

A MAGYAR ANYANYELVI STRUKTÚRÁK SZEREPE AZ ANGOLNYELV-OKTATÁSBAN

DR. BUDAI LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1973. január 10.)

1. Az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről vallott általános nézetek

Az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről vallott nézetek alapján a metodikusok és maguk a gyakorló nyelvtanárok is lényegében három táborba sorolhatók. Vannak, akik túlértékelik az anyanyelvi transzferhatásokat, és vannak, akik az anyanyelvben csak interferenciát látnak. A két, szélsőséges nézeteket valló tábor között foglalnak helyet azok, akik — a valóságnak megfelelően — az anyanyelvnek mind a pozitív, mind a negatív hatásával számolnak, és az idegennyelv-oktatásban mindkét hatást következetesen figyelembe veszik.

1.1. A grammatizáló módszernek nevet adó nyelvtanközpontúság és az anyanyelv szerepének túlértékelése közös töből fakad. Mindkettő abból a feltételezésből ered, hogy egy idegen nyelvet elsősorban a tanulók tudatára hatva lehet a legeredményesebben tanítani. Ebből az elgondolásból kiindulva a módszer követői szerint az anyanyelvet, mint a tanuló számára egyetlen létező nyelvi jelrendszert, az oktatás mindhárom fő fázisában¹ a valóság tárgyai, folyamatai, jelenségei, de még inkább az absztrakciók és idegen nyelvi jelölők közé kell iktatni.

Saussure terminológiáját² használva, e szerint a felfogás szerint egy idegen nyelv tanulásakor csak az idegen nyelvi jel egyik komponensének, a jelölőnek és az anyanyelvi jelölőnek az asszociációjáról lehet szó, mert a jelölt és a jelölő, azaz a fogalom és a hangkép csak az anyanyelvi jelben egyesül. Az idegennyelvtanulás folyamatában a fogalomtól különvált, csupán akusztikai, vizuális és kinetikai ingerként ható idegen nyelvi jelölő csak az anyanyelvi jelrendszer segítségével közvetít információkat.

Philipp Aronstein (Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 1926) szintetizáló, konstruktív módszere arra a feltételezésre épült, hogy a nyelvet, mint mesterséges képződményt, csodálatos mechanizmust, tetzés szerint részeire bonthatjuk, majd ismét összerakhatjuk, ha ismerjük a nyelv törvényeit, szabályait.³

Ezeknek a törvényeknek és szabályoknak az anyanyelvű megfogal-

mazásán és megmagyarázásán kívül az idegen nyelvi órákon és a tanulók otthoni munkáiban az anyanyelvnek, mint jelentést közvetítőnek a funkciója főként az igen sok értelmezésben használt, az elemekre bontást és a szintetizálást is állandóan követő, mindkét irányú „fordítás” formájában realizálódott.

A fordítás volt a fő tevékenységi forma mind az ismeretszerzés, mind az alkalmazás időszakában, de a fordítást tekintették az információszerzés legmegbízhatóbb eszközének is.

Az anyanyelv szerepét eltúlzó és a fordítás mindenhatóságában hívő metodikusok és nyelvtanárok hitét az a meggyőződésük is erősítette, hogy módszerük jó szolgálatokat tesz a tanulók anyanyelvi kifejezőképességének, stílusának is, és nagyban elősegíti az általános képzesi célok megvalósulását.

A tanulók által magyarról idegen nyelvre fordított mondatokban természetesen ők is felismerték a „magyaros” fordulatokat, sőt tapasztalhatták az idegen nyelvnek a magyarra gyakorolt esetenkénti káros hatását is, de a kutyaharapást szőrével gyógyították, vagyis az állandó fordítás — pontosabban fordítgatás — okozta hibákat még intenzívebb fordítással igyekeztek felszámolni.

A nyelvtanításnak „komolyságot” kölcsönző grammatizáló módszerrel kapcsolatban azonban azt is meg kell mondanunk, hogy köveik között mindig szép számmal akadnak olyan pedagógusok is, akik az anyanyelvhez és a könnyen és gyorsan jegyet adó fordításhoz elsősorban kényelmességi okokból folyamodnak.

1.2. A fő hangsúlyt az élő nyelvre helyező *direkt módszer* képviselői az anyanyelv teljes kiiktatásával igyekeztek eredményeket elérni az idegen nyelvek oktatásában.

Az idegen nyelvről anyanyelvre való fordítást Vištor, a módszer egyik fő apostola például bizonyos határokon belül ugyan megengedhetőnek tartotta, de az idegen nyelvre való fordítást a tanulók képességeit meghaladó eljárásnak tekintette: „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht”.⁴

Az *Oral Method* szerint a fordítás mindkét nyelv tökéletes ismeretét tételezi fel, és a fordítás — amely az esetek többségében rossz fordítás — egyébként is csak a fokozatosság elvét figyelmen kívül hagyó nyelvkönyvek esetében válik elkerülhetetlenné.

Az *Oral Method* ugyan nem tekinti tabunak az anyanyelvet, de mindenekelőtt a velünk született spontán nyelvi képességekre alapozza az idegennyelv-oktatást:

„The Oral Method will re-awaken and re-educate those spontaneous capacities for language study which are inherent in the human race; those innate powers manifested in the earliest years of childhood, but which are generally allowed by disuse to recede into a latent state.”⁵

E. V. Gatenby⁶ Tolsztojra és Turgenyevre emlékeztet, akik gyermekkorukban tanultak meg angolul, franciául és németül. (Azt azonban nem említi, milyen körülmények között.) Ebből azt a tanulságot vonja le, hogy az idegennyelv-oktatásban fölösleges az anyanyelvre támaszkodni.

A direkt módszer hívei a tudatosítást szolgáló magyarázatot is csak az idegen nyelven képzelik el. Harold E. Palmer viszont magát a tudatosítást is általában elkerülhetőnek tartja, és gyakori szükségességét a kezdeti rossz szokásoknak tulajdonítja: „New habits may be acquired unconsciously, but old bad habits can only be got rid of consciously and by rigid discipline”.⁷

Renzo Titone is — véleményét C. J. Dodson⁸ művéből vett sorokkal is alátámasztva — a direkt utat véli helyesnek, de szerinte a tanuló — legalábbis a nyelvtanulás kezdetén — nehezen tud elszakadni anyanyelvétől:

„Language learning is therefore ultimately a process of building associations between concepts and sound structures; first the learner relies on the native language as a mediator, but later he tends to divorce the concepts from the language itself, and he is able to express himself with equal facility in both languages by referring to concepts which have become common for the languages at his disposal.”⁹

Michael West az idegennyelv-oktatás kezdeti szakaszában¹⁰ nem tartja veszélyesnek az anyanyelv használatát:

„In the early days of the Direct Method there was an absolute veto on the use of the mother-tongue; it was said to produce mental translation instead of the direct bond between idea and foreign expression. It is now realized that this is not necessarily the case: the indirect bond is short-circuited out by practice just as memorial dodges for remembering people's names are eliminated once the name is established.”¹¹

Az eddig felsorakoztatott vélemények között vannak mértéktartók, reálisak is, de abban valamennyi közös vonást mutat, hogy az anyanyelvről csak általánosságokban szól, és a nyelvoktatás különböző körülményeit, valamint az oktatás egyes fázisait többé-kevésbé figyelmen kívül hagyva, tudományosan nem eléggé megalapozottan, inkább csak ösztönösen alkalmazza vagy utasítja el az anyanyelvet, a tudatosítást, a fordítást.

1.3. A beszéd hallatára a valóság emlékezeti vagy képzeleti képei támadhatnak fel bennünk. Ennek az emlékezeti felidőzésnek az asszociáció az alapja. „A beszéd elemei asszociatív kapcsolatban vannak érzékletekkel.” A beszéd mint egy másik jelzőrendszer segítségével akkor is tükröződhet a valóság lelki jelenségeinkben, ha a közvetlen, a tükrözés elsődleges feltételeként szolgáló ingerkapcsolat hiányzik.¹²

Itt természetesen az anyanyelvi beszédről van szó — most eltekinünk attól, hogy hasonló lelki folyamatok lejátszódhatnak-e egy tanult idegen nyelv esetében —; és a pszichológiának a gondolkodásról, az emberi tudatról, a beszédről, valamint ezeknek a dialektikus kölcsönhatásáról szóló tanítása alapján tudomásul kell vennünk, hogy *a megismerés során kialakult asszociatív kapcsolatok révén az anyanyelv ezer és ezer szállal hálózta be tudatunkat.*

Ennek az anyanyelvi tudatállapotnak a megnyilvánulásaival számtalan esetben találkozhatunk az idegennyelv-oktatás gyakorlatában. Az

anyanyelv jótékony hatása érvényesül, amikor néhány ismeretlen szót is tartalmazó beszédet vagy szöveget is megért a tanuló; az anyanyelvi tudat ugyanis kiegészíti a hiányos részeket. A nyelvtanárt oly sokszor elkésztető „magyaros” hibák esetében pedig nyilvánvaló az anyanyelv zavaró hatása, amely igen gyakran tapasztalható még akkor is, ha a tanítási órákon egyetlen magyar szó sem hangzik el.

A tudomány által feltárt igazságokat nem ismerni vagy elhallgatni, a tapasztalatok fölött szemet hunyni lehet, de ha valóban tudományos alapokra akarjuk helyezni az idegennyelv-oktatást, akkor az *anyanyelvi tudatállapottal mindenkor számolnunk kell, akár a direkt, akár az indirekt utat választjuk.*

Az anyanyelvnek és a fordításnak az idegen nyelvek oktatásában betöltött szerepéről általánosságokban beszélve sem jót, sem rosszat nem mondhatunk, mert értékrendjüket a mindenkori didaktikai feladatok határozzák meg. A nyelvoktatás alaptudományaira, a pedagógiai gyakorlatra támaszkodva meg kell vizsgálni az anyanyelv szerepét az oktatás valamennyi szakaszában. Tudnunk kell, hogy mennyire kell, vagy mennyire lehet elszakadni az anyanyelvtől a tantervi anyag meghatározásakor, programozásakor, az ismeretszerzés, az alkalmazás, az információ-szerzés időszakában.

Tisztáznunk kell a „fordítás” fogalmát is, hogy az oktatás különböző fázisait figyelembe véve hasznát vagy ártalmait felbecsülhessük.

A nyelvoktatás eddigi gyakorlatában az anyanyelvre való támaszkodás elve nagyjából az alábbiakat jelentette:

- utasítások adása;
- az idegen nyelvi szavak, kifejezések jelentésének a feltárása;
- a nyelvi jelenségek használatának a megmagyarázása;
- szókapcsolatok, mondatok fordítása a nyelvtani anyag vagy a szókincs (vagy mindkettő) gyakorlása céljából;
- hosszabb szövegek fordítása a megértés ellenőrzése érdekében;
- önálló fordítási feladatok.¹³

Nyilvánvaló, hogy ezek az eljárások más és más elbírálás alá esnek attól függően, hogy a nyelvoktatás milyen fokán, milyen szervezeti kereteken belül, milyen korú tanulók esetében alkalmazom, célnak vagy eszköznek tekintem-e, a tudatosítás vagy az automatizálás szolgálatába állítom-e őket.

Ahhoz, hogy az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatást szolgáló funkcióit pontosabban meghatározhassuk, meg kell vizsgálnunk az anyanyelv-tanulás és az idegennyelv-tanulás közös, illetve eltérő sajátosságait.

2. Az anyanyelvtanulás és az idegennyelv-tanulás közös, illetve eltérő vonásai

2.1. Ezen a témakörön belül a két szélsőséges nézet tömören megfogalmazva — egyben le is egyszerűsítve — így hangzik:

- Az anyanyelvtanulás és az idegennyelv-tanulás teljesen azonos pszichológiai, fiziológiai folyamat.
- Két teljesen különböző folyamatról van szó.

A kérdés tisztázása nagy jelentőségű az idegennyelv-oktatás szempontjából, hiszen a tanulás pszichológiai, neurofiziológiai jellemzőinek az ismerete nélkül aligha képzelhető el eredményes oktatás.

„The *how* of learning determines the *how* of teaching.”¹⁴

Az alábbiakban a két folyamatot párhuzamba állítva megvizsgáljuk mind az anyanyelv-tanulást, mind az iskolai kereteken belül történő idegennyelv-tanulás objektív (A) és szubjektív (B) feltételeit, körülményeit, jellemzőit, majd kiemeljük azokat a közös vonásokat, amelyekre az idegennyelv-oktatás során támaszkodni lehet vagy kell, és azokat a potenciálisan létező interferencia-hatásokat, amelyeket az oktatás folyamán — a lehetőségekhez mérten — semlegesíteni kell.

2.2. Anyanyelv-tanulás

Idegennyelv-tanulás

A)

a) Az anyanyelv-tanulásra fordítható *idő* mennyisége viszonylag korlátlan. A kisgyermek éveken át állandóan hallja a nyelvet, bőven van lehetősége a beszélgetésre, a „kísérletezésre”, a „szabályok” levonására.

„The young child only comes to speak his native language after an 'incubation period', during which he has passively received and stored up in his mind a considerable quantity of linguistic material”¹⁵.

A korlátlan mennyiségű idő nem teszi szükségessé a tervszerű, az állandóan, tudatosan ellenőrzött tanulást.

b) Az anyanyelv-tanulás minden mozzanata szoros kapcsolatban van az *élettel*. Ez a tanulási folyamat összeolvad a gyermek valamennyi cselekedetével.

A valóság változatossága, érdekessége is elég sok impulzust ad ahhoz, hogy ébren tartsa a közlésvágyat; megerősítésként pedig mindig ott van az élet, a valóság egy-egy rezdülése.

Az idegennyelv-tanulásra fordítható idő mennyisége erősen korlátozott. A tanuló — a hazánkban tipikus egynyelvű környezetben — szinte csak a tanítási órákon hallja az idegen nyelvet, beszédre pedig — a nagy osztálylétszám miatt — igen kevés lehetősége nyílik. Kísérletezésre nincs ideje, a szabályokat vagy készen kapja, vagy sokszor fel sem fogja az indukcióra fordítható rövid idő miatt. A hallás utáni megértés és a beszédképesség fejlesztése — a rövid fáziseltolódásoktól eltekintve — általában egyszerre történik.

Az idegennyelv-tanulás tervszerű, állandóan, céltudatosan ellenőrzött munkafolyamat.

Az idegennyelv-tanulás még korszerű, az életszerűsége törekvő formájában is igen sokszor megterkelt, a tanuló mindennapos tevékenységétől eléggé távol eső, a tanuló szemével nézve meglehetősen „primitív” folyamat.

A tanítási órákon kevés olyan impulzus éri a tanulót, amely valóban erős közlésvágyat ébresztene benne; a megerősítés pedig egészen más természetű, mint az anyanyelv-tanulás esetében.

c) Legodaadóbb *tanítóján*, az édesanyján kívül környezetének minden egyes tagjától tanulhat, a permanens ismétlés tehát maximálisan biztosított a számára.

A tanuló az idegen nyelvet — a modern technikai eszközöktől eltekintve — csak tanárjától hallja, az ismétlés pedig csak tervszerű, kitartó és fáradságos munkával biztosítható.

B)

a) Gyermekkorunkban velünk született speciális képességek biztosítják az anyanyelv viszonylag gyors és eredményes tanulását. A gyermekben nagyon erős az utánzási vágy, és anyanyelvét elsősorban utánzással, gépiesen tanulja.

Az általánosító, absztraháló képesség, a kialakult anyanyelvi jártasságok, készségek, a lecsökent utánzási vágy és készség, a tudatosságra való törekvés kizárja a teljesen mechanikus tanulási módot. Az idegennyelv-tanulás többé-kevésbé mindig tudatos tevékenység.

b) Az agy — a tudomány által még nem eléggé feltárt örökletes tulajdonságoktól eltekintve — még „*tabula rasa*”, és káros asszociációk nem zavarják a nyelvtanulást.

A kisgyermekhez képest a tizenévesek, sőt már a nyolc-tíz évesek¹⁶ is igen nagy tudással és tudatossággal rendelkeznek. A fogalom és az anyanyelvi szó oly szoros egységet alkot, hogy az idegennyelv-tanulás kezdetén a tanuló akaratlanul is anyanyelvére gondol. Az idegen nyelvi beszéd — különösen állandó kétnyelvű oktatás mellett — csak az anyanyelvi jelrendszeren keresztül hat, mert az *anyanyelvi jelölő + idegen nyelvi jelölő* viszonylag erős asszociációja mellett az *idegen nyelvi jelölő + valóság* kapcsolat rendkívül gyenge.

A valósághoz közvetlenül kapcsolódik a nyelvi jel

Az új szó egyszersemind az új fogalom megjelenési formája. A nyelv és a gondolkodás dialektikus kölcsönhatásban fejlődik.

Az idegennyelv-tanulás során — különböző erősségben — a következő motívumok a leggyakoribbak:

c) Az anyanyelv-tanulás kezdeti stádiumában a beszédre készítő motívumok főként biológiailag determináltak. A gyermek szükségleteinek kielégítése érdekében kénytelen használni a nyelvet, de él benne a világ megismerésének, az önkifejezésnek a vágya is. Bármilyen forrásból is eredjenek ezek, a gyermeket beszédre készítő tényezők, annyi bizonyos, hogy alapvetően különböznek azoktól a motívumoktól, amelyek az idegennyelv-tanulásra jellemzőek.

- dicséret, jutalom;
- feddés, büntetés;
- versengés;
- a társadalom tagjainak utánzása;
- egyéni igények (művelődési, turisztikai stb.) kielégítése;
- foglalkozásbeli szükségletek kielégítése stb.¹⁷

A dolgozatnak az anyanyelvtanulásról szóló eddigi sorai azt a benyomást kelthetik, mintha az anyanyelvtanulás folyamata a kisgyermekkorban, az iskolát megelőző években be is fejeződne.

Az tény, hogy ez a néhány év rendkívül fontos szakasza az egyén fejlődésének, látszólag ez idő alatt elsajátítja anyanyelvét, de a valóságban csak kezdeti lépésekről van szó. Az egyéni tudat kialakulása hosszú, bonyolult folyamat, tehát a nyelvnek mint a tudat közvetlen valóságának az elsajátítása sem fejeződhet be egy olyan életkorban, amikor az ember a világ megismerésére egyre képesebbé válik, hanem az anyanyelvtanulás és a valóság megismerésének folyamata dialektikus kölcsönhatásban — bár igen változó intenzitással — különösképpen a performancia síkján kiterjed az egyén egész életére.

2.3. Az idegennyelv-oktatás kezdetének pillanatában éppúgy, mint bármelyik későbbi szakaszában számolnunk kell egy már kialakult és egy fejlődő, állandóan ható anyanyelvi tudatállapottal. Az anyanyelv mélyen benne van idegrendszerünkben, izmainkban, áthatja érzelmeinket, értelmünket.

Az idegennyelv-oktatásban támaszkodnunk kell a tanulók általánosító, absztraháló, koncentráló képességeire, hogy az oktatási folyamatot ésszerűsíteni és rövidíteni lehessen, de azt is tudomásul kell vennünk, hogy az egységes anyanyelvi környezet, az életkori sajátosságok, a serdülőkre jellemző motívumok, általában a megváltozott objektív körülmények következtében az anyanyelvtanulástól sokban különböző, az anyanyelv által gyakran megzavart tevékenységet kell folytatnunk.

Arra kell törekednünk, hogy életszerű szituációk, modern audiovizuális eszközök segítségével az angol nyelv tanulása valóban asszimilációs folyamat legyen. Az automatizálás és a tudatosítás legmegfelelőbb arányainak a kialakítása mellett a lehető legszorosabb asszociatív kapcsolatokat teremtsük meg a valóság jelenségei és annak angol nyelvi jelölői között.

Az anyanyelvtanulás és az idegennyelv-tanulás közös, illetve eltérő pszichológiai-fiziológiai sajátosságainak a feltárása mellett a metodikának nagy szüksége van az anyanyelv és a tanult idegen nyelv kontrasztív elemzésére.

3. Az angol és a magyar nyelvi struktúrák kontrasztív elemzésének nyelvészeti alapjai

3.1. A kontrasztivitásnak, azaz két nyelvi rendszer kontrasztív elemzésének a gondolata és igénye nem napjainkban merült fel először. A kontrasztív elemzés a nyelvtudományban a nyelvi összevetésnek, a metodikában pedig az anyanyelvre való támaszkodás elvének az utódja. A kontrasztív nyelvi elemzésben szerves egységet alkot mind a nyelvészeti, mind a módszertani fogalom. A nyelvészetben a kontrasztivitás kutatási szempontjait a metodikától kölcsönözte. „A kontrasztív nyelvi elemzés tehát nyelvtanítás-metodikai szempontú nyelvészeti diszciplína.” A módszertan közvetlenül felhasználja a kontrasztív nyelvi elemzés eredményeit.¹⁸

Az összehasonlító módszer (vergleichende Methode) egyik alapítója a XIX. század első felének neves filológusa és metodikusa, Karl Mager (Die genetische Methode. In: Die modernen Humanitätsstudien. H. 3. Zürich, 1846.) volt. Karl Mager a nyelvoktatásnak nem gyakorlati, hanem általánosan képző feladatokat szánt. Nagy érdeme volt, hogy az élő nyelvek fontosságát hangsúlyozta, és az idegennyelv-oktatást kora nyelvtudományának színvonalára akarta emelni. Ez volt ugyanis az a kor, amelyben az összehasonlító nyelvtudomány első nagy sikereit aratta. Karl Mager módszerének számos követője akadt, de ma már, amikor a nyelvoktatás központjában az élő nyelv áll, az összehasonlító módszer nem játszhat pozitív szerepet.¹⁹

A korabeli magyarországi nyelvkönyvekben is találkozhatunk a nyelvi összevetés igényével. 1853-ban Dallos Gyula Lajos az angol nyelvnek „hazai nyelvünkhez miképi alkalmazásáról” ír könyvének bevezetőjében.²⁰

Évtizedekkel később, 1939-ben Csorba András „a középiskolában szerzett latin és német nyelvi ismereteket szem előtt tartva, az egyes nyelvi jelenségek tárgyalása alkalmával az anyanyelven kívül a latin és német nyelvvel való összehasonlításra is gondot” fordít.²¹

Ugyanabban az évben dr. Willer József angol nyelvtanának előszavában könyvéről ezeket írja:

„A könyv újszerűsége főleg abban áll, hogy az angol nyelvet, ahol csak lehet, összehasonlítja, vagy ellenkezőleg: ellentétbe állítja a magyar nyelvvel. Az újabb nyelvtanítás ugyanis mindinkább eltér a rideg, ún. „direkt” módszertől, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy az idegen nyelvben szerzett jártasság csak akkor válik tudatossá, ha a tanuló saját anyanyelve szemszögéből is megérti annak sajátosságait.”²²

E néhány példa is bizonyítja, hogy a nyelvek összevetésének elmélete és gyakorlata mind a nyelvtudományban, mind a metodikában hosszú múltra tekint vissza. A múlt és a jelen gyakran összeecsengő terminus technicusai azonban — néhány előremutató példától eltekintve — alapvetően különböző tartalmat takarnak.

3.2. A kontrasztív nyelvi elemzésben napjainkban is szerves egységet alkot a nyelvtudomány²³ és a metodika, de az idegennyelv-oktatásban nem a nyelvtudomány rendszeres, minden nyelvi jelenségre kiterjedő leíró nyelvi elemzésére, de nem is a spontán, alkalmyszerű anyanyelvi segítségre, hanem az idegen nyelvnek és az anyanyelvnek a Tanterv által meghatározott mennyiségű és szintű struktúráinak az összehasonlítására van szükségünk, hogy a két nyelv hasonlóságait és kontrasztjait, pontosabban a lehetséges anyanyelvi transzfer- és interferencia-hatásokat a nyelvoktatás valamennyi fázisában figyelembe véve, eredményesen valósíthassuk meg a tantervi célokat.

Az oktatás célkitűzése, az adott idegen nyelv jellege, a tanuló anyanyelvének sajátossága döntően meghatározza a koncentrikusan bővülő ismeretközlés elvére épülő metodikát²⁴.

Nem könnyű azonban meghatározni azokat a nyelvészeti és nyelvoktatás-metodikai szempontokat, amelyek szerint két, egymástól alapvetően különböző rendszerű nyelvet, az angolt és a magyart össze lehetne

hasonlítani. Nehezíti a feladatot, hogy e munka során alig támaszkodhatunk olyan tanulmányokra, amelyek az angol és a magyar nyelvnek első-sorban metodikai igényű kontrasztív elemzésére vállalkoztak volna. Az angol és a magyar nyelvi elemek, mondatok egymás mellé helyezése, az anglicizmusok összegyűjtése, a magyartól eltérő vonzatú igék felsorolása, a két nyelv szerkezeti különbségeinek leírása még nem azonos azzal a kontrasztív nyelvi elemzéssel, amelyre az angolnyelv-oktatás metodikájának szüksége lenne.

Az utóbbi egy-két évtizedben ugyan egyre több szó esik a kontrasztivitásról mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban, de a tanulmányok nagy többsége inkább csak általánosságokban beszél a kontrasztivitásról, az adott idegen nyelv és az anyanyelv kontrasztív leíró nyelvi elemzésének szükségességéről, általános alapelveiről,²⁵ de egy ilyen kontrasztív elemzés gyakorlati megvalósulásával már jóval ritkábban találkozhatunk.

A hazai tanulmányok, főként egyetemi doktori és kandidátusi disszertációk elsősorban az orosz vagy a német mint idegen nyelv és a magyar nyelv fonetikai²⁶ vagy parole-jelenségeinek²⁷ a vizsgálatára, kontrasztív metodikai-nyelvészeti elemzésére szorítkoznak.

Az angol és a magyar nyelvi struktúrák kontrasztív leíró metodikai-nyelvi elemzésével — tudomásunk szerint — egyetlen terjedelmesebb tanulmány sem foglalkozik. Csak egy rövid dolgozat²⁸ kísérli meg a magyar és az angol nyelvnek a birtoklás fogalmát kifejező elemeinek a kontrasztív elemzését, de nem magyar, hanem angol (amerikai) anyanyelvű tanulók szemszögéből nézve.

3.3. E dolgozat nem foglalkozik a két nyelv teljes jelentést hordozó lexikai egységeivel („content words”, „full words”, „parts of speech”).²⁹ Feladatunk az angol és a magyar nyelv grammatikai szerkezeteinek elemzése, azaz a strukturális jelentést kifejező nyelvi elemek összehasonlítása. Ehhez azonban először is fel kell tárunk a két nyelv azon elemeit, amelyek a *strukturális jelentés hordozói*.

Az angol nyelv szókincsének két nagy részre bontását a metodika igényeinek is megfelelően a legeredményesebben C. C. Fries műve³⁰ alapján végezhetjük el.

C. C. Fries a strukturális jelentést kifejező szavakat funkcionális szavaknak (Function Words) nevezi, és tizenöt csoportba (Group A—Group O) sorolja:

a) Ebbe a csoportba tartoznak mindazok a szavak, amelyek a határozott névelő helyére kerülhetnek, azaz a determinánsok:

- a határozott névelő: the;
- a határozatlan névelő: a, an;
- a jelzői birtokos névmások: my, your, his, her, its, our, their;
- a mutatónévmások: this, these, that, those;
- a határozatlan névmások: all, every, each, many, much, more, most, few, some, any, no, both (az *all* és a *both* a határozott névelő előtt is állhat);
- a tőszámnevek: one, two, three ...

Fries ide sorolja a birtokos esetben (Saxon Genitive) levő főneveket is. Metodikai szempontból célszerűbb, ha csak magát a birtokos ragot soroljuk a strukturális jelentést kifejező jelek közé.

Fries felfogásával ellentétben funkcionális szavakként fogjuk fel a főnévi pozícióban álló névmásokat és számneveket is. Ilyenek lehetnek: *this, these, that, those, all, each, many, much, more, most, some, any, few, both, one, two, three* . . .

- b) Segédigék: *may, can, could* stb.
- c) *not*
- d) Mértékhatározószók: *very, too, more, still, even* stb.
- e) Mellérendelő kötőszók: *and, or, but* stb.
- f) Elöljárószók: *in, on, with* stb.
- g) *do, does, did*.
- h) Introductory 'there'.
- i) Kérdőszók: *when, why, what* stb.
- j) Kötőszók: *when, after, because, since, that* stb.
- k) *well, oh, now, why* (válasz kezdetén: „sequence signals”).
- l) *yes, no*
- m) *say, listen, look* (call words)
- n) *please*
- o) *lets, let us*.

3.4. A hagyományos szófaji kategóriákat alkalmazva azt mondhatjuk, hogy az angol nyelv funkcionális szavai a névelők, a névmások, az elöljárószók, a kötőszók, a segédigék, valamint a számnevek; a teljes jelentést hordozó szavak pedig a főnevek, a melléknevek, a főigék (Full Verbs) és a határozószók.

A legtöbb nehézséget a határozószók okozzák. Úgy véljük, hogy minden olyan esetben, amikor a mondat más elemét vagy elemeit is döntően meghatározzák, gyakorlatilag a funkcionális szavak közé sorolhatók.³¹ Az igeidők gyakorlásakor például az esetek többségében biztos formai fogódzót jelentenek az időhatározószók, illetve általában az időhatározók.

A magyar nyelvben nincsenek elöljárószók, de vannak névutók, amelyeknek ugyancsak a funkcionális szavak között van a helyük. Az igekötőket a „tartalmas” szavak elemeiként foghatjuk fel.

A funkcionális szavak önmagukban — különösen, ha a magyar nyelvre is gondolunk — nem fejezik ki a teljes strukturális jelentést. Az angol nyelvben kevésbé, de a magyarban rendkívül fontos szerep jut a ragoknak és a jeleknek.³²

A funkcionális szavakon, a ragokon és a jeleken kívül a szupraszegmentális elemek teszik teljessé a strukturális jelentést.

Összefoglalásképpen azt mondhatjuk, hogy — metodikai-nyelvészeti szempontokat érvényesítve — megtaláltuk azokat a nyelvi építőelemeket (funkcionális szavak, ragok, jelek), amelyeknek a felhasználásával felépíthetjük a két nyelv strukturális modelljeit. Ahhoz azonban, hogy ezeket az angol és magyar nyelvi struktúrákat egymással összehasonlíthassuk, további vizsgálódásokra van szükségünk.

3.5. Melyek azok a *nyelvi szintek*, amelyeknek az alapján az angol és a magyar nyelv struktúráinak kontrasztív elemzése elvégezhető?

Willam Francis Mackey,³³ aki a nyelvtani kontrasztivitás lehetőségeit kutatja, vizsgálódásait négy területen végzi:

- a) nyelvtani rendszerek (systems),
- b) nyelvtani struktúrák,
- c) grammatikai osztályok,
- d) grammatikai egységek.

a) Nyelvtani rendszereiket tekintve a nyelvek nagymértékben különbözhetnek egymástól. Az angol analitikus, a magyar szintetikus, agglutináló nyelv. Az angolban a funkcionális szavak, a magyarban a szóalakváltozás, toldalékolás játszik nagyobb szerepet. Nagyok lehetnek a különbségek az esetek, a számok (egyes szám, többes szám, duális), a személyek, a nemek használatában. Az egyik legnagyobb nehézséget pedig az igerendszerek eltérései jelentik.

A grammatikai rendszerek kontrasztív elemzése igen fontos, de megállapításai túl általános érvényűek ahhoz, hogy az elemzés egész folyamatát rájuk lehetne építeni.

b) A nyelvtani struktúrák szintjén a szavak és a szó szerkezetek (phrases) mondattá formálásának módjairól van szó, de még mindig eléggé általános értelemben.

c) A nyelvtani osztályok vagy más szóval beszédrészek (parts of speech) témaköre azt vizsgálja, hogy a nyelvek egy bizonyos jelentést azonos vagy különböző szófajjal fejeznek-e ki. A kontrasztivitás során természetesen erre is fel kell figyelni.

d) A grammatika legfőbb egységeinek William F. Mackey a szavakat, a szó szerkezeteket (phrases) és a mondatokat tekinti.

3.6. Ha megfordítjuk William F. Mackey elemzési szintjeinek sorrendjét, akkor a fokozatosság elvét érvényesítve, a kisebb egységekből kiindulva haladhatunk a mondaton át a nyelvi struktúrák általánosabb értelmezése, illetve a nyelvi rendszerek leírása felé:

- szavak,
- szó szerkezetek,
- mondatok,
- nyelvi rendszerek.

E fenti sorrend látszólag magában rejti az izoláció veszélyét, és el-
lentmond a mondatközpontúság elvének.

A szavak azonban csak a szó szerkezetek tagjaiként fognak szerepelni, és mind a szavakat, mind a szó szerkezeteket mondatokba helyezve állítjuk egymással szembe. A mondatközpontúság egyébként sem azt jelenti, hogy a nyelvi elemzés a mondatnál kisebb egységekre nem terjedhet ki, hanem azt, hogy a kisebb nyelvi egységek is teljes jelentésüket a mondatban kapják meg, illetve függvényei a grammatikailag tökéletesen megformált mondatokat fölöslegessé tevő szituációknak.

Lényegében csak három szintről lesz szó:

- szó szerkezetek,
- mondatok,
- nyelvi rendszerek.

Emellett az elemzési folyamat mellett szól a magyar nyelvnek egy igen lényeges tulajdonsága is: az, hogy a magyar szó szerkezetek elemei zárt rendet alkotnak, míg a mondatrészek nagy szabadsággal változtathatják helyüket a mondatban. Célszerűbb tehát a kontrasztív elemzést a mindkét nyelvben egyaránt kötött szórendű szó szerkezetekkel kezdeni, és elsősorban a szó szerkezetekre alapozni.

„Korunk nyelvtanítása egyre nagyobb érdeklődéssel fordul a leíró nyelvi elemzés, a nyelvnek merőben formális oldalról történő feltárása, illetve ennek a nyelvtanításban való alkalmazhatósága felé. Ezért, érthető módon, egyre inkább a szó szerkezetten, sőt a tulajdonképpen mondaton nyomult a metodikai kutatások homlokterébe”.³⁴

3.7. H. Whitehall³⁵ is a szó szerkezeteket (word-groups) tekinti a legfontosabb strukturális egységeknek. A szó szerkezeteket két csoportra osztja: „headed” és „non-headed” szó szerkezetekre.

a) Az első, endocentrikus csoportot az jellemzi, hogy az alaptag (head) önmagában is helyettesítheti az egész szó szerkezetet, a szó szerkezet pedig az alaptagot ugyanazon grammatikai keretben, azonos kontextusban anélkül, hogy a nyelvtani struktúrát (= mondat) formailag megváltoztatná.

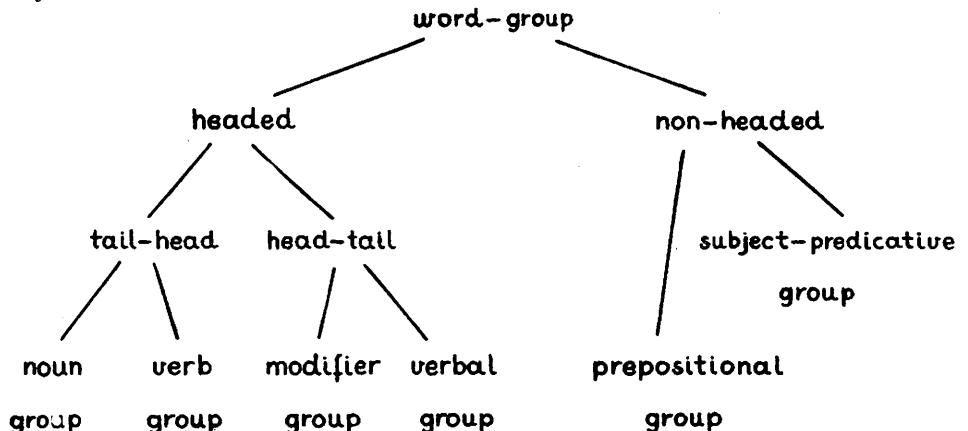
Az alább következő baloldali és jobboldali mondatok struktúrái páronként megegyeznek, attól függetlenül, hogy a bal oldalon levő mondatokban szó szerkezetek (headed groups), a jobboldaliakban pedig csak alaptagú (head) mondatrészek vannak:

<i>Fresh fruit</i> is good.	— <i>Fruit</i> is good.
I like <i>fresh fruit</i> .	— I like <i>fruit</i> .
<i>Singing songs</i> is fun.	— <i>Singing</i> is fun.
I like <i>singing songs</i> .	— I like <i>singing</i> .

b) A második, exocentrikus csoport lényege, hogy a szó szerkezet egyetlen tagja sem helyettesítheti az egész szerkezetet, sem az egész szó szerkezet nem állhat valamelyik tagja helyett. Az „I saw a book.” mondatban például ilyen szó szerkezet (non-headed word-group) az *I saw ...* Sem az *I*, sem a *saw* nem helyettesítheti az *I saw* szerkezetet. Ehhez a csoporthoz tartoznak az előljárós szó szerkezetek (prepositional groups) is.

H. Whitehall igen találóan az endocentrikus szerkezetek elemeinek mechanikai, az exocentrikus szerkezetek elemeinek pedig kémiai kombinációjáról („mechanical combination”, illetve „chemical combination”) beszél.

Könyvének 16. oldalán a szó szerkezeteket az alábbi rendszerbe foglalja:



3.8. H. Whitehall szószerkeztana némi módosítással alkalmas arra, hogy egy angol—magyar kontrasztív leíró pedagógiai-grammatikai elemzés alapjául szolgáljon.

Az általános és középiskolai angolnyelv-oktatás gyakorlata érdekében az alábbi változtatásokat, egyszerűsítéseket tartjuk célszerűnek:

a) A „prepositional word-group” nem szerepel önálló szószerkezetként. A prepozíciós szószerkezetek esetében tulajdonképpen csak az történik, hogy a főnévi, illetve az igenévi (Gerund) szószerkezetek elé előjárósztót teszünk. A mai angol nyelvben — a *whom* névmástól eltekintve — mindössze öt szónak, személyes névmásnak van önálló alanyesete (I, he, she, we, they) és önálló, a prepozíciók vonzataként is szereplő függőesete (oblique case): *me, him, her, us, them*. A magyarban pedig a szószerkezet utolsó tagja felveszi a végződést, illetve az utolsó tag után áll a névutó.³⁶

b) A „verb-headed word-group”-ot tágabb értelmezésben fogjuk használni: Igei alaptagú szerkezetek a tárgyias és a határozós szószerkezetek.

c) A „subject-predicate word-group”-ot nem a szószerkezetekhez, hanem az önálló mondatokhoz soroljuk, és *alany-állítmányi szókapcsolatnak* nevezzük.

3.9. A mondatok elemzése során elsősorban F. G. French³⁷ öt mondatmodelljére (sentence-patterns) támaszkodunk. Ezek a modellek nagy segítséget nyújtanak az igei alaptagú szószerkezetek (tárgyas és határozós szószerkezetek) esetében is.

F. G. French az angol nyelv mondatait az alábbi öt mondatmodell szerint osztályozza:

- a) S — V (Subject and Verb);
- b) S — V — O (Subject, Verb and Object);
- c) S — V — S_C (Subject, Verb and Subject-Complement);
- d) S — V — I_O — O (Subject, Verb, Indirect Object, Direct Object);
- e) S — V — O — O_C (Subject, Verb, Object and Object Complement).³⁸

3.10. A szószerkezetek és a mondatok kontrasztív elemzése után kerülhet sor a fontosabb nyelvi rendszerek, mint például az igeidők használata, modalitások, a mennyiségi összefüggések kifejezése stb. elemzésére. Ezek a rendszerek azonban más anyanyelvűek számára igen nehezen foghatók fel, mert a célnyelvben és az anyanyelvben nincsenek, vagy alig vannak olyan, egymással szembeállítható formai elemek, amelyek megbízható fogódzót jelentenének. Ilyen esetekben magában a célnyelvben kell belső kontrasztokat, formai támpontokat keresni.

3.11. A minden részletkérdésre kiterjedő kontrasztív leíró nyelvi elemzés nyelvészeti feladat, tehát nem elsősorban módszertani igények kielégítésére szolgál. A metodika az idegen nyelv és az anyanyelv összehasonlításának a lehetőségeivel, a kontrasztív elemzés gondolatmenetével, lépéseivel, szintjével, általában a legfontosabb alapelvekkel és gyakorlati fogásokkal igyekszik megismertetni a nyelvtanárt, hogy az adott feladatoknak megfelelően a tanár maga is összevethesse a két nyelv struktúráit. Fontos szerep jut természetesen a metodikában a kontrasztivitásnak a nyelvtanítás előkészítésében is. (Itt főként a nyelvi anyag kiválasztásá-

ra, elrendezésére, a programozására, a tankönyvírásra stb. gondolunk.) Az aprólékos kontrasztív nyelvi elemzés a nyelvoktatás gyakorlata számára több kárt, mint hasznot jelentene: magában rejtene az öncélúság és a túlterhelés veszélyét.

A kontrasztív leíró nyelvi elemzés tehát csak eszközjellegű lehet az idegennyelv-oktatás metodikájában, vagy sokkal inkább a nyelvoktatás gyakorlatában.

4. *Egy angol—magyar kontrasztív pedagógiai grammatika körvonalai*

A dolgozat jelen fejezete csaknem teljesen ismeretlen utakon jár, és — tudomásunk szerint — eddig nemigen alkalmazott eljárásokkal próbálkozik.

Mindössze G. Schlecht metodikai ihletésű, az angol és a német nyelv mindenképpen könnyebb kontrasztív elemzésére vállalkozó tanulmánya³⁹ nyújthat némi segítséget a hasonlóságokat és különbségeket kifejező típusok, típuscsoportok meghatározásában, valamint az anyanyelvi transzfer- és interferencia-hatásokkal kapcsolatos konklúziók levonásában.

Az anyanyelvnek az angolnyelv-tanulás során kifejtett hatásainak a vizsgálata fontos feladat, ezért még akkor is érdemes a kezdeti lépéseket megtenni, ha e munka csak gondolatokat ébreszt, és hipotézisei elméleti-gyakorlati igazolásra vagy korrigálásra, vagy akár elutasításra várnak.

4.1. Egy kontrasztív leíró pedagógiai grammatika két nyelv — egy idegen nyelv és az anyanyelv — „*konstrukció-funkció-egységeit*” hasonlítja össze. Ez a műszó egyrészt a nyelvi jelenségek formai és funkcionális oldalára, másrészt e két oldal dialektikus egységére utal. „Forma” mindaz, ami a nyelvben érzékelhető; a „funkció” a nyelvnek a forma segítségével megvalósuló kommunikatív funkcióját jelenti.⁴⁰

Ha az angol nyelv strukturális jelentést közvetítő formai elemeit összehasonlítjuk a nekik funkcionálisan megfelelő magyar nyelvi formákkal,⁴¹ a struktúrák hasonlóságai, illetve kontrasztjai alapján négy típuscsoportot határozhatunk meg:

I. *A két nyelv összehasonlított szerkezetei formai-funkcionális egyezést mutatnak:*

<i>The boys are in the room.</i>	<i>A fiúk a szobában vannak.</i>
<i>The English books are on the shelf.</i>	<i>Az angol könyvek a polcon vannak.</i>
<i>Where is the ticket?</i>	<i>Hol van a jegy? stb.</i>

II. *A funkcionálisan megegyező szerkezetek formailag különböznek, de azonos számú, egymásnak megfeleltethető formai elemet tartalmaznak:*

<i>He is playing in the garden.</i>	<i>A kertben játszik.</i>
<i>It is under the tree.</i>	<i>A fa alatt van.</i>
<i>It is strong enough.</i>	<i>Elég erős. stb.⁴²</i>

III. *Az angol nyelvi szerkezet kevesebb formai elemmel fejezi ki a strukturális jelentést, mint a vele összehasonlított magyar nyelvi szerkezet:*

*This house is new.
Where is my pen?
I like music.*

*Ez a ház új.
Hol van a(z én) tollam?
Szeretem a zenét. stb.*

IV. *A magyar nyelvi struktúra kevesebb formai elemet tartalmaz, mint angol nyelvi megfelelője:*

*John is thirsty.
My father is a teacher.
The boy is reading.*

*János szomjas.
Apám tanár.
A fiú olvas. stb.*

4.2. Ez a négy alaptípus már önmagában is alkalmas volna arra, hogy értékes következtetéseket vonhassunk le belőlük az idegennyelv-oktatás számára, de a típuscsoportok pusztá tényének a megállapítása után még lényeges kérdések várnak válaszra:

— Mit jelent az, hogy két nyelv összehasonlított — egymásnak funkcionálisan megfelelő — formai elemei megegyeznek?

— Mit jelent ennek az ellenkezője?

— Milyen konkrét típusai vannak az angol és a magyar nyelvi struktúrák kontrasztjainak?

— Milyen nyelvészeti és metodikai szempontok alapján lehetne a két nyelv struktúráit olyan egységekre bontani, amelyeknek a segítségével a hasonlóságok és a kontrasztok egzakt leírása lehetségessé válnék?

— Ábrázolhatók-e, szemléletesen kifejezhetők-e a hasonlóságok, illetve a kontrasztok?

— Milyen kontrasztok állapíthatók meg egy forma és több funkció, illetve több funkció és egy forma viszonylatában?

— Milyen következtetések vonhatók le a nyelvoktatás számára az egyes típusokból az objektív és a szubjektív feltételeket figyelembe véve?

— Megkönnyítik-e valóban a nyelvtanulást a két nyelv hasonlóságai?

— Meghatározható-e, matematikailag mérhető-e, hogy az interferencia-hatások milyen arányban okozói a tanulók által elkövetett angol nyelvi hibáknak?

— A struktúrák különbségeinek a foka egyenes arányban van-e a nyelvtanulás nehézségi fokozataival?

— Mennyire igazolja, illetve cáfolja a konklúziók helyességét a tanulók nyelvi tevékenységeire épülő hibaelemzés?

Nagyjából ezek azok a kérdések, amelyekre — természetesen nem egyetlen, szűk keretek közé szorított dolgozatban — a szerző feleletet keres.

4.3. A morféma a nyelv legkisebb, de még önálló funkcióval, jelentéssel rendelkező része. Beszélhetünk szabad (free morphemes) és kötött morfémaokról (bound morphemes). A szabad morféma önmagukban is teljes értékű lexikai egységet alkotnak. A kötött morféma önmagukban nem állhatnak, általában csak egy szabad morfémahoz tapadva funkcionálnak.⁴³

A „The boys are reading.” és „A fiúk olvasnak.” mondatok a következő morfémafajtaikat tartalmazzák:

— Szabad morféma: the, boy, are, read; a, fiú, olvas.

— Kötött morféma: -s, -ing; -k, -nak.

Az eddigiek alapján úgy tűnik, hogy a morféimák szintjén lehetségessé válik az angol és a magyar nyelvi struktúrák kontrasztív elemzése és *egzakt* leírása. A szabad morféimák azonban egyaránt magukban foglalják mind a teljes jelentést hordozó (Content Words), mind a funkcionális szavakat (Function Words). Először is a szabad morféimák e két halmazát kell egymástól elkülönítenünk. Módszertani megfontolások alapján pedig célszerű, hogy a nyelvészeti pontosan meghatározható morféimák mellett a jóval kevésbé — ha egyáltalán — definiálható „lexikai egységeket” is figyelembe vegyük a kontrasztív elemzés során.

4.4. Mind a morféimákat, mind a lexikai egységeket figyelembe véve, az angol és a magyar nyelvi struktúrák leírását az alábbi jelek segítségével kíséreljük meg:

a) C = *Content Words, lexical units*. Ezzel a nagybetűvel jelöljük az egy vagy több morféimából álló, teljes jelentést kifejező lexikai egységeket. Ilyenek lehetnek például: house, blackboard, railwayman, teacher, understatement, father-in-law, good-for-nothing, Jack of all trades stb.

A felsorolt és a hozzájuk hasonló lexikai egységek azonos jelölése természetesen nem jelentheti azt, hogy ezeket a szavakat, szókapcsolatokat, szó szerkezeteket egyenlő energiabefektetéssel lehet tanítani és tanulni; és az is bizonyosra vehető, hogy a komplex lexikai egységek (például: to see eye to eye with . . . , to be fond of . . . , in a friendly way stb.) elemei — különösképpen, ha nem egyetlen egységként élnek a tanuló tudatában — erősen hatnak környezetükre, mégis az angol és a magyar nyelv strukturális jelentésének összehasonlításakor, a magyar anyanyelvi grammatikai rendszer transzferens vagy interferáló hatásainak a feltárásakor el kell tekintenünk ezektől a lexika-tanítás szempontjából igen lényeges különbségektől, hogy tanulmányozhatóvá válják a két nyelv struktúráinak mechanizmusa, egymásra gyakorolt hatása.

b) F = *Function words, lexical units*.

A fentiek értelmében egy egységnek számítanak az *in front of, for the sake of, nineteen seventy-two* stb.

c) Kis f-fel jelöljük a kötött morféimákat, mert a funkcionális szavakhoz hasonló szerepet játszanak a strukturális jelentés kifejezésében. Ez a két jel (F, f) lehetővé teszi, hogy szemléletesen rávilágítsunk az angol és a magyar nyelvi struktúrák egyik lényeges különbségére:

Például: in the village (F^{FC}) — a faluban (FCf),

under the tree (FFC) — a fa alatt (FCf) stb.

d) Két vagy több „C” találkozásakor a meghatározó tag jelöléséhez szükség van a „ \check{C} ”, illetve a „ $\check{\check{C}}$ ” jel bevezetésére. A „nyíl” hegyes vége az alaptag felé mutat:

a cold winter day (F $\check{\check{C}}\check{C}$) — hideg téli nap ($\check{\check{C}}\check{C}$),

good enough (C $\check{\check{C}}$) — elég jó ($\check{\check{C}}$).

e) A nyelvi struktúra lényegét tekintve *lexikai egységként* fogható fel valamennyi egy vagy több morféimából álló szó, továbbá szó szerkezet vagy akár mondat is, amennyiben automatizált egységként jelenik meg a tanuló tudatában, és az adott struktúrát reprezentáló szubsztitúciós táblázat ugyanazon négyzetében foglal helyet.

A nyelvoktatás legfőbb feladata éppen az, hogy minél több egységből álló komplex nyelvi struktúrák produkálására tegye képessé a tanulót.

Egy ilyen összetett struktúra-elemnek C' a jele. (Néha szükség van az F' jelre is, ha csak funkcionális szavakból álló automatizált egységekre akarunk utalni: in front of you, with one of them, neither of you, both of us, each of them stb.)

f) Az elmondottak alapján nyílik lehetőség arra is, hogy a mondatokat a mondatrészek elemeinek számától függetlenül egyértelműen elemezhessük. A mondatrészek jelölésére az S, V, O, A nagybetűk szolgálnak.

4.5. A nyelvi építőelemek mindössze három csoportba sorolása nem jelenti azt, hogy a struktúrák fajtáinak a száma is kevés.

A szószerkezetek „egy” (John) — amikor egy szó tölti be a mondatrész-funkciót —, két (the pen), három (with my mother), négy (in those town-s), öt (in these big house-s), hat (with one of these boy-s), stb. tagúak lehetnek. Ugyanakkor az egyes szerkezeteken belül az elemek ismétlődhetnek, a struktúrák összekapcsolhatók, egymással alá- és fölérendeltségi viszonyba hozhatók, és ily módon a három elemtípusból (C, F, f) képezhető variációs sorok száma igen nagy.

Ha n elem k -ad osztályú variációinak képzésekor ugyanaz az elem akárhányszor szerepelhet, k -ad osztályú ismétléses variációkról beszélünk. Általában n elem k -ad osztályú ismétléses variációinak számát az alábbi képlet segítségével kapjuk meg:

$$V_{n, k}^i = n^k$$

A C, F, f (tehát összesen: 3) elemek első, másod- és harmadosztályú ismétléses variációi a következők:

1. $V_{3,1}^1 = 3:$

C	F	f
---	---	---

2. $V_{3,2}^1 = 3^2 = 9:$

CC	FF	ff
CF	FC	fC
Cf	Ff	fF

3. $V_{3,3}^1 = 3^3 = 27:$

CCC	FFF	fff
CCF	FFC	ffC
CCf	FFf	ffF
CFF	FCC	fCC
Cff	Fff	fFF
CFC	FCF	fCf
CfC	FfF	fFf
CFf	FCf	fCF
CfF	FfC	fFC

A variációk száma tehát: 3, 9, 27, 81, 243, 729 stb. Ezekhez képest azonban egy nyelv viszonylag kevés számú variációt használ fel. Maguk, az adott nyelv által használt variációk jellemzői a nyelvnek. A magyarban például igen gyakori főnévi alaptagú *FCff* variációs sor (a szobá-k-ban, a tanuló-k-nak) az angolban ismeretlen.⁴⁴

4.6. Az ismertetett jelek segítségével már könnyebb lesz meghatározni, mikor beszélhetünk két nyelv struktúráinak hasonlóságairól,⁴⁵ illetve kontrasztjairól.

a) *Két nyelv összehasonlított — egymásnak funkcionálisan megfelelő — struktúrái akkor hasonlóak, ha mindkét nyelvi szerkezet a C, F, f elemek ugyanazon variációs sorával írható le.* Hasonlóak tehát az I. típuscsoport (4.1.) példáiban szereplő szerkezetek:

the boy-s (FCf)	— a fiú-k (FCf);
the English book-s ($\tilde{F}\tilde{C}\tilde{C}f$)	— az angol könyv-ek ($\tilde{F}\tilde{C}\tilde{C}f$);
Where is the ticket? (FFFC)	— Hol van a jegy? (FFFC).

Ez utóbbi példát mondatként elemezve is fennáll a hasonlóság:

A	V	S	—	A	V	S
Where	is	the ticket?		Hol	van	a jegy?

b) *Két nyelv összehasonlított — egymásnak funkcionálisan megfelelő — struktúráinak kontrasztjáról akkor beszélünk, ha az idegen nyelvi és az anyanyelvi struktúrákat leíró formulák a C, F, f elemek egymástól különböző variációs sorait tartalmazzák.*

A II. típuscsoport példái:

in the garden (FFC)	— a kert-ben (FCf);
under the tree (FFC)	— a fa alatt (FCf);
strong enough ($\tilde{C}\tilde{C}$)	— elég erős ($\tilde{C}\tilde{C}$). ⁴⁶

A III. típuscsoport példái:

this house (FC)	— ez a ház (FFC);
my pen (FC)	— tollam (Cf), ⁴⁷ a tollam ($\tilde{F}Cf$), az én tollam (FFCf);
... music (C)	— ... a zenét (FCf).

A IV. típuscsoport példái:

... is thirsty (FC)	— ... szomjas (C);
... is a teacher (FFC)	— ... tanár (C);
... is reading (FCf)	— ... olvas (C).

4.7. A nyelv lineáris természetének köszönhető, hogy a nyelvi struktúrákat C, F, f elemeket tartalmazó formulákkal — és egyáltalán — le le-

het írni⁴⁸. A lineáris jelleg azonban egyszersmind azt is jelenti, hogy a struktúrák grafikusán is ábrázolhatók. A grafikus ábrázolás lehetővé teszi, hogy a két nyelv struktúráit úgy hozzuk kapcsolatba egymással, hogy az angol nyelvi struktúra elemeinek megfeleltetjük a magyar nyelvi struktúra elemeit. Ilyen esetekben azt mondjuk, hogy az egyik halmazt (a C, F, f egy bizonyos variációját) *leképeztük* a másik halmazra⁴⁹.

A grafikus ábrázolás, illetve a leképezés szemléletesen mutatja, hogy az angol és a magyar nyelv összehasonlított struktúráinak mely elemei hozhatók egymással kapcsolatba. A két nyelvi szerkezet közötti kapcsolatokat jelző vonalak, a vonalak hálózata a struktúrák hasonlóságainak, illetve kontrasztjainak gráfokkal kifejezett absztrakciója.⁵⁰

4.8. Metodikai és nyelvészeti szempontokat érvényesítve a szerző az angol és a magyar nyelv konstrukció-funkció-egységeinek kontrasztív pedagógiai-grammatikai leíró elemzését az alábbiak szerinti felépítésben képzei el:

a) A fő fejezeteket a hasonlóságok és a kontrasztok legfontosabb jellemzőit kifejező négy típuscsoport határozza meg.

b) Az egyes típuscsoportokon belül a struktúrák sorrendjét a fokozatosság elvének lehetőségei szerinti érvényesítése mellett egyrészt a C, F, f elemek variációs sorai, másrészt az alábbi nyelvtani aspektusok irányítják:

1. Főnévi alaptagú szószerkezetek:⁵¹

- alanyi,
- tárgyi,
- határozói pozícióban.

2. A főnévi alaptagú szószerkezetek helyettesei:

- alanyi,
- tárgyi,
- határozói pozícióban.

3. Igei alaptagú szószerkezetek:

- az igei alaptag,
- tárgyias szószerkezetek,
- határozós szószerkezetek,
- az ige egyéb kapcsolatai.

4. Igenévi alaptagú szószerkezetek:

- az igenévi alaptag,
- az igenév és tárgya,
- az igenév és határozója,
- az igenév és egyéb kapcsolatai.

5. Az alany—állítmány kapcsolat.⁵²

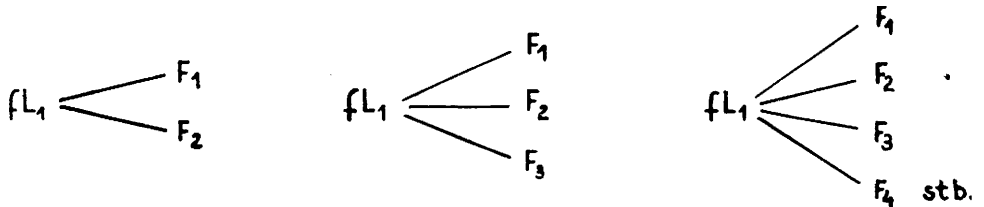
E helyen is szükségesnek tartjuk annak hangsúlyozását, hogy nem a minden részletkérdésre kiterjedő kontrasztív elemzésre, hanem *elsősorban olyan modellekre, a két nyelv hasonlóságait, illetve kontrasztjait ki-*

fejező, a konkrét nyelvi tényektől eltekintő absztrakciókra van szüksége a metodikának, amelyekből megfelelő konklúziókat lehet levonni a magyar anyanyelvnek az angol mint idegen nyelvre gyakorolt transzfer- és interferencia-hatásaira vonatkozóan.

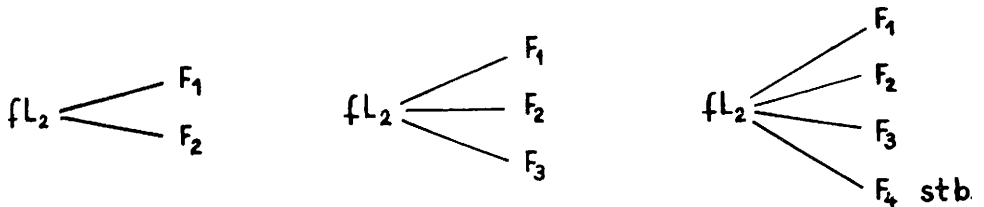
A kontrasztív nyelvi elemzésnek az is fontos feladata, hogy rámutasson azokra a nyelvi szférákra, ahol a két nyelv összehasonlítása alig lehetséges, tehát éppen az anyanyelv „teljes” kikapcsolása a legcélszerűbb. Az alany—állítmány kapcsolat, a mondatszórend, az igeidők és a modalitások stb. problematikája szinte kizárólag csak az egynyelvűség, a belső kontrasztok alapján oldható meg.

4.9. Az eddigiek folyamán azokról a lehetőségekről beszéltünk, amelyek szerint az angol nyelv grammatikai szerkezeteit összehasonlíthatjuk a nekik funkcionálisan megfelelő magyar nyelvi szerkezetekkel. A két nyelv adott kontextushoz kötött konstrukció-funkció-egységeit vetettük egybe, eltekintve attól a tényről, hogy egy bizonyos nyelvi forma több funkciót is betölthet, illetve egy bizonyos funkciót több formával is kifejezhetünk mind a két nyelvben:

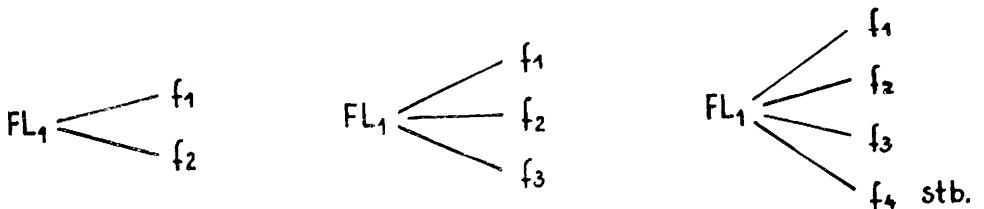
a) Egy anyanyelvi forma (fL_1) — több funkció ($F_1, F_2, F_3 \dots F_n$):



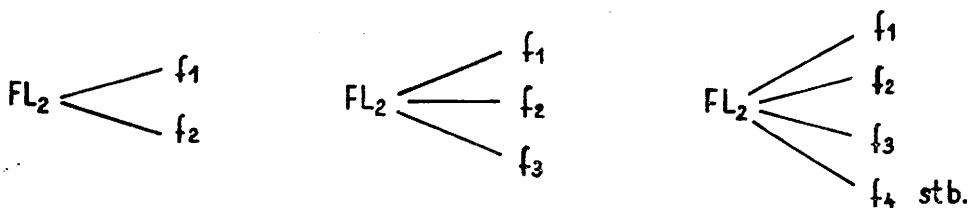
b) Egy idegen nyelvi forma (fL_2) — több funkciói:



c) Egy anyanyelvi funkció (FL_1) — különböző formai elemek ($f_1, f_2, f_3 \dots f_n$):



d) Egy idegen nyelvi funkció (FL₂) — különböző formai elemek:



Lássunk egy-egy konkrét példát a fentiek igazolására:⁵³

a) fL₁: *jelen igeidő*:⁵⁴ *ige* + ∅ + *személyjel*: *tanul* + ∅ + *unk*:

- F₁: *jelen idő*: Most is *tanulunk*.
- F₂: *jövő idő*: Holnap nem *tanulunk*.
- F₃: *múlt idő*: Az asztalnál ülve *tanulunk*, amikor egyszer csak kinyílik az ajtó...

b) fL₂: *jelöletlen főnév*: *John* + ∅:

- F₁: *alany*: *John* is at school.
- F₂: *tárgy*: I didn't see *John* yesterday.
- F₃: *részeshatározó*: Give *John* a pen.

c) FL₁: *tárgy*:

- f₁: *-t*: Add ide a tollamat.
- f₂: ∅: Add ide a tollam.

d) FL₂: *jövő idő (Future Time)*:⁵⁵

- f₁: *Future Tense*: We shall leave at six tomorrow.
- f₂: *Future Continuous*: We shall be leaving at six tomorrow.
- f₃: *Present Continuous*: We are leaving at six tomorrow.
- f₄: *Present Tense*: We leave at six tomorrow.
- f₅: *to be going + Infinitive*: We are going to leave at six tomorrow.

Az idegennyelv-oktatás egyik legnagyobb nehézségét éppen az jelenti, hogy az oktatott idegen nyelv és az anyanyelv a strukturális jelentést nem azonos fajtájú és számú formai elem között osztja el, illetve — a forma oldaláról nézve — az idegen nyelv és az anyanyelv egy-egy — bizonyos kontextus(ok)ban az azonos funkció(k) alapján egymásnak megfeleltethető — formai elemének funkcióköre csak részben fedi egymást. Más megfogalmazásban: Két nyelv bizonyos kontextus(ok)ban egymásnak megfeleltethető formai elemeinek funkcióköréhez a másik nyelv formai elemének funkcióitól idegen funkció(k) is tartozhat(nak).

Az összehasonlított formai elemek funkciókörének egymást fedő met-szetén kívül eső „funkciókülönbséget” a másik nyelv egy vagy több más, az összehasonlított két formai elemtől különböző grammatikai kategóriájú formai eszközökkel fejezi ki, és ily módon — bizonyos megegyező funk-

ciók alapján — korrelációba kerülnek egymástól idegen grammatikai kategóriájú formai elemek.

Ha az angol nyelv bizonyos formai elemeinek halmazát (névelők, ige-idők stb.) — a halmaz elemeinek funkciói szerint — leképezzük a magyar nyelv azonos grammatikai kategóriájú halmazára, *többértelmű leképezésről* beszélünk, ami annyit jelent, hogy az adott angol nyelvi formai elemek halmazának van(nak) olyan eleme(i), amely(ek)nek a magyar nyelvi formák halmazának két vagy több eleme felel meg.

A többértelmű leképezés esetén az anyanyelvben nem találunk olyan nyelvi formai fogódzókat, amelyek segítséget jelenthetnének a megfelelő idegen nyelvi formai elem kiválasztásában, ezért a következetes explicit kontrasztivitás gyakorlati értéke csekély, sőt az ismeretszerzés fokán túl, a jártasságok és a készségek kialakítása (habit-formation) során határozottan káros; ezért *magán a célnyelven belül* kell olyan támpontokat keresnünk, amelyek megbízhatóbb segítséget nyújtanak az adott funkciót kifejező idegen nyelvi formai elem kiválasztásában.

A célnyelven belüli kontrasztok felállítására is tulajdonképpen az idegen nyelv és az anyanyelv különbözőségei miatt van szükség, ezért a kontrasztivitásnak ezt a fajtáját *közvetett kontrasztivitásnak* is nevezhetjük.

5. Kontrasztív nyelvi elemzés és hibaelemzés

Az angol és a magyar nyelvnek a kontrasztív nyelvi elemzése során megállapított hasonlóságait és kontrasztjait magukban foglaló típusok és típuscsoportok a tapasztalat és bizonyos mérési adatok⁵⁶ szerint önmagukban még nem fejezik ki az angol nyelvi elemek tanulásának a nehézségi fokát. A kontrasztív nyelvi elemzés segítségével csak az idegennyelv-tanulás *potenciális* nehézségeit tárhatjuk fel, amelyeknek az intenzitását, mértékét *hibaelemzéssel* határozhatjuk meg. A kontrasztív nyelvi elemzést tehát mindenkor hibaelemzéssel kell kiegészítenünk, kontrollálnunk.

„... error analysis is a method to test the contrastive prediction and to extend its power of pedagogical applications”.⁵⁷

Hogy a kontrasztív nyelvi elemzés és a hibaelemzés megállapításait egymással összefüggésbe hozhassuk, és belőlük az idegennyelv-oktatás számára nélkülözhetetlen következtetéseket vonhassunk le, a *hibaelemzést az idegen nyelv és az anyanyelv hasonlóságait, illetve kontrasztjait kifejező típusok és típuscsoportok szerint differenciálva kell végeznünk.*

Az anyanyelv transzfer- és interferencia-hatásainak érvényesülése nagymértékben függ attól is, hogy a tanuló *receptív* vagy *produktív, szóbeli* vagy *írásbeli* idegen nyelvi tevékenységéről van-e szó, ezért a hibaelemzés során e nyelvi tevékenységi formák között is különbséget kell tennünk.

★

A kontrasztív nyelvi elemzés szükségességének a gondolata abból a feltevésből ered, hogy a kontrasztív nyelvi elemzés megállapításaiból — az objektív tényezőként elfogadott anyanyelvi transzfer- és interferencia-

hatásokra vonatkozóan — az angolnyelv-oktatás számára fontos metodikai következtetések vonhatók le.

A kontrasztív nyelvi elemzés és a hibaelemzés racionalizálja, tervszerűbbé teszi az idegennyelv-oktatást, mert a feltárt összefüggésekből, törvényszerűségekből nélkülözhetetlen konklúziókat lehet levonni a tudatosítás szükségességére, illetve elkerülhetőségére, a tudatosítás jellegére és fokára vonatkozóan. A gyakorlatok fajtáival és számarányával kapcsolatos következtetéseknek pedig egyaránt hasznát látja a tankönyvíró, a programtervező és maga a gyakorló pedagógus is.

J E G Y Z E T E K

- ¹ Harold E. Palmer, *The Teaching of Oral English*. Longmans, 1948, p. 11.: „There are three stages of learning:
 1. *Receiving* knowledge.
 2. *Fixing* it in the memory by repetition.
 3. *Using* the knowledge by real practice.”
- ² Ferdinand de Saussure, *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest, 1967, pp. 91—93.
- ³ Dr. Petrich Béla, *A modern nyelvek tanítása*. Budapest, 1937.
- ⁴ Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Leipzig, O. R. Reisland, 1905, p. 33.
- ⁵ Palmer, op. cit., p. 11.
- ⁶ E. V. Gatenby, *Popular Fallacies in the Teaching of Foreign Languages*. English Language Teaching, 1952/1.
- ⁷ Palmer, op. cit., p. 29.
- ⁸ C. J. Dodson, *The Bilingual Method*. Faculty of Education, University College of Wales, Aberystwyth. Pamphlet No. 9 (1962), p. 34.
- ⁹ Renzo Titone, *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Pászner-Verlag, Zürich-Schweiz, 1964, pp. 19—20.
- ¹⁰ Lásd a 7. megjegyzést.
- ¹¹ Michael West, *Teaching English in Difficult Circumstances*. Longmans, 1960, p. 48.
- ¹² Dr. Kardos Lajos, *Általános pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1964, pp. 152—153.
- ¹³ J. F. Green, *The Use of the Mother Tongue and the Teaching of Translation*. English Language Teaching. Vol. XXIV., (May 1970), No. 3. pp. 217—223, p. 218.
- ¹⁴ Titone, op. cit., p. 16.
- ¹⁵ Harold E. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London, Oxford University Press, 1968, p. 46.
- ¹⁶ Ivan Poldauf, *Language Awareness*. The Prague School of Linguistics and Language Teaching című kötetben, London, Oxford University Press, 1972, pp. 62—76, p. 62.: „... it is between eight and ten years of age... that a child becomes aware of his mother tongue as a language.”
- ¹⁷ Titone, op. cit., p. 70 ff.
- ¹⁸ Dr. Banó István, *A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek oktatásában*. INYT, 1970/3. pp. 65—76.
- ¹⁹ I. D. Salistra, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Volk und Wissen, Berlin, 1962, p. 16.
- ²⁰ Dallos Gyula Lajos, *Angol nyelvtan*. Pesten, 1853, p. VIII.
- ²¹ Csorba András, *Angol nyelvtan*. Debrecen, 1939, Előszó.
- ²² Dr. Willer József, *Rendszeres angol nyelvtan kezdők és haladók részére. Alak-tan. Az angol nyelv elemei*. Budapest, 1939, pp. 1—2.
- ²³ Nyelvtudományon itt a kontrasztív leíró nyelvészetet értjük.
- ²⁴ Hutterer Miklós, *A konstitutív elemek helye a nyelvtanításban*. Modern Nyelv-oktatás, III. évf. 1. szám, Budapest, 1965, p. 19.

- 25 Mikó Pálné, *Az alkalmazott nyelvészet néhány kérdése a hatékony idegennyelv-
oktatásban*. Kandidátusi értekezés, Budapest, 1963.
- 26 Balogh István, *Bevezetés az orosz nyelv oktatásának módszertanába*. Kandidátusi
disszertáció, Budapest, 1962.
- 27 Juhász János, *Probleme der Interferenz (Ungarisch — Deutsch)*. Kandidátusi
disszertáció, Budapest, 1968.
- 28 Bela H. Banathy and Paul H. Madarasz, *Contrastive Analysis and Error Analysis*.
Journal of English as a Second Language, Vol. IV, (Fall 1969), No. 2, pp. 77—92.
- 29 Metodikai szempontból így soroljuk a főneveket, a melléneveket, az igéket és
a határozószókat. Nem tartjuk szükségesnek, hogy árnyaltan különbséget tegyünk
a „content words” vagy „full words” és a C. C. Fries által használt „parts of
speech” között.
- 30 Charles Carpenter Fries, *The Structure of English*. New York, 1952, pp. 295—
296. C. C. Fries a teljes jelentést (total meaning) három összetevőre bontja:
1. Lexical meaning
 2. Structural meaning
 3. Social or cultural meaning.
- } linguistic meaning
- Fries a strukturális jelentést így fogalmazza meg:
- „... the formal arrangements, the signals, upon which one of the im-
portant types of meaning depends.” (p. 296.)
- 31 A metodika, de még inkább a nyelvoktatás gyakorlata, nem pedig a nyelv objek-
tív törvényszerűségeit leíró nyelvtudomány vezérel bennünket, amikor figyel-
men kívül hagyunk számos, a nyelvtudomány szempontjából lényeges momen-
tumot.
- 32 Mivel a képzők a szavak jelentésének a megváltoztatására szolgálnak, metodi-
kailag általában nem sorolhatók a „funkcionális” nyelvi jelek közé. Nem alkot-
hatják egy behelyettesítő táblázat (Substitution Table) szerves részét, ezért nem
tartjuk indokoltknak Hegyi Endrének a témával kapcsolatos ellenvetéseit: „A le-
író nyelvtan a képzőket a mondatról függetlenül funkcionáló, lexikai jellegű
végződésekként tartja számon, s ezzel kirekeszti a mondatformálás folyamatá-
ból, pedig ott a helyük, ha a nyelvet teljes dinamikájában akarjuk érzékelteni.”
Hegyi Endre: *A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb elvi és
módszertani problémái*. (Az idegen nyelv — anyanyelv című kötetben), Akadé-
miai Kiadó, Budapest, 1970 (pp. 63—75.), p. 73.
- 33 William Francis Mackey, *Language Teaching Analysis*. Longmans, n. d.
- 34 Hutterer, op. cit., p. 18.
- 35 H. Whitehall, *Structural Essentials of English*. Longmans, n. d. pp. 8—28.
- 36 Itt eltekintünk az „ezzei a tollal”, „ez után az óra után” stb. szerkezetektől.
- 37 F. G. French, *English in Tables*. Oxford University Press, London, 1960.
- 38 *Ibid.*, pp. 2—3.
- 39 G. Schlecht, *Der Vergleich deutscher und englischer grammatischer Erscheinun-
gen als Grundlage für eine Verbesserung des Englischunterrichts*. *Moderner
Fremdsprachenunterricht*/1, Volk und Wissen, Berlin, 1968, pp. 75—99.
- 40 *Ibid.*, pp. 77—78.
- 41 Egy idegen nyelvi jel és egy anyanyelvi jel teljes funkciókörének azonosságáról
nem beszélhetünk. Ezzel kapcsolatban lásd a 4.9. pontot.
- 42 A szórend „érzékeltető”, tehát formai természetű.
- 43 A mai magyar nyelvben két kötött morféma kapcsolata önálló jelentésű egy-
ségként jelenhet meg: -vel + -m > velem, -nek + -d > neked, -ról + -unk > ró-
lunk stb.
- 44 Az angolban a C utáni ff csak akkor lehetséges, ha a képzőket is a strukturális
jelentést kifejező elemek közé soroljuk: govern-ment-s, steward-ess-es. Lásd a 32.
megjegyzést.
- 45 A formulák alapján azonosságról is beszélhetnénk, de két nyelv esetében a „ha-
sonlóság” szó jobban kifejezi a valóságot.
- 46 A variációk képzésekor eltekinttünk a Č̂, Č̄ lehetőségeknek a variációk szá-
mát növelő tényétől.
- 47 Ez a variáció a II. típuscsoportozáshoz tartozik.

- ⁴⁸ Saussure, op. cit., p. 96.: „A jelölő, mivel auditív természetű, kizárólag az időben létezik, és olyan sajátosságai vannak, amelyeket az időtől kölcsönöz: a) *kiterjedése van* és b) *ez a kiterjedés csak egy dimenzióban mérhető*: egy vonal. „Az akusztikai jelölők elemei” egymás után jelennek meg; láncot alkotnak.”
- ⁴⁹ Kiefer Ferenc, *A halmazelmélet egy nyelvészeti alkalmazásáról*. Általános nyelvészeti tanulmányok I. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963, (pp. 187—200.) p. 189. Kiefer Ferenc más összefüggésben beszél a halmazelmélet nyelvészeti alkalmazásáról.
- ⁵⁰ A jelen dolgozat keretein belül nincs mód arra, hogy az összehasonlított struktúrák grafikus ábrázolását bemutassuk. Az angol és a magyar nyelvi struktúrák kontrasztív elemzése és az összehasonlított struktúrák grafikus ábrázolása a szerzőnek „*Az angol nyelvi struktúrák oktatásának általános alapelvei, különös tekintettel a kontrasztivitásra.*” című disszertációjában kapott helyet.
- ⁵¹ Az egyszerűbb modellek kapcsán természetesen sor kerül magának a *főnévnek*, a *melléknévnek*, a *névmásnak*, a *határozószónak*, az *igének* és az *igenévnek* a kontrasztív elemzésére is, de mindenkor csak mint *mondatrész-funkciót* betöltő egységekre, tehát *mondatokba* helyezve.
- ⁵² Hasonló elvek szerint érül fel: Budai László—Radányi Tamás, *Angol nyelvtan a középiskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.
- ⁵³ Az adott formák összes lehetséges funkcióinak, illetve az adott funkciókat kifejező összes lehetséges formai elemeknek a felsorolását nem tartjuk szükségesnek és a dolgozat keretein belül megvalósíthatónak.
- ⁵⁴ Az angolnyelv-oktatásban különösen fontos, hogy különbséget tegyünk *idő (time)* és *igeidő (tense)* között. Ezzel kapcsolatban lásd: A. S. Hornby, *A Guide to Patterns and Usage in English*. Oxford University Press, London, 1954.
- ⁵⁵ Kétségtelen, hogy a különböző formák (f_1 — f_5) jelentése árnyalatokban eltér egymástól, de a jövő időt (Future Time) mind az öt forma kifejezi, ha nem is önmagában, de a mondat egészen belül.
- ⁵⁶ Banathy and Madarasz, op. cit.; valamint a szerző 11 210 nyelvi adata (tesztek) épülő statisztikája, amellyel kapcsolatban lásd az 50. pontban említett disszertációt.
- ⁵⁷ Banathy and Madarasz, op. cit., p. 77.

THE ROLE OF THE STRUCTURES OF HUNGARIAN AS A NATIVE-LANGUAGE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

by László Budai

After having examined some general views concerning the role of the mother tongue in foreign language teaching this paper points out the differing conditions under which a child learns his mother tongue. Accepting the principle that „the *how* of learning determines the *how* of teaching” the author lays special stress on the necessity of revealing psychological and physiological similarities and differences between native-language learning and foreign-language learning. There can be no doubt that the native-language being deeply set in the nervous system of the learner is a major factor in determining the how of foreign language teaching.

In order to locate and describe the points of difficulty English language teaching methodology needs contrastive linguistic analysis of which the idea is based on the assumption that many of the difficulties the learner has with English language learning are due to the interference of habits from Hungarian.

On the basis of linguistic science the fourth part of the paper gives an outline of a contrastive pedagogical grammar describing the mechanism of both languages by comparing the formal elements of English conveying structural meanings with those of Hungarian having similar or identical functions in certain contexts. The problem influenced by several methodological considerations has been approached from a new angle. Aiming at the exact description of the components and structures of both languages the author employs a metalanguage and mathematical methods. Constraint of space has prevented him from giving more examples of the contrastive data.

The main purpose of this paper has been to show that English language teaching methodology as well as successful foreign-language learning require contrastive linguistic analysis revealing to us conflicting points between the mother tongue and the English language and telling us about potential learning problems. On the basis of the contrastive data tested empirically by error analysis complementing the findings of contrastive analysis it becomes possible to identify the learning task, to attain greater efficiency in teaching and a faster, more appropriate kind of learning.

РОЛЬ СТРУКТУРЫ ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКА, КАК РОДНОГО В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ласло Будан

Рассмотрев несколько общих положений, связанных с ролью родного языка в обучении иностранному языку, настоящая статья указывает на разные условия, при которых ребёнок учится своему родному языку. Принимая за основу тот принцип, что вопрос „как” учить определяет вопрос „как” обучать, автор этой статьи особенно подчёркивает необходимость открытия психологического и физиологического сходства и разности между учением родного и иностранного языка. Не может быть сомнения в том, что родной язык, коренящийся глубоко в нервной системе учащегося, является более значительным фактором для определения вопроса: „как” обучать иностранному языку.

Для того, чтобы определить и описать трудные моменты обучения английскому языку, методика нуждается в контрастном лингвистическом анализе, идея которого основывается на том предположении, что многие трудности, с которыми сталкивается учащийся при учении английского языка, приписываются к интерференции обычаев, взятых из венгерского.

На основе языкознания четвёртая часть статьи даёт обзор контрастной педагогической грамматики, описывающей механизм обоих языков, сопоставляя формальные элементы английского языка, имеющие структурные значения с теми же элементами венгерского языка, которые выполняют подобные или идентичные функции в данном контексте. Проблема была рассмотрена с новой точки зрения под воздействием некоторых методических соображений. Стремясь к точному описанию компонентов и структур обоих языков, автор использует „Мета-язык” и математические методы. За недостатком нужного объёма у автора была ограничена возможность дать больше примеров контрастных данных.

Главная цель этой статьи — показать, что и методика обучения английскому языку и плодотворное ученье иностранного языка требуют контрастного языкового анализа, открывающего противоречия между родным и английским языками, указывающего и на потенциальные проблемы учёбы.

Дополняя результаты контрастного анализа, на основе контрастных данных, подвергнутых испытанию на практике путём анализа ошибок, становится возможным определить стоящую перед нами задачу, достигнуть большей эффективности в преподавании и найти более прочный и подходящий вид учёбы.