

BÁNKI TIMEA

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

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Vezetője: Prof. Surányi Balázs
egyetemi tanár

Témavezető:

Prof. É. Kiss Katalin
egyetemi tanár, akadémikus

Budapest, 2021

1. Problémafelvetés, célkitűzések

A disszertációban arra kerestem a választ, hogyan lehet beépíteni a spanyol nyelvórákba az információs szerkezethez kapcsolódó ismereteket, és hogy az információs szerkezeti ismeretek hogyan befolyásolják a nyelvtanulók kommunikációs és nyelvtani kompetenciáit. Úgy éreztem hagyományos nyelvtani fogalmakkal nehezen magyarázható el az alanyi fókusz spanyol nyelvre jellemző mondatvégi helye (1). Valamint tapasztalatom szerint a hangzó, illetve nem hangzó alanyok használatának megértését és használatának elsajátítását is megkönnyítik az információs szerkezeti ismeretek. Ehhez kidolgoztam egy tananyagot. Olyan feladatokat és magyarázatokat készítettem, melyek segítségével a látszólag szabad szórendű magyar és a spanyol nyelv szintaxisa taníthatóvá válik. Majd megvizsgáltam az ebből a tananyagból tanulók és a kontroll csoport tanulóinak szintaktikai tudását.

(1)

¿Quién pintó la Guernica en 1937? Ki festette a Guernicát 1937-ben?

En 1937 lo pintó [FOC**Picasso**].

ban 1937 azt-CL festette Picasso

1937-ben [FOC**Picasso**] festette azt.

2. A disszertáció felépítése, új eredmények

Az első fejezetben összehasonlítom a topik és a fókusz megvalósulását a spanyol és a magyar nyelvben. Először a probléma elméleti hátterével foglalkozom. Az általános nyelvészeti elemzéskor Lambrecht, 1994; Reinhart, 1981 és Sasse, 1987 elméletét követem. A spanyol nyelv esetében elsősorban Zubizarreta, Zagona, Bosque és Gutiérrez-Rexach a magyar nyelvénél pedig É. Kiss és Gécseg-Kiefer munkáira támaszkodtam. Ebben a részben bemutatom az információs szerkezet két alapfogalmát, a topikot és a fókuszt, majd összehasonlítom a magyar és a spanyol nyelvben való

megvalósulásukat. A topik esetében a két nyelv között sok hasonlóságot találunk, a fókusz szerkezeti helyét tekintve viszont a különbségek dominálnak.

Az összehasonlítás legfontosabb eredményei a következő pontokban foglalhatók össze:

- A szerkezeti fókusz a magyar nyelvben közvetlenül az ige előtt, a spanyol nyelvben pedig a mondat jobb szélén áll (1).
- A spanyol nyelvben is létezik egy ige előtti fókuszpozíció, de ennek kontrasztív többletjelentése van.
- A magyar nyelvben az ige előtti fókuszpozíciónak kimerítő jelentése van: ez az összetevő azokat az elemeket azonosítja, amelyekre kizárólagosan igaz az állítás (É.Kiss, 1998).
- A kimerítő jelentés a spanyol nyelvben nem kapcsolódik az ige előtti fókuszpozícióhoz. Ezt a jelentést az úgynevezett szétszakított szerkezettel (2) lehet kifejezni (Feldhausen, del Mar Vanrell, 2015):

(2)

Fue Pedro quien compró esta película.

volt Pedro aki megvette ezt a filmet

'Pedro volt az, aki megvette ezt a filmet.' 'PEDRO¹ vette meg a filmet (és nem más).

- A kimerítő jelentést a *csak* (spanyolul *solo*) partikula is kifejezi, ezért a hozzá kapcsolódó összetevők inherens fókuszjeggyel bírnak. A magyar nyelvben a „csak”-os összetevők általában ige előtti pozícióban állnak. A spanyol nyelvben viszont a *solo* állhat az ige előtt önállóan (3), és a hozzátartozó összetevővel együtt is (4).

¹ A verzál betűk a mondat fókuszát jelölik.

(3)

Solo hab-ía en toda la ciudad tres personas.

Csak aux-pst.3sg ban egész a város három személy

‘Az egész városban csak három ember volt.’

(4)

Solo los extranjeros pued-en tener tanta suerte

csak a külföldiek tud-nak birtokol ennyi szerencse

en este país

ban dem ország

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

- A két nyelv ugyanazokat a stratégiákat használja a thetikus (topik nélküli) és a kategorikus (topik-komment tagolódású) mondatok megkülönböztetésére. A kategorikus mondatokban a topik, amely legtöbbször a mondat logikai alanya, a mondat élén áll, míg a thetikus, topik nélküli mondatokban a határozatlan névelőjű, nem topikszerepű NP a predikátum belsejében, az ige mögött áll.

Hay un perro en la habitación.

Van egy kutya a szobában.

Llueve. / Nieva.

Esik (az eső). Havazik.

Suena el teléfono.

Csörög a telefon.

- Mindkét nyelvben a topikszerepű hely- és időhatározók a mondat élén állnak.
- Mindkét nyelvben egy mondaton belül előfordulhatnak többszörös topikok, és ezeknek egyik nyelvben sem kötött a sorrendjük.
- Különbséget találunk viszont a balra kihelyezett szerkezetek esetén: a spanyol nyelvben ezt a szerkezetet topikváltáskor és új topik bevezetése esetén is lehet használni, míg a magyar nyelvben új topik esetén nem használható az *ami x-et illeti* szerkezet, csak topikváltáskor. Ilyenkor azonban kontrasztív jelentése van.

A második fejezet a topik és a fókusz fordítási lehetőségeiről szól. Itt megvizsgálom a magyar és a spanyol információszerkezet megfeleltethetőségét, azonosságait és különbségeit egy konkrét párhuzamos korpuszon. A korpuszok a következő művekből származnak:

Szerb Antal: *A Pendragon legenda*, Budapest, 2011, Magvető (spanyol nyelvre fordította: Xantus Judit).

Arturo Pérez-Reverte *A flamand tábla rejtélye*, Budapest, 1996, Helikon (magyar nyelvre fordította: Dobos Éva).

Az elemzés során 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 vizsgálat tapasztalatai alapján elmondható, hogy magyar nyelvre fordításkor sokszor ott is fókuszt fordítunk, ahol a forrásnyelvi szövegben nem szerepelt fókusz, míg a spanyol nyelvre fordításkor inkább „elvesznek” a fókuszszerepű összetevők. Úgy tűnik, hogy a magyar nyelv több szerkezeti fókuszt használ, például preferálja a fókusz használatát a deiktikus vagy anaforikus határozószavak esetében, ahol a szó jelentése kevésbé konkrét (*így, úgy, itt, ott*). Másik fontos tapasztalat, hogy viszonylag nagy számban találtam eltérő topikválasztást (45 esetből 21-szer). Az eltérő topikválasztás 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.

Céлом fordítási megoldások gyűjtése is volt. A következő fordítástechnikai eszközökkel áthidalhatók a két nyelv információs szerkezete közötti különbségek:

- Aktív és passzív mondatok átváltása.
- Szétszakított (cleft) szerkezet használata a spanyol mondatokban a magyar fókusz kifejezésére (2).
- Tárgyesetű ismétlő klitikumok betoldása, illetve törlése.
- Tárgy- és részesesetű összetevők sorrendjének megváltoztatása.
- Az idő-, hely- és módhatározók szórendi helyének meghatározása az információs szerkezeti szerepüktől függően.
- Ezenkívül magyar nyelvre fordításkor érdemes figyelni arra, hogy nem fordítunk-e ott is fókuszt, ahol a spanyol szövegben eredetileg nem szerepelt.
- Valamint figyelembe kell venni, hogy míg a magyar nyelvben a *csak* szó a hozzá tartozó kifejezéssel együtt kerül fókuszpozícióba, a spanyol nyelvben a *solo* önállóan a VP előtt is állhat.

A harmadik fejezet a nyelvoktatás és a nyelvelmélet kapcsolatáról szól, pontosabban a spanyol mint idegen nyelv oktatásának aktuális kérdéseiről generatív nyelvészeti keretben. Megnéztem azt, hogyan változott az idegennyelv-tanulás folyamatának elemzése és értékelése a generatív nyelvészeti kutatásokban különös tekintettel azokra az elméleti problémákra, amelyeket az én kísérletem eredményei megerősíthetnek, illetve cáfolhatnak.

Az egyik ilyen probléma, hogy a nyelvi transzfer fokozatosan vagy modulárisan történik-e. A fokozatosság mellett érvel Hertel (2003), aki a jelöletlen és az alanyi fókuszt 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.

Az információs szerkezet tanításához kapcsolódó kérdés a szintaxis és a diskurzus közötti interface átjárhatósága is. Sorace (2011) szerint az információs szerkezethez köthető ismeretek elsajátítása különös nehézséget jelent a nyelvtanulóknak, és ezért csak erős haladó csoportokban érdemes vele foglalkozni. Ezzel szemben White (2011) felhívja a figyelmet arra, hogy nem minden jelenség egyformán nehéz terhet ró a nyelvtanulóra. Az én eredményeim is azt támasztják alá, hogy egyszerű információs szerkezeti fogalmak és szabályok már kezdő szintű nyelvtanulóknak is sikeresen megtaníthatók.

Kezdő csoportok esetén fontos döntés, hogy mekkora szerepet kapnak az idegennyelv-órán az explicit magyarázatok (VanPatten, 2004) és az anyanyelv (Lozano, 2006). Az én kutatásom abból a feltevésből indul ki, hogy a paraméterek átkódolását fiatal felnőtt nyelvtanulók esetén explicit magyarázatokkal is támogatni lehet, illetve érdemes.

Mivel Magyarországon a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegennyelvként tanulják, megkerülhetetlen az a kérdés, hogy milyen hatása van egy korábban tanult idegennyelvnek a következő idegen nyelv(ek) elsajátítására. Nagy valószínűséggel felnőtt nyelvtanulók esetében a tanult szabályok felül tudják írni a korábbi szabályokat, de ennek a folyamatnak a vizsgálata és leírása a magyar és más idegennyelvek vonatkozásában még elég elszigetelt és ritka. A kutatás során én azt tapasztaltam, hogy a tanulók, amennyiben bizonytalanok egy szabály tekintetében, inkább fordulnak az első idegennyelvkükhöz, mint az anyanyelvkükhöz.

3. A kísérlet bemutatása

A negyedik fejezetben írok az általam elvégzett tananyagfejlesztésről, ennek kipróbálásáról és az eredményekről. A fejezetben részletesen bemutatom a kísérlet célját és a kísérlet során használt módszereket, a kísérlet különböző szakaszait. A konkrét feladatokat a Melléklet tartalmazza. A kísérlet hipotézise szerint 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 kísérlet módszere

A kísérlet több lépésben valósult meg, és a következő szakaszból állt: (i) előkutatás, (ii) tananyagfejlesztés és ennek osztálytermi megvalósítása kezdő és középfeladói szintű csoportokban, (iii) a félév végi mérések, (iv) fókuszcsoportos vizsgálat a félév végén, melynek során hallgatói véleményeket gyűjtöttem. A kísérletben az előző rész tapasztalatai mindig befolyásolták a következő egység kialakítását.

(i) 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 előkutatásban 19 és 25 év közötti fiatal felnőttek, összesen 25 fő vett részt, mindannyian a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói. Spanyol nyelvtudásuk B1 szintű, a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanulták. Az információs szerkezet fogalmát nem ismerték.

A tananyagfejlesztés során a következő információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket tanítottam meg: 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 tudatosítására hívtam fel a figyelmet. 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. Ebben a feladatban kontrasztív spanyol és magyar mondatok szerepelnek, és a mondatösszetevőket különböző színek jelölik (például a kék az alanyt, a zöld az állítmányt, a piros a tárgyat stb). A tanulónak a színes papírokon szereplő összekevert szavakból kell rekonstruálni a kérdést és a hozzátartozó választ. A feladat megbeszélésekor a tanulók egymás alá helyezik a spanyol és magyar „színes” mondatokat, amivel láthatóvá is válnak az összetevők sorrendje közötti különbségek és azonosságok. A feladat befejezéseként a „színes” mondatok segítségével a tanulók a szabályt már önállóan is meg tudják fogalmazni. A begyakorláshoz az egyszerű irányított választ váró, illetve párosító feladatok után kevésbé zárt vagy félig nyitott kreatívabb feladatok következtek, amelyek lezárása mindig valamilyen nyitott végű szituációs feladat volt, azért hogy a tanulók nyelvi kompetenciája általánosságban is fejlődjön. Az összesen 24 feladat között vannak tankönyvekből átvett és átalakított feladatok, de szerepelnek saját feladatok is. A magyar nyelven elhangzó magyarázatokat számos kétnyelvű, kontrasztív példával illusztráltam.

Az első kísérletben összesen 24 kezdő (A1 és A1+) és 25 (A2+) középhasaladó szintű nyelvtudással rendelkező tanuló vett részt. A kontrollcsoportban 29-en voltak, az idegennyelv-tudásuk hasonló volt, mindannyian legalább középszinten beszéltek angolul vagy németül. A következő évben megismételtem a kísérletet két kezdő (A1+ szintű) csoportban. A hallgatók összetétele a saját és a kontrollcsoportban hasonló volt. Mindkét csoportba 15-en jártak.

(ii) A félév végi mérések feladataival mértem azt, hogy mennyire ismerik a két nyelv információs szerkezetének különbségeit, mennyire tudatosan használják ezeket a szabályokat. Az első két feladatban irányított kérdésekre kellett válaszolni, a harmadik feladat fordítási feladat volt, és csak a középhasaladó csoportokban kellett elvégezni. A negyedik, szövegértést mérő feladattal mértem azt, hogy az

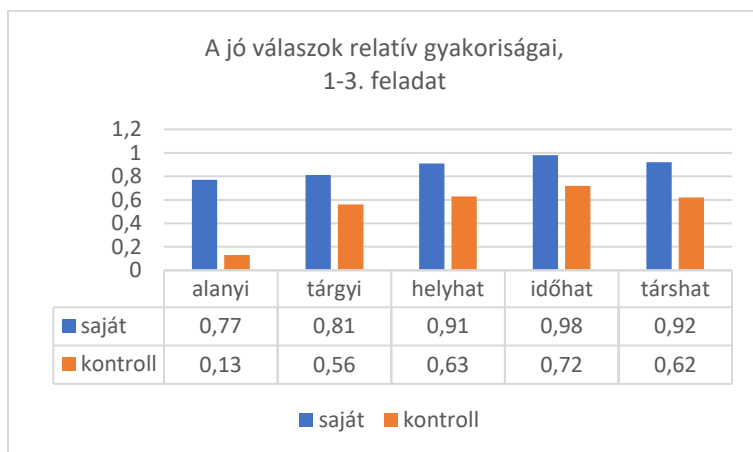
információs szerkezeti szabályok mennyire váltak részévé az idegennyelvi kompetenciájuknak.

A félév végi mérésben a saját csoportokból 33 fő vett részt (10 kezdő és 23 középhaladó), a kontrollcsoportokban 29-en voltak (6 kezdő és 23 középhaladó). A megismételt kísérlethez tartozó félév végi mérésben mindkét kezdő csoport hallgatói három feladatot oldottak meg. Az első két feladatban most is irányított kérdésekre kellett válaszolni a megadott információk alapján. Mivel kezdő csoportok vettek részt a kísérletben, ebben a mérésben nem szerepelt fordítási feladat, mert ezt ezen a szinten még korainak tartottam. A harmadik feladat egy szövegértést mérő feladat volt, ahol a szöveg alapján kellett a kérdéseket megválaszolni. A feladatok megegyeztek a korábbi mérés feladataival.

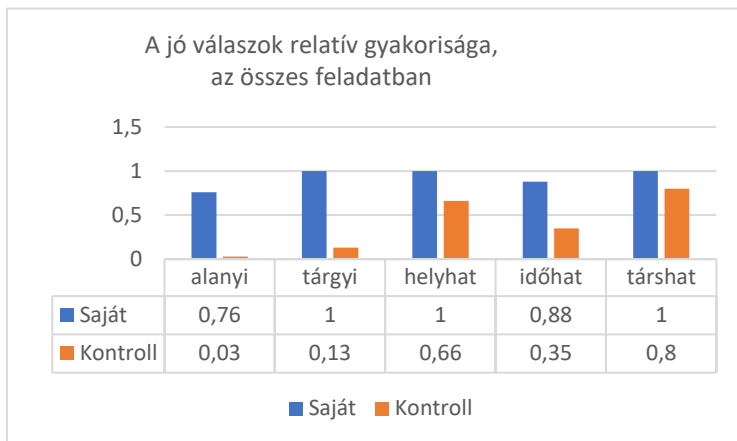
(iii) A kísérlet lezárásaként két fókuszcsoportos beszélgetést szerveztem. Az egyikben olyan hallgatók vettek részt, akik az órákon megismerték az információs szerkezet fogalmát és tanultak szórendi szabályokat. A másikban pedig olyan hallgatók, akik hagyományos, ezeket a plusz információkat nélkülöző oktatásban részesültek. A beszélgetéseket informális környezetben tartottam és hangfelvételt készítettem róla. 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. 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 félév végi mérések eredményeit statisztikai elemzés követi, amely bizonyítja, hogy szignifikáns különbség van a saját és a kontrollcsoportok között. Az elemzés során statisztikai hipotézis vizsgálatot és függetlenségi vizsgálatot végeztem. A függetlenségi vizsgálatához khi-négyzet-próbát használtam. A függetlenségi

vizsgálatok a legtöbb fókusz típusnál rámutattak arra, hogy összefüggés van a csoport és a teljesítmény között. Azok a hallgatók, akik kaptak szórendi szabályokat és információs szerkezeti ismereteket a nyelvórákon, szignifikánsan jobban teljesítettek a félév végi mérések során. Az alanyi fókusz szintaktikai helye tudatosításának 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. Például, ha 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. A határozói fókuszok esetében kisebb a különbség a csoportok között.



1.ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága az első mérés eredményei alapján.



2. ábra: A jó válaszok relatív gyakorisága a kezdő csoportokban a második mérés eredményei alapján.

Abban az esetben ha a khi-négyzet-próba során a p értéke kisebb mint 0,05, akkor kijelenthetjük, hogy az eredmények nem függetlenek attól, hogy melyik csoportban tanult a hallgató. Amennyiben az összes fókusz típusban együttesen vizsgáljuk az adatokat, akkor a $p < 0,0001$ eredményt kapjuk. 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	$p = 0,79$

1.táblázat: A p -értékek fókusz típusok szerint a második mérés eredményei alapján.

Ha minden fókusztypust 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.

A fejezet végén beszámolok azokról a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekről, amelyeket a kísérletben részt vevő hallgatókkal készítettem. A hallgatók véleménye összhangban volt a kísérletek eredményeivel. A beszélgetések résztvevői egyértelműen támogatták a szórendi szabályok beépítését a nyelvórákba. Ezenkívül a kísérleti csoport diákjai eredményesebben oldották meg az információs szerkezethez kapcsolódó feladatokat.

A kísérlet legfontosabb eredményei a következők voltak:

- A szerkezeti fókusz szórendi helyének tudatosítása javítja a spanyol nyelvet tanulók kommunikációs és nyelvtani kompetenciáit.
- A topik és a fókusz fogalma és szórendi helye már kezdő szinten is bevezethető a spanyol nyelvórákba.
- Az előző ponttal összefüggésben a kísérlet eredményei alapján elmondható, 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.
- Az alanyi fókusz szintaxisához kapcsolódó ismeretek beépítése a spanyol nyelvórákba minden szinten szignifikánsabb jobb eredményeket hozott, mint a kontrollcsoport eredményei.
- Az általam fejlesztett tananyagokban az információs szerkezethez kapcsolódó nyelvtani-szintaktikai ismereteket magyar nyelven explicit magyarázatok és kontrasztív példák segítségével adtam

át. A kísérlet során azt tapasztaltam, hogy explicit magyarázatok segítik a paraméterek átkódolását.

- 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.

Hivatkozások:

- É. Kiss, Katalin 1998. Identificational Focus versus Information Focus. *Language* 74: 245–273.
- 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.
- Hertel, Tammy 2003. Lexical and Discourse Factors in the Second Language Acquisition of Spanish Word Order. *Second Language Research* 19: 273–304.
- Lambrecht, Knud 1994. *Information Structure and Sentence Form: Topic Focus and the Mental Representation of Discourse Referents*. Cambridge University Press. Cambridge.
- 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.
- Reinhart, Tanya 1981. Pragmatics and Linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica* 27: 53–94.
- Sasse, Hans-Jürgen 1987. The thematic/categorical distinction revisited. *Linguistics* 25: 511–580.
- Sorace, Antonella 2011. Pinning Down the Concept of 'Interface' in Bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1(1): 1–33.
- 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
- White, Lydia 2011. Second Language Acquisition at the Interfaces. *Lingua* 121: 577–590.

A témához kapcsolódó publikációk:

Az új információ szerkezeti helye a spanyol mondatokban. Mi okoz nehézséget a nyelvtanulónak? In: *Porta Lingua – 2015.* (szerk: Dr. Bocz Zsuzsanna) Budapest, pp. 191-203

A spanyol és a magyar nyelv fókusz szerepű összetevőinek összehasonlítása fordítástechnikai szempontok alapján. In: *Studia Varia – Tanulmánykötet.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest, pp. 89-103

La estructura informativa en la enseñanza del español. In: *Verbum Analecta Neolatina XIX* (2018) 1-2, Balassi Kiadó, Budapest, pp. 59-70

Mit és hogyan tanítsunk a szórendről a spanyol nyelvórákon? In: *Modern Nyelvoktatás XXV*(1), pp. 59-69.

Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint. In: *Modern Nyelvoktatás* (megjelenés alatt)

Konferencia-részvételek:

SZOKOE (Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete), Szeged, 2014. Az előadás címe: Az új információ szerkezeti helye a spanyol mondatokban

SZOKOE (Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete), Keszthely, 2015. Az előadás címe: A spanyol és a magyar nyelv fókusz szerepű összetevőinek összehasonlítása fordítástechnikai szempontok alapján

SZOKOE (Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete), Budapest, 2016. Az előadás címe: Az információ szerkezet szerepe a spanyol nyelvoktatásban

Nyelvtudományi Doktorandusz konferencia PPTK, Budapest, 2016 A spanyol és a magyar nyelv fókusz szerepű összetevőinek összehasonlítása fordítástechnikai szempontok alapján

MTA Alkalmazott nyelvészeti Doktorandusz konferencia, Budapest, 2017 A poszter címe: Az információs szerkezet tudatosítása a spanyol nyelvoktatásban

35th International Conference of AESLA (Spanish Association for Applied Linguistics), Jaén, Spanyolország, 2017. Az előadás címe: La estructura informativa en la enseñanza del español para húngaros