsúly, míg a „*Tegnap levizsgáztam...*” mondatban a (le)vizsgáláson. Abból a csoportból, ahol nem foglalkoztunk az információs szerkezettel, ezen belül a fókusz fogalmával, az egyik hallgató először nem érezte a két

mondat közötti árnyalatnyi különbséget, de a társa frappánsan rámutatott, hogy más kérdőszavas mondatra válaszol az egyik és más kérdőszóra a másik.

A fókuszcsoportos beszélgetéseket a következő négy csomópont köré szerveztem:

1. Mennyire tartják hasznosnak a hallgatók a fókussszal kapcsolatos ismereteket, az információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek segítettek-e nekik a nyelvtanulásban?
2. Időszerű volt-e ezeknek az ismereteknek a bevezetése egy kezdő csoportban?
3. Mennyire sikerült elsajátítaniuk a szerkezeti fókuszt helyét?
4. Arra is kíváncsi voltam, hogy topikok, illetve az alany használatával kapcsolatban mit tudnak annak a csoportnak a hallgatói, akik nem tanultak ilyen szabályokat, illetve mire emlékeznek azok a hallgatók, akik tanultak.

A beszélgetés megkezdése előtt ismertettem a kutatás előzményeit és céljait, de nem túl részletesen, hogy a résztvevők ne anticipálják a lehetséges válaszokat. Ezután mindenki bemutatkozott, és elmondta, hogy milyen nyelveket tanult, körülbelül mennyi ideig és milyen szintű az idegennyelv-tudása. A kérdések előtt elmondtam, hogy ez egy kötetlen beszélgetés lesz, ahol bármikor elmondhatják a véleményüket, reflektálhatnak a többiek mondataira. A beszélgetés során a következő kérdésvázlatot követtem.

1. Bemutatóképpen röviden mondjátok el, hogy a spanyolon kívül milyen idegen nyelveket beszéltek, illetve tanultatok és körülbelül mennyi ideig.
2. Magyar nyelvben mit tudtok a szórendről? Ismertek szórendi szabályokat?
3. **Feladat 1:** Mi a különbség a következő magyar mondatok között?

Tegnap levizsgáztam matekból. / Tegnap vizsgáztam le matekból.

4. Spanyolra hogyan fordítanátok le ezeket a mondatokat?
5. Ezt ki tudjátok fejezni bármelyik másik idegen nyelven? Például, hogyan fordítanátok ezeket a mondatokat angolra/németre/franciára/olaszra? Van-e ezekben a nyelvekben szórendi különbség a két mondat között?
6. **Feladat 2:** Válaszoljatok a következő kérdésekre: (Itt papíron is kiosztottam a kérdéseket.)

¿Qué has desayunado hoy?

¿A dónde vas de vacaciones este verano?

¿Quién conoce Madrid?

*¿Quién ha hecho este pastel?*²⁰

7. Hol szerepel a kérdőszóra adott válasz a spanyol mondatokban?
8. Mit gondoltok, fontos-e ezt a szabályt már a nyelvtanulás elején megismerni/megtanulni?
9. A magyarban nem mindig kell kitenni az alanyt. Mondjatok egy példát arra, amikor viszont ki kell tenni az alanyt.
10. **Feladat 3:** Párokban fordítsátok le a következő szöveget spanyolra. Hol bizonytalanodtatok el? Hol volt eltérő véleményetek?

Julia minden nap korán, hét órakor kel és elmegy a testvérével az edzőterembe. A testvére nagyon sportos és minden reggel edz. Délutánonként Julia nem dolgozik, hanem olasz órára megy. A legjobb barátnője Fatima, marokkói. 21 éves, és hat hónapja él Spanyolországban.

11. **Feladat 4:** Nézzük meg a következő magyar szöveget, majd a spanyol fordítását, és döntsük el, hogy szükséges-e az alanyt kitenni.

A spanyoltanárt Antoniónak hívják. Ő egy tipikus madridi fiú. Alacsony, rövid, göndör hajú. Sokat beszélget a tanítványaival. Egyik nap Julia megkérdezi Antoniótól, hogy melyik a kedvenc országa. Ő nagyon szereti Angliát.

Su profesor de español se llama Antonio. Él (¿?) es un chico típico de Madrid, él (¿?) es bajo, de pelo corto y rizado. Él (¿?) habla mucho con sus estudiantes. Un día Julia pregunta a Antonio cuál es su país favorito. A él (¿?) le gusta mucho Inglaterra.

12. Ismertek szabályt arra, hogy ha nem az alannal kezdjük a mondatot, akkor melyik összetevővel kezdődik a mondat?
13. Tanultatok-e szórendi szabályokat másik idegen nyelvtanulása során?
14. Más nyelvekben milyen szinten/mikor kezdtetek el a szórendi szabályokat tanulni?
15. Mennyire érzitek ezeket hasznosnak, fontosnak?
16. Gátolnak-e ezek az ismeretek/ szabályok titeket a beszédben?
17. Milyen volt az „időzítés” a szórendi szabályok átadásakor a spanyol órán? Korábban vagy később kellett volna?
18. Mennyire érzitek hasznosnak, amit tanultunk?

²⁰ Mit reggelliztél ma? Hová mész nyaralni idén nyáron? Ki ismeri Madridot? Ki sütötte ezt a süteményt?

A beszélgetés első két csomópontjával arra kerestem a választ, hogy mi a véleményük a hallgatóknak a szórendi szabályokkal kapcsolatban, illetve, hogy ezeknek a bevezetését el lehet-e már kezdeni kezdő csoportokban. Ezekkel kapcsolatban a következőket emelném ki: Az idegennyelv-órákon tanult szórendi szabályokkal kapcsolatban az a két fő, aki jobban beszél németül, elmondta, hogy németül már a nyelvtanulás elején tanultak szórendi szabályokat és ez segítette a nyelvtanulási folyamatukat. Az egyikük még azt is hozzátette, hogy szerinte azért nem tud rendesen angolul, mert az angol órákon hiányoztak ezek a szabályok. Azok közül, akik jól, illetve jobban beszélnek angolul, mint németül, voltak, akik angol órán is tanultak szórendi szabályokat, és voltak, akik csak érintőlegesen. Közülük egyedül egy fő vélte úgy, hogy nem érdemes olyan szórendi különbségekkel foglalkozni, mint amilyen a két magyar mondatban megjelent, mert ezt úgyis csak nyelvterületen vagy eredeti szövegek olvasásával, hallgatásával lehet elérni. Bár azt is hozzátette, hogy ő már alsó tagozatban elkezdett angolul tanulni, ahol szinte alig tanultak szabályokat, és nála ez a módszer jól bevált. Míg a némettel, amit a gimnáziumban sok szabállyal támogatva tanult, kudarcot vallott. A többiek, függetlenül attól, hogy tanultak-e szórendi szabályokat az angol órákon, úgy vélték, hogy ezek inkább támogatják a nyelvtanulási folyamatot, mint gátolják. Ha nem tanulnak szórendi szabályokat, akkor egy másik idegen nyelvből kölcsönöznek szabályokat. A magyar nyelvet nem tekintik példának. Egyikük hozzátette, hogy szerinte súlyozni kellene a megtanítandó szórendi szabályok között. Ennek indoklására elmesélte, hogy a középiskolában meg kellett tanulniuk az angol melléknevek kötelező sorrendjét, amit a dolgozatra megtanult, de azóta se tudja.

Az is elmondható, hogy erősen befolyásolja a véleményeket, hogy a résztvevő milyen módszerrel tanult korábban idegennyelvet, és hogy ez a módszer mennyire volt sikeres nála. Mindenki egyetértett viszont abban, hogy a szórendi szabályokat már viszonylag korán érdemes bevezetni a nyelvórákba, ezek megjegyzését nem találják megterhelőnek. Nálunk ez 55-60 tanóra után történt, és ezt teljesen megfelelő időzítésnek gondolják. Erre jó példa az egyik résztvevő mondata:

Viola: „Rögtön az elején, az első félévben (*ez körülbelül 50 óra*) még nem, mert sok az új infó, de utána, a második félévben fontos, azért, hogy jól rögzüljön a mondatszerkezet.”

A résztvevők szerint jobb minél korábban foglalkozni a szórendi szabályokkal, hogy jól rögzüljenek, mert később már nehéz a rossz mintákon változtatni. Bár többen

megemlítették, ahhoz, hogy ezek a szabályok ne akadályozzák az idegennyelvi beszédképességüket, fontos azt is felismerni, hogy nem kell görcsösen ragaszkodni a szabályokhoz, de mindenképpen ismerni kell őket. Ezt példázza egy másik résztvevő hozzászólása:

Eszter: „Személyiség- és tapasztalatfüggő. Én szeretem a stabil nyelvtant. Volt olyan idő, amikor gátoltak a szabályok. Most már jobban szeretem. Ha már nem izgulok a beszéd miatt, akkor jók a szabályok. Előtte jobb megtanulni minél több szabályt, hogy ne izguljak a hibázástól.”

A beszélgetések harmadik csomópontja a szerkezeti fókusz szintaxisának elsajátítását vizsgálta. Mivel a két fókuszcsoporthoz között az volt a különbség, hogy a résztvevők tanultak-e szórendi szabályokat, a spanyol nyelv információs szerkezetével, a fókusz és a topik mondatban elfoglalt helyével kapcsolatos kérdéseket külön értékeltém a két csoportban. Az első csoportban, ahol félév közben a tanítási kísérletet végeztem, először a *Tegnap vizsgáztam le matekból* jelölt fókuszos mondatot fordították le, és az *ayer* (‘tegnap’) időhatározót egyhangúlag a spanyol mondat jobb szélére helyezték. A jelöletlen mondatnál először megbeszélték, hogy az időhatározó (*ayer*) a mondat élén álljon-e vagy a predikátum után. Végül abban maradtak, hogy az időhatározóval kezdik a mondatot. A másik csoport nem próbálkozott meg a fordítással. Jogosan úgy ítélték meg, hogy még nem tanultak olyan szabályt, amelynek segítségével meg tudják oldani a feladatot.

A spanyol kérdőszavas kérdésekre adott válaszoknál az első csoportban az első kérdésnél (*Qué has desayunado hoy? Mit reggeliztél ma?*) az egyik diák határozatlan volt az időhatározó (*hoy* ‘ma’) helyét tekintve, először ezzel kezdte a mondatot, majd önmagát javítva (rosszul) a mondat végére tette. A többiek viszont ezután is helyesen válaszoltak. A másik két kérdésnél már mindenki helyes szórenddel válaszolt a kérdésekre. A feladat elvégzése után meg is tudták fogalmazni a szabályt. Ezzel szemben a kettes csoportban (akik nem tanultak ilyen szabályokat) az első két kérdésnél (tárgyi és helyhatározói fókusz) már vegyesen voltak jó és rossz megoldások is. Az alanyi fókuszra vonatkozó harmadik kérdésnél pedig mindenki az állítmány elé helyezte az alanyt, a mondat jobb szélé helyett. Ez összecseng azzal, hogy a félév végi, írásbeli mérésnél is az alanyi fókusz esetében találtam a legmarkánsabb különbséget.

A beszélgetések negyedik csomópontjában a topikok, illetve az alany szintaktikai helye állt. Itt elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy mennyire tudatosak a

hallgatók a szórendi szabályok alkalmazásakor, illetve hogy a tananyagfejlesztést hogyan kellene bővíteni a topikok és a hangzó alany használatával kapcsolatban. A hangzó alany használatára vonatkozó 3. feladatot párokban oldották meg, majd párokban összevetették a saját fordításukat a megoldással. Ezután közösen megbeszéltük, hogy mit rontottak el, hol voltak bizonytalanok, hol volt eltérő véleményük. Minden pár beletette (rosszul) az utolsó spanyol mondatba az alanyt, pedig ebben az esetben ez felesleges. (*Legjobb barátnője Fatima, marokkói. 21 éves, és hat hónapja él Spanyolországban.*) Itt tisztáztuk, hogy nemcsak tagmondatok esetében, hanem különálló mondatoknál sem kell kitenni az alanyt, ha nincsen alanyváltás. Ez a szempont a félév során nem került elő, és a beszélgetés kapcsán tudatosult bennem, hogy a tanítás során erre is ki kell térni, illetve több szövegszintű feladaton kell gyakorolni a topikok használatát.

Ezenkívül a résztvevők megemlézték, hogy abban a tagmondatban, amelyikben két bővítmény volt (*elmegy a testvérel az edzőterembe*) elgondolkoztak a bővítmények sorrendjén, és azért tették a *gimnasio* (edzőterem) szót a mondat végére, mert azt érezték hangsúlyosabbnak a magyar mondatban. Minden párnál felvetődött, hogy a testvér szót hímnemű vagy nőnemű alakjában használják-e. „*Julia... és elmegy a testvérel az edzőterembe. A testvére nagyon sportos, és minden reggel edz.*” A hímnemű alak mellett döntöttek, de a közös megbeszélés során az egyik hallgató hozzászólása kapcsán felismerték, hogy ez a döntés befolyásolja a hangzó alany használatát is: ha a testvér alatt lánytestvért értünk, akkor a következő mondatban nem szerencsés személyes névmást használni, mert ez kétértelművé teszi a mondatot, ami ebben az esetben Juliáról és a (lány)testvéréről is szólhat.

A feladat megoldása során ebben a csoportban nagyobb fokú tudatosságot tapasztaltam, a résztvevők a nehézségekre érzékenyebben közelítettek a szöveghez. A másik csoport kizárólag a hangzó alany jelenlétére, illetve hiányára figyelt. A második csoportban az is elhangzott, hogy az egyik résztvevő sosem rakja ki az alanyt, mert azt túl hivatalosnak érzi. Mivel ez a hallgató a félév során jól szerepelt az órákon, a többiek elfogadták, hogy ne tegyék ki az alanyt a spanyol mondatokba. Ezekkel a diákokkal a félév során az órákon nem került szóba a hangzó alany használata, ezért érthető a bizonytalanságuk. A feladat megoldása során megfigyelhettem, hogy az egyik résztvevő hozzászólása jelentősen befolyásolta a döntésüket.

A hangzó alanyok használatára vonatkozó másik feladatban egy rövid szöveget és annak spanyol nyelvű fordítását kellett a diákoknak összehasonlítaniuk. Mindkét csoport felismerte, hogy párhuzamos szövegek esetén nem mindig lehet megtartani az alanyt. Bizonyos esetekben jobb megoldás születik, ha a fordítás során megváltoztatják a mondat topikját. Arra a kérdésre, hogy a magyar mondatban ki kell-e tenni az alanyt, az utolsó mondatnál (*Egyik nap Julia megkérdezi Antoniótól, hogy melyik a kedvenc országa. Ő nagyon szereti Angliát.*) a résztvevők „nyelvi intuíciója” nem volt egységes, és végül nem született konszenzus, hogy ebben a mondatban jó-e személyes névmás vagy nem, illetve, hogy kire vonatkozik az „ő”. Ennél a feladatnál is abban a csoportban, ahol foglalkoztunk az információs szerkezettel, a résztvevők komplexebben közelítették meg a kérdéseket. Ez érthető, hiszen ilyen kérdések már az órán is előkerültek, valamint megvoltak a nyelvi eszközeik, hogy kifejezzék a gondolataikat.

Noha nem kapcsolódik a kutatási kérdéseimhez az, hogy a hallgatók ismerik-e az első idegen nyelvük információs szerkezetének szabályait, használtam erre vonatkozó feladatot, annak reményében, hogy a hozzászólásokból ötletet meríthetek egy esetleges későbbi kutatáshoz. A két magyar mondat (*Tegnap levizsgáztam matekból. Tegnap vizsgáztam le matekból*) idegen nyelvre fordításakor mindkét csoportban nagy volt a bizonytalanság. Nem tudták, hogy állhat-e az angol mondat élén a yesterday (tegnap) szó. A német esetében nem ez jelentett nehézséget, hanem az, hogy nem tudták, van-e jelentésbeli különbség a szórendi változatok között. Az első csoportban, ahol ketten is beszélnek felsőfokon angolul, közösen fordították le a mondatpárt angol nyelvre. Nem javították egymást, hanem inkább újabb és újabb javaslattal álltak elő. Ízlelgették a szórendi változatokat, majd egyhangúlag elfogadták a mondatokat. A másik csoportban nem született megoldás, itt inkább azzal szembesültek a diákok, hogy ezt a jelentésbeli különbséget nem tudják egyik idegen nyelvükön sem kifejezni.

Összefoglalva, a kutatásom fő kérdése az volt, hogy a spanyol nyelvórákba beépítsünk-e szórendi szabályokat. Ehhez azonban a nyelvtanítás során be kell vezetni az információs szerkezet fogalmát, és a tanulóknak új nyelvtani fogalmakat és megközelítést kell elsajátítaniuk. Ezért azontúl, hogy ezeknek az ismereteknek a segítségével jobb lesz a tanulók nyelvtudása, arra is kíváncsi voltam, hogy maguk a tanulók hogyan értékelik ezeket az ismereteket. A fókuszcsoportban a résztvevők megítélése egyértelműen pozitív volt. Úgy gondolják, hogy ezeknek az új ismereteknek

a megtanulása fontos a nyelvtanulás során annak ellenére, hogy az elsajátításuk eleinte több munkát jelent. Többek között a következő érvek és vélemények hangzottak el:

Áron: „Ezek a szabályok vázak a házépítéskor. Elején még szükség van rájuk. Amikor már áll a ház, el lehet bontani.”

Viola: (A szórendi szabályok...) „Egyértelműen hasznosak. Van valami mankó. Angolban nem volt. Sokkal nehezebb volt megtanulni. Nagyobb magabiztosság, ha tudom, hogy kell mondatot szerkeszteni.”

Linda: „Kevesebb bizonytalanság, ha tudom, hogy hogyan épül fel a mondat.”

Deti: (A szórend...) Hasznosnak hasznos, de akkor jó, amikor már berögződött, és nem kell gondolkodni.

Tamás: (A szórend...) „Fontosnak fontos, mert érdekesnek hangozhatnak a mondatok. Ha felcseréli egy külföldi a szavakat, az furán hangzik. Az elején blokkolnak, de utána, amikor berögződtek, akkor már jó.”

Abban a csoportban, ahol kaptak ilyen ismereteket, a hallgatók sokkal jobban teljesítettek az szórendi szabályokhoz kapcsolódó „mini” feladatokban. A beszélgetés második kérdése arra vonatkozott, hogy már kezdő szinten is érdemes-e ezekkel az ismeretekkel foglalkozni. A legtöbb hozzászóló, csoporttól függetlenül támogatta azt az elképzelést, hogy a szórendi szabályokat már a nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában érdemes megismerni.

4.10 Összefoglalás

A hipotézisem első része úgy szövelt, hogy „az eltérő információs szerkezetből fakadó különbségek tudatosítása javítja a nyelvtanulók kommunikációs és grammatikai kompetenciáit”. Az eredményeket tekintve elmondható, hogy ez a feltevés helyes volt, mivel azokban a csoportokban, ahol a kísérleti tanítás folyt, szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint a kontrollcsoportokban. A jó válaszok relatív gyakoriságát tekintve a saját csoportok hallgatói minden feladatban kezdő és középhasadó szinten is jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport diákjai. Ezenkívül a függetlenségi vizsgálatok a legtöbb fókusztypusnál rámutattak arra, hogy összefüggés van a csoport és a teljesítmény között. Azok, akik tanultak információs szerkezeti szabályokat, jobban teljesítenek a feladatokban. Nemcsak az olyan szituációkban volt szignifikánsan jobb a teljesítményük a kísérleti tanításban részt vevő csoportok hallgatóinak, ahol egy nyelvi, nyelvtani szabály ismeretéről és ezek alkalmazásának képességéről kell számot adniuk,

hanem életszerűbb helyzetekben is, ahol ezeket az ismereteket már be kellett építeniük az idegennyelv-tudásukba, és ahol a rész készségeiket egyszerre kellett alkalmazniuk.

Külön kiemelném azt, hogy az alanyi fókusz szintaktikai helyének fontosságát minden eredmény alátámasztja. Minden vizsgált eset közül itt volt a legnagyobb eltérés a saját és a kontrollcsoport adatai között. Ezzel a jelenséggel szerintem mindenképpen foglalkozni kell a spanyol nyelv tanítása során, még ha csak érintőlegesen is, és még akkor is, ha más, az információs szerkezethez kapcsolódó ismeretet nem tanítunk.

A hallgatók véleménye összhangban volt a kísérletek eredményeivel. Mindkét fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés résztvevői egyértelműen támogatták a szórendi szabályok beépítését a nyelvórákba. Ezenkívül a kísérleti csoport diákjai eredményesebben oldották meg az információs szerkezethez kapcsolódó feladatokat.

A hipotézis második része a nyelvi szintek problémájához kapcsolódott: El lehet-e kezdeni már kezdő szintű csoportokban az információs szerkezeti szabályok tanítását? A kezdők eredményei hasonló tendenciákat mutatnak, mint a középfeladók csoportokban elért eredmények. Itt is szignifikáns a különbség a kísérletben résztvevő és a kontrollcsoport eredményei között. A hallgatók megnyilvánulásai is megerősítettek abban, hogy viszonylag korán, 60-80 tanóra után már fokozatosan be lehet építeni az információs szerkezeti és egyszerű szórendi szabályokat a spanyol nyelvórákba.

Összegzés

Disszertációmban arra kerestem választ, hogy az információs szerkezet tudatosításával javulnak-e a nyelvtanulók nyelvi kompetenciái. Ehhez az első fejezetben megvizsgáltam a topik és a fókusz fogalmát, valamint szerkezeti helyét a magyar és a spanyol nyelvben. A topik elsajátítását megkönnyíti, hogy a két nyelv között sok hasonlóság, például a mondatok topik-komment tagolódása, a thetikus és a kategorikus mondatok szórendje, a többszörös topik lehetősége. Míg a topik esetében sok hasonlóságot találunk, a fókusz szerkezeti helyét tekintve a különbségek dominálnak. A magyar nyelvben a szerkezeti fókusz közvetlenül az ige előtt áll, a spanyol nyelvben pedig a mondat jobb szélén. És bár a spanyol nyelvben is létezik egy ige előtti fókuszpozíció, ennek általában kontrasztív jelentése van. A magyar nyelvben az ige előtti fókuszpozíció kimerítő azonosítást fejez ki, ez a többletjelentés azonban hiányzik a spanyol nyelvből.

Ugyanazon mondatösszetevők eltérő sorrendben eltérő jelentést hordozhatnak. A második fejezetben azt elemeztem, hogy ez hogyan valósul meg párhuzamos korpuszokban: szépirodalmi szövegek fókuszai és topikjai a fordításokban is megtartották-e eredeti szerepüket. Anyanyelvre fordításkor sokszor a nyelvi intuíciónk segít megtalálni a helyes szórendet, de nincs mindig idő és lehetőség a szórendi változatok ízeletésére. A fordítók munkájában a gyorsaság is szerepet játszik, amit a két nyelv információs szerkezetének ismerete, azonosságainak és különbségeinek tudatosítása segít.

A generatív nyelvészek körében ma már egyetértés van abban, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában részt vesz az univerzális grammatika (velünk született nyelvelsajátítási képesség), az anyanyelv és esetleg egy másik, korábban tanult idegen nyelv is. Ugyanakkor az univerzális grammatika nem segíti a nyelvtanulót az anyanyelv és a második idegen nyelv, vagy a második és harmadik idegen nyelv közötti finom különbségek elsajátításában, hiszen mindegyik nyelv az univerzális grammatika egyik megvalósulása. Tehát az UG idegennyelv-tanulásban betöltött szerepének felismerése nem zárja ki, hogy a nyelvrákon alkalmazzuk a grammatikai különbségek tudatosítását, a szabályok tanítását. A harmadik fejezetben áttekintem, hogyan változott a generatív nyelvészet felfogása az osztálytermi és az osztálytermen kívüli

nyelvtanulással kapcsolatban. Majd bemutatok néhány olyan jelenséget, amelyet a spanyol mint idegennyelv-oktatásának irodalmában sokat kutattak a generatív nyelvészek (a főnév és a melléknév sorrendje, az igék argumentumszerkezete, az alany és az állítmány sorrendje, a tárgy- és részes esetű névmások elsajátítása).

A negyedik fejezetben írok a kutatásomról. Ebben arra kerestem a választ, hogy miként lehet beépíteni a spanyolnyelv-órákba a szórendi szabályokkal és az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket, és hogy ezek az ismeretek valóban többletet jelentenek-e a nyelvtanulók számára. A tananyagfejlesztés során az ismeretek átadása, a fogalmak tisztázása, a szabályok bemutatása magyar nyelven történt, számos magyar és spanyol nyelvű kontrasztív példán keresztül. A topik és a fókusz szórendi helyének elsajátításához mind az öt nyelvi készséget fejlesztettem. A feladatok között nagy számban található saját feladatok is. Az eredményeket tekintve a saját csoportokban szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint a kontrollcsoportokban, a saját csoportok hallgatói kezdő és középhaladó szinten is jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport diákjai. Az alanyi fókusz esetében volt a legnagyobb különbség. A kezdők eredményei hasonló tendenciákat mutattak, mint a középhaladó csoportokban elért eredmények. A második megismételt kutatás alátámasztja azt, hogy az információs szerkezet fogalma és néhány hozzá kapcsolódó alapvető és egyszerű szórendi szabály már a kezdőknél is beépíthető az idegennyelv-órákba.

Az általam elvégzett tananyagfejlesztés és kísérlet a harmadik fejezetben felvetett elméleti kérdések megválaszolásához is hozzájárul.

A második idegennyelv-tanításának elméleti irodalmában két ellentétes álláspont fogalmazódik meg azzal kapcsolatban, hogy a nyelvi transzfer fokozatosan (lásd White 1992, Mandell 1998, Hertel 2003,) vagy modulárisan (lásd Montrul, 2000) történik. Vizsgálati eredményeim az előbbi nézetet támasztották alá, mivel a tanulók már a kezdő szinten is sikeresen elsajátítottak egyszerűbb szintaktikai, információs szerkezeti szabályokat. Ez azt látszik igazolni, hogy a nyelvi transzfer nem modulárisan, hanem fokozatosan zajlik. Ha egy adott paraméterhez több felszíni szerkezeti szabály kapcsolódik, akkor ezeknek a szabályoknak az elsajátítása időben eltérő lehet.

Szintén vitatott kérdésnek számít a szakirodalomban, hogy átadható-e az információs szerkezeti tudás kezdő szinten. Ezzel kapcsolatban azt tapasztaltam, hogy amennyiben explicit magyarázatokkal segítjük a paraméterek átkódolását, akkor az

egyszerűbb szintaktikai szabályok már kezdő szinten is átadhatók. A kísérletemben az alanyi fókusz helyét explicit magyarázatok és feladatok segítségével tanítottam meg, és azt az eredményt kaptam, hogy a kísérletben résztvevő tanulók szignifikánsan jobb eredményeket értek el mint a kontrollcsoport tagjai. Ezenkívül a kísérletem megerősíti azt a feltételezést, hogy az explicit magyarázatok segítik a paraméterek átkódolását.

Az utóbbi években egyre több elméleti munka foglalkozik azzal, hogy egy korábban tanult második idegennyelv, hogyan befolyásolja a nyelvtanulást. Én azt tapasztaltam, hogy a második idegennyelv-elsajátításakor mind az anyanyelv, mind az első idegennyelv befolyásolja a tanulási folyamatot. Ha a diákok ismernek egy szabályt, amelyet az L2-vel kapcsolatban már megtanultak, akkor ezt fogják használni az L3-ban is. Ha egy jelenséggel kapcsolatban nincsenek korábbi ismereteik és az L3-ban sem kapnak ehhez explicit magyarázatot, akkor automatikusan hat rájuk az anyanyelvük, például a magyar tanulók a fókuszot automatikusan az ige elé teszik.

Az óráimon sokszor nagyon hiányzott a tanulóknak a magyar nyelv szórendjével kapcsolatos tudása: mivel szinte semmit nem tanulnak az iskolában a magyar szórendről, úgy tudják, a magyar nyelv szórendjét nem kötik szabályok. Az anyanyelv szórendi szabályainak ismerete, tudatos használata valószínűleg pozitívan befolyásolná az L2 vagy L3 szintaxisának elsajátítását is.

A dolgozat eredményeinek összefoglalása a kutatási kérdések tükrében:

Az első kérdésem az volt, hogy javulnak-e a nyelvtanulók kompetenciái, ha beépítjük az oktatásba a topik és a fókusz fogalmát, valamint ha tudatosítjuk a két nyelv információs szerkezete közötti különbségeket és hasonlóságokat. Az eredmények azt mutatják, hogy a saját csoportokban szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint a kontrollcsoportokban. A jó válaszok relatív gyakoriságát tekintve a saját csoportok hallgatói minden feladatban kezdő és középhaladó szinten is jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport diákjai. Az alanyi fókusz szintaktikai helyének fontosságát minden eredmény alátámasztja. Minden vizsgált esetben itt volt a legnagyobb különbség a saját és a kontrollcsoport adatai között. A tárgyi fókusz használata akkor okoz nehézséget, ha több bővítmény van a mondatban. A második kérdésem az volt, hogy érdemes-e az információs szerkezettel már a nyelvtanulás kezdő szintjén foglalkozni. A kezdőkkel készített második megismételt kutatás alátámasztja azt, hogy az információs szerkezet fogalma és néhány hozzá kapcsolódó alapvető és egyszerű szórendi szabály már

kezdőknél is bevezethető a nyelvoktatásba. A kezdők eredményei hasonló tendenciákat mutatnak, mint a középhaladó csoportokban elért eredmények.

A kutatási hipotézisem állítását („Az eltérő információs szerkezetből fakadó különbségek tudatosítása javítja a nyelvtanulók kompetenciáit, és ezeknek az ismereteknek az átadását már kezdő szintű csoportokban is el lehet kezdeni.”) igazolják a félév végi mérések és a fókuszcsoportos beszélgetések eredményei. Kiemelném, hogy nemcsak az olyan szituációkban teljesítettek jobban a kísérleti tanításban részt vevő csoportok hallgatói, ahol egy nyelvi, nyelvtani szabály ismeretéről és ezek alkalmazásának képességéről kellett számot adniuk, hanem a szövegértést mérő feladatban is, ahol ezeket az ismereteket már be kellett építeniük az idegennyelvtudásukba, és ahol a részkészségeiket egyszerre kellett alkalmazniuk.

A kutatás lehetséges irányait jelenthetik a Bevezetőben is felvetett problémák, például mennyiben befolyásolja egy korábban tanult idegen nyelv a spanyol nyelv elsajátítását, illetve hogy miért képes valamelyik nyelvtanuló szórendi szabályok nélkül is szinte hibátlan szintaxisú idegen nyelvi mondatokat alkotni, míg másoknak ez nehezebben, rosszabbul vagy csak hosszabb idő után sikerül.

HIVATKOZÁSOK

- Al-Kasey, Tamara–Pérez-Leroux, Ana Teresa 1998. Second language acquisition of Spanish null subjects. In: Suzanne Flynn–Gita Martohardjono–William O’Neil (szerk.): *The generative study of second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey. 161–185.
- Andersen, Roger W. 1983. Transfer to Somewhere. In: Susan Gass–Larry Selinker (szerk.): *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House Publishers. Rowley, Massachusetts. 177–201.
- Andersen, Roger W. 1984. The One to One Principle of Interlanguage Construction. *Language Learning* 34: 77–95.
- Andersen, Roger W. 1990. Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom. In: Bill VanPatten–James F. Lee (szerk.): *Second Language Acquisition–Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. Clevedon, UK. 45–78.
- Androutsopoulou, Antonia–Español-Echevarría Manuel–Prévost, Philippe 2008. On the Acquisition of the Prenominal Placement of Evaluative Adjectives in L2 Spanish. In: Joyce Bruhn de Garavito–Elena Valenzuela (szerk.): *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Press. Somerville, Massachusetts. 1–12.
- Bley-Vroman, Robert 1990. The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis* 20: 3–49.
- Bolinger, Dwight 1954. English Prosodic Stress and Spanish Sentence Order. *Hispania* 37: 152–156.
- Bosque, Ignacio–Gutiérrez-Rexach, Javier 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones Akal S. A. Madrid.
- Brown, Cynthia 2000. The Interrelation between Speech Perception and Phonological Acquisition from Infant to Adult. In: J. Archibald (szerk.): *Second language acquisition and linguistic theory*. Blackwell. Oxford. 4–63.
- Cabrera, Mónica–Zubizarreta, María Luisa 2003. On the Acquisition of Spanish Causative Structures by L1 Speakers of English. In: Juana Liceras–Helmut Zobl–Helen Goodluck (szerk.): *Proceedings of the 6th Generative approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*. Cascadilla Press. Somerville, Massachusetts. 24–33.

- Cabrera, Mónica 2010. Intransitive/Inchoative Structures in L2 Spanish. In: Claudia Borgonovo–Manuel Español-Echevarría–Philippe Prévost (szerk.): *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Press. Somerville, Massachusetts. 160–170.
- Chafe, Wallace 1987. Cognitive Constraints on Information Flow. In: Russell Tomlin (szerk.): *Coherence and Grounding in Discourse*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 21–51.
- Chafe, Wallace 1974. Language and Consciousness. *Language* 50: 111–133.
- Chafe, Wallace 1976. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. In: Charles N. Li (szerk.): *Subject and Topic*. Academic Press. New York. 25–55.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press. Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, Noam 1968: *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, New York, magyarul: *Nyelv és elme*. Osiris, Budapest, 2003
- Chomsky, Noam 1971: Deep Structure, Surface Structure and Semantic Representation. In: D. D Steinberg– L.A. Jakobovitz (szerk.): *Semantics*. Cambridge University Press. Cambridge. 193–217.
- Chomsky, Noam 1981. Principles and Parameters in Syntactic Theory. In: N Hornstein–D. Lightfoot (szerk.): *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. Longman. London. 32-75.
- Chomsky, Noam – Lasnik, Howard 1993: Principles and Parameters. In: Jacobs, Joachim – von Stechow, A. – Sternefeld, W. – Vennemann, T. (szerk.): *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Walter de Gruyter, Berlin–New York, valamint In: Chomsky, Noam (1995): *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, Mass. 14–127.
- Cinque, Guglielmo 1990. *Types of A' Dependencies*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Clahsen, Harald–Muysken, Pieter 1989. The UG Paradox in L2 Acquisition. *Second Language Research* 5: 1–29.
- DeKeyser, Robert–Prieto Botana, Goretti 2013. Acquisition of Grammar by Instructed Learners. In: Kimberly L. Geeslin (szerk.): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Wiley Blackwell. Hoboken, New Jersey. 449–465.

- É. Kiss Katalin (szerk.) 1995. *Discourse Configurational Languages*, Oxford University Press. Oxford.
- É. Kiss, Katalin 1998. Identificational Focus versus Information Focus. *Language* 74: 245–273.
- É. Kiss Katalin 2007. Topic and Focus: Two Structural Positions Associated with Logical Functions in the Left Periphery of the Hungarian Sentence. In: Caroline Féry–Gisbert Fanselow–Manfred Krifka (szerk.): *Interdisciplinary Studies on Information Structure 6: The Notions of Information Structure*. Universitätsverlag. Potsdam. 69–81.
- Einhorn, Ágnes: Bewertung und Beurteilung in der Unterrichtspraxis 2018: In: Roche, Jörg–Einhorn, Ágnes–Suñer, Ferran (Hrsg.): *Unterrichtsmanagement*. [Kompendium DaF/DaZ 6] Narr Francke Attempto Verlag GmbH. Tübingen. 165–202.
- Epstein, Samuel–Flynn, Suzanne–Martohardjono, Gita 1996. Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. *Brain and Behavioral Sciences* 19: 677–758.
- Eubank, Lynn 1993. Sentence Matching and Processing in L2 Development. *Second Language Research* 9: 253–80.
- Eubank, Lynn 1993/1994. On the Transfer of Parametric Values in L2 Development. *Language Acquisition* 3: 183–208.
- Eubank, Lynn 1994. Optionality and the Initial State in L2 Development. In: T. Hoekstra–B. D. Schwartz (szerk.): *Language acquisition studies in generative grammar*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 369–388.
- Eubank, Lynn. 1996. Negation in Early German-English Interlanguage: More Valueless Features in the L2 Initial State. *Second Language Research* 12: 73–106.
- Feldhausen, Ingo–Vanrell Bosch, María del Mar 2015. Oraciones hendidas y marcación del foco estrecho en español: una aproximación desde la Teoría de la Optimidad Estocástica. In: Elena Diez del Corral–Miguel Gutiérrez (szerk.): *Oraciones hendidas en el mundo hispánico: problemas estructurales y variaciones*. Thematic issue of: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 13(2): 39–60.
- Flynn, Suzanne 1996. A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition. In: W. Ritchie–T. Bhatia (szerk.): *Handbook of language acquisition*. Academic Press. San Diego. 121–158.

- Franceschina, Florencia 2001. Morphological or Syntactic Deficits in Near-Native Speakers? An Assessment of Some Current Proposals. *Second Language Research* 17: 213–247.
- Gallego, Ángel J. (szerk) 2015. *Perspectivas de sintaxis formal*. Ediciones Akal S. A. Madrid.
- Gécseg Zsuzsanna–Kiefer Ferenc: A New Look at Information Structure in Hungarian. *Natural language & linguistic theory* 27: 583–622.
- Guijarro-Fuentes, Pedro–Larrañaga, María Pilar 2011. Evidence of V to I Raising in L2 Spanish. *International Journal of Bilingualism* 15(4): 486–520.
- Gutiérrez-Rexach, Juan 2001. Interface Conditions and the Semantics of Argument Clitics. In: Juan Gutiérrez-Rexach– Luis Silva-Villar (szerk.): *Current Issues in Spanish Syntax and Semantics*. De Gruyter. Berlin. 107–142.
- Halliday, M. 1967. Notes on Transitivity and Theme in English. *Journal of Linguistics* 2: 177–274.
- Halliday, M. 1968. Notes on Transitivity and Theme in English. *Journal of Linguistics* 3: 179–215.
- Hamilton, Robert 1998. Underdetermined Binding of Reflexives by Adult Japanese-speaking Learners of English. *Second Language Research* 14: 292–320.
- Hertel, Tammy 2003. Lexical and Discourse Factors in the Second Language Acquisition of Spanish Word Order. *Second Language Research* 19: 273–304.
- Höhle, Tilmann 1982. Explikationen für normale Bedeutung und normale Wortstellung. In: W. Abraham (szerk.) *Satzglieder in Deutschen*. Gunter Narr Verlag. Tübingen. 75–174.
- Jackendoff, Ray S. 1974. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Jaeggeli, Osvaldo 1982. *Topics in Romance Syntax*. Foris Publications, Dordrecht.
- Kanno, Kazue 1997. The Acquisition of Null and Overt Pronominals in Japanese by English Speakers. *Second Language Research* 13: 265–87.
- Kayne, Richard 1975. *French syntax*. Foris Publications, Dordrecht
- Klee, Carol A. 1989. The Acquisition of Clitic Pronouns in the Spanish Interlanguage of Peruvian Quechua Speakers. *Hispania* 72: 402–408.
- Klein, Elaine C. 1995. Evidence for a ‘Wild’ L2 Grammar: when PPs rear their empty heads. *Applied Linguistics* 16: 87–117.

- Krifka, Manfred, 2008. Basic Notions of Information Structure. *Acta Linguistica Hungarica* 55: 243–276
- Kuroda, S.-Y. 1972. The Categorical and the Thetic Judgment: Evidence from Japanese syntax. *Foundations of Language* 9: 153–185.
- Ladd D. Robert Jr. 1978. *The Structure of Intonational Meaning: Evidence from English*. Indiana University Press. Bloomington.
- Lambrecht, Knud 1994. *Information Structure and Sentence Form: Topic Focus and the Mental Representation of Discourse Referents*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Lardiere, Donna 2009. Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 25(2): 173–227.
- López, Luis 2009. *A Derivational Syntax for Information Structure*. Oxford University Press. Oxford.
- Lozano, Cristóbal 2006. The Development of the Syntax-Discourse Interface: Greek Learners of Spanish. In: Vincent Torrens–Linda Escobar (szerk.): *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 371–399.
- Malovrh, Paul 2006. L2 Sentence Processing of Spanish OVS Word Order and Direct Object Pronouns: An Analysis of Contextual Constraints. In: Nuria Sagarra–Almeida J. Toribio (szerk.): *Selected Proceedings of the 9th hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Press. Somerville, Massachusetts. 169–179.
- Malovrh, Paul 2008. *A Multifaceted Analysis of the Interlanguage Development of Spanish Direct-Object Clitic Pronouns Observed in L2-Learner Production*. Unpublished PhD dissertation. Indiana University, Bloomington.
- Malovrh, Paul–Lee, James F. 2010. Connections between Processing, Production and Placement: Acquiring Object Pronouns in Spanish as a Second Language. In: Bill VanPatten–Jill Jegerski (szerk.): *Research in Second Language Processing and Parsing*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 231–256.
- Mandell, Paul 1998. The V-movement Parameter and Adult L2 Learners of Spanish. *Spanish Applied Linguistics* 2: 169–198.
- Marty, Anton. 1965. *Psyche und Sprachstruktur*. Francke. Bern.
- Montalbetti, Mario. 1984. *After binding: on the interpretation of pronouns*. Unpublished PhD thesis. MIT.

- Montrul, Silvina 1999. Causative Errors with Unaccusative Verbs in L2 Spanish. *Second Language Research* 15(2): 191–219.
- Montrul, Silvina 2000. Transitivity Alternations in L2 Acquisition: Toward a Modular View of Transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 22(2): 229–273.
- Montrul, Silvina 2001a. First-Language-Constrained Variability in the Second-Language Acquisition of Argument-Structure-Changing Morphology with Causative Verbs. *Second Language Research* 17(2): 144–194.
- Montrul, Silvina 2001b. Agentive Verbs of Manner of Motion in Spanish and English as Second Languages. *Studies in Second Language Acquisition* 23(2): 171–206.
- Montrul, Silvia–Slabakova, Roumyana. 2003. Competence similarities between native and near native speakers: an investigation of the preterite/imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition* 25(3): 351–398.
- Ochs Keenan, Elinor–Schieffelin, Bambi 1976a. Foregrounding referents: a reconsideration of Left-dislocation in discourse. In: *Proceedings of the Second Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, California. 240–257.
- Ochs Keenan, Elinor–Schieffelin, Bambi 1976b. Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults. In: Charles N. Li (szerk.): *Subject and Topic*. Academic Press. New York. 335–384.
- Oshita, Hiroyuki 2001. The Unaccusative Trap in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 279–304.
- Pérez-Leroux, Ana Teresa – Glass, William R. 1997. OPC effects in the L2 acquisition of Spanish. In: A. T. Pérez-Leroux– William R. Glass (szerk.): *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. Vol. 1: *Developing grammars*. Cascadilla Press. Somerville, MA. 149–165.
- Phinney, Marianne 1987. The Pro-Drop Parameter in Second Language Acquisition. In: Thomas Roeper–Edwin Williams (szerk.): *Parameter Setting*. Volume 4. Springer. Dordrecht. 221–238.
- Platzack, Christer 1996. The initial hypothesis of syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition. In: H. Clahsen (szerk.): *Generative perspectives on language acquisition: empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 369–414.
- Pléh Csaba–MacWhinney, B.–Bates, E. 1985. The development of sentence interpretation in Hungarian. *Cognitive Psychology* 17(2): 178–209.

- Reinhart, Tanya 1981. Pragmatics and Linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica* 27: 53—94.
- Reiczigel Jenő–Harnos Andrea–Solymosi Norbert 2014. *Biostatistika nem statisztikusoknak*. Pars Kft. Nagykovácsi.
- Rooth, Mats 1992. A theory of focus interpretation, *Natural Language Semantics* 1: 75–116
- Rothman, Jason–Tiffany, Judy–Guijarro-Fuentes, Pedro–Pires, Acrisio 2010. On the (un)-ambiguity of Adjectival Interpretations in L2 Spanish: Informing Debates on the Mental Representations of L2 Syntax. *Studies in Second Language Acquisition* 32(1): 47–77.
- Sánchez, Liliane 2002. Discourse topic constraints on left dislocated subjects and CLLD structures. Features and Interfaces. In: Karen Zagona– Enrique Mallen– Julia Herschensohn (szerk.): *Features and Interfaces in Romance*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 255–266.
- Sasse, Hans-Jürgen 1987. Thethetic/categorical distinction revisited. *Linguistics* 25: 511–580.
- Schachter, Jacquelyn 1989. Testing a proposed universal. In: S. Gass–J. Schachter (szerk.): *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. 73–88.
- Schachter, Jacquelyn 1990. On the issue of completeness in second language acquisition. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)* 6: 93–124.
- Schwartz, Bonnie–Gubala-Ryzak, Magda 1992. Learnability and grammar reorganization in L2: against negative evidence causing unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8: 1–38.
- Schwartz, Bonnie–Sprouse, Rex 1994. Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: T. Hoekstra–B. D. Schwartz (szerk.): *Language acquisition studies in generative grammar*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 317–368.
- Schwartz, Bonnie–Sprouse, Rex 1996. L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12: 40–72.
- Slabakova, Roumyana–Paula Kempchinsky–Jason Rothman 2012. Clitic-doubled Left Dislocation and Focus Fronting in L2 Spanish: A Case of Successful Acquisition at the Syntax-discourse Interface. *Second Language Research*, 28(3): 319–343.
- Sorace, Antonella 2003. Near-Nativeness. In: Catharine J. Doughty–Michael H. Long (szerk.): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell. Oxford. 130–151.

- Sorace, Antonella 2006. Gradedness and optionality in mature and developing grammars. In: Gisbert Fanselow–Caroline Féry– Ralf Vogel– Matthias Schlesewsky (szerk.): *Gradience in Grammar*. Oxford University Press. Oxford. 106–123.
- Sorace, Antonella 2011. Pinning Down the Concept of 'Interface' in Bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1(1): 1–33.
- Thomas, Margaret 1991. Do second language learners have 'rogue' grammars of anaphora? In: L. Eubank (szerk.). *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 375–388.
- Torrego, Esther 1995. From argumental to non-argumental pronouns: Spanish doubled reflexives. *Probus* 7: 221–241.
- Tsimpli, Ianthi M.–Roussou, Anna 1991. Parameter Resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149–169.
- Uriagereka, Juan 1995. Aspects of clitics placement in Western Romance. *Linguistic Inquiry* 26: 79–123.
- Vainikka, Anne–Young-Scholten, Martha 1994. Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: T. Hoekstra–B. D. Schwartz (szerk.): *Language acquisition studies in generative grammar*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 265–316
- Vainikka, Anne–Young-Scholten, Martha 1996a. The early stages of adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research* 12: 140–76.
- Vainikka, Anne–Young-Scholten, Martha 1996b. Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12: 7–39.
- Vainikka, Anne–Young-Scholten, Martha 1998. Morphosyntactic triggers in adult SLA. In: M.-L. Beck (szerk.): *Morphology and its interfaces in second language knowledge* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. 89–113.
- VanPatten, Bill. 1990. The Acquisition of Clitic Pronouns in Spanish: Two Case Studies. In: Bill VanPatten–James F. Lee (szerk.): *Second Language Acquisition–Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. Clevedon, UK. 118–139.
- VanPatten, Bill 2004. Input processing in second language acquisition. In: VanPatten, Bill (szerk.): *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Routledge. Abingdon, England; New York. 5-31
- Vicsek, Lilla 2006. *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások. és gyakorlati alkalmazás*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Weissenborn, Jürgen–Höhle, Barbara (szerk.) 2001. *Approaches to bootstrapping: phonological, lexical, syntactic, and neurophysiological aspects of early language acquisition*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.
- White, Lydia 1982. *Grammatical theory and language acquisition*. Foris Publications. Dordrecht.
- White, Lydia 1988. Island effects in second language acquisition. In: S. Flynn–W. O’Neil (szerk.): *Linguistic theory in second language acquisition*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 144–172.
- White, Lydia 1992a. Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37: 273–286.
- White, Lydia 1992b. On triggering data in L2 acquisition: a reply to Schwartz and Gubala-Ryzak. *Second Language Research* 8: 120–137.
- White, Lydia 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press. Cambridge
- White, Lydia 2011. Second Language Acquisition at the Interfaces. *Lingua* 121: 577–590.
- Zagona, Karen 2012. *The Syntax of Spanish*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Zubizarreta, María Luisa 1998. *Prosody, focus, and word order*. MIT Press. Cambridge (Mass.).
- Zyzik, Eve 2004. *Encoding Meaning with Polyfunctional Forms: The Acquisition of Clitics in L2 Spanish*. Unpublished PhD dissertation. University of California, Davis.
- Zyzik, Eve 2008. Null Objects in Second Language Acquisition: Grammatical versus Performance Models. *Second Language Research* 24(1): 65–110.

MELLÉKLET:**A TANANYAGFEJLESZTÉS FELADATAI**

1. feladat: Döntsd el, hogy a (¿?) jelölt névmások indokoltak vagy feleslegesek a szövegben! (*Átdolgozott feladat. Forrás: Embarque 1, ELE, Editorial Edelsa. Madrid*)

*Mis amigos son muy simpáticos*²¹

• Hola, ¿qué tal? ¿Viajas solo?

* No, viajo con dos amigos muy simpáticos.

• ¿Cómo se llaman tus amigos?

* Óscar y Lourdes.

• ¿Y cómo son ellos (¿?)?

* Óscar tiene 24 años, él (¿?) es muy inteligente y serio. Él (¿?) estudia Económicas. Lourdes hace la carrera de Psicología y ella (¿?) es muy muy simpática y bastante optimista.

• Pues yo viajo con una amiga que se llama Montserrat.

* ¿Y cómo es Montserrat?

• Ella (¿?) es un poco tímida, pero muy inteligente también.

2. feladat: Döntsd el, hogy a kérdőjellel jelölt névmások (¿?) indokoltak vagy feleslegesek a szövegekben! (*Saját feladat. A szöveg forrása: Lecturas de español, Editorial, Edinumen. Madrid*)

Julia²² se levanta pronto todos los días, a eso de las siete y ella (¿?) va al gimnasio con su hermano. Él (¿?) es deportista y él (¿?) pasa las mañanas entrenando. Después

²¹ *A barátaim nagyon szimpatikusak.* •Szia, egyedül utazol? *Nem, két nagyon szimpatikus barátommal utazom. •Hogy hívják a barátaidat? *Óscar és Lourdes. •És milyenek ők (¿?)? *Óscar 24 éves, ő (¿?) nagyon okos és komoly. Ő (¿?) közgazdaságtudományt tanul. Lourdes pszichológia szakos és ő(¿?) nagyon-nagyon szimpatikus és eléggé optimista. •Nos, én egy barátnőmmel utazom, akit Montserratnak hívnak. *És Montserrat milyen? *Ő (¿?) egy kicsit félénk, de ő is nagyon okos.

²² Julia minden nap korán kel, hét óra körül és ő (¿?) a testvérével az edzőterembe megy. Ő (¿?) nagyon sportos és reggelként edz. Ebéd után ők sziesztáznak. Délutánonként Julia nem dolgozik, hanem ő (¿?) olasz órára megy. Az ő (¿?) nyelviskolai csoporttársai sok különböző országból jöttek. Legjobb barátnője, Fatima marokói. Ő (¿?) 21 éves, és ő(¿?) hat hónapja él Spanyolországban. A tanárt

de comer ellos duermen la siesta. Por las tardes Julia no trabaja sino ella (¿?) va a clase de italiano. En la academia de lenguas ella (¿?) tiene compañeros de muchos países. Su mejor amiga, Fatima, es de Marruecos. Ella (¿?) tiene 21 años y ella (¿?) vive en España desde hace seis meses. Su profesor es Antonio. El (¿?) es uno chico típico de Madrid, él (¿?) es bajo, de pelo corto y rizado. Él (¿?) habla mucho con sus estudiantes. Un día Julia pregunta a Antonio cuál es su país favorito. A él (¿?) le gusta mucho Inglaterra.

Tere²³ apaga la luz de la lámpara, ella (¿?) intenta dormir pero no puede. Ella (¿?) piensa en los primeros encuentros con Juanjo, cuando él (¿?) viaja a Madrid, por asuntos profesionales. Normalmente él (¿?) queda algunos días en Madrid, y nada más llegar él (¿?) llama a Tere por teléfono. Al día siguiente comen juntos en un bar de la Plaza Mayor. De primero él (¿?) pide gazpacho y ella (¿?) una ensalada rusa. Después ellos (¿?) dan una vuelta por el Retiro.

3. feladat: Keresd meg a személyes névmásokat a szövegben! Mi lehet az oka, hogy néhány tagmondatban nem szerepel az alany? *(Saját feladat. A szöveg forrása: Prisma 1. Método de español, Editorial Edinumen. Madrid)*

Somos²⁴ dos chicas españolas de veinte años. **Yo** me llamo Ana, mi amiga se llama Cristina. Vivimos en Barcelona y estudiamos Psicología en la universidad de la ciudad, pero somos del sur del país. Después de las clases **yo** trabajo en un bar y Cristina estudia francés en una escuela. **(Ella)** Tiene muchos amigos franceses. Viaja muchas veces a Francia y pasa sus vacaciones allí. En verano **yo** visito a mis padres, y **les** ayudo en nuestro viñedo.

Antoniónek hívják, ő (¿?) egy tipikus madridi fiú. Ő (¿?) alacsony, rövid, göndör hajú. Ő (¿?) sokat beszélget a tanítványaival. Egyik nap Julia megkérdezi Antoniótól, hogy melyik a kedvenc országa. Ő (¿?) nagyon szereti Angliát.

²³ Tere lekapcsolja a villanyt és ő (¿?) megpróbál elaludni, de nem tud. Ő (¿?) Juanjóval történt első találkozásaira gondol, amikor ő (¿?) a munkája miatt Madridba utazik. Általában ő (¿?) néhány napot marad Madridban és amint megérkezik, ő (¿?) felhívja Terét. Másnap együtt ebédelnek a Plaza Mayor egyik bárjában. Ő (¿?) első fogásnak gazpachót kér, ő (¿?) pedig orosz salátát. Ezután ők (¿?) a Retiróban sétálnak egyet.

²⁴ Húszéves spanyol lányok vagyunk. Engem Annának hívnak, a barátnőmet Cristinának hívják. Barcelonában élünk és pszichológiát tanulunk a város egyetemén, de az ország déli részén születtünk. Az órák után én egy bárban dolgozom, Cristina pedig franciául tanul egy nyelviskolában. Neki sok francia barátja van. Sokszor utazik Franciaországba és ott tölti a szabadságát. Nyaranta én meglátogatom a szüleimet, és segíték nekik a szőlőbirtokunkon.

4. feladat: Töltsd ki a táblázatot a hallott szöveg alapján! (*Átvett feladat: Forrás: Embarque Ele 1, Editorial Edinumen: Madrid*)

Nombre ²⁵	Edad	Domicilio actual	Estudios		¿Qué hace después de las clases?	¿Qué hace en el verano?

5. feladat: Folytasd a képleírást! Találj ki minél több adatot a képen szereplő személyekről!²⁶ (*Saját feladat*)



Hola, Francois: ¿Qué tal? Te mando una foto de mi familia. **Yo** no estoy, porque **ø** soy el que hace la foto. **Mi abuelo** se llama Javier. **ø** **_a su** lado está mi madre, Esperanza. **Mi padre** se llama Juan Antonio. **ø** está sentado al lado de mi abuela....

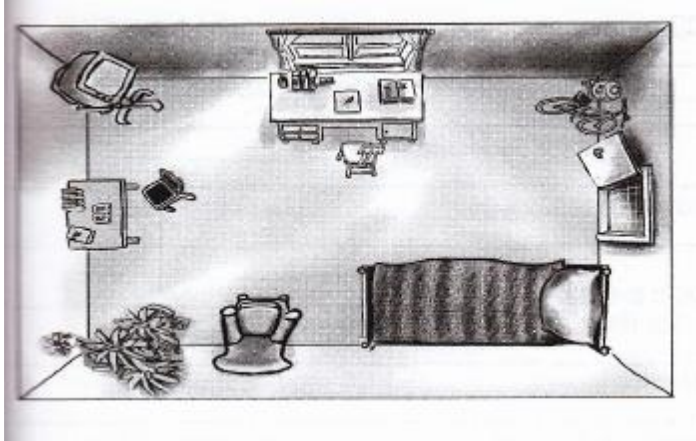
6. feladat: Egy saját fotó alapján beszélj a családomról vagy a barátaidról! (*Saját feladat*)

7. feladat: Tegyé fel kérdéseket a társadnak a kép alapján a családjáról vagy a barátairól! (*Saját feladat*)

8. feladat: Válaszolj a kérdésekre a rajz alapján! (*Saját feladat: A kép forrása: Colores 1, Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest*)

²⁵ Név/Kor/Lakhely/Tanulmányok/Mit csinál az órák után? / Mit csinál nyáron?

²⁶ Szia, Francois: Hogy vagy? Küldök egy képet a családomról. Én nem vagyok rajta, mert én csináltam a képet. A nagypapámat Javiernek hívják, mellette van az anyukám, Esperanza. Az apukámat Juan Antoniónak hívják, a nagymamám mellett ül....



¿Dónde está la cama?²⁷

¿Qué hay en el rincón al fondo a la izquierda?

¿Qué hay entre la planta y la cama?

¿Dónde está el escritorio?

¿Dónde hay una butaca?

¿Qué está delante de la ventana?

¿Qué es de color negro en el dormitorio?

9. feladat: Írd le szóban a szobádat, társad pedig rajzolja be egy előre elkészített alaprajzba a bútorokat! (*Saját feladat*)

10. feladat: Tegyéél fel kérdéseket a társadnak a lakóhelyével kapcsolatban! (*Saját feladat*)

Például: ¿Hay un museo en tu barrio? ¿Cuántos supermercados hay en tu barrio?
¿Hay mucho tráfico en tu barrio?²⁸

11. feladat: A diákok négyes csoportokban dolgoznak. A dominó lapjain egy lineáris progressziójú szöveg mondatai találhatóak. A tanulóknak meg kell keresni az egymást követő mondatokat, és rekonstruálniuk kell az eredeti szöveget. A lapokon szerepelnek szórendileg félrevezető mondatok is, amelyekben az információáramlás megtörik, például az első tagmondat új információja nem mint a következő tagmondat

²⁷ Hol van az ágy? Mi van a bal hátsó sarokban? Mi van a növény és az ágy között? Hol van az íróasztal? Hol van egy fotel? Mi van az asztal előtt? Mi fekete színű a hálószobában?

²⁸ Van múzeum a környéken? Hány élelmiszerbolt van a környéken? Nagy forgalom van a környéken?

régi információja jelenik meg. (*Átvett feladat. Forrás: Belmonte Alonso, Isabel 2010. El análisis del discurso en acción: El papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: Monográficos marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 10*)

Para solicitar una beca es necesario rellenar **un impreso**.²⁹

- helyes: **Los impresos** deben pedirse en la oficina de información.
- félrevezető: En la oficina de información se solicitan **los impresos**.

BECAS ³⁰

Para solicitar una beca es necesario rellenar **un impreso**. **Los impresos** deben pedirse en la oficina de información de **la Universidad o centro** en el que se desea estudiar. **La Universidad o centro** deberá responder al solicitante con un mes de antelación **al inicio del curso**. No todos **los cursos** ofrecen **becas** ni todos los estudiantes tienen derecho **a ellas**. Para obtener **una ayuda** de estudio es preciso cumplir **algunas condiciones**: - no tener ingresos por un trabajo a jornada completa. - que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año. - que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior. **Estas condiciones** son obligatorias para todos los solicitantes.

12. feladat: A diákok kapnak egy-egy A/4-es lapot, amelyeken a következő mondatpárok (kérdés és a hozzá tartozó válasz) szavai szerepelnek. Először csak az első mondatpár szavait osztom ki. Ezután a diákoknak közösen kell rekonstruálni a mondatpárt. A különböző színekhez különböző típusú összetevő tartozik. A kék jelzi az alanyt, a bézs az állítmányt, a zöld a helyhatározót, a rózsaszín az időhatározót, a piros társhatározót. Az első spanyol és magyar nyelvű mondatpár összehasonlítása után közösen fogalmazzuk meg a szórendi szabályokat. A kérdő mondatok szórendje azonos a két nyelvben. (*Saját feladat*)

²⁹ Az ösztöndíjkérelmezőnek ki kell tölteni egy nyomtatványt. *helyes folytatás:* A nyomtatványokat az irodában lehet beszerezni. *félrevezető folytatás:* Az irodában a nyomtatványokat lehet beszerezni.

³⁰ ÖSZTÖNDÍJAK Az ösztöndíjkérelmezőnek ki kell tölteni egy nyomtatványt. A nyomtatványokat az egyetem vagy annak az intézménynek az irodájában lehet beszerezni, ahol tanulni kíván. Az egyetemnek vagy az intézménynek egy hónappal a kurzus kezdete előtt válaszolnia kell a kérelmezőnek. Nem minden kurzushoz kínálnak ösztöndíjat, valamint nem mindent hallgató jogosult ösztöndíjra. Az oktatási támogatás elnyeréséhez a pályázónak teljesítenie kell néhány feltételt: – ne legyen teljes állású munkából származó bevétele, – a szülei éves jövedelme ne legyen magasabb három millió pesetánál, – az előző félév minden tárgyát teljesítse. Ezeknek a feltételeknek a teljesítése minden pályázó számára kötelező.

	Dónde	corre	Pedro?	Pedro	corre	en el parque.		
	Hol	fut	Péter?	Péter	a parkban	fut.		
Cuándo	corre	Pedro	a parkban?	Pedro	corre	en el parque	los sábados.	
Mikor	fut	Péter	en el parque?	Péter	szombatonként	fut	a parkban.	
Qué hace		Pedro	en el parque?	Pedro	en el parque	corre.		
Mit csinál		Péter	a parkban?	Péter	fut	a parkban.		
	Con quién	corre	Pedro	en el parque?	Pedro	corre	en el parque	con
Kivel	fut	Péter	a parkban?	Péter	a parkban	a testvérével	fut	

¿Cuándo van a casa los niños? Los niños van a casa después de las clases.

Mikor mennek haza a gyerekek? A gyerekek az órák után mennek haza.

¿A dónde van los niños después de las clases? Los niños después de las clases van a casa.

Hová mennek a gyerekek az órák után? A gyerekek az órák után haza mennek.

¿Quiénes van a casa después de las clases? Van a casa los niños.

Kik mennek az órák után haza? Az órák után a gyerekek mennek haza.

13. feladat:

Felírom a következő négy kérdés-válasz pár összetevőit/szavait A/4-es lapokra. Minden diák kap egy lapot, és a diákoknak közösen kell rekonstruálni a három mondatpárt. Az összetartozó kérdések és válaszok szavait tartó diákok egymással szemben állnak fel. *(Saját feladat)*

1.a ¿Qué tiempo hace en los Pirineos en primavera ?

1.b. En los Pirineos en primavera llueve mucho.

2.a ¿Qué tiempo hace en los Pirineos en primavera por las mañanas?

2.b En los Pirineos en primavera por las mañanas hace frío.

3.a ¿Qué tiempo hace en Segovia en otoño?

3.b En Segovia en otoño normalmente hace frío.

4.a ¿En qué ciudad hace frío en otoño?

4.b En otoño hace frío en Segovia.³¹

14. feladat: Hallgasd meg a szöveget, egészítsd ki a táblázatot! (Átvett feladat. Forrás: Embarque Ele 1, Editorial Edelsa)

	Jaime	Lucía	Elia
ir al gimnasio ³²			
hacer yoga			
cocinar			
comer en casa			

•Jaime, ¿qué bien estás! ¿Qué haces?

* Voy al gimnasio todos los días.

•¿Todos los días? Uf, yo voy a veces. ¿Y tú Elia?

Ø Pues yo, no voy nunca. No me gusta ir al gimnasio. Es muy aburrido. A mí me gusta más hacer yoga. Todos los días, durante una hora hago yoga en casa.

•¿Sí? Yo hago yoga a veces.

*Pues yo no hago yoga nunca. Cuando estoy en casa prefiero cocinar. En casa siempre cocino yo.

•Sí. Yo también cocino todos los días.

ØYo cocino a veces, no siempre porque nunca como en casa.

*Yo como en casa todos los días. ¿Y tú Lucía?

•Pues yo normalmente como en casa, excepto los fines de semana.

ØQué suerte!³³

³¹ 1. Milyen az idő a Pireneusokban tavasszal? A Pireneusokban tavasszal sokszor esik az eső.
2. Milyen az idő a Pireneusokban tavasszal reggelente? A Pireneusokban tavasszal reggelente hideg van.

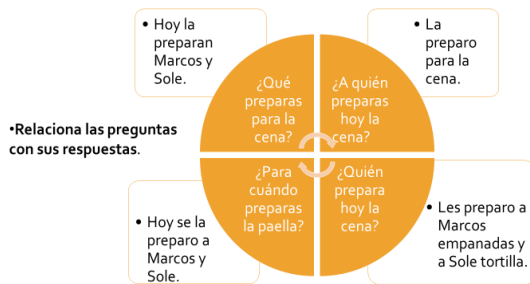
3. Milyen az idő Segoviában ősszel? Segoviában ősszel általában hideg van.

4. Melyik városban van hideg ősszel? Ősszel Segoviában van hideg.

³² edzőterembe megy, jógázik, főz, otthon ebédel

³³ •Jaime, milyen jól nézel ki! Mit csinálsz? *Minden nap edzek. •Minden nap? Húha, én csak néha megyek edzeni. És te, Elia? ØNos, én soha nem edzek. Nem szeretem az edzőtermet. Nagyon unalmas. Jobban szeretek jógázni. Otthon minden nap egy órán keresztül jógázom. •Igen? Én csak néha jógázom. *Én soha nem jógázom. Amikor otthon vagyok inkább főzök. Otthon mindig én főzök. •Igen, én is minden nap főzök. ØÉn csak néha főzök, azért nem mindig, mert soha nem ebédelek otthon. *Én minden

15. feladat: Keresd meg a helyes választ a kérdésekhez!³⁴ (*Saját feladat*)



- | | |
|--|--|
| 1. ¿Dónde hacemos las compras hoy? | a) Hoy las hacemos en la tienda de la esquina. |
| 2. ¿Cuándo hacemos las compras? | b) Las hacemos hoy. |
| <hr/> | |
| 3. ¿A qué hora vuelves a la oficina? | a) A las dos y media vuelvo a la oficina. |
| 4. ¿Qué haces a las dos y media? | b) Vuelvo a la oficina a las dos y media. |
| <hr/> | |
| 5. ¿Quién necesita ahora la crema solar? | a) Ahora Menchu necesita la crema solar. |
| 6. ¿Qué necesita ahora Menchu? | b) Ahora la necesita Menchu. |
| <hr/> | |
| 7. ¿Qué preparas para la cena? | a) Las prepara Marco. |
| 8. ¿Para cuándo preparas la paella? | b) La preparo para la cena. |

nap otthon ebédelek, És te, Lucía? • Nos, én általában otthon ebédelek, kivéve a hétvégéket. ØMilyen szerencsés vagy!

³⁴ 1. Hol vásárolunk ma? a) Ma sarki kisboltban vásárolunk. 2. Mikor vásárolunk? b) Ma vásárolunk. 3. Hány órakor mész vissza az irodába? a) Fél háromkor visszamegyek az irodába. 4. Mit csinálsz fél háromkor? b) Fél háromkor megyek vissza az irodába. 5. Ki kéri a naptejet? a) Menchu most a naptejet kéri. 6. Mit kér Menchu? b) Most Menchu kéri. 7. Mit főzöl vacsorára? a) Marco készíti. 8. Mikorra csinálod meg a paellát? Vacsorára csinálom. 9. Kinek kell elkészítenie az empanadát? c) Ma Marcónak és Solének főzök. 10. Kiknek főzöl ma vacsorát? d) Ma Marcos és Sole csinálják. 11. Kik csinálják ma a vacsorát? e) Marcónak empanadát, Solének tortillát készíték.

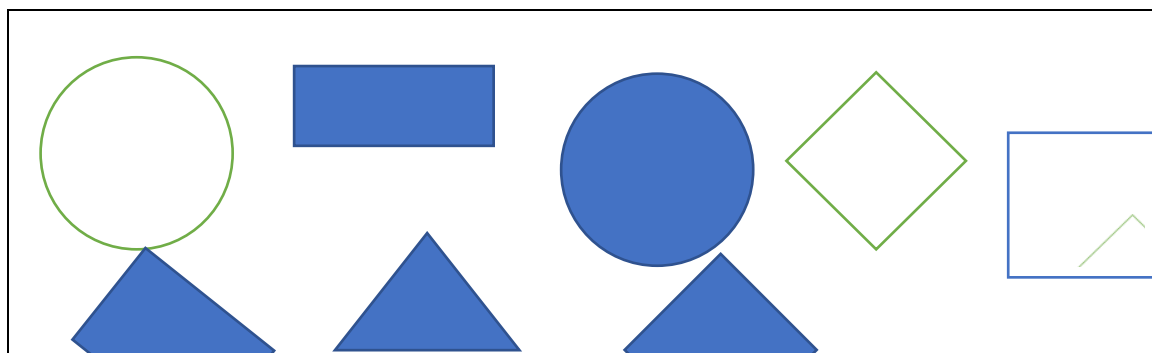
9. ¿Quién tiene que preparar las empanadas? c) Hoy se la preparo a Marcos y Sole.
10. ¿A quién preparas hoy la cena? d) Hoy la preparan Marcos y Sole.
11. ¿Quiénes preparan hoy la cena? e) A Marco le preparo empanadas y a Sole tortilla.

16. feladat: Válaszolj a kérdésekre! (*Átdolgozott feladat. Forrás:: Embarque Ele 1, Editorial Edelsa*)

¿Con qué frecuencia va Jaime al gimnasio?³⁵ ¿Dónde hace yoga Elia? ¿Quién cocina siempre en casa? ¿Quién cocina a veces? ¿Quién no come en casa? ¿Cuándo no come en casa Lucía?

17. feladat: Gondolj négy családtagodra vagy barátodra, és írd be a nevüket, életkorukat, a várost, ahol élnek, a foglalkozásukat és a munkahelyüket a következő alakzatokba.! A társad megpróbál minél többet megtudni róluk. (*Saját feladat*)

Lehetséges kérdések: ¿Cómo se llama tu hermano?³⁶ / ¿Dónde trabaja tu padre? / ¿Dónde viven tus abuelos? / ¿Cuántos años tiene tu madre? ¿Quién se llama Balázs?³⁷ / ¿Quién trabaja en una empresa multinacional? / ¿Quiénes viven en Ajka? / ¿Quién tiene 50 años en tu familia? ¿Viki es tu compañera piso?³⁸ / ¿Trabaja tu padre en una empresa multinacional?

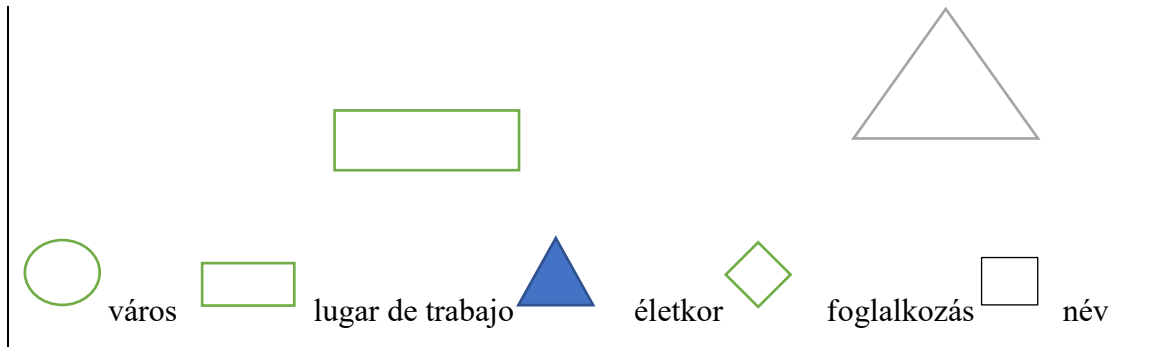


³⁵ Milyen gyakran megy Jaime edzeni? Hol jógázik Elia? Hol mindig otthon? Ki főz néha? Ki nem ebédel otthon? Mikor nem ebédel otthon Lucía?

³⁶ Hogy hívják a testvéredet? Hol dolgozik az apukád? Hol élnek a nagyszüleid? Hány éves az anyukád?

³⁷ Kik hívnak Balázsnak? Ki dolgozik egy nemzetközi vállalatnál? Kik élnek Ajkán? A családotban ki 50 éves?

³⁸ Viki a lakótársad? Az apukád egy nemzetközi vállalatnál dolgozik?



18. feladat: Hallgasd meg a szöveget, és válaszolj a kérdésekre!³⁹ (*Átdolgozott feladat: Forrás: Colores 1, Nemzeti Tankönyvkiadó*)

¿A qué hora quedan delante del bar de la esquina?

¿Cuántos minutos tiene que esperar antes de acompañar a su amiga?

¿Quiénes tienen entradas para la Ópera?

¿A dónde llevan las entradas?

¿A quién le gusta pasar unos días en las montañas?

¿A quién le gusta practicar muchos deportes?

¿Quién odia el otoño?

¿De quién es la primavera la estación favorita?

¿Quién no prefiere salir de la ciudad durante el otoño?

¿Quién se relaja en la playa en poco tiempo?

19. feladat: A hallott szöveg alapján válaszolj a következő kérdésekre! (*Átdolgozott feladat: Forrás: a Colores 1, Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest*)

¿Por dónde pasearon Miguel y Carmen el sábado por la mañana?⁴⁰

¿Dónde se sentaron para tomar helado?

¿Quiénes les llamaron por la noche?

³⁹ Hány órákor találkoznak a bár előtt? Hány percet kell várnia, mielőtt elkísérné a barátnőjét? Kinek van jegye az Operába? Hová viszik a jegyeket?

⁴⁰ Hol sétált Carmen és Miguel szombat reggel? Hol ültek le fagyizni? Kik hívták fel őket este? Hová mentek velük? Hánykor keltek fel másnap? Mit csináltak utána? Kiket látogattak meg vasárnap délután?

¿A dónde fueron con ellos?

¿A qué hora se levantaron al día siguiente?

¿Y qué hicieron después?

¿A quiénes visitaron el domingo por la tarde?

20. feladat: A táblázat adatai alapján válaszolj a társad kérdéseire! (*Átvett feladat.*

Forrás: (Español en pareja, páginas 32-33, Langenscheidt, München.)

• ¿Qué es lo que haces muchas veces?⁴¹

➤ Muchas veces voy al cine.

	usted ⁴²			su compañero		
	nunca	a veces	muchas veces	nunca	a veces	muchas veces
ir al cine ⁴³						
bailar						
hacer deporte						
??						

21. feladat: A rajz alapján válaszolj a társad kérdéseire! (*Átdolgozott feladat.*

Forrás: Español en pareja, Langenscheidt. München.)

¿Dónde pusiste la cama? / La puse enfrente de la puerta.⁴⁴

¿Quién lleva más partidos ganados?⁴⁵

¿Quién lleva más partidos perdidos?

¿Qué equipo marcó más goles?

¿Qué equipo marcó menos goles?

¿Qué jugador marcó más goles?

⁴¹ Mit csinálsz gyakran? Gyakran megyek moziba.

⁴² Ön / a társa / soha / néha / sokszor

⁴³ moziba megy / táncol / sportol /??

⁴⁴ Hová tetted az ágyat? Az ajtóval szembe tettem.

⁴⁵ Ki nyerte a legtöbb mérkőzést? Ki veszítette el a legtöbb mérkőzést? Melyik csapat rúgta a legtöbb gólt? Melyik csapat rúgta a legkevesebb gólt? Kinek volt a legtöbb büntetőrúgása?

¿Quién lanzo más penalties?

22. feladat: Fordítsd le a következő kérdéseket, majd válaszolj a zárójelben megadott információk alapján! *(Saját feladat)*

Mikor ír levelet János Marinak? (ma délután)

Mit csinál János ma délután? (levelet ír Marinak)

Ki jön Marisol bulijába? (Carmen és János)

Ki csinálja a bevásárlást? (az anyukám)

Mit viszel Kati szülinapi bulijára? (egy tortát)

Kivel mész Kati szülinapi bulijára? (Jánossal)

23. feladat: Fordítsd le a következő mondatokat, figyelj a mondatpárok közötti apró különbségekre! *(Saját feladat)*

Mari szombatonként meglátogatja a nagyszüleit. / Mari szombatonként a NAGYSZÜLEIT látogatja meg.

János biciklizni megy Marival. / János MARIVAL megy biciklizni.

Holnap gazpachót készítek. HOLNAP készítem el a gazpachót.

Mari beadta a fogalmazást a tanárnőnek. / Mari A FOGALMAZÁST adta be a tanárnőnek.

János elkérte Maritól a jegyzeteit. / János A JEGYZETEIT kérte el Maritól.

Holnap vasalom ki az ingeket. / Az ingeket MARI vasalja ki.

24. feladat: A csoport tagjainak különböző feladatokat kell egymás között elosztaniuk. Miután mindenki kapott egy feladatot, a diákok (egy kivétellel) körben ülnek, és a tanár megkérdezi: Ki teszi fel a kirándulás után a képeket a Facebookra? Az a diák, aki ezt a feladatot kapta, válaszol: A képeket ÉN teszem fel. *(Las fotos las pongo YO.)* Miután mindenki elmondta, mit vállalt, a kör közepén álló tanulónak el kell ismételnie azokat a feladatokat a nevekkal, amelyekre emlékszik. Azok, akiket a kör közepén álló diák felsorolt, felállnak és tapsra új helyre/székre kell leülniük, valamint a középső diáknak is helyet kell szereznie. *(Saját feladat)*

Magyar nyelvű összefoglaló

Disszertációmban arra kerestem választ, hogy az információs szerkezet tudatosításával javulnak-e a nyelvtanulók nyelvi kompetenciái. Ehhez megvizsgáltam a topik és a fókusz fogalmát, valamint szerkezeti helyét a magyar és a spanyol nyelvben. A topik elsajátítását megkönnyíti, hogy a két nyelv között sok a hasonlóság, például a mondatok topik-komment tagolódása, a thetikus és a kategorikus mondatok szórendje, a többszörös topik lehetősége. Míg a topik esetében sok hasonlóságot találunk, a fókusz szerkezeti helyét tekintve a különbségek dominálnak. A magyar nyelvben a szerkezeti fókusz közvetlenül az ige előtt áll, a spanyol nyelvben pedig a mondat jobb szélén. És bár a spanyol nyelvben is létezik egy ige előtti fókuszpozíció, ennek általában kontrasztív jelentése van.

A generatív nyelvészek körében ma már egyetértés van abban, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában részt vesz az univerzális grammatika (velünk született nyelvelsajátítási képesség), az anyanyelv és esetleg egy másik, korábban tanult idegen nyelv is. A kutatásom fő kérdése az volt, hogy miként lehet beépíteni a spanyolnyelv-órákba a szórendi szabályokkal és az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket, és hogy ezek az ismeretek valóban többletet jelentenek-e a nyelvtanulók számára. A második idegennyelv-tanításának elméleti irodalmában két ellentétes álláspont fogalmazódik meg azzal kapcsolatban, hogy a nyelvi transzfer fokozatosan (lásd White 1992, Mandell 1998, Hertel 2003,) vagy modulárisan (lásd Montrul, 2000) történik. A kutatásom arra enged következtetni, hogy a nyelvi transzfer nem modulárisan, hanem fokozatosan zajlik. Ha egy adott paraméterhez több felszíni szerkezeti szabály kapcsolódik, akkor ezeknek a szabályoknak az elsajátítása időben eltérő lehet.

Szintén vitatott kérdésnek számít a szakirodalomban, hogy átadható-e az információs szerkezeti tudás kezdő szinten. Ezzel kapcsolatban azt tapasztaltam, hogy amennyiben explicit magyarázatokkal segítjük a paraméterek átkódolását, akkor az egyszerűbb szintaktikai szabályok már kezdő szinten is átadhatók. Az utóbbi években egyre több elméleti munka foglalkozik azzal, hogy egy korábban tanult második idegennyelv, hogyan befolyásolja a nyelvtanulást. Kutatási eredményeim szerint a második idegennyelv-elsajátításakor mind az anyanyelv, mind az első idegennyelv befolyásolja a tanulási folyamatot.

Summary

This dissertation investigates whether the competence of language learners improves through conscious realization of information structural clues. To achieve this, I have examined the definition of topic and focus, and their syntactic position in Hungarian and Spanish. Acquiring the syntactic topic structure is made easier by the similarities between the two languages: topic-comment organization of sentences, the word order ofthetic and categorical sentences, the possibility of topic iteration. Although there are many similarities with regards to topic in the two languages, there are more differences between the languages than similarities respect to structural focus. In Hungarian, structural focus takes an immediate pre-verbal position, while in Spanish structural focus appears on the right edge. Though there is a preverbal focus position in Spanish as well, it is more contrastive in nature.

Nowadays there is agreement among generative linguists that universal grammar (an innate ability for language acquisition) plays a part in language learning, as well as one's mother tongue and any other previously acquired languages. The main questions of my research were: 1. whether it is possible to incorporate the word order and information structural knowledge into Spanish language courses, and 2. whether conscious knowledge of information structures would positively affect language learners. In the literature on Second Language teaching two opposing views manifest regarding language transfer: i. it is gradual (see White 1992, Mandell 1998, Hertel 2003), or ii. it is modular (see Montrul, 2000). My research suggests that language transfer is gradual. If a parameter has many surface structural rule, then the acquisition of these rule can differ in time.

Another debated issue in the literature is whether information structural knowledge can be taught at a beginner level. I found that specific explanations of information structural rules help even beginners to comprehend and internalize these structures and rules. In the past couple of years more and more papers have been investigating whether a previously learner second language can influence another learning process. Based on my research, I can say that, when learning a third language, the first and the second language as well affect the learning process of the third language.

