

BÁNKI TÍMEA

Mit és hogyan tanítsunk a szórendről spanyol nyelvórákon?

Az információs szerkezet szerepe a spanyolnyelv-oktatásban

What to teach about word order in Spanish language class – and how. The importance of information structure in Spanish language teaching.

What to teach about word order in Spanish language class – and how. The importance of information structure in Spanish language teaching. In free word-order languages, word order is only apparently free, the information structure (IS) of the sentence strongly influences the sequence of constituents. In these languages there certainly exists an organizing principle of the kind that can be described and taught. Contemporary linguistics does focus on information structure in a number of languages, yet we find few traces of their results in second language acquisition and in textbooks. Classroom research also focuses on students' knowledge of IS and not on how this knowledge can be incorporated into foreign language studies. Here I attempt to answer the following questions: Which fundamentals of IS should be built into the teaching of Spanish as a second language in Hungary? How far do the results of a classroom experiment support the answers to this question?

Keywords: information structure, focus, topic, second language acquisition, word order in Spanish

Bevezetés

Az információs szerkezettel foglalkozó kutatások azt vizsgálják, hogy a beszélő milyen formában adja át az üzenetet a hallgatónak, vagyis hogyan csomagolja be az üzenetét. Az információs szerkezetet ezért *information packaging*nak is nevezik. Ezen belül az elméleti nyelvészek arra keresik a választ, hogy a mondat információs egységei, a régi és az új információ, hogyan kapcsolódnak egymáshoz és a kontextushoz, valamint, hogy ezek hogyan befolyásolják a mondat szórendjét. Az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteink segítenek abban is, hogy megértsük a látszólag szabad szórendű nyelvek működését. A látszólag szabad szórendű nyelvek – mint például a spanyol és a magyar nyelv – esetében az információs szerkezet segítségével a szórendi szabályok leírhatókká, és ezáltal megtaníthatóvá válnak.

Bár 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. Az 1990-ea években még azt gondolták, hogy az információs szerkezetre vonatkozó ismeretek nem átadhatók (Tsimpli–Roussou 1991). Majd több kísérlet is bizonyította, hogy az információs szerkezet tanítható, de csak haladó szinten érdemes vele foglalkozni (Lardiere 2009).

Mindazonáltal az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy nem minden szintaktikai és diskurzusszervező jelenség egyformán problematikus az idegennyelv-elsajátítás során (Iverson et al. 2008, Slabakova et al. 2012, Slabakova–Kempinsky–Rothman 2012), s néhányat már alacsonyabb szinteken is be lehetne vezetni a nyelvoktatásba.

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy mely információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek javítják a nyelvtanulók kompetenciáit, milyen feladatok segítségével lehet ezeket az ismereteket tanítani és gyakorolni, illetve hogy milyen nyelvi szinten kezdjünk el foglalkozni az információs szerkezettel. Jelen vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy bizonyos információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket már kezdő szinten is érdemes megtanítani. Például be lehet vezetni a topik és a fókusz fogalmát, illetve érdemes foglalkozni az információs fókuszban a két nyelvben elfoglalt különböző szerkezeti helyével is.

A magyar és a spanyol nyelv információs szerkezetének összehasonlítása a fókusz és a topik szórendi helyének szempontjából

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.

A topik

A topikok két leggyakrabban idézett meghatározása Michael Halliday és Tanya Reinhart nevéhez fűződik. Halliday (1967) szerint a topik a mondat kiindulási pontja, amely az információt a korábbi diskurzushoz kapcsolja, illetve elhelyezi azt a hallgató mentális világában. Reinhart (1981) szemantikai megközelítésében pedig a topik az az összetevő, amiről a mondat predikátuma állít valamit.

1. *Nagyon ideges voltam tegnap este. A fiam éjjel után jött haza.*

Halliday megközelítése szerint az 1. példában az első mondat topikja a beszélő, a második mondat topikja pedig a beszélő fia.

2. *Egyik kollégámnak tegnap gyereke született.*

Reinhart felfogásában a 2. mondat azt állítja, hogy tegnap valakinek gyereke született, és ez a valaki az egyik kollégám.

Hagyományosan a topikot a régi vagy ismert információval azonosították. Nem szükségszerű azonban, hogy a topik régi vagy ismert információ legyen. Fontosabb, hogy a szövegből kikövetkeztethető, illetve az előzmények alapján azonosítható legyen (Lambrecht 1994). A magyar és a spanyol nyelv esetében azért lényeges a mondat topikjának meghatározása, mert ezekben a nyelvekben a mondatszerkezet tükrözi a mondat topik-komment felosztását. A mondatok többsége két szerkezeti egységből, topikból és kommentből áll. A mondat kommentje az az mondatszakasz, amely közöl valamit a topikról. A kommentet predikátumnak is szokták nevezni. A topiknak

a mondatban állandó szerkezeti helye van, és ehhez állandó logikai és szemantikai szerep tartozik (É. Kiss 2008).

A topik mindkét nyelvben a mondat elején áll, és bármilyen típusú összetevő lehet. A következő példákban kapcsos zárójelben található a mondat predikátuma. Láthatjuk, hogy a 3. és 4. példák esetében a mondat predikátuma a *hid ível át* kifejezés, a topik pedig a *folyó fölött* helyhatározói főneves kifejezés, a topik megelőzi a predikátumot. A topik nagyon sokszor megegyezik a mondat alanyával, de sem a spanyol, sem a magyar nyelv esetében nem kötelező az alany topikban szerepeltetése. A 2., 3. és 4. mondatokban található topikok nem alanyok (az alábbi példák É. Kiss Katalin Strukturális magyar nyelvtan című könyvéből származnak)

3. *A folyó fölött [hid ível át.] = predikátum*

4. *Por encima del río [cruza un puente.]*

A két nyelv egy további közös jellemzője, hogy mindkettőben léteznek topik nélküli mondatok. Az ilyen mondatokban az alany – *egy kutya / un perro* – mindig az ige után áll, lásd például 5.–10. mondatokat, ahol a mondatok predikátumát kapcsos zárójelben tüntettem fel.

5. *[Esik az eső.]*

6. *[Llueve.]*

7. *[Van egy kutya a szobában.]*

8. *[Hay un perro en el cuarto.]*

9. *[Bejött egy kutya] a szobába.*

10. *[Ha entrado un perro] en el cuarto.*

Összefoglalva, a topikokat tekintve a spanyol és a magyar nyelv között sok hasonlóságot találunk: mindkét nyelvben bár gyakori, de nem kötelező alannyal kezdeni a mondatot, valamint a topik nélküli mondatokban az alany az ige után áll.

A fókusz

Fókusznak nevezzük a mondat azon összetevőjét, amelyik a hallgató számára az új, illetve a mondat leglényegesebb információját hordozza, valamint amelyet csak a beszélő ismer. A kérdőszavas kérdésekre adott válaszok esetén ez az a mondatrész, amelyik a kérdésre válaszol. Az ilyen fókuszinformációs fókuszinformációt nevezzük. A fókuszjeggyel bíró összetevőnek abban a maximális projekcióban kell elhelyezkednie, amelyhez a mondathangsúly társul. Így lesz a mondat leghangsúlyosabb összetevője a fókusz. A spanyol nyelvben a semleges mondat főhangsúlyja mindig a mondat jobb szélén lévő hangsúlyos szótagra esik, ezért a fókusz a mondat jobb szélén helyezkedik el (Zubizarreta 1998). A magyar nyelvben ez a kiemelt pozíció viszont közvetlenül az ige előtt található, ahogy azt a 11–14. példák mutatják. A példákban a fókuszos összetevőt verzál betűk jelölik.

11. ¿Quién prepara hoy la cena?
12. *Hoy la prepara MARÍA.*
13. *Ki készíti ma a vacsorát?*
14. *Ma MÁRIA készíti (azt).*

A magyar nyelvben az ige előtti fókuszpozícióhoz többletjelentés is társul, itt a fókusz kimerítő jelentése is van (É. Kiss 1998). Ebben az esetben a fókusz a halmaz minden elemét azonosítja oly módon, hogy csak és kizárólag a fókuszpozícióban lévő összetevőre igaz az, amit a mondat állít. Például a 15. mondatban egyedül János és rajta kívül senki más az osztályból nem kapott ötöst. A kimerítő jelentést a spanyol nyelvben a speciális vonatkozó mellékmondat (ún. *frases hendidás*) lehet kifejezni, mint a 16. mondatban.

15. *JÁNOS kapott ötöst.*
16. *Fue Juan quien recibió un 10.*

A spanyol nyelvben is létezik egy ige előtti fókuszpozíció, de ehhez kontrasztív jelentés kapcsolódik (17. példa). Ilyenkor a mondat élén szereplő fókusz lesz a mondat leghangsúlyosabb része. A kontrasztív jelentéshez kapcsolódó ige előtti fókuszpozíció azonban nem kötelező (18. példa), mivel a mondat jobb szélén elhelyezkedő fókusz is lehet kontrasztív jelentése. A fókuszt tartalmazó mondatokban az alany (*Juan*) nem mozog fel az ige elé.

17. *EN BICI ha llegado Juan (y no en coche.)*
18. *Ha llegado Juan EN BICI (y no en coche.)*
19. *Juan BICIKLIVEL jött (és nem kocsival.)*

Míg a topikok szórendi helyét tekintve igen hasonló a magyar és a spanyol nyelv, a fókuszok esetében inkább a különbségek a jellemzők. A szórendi különbségeken kívül, a spanyol nyelvben a szerkezeti fókuszoknak nincs kimerítő jelentése.

A vizsgálat bemutatása

A kutatásomban azt vizsgáltam, hogyan lehet beépíteni az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket az idegennyelv-oktatásba. Arra kerestem a választ, hogy ezen ismeretek anyanyelvi és célnyelvi tudatosítása javítja-e a nyelvtanulók nyelvi kompetenciáját, valamint hogy melyek azok a feladattípusok, amelyekkel hatékonyan fejleszhető a nyelvtanulók szintaktikai tudása. Mindezek mellett azzal is foglalkozom, hogy mely nyelvi szinten lehet ezeket az ismereteket beépíteni a nyelvórákba.

Az vizsgálat kérdései a következők voltak:

- a) Javulnak-e a nyelvtanulók kompetenciái, ha beépítjük az oktatásba a topik és a fókusz fogalmát?
- b) Melyek azok a konkrét ismeretek (például alanyi fókusz, határozók sorrendje stb.), amelyeket érdemes megtanítani?
- c) Milyen nyelvi szinten vezessük be ezeket a nyelvoktatásba?
- d) Milyen feladatokkal lehet az információs szerkezetet tanítani?

A kísérletet a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen végeztem, a résztvevők a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanuló 19–25 éves egyetemisták, akik bár nem ismerik az információs szerkezet fogalmát, többségük érzi a különbséget a semleges és a fókuszos magyar mondatok jelentése között. A vizsgálat egy szemeszteren (azaz 14 héten) keresztül tartott, kezdő és középfeladók csoportokban is elvégeztem. A kísérleti csoportokban összesen 33-an voltak, a kontrollcsoportokban 29-en. Az információs szerkezethez kapcsolódó magyarázatokat magyar nyelven adtam meg.

A félév elején a következő négy tanulási célt határoztam meg:

- A tanulók megismerik a topik és a fókusz fogalmát.
- Megtanulják az új információs szerkezeti helyét a spanyol nyelvű mondatokban.
- A kérdőszavas kérdésekre adott válaszokban az információs fókusz a spanyol mondat végére teszlik.
- Értelmezni tudják a szórendi különbségeket a spanyol és a magyar nyelvű mondatok között, attól függően, hogy melyik bővítmény az új információ.

Ezt a tanulási célt azért választottam, mert fontosnak tartom, hogy a tanulók lássák és értsék a következő két mondatpár közötti apró különbségeket.

20. *¿Dónde vive Cris desde marzo? / Cris vive desde marzo EN MADRID.*

21. *¿Desde cuándo vive Cris en Madrid? / Cris vive en Madrid DESDE MARZO.*

A 20. mondatpárban a helyhatározóra vonatkozik a kérdés, és az erre adott válasz lesz a mondat fókusza, így ez áll a spanyol mondat jobb szélén. *Hol lakik Cris március óta? Cris március óta MADRIDBAN lakik.*

A 21. mondatpárban viszont a kérdés az időhatározóra vonatkozik, és az időhatározó lesz a válasz fókusza:

Mióta lakik Cris Madridban? Cris MÁRCIUS ÓTA lakik Madridban.

A fenti tanulási célok elsajátításához a következő gyakorló feladatokat használtam: Az új és régi információ szórendi helyének rögzítésére egy dominóhoz hasonló feladatot készítettem (az ötletet Isabel Alonso egyik hasonló feladata inspirálta). A diákoknak egy lineáris felépítésű szöveg mondatainak helyes sorrendjét kellett rekonstruálniuk, ahol az előző spanyol mondat végén található új információból lesz a következő mondat élén álló régi információ. Az új, illetve a régi információk félkövér betűkkel vannak kiemelve. A szöveg mondatain kívül szerepeltek a feladatban szándékosan rossz mondatok is, amelyek leginkább csak szórendjükben különböznek a helyes mondatoktól.

Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso.

A mondat lehetséges jó folytatása:

Los impresos deben pedirse en la oficina de información.

A félrevezető, rossz mondat:

En la oficina de información se solicitan los impresos.

A példák fordításai:

Az ösztöndíjkérelemhez ki kell tölteni egy nyomtatványt. A nyomtatványt az ügyfélszolgálati irodában lehet kérni. A félrevezető, rossz mondat: Az ügyfélszolgálati irodában lehet nyomtatványt kérni.

A helyes válaszban az előző mondat új információjából (*un impreso*) lesz az új mondat régi információja (topikja), míg a félrevezető, helytelen mondatban ez az összetevő a mondat jobb szélén az új információ helyét foglalja el. Ezekben a mondatokban jól látszik hogyan lesz az új információból régi, és hogyan valósul meg az információ áramlás egy szövegen belül.

Az információk fókusz mondatvégi helyének automatizálására a tankönyv hallott és olvasott szövegértési feladataihoz kapcsolódóan tettem fel kérdőszavas kérdéseket írásban, illetve szóban. Figyeltem arra, hogy minden gyakorlatban szerepeljen legalább egy alanyi fókusz tartalmazó válasz is, ahol az alany a mondat végén áll. Ez a pozíció szokatlan a magyar diákoknak, ezért több gyakorlásra van szükségük az automatizálásához.

Ugyanennek a tanulási célnak a rögzítésére egy közös memóriajátékot is használtam. A lecke témájához kapcsolódóan a csoporttal közösen meghatározunk egy képzeletbeli tevékenységet, például a hétvégén együtt elmegyünk kirándulni. Először meghatározzuk a lehetséges feladatokat, amivel a diákok hozzájárulnak a közös programhoz. Ebben az esetben ilyen tevékenység lehet például a szendvicskészítés, italok vásárlása, süteménysütés, térképvásárlás vagy fényképezés. Ezeket felírtam egy kis kártyára, majd minden diák kap egy feladatot. A diákok körben leülnek, kivéve egy tanulót, aki a kör közepére áll. Neki kell majd megjegyeznie, hogy ki milyen feladatot kapott. Miután leültek, a következő típusú kérdéseket teszem fel: **¿Quién prepara los bocadillos?** (Ki készíti a szendvicseket?) A válasz: *Los preparo YO.* (ÉN készítem azokat.) **¿Quién pone las fotos en FB?** (Ki teszi fel a képeket a FB-ra?) A válasz: *Las pongo YO.* (ÉN teszem fel őket). Itt érdemes megemlíteni, hogy sokszor csak rövid választ adunk ezekre a kérdésekre (ÉN/Yo), de helyes a teljes mondattal adott válasz is. A feladat célja most az alanynak szokatlan szórendi helyének gyakorlása, ezért kérem őket, hogy teljes mondattal válaszoljanak a kérdésekre.

Ha minden kérdés elhangzott, a kör közepén álló tanulónak fel kell sorolnia azokat a tevékenységeket, amelyekre emlékszik az azok elvégzését vállaló diákok nevével együtt. Például: *Las bocadillos las prepara Zsuzsi.* (A szendvicseket Zsuzsi készíti). Az a diák, akit felsorol, feláll, majd miután a közepén álló már nem tud több nevet és tevékenységet felidézni, az álló diákoknak és a közepén lévőknek is új helyet kell keresniük. Akinek nem jut hely, beáll a kör közepére és a játék újraindul.

A szórendi különbségek gyakorlására a tanulók a kérdőszavas kérdéshez tartozó választ keresték meg. A hasonló kérdések és válaszok közül ki kellett választaniuk az összetartozókat. A válaszban annak az összetevőnek kell a mondat jobb szélén szerepelnie, amelyekre a kérdés kérdőszava vonatkozik.

Példa:



1. ábra. Kérdés-válasz párosítása

A félév során a két nyelv információs szerkezetének összehasonlításához és a különbségek megtanításához az órákba fordítási feladatokat is beépítettem. A magyar nyelvben az igekötő helye elárulja, hogy jelöletlen vagy jelölt/fókuszos mondatról van-e szó, mint ahogy láthatjuk a 22–23. mondatokban. A kontrasztív mondatok fordítása segít a kontextusok tisztázásában, illetve a jelentésbeli különbségek tudatosításában. A fordítás során a diákok ezenkívül a saját anyanyelvükről is tanulnak valamit, mivel az, hogy az igekötő helyzete összefügg azzal, hogy tartalmaz-e fókuszt a mondat, általában nem ismert a magyar anyanyelvű beszélők számára. Az alábbi példamondatok igekötőit félkövér betűk jelölik.

22. *Délután **ki**vasalom az ingeket.* = *Por la tarde plancho las camisas.*

23. *DÉLUTÁN vasalom **ki** az ingeket. Plancho las camisas **POR LA TARDE.***

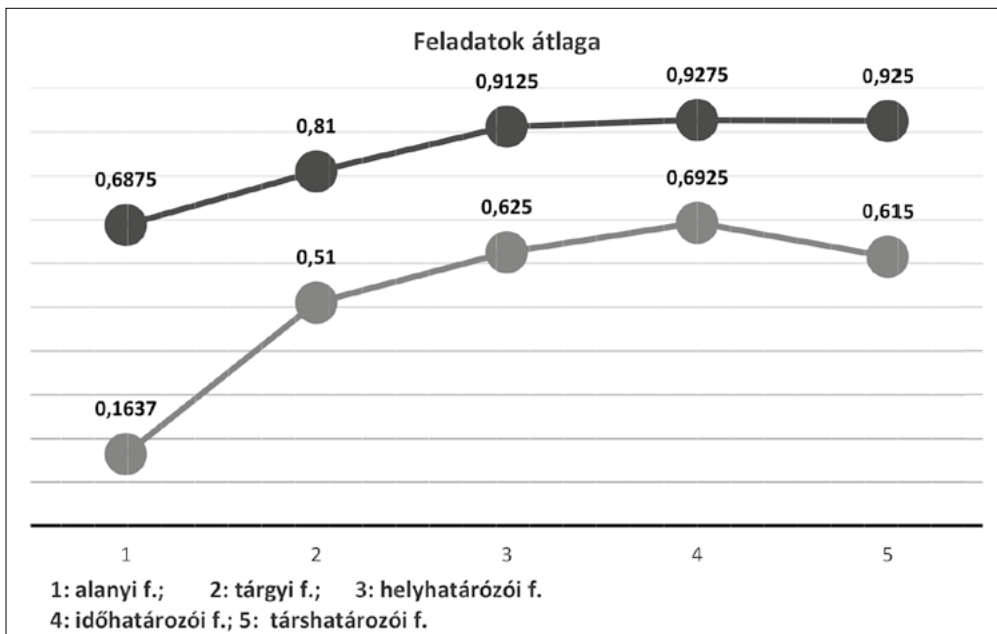
A félév végén egy három részből álló feladatsorral mértem a tanulók tudását. Minden részben szerepeltek alanyi, tárgyi és határozói fókuszok. A tanulók tudását összesen 20 item mérte. Az első feladatban adott információkkal kellett a kérdésekre teljes spanyol mondattal válaszolni. Például: *¿Quién compró este CD?* (Cris) *Lo compró Cris.* (Ki vette ezt a CD? Cris. Cris vette.)

A második feladatban kiegészítendő kérdéseket és a hozzájuk tartozó fókuszos összetevőt tartalmazó válaszokat kellett magyarról spanyolra fordítani. Például: *Mit ajándékoztál Zsófinak karácsonykor? Egy könyvet vettem neki.* (*¿Qué le regalaste a Sofía en Navidad? Le compré un libro.*)

A harmadik egy szövegértést mérő feladat volt, amelyben a szöveg alapján teljes mondattal kellett a kérdésekre válaszolni. Például: *¿Quién fundó la organización? / ¿Qué ofrecen y reciben los participantes a cambio?* (Ki alapította a szervezetet? Mit kapnak a résztvevők cserébe?)

Eredmények

A 2. ábrán szerepel az összes feladat átlaga. A felső sorban szerepelnek a sajátcsoport eredményei, alatta pedig a kontrollcsoporté. Jól látszik, hogy a sajátcsoportok tanulói minden fókusz típus esetében jobban teljesítettek. A legnagyobb különbség az alanyi fókusz esetében mutatkozott.



2. ábra. A feladatok átlaga fókusz típusok szerint

A kísérlet egyik tanulsága az volt, hogy a fókusz fogalma már kezdőknél is bevezethető a nyelvoktatásba, az alanyi, illetve tárgyi fókusz mondatvégi helye már kezdő szinten is tanítható. Az 1. és 2. táblázat adatai azt mutatják, hogy alanyi és tárgyi fókusz esetében szignifikáns különbség van a saját- és a kontrollcsoportok között. A p értékek függetlenségének kiszámításához a Fisher-féle egzakt próbát alkalmaztam, mert a várható gyakoriságok között vannak igen kicsik is, és ebben az esetben a khi-négyzet próba nem megbízható.

A p értékek az alanyi és a tárgyi fókusz esetében a határérték alatt vannak ($p < 0,0001$), ami azt jelenti, hogy az eredmények nem függetlenek a csoporttól.

Alanyi fókusz (n=27)	megfigyelt gyakoriságok	maximális gyakoriságok
Sajátcsoport	60	91
Kontrollcsoport	13	85

$p < 0,0001$

1. táblázat. Gyakorisági értékek az alanyi fókusz esetében

Tárgyi fókusz (n=27)	megfigyelt gyakoriságok	maximális gyakoriságok
Sajátcsoport	54	63
Kontrollcsoport	18	74

$p < 0,0001$

2. táblázat. Gyakorisági értékek a tárgyi fókusz esetében

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 a mondat. A 24. mondat jelölt, a „*Mit ajándékoztál Juliának?*” kérdésre adott válasz, ahol a tárgyi bővítmény a mondat jobb szélén helyezkedik el. A 25. mondat jelöletlen, például „*Hogy sikerült a karácsonyi ajándékozás?*” kérdésre adott válasz első mondata lehet.

24. *Le regalé a Julia un libro.* = Egy KÖNYVET ajándékoztam Juliának.

25. *Le regalé un libro a Julia.* = Juliának könyvet ajándékoztam.

A határozói fókusz esetében a p értékei a határon vannak: $p = 0,055$ (lásd 3. táblázat). Vagyis nincs szignifikáns különbség a csoportok között a határozói bővítmények esetében. Ez azzal magyarázható, hogy a határozói fókusz szórendi helyének akkor van kiemelt szerepe, ha több határozói bővítmény van a mondatban, és a kontextusok különbsége is lényeges, például 20–21. mondatok. A kontrollcsoportban, ahol a tanulók szabad szórendet feltételeznek több határozói (pl. idő-, hely- és társhatározói) bővítmény esetén, esetleges, hogy ezeket milyen sorrendben használják, eltalálják-e a kontextusba illő szórendi változatot, vagy sem. Körültekintőbb mérésre lesz szükség ahhoz, hogy egyértelmű eredményeket kapjunk. Az azonban már ebből a kísérletből is kiderült, hogy a határozói fókuszokkal és a kontextusok különbségével kezdő szinten még nem igazán lehet foglalkozni, csak majd később, magasabb szinteken.

Határozói fókusz (n=22)	megfigyelt gyakoriságok	várt gyakoriságok
Sajátcsoport	162	174
Kontrollcsoport	121	179

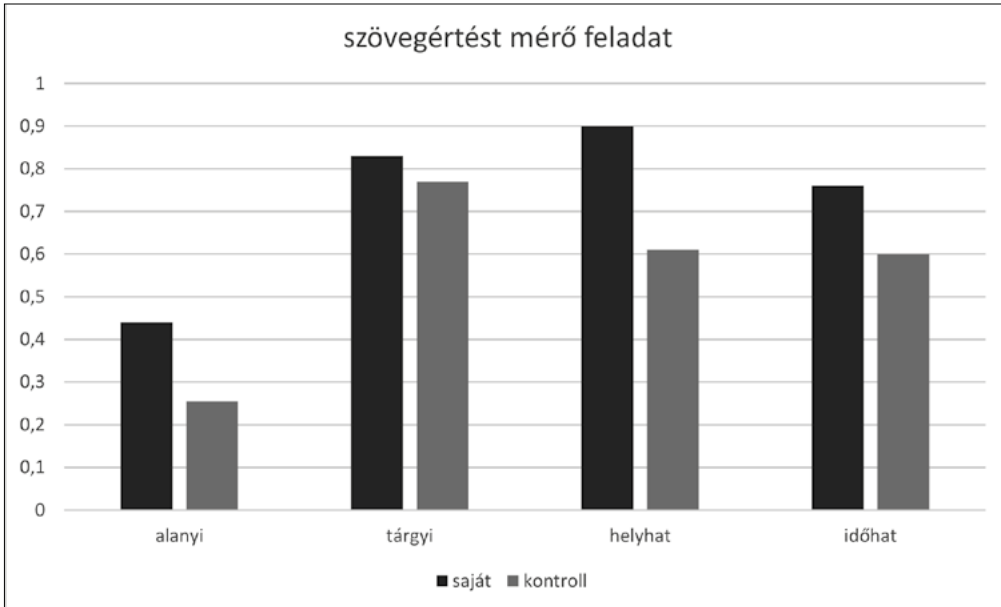
$p = 0,055$

3. táblázat. Gyakorisági értékek a határozói fókuszok esetében

Kérdések megválaszolása, az információs űr kitöltése alapvető kommunikációs feladat, amelynek elsajátítása már a nyelvtanulás elején is jelen van az órákon. A spanyol nyelvben az alanyi fókusz a mondat jobb szélén található. Ez a pozíció annyira szokatlan a magyar nyelvtanulók számára, hogy a tanárnak érdemes felhívni erre a diákok a figyelmét és gyakoroltatni velük ezt a szórendi változatot.

A kísérlet másik tanulsága, hogy ezen ismeretek birtokában összességében javulnak a nyelvi kompetenciák, vagyis jobb lesz a tanulók nyelvtudása. Nemcsak azokban a nyelvi szituációkban teljesítettek jobban a sajátcsoportok 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 a nyelvtudásukba, és ahol a részkészségeiket egyszerre kellett alkalmazniuk. A szövegértést mérő feladatban, ahol a tartalomra vonatkozó kérdésekre kellett válaszolniuk, a sajátcsoportba tartozó hallgatók válaszai nyelvileg jobban megformáltak voltak, mint a kontrollcsoport hallgatóinak válaszai (3. ábra). Kék oszlopok jelölik a sajátcsoport eredményeit, narancssárgák pedig a kontrollcsoportét.



3. ábra. A szövegértést mérő feladat eredményei

Összefoglalás

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. Ezt látszik igazolni ez a vizsgálat, amelynek során a szemeszter végén a tanulók már jól használják az anyanyelvüktől különböző információs szerkezetet. 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 segítették az elsajátítás folyamatát.

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 javította a tanulók nyelvtudását és a nyelvoktatás hatékonyságát.

Általában elmondható, hogy fel kellene hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a spanyol nyelvben is vannak szórendi szabályok, bár másképpen leírhatók, mint az általuk

ismert első idegen nyelv esetében. 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 teljes körűen 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, melynek okán sokszor egy másik idegen nyelvben tanult szabályokat alkalmazzák, 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. Annak kutatása, hogy nyelvtanításban ez hogyan építhető be, még gyerekipőben jár, de mindenképpen helye lenne az idegennyelv-oktatásban. A vizsgálatban azok a hallgatók, akik a spanyol nyelvórákon az információs szerkezet és a szórend kapcsolatáról is tanultak, szignifikánsan jobban teljesítettek a félévvégi felmérésben, mint a kontrollcsoport hallgatói. Ez alapján úgy gondolom, hogy az információs szerkezet tanítását érdemes lenne beépíteni a magyarországi nyelvoktatásba.

IRODALOM

- Alonso, I. (2010): El análisis del discurso en acción. El papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Monográficos. marcoELE*, 10, 9–21.
- É. Kiss, K. (1998): Identificational focus versus information focus. *Language*, 74/2, 245–273.
- É. Kiss, K. (2008): Topic and focus: Two structural positions associated with logical functions in the left periphery of the Hungarian sentence. *Acta Linguistica Hungarica*, 55/3–4, 287–296.
- Halliday, M. A. K. (1967): Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3/1, 37–81; 3/2, 199–244.
- Iverson, M. – Kempchinsky, P. – Rothman, J. (2008): Interface Vulnerability and Knowledge of the Subjunctive/ Indicative Distinction with Negated Epistemic Predicates in L2 Spanish. *EUROSLA Yearbook 8*, 135–163.
- Lambrech, K. (1994): *Information structure and sentence form: topic focus and the mental representation of discourse referents*. New York: Cambridge University Press.
- Lardiere, D. (2009): Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 25/2, 173–227.
- Reinhart, T. (1981): Pragmatics and Linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica*, 27/1, 53–94.
- Slabakova, R. – Kempchinsky, P. – Rothman, J. (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.
- Tsimpli, I. M. – Roussou, A. (1991): Parameter Resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, 149–169.
- Zubizarreta, M. L. (1998): *Prosody, focus, and word order*. Cambridge: MIT Press.