

*Horváth Judit*

# **Dán anyanyelvűek hibázási mintáinak elemzése a magyar nyelv lokatívuszi rendszerének tanulási folyamatában – avagy a kontrasztív elemzés mint hasznos tanítási technika\***

## *1. Bevezetés*

A kontrasztív nyelvészet két vagy több nyelv rendszerét azzal a céllal írja le, hogy a két nyelv között fellelhető hasonlóságokat és különbségeket felfedje. Az egybevetés az általános nyelvészet és a gyakorlati nyelvtanítás szempontjából egyaránt hasznos lehet. Bár a kontrasztív elemzés fontosságának a megítélése a nyelv-elsajátítás kutatásának utóbbi két évtizedében többször is megváltozott, az sohasem kérdőjeleződött meg, hogy ez a fajta vizsgálat fontos információt adhat a célnyelv tananyagainak a megírásához, a tanterv megtervezéséhez, valamint a tanítás módszertani lépéseinek az előkészítéséhez is.

Dolgozatom célja nem az, hogy a kontrasztív elemzés nyomán kialakult *interferencia-* vagy *transzfer*-jelenség szerteágazó vitájában foglaljon állást, hanem az, hogy rámutasson, milyen természetű tanulságokhoz juthat a nyelvész és a nyelvtanár a kontrasztív elemzés segítségével a célnyelv tanítási folyamatában, és amellet foglaljon állást, hogy ez az információ szükséges és hasznos.

## *2. A kontrasztív analízis és a nyelvtanítás története*

A kontrasztív analízis az 50-es évek közepén, a strukturalista nyelvészethez kapcsolódva, a behaviorista nyelvtanulási modellel párhuzamosan bontakozott ki Amerikában. A 60-as évektől kezdve az idegennyelv-tanulás kutatásának egyik központi kérdése lett, hogy milyen kapcsolatban áll az első (vagy anya)nyelv és az elsajátítandó második (vagy cél)nyelv egymással, illetve hogyan hatnak egymásra. A *transzfer* és az *interferencia* vizsgálata először Amerikában, majd Európában is az idegennyelv-tanulás fontos kutatási témája lett. Munkahipotézisként abból indul-

---

\* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

tak ki, hogy ha a tanuló anyanyelve és az elsajátítandó célnyelv (idegen nyelv) részrendszerei hasonlítanak egymásra, az ún. *pozitív transzfer* a tanulási folyamatot megkönnyíti, eredményességét növeli, ha azonban a két nyelv részrendszerei nagymértékben különböznek egymástól, *negatív transzfer* vagy *interferencia* léphet fel, amely megnehezítheti a tanulási folyamatot.

Robert Lado (1957) *Linguistics across cultures* című programadó könyvében így érvel a kontrasztív elemzés hasznossága mellett: „Ha a tanár a célnyelvet a tanulók anyanyelvével módszeresen összeveti, a tanulási folyamat igazi buktatóit jobban fogja ismeri, és eredményesebben is tudja tanítani azokat.” A Lado könyve nyomán megindult empirikus vizsgálatok arra keresték a választ, hogy a nyelvtanulók által elkövetett hibákból milyen következtetéseket lehet levonni, előrejelezhetőek-e, lehet-e osztályozni a hibákat, továbbá milyen mértékben felelős azokért a tanuló anyanyelvének az automatizmusa. Az empirikus vizsgálatok eredményei szerint a nyelvtanulási folyamat sem le nem írható, sem meg nem tervezhető kizárólag az anyanyelv és a célnyelv egymásra hatásának a függvényében, mivel a valóságban az első és a második nyelv közötti kapcsolat komplex, egymásra kölcsönösen oda-vissza ható folyamat, amely nemcsak a hibák természetében, hanem a nyelvtanuló által alkalmazott stratégiákban is megmutatkozhat. Jó példa erre az, amikor a tanuló az anyanyelvében nem létező szerkezeteket a célnyelvi produkcióban szisztematikusan kerüli, illetve amikor anyanyelvének a célnyelvhez hasonló szerkezeteit a második nyelv performanciájában, annak megkönnyítésére oly módon használja fel, hogy a hasonló szerkezetet mintegy lefordítja. Az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolatának ez az *interaktív* szemlélete már a behaviorista-habituális tanulási modelltől való elszakadást is jelzi, és egy jóval összetettebb *kognitív nyelvtanulási modellt* tételez fel. Ez a szemléletváltás érzékelhető W. Nemsernek a kontrasztív elemzésről vallott általánosabb programjában: „A kontrasztív nyelvészet tárgya az, hogy számot adjon azokról a tényezőkről, amelyek a nyelvtanulási folyamatot megkönnyíthetik, illetve meggátolhatják, és amelyek az összes, a tanuló által korábban elsajátított nyelvek, illetve a most elsajátítandó nyelv közötti szerkezeti különbségekből és hasonlóságokból származnak. A szóban forgó nyelvekről írt fonológiai, nyelvtani és szókészletani tanulmányok összehasonlításával, a kontrasztív analízis segítségével hipotéziseket állíthatunk fel arra, hogy a tanuló milyen kapcsolatokat rendel majd egymáshoz az általa addig elsajátított és megismert nyelvek, illetve a célnyelv megfelelő részrendszerei között, így várható és elvárható előrejelzésekkel és magyarázatokkal szolgálhatunk a tanuló kognitív viselkedésére, illetve a tanulási és tanítási folyamatban alkalmazott stratégiáira” (Nemser 1971).

A kontrasztív elemzésnek ez a megfogalmazása tehát már nemcsak az anyanyelv és a célnyelv eltérő szerkezeteinek az összehasonlítására és az azokból származó nehézségek tudatosítására szűkül, hanem felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanu-

lási folyamatban érdemes kihasználni azokat a lehetőségeket, amelyek a tanuló által odáig elsajátított nyelvek, illetve a most megtanulandó célnyelv közötti *hasonlóságból* adódhatnak.

### 3. A magyar morfológia elsajátításának nehézségei

Ezeket a gondolatokat előrebocsátván térnek vissza a címben jelzett témához: milyen tanulságokat szolgáltatott a dán és a magyar nyelv lokatívuszi kifejezéseinek összehasonlító vizsgálata és a vizsgálat eredményeinek alkalmazása dán anyanyelvű diákok magyarnyelv-tanításában, valamint milyen következtetéseket lehet levonni a dán hallgatóknak a magyar lokatívuszi rendszerhez kapcsolódó hibáiból.

Az első ok, amely a magyar lokatívuszi rendszer tanulását nehezzé teszi, a két nyelv tipológiai különbségeiből adódik. Az agglutináló magyar, valamint a flektáló dán és angol között nagy különbségek mutatkoznak a névszóragozás tekintetében (is). A gazdag morfológiájú magyar legalább 15 (vagy 16) bonyolult rendszert alkotó „esetet” alkalmaz. Ha a magyar mondat felszíni szerkezetét összehasonlítjuk az annak megfelelő dán vagy angol mondattal, látható, hogy míg a dán mondat kevés szuffixumot használ, az agglutináló magyarban számos esetrag jelenik meg a mondat felszíni szerkezetén.

A magyar mint idegen nyelv tanítása, tanulása szempontjából a második nehézségi forrás a magyar morfémák gazdag kombinálhatósága. Például míg az angolban a ragozási szuffixumok alig kombinálhatók egymással, a magyarban egy szó akár három vagy négy végződést is tartalmazhat egyidejűleg. Az északi germán nyelvekhez tartozó dán sok hasonlóságot mutat az angollal is. A névszói morfémák kombinálhatósága tekintetében a dán különbözik az angoltól, mivel a névszók két nyelvtani nemhez sorolódnak be, a semleges nemhez (-*et*) és az ún. közös nemhez (-*en*); ez utóbbi az eredetileg nő- és hímnem összevonásából adódott össze. A határozatlan névelő megválasztása követi a kétféle nemet, és a névszó előtt áll. A határozott névelő úgy realizálódik, hogy az előbb említett -*et* vagy -*en* határozatlan névelő hátravetett, végartikulusi pozícióba kerül, amely aztán kombinálódhat a többes számmal és a genitívusszal is:

	- <i>et</i>		- <i>en</i>
<i>Et hus</i>	”egy ház”	<i>En by</i>	”egy város”
<i>Huset</i>	”a ház”	<i>Byen</i>	”a város”
<i>Husets</i>	”a háznak a...”	<i>Byens</i>	”a városnak a...”
<i>Husenens</i>	”a házaknak a...”	<i>Byernes</i>	”a városoknak a...”

Az ilyen szerkezetek segíthetnek a tanárnak abban, hogy a morfémák kombinálódásának a lehetőségét a tanulók anyanyelvén mutassa be először, és így kiala-

kíthat egy olyan „*morfológiai tudatosságot*”, amely felkészítés lehet a gazdag morfológiájú magyar nyelv tanítására. (Ez annál is inkább hasznos, mivel a nyugat-európai elemi és középiskolai oktatásban a nyelvtanítás marginális.) Természetesen ez a módszer csak egy segédeszköz lehet, és nem arra hivatott, hogy bármit is megoldjon azokból a nehézségekből, amelyekkel a szegényesebb morfológiájú dán vagy angol anyanyelvű nyelvtanuló szembetalálja magát a komplex magyar morfológia, ezen belül a helyhatározói rendszer megtanulásának a folyamatában.

A lokatívuszi rendszer tanulási folyamatában a harmadik nehézségi forrás a magyar lokatívuszi rendszer kognitív konceptuális komplexitásából adódik. Ismert tény, hogy a magyar nyelv lokatívuszi kifejezései hármastagolást alkotnak, amely nemcsak a határozói esetragokra, hanem a névutók nagy részére, valamint az ún. személyes névmási határozókra is kiterjed. A tanulóknak el kell sajátítaniuk, hogy a kilenc helyhatározói rag közül a három lokatívuszi (*-ban, -on, -nál*) esetraggal ellátott főnévi csoport csak statikus igei csoporttal kapcsolódhat össze, míg az ablatívuszi és latívuszi főnévi csoport kizárólag dinamikus igékkel párosul. Ez a bonyolult határozói rendszer azt is kiköti, hogy ha az ige egy direkcionális igei morféma van, amely legtöbb esetben az ún. ősi igeekötők egyike (*le-, fel-, meg-, be-, ki-, át-, ide-, oda-*), akkor az igeekötő irányulásának egyeznie kell a főnéven található határozóraggal: a valami felé irányuló mozgást kifejező (*-ba, -ra, -hoz*) és a forrás jelentésű valamitől elfelé történő mozgást jelentő szuffixumokkal (*-ból, -ról, -tól*). Ennek a bonyolult rendszernek a megtanulása meglehetősen nagy kognitív erőfeszítést kíván a nyelvtanulótól, ugyanis a *dinamikus* (= cél: 'valami felé való irányulás' vagy forrás: 'valamitől való eltávolodás') és *statikus* (= 'nem mozgás vagy egy meghatározott területen belüli nem irányított mozgás') *jelentéskonceptió* a magyar mondat felszíni szerkezetében több, egymástól távol levő helyen, mintegy „szétszórva” jelenik meg. Pl.: *A kutya befut a kertbe. A macska lemászik a fáról.*

1989 és 1992 között angol anyanyelvű tanulókat tanítottam a bloomingtoni Indiana Egyetemen (USA), ahol a direkcionális igeekötő elhagyása a mozgást jelentő igeről, illetve a mozgást jelentő igeekötő és a nem mozgást jelentő helyhatározói szuffixum együttes használata tipikus hibának számított. A következő adatok egy Bloomingtonban végzett szóbeli kísérletből valók, amikor is képek segítségével kellett a tanulóknak általam megadott igékből, igeekötőkből és szuffixumokból a képeket leíró angol mondatok magyar megfelelőit produkálni. A diákok produkcióiban a következő két hibatípust lehetett megkülönböztetni:

a.) az igeekötő elhagyása

*The dog is running to the woman.* – \* *A kutya fut nőhöz.*

*The bus goes up to the hill.* – \* *A busz megy a hegyre.*

*The children are running to the car.* – \* *A gyerekek szaladnak az autóhoz.*

b.) a mozgásos igekötő és a „mozgásos” szuffixum nem egyeztetése

\* *A busz felmegy a hegyen.*

\**Az autó átmegy Budán.*

\**A gyerekek kiszaladnak az utcán.*

Ez a két hibatípus megjelenik abban az anyagban is, amely amerikai magyar–angol kétnyelvű gyermekek nyelvi megnyilatkozásait elemzi (Beöthy–John–Steiner 1995).

#### 4. A dán lokatívuszi prepozíciók és határozószók szemantikájához

A dán nyelv a dinamikus (cél/forrás), illetve a statikus jelentéskoncepciót a magyarhoz hasonlóan grammatikai eszközökkel, a mondatban diffúz helyeken jelenteti meg, ugyanis a dánban létezik a határozószóknak egy olyan csoportja, amelyek statikusság, illetve mozgás kifejezés szempontjából párba állíthatók egymással, és amelyeket a hagyományos dán nyelvelírás *lokativuszi-statikus* versus *mozgást kifejező határozószókként* kezel. Ebben a két csoportban a statikusság, illetve a direkcionális mozgásjelentés külön morfémmal van jelölve:

(a) mozgást jelentő határozók	(b) statikus, illetve egy adott helyszínen
- $\emptyset$ , <i>-ad</i> morféma	belüli mozgást kifejező határozók: <i>-e</i> morféma
<i>bort</i> 'el-, távolra'	<i>borte</i> 'távol, messzi'
<i>frem, fremad</i> 'előre'	<i>fremme</i> 'előre egy meghatározott helyen belül'
<i>hen</i> 'oda, arra, arrafelé'	<i>henne</i> 'ott'
<i>henad</i> 'mentében, felé'	
<i>ind</i> 'be, befelé'	<i>inde</i> 'bent'
<i>hjem</i> 'haza'	<i>hjemme</i> 'otthon'
<i>hjemad</i> 'hazafelé'	
<i>om</i> 'köré, át'	<i>omme</i> 'körül, után, mögött'
(pl.: <i>han er omme bag huset</i> : 'a ház körül van')	
<i>op</i> 'fel'	<i>oppe</i> 'fent'
<i>over</i> 'felett'	<i>ovre</i> 'odaát, szemben'
<i>ned</i> 'le'	<i>nede</i> 'lent'
<i>ud</i> 'ki'	<i>ude</i> 'kint'

A következő példák mondatokban illusztrálják az *ud* (mozgást jelentő) 'ki' – *ude* (statikus) 'kint' jelentéssztribúcióját:

1. *Han går ud i haven .*  
'Ő megy ki -ban (prepozíció) kert-a (hat.névelő)'  
Kimegy a kertbe.
2. *Han er ude i haven.*  
'Ő van kint -ban kert-a'  
Ő kint van a kertben.
3. *Han går ude i haven.*  
'Ő megy kint -ban kert-a.'  
Ő járkal kint a kertben. / Ő sétál kint a kertben.

*Børnene legede ude i haven.*

'Gyerekek-a játszottak kint (hat.sz.) -ban (prep.) kert-a (enkl.néve.)'  
A gyerekek játszottak a kertben.

Az 1. példa irányított mozgást jelenít meg, a 2. statikus állapotot, a 3. pedig nem irányított mozgást egy behatárolt területen belül.

Az előbb felsorolt határozók kombinálódnak is egymással (pl.: *derned* 'oda le', dinamikus – *dernede* 'odalent', statikus; *derop* 'oda fel', dinamikus – *deroppe* 'oda-fent' statikus stb.), és az így nyert dinamikus–statikus pár dinamikus, illetve statikus jelentésű igékkel társul.

A következő példák a **mozgást jelentő** –Ø morfémás *ind* 'be', illetve az –e morfémás statikus *inde* 'bent' határozószók jetentéssztribúcióját illusztrálják:

1. *Hunden løb ind i haven.*

'Kutya+a (enklitikus hat. néve.) futott bent (dinam. htsz.) be (prep.) kert+a (enklitikus névelő)'  
'A kutya befutott a kertbe.'

A továbbiakban meg kell jegyeznünk, hogy az egyszerű dán prepozíciók, mint *i* ('-ban/-ben'), *på* ('-on/-en/-ön'), *over* ('át, -on/-en/-ön') nem egyértelműek olyan szempontból, hogy a kontextustól függően statikus és irányjelölő olvasatuk egyaránt lehet, de ha ugyanezek a prepozíciók az előbb említett irány-, illetve statikus határozókkal kombinálódnak, mindig egyértelmű a jelentésük a statikusság–dinamikus-ság szempontjából, pl.: *ind i*: mozgást jelentő (-ba/-be), *inde i*: statikus (-ban/-ben).

Összefoglalva: a dán *irányt jelölő prepozíció + határozó* kombináció a magyar helyhatározóragok konceptuális rendszeréhez hasonlóan a valami felé irányuló és a

valamitől eltávolodó mozgást fejezi ki, amely a magyarhoz hasonlóan megszabja azt is, hogy a főnévi csoporthoz dinamikus vagy statikus szemantikájú ige járulhat-e.

A fentiekben említett, Bloomingtonban elvégzett szóbeli kísérletet megismételttem a dán anyanyelvű diákjaimmal, miután a magyar és a dán mozgásos–statikus jelentéskonceptió azonosságait és különbségeit nyelvtani táblázatokkal, valamint magyar és dán mondatok összehasonlító fordításával végigelemeztük. Meglepő módon a dán hallgatóknak a képleírásokkal előhívott mondataiban az amerikai diákok hibái nem fordultak elő. Ők a következő hibátlan magyar mondatokat produkálták:

*A kutya odafut a nőhöz.*

Hunden loeber derhen til kvinden.

˘kutya+hat.néve. fut oda (dinamikus hat.szó) -ig (prepozíció) nő+hat.névelő.˘

Itt a *derhen* és a *til* ugyanazt a szemantikai egységet valósítja meg, mint az *oda*-igekötő és a *-hoz* határozórag a magyarban, és ez lehet az oka annak, hogy a direkcionális igekötő és a dinamikus határozórag alkalmazása, valamint azok egyeztetése nem okoz olyan nagy problémát a produkcióban.

Nézzünk további példákat a dán anyanyelvű diákoktól az előbb említett képleírásos kísérlet anyagából:

*A lány idefut a partra.*

Pigen loeber herhen til stranden.

˘lány (-hat.névelő) fut ide (dinamikus hat.szó) hozzá (-hoz hat.ragnak megfelelő prep).part (+ hat.névelő)˘

*A busz felmegy a hegyre.*

Bussen kører op på bjerget.

˘busz (+hat.né.) megy fel rá hegy (+hat.né.)˘

*A busz átmegy Budára.*

Bussen koerer over til Buda.

˘busz (-hat.névelő) megy át (dinamikus hat.szó) –ig (dinamikus prepozíció) Buda˘.

*A gyerekek odaszaladnak az autóhoz.*

˘Boernerne loeber hentil bilen.˘

˘gyerek (-többes szám-hat.névelő) fut ide (dinamikus hat.szó) autó (-enklitikus névelő).˘

## 5. A lokatívuszi kifejezések a hallgatók írásbeli produkcióiban

Eddig angol (Anglia: 1986–87), amerikai (Bloomington, Indiana: 1989–1992) és dán (1992-től folyamatosan) nyelvterületen tanítottam a magyart célnyelvként, és mindhárom helyszínen figyelemmel kísértem, hogyan alakul a magyar határozóragok tanulói használata, illetve hogyan egyeztetik azokat az igeikötőkkel. A dán anyanyelvű hallgatók írásbeli munkáiból, szabad és irányított fogalmazásaikból, fordításokból, hozzám e-mailen érkezett levelekből folyamatosan gyűjtöttem az adatokat. Hat nyelvész hallgató írásbeli munkáit dolgoztam fel, akik kezdő szinten egy évig intenzíven heti 6 órában tanulják a magyart. Ezenkívül négy magyar szakos hallgató írásbeli munkáit kísértem végig három éven keresztül. Az írásbelikben a lokatívuszi kifejezéseket és az igeikötőket a dinamikus és a statikus szemlélet használata szerint figyeltem, a hibátlanokat és a hibásakat egyaránt. Az anyagot összehasonlítottam az angol nyelvterületen gyűjtött anyaggal.

A kettő közötti jellemző különbség az, hogy míg az angol anyanyelvű hallgatók tipikus hibája a dinamikus szemléletű ige (igeikötő + ige) és a statikus szemléletű határozórag együttes használata (\**Kimegyek az utcán.* \**Bemegyek a szobában*), a dán tanulók írásbeli produkciójában kevés ilyen hibás szerkezet található. A dánok az igeen megjelenő irányjelző igeikötőt a legtöbb esetben egyeztették a főnév határozói esetragjával. (Kivétel a következő hibás szerkezet, amely több dán fogalmazásban visszatér: *Lefekszem az ágyon, és egész nap pihenek.*)

A dán anyagra jellemző az, hogy amíg a dinamikus–statikus jelentéskoncepciót megkülönböztető morfémaikat többnyire jól használták a diákok, a külső és belső szuffixumokat sokszor szisztematikusan keverték össze. (Pl. \**Én szeretek az erdőn sétálni a tó mellett a parkban.* \**Egy menettérti jegyet vásároltam és vártam, és szerencsére nem sok ideig álltam a soron.*)

A proximalitást kifejező *-nál/-nél* hibás használata a *-ban/-ben* belső vagy a *-n* külső szuffixum helyett tipikusnak mondható. (Pl. \**Sándor a nemzetközi titkárságon azt mondta, hogy még várnak levelet, megint felhívtam Farkast, aki mondta, hogy talán a tanszéknél most ledől a levél.* \**A diákok magyar nyelvet tanulnak az egyetemnél.* \**A Gellért Fürdőn voltunk, és ott maradtunk 3 órát.*)

## 6. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy amellet érveljen, ha a célnyelvet idegen nyelvként, anyanyelvi környezetben tanítjuk, ahol a forrásnyelv nem segíti a nyelvtanulást, különösen fontossá válik, hogy a tanár a hallgatók anyanyelvét a célnyelvvel összevesse. A két nyelv összehasonlítása azonban nem a két kódrendszer mechanikus egymás mellé rendelése, hanem a két kognitív mechanizmus párhuzamba állítása, pontosabban annak a vizsgálata, hogy miként viszonyul az anyanyelv és az



idegen nyelv fogalmi rendszere egymáshoz. Ez a megközelítés a nyelvi kódot egy kognitív-pragmatikus keretbe helyezi, és szoros kapcsolatot tételez fel a nyelvi struktúra és az azt reprezentáló fogalmi háttér között (Langacker 1998). Minthogy az idegennyelv-tanítás akkor kezdődik, amikor már az anyanyelv fogalmi struktúrája kialakult, érdemes felhasználni az anyanyelv adta kognitív kereteket az idegen nyelv konceptuális háttérének a megvilágítására, így adva meg a lehetőséget, hogy a két konceptuális kód folyamatosan, egymást kölcsönösen gazdagítva hathasson vissza egymásra (Kecskés–Papp 2000).

#### IRODALOM

- BEÖTHY, E. – JOHN-STEINER, V. (1995): Magyar–angol kétnyelvű gyermekek hibázási mintázatának elemzése. *ÁNyT XVIII.* 5-11.
- BIERRE, T. (2001): Verbs and descriptions of complex situations. In: Dehé, N. – Wanner, A. (eds.): *Structural Aspects of Semantically Complex Verbs*. Berlin / Frankfurt / New York: Peter Lang. 65-82.
- CORDER, S. Pit (1974): Error analysis. In: Allen, J. P. – Corder, S.P. (ed): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume Three*. Oxford University Press, Oxford 121-154.
- ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford
- HANSEN, Aage (1967): *Moderne dansk*. København
- JAMES, Carl. (1980): *Contrastive analysis*. Longman, London
- KECSKÉS, I. – PAPP, Tünde (2000): *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LANGACKER, R. W. (1998): Conceptualization, symbolization, and grammar. In: Tomasello, M. (ed): *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. London: Lawrence Erlbaum
- MARTON, Waldemar (1981): Some more remarks on the pedagogical use of contrastive studies. In: Fisiak, J. (ed): *Contrastive linguistics and the language teacher*. Pergamon Press. 171-183.
- MUKATTASH, L. (1984): Contrastive Analysis, Error Analysis, and Learning difficulty. In: Fisiak, J. (ed.): *Contrastive Linguistics. Prospects and Problems*. Mouton Publishers. 334-348.
- NEMSER, W. (1971): 'Recent center activities in contrastive linguistics.' In: Filipovic', R. (ed.): *Zagreb Conference on English Contrastive Projects 7–9. December 1970*. Zagreb: Institute of Linguistics
- WASEDA, Mika (1992): Counting Cases in Hungarian: Is it Relevant? In: *The Journal of Intercultural Studies* 2. The Intercultural Research Institute, Kansai Gaidai University (Japan). 55-64.