

A „szatellitgeneráció” német nyelvtani kompetenciái

MESTER RÉKA

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Szeged, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged – alkalmazott nyelvész szakos
mesterreka96@gmail.com

1. Bevezetés

Vajdasági származásomból adódóan nem ismeretlen számomra a kétnyelvűség jelensége, tekintve, hogy két-, sőt többnyelvű környezetben nőttem fel; e speciális helyzet különös sajátossága azonban az, hogy nálam előbb következett be a német nyelv elsajátítása, mint a szerb. Családomnak már születésemkor birtokában volt egy műholdvevő antenna, vajdasági nyelvhasználattal kifejezve: szatellit, így mindannyiunk számára napi rutinná vált a német nyelvű programok nézése. Négyéves koromra a televíziós műsorok konverzációjának nagy részét értettem, viszont hosszú évekig rejtély volt számomra, hogy mindez hogyan lehetséges. Éppen ezért választottam kutatásom témájaként a bilingvizmust; ezen belül az idegen nyelvű televíziós programok hatására kialakult korai kétnyelvűséggel foglalkozom.

A germanisztika alapképzésem ideje alatt azt tapasztaltam, hogy a német nyelvet még gyermekkorban, a német nyelvű televíziós csatornák segítségével elsajátító hallgatók nyelvi, de különösen kommunikációs készségei messzemenően jobbak voltak azon társaikénál, akik oktatási keretek között tanulták e nyelvet, számukra viszont a nyelvtan jelentette a legnagyobb gondot. Egy idegen nyelv tanulója a beszédprodukciója során kezdetben kénytelen a grammatikai alapokra támaszkodni ahhoz, hogy sikeresen tudja kifejezésre juttatni a kommunikációs szándékát. Mi – a szatellitgeneráció tagjai – azonban előbb tudtunk beszélni, mint hogy megtanultuk volna, hogy egyes nyelvtani fogalmak konkrétan mit is jelölnek, így a főnevek névelőjének meghatározása különösen nagy gondot okozott számunkra, ami –természetesen – a melléknevek ragozását is megnehezítette, mivel a német nyelvben a melléknevek ragozása az adott névelőtől függ.

A felmérésemben azoknak a – már szakképzettséggel rendelkező – germanisztika alapszakos bölcsészeknek a német nyelvtani kompetenciáit vizsgáltam, akik a televízió segítségével sajátították el még gyermekkorukban az adott idegen nyelvet, ahogyan én is. Arra szerettem volna választ kapni, vajon ugyanazon nyelvtani hiányosságokkal küzdenek-e, mint akkoriban néhány évfolyamtársam és én. Összehasonlításként –

egyfajta kontrollcsoportként – figyelembe vettem azon germanisták nyelvi kompetenciáit is, akik az iskolában tanulták az idegen nyelvet.

A vizsgálatom megkezdése előtt azt feltételeztem, hogy lényeges különbség van a két csoport nyelvi és grammatikai kompetenciái között.

Hipotéziseim a következők voltak:

(H1) Azok a germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók, akik a német nyelvű televíziós programok által sajátították el a német nyelvet, a szintfelmérő tesztben kimutathatóan jobban teljesítenek, mint a kontrollcsoport tagjai.

(H2) Az általam összeállított nyelvtanteszt eredményeinek összevetése után lényegesen gyengébben szerepelnek majd a németet oktatási keretek között tanuló társaiknál.

2. A kétnyelvűség és a gyermekkori kétnyelvűség

Klein (2013) meglátása szerint a kétnyelvűséget sok oldalról, az alkalmazott nyelvészet számos részterületéről lehet megközelíteni. Maga a fogalom vonatkozhat egyénekre, csoportokra, közösségekre, de akár társadalmakra is, és arra a jelenségre utal, amikor ezek az egyének, csoportok, közösségek a hétköznapi kommunikációjukban szükség-szerűen használnak két vagy több nyelvet. Számos kutató definiálta, értelmezte a bilingvizmus fogalmát szűkebb vagy tágabb értelemben. Bloomfield szerint kétnyelvű az a személy a nyelvi ismeretei alapján, aki két nyelvet anyanyelvi szinten beszél. Skutnabb-Kangas maximalista elmélete Bloomfieldéhez hasonló, meglátása szerint kétnyelvű, aki egy többnyelvű közösségben a társadalmi és kulturális követelményeknek megfelelően anyanyelvi szinten képes magát kifejezni, illetve képes azonosulni is ezzel a többnyelvű közösséggel (Borbély 2003, Bartha 2015). Diebold ezzel ellentétben a bilingvizmus minimalista meghatározását állítja fel, mely szerint olyan ember is kétnyelvűnek minősül, aki bár nem képes egy másik nyelven megnyilatkozásokat tenni, de megérti az adott nyelven zajló kommunikációt – vagy legalább annak egy bizonyos részét (Bene 2000, Bartha 2015). Dieboldhoz hasonló álláspontot képvisel MacNamara is, ő azt az egyént tartja kétnyelvűnek, aki egy másik nyelven a négy alapvető nyelvi készség – a beszéd, a hallásértés, az írás és az olvasás – egyikének a birtokában van az anyanyelve mellett (Klein 2013, Bartha 2015).

Az előző megközelítéssel ellentétben, ahol a nyelvtudás minősége áll az elmélet középpontjában, akadnak olyanok, akik inkább a nyelvhasználatot helyezik az értelmezésük centrumába, mint például Grosjean holisztikus szemlélete. Eszerint a bilingvizmus két vagy több

nyelv rendszeres használatát jelenti, kétnyelvűek pedig azok a személyek, akiknek a mindennapi életük során szükségük van mindkét – vagy adott esetben több – nyelvre, és ezeket használják is (Navracscics 2012, Bartha 2015). Weinreich megközelítése értelmében emellett kétnyelvű személy az, aki a két nyelvet felváltva használja (Klein 2013, Navracscics 2012). Haugen ezen felül bilingvisnek tartja azokat, akik teljes és értelmes megnyilatkozásokat képesek tenni az anyanyelvük mellett egy második nyelven is (Bene 2000, Bartha 2015).

Karmacsi (2007) arra hívja fel a figyelmet, illetve a fentiek is egyértelműen bizonyítják, hogy a mai napig nincs teljes egyetértés a bilingvizmus fogalmának meghatározásában, nem született még a kétnyelvűségnek egy olyan átfogó definíciója, amely minden aspektust figyelembe venne: az egyes nyelvészek meghatározásai mind attól függenek, hogy az adott szerző mely tudományág képviselője, illetve a bilingvizmusnak mely egyéni vagy közösségi komponensét helyezi előtérbe.

Bartha meglátása szerint a „kétnyelvű gyermekek olyan sajátos nyelvi környezetnek vannak kitéve, amely sok szempontból eltér az egynyelvű környezetben élőkétől” (Bartha 2015: 26). A leglényegesebb különbség az egy- és kétnyelvű gyermekek között abban rejlik, hogy az utóbbiak a környezetük által produkált megnyilatkozások egyik felét az egyik, míg a másik felét a másik nyelven regisztrálják, így az egyik nyelv megnyilatkozásai a teljes időnek csupán a felét teszik ki. Pléh (2010) úgy véli, ma már közismert és elfogadott az a tény, hogy a nyelvek elsajátítása a gyermekkori kétnyelvűeknél ugyanazt az utat követi, mint az egynyelvűeknél.

Nem csupán a nyelvelsajátítás módja, hanem az agykérgi szerveződés szempontjából sem állapítható meg lényegesebb különbség az egynyelvűek és a korai kétnyelvűek között. Navracscics (2006, 2007) nézőpontja alapján – a neurolingvisták megközelítései szerint – a bilingvis személyek az elsajátított nyelveiket közös agyi területeken tárolják, ezt azonban nagymértékben meghatározza a nyelvtanulás során alkalmazott stratégia, illetve a gyermek életkora. Ha a gyermek az idegen nyelvet informális módon, közvetlenül sajátítja el, akkor annak a tárolása az anyanyelvével azonos területeken, a kéreg alatti struktúrákban, a basalis ganglionokban és a kisagyban történik, ha pedig az iskolában, instrukcionáltan tanulja meg, akkor az agyi kéregben történik a nyelv tárolása (Navracscics 2006, 2007).

A kétnyelvűségnek különböző típusai léteznek, a nyelvelsajátítás ideje szerint a korai vagy gyermekkori bilingvizmuson belül is megkülönböztetjük a szimultán (lingvizmus) és a szukcesszív vagy szekvenciális (glottizmus) kétnyelvűséget. A szimultán bilingvizmusnál a két

nyelv elsajátítása egyszerre, egymással párhuzamosan történik, a szukcesszív esetében pedig a második nyelv elsajátítása később, de mindenképpen az iskoláskor előtt kezdődik (Klein 2013).

Erdei (2010) és Klein (2013) azt az álláspontot képviselik, hogy a szimultán kétnyelvűség leginkább a kétnyelvű családokban felnövő gyermekekre jellemző, ahol az eltérő anyanyelvű szülőkhöz fűződő érzelmi, illetve kommunikációs kapcsolatok jelentenek motivációt a gyermekek számára mindkét nyelv elsajátításához. Az ilyen családi háttérrel rendelkező gyermekek már csecsemőkoruktól ki vannak téve mindkét nyelv hatásainak, a nyelvelsajátításukat illetően pedig kétféle feltevés fogalmazódott meg. Az egyik elmélet szerint a gyermek egy egységes nyelvi rendszerben tárolja mindkét nyelvet, míg a másik megközelítés alapján két különböző, azonban egymásra hatással lévő rendszerben tárolódnak a nyelvi információk (Erdei 2010, Klein 2013).

Klein (2013) úgy gondolja, a szukcesszív vagy szekvenciális korai kétnyelvűség a szimultánnal ellentétben leginkább akkor jellemző, amikor a család és az őket körülvevő környezet nyelve eltér egymástól. A saját meglátásom szerint az idegen nyelvű televíziós programok által bekövetkezett nyelvelsajátítás is ebbe a kategóriába sorolandó. Az általam felhasznált szakirodalomban csupán Erdei (2010) tesz említést erről a jelenségről, és szerinte ez szintén a szukcesszív kétnyelvűséghez tartozik. Klein (2013) meggyőződése szerint a glottizmus esetében az anyanyelv két-három éves előnnyel rendelkezik az idegen nyelvvel szemben, így az első nyelven elért kognitív és nyelvi képességek fogják a második nyelv elsajátításának az alapját adni. Úgy véli, ilyenkor nem két rendszer kialakításáról van szó, hanem egy teljesen új rendszernek a már meglévő, működőképes rendszerbe való beépítéséről, s ezzel a gyermek az idegen nyelvet az anyanyelvére építi, amelyre az első nyelv és annak elsajátítási módja hatással lesz, akár pozitív, akár negatív értelemben.

3. A grammatikai kompetencia

A nyelvtan tanításának a céljai közé tartozik, hogy megalapozza az idegen nyelvek tanulását, hogy megmagyarázza és tudatossá tegye egy beszélő nyelvhasználatát, továbbá, hogy segítse a szövegértő olvasás tanítását, a logikus gondolkodást (Adamikné Jászó A. 2001).

A Közös Európai Referenciakeret (2002) a kommunikatív nyelvi kompetenciának három típusát különbözteti meg: a nyelvi kompetenci-

ákat, a szociolingvisztikai kompetenciákat és a pragmatikai kompetenciákat. A nyelvi készségek közé sorolja a grammatikai kompetenciát, amelyet így definiál:

„A grammatikai kompetencia a nyelv grammatikai forrásainak ismerete és azok használatának képessége. Formális értelemben valamely nyelv nyelvtanát úgy tekinthetjük, mint olyan alapszabályok halmazát, amelyek az egyes elemek értelmes, azonosítható és körülhatárolt láncokká (mondatokká) való összefűzését szabályozzák. A grammatikai kompetencia az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvhasználó ezen alapszabályokkal összhangban álló, helyesen megformált kifejezések és mondatok előállítására és felismerésére révén jelentéstartalmakat értsen meg és fejezzen ki” (2002: 135).

Teljes mértékben egyetértek Drahot-Szabó véleményével (2011), mely szerint egyetlen idegen nyelvet sem lehet megtanulni anélkül, hogy ne foglalkoznánk annak a grammatikájával. Egy idegen nyelv rendszerének absztrakt szintű ismerete nélkül a kommunikatív kompetencia elképzelhetetlen, grammatika nélkül nem létezhet magas szintű, igényes nyelvi készség. Csapóné (2018) is hasonlóan vélekedik, szerinte a grammatikai szabályok ismerete önmagában nem biztosítja a használható idegennyelv-tudást, viszont annak nélkülözhetetlen feltétele.

4. Anyag és módszer

Az általam végzett empirikus vizsgálatban két tesztelési módszert alkalmaztam. A kutatásban részt vevő adatközlők kiválasztásánál az elsődleges szempont az volt, hogy germanisztika alapszakos bölcsész szakképzettséggel rendelkezzenek. A felmérésben ennek a kritériumnak megfelelően összesen 14 alany vett részt, ebből 7 személy még a gyermekkorában televíziós programokból sajátította el a német nyelvet, 7 fő pedig az iskolában tanult németül. A megkérdezettek többsége személyes ismerősöm, barátom, kollégám, azonban egy fő kilétéről, aki a nyelvet tv segítségével tanulók csoportjába tartozik, egy internetes felhíváson keresztül szereztem tudomást. A nemek eloszlása szerint a kérdőívet tizenhárom nő és egy férfi töltötte ki (ő a nyelvet az iskolában tanulta); átlagéletkoruk 26 év. Egy kivétellel – a német nyelvű televíziós programokból elsajátítók közül ugyanis egy személy román nemzeti-ségű – valamennyi adatközlő magyar anyanyelvűnek vallotta magát.

A kutatás két egymásra épülő vizsgálatból áll, melyek a következők:

A vizsgálatban részt vevő személyeknek első lépésként a Goethe Intézet online elérhető szintfelmérő tesztjét kellett kitölteniük, ugyanis csak olyan egyénnel szerettem volna elvégezni a kutatásom, akik

legalább B2-es szinten birtokolják a nyelvet. A teszt segítségével egyfajta képet is szerettem volna kapni az egyes kitöltők nyelvi kompetenciájának mértékéről. A szintfelmérő tesztet azért tartottam fontosnak, mert a germanisztika alapképzésem ideje alatt azt tapasztaltam, illetve az oktatóim is igazolták azon észrevételemet, amely szerint – noha a B2-es szintű nyelvtudás az egyetemre való bejutás alapfeltétele – sokan mégsem rendelkeztek ilyen erőségű idegennyelv-tudással. A felmérést csak azokkal az egyénnel végeztem el, akik a maximálisan elérhető 30 pontból 60%-nál, azaz 18 pontnál többet értek el, ugyanis az emelt szintű érettségi vizsga és az államilag elismert nyelvvizsgák túlnyomó része is 60%-tól számít sikeresnek.

A kutatásban részt vevő személyeknek ezután egy feladatsort kellett megoldaniuk, amely négy grammatikai példát tartalmazott. Az első feladatot egyedül állítottam össze: a kitöltőknek harminc, névelő nélkül közölt főnév nemét kellett meghatározniuk. A második feladatnál részben az előzőhöz hasonlóan kellett eljárniuk: első lépésként a megadott tíz mondatban szereplő főnevek nyelvtani nemét kellett beazonosítaniuk, majd a főneveket esetek szerint kellett ragozniuk. A harmadik és a negyedik feladatban mellékneveket kellett ragozniuk, tekintve, hogy a német nyelvben a melléknevek helyes ragozásánál szintén elengedhetetlen a főnevek nyelvtani nemének, valamint a négy grammatikai esetnek az ismerete. Az adatközlők a nyelvtantesztet (a kérdőívhez hasonlóan) papíralapon töltötték ki, majd az eredményeket ugyanúgy értékeltem ki.

A felmérést a kollégáimmal csoportosan végeztük el 2019 novemberében; a szintfelmérőt, a kérdőívet és a grammatikai tesztet. Az ismerős adatközlők a jelenlétemben, míg az internetes felhívásomra jelentkező tesztalany önállóan töltötte ki.

5. Eredmények

5.1. A szintfelmérő teszt eredményei

A Goethe Intézet online elérhető szintfelmérő tesztjén az alábbi számbeli adatok születtek: a maximálisan elérhető harminc pontból a legalacsonyabb pontszám a tizennyolc lett, míg a legmagasabb harminc. A tizennégy adatközlő a harmincből összesítve átlagosan 25,64 pontot ért el, így 85,4%-ra teljesített. A szintfelmérő teszten – két csoportra lebontva – a következő eredmények születtek:

A televízióból elsajátítók közül egy személy érte el a harmincből huszonhat pontot, egy válaszadó huszonhatot, három megkérdezett

huszonnyolc pontot, két kitöltő pedig huszonkilencet. Ebben a csoportban tehát a legalacsonyabb pontszám huszonhat, míg a legmagasabb huszonkilenc lett. A német nyelvű televíziós programokból elsajátítók összesítve átlagosan 27,85 pontot értek el a harmincből, tehát 92,8%-ban oldották meg helyesen a feladatokat.

Az oktatási keretek között németül tanulók körében egy adatközlő ért el a harmincből tizenhét pontot, egy válaszadó tizenkilencet, két megkérdezett huszonhárom pontot, egy kitöltő huszonötöt, egy fő huszonhatot, egy illető pedig maximálisan teljesített harminc ponttal. Ebben a csoportban a legalacsonyabb pontszám a tizenhét, míg a legmagasabb harminc lett. Az intézményesen németül tanulók a helyes válaszaik alapján összesítve átlagosan 23,42 pontot értek el a harmincből, így 78,06%-os teljesítményt értek el.

A tévéből elsajátítók minden egyes számbeli adatot összevetve átlagosan 4,43 ponttal és 14,74%-kal értek el többet az iskolában németül tanulóknál, így a vizsgálatom egyik hipotézise, miszerint azt feltételeztem, hogy a televíziós programok által elsajátító germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók a Goethe Intézet online elérhető szintfelmérő tesztjén kimutathatóan jobban fognak teljesíteni, mint a kontrollcsoport tagjai, a fenti eredmények alapján egyértelműen beigazolódott.

5.2. A grammatikai teszt eredményei

Az általam összeállított grammatikai teszt eredményei alapján összességében elmondható, hogy az első és a második feladatnál, tehát a főnevek nyelvtani nemének beazonosításában és ragozásában a német nyelvű televíziós programokból elsajátítók 2,36%, valamint 2,2%-kal teljesítettek jobban. Ezzel szemben a harmadik és negyedik példában, azaz a melléknevek ragozásánál az oktatási keretek között németül tanulók szerepeltek jobban 2,84%, illetve 15,7%-kal, csoportonként pedig az alábbi számbeli eredmények születtek:

A német nyelvű televíziós programokból elsajátítók közül egy adatközlő a helyes válaszaik alapján hetvenegy pontot ért el, 71%-ra teljesített, egy megkérdezett 77%-ra, egy kitöltő 79%-ra, egy személy 81%-ra, egy válaszadó 82%-ra, egy fő 85%-ra, valamint egy illető 87%-ra. A csoport ezzel átlagosan 80,25%-ra teljesítette a német nyelv grammatikai szabályaival összhangban a négy feladatot.

Az oktatási keretek között németül tanulók köréből egy adatközlő ért el hatvanhét pontot a nyelvtanteszten, tehát 67%-ra teljesített, egy megkérdezett 79%-ra, egy kitöltő 82%-ra, egy személy 84%-ra, egy válaszadó 86%-ra, egy fő 89%-ra, egy illető pedig 95%-ra oldotta meg

a német nyelvtan szabályai szerint a négy példát. Minden adatot figyelembe véve a csoport összteljesítménye az általam összeállított feladatsoron átlagosan 83,14% lett.

Összességében tehát elmondható, hogy az iskolában németül tanulók minden egyes számbeli adatot összevetve 2,86%-kal teljesítettek jobban a grammatikai teszten, így a vizsgálatom másik hipotézise, amely szerint azt feltételeztem, hogy a német nyelvet a televíziós programok által elsajátító germanisztika alapszakos bölcsészek az általam összeállított nyelvtanteszt összevetése után lényegesen gyengébben szerepelnek az intézményesen németül megtanuló kollégáiknál, a fenti eredmények alapján nem igazolódott be.

6. Összegzés

A tanulmányomban vizsgált kérdések a következőképpen foglathatók össze: Májig nincs egyetértés a bilingvizmus fogalmának meghatározásában, a kétnyelvűségnek nem született még olyan átfogó definíciója, amely minden aspektust figyelembe venne. A nyelvészek meghatározási attól függnék, hogy mely tudományág felől közelítik meg a jelenséget, illetve, hogy a kétnyelvűségnek mely egyéni vagy közösségi komponensét helyezik előtérbe.

A szimultán kétnyelvűség leginkább a kétnyelvű családokban felnövő gyermekekre jellemző, akik már a csecsemőkoruktól ki vannak téve mindkét nyelv hatásainak. Nyelvelsajátításuk két elmélet mentén írható le: az egyik elmélet szerint a gyermekek egy egységes nyelvi rendszerben tárolják mindkét nyelvüket, míg a másik megközelítés szerint két különböző, azonban egymásra hatással lévő rendszerben tárolódnak a nyelvi információk, a gyermek pedig három fő fejlődési fázison megy keresztül öt éves koráig. A szukcesszív vagy szekvenciális korai kétnyelvűség inkább akkor jellemző, ha a gyermek és az őt körülvevő környezet nyelve eltér egymástól, illetve véleményem szerint az idegen nyelvű televíziós programok által bekövetkezett nyelvelsajátítás is ide sorolható. Ebben az esetben nem két rendszer kialakításáról van szó, hanem egy teljesen új rendszernek a már meglévő, működőképes rendszerbe való beépüléséről, és ezen belül négy fő nyelvfejlődési fázist különböztethetünk meg.

Egy idegen nyelvet sem lehet megtanulni anélkül, hogy ne foglalkoznánk annak grammatikai rendszerével. A felhasznált szakirodalom segítségével arra a meggyőződésre jutottam, hogy a kommunikatív kompetencia elképzelhetetlen egy idegen nyelv rendszerének absztrakt

szintű ismerete nélkül, grammatika nélkül nem létezhet magas szintű, igényes nyelvi készség.

A felmérésemben két tesztelési módszert alkalmaztam, az adatközlők kiválasztásánál pedig az volt az elsődleges szempont, hogy germanisztika alapszakos bölcsész szakképzettséggel rendelkezzenek. A felmérésemben a feltételnek megfelelően 14 alany vett részt, 7 fő televíziós programokból sajátította el, 7 fő pedig az iskolában tanulta a német nyelvet. A felmérést a kollégáimmal csoportosan végeztem, az ismerőseim jelenlétében, egy kitöltő pedig önállóan oldotta meg a feladatokat.

A vizsgálatomban azt feltételeztem, hogy lényeges különbség van a két csoport nyelvi és grammatikai kompetenciái között.

A kutatás két egymásra épülő vizsgálatból állt, első lépésként egy szintfelmérő tesztet kellett az adatközlőknek kitölteniük, amelyhez a dolgozatom egyik hipotézise kapcsolódott:

(H1) Azok a germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók, akik a német nyelvű televíziós programok által sajátították el a német nyelvet, a szintfelmérő tesztben kimutathatóan jobban teljesítenek a kontrollcsoport tagjainál.

Hipotézisem az eredmények alapján egyértelműen beigazolódott, hiszen a televízióból elsajátítók minden számbeli adatot összevetve a maximálisan szerezhető 30 pontból átlagosan 4,43 ponttal, ezzel 14,74%-kal többet értek el az iskolában németül tanulóknál.

Második lépésként egy általam összeállított, négy feladatból álló grammatikai tesztet kellett az adatközlőknek megoldaniuk, az első és a második feladatban a főnevek nyelvtani nemének meghatározása, a harmadik, illetve negyedik feladatban a melléknévragozás állt a fókuszban. Ehhez fűződött a felmérésem második hipotézise:

(H2) Az általam összeállított nyelvtanteszt összevetése után a germanisztika alapszakos bölcsészhallgatók, akik a német nyelvű televíziós programok által sajátították el a német nyelvet, lényegesen gyengébben szerepelnek majd az oktatási keretek között németül tanuló kollégáiknál.

A feltételezésem nem igazolódott be, hiszen az intézményesen németül tanulók – a számbeli adatokat összevetve – 2,86%-kal jobban teljesítettek ugyan, ám ez az érték igen elenyésző, így a nyelvet a televízióból elsajátítók nem szerepeltek lényegesen gyengébben. A kutatást érdemes lenne kiterjeszteni nagyobb számú adatközlőre, illetve – ugyanezen kritériumok mellett – más nyelvtani jelenségek vizsgálatára is, mint például a szenvedő szerkezet használatára, tekintve, hogy a német grammatikában a feltételes módú passzívum képzése szintén

nehéz feladat, amely komoly kihívást jelent még a germanisztika alapszakos hallgatóknak is.

Irodalom

- Adamikné Jászó A. 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Bartha K. 2015. Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai. Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Bene A. 2000. Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség. *Iskolakultúra* 5/2. 3–13.
- Borbély A. 2003. Kétnyelvűség és többnyelvűség. Kiefer F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 361–380.
- Csapóné Horváth A. 2018. Mennyi nyelvtanra van szüksége egy leendő német szakos nyelvtanárnak, nyelvtanítónak? *Gradus* 5/1., 58–65.
- Drahota-Szabó E. 2011. (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia(?). *Modern Nyelvoktatás* 17/4. 14–35.
- Erdei I. 2010. A többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációja. Doktori disszertáció. Kézirat. Szeged: SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Karmacsi Z. 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár: Poliprint.
- KER. 2002. *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Klein Á. 2013. *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Pécs: Pro Pannonia.
- Navracsics J. 2006. A korai és a kései kétnyelvű mentális lexikon rendezettségének összehasonlítása. *Magyar Nyelvőr* 130. 324–335.
- Navracsics J. 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.

- Navracsics J. 2010. Egyéni kétnyelvűség. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 03. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Navracsics J. 2012. A kétnyelvű gyermek. Veszprém, Budapest: Pannon Egyetemi Kiadó. MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Pléh Cs. 2010. A többnyelvűség pszicholingvisztikai kérdései. *Debreceni Szemle* 18/3. 169–184.