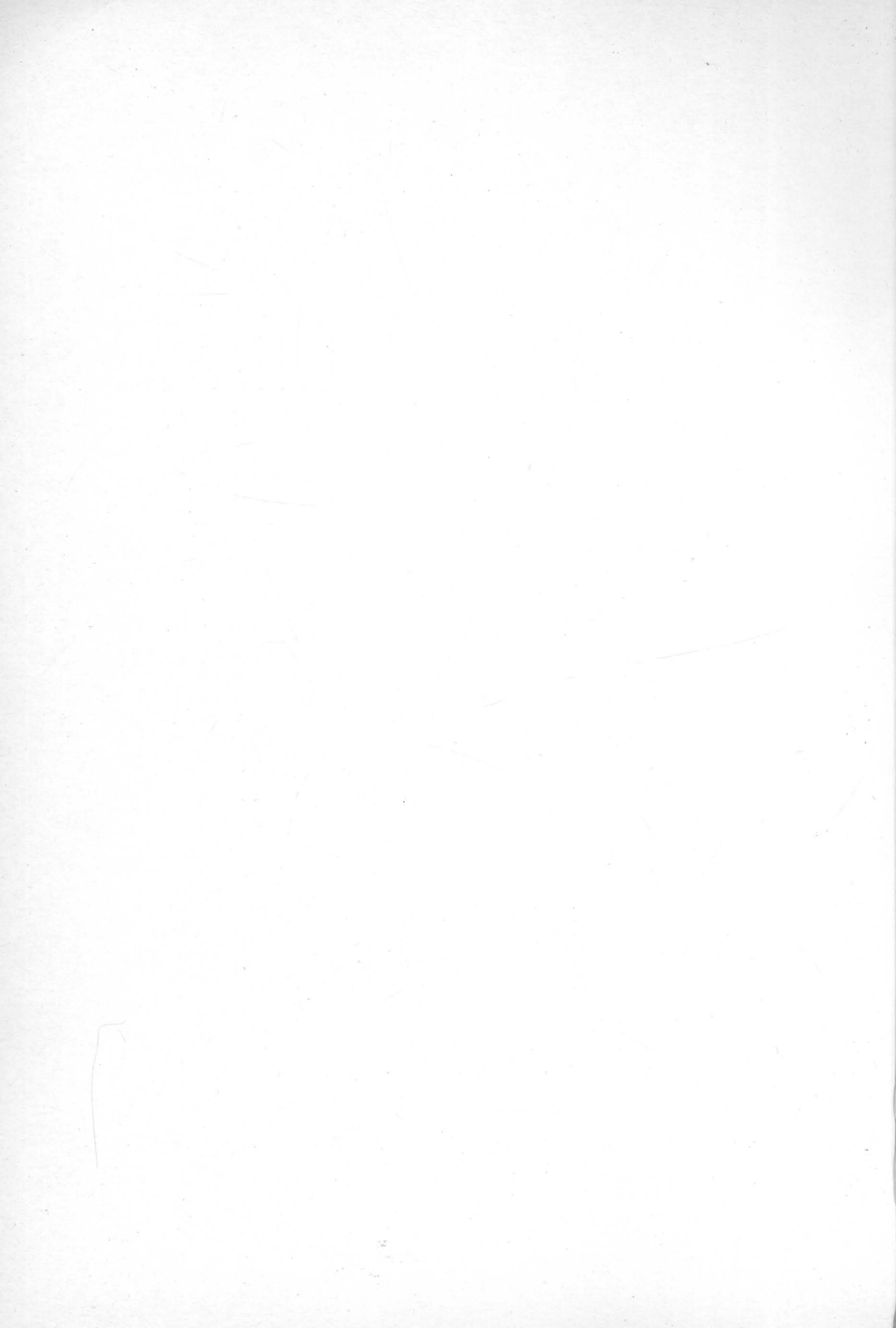


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

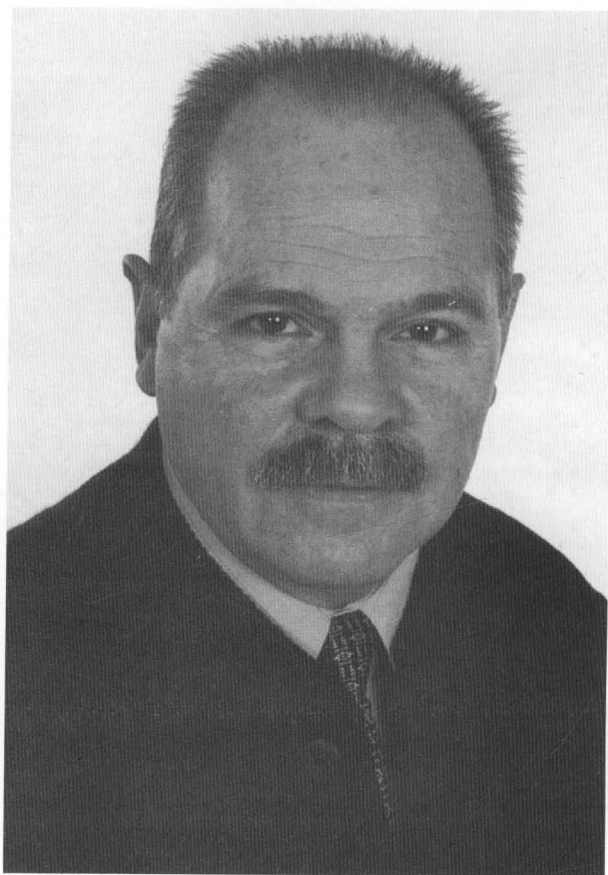




BT ¹⁹⁹⁸ *lynd.* Vol. 26: 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 25

13201

29. KWI. 1999

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
13201

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

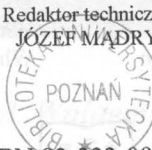
Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
99 EO 904

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

GRAMATYKA UNIWERSALNA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

ALDONA SOPATA

Adam Mickiewicz University – Poznań

Gramatyka uniwersalna jest centralnym pojęciem teorii generatywnej lat 80-tych i 90-tych. Teoria ta stawia sobie za cel wyjaśnienie mechanizmu uczenia się języka przez człowieka.

Koncepcja gramatyki uniwersalnej powstała w wyniku badań naukowych, których celem jest do dziś rozwiązanie problemu, jaki stanowią dla badaczy szybkość i łatwość, z jaką dzieci przyswajają sobie swój język ojczysty. Dziecko potrafi na końcu procesu zdobywania wiedzy językowej, a przede wszystkim wiedzy gramatycznej, o wiele więcej niż teoretycznie powinno na podstawie swego doświadczenia językowego.

Można wyróżnić trzy rodzaje tej nieproporcjonalności:

Po pierwsze, wiedza gramatyczna składa się z reguł i zasad, natomiast doświadczenie językowe dziecka stanowią konkretne wypowiedzi otaczających je osób, które jedynie egzemplifikują reguły i zasady tworzące system gramatyczny danego języka. Strukturalne cechy powierzchniowe zdań nie dostarczają jednoznacznych wskazówek dotyczących tych zasad i reguł.

Po drugie, dziecko słyszy jedynie pewną część zdań i struktur możliwych w danym języku.

Po trzecie, dziecko na podstawie tego, co słyszy, może wywnioskować, że pewne struktury są poprawne, gdy występują one wśród słyszanych wypowiedzi. Nie może ono jednak dowiedzieć się, które struktury są niegramatyczne. Jeśli jakieś zdanie nie występuje wśród słyszanych wypowiedzi nie znaczy to jeszcze przecież, że jest ono niepoprawne i że nie mogłoby wystąpić. Wiele badań wykazuje poza tym, że dzieci rzadko bywają poprawiane przez opiekunów, jeśli w grę wchodzi poprawność gramatyczna, a nawet jeśli ma to czasem miejsce, korekty takie nie wpływają na przebieg procesu akwizycji języka.

Chomsky (1986) określa ten problem jako specjalny przypadek ogólnego zagadnienia zwanego problemem Platona: „*Plato's Problem then, is to explain how we can know so much given that the evidence available to us is so sparse*”. Ważna część informacji koniecznych do nauki języka musi więc być zakodowana według wielu badaczy już w samym mechanizmie akwizycji języka, gdyż nie możemy ich otrzymać ze świata zewnętrznego. Te informacje tworzą wrodzoną,

nieświadomą wiedzę każdego człowieka. Są to uniwersalne zasady, które są częścią składową wszystkich możliwych języków naturalnych nie na zasadzie przypadku, lecz w wyniku biologicznej konieczności. Ludzki mechanizm akwizycji języka analizuje słyszane wypowiedzi uwzględniając owe uniwersalne zasady. Dziecko ucząc się swego ojczystego języka i analizując jakąś wypowiedź, nie będzie więc brało pod uwagę wszystkich możliwości – hipotez, jakie byłyby logicznie uzasadnione, lecz tylko te, które zgadzają się z zasadami uniwersalnymi. To powoduje, że liczba tych hipotez spada do kilku, a czasem do jednej. W ten sposób łatwiej możemy zrozumieć proces uczenia się języka ojczystego przez dzieci, jego szybkość i przebieg.

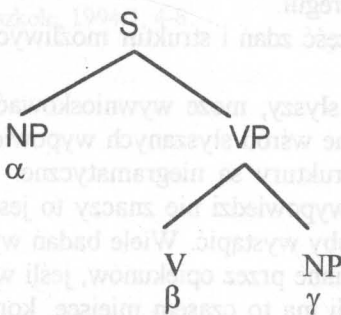
Teoria gramatyki uniwersalnej jako teoria gramatyczna stawia sobie za cel odkrycie i zdefiniowanie owych uniwersalnych zasad, które są zakodowane w naszym aparacie kognitywnym. Podstawą teorii są prace N. Chomsky'ego z 1981 i 1986 r. Jest ona znana pod nazwą Teorii Zasad i Parametrów (*Principles and Parameters Theory*) albo Teoria Rządu i Wiązania (*Government and Binding Theory*).

Przykładem uniwersalnej zasady może być pojęcie c-komendy (*c-command*). Jest to strukturalny stosunek dominacji, który odgrywa znaczną rolę w wielu częściach teorii gramatyki uniwersalnej.

Definicja c-komendy brzmi następująco: Kategoria α komenderuje inną kategorią β wtedy i tylko wtedy, gdy pierwszy rozgałęziony węzeł dominujący α dominuje też β .

Rozpatrzmy tę definicję na przykładzie:

(White, 1996)



Pierwszym rozgałęzionym węzłem dominującym frazę nominalną α (NP) jest zdanie (S). Węzeł ten dominuje także czasownik (V) β i frazę nominalną (NP) γ . Dlatego też α c-komenderuje oboma kategoriami β i γ . Te kategorie (β i γ) nie c-komenderują kategorią α , ponieważ pierwszy rozgałęziony węzeł, który je dominuje, czyli VP, nie dominuje frazy nominalnej α . Kategorie β i γ c-komenderują jedynie sobą nawzajem.

Spójrzmy na przykłady c-komendy w języku angielskim. Zaimki zwrotne muszą mieć swego antecedensa w tym samym zdaniu. Koreferencja (zaznaczona w przykładach jako „i”) jest więc możliwa w pierwszym przykładzie, natomiast w drugim i trzecim już nie.

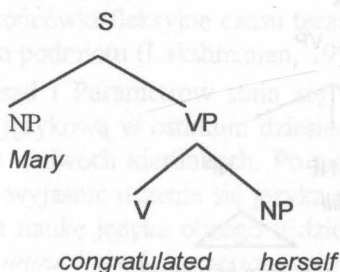
1. a) *Mary_i congratulated herself_i.*
- b) **Mary_i said that Susan congratulated herself_i.*
- c) **Mary_i told Susan to congratulate herself_i.*

Nie wystarczy jednak tylko, aby antecedens był w tym samym zdaniu, musi on być w specjalnym związku strukturalnym z zaimkiem zwrotnym. Inaczej zdanie jest niepoprawne, jak widać na następujących przykładach:

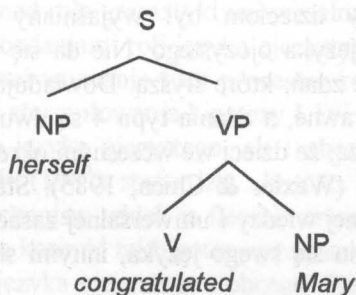
2. a) **Herself_i congratulated Mary_i.*
- b) **Mary_i's sister congratulated herself_i.*

Niegramatyczność tych zdań wynika z braku c-komendy. Antecedens zaimka zwrotnego musi nim c-komenderować.

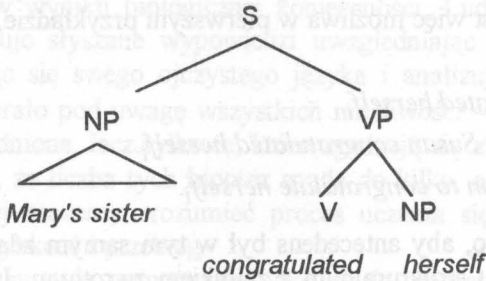
3. a)



b)

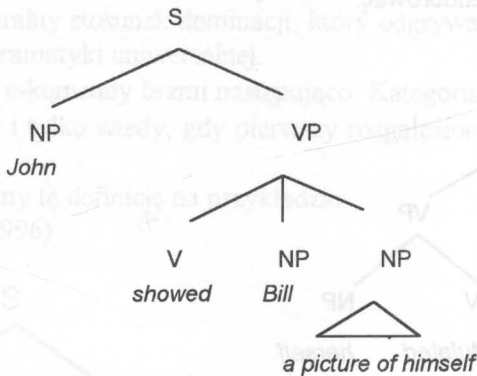


c)



Warunek c-komendy wyjaśnia też dwuznaczność zdania:

4. *John showed Bill a picture of himself.*



Obie frazy nominalne (John i Bill) c-komenderują zaimkiem „himself”, dlatego zaimek ten może się odnosić do nich obu.

Jest mało prawdopodobne, aby dzieciom był wyjaśniany warunek c-komendy, kiedy uczą się one swego języka ojczystego. Nie da się też tej informacji wywnioskować bezpośrednio ze zdań, które słyszą. Dowiadują się one jednak, że zdania typu 2a, 2b są niepoprawne, a zdania typu 4 są dwuznaczne. Badania nad akwizycją językową dowodzą, że dzieci we wczesnym okresie wykazują dużą znajomość warunku c-komendy (Wexler & Chien, 1985). Stąd też uznaje się, że c-komenda jest częścią wrodzonej wiedzy i uniwersalnej zasady językowej, którą dzieci posługują się przy uczeniu się swego języka, innymi słowy, częścią gramatyki uniwersalnej.

Niektóre z uniwersalnych zasad dopuszczają w różnych językach różne opcje (najczęściej dwie), tzn. są sparametryzowane. W danym języku może wystąpić

jedna lub druga opcja. Ważne jest jednak, że taką opcję nie tworzy jakaś pojedyncza cecha języka, lecz kilka strukturalnych cech języka tworząc tzw. wiązki cech. Pozornie mogą nie być one związane ze sobą. Jednak występowanie jednej cechy w danym języku warunkuje wystąpienie innej.

Przykładem parametru może być tzw. *parametr pro-drop*. Ze względu na możliwość opuszczenia w zdaniach podmiotu dzieli on języki na dwie grupy. W pierwszej grupie języki nie dopuszczają opuszczenia podmiotu, czyli występowania podmiotu domyślnego, w drugiej grupie jest to możliwe. Z tą cechą związane są jednak także inne właściwości języków. W językach, które nie przyzwalają na opuszczenie podmiotu, występują zaimki typu „es” w języku niemieckim czy też „it” w języku angielskim, w drugiej grupie języków nie spotyka się tego zaimka. W grupie języków, które nie dopuszczają podmiotów domyślnych, występuje niejednolity paradygmat czasownika, tzn. czasownikom przyznawana jest końcówka fleksyjna tylko w niektórych osobach. W drugiej grupie języków albo wszystkie formy czasownika otrzymują różną końcówkę fleksyjną albo żadna forma jej nie posiada.

Badania nad procesem uczenia się języka angielskiego jako języka ojczystego wykazują, że dzieci w początkowej fazie mówienia opuszczają często podmiot, w tej fazie rzadko występują też końcówki fleksyjne. Później, kiedy pojawiają się w mowie dzieci końcówki fleksyjne czasu teraźniejszego i przeszłego, zanika zjawisko opuszczania podmiotu (Lakshmanan, 1994).

Teoria Zasad i Parametrów stała się teoretyczną podstawą wielu studiów nad akwizycją językową w ostatnim dziesięcioleciu. Obecnie prowadzone są studia empiryczne w dwóch kierunkach. Po pierwsze, bada się, czy gramatyka uniwersalna może wyjaśnić uczenie się języka ojczystego i po drugie, czy może ona mieć wpływ na naukę języka obcego u dzieci i dorosłych. „*Judged from recent published and unpublished discussions, the question whether or not adult learners have access to principles of Universal Grammar has turned out to be one of the primary issues in current second language acquisition research*” (Felix, 1991). Badania te mogą mieć ogromne znaczenie dla dydaktyki języków obcych.

Studia nad rolą gramatyki uniwersalnej w procesie uczenia się języka obcego wiążą się z badaniami roli języka ojczystego w uczeniu się języka obcego. Systematyczne porównywanie tych procesów rozpoczęto w latach 60-tych. Doprowadziły one do sformułowania hipotezy $L1=L2$, która zakłada, że u podstaw uczenia się zarówno języka ojczystego jak i obcego leży ten sam mechanizm (Corder, 1967). Wode (1987) stwierdza: „human beings have only one single language learning mechanism which is flexible enough to cope with differences in external settings”. Na korzyść tej hipotezy przemawiają podobieństwa pomiędzy procesem uczenia się języka ojczystego i obcego. Przykładem takiej analogii mogą być podobne etapy rozwoju języka ojczystego i obcego (Ervin-Tripp, 1974). Powstaje pytanie, jakiej natury są procesy leżące u podstaw różnych typów akwizycji języ-

kowej. Jedną z prób wyjaśnienia tego problemu podejmuje się uwzględniając rolę gramatyki uniwersalnej w uczeniu się języka ojczystego i obcego. To właśnie uniwersalne zasady, warunkujące w sposób biologiczny naszą możliwość uczenia się języków, powodują podobieństwa pomiędzy oboma procesami. (Hilles, 1986), (Phinney, 1987), (Flynn, 1987), (White, 1989)

Badania nad gramatyką uniwersalną nadają też nowego znaczenia pojęciu analizy kontrastywnej. Analiza kontrastywna zakładała, że porównanie języka ojczystego uczniów (wyjściowego) z językiem docelowym i wykazanie różnic między nimi doprowadzi do przewidzenia trudności uczniów w uczeniu się danego języka obcego (Lado, 1957). W latach 70-tych nastąpiła ostra reakcja w stosunku do analizy kontrastywnej. Zarzucano jej przede wszystkim, że wiele błędów czynionych przez uczniów języka obcego nie da się wyjaśnić za pomocą ich języka wyjściowego. Najsilniejszym na to dowodem było wiele podobieństw w rozwoju języka docelowego u uczniów z różnymi językami wyjściowymi (Dulay & Burt, 1974a), (Dulay & Burt, 1974b). Drugim poważnym zarzutem było, iż wiele różnic pomiędzy językiem wyjściowym i docelowym uczniów pomimo takich przewidywań przez analizę kontrastywną nie prowadzi do transferu językowego (Newmeyer, 1983). W ostatnich latach czynione są próby wyjaśnienia tych „błędnych prognoz” analizy kontrastywnej za pomocą teorii gramatyki uniwersalnej (Kandiah 1994). Taki rozwój badań akwizycji językowej przewidział Carl James już w 1980 r. *„without [reference to universals] CA [Contrastive Analysis] can be no more than a listing of language idiosyncrasies and a random itemization at best. The existence of some universal set of basic categories will allow the pairing of the respective idiosyncrasies of L1 and L2, since they can be matched by refernece to the same underlying category.”* (Shortall, 1995)

Proces uczenia się przez uczniów struktur specyficznych dla danego języka, których nie dotyczą zasady uniwersalne, można wyjaśniać często zjawiskiem transferu językowego. Tu prognozy analizy kontrastywnej najczęściej okazują się słuszne. Natomiast proces opanowywania struktur należących do tzw. *core grammar*, czyli będących centralną częścią wiedzy gramatycznej danego języka, może zostać wyjaśniony za pomocą teorii gramatyki uniwersalnej. Właśnie tych struktur dotyczą uniwersalne zasady, które są zakodowane w ludzkim mechanizmie uczenia się języka w ogóle. W tych zagadnieniach analiza kontrastywna często błędnie upatrywała źródło trudności uczniów języka obcego.

Uwzględnienie tej teorii powinno mieć duże znaczenie dla dydaktyki języków obcych. Zagadnienia językowe, których dotyczą zasady gramatyki uniwersalnej, nie muszą być w centrum uwagi nauczyciela języka obcego, gdyż uczniowie mogą posługiwać się przy uczeniu się tych zagadnień, choć nieświadomie, uniwersalnymi zasadami językowymi. Więcej uwagi należy poświęcić tym strukturom, przy których uczniowie zmuszeni są do „przełączenia” parametru z wartości, jaki ma ów parametr w ich języku wyjściowym, na wartość właściwą dla języka doce-

lowego. Uczenie gramatyki języka obcego powinno się jednak skoncentrować na zagadnieniach, które należą do tzw. peryferii języka, czyli struktur dla niego specyficznych, gdyż tu uczeń nie może korzystać z pomocy wrodzonych zasad gramatyki uniwersalnej.

Uczniowie bez trudu poznają, że zdanie *Mary's brother congratulated herself* jest błędne, a zdanie *John showed Bill a picture of himself* dwuznaczne. Wymagana jest tu od uczniów wiedza, która jest częścią wiedzy wrodzonej. Uczący się języka angielskiego czy niemieckiego łatwiej poradzą sobie z tłumaczeniem na dany język zdania – *Pada* –, jeśli będą zdawali sobie sprawę z niejednorodności przyznawania końcówek fleksyjnych czasownikom w tych językach lub z niedopuszczalności wystąpienia w nich podmiotów domyślnych. W grę wchodzi tu znów parametr będący częścią wrodzonej wiedzy.

Wpływ teorii gramatyki uniwersalnej powinien też być widoczny w progresji gramatycznej kursów języka obcego. Jeśli uczący się języka obcego są w stanie dzięki gramatyce uniwersalnej szybciej opanować pewne struktury języka obcego, to dydaktyka powinna to wykorzystać. Punktem wyjściowym nauczania powinny być te zagadnienia, które dzięki gramatyce uniwersalnej są dla uczniów łatwiej dostępne (*core grammar*), a dopiero później należy przejść do zagadnień specyficznych dla danego języka (*periphery*).

Są to tylko przykłady wykorzystania w dydaktyce teorii gramatyki uniwersalnej. Jest ona jeszcze w ciągłym rozwoju i pewnie dlatego ma jak dotychczas mało zastosowań w praktyce dydaktycznej. Na razie jeszcze zbyt mało cech uniwersalnych zostało zidentyfikowanych i udowodnionych empirycznie, aby móc mówić o kompletności teorii. Jednak już sama możliwość, że istnieją aspekty gramatyki, które są znane naszym uczniom i których my nauczyciele nie musimy ich uczyć, gdyż są one częścią nieświadomej wiedzy gramatycznej tkwiącej w każdym człowieku, jest przecież ciekawą perspektywą dla dydaktyki języków obcych.

LITERATURA

- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Corder, S. P. 1967. The Significance of Learners' Errors. W: *IRAL*, 5, 161-170.
- Dulay, H. & Burt, M. 1974a. Natural sequences in child second language acquisition. W: *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H. & Burt, M. 1974b. A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition. W: *Language Learning*, 24, 253-278.
- Ervin-Tripp, S. 1974. „Is Second Language Learning like the First?” W: *TESOL Quarterly* 8(2), 111-127.
- Eubank, L. 1991. Transfer or Universal Grammar: Reply to Jordens. W: *Lynn Eubank. Point*

- Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language.* 219-231. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Fanselow, F., S. Felix 1987. Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik. Tübingen: Francke Verlag.
- Felix, S. 1991. The Accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition. W: *Lynn Eubank. Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language.* 89-105. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Flynn, S. 1987. A Parameter-Setting-Model of L2Acquisition: Experimental Studies in Anaphora. Dordrecht: Reidel.
- Hilles, G. 1986. Interlanguage and Pro-drop Parameter. W: *Second Language Research*, 2, 33-52.
- Kandiah, T. 1994. Exploiting the theory of universals in adult second language teaching. W: *IRAL XXXII / 2, May 1994.* 111-139.
- Lado, R. 1957. Linguistics across cultures. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Lakshmanan, U. 1994. Universal Grammar in Child second Language Acquisition. Null Subjects and morphological uniformity. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Meisel, J.H. 1991. Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Learning: Some Similarities and Differences between First and Second Language Acquisition. W: *Lynn Eubank. Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language.* 231-277. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Newmeyer, F. J. 1983. Grammatical theory: its limits and possibilities. Chicago. The University of Chicago Press.
- Phinney, M. 1987. The Pro-drop Parameter in Second Language Acquisition. W: *Parameter Setting. T. Roeper i E. Williams (red.).* Dordrecht: Reidel. 221-238.
- Shortall, T. 1995. What Learners Know and What They Need to Learn. W: *Willis & Willis (eds) Challenge and Change in Language teaching.* Heinemann.
- Wexler, K. i Chien, Y.-C. 1985. The development of lexical anaphors and pronouns. W: *Papers and Reports on Child Language Development*, 24, 138-149.
- White, L. 1989. Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- White, L. 1996. Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. W: *Handbook of Second Language Acquisition. W. Ritchie & T. Bhatia (red.)* London. Academic Press. 85-120.
- Wode, H. 1981. Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wode, H. 1987. Maturational Changes of Language Acquisitional Abilities. Paper at the Conference on Applied Linguistics. Ann Arbor. Michigan.