

A KONTRASZTÍV PEDAGÓGIAI GRAMMATIKA AZ ANGOLNYELV-OKTATÁSBAN

DR. BUDAI LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1974. december 10.)

1. A kontrasztív pedagógiai grammatika

1.1 A modern idegen nyelvek oktatásának a történetében a grammatika lényegéről, a grammatikának az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről vallott nézetek mindenkor a nyelvoktatási tendenciák egyik fő ütközőpontját jelentik.

Abban a legtöbb metodikus és nyelvtanár egyetért, hogy valamilyen nyelvtanra szükség van ahhoz, hogy az idegen nyelv — a jelen esetben az angol nyelv — konstrukcióit a tanulók elsajátíthassák. Pontosán meg kell azonban határoznunk, hogy milyen szerepkört szánunk a nyelvtannak, milyen nyelvtanra gondolunk, mielőtt arra a kérdésre válaszolnánk, hogy mi a jelentősége, hol a helye a grammatikának a modern idegennyelv-oktatásban.

1.2 A Tanterv és Utasítás [1] a következőképpen körvonalazza a nyelvtannak a korszerű angolnyelv-oktatásban betöltött szerepét:

„A nyelvtant *korszerű, gyakorlati szempontok* szerint kell tanítani. Az egyik ilyen fő szempont a beszéd érdekében történő tanítás. Ebből a szemszögből nézve a nyelvtan tanításának eszközjellege van: nem a nyelvtani szabályok ismerete a cél, hanem a nyelvtani jelenségek, szabályok gyakorlati, azaz a beszédben való *alkalmazása*.”

Röviden fogalmazva tehát *egy eszközjellegű, gyakorlati célokat szolgáló pedagógiai nyelvtanra* van szükségünk.

1.3 Újabban egyre több szó esik a szakirodalomban az ún. pedagógiai grammatikáról (pedagogic grammar, esetleg teaching didactic grammar), amelyet a szerzők a nyelvészeti grammatikákkal (linguistic grammars) állítanak szembe. A pedagógiai grammatika (a továbbiakban: PG) meghatározásával azonban már ritkábban találkozhatunk. Általában be kell érünk annyival, hogy oktatási célokra készült grammatikáról van szó, amit egyébként a neve is elárul. A témával foglalkozó tanulmányok közül Herbert L. Kufner [2] dogozatából tudhatunk meg a legtöbbet a PG lényegéről.

Kufner megállapításait az alábbiakban összegezhetjük:

A PG összefügg a metodika leglényegesebb *mit-miért-hogyan* kérdéseivel:

- A tananyag egyik komponense.
- A tananyag egyéb komponenseivel szintézisben az idegennyelv-oktatás céljait segít megvalósítani.
- A nyelvoktatás folyamatában különféle eljárások, eszközök, szervezeti formák alkalmazását teszi szükségessé.
- A társtudományokra és a pedagógiai tapasztalatra épít. Eklektikus, mert nemcsak egy bizonyos nyelvi modellre, pedagógiai, pszichológiai stb. irányzatra, iskolára támaszkodik, hanem szelektál, és minden elméleti megállapítást a gyakorlattal szembesít; értékmérője a hatékonyság.

Kufner a PG öt fázisáról beszél, természetesen tartva bizonyos átfedéseket:

1. A célnyelv leíró elemzése (Deskriptive Grammatik).
2. A kontrasztív nyelvi elemzés (Kontrastive Grammatik).
3. A feladatok elemzése (Aufgabenanalyse, Task Analysis):
 - a) a kialakítandó készségek (Fertigkeiten),
 - b) a teljesítményszintek (Leistungsebenen) meghatározása.

A kezdők szintjén a nyelvet mint szokásrendszert (Gewohnheitsstruktur) fogjuk fel, de haladó szinten ugyanolyan fontos az alkotóképes nyelvtudás (Sprache = rule-governed behavior) kialakítása is.

4. A tananyagnak az oktatási céloktól függő körülhatárolása, elrendezése, a részfeladatok meghatározása.

5. Empirikus visszacsatolás (Feedback), amely főként hibaelemzés útján történik.

Az első két fázisban elsősorban nyelvészeti aspektusok érvényesülnek, de a három utolsó fázis határozottan didaktikai természetű, és a döntő szó a pedagógusé és a pszichológusé.

Kufner nagyon lényegesnek tartja az első fázist. A célnyelv leíró elemzése előtt meg kell vizsgálni a különféle nyelvelemző modelleket, hogy a legmegfelelőbbekre támaszkodhassunk az elemzés folyamán. Szerinte valamennyi eddigi leíró nyelvtan (Deskriptive Grammatik) egyoldalú, ezért a PG ezen fázisa is szükségszerűen *eklektikus*. Megállapítja, hogy a kontrasztív nyelvi elemzés minősége és használhatósága döntően az alapjául szolgáló leíró elemzéstől függ.

1.4 A Kufner által felsorolt fázisokra valóban szükség van a PG megalkotása és alkalmazása során, de a fázisok sorrendje erősen vitatható. *A nyelvoktatás céljai már a leíró nyelvi elemzést és a kontrasztivitást is nagymértékben meghatározzák.*

A PG fenti jellemzésének van egy másik hiányossága is: A Kufner-féle definíció csak akkor lenne teljes értékű, ha magáról a „grammatiká”-ról is többet tudnánk. A „grammatiká”-t minden esetben meghatározottnak veszi Kufner. Amit a PG-ről elmondott, azt szinte minden változtatás nélkül elmondhatta volna a lexikáról is. Ahhoz, hogy a PG-t pontosabban meghatározhassuk, többet kell tudnunk magáról a „grammatiká”-ról; nyelvészeti és nyelvoktatás-metodikai kritériumok alapján szét kell választanunk egymástól a grammatikát és a lexikát [3].

1.5 *A metodikai elveket a PG valamennyi fázisában közvetkeztesen érvényre kell juttatni:* Az idegennyelv-oktatás céljainak megfelelően határozzuk meg a grammatikai anyagot, amelyet nyelvészeti és metodikai

szempontok szerint írunk le és hasonlítunk össze az anyanyelv funkcionálisan megfelelő nyelvtani struktúráival. A nyelvtani anyag csoportosítása, elrendezése alapvetően a metodika elveinek megfelelően történik, akár a *megszakított* (= témákba ágyazott, leckékre bontott), akár a *folytonos vagy rendszeres* PG-ről van szó. A metodikai elvek természetesen a leg-egyértelműbben a nyelvtani anyag átadása, a nyelvtannak a jártasságok és készségek szolgálatába állítása során érvényesülnek. A nyelvoktatás céljaitól, objektív és szubjektív tényezőitől független nyelvtudomány önmagában nem tudja meghatározni a PG anyagát, a nyelvleírásnak és a két nyelv összehasonlításának a nyelvoktatás hatékonysága szempontjából lényeges kritériumait. (Az idegennyelv-oktatás eleve kudarcra van ítélve, ha a hogyanra is a nyelvtudománytól, pontosabban annak egy bizonyos irányzatától, modelljétől várja a választ.)

2. A kontrasztív pedagógiai grammatika tantervi vonatkozásai

Nyugodtan állíthatjuk, hogy a Magyarországon jelenleg érvényben levő angol nyelvi tantervek — a tantervi utasításokat is beleértve — grammatikai vonatkozású részei tulajdonképpen a világ bármilyen anyanyelvű tanulói számára készülhettek volna; hiszen csak elvétve van bennük nyoma olyan kitételeknek [4], amelyek a magyar anyanyelv és az angol nyelv hasonlóságainak, illetve kontrasztjainak a mérlegeléséről tanúskodnának.

Nem hiszek ugyan az ún. ‚kognitív‘ módszerben — mint ahogy egyéb hangzatos jelzőkkel ellátott, féligazságokat hirdető ‚módszerek‘-ben sem —; meggyőződésem, hogy egy idegen nyelvi tananyagot az oktatási célon és feltételeken kívül alapvetően magának az adott idegen nyelvnek a jellegzetességei határoznak meg, de ez nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy a tantervi anyag tanévekre bontásakor és a nyelvtani anyagnak a receptivitás és a produktivitás szerinti differenciálásakor, a tantervi utasítások, a követelmények megfogalmazásakor az eddigieknél sokkal jobban ne érvényesíthetnénk a kontrasztív nyelvi elemzés és a hibaelemzés által feltárt törvényszerűségeket és általában a pedagógiai tapasztalat idevágó megállapításait.

3. A kontrasztív pedagógiai grammatika mint tankönyvi anyag

3.0 A PG mint tankönyvi anyag jellemzői nagymértékben függenek attól, hogy a folytonos vagy a megszakított PG-ről van-e szó.

A miért-mit-mennyit kérdésekre válaszoló, metodikai-nyelvészeti alapon nyugvó kontrasztív nyelvi elemzés (leírás és összehasonlítás) és a szelekció után a metodikai elvekre, a hibaelemzésre és a pedagógiai ‚bölcsességre‘ (ezen az elmélet és a gyakorlat analizálásának és szintetizálásának és a *dönteni, választani* tudásnak a képességét értem) támaszkodva felelhetünk a tágabb és a szűkebb értelemben vett graduáció és prezentáció [5] hogyanjára, és oldhatjuk meg mind a folytonos, mind a megszakított PG mint tankönyvi anyag problematikáját.

3.1 A folytonos vagy rendszeres pedagógiai grammatika

A folytonos PG mint tankönyvi anyag főbb jellemzői:

a) Az idegennyelv-oktatás segédeszközei közül a folytonos PG-nek a legerősebb a kapcsolata a nyelvtudománnyal, karakterét döntően meghatározza az alapjául szolgáló nyelvleírási mód, hiszen maga is egyfajta nyelvleírás. A nyelvészeti kritériumok azonban csak abban az esetben érvényesülhetnek maradéktalanul, ha megfelelnek a metodikai elveknek, egyébként módosulnak, sőt a PG szükségszerűen *eklektikus* jellegéből fakadóan, a nyelvleírási módok keveredhetnek is. A folytonos PG tehát általában követi az alapjául szolgáló nyelvleírási módot, de bármikor eltérhet attól, ha metodikai szempontból annál célravezetőbb eljárást talál.

A tágabb értelemben vett szelekciót és a graduációt nyelvészeti-metodikai, a szűkebb értelemben vett graduációt és a prezentációt pedig elsősorban metodikai megfontolások irányítják.

b) A folytonos PG szerkezetét egészében véve az adott idegen nyelv jellege határozza meg; a kontrasztivitás csak a részletekben, a szűkebb értelemben vett graduációban és prezentációban jut érvényre.

A feldolgozás során következetesen szembe kell állítani a tipikus struktúrákat oly módon, hogy a szerkezeteket alkotó egységek mindkét nyelvben elkülönüljenek, és a megfelelések, a hasonlóságok és a kontrasztok megállapíthatók legyenek. A következetesen megadott magyar anyanyelvi példáknál célszerűbbek lennének az egyes grammatikai jelenségeket mindkét nyelvben szemléletesebben megvilágító és a gyakorlati, sőt a nevelési célokat is tökéletesebben szolgáló mintaszerkezetek és a belőlük elvont, csak a strukturális jelentést kifejező modellek.

c) A folytonos kontrasztív PG a tantervi grammatikai anyagot dolgozza fel, amelyet konkrét nyelvi példáiban szorosan követ, de struktúrájában a „teljességre” törekszik, hogy az ismeretanyag koncentrikus bővülésekor is megfelelő támpontul szolgálhasson. Konkrét nyelvi anyagával az ismétlés, a megerősítés, illetve a korrekció segédeszköze, kontrasztív példáival jó szolgálatot tesz az anyanyelvnek is; áttekintő, rendszerező tulajdonságánál fogva pedig igen nagy *nevelőerővel* bír.

3.2 A „megszakított” pedagógiai grammatika

A „megszakított” jelzót csak a *tankönyv* elkülönített grammatikai anyagára vonatkoztatva használhatjuk, hiszen sem a tankönyv, sem a tanítási óra nem nélkülözheti a nyelvtani szerkezeteket akkor sem, ha a címben, illetve a célkitűzésekben nem közvetlenül valamilyen grammatikai téma szerepel.

A nyelvtani anyag feldolgozását illetően az idegen nyelvi tankönyvek — a nyelvtani anyag önállóságának csökkenő sorrendjében — általában öt típusba sorolhatók:

1. A tankönyv csak a nyelvtani struktúrákat graduálja és prezentálja, a kontextus (szituáció vagy/és szöveg) megteremtése a tanár feladata. A tankönyv legfeljebb csak a struktúrákat alkalmazó mikro-szituációkat

ad Az ilyen tankönyv is nagymértékben különbözik a folytonos vagy rendszeres PG-től, mert felépítettségét elsősorban csak metodikai kritériumok határozzák meg.

2. Az egészében és részleteiben is graduált, a leckékben elkülönítetten megjelenő grammatikai anyagnak van alárendelve a kontextus.

3. A kellően graduált és önálló részként megjelenő grammatikai anyag a kontextusnak van alárendelve.

4. Csak a kontextus kísérőjeként, ad hoc-szerűen fordulnak elő grammatikai jelenségek.

5. A kontextust nem egészíti ki grammatikai anyag. Bizonyos nyelvtani szerkezetek kiemelése (főként ismétlési céllal) tanári feladat.

A fenti típusok egymástól külön-külön, hosszabb távon (tanévek) is érvényben lehetnek, de a nyelvoktatás szintjétől függően tanévenként (vagy hasonló időszakonként) is változhatnak egy bizonyos oktatási rendszeren belül is.

Hazai nyelvkönyveink zöme a második, de főként a harmadik, haladó fokon pedig a negyedik és az ötödik (szöveggyűjtemény) típushoz sorolható.

Az oktatás általános és speciális célrendszerétől, az adott feltételektől elvonatkoztatva nem minősíthetjük a fenti típusokat, de tulajdonképpen grammatikaoktatásról csak az első három típus esetében beszélhetünk. Mivel az első típus hazai tanintézeteinkben nem jellemző, a továbbiakban csak a második és a harmadik típusra vonatkozóan teszünk megjegyzéseket. A „megszakított” jelző csak abban az esetben lehet érvényes, ha egy tervszerűen felépített rendszer megszakítottságáról van szó.

A megszakított (intermittens) pedagógiai grammatika főbb jellemzőiként a következőket említhetjük:

a) Az előzőekből már következik, hogy tágabb és szűkebb értelemben véve is a *metodikai* elveknek megfelelően graduált grammatikával állunk szemben. Az éves tantervi anyagból a taníthatóság (teachability), a hasznosság (usefulness), a gyakoriság (frequency) szem előtt tartásával (a harmadik típus esetében a kontextus igényeit is figyelembe véve) szelektál a tankönyvíró, és a fokozatosság elve alapján oly módon dolgozza fel konkrét nyelvi anyagát, hogy az mind a tanuló, mind a tanár számára az oktatási célok megvalósításának alkalmas eszközévé váljék. Nyelvészeti megfontolások inkább csak az egyes nyelvtani jelenségek prezentációjában érvényesülnek, természetesen eklektikus módon.

b) A kontrasztív nyelvi elemzés és a hibaelemzés megállapításait a tankönyvírónak következetesen figyelembe kell vennie.

A grammatikai anyag megfelelő csoportosítása, a csoportok belső rendjének megteremtése, az egyes csoportok sorrendjének a megállapítása, az egészre és a részekre fordítandó, illetve fordítható idő mennyiségének a meghatározása, azaz a megtanítandó struktúrák térbeli és időbeli elrendezése a tankönyvíró legfontosabb teendői közé tartozik, amelynek végzése közben a két nyelv hasonlóságaira és kontrasztjaira állandóan ügyelnie kell.

A részeknek az anyanyelv tulajdonságaitól elvonatkoztatott *arányosítása* (amelyet természetesen az adott idegen nyelv jellege is nagymérték-

ben meghatároz) az idegennyelv-oktatás sikertelenségének egyik oka. Az *egy lecke + egy (vagy egy bizonyos számú) jól körülhatárolt nyelvtani jelenség* matematikai arányossága minden ésszerűséget nélkülöz. A leg-
alapvetőbb, valamint a kontrasztok miatt legproblematiszabb struktúrák
oktatását térben és időben szét kell húzni; míg a ritkábban előforduló és
a hasonlóságokat mutató struktúrákat tömöríteni és az előbbieket időben
késleltetni kell [6]. Az arányosítás nagymértékben függ attól is, hogy a
nyelvi jelenségeket a receptív vagy a produktív tevékenységi formák szol-
gálatába akarom-e állítani, de végső fokon a receptivitás és a produkti-
vítás szerinti differenciálás is egyrészt az anyanyelv által is kikényszerít-
ett kompromisszum.

A tankönyv grammatikai gyakorlatainak a számát és sorrendjét rész-
ben ugyancsak az anyanyelv jellegzetességei határozzák meg:

— A szelekcióban és a graduációban a kontrasztivitás csak implicite,
míg a prezentációban mind implicite, mind explicite érvényesülhet.

A tankönyvnek a grammatikai jelenségeket konkrét nyelvi egységek,
mintaszerkezetek és a belőlük elvont, csak a strukturális jelentést kifejező
modellek segítségével szemléletesen — lehetőleg képpel kísérve vagy mik-
roszituációba helyezve —, a struktúrákat alkotó lényegesebb részegysége-
ket elkülönítetten, de egyben keretbe is foglalva kell prezentálnia.
A grammatikai struktúrák prezentálásának módja segítse elő a struktú-
rák analizálásának és szintetizálásának a képességét és a modelleken vég-
zett tudatos *műveletekre*, valamint az *analógiára* épülő kreatív nyelvhasz-
nálatot.

Explicit szabályok helyett a bemutatott angol nyelvi struktúráknak
funkcionálisan megfelelő, részegységeikben ugyancsak elkülönített konkrét
anyanyelvi szerkezeteket vagy/és modelleket következetesen vagy csak
bizonyos esetekben hozhat a tankönyv, de ezt a feladatot áthárítja a ta-
nári kézikönyvre vagy magára a tanárra is.

Haladóbb fokon — kellő körültekintéssel esetleg szinte kezdettől fog-
va — okvetlenül szerepeljenek a gyakorlatok között a két nyelvet valami-
lyen módon (és itt nem elsősorban a hagyományos értelemben vett ana-
lizáló fordításra gondolok; de erről majd később) egymással kapcsolatba
hozó feladatok.

c) A tankönyv mind a mai napig a tanár és a tanuló legfontosabb se-
gédesszövege, a legcélravezetőbb tanítási módszer és tanulási mód sugalma-
zója, ezért a kontrasztív szemlélet általánossá tétele és egyben az ide-
gennyelv-oktatás eredményességének a fokozása elsősorban a tankönyv
feladata.

4. A tanítási óra grammatikai anyagának megtervezése

4.0 A tématerv és az óraterv, illetve az óravázlat feladataival, elké-
szítésük módjaival behatóan foglalkozik a legkorszerűbb szakdidaktikai
elvek szerint összeállított *Általános metodika* (1972) c. tankönyv (pp. 282—
291), ezért elsősorban csak a témának a nyelvtannal kapcsolatos problema-
tikáját érintem.

4.1 A tematikus terv

A tanmenethez igazodó és a tankönyvi anyagra épülő tematikus terv/tématerv egyik leglényegesebb feladata a témának, azaz egy bizonyos leckének tanítási órákra való bontása, a leckerészek és a részfeladatok időbeli és fontossági sorrendjének a megállapítása. Az egyes anyagrészekre fordítandó, illetve fordítható idő- és energiamennyiség pontos meghatározása nélkül aligha valósíthatnánk meg a tantervi követelményeket, nem a tantervi céloknak megfelelő arányokban tudnánk fejleszteni a receptív és a produktív, a szóbeli és az írásbeli tevékenységi formákat.

Az általános iskolai angol nyelvi tankönyvekben vannak egy vagy két tanítási órára szánt leckék is, amelyek a globális tervezéskor kevesebb (az óraterv elkészítésekor viszont, amennyiben új lexikai és grammatikai anyagot és szöveget is tartalmaznak, annál több) gondot okoznak, de már az általános iskola felsőbb osztályai, de még inkább a középiskolai osztályok számára készült angol nyelvi tankönyvek — de más idegen nyelvi tankönyvek is — kis részben három, nagyobb részben pedig négy vagy öt órára szóló témákat tartalmaznak, amelyek már csak gondosan elkészített tematikus tervek segítségével dolgozhatók fel eredményesen.

A lecke lexikai (L), grammatikai (G) anyagának és a szövegnek (T = text) a feldolgozása, amennyiben együttesen fordulnak elő a leckében, — a lecke anyagának jellegétől, az oktatási céloktól és egyéb feltételektől függően — az alábbiak szerint követheti egymást.

1.	2.	3.									
<table border="1"><tr><td>L</td></tr><tr><td>G</td></tr><tr><td>T</td></tr></table>	L	G	T	<table border="1"><tr><td>G</td></tr><tr><td>L</td></tr><tr><td>T</td></tr></table>	G	L	T	<table border="1"><tr><td>L</td></tr><tr><td>T</td></tr><tr><td>G</td></tr></table>	L	T	G
L											
G											
T											
G											
L											
T											
L											
T											
G											

Megjegyzések:

a) A TLG, TGL, GTL lehetséges permutációs sorok, a téma feldolgozásában azonban a komponensek ilyen sorrendjei nem jöhetnek számításba, hiszen a lexika nem maradhat el a szövegtől.

b) Egy-egy leckén belül a komponensek külön-külön (pl. egy lecke = egy tanítási óra) vagy kettesével is előfordulhatnak. Variációs sorok két komponens esetén: LG, GL, LT, GT, TG, TL (ez utóbbi az a. pont értelmében kizárva).

c) A komponensek egy témán belül egynél több órára is kiterjedhetnek: LLGT, GGLT, LLGTT stb.

d) A témát szintetizáló óra (S) (egy vagy ritkábban több) zárhatja: LGTS, GLTS, LTGS stb.

e) Az LGT, GLT, LTG sorrend *egyetlen* órán belül is érvényesülhet (amennyiben egy lecke = egy tanóra, bár az ilyen, egy órára tervezett,

új lexikát, új struktúra(ka)t és még szöveget is tartalmazó, az esetek többségében minden metodikai megfontolást nélkülöző leckéket aligha tekintethetjük az idegennyelv-oktatás hatékony eszközeinek), sőt ilyenkor a TLG, GTL sorok is számításba jöhetnek, ha a T igen rövid (pl. egy mondat), illetve a T-nek csak egy kis szakaszáról van szó, ha a T = mikroszituáció. Helyesebb azonban, ha ilyen esetekben a szöveg és az új lexikai egység *szimultaneitásáról* beszélünk, mert a szöveg kapcsán az iniciális prezentáció is megtörténik.

A grammatikai struktúrák prezentációja tehát

- követheti az új lexikát, megelőzve a szövegfeldolgozást;
- megelőzheti mind a lexikát, mind a szöveget;
- követheti a lexikát és a szöveget.

A nyelvtani anyagnak a (szintetikus) szövegfeldolgozást megelőző prezentálása akkor célszerű, ha a lecke új struktúráit a produktív (főként szóbeli) nyelvi tevékenységi formák szolgálatába akarjuk állítani.

A lexikának és a grammatikának a szöveget megelőző sorrendjét aszerint állapítjuk meg, hogy az adott leckén belül a két komponens milyen függőségi viszonyban van egymással:

— A támaegység első órájára vagy óráira tervezhetjük a grammatikai anyagot, ha az új szókincs függetleníthető az új struktúráktól;

— Míg ellenkező esetben először az új lexikai egységeket tanítjuk meg, amelyekre a nyelvtani szerkezetek prezentálásakor majd támaszkodni fogunk. Ha például az angol nyelvoktatás kezdetén, legelső igeidőként a Present Continuous Tense-t akarjuk tanítani, ehhez lexikai egységekre, igékre van szükségünk, amelyeket az igeidő prezentálása előtt felszólító módbeli alakjukban tanítunk meg. A lexikának és a grammatikának fentebb javasolt kategórikus szétválasztása azonban — mint például az iménti felszólító mód esetében sem, amikor látszólag ugyancsak lexikát, de a valóságban grammatikát ($\emptyset + V - \emptyset$) is tanítunk — nem mindig lehetséges, és nem is szükséges.

A lecke grammatikai anyagát a szövegfeldolgozás utánra hagyjuk — ami igen nagy időbeli késleltetést is jelenthet —, és a szövegfeldolgozás során *lexikai kezelésbe* vesszük, ha az új struktúrákat — legalábbis az idegennyelv-oktatás adott szakaszában — a receptivitás szintjén akarjuk tartani.

A tematikus terv a lecke feldolgozandó nyelvtani anyagát az alábbi módon tagolja:

1. A nyelvtani jelenség *megnevezése* grammatikai kategóriákkal vagy kategóriaszimbólumokkal.

Ez a tématervezés legkevésbé lényeges pontja; a megnevezés el is maradhat, mert a következő két lépés egyértelművé teszi a feladatot.

2. Az indukciós alapul szolgáló *mintaszerkezet mikroszituációba* vagy nagyobb kontextusba helyezve.

(Mintaszerkezetre mindenkor szükség van, akár induktíve, akár deduktíve akarjuk tanítani a nyelvtani jelenséget.)

3. A strukturális jelentést kifejező *modell*.

A modellt általában úgy kapjuk meg, hogy a *mintaszerkezetből kivonjuk a lexikai egységeket, és csak a funkcionális morféimákat hagyjuk meg*. Igen gyakran azonban további egyszerűsítésekre van szükség. A modellekből

el kell hagyni minden fölösleges, a struktúrára nem jellemző bővítmenyt, és olyan egyszerű formára kell azokat redukálni, amelyen a műveletek (bővítés, behelyettesítés, transzformáció) könnyen elvégezhetők. Természetesen arra kell törekedni, hogy a mintaszerkezet és a modell minél szorosabb kapcsolatban álljon egymással.

4. Az angol és a magyar nyelvi szerkezetek *leírása, összehasonlítása*, a hasonlóságok és a kontrasztok megállapítása, a *potenciális interferenciahatások* kimutatása.

Az idegennyelv-oktatás mindennapos gyakorlatában a tanár nem a „*leíró és kontrasztív*” (Descriptive and Contrastive), hanem a „*leíró-kontrasztív elemzés*” (Descriptive-Contrastive Analysis) lépéseit követi [7]: kiválaszt egy nyelvi jelenséget (a tankönyv egy bizonyos leckéjének grammatikai anyagából), amelyet mindkét nyelvben leír és azonnal összehasonlít, megállapítja a hasonlóságokat, valamint a kontrasztokat, és dönt a prezentálás módjáról.

5. *Az idegen nyelven belüli potenciális interferencia.*

6. Egyéb, a formára vagy és a funkcióra vonatkozó megjegyzés (pl. más idegen nyelv zavaró vagy transzferens hatása).

A fenti pontok kellő mennyiségű információt szolgáltatnak a *tudatosításra* vonatkozóan. A mikroszituáció utal a *szemléltetés* módjára; a modelleken végezhető — esetleg külön meg is nevezett, bár ez inkább óratervi feladat — műveletek, a két nyelv hasonlóságai, illetve kontrasztjai, az idegen nyelven belüli potenciális interferencia vagy annak valószínű hiánya meghatározza a *prezentáció módját*, a *gyakorlatok* fajtáit, arányait, sorrendjét; a mintaszerkezet, valamint a modell pedig majd a *táblakép* lényegét alkotja.

A tématerv készítésekor nagy gondot kell fordítani arra, hogy a régi és az új struktúrák szervesen kapcsolódjanak egymáshoz, és arra, hogy az új struktúrák megfelelő alapul szolgáljanak az elkövetkező órák nyelvtani anyaga számára.

A gondosan elkészített tematikus terv biztos alapot teremt az óraterv számára.

4.2 *A grammatikai anyag óratervi vonatkozásai, általános megjegyzések*

A grammatikai struktúrák oktatása a tanítási óra *fő* vagy *járulékos* feladata. Mind *fő*, mind *járulékos* feladatként egyaránt jelenthet iniciális vagy ismételt tanítást (initial repeated teaching).

Járulékos feladatként az iniciális grammatikatanítás főként lexikai kezelésbevétel, az ismételt tanítás pedig alkalmi (tervezett vagy spontán) ismétlést jelent, amelynek célja az adott nyelvtani szerkezet megerősítése vagy sokkal inkább korrigálása. A grammatikai struktúrák ismételt oktatása *fő* feladatként is megerősítést vagy korrekciót jelent, de sokkal rendszerezettebb és szervezettebb formában, a tanítási óra jelentős részére vagy egészére kiterjesztve. A nyelvtani szerkezetek ismételt oktatása általában újabb lexikai töltettel, más struktúrákkal összekapcsolva vagy 'és

azokkal szembeállítva, megváltozott kontextusban történik. Az órateremben a járulékos feladatként — kivételt képez az óráközben szükségessé váló, korrekciós célokat szolgáló ismétlés — szereplő grammatikaoktatást is meg kell jelölni, de nyilvánvaló, hogy a legkörülményesebb tervezést az új nyelvtan mint a tanítási óra fő feladata igényli:

Az LGT és a GLT típusú tématerv szerinti grammatikaoktatás lényegében véve azonos módon történik, az eltérések elsősorban csak az új struktúrákhoz felhasznált lexikai egységek különbözőségéből adódnak. Az LTG — a grammatikai anyagot a receptivitás szintjén hagyó — típusban is benne van a grammatikaoktatás minden lényeges fázisa, de az iniciális prezentáció módja — amely ilyen esetekben inkább szöveghez, mint szituációhoz kötött —, a gyakorlatok fajtái, de főként aránya és intenzitása eltér az előző két típustól. Minthogy az általános és a középiskolai angolnyelv-oktatás fő feladata a gyakorlati célok (produktív, elsősorban szóbeli nyelvi tevékenységi formák) megvalósítása, fejtegetéseimben a szöveg előtti, a szintetikus olvasást megelőző grammatikaoktatásra mint korszerűbb, de nehezen terjedő feldolgozási módra szorítkozom.

Az óraterv a tématervre támaszkodva, annak pontjait tovább részletezve, az apróbb részek, lépések graduációjára gondosan ügyelve, elsősorban a *hogyan* kérdésével foglalkozik, amelyben a *hogyan tanítani a hogyan tanulni függvénye*.

1. Az órateremben a tanár a tématervben feltüntetett, indukciós bázisként szolgáló mikroszituációból kiindulva kidolgozza azokat a helyzeteket, szemléltetési eljárásokat, amelyeknek a segítségével a tanítási órán az új nyelvtani struktúrák jelentését közvetíti.

A nyelvi formák funkciójának a prezentálása lényegében kétféleképpen történhet:

— a fizikai *valóság* elemeinek, jelenségeinek, relációinak (konkrét tárgyak, személyek, cselekvések, történések, tulajdonságok vagy a valóság képi mása, gesztusok, mimika stb.) a segítségével;

— *nyelvi* (idegen nyelvi vagy anyanyelvi) eszközökkel.

A *magyar anyanyelv segítségét* csak akkor vesszük igénybe, ha a szemléltetés (a legtágabb értelemben véve) és az idegen nyelvi eszközök (szinoníma, antoníma, körülírás stb.) nem vezetnek célhoz. (Minderről persze nem a tanítási órán, hanem az óraterv készítésekor dönt a tanár.)

2. A formát és a funkciót egyesítő, szituáció(k)ba helyezett mintamondato(ka)t imitatíve és intuitíve tanulják meg a tanulók. A mintamondatok célja kettős: közvetlen és közvetett. Konkrét nyelvi anyaguk közvetlenül felhasználható a gondolatoknak az adott idegen nyelven történő kifejezéséhez; közvetve pedig a kreatív [8] nyelvhasználatot segítik, mert „ad analogiam” számtalan más, hasonló formájú struktúra szerkeszthető, elvonhatók belőlük a modellek, amelyek a tanítási óra következő fázisában folyó tevékenység alapját képezik.

3. A modelleken végzett műveletek elsősorban a forma begyakorlását célozzák, bár bizonyos fokig a forma és a funkció egysége a gyakorlás ezen szakaszában is biztosított. A szituációhoz vagy általában a nagyobb kontextushoz nem kötött modelles gyakorlatok, bármennyire mondatközpontúak legyenek is, alig lépnek túl az öncélú grammatizáláson, noha azt ma-

gasabb szinten végzik; ezért a grammatikai struktúrák funkcióinak a be-
gyakorlása a modellek alapján is életszerű szituációkban történjék.

4. *A transzformációs gyakorlatok csak jártasságokat fejlesztenek; a produktív szóbeli teljesítményekhez pedig nem elegendő a jártasságszintű nyelvtudás. Igaz ugyan, hogy bizonyos formai elemek a transzformációk során is automatizálódhatnak, de a nyelvi készségek kialakításához nem az alapstruktúrák transzformációjára, hanem a transzformok önálló struktúrákként való automatizálására van szükség, mert csak így alakíthatunk ki szoros asszociációkat forma és forma, forma és funkció, 'nyelvi jelentés' [9] és valóság között. A grammatikai struktúrák kreatív használata — legalábbis egy tanult idegen nyelv esetében — nem transzformáló, hanem szelektáló képességet jelent. Ez a szelektálás azonban a nyelvi készségek szintjén nem lehet tudatos választás, hanem csak asszociációk eredménye.*

5. Az alapmodellek és valamennyi modellvariánsuk automatizálására nincs lehetőség és szükség az iskolai kereteken belül folyó idegennyelv-
oktatásban, ezért az alapmodelleket és a variánsokat a receptivitás és a produktivitás szerint differenciálni kell.

A gyakorlatban bevált az alapmodelleknek és a variánsoknak a recep-
civitás (R) és a produktivitás (P) szerinti négy osztályba sorolása:

R₁: A nyelvi jelenséget csak szövegben kell megérteniük a tanulóknak.

R₂: Hallás utáni megértés a cél. A struktúrát tehát inkább csak a ta-
nár használja.

A P₃ és a P₄ között az az alapvető különbség, hogy a P₄ a későbbi
struktúráknak is lényeges eleme, előfeltétele, ezért automatizálására, gya-
kori előfordulására különös gondot kell fordítani.

Az alapmodellek minősítése a tématerv, a variánsok minősítése pedig
az óraterv feladata. A struktúrák hasonló differenciálása a tankönyvíró
feladata is.

Az igeidők esetében például külön-külön alapmodellnek számítanak az
állító, a tagadó, a kérdő, a tagadva-kérdő, valamint a nyomatékosító ala-
kok. Modellvariánsok az egyes személyek, az eldöntendő és a kiegészítendő
kérdések (bár e két utóbbi intonációs szempontból alapmodellnek szá-
mít) [10]. A kiegészítendő kérdések a kérdőszók szerint további differen-
ciálásra szorulnak [11].

A differenciálás során külön gondot kell fordítani azokra az alap-
modellekre és variánsokra, amelyeknek az automatizálása az anyanyelvi,
illetve a célnyelven belüli interferenciahatások minimálisra csökkentését
célozzák.

6. Fontos szerepet játszanak a grammatikai struktúrák oktatásában
az alapmodelleken és a variánsokon végzett egynyelvű gyakorlatok után
következő, a modellekre épülő fordítási feladatok, amelyeknek a fő célja
az anyanyelvtől való tudatos elszakadás elősegítése.

A tanulókat a következő lépésekre kell szoktatni:

a) Először olvassák el végig, illetve hallgassák meg a magyar mon-
datot.

b) A lecke nyelvtani részében vagy a gyakorlatokban, illetve gondo-
latban keressenek egy olyan mintaszerkezetet, modellt, amelynek az
analógiájára a magyar nyelvi szerkezetet angolra fordíthatják.

Nem elemző fordításról van tehát szó; pontosabban: nem a forma elemzéséről! Az információt bontjuk elemeire, megállapítjuk az elemek közötti relációkat, és kiválasztjuk a kifejezésükhöz szükséges komplex idegen nyelvi eszközt (modell).

Kellő gyakorlás után a tanulók mindezt intuitíve rendkívül rövid idő alatt el tudják végezni. Nem szükséges az információt mindig a legapróbb részekre bontani; legtöbbször néhány tipikus eleme már kiváltja az egész komplex modellt.

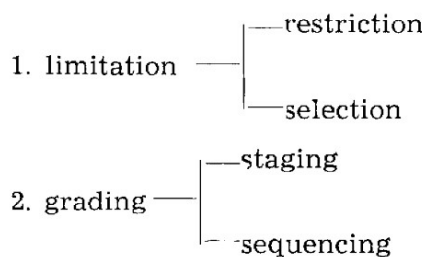
7. Az analógiához szükséges mintaszerkezetek, a modellek, valamint az asszociációk megfelelő erősségének a megőrzése érdekében ügyelni kell a gyakorlatok, általában a tanulás időbeli elosztására. Az iskolai nyelvoktatást valamilyen formában otthoni „ismételt tanulásnak” (lehetne: „repeated learning” a „repeated teaching” analógiájára) is követnie kell.

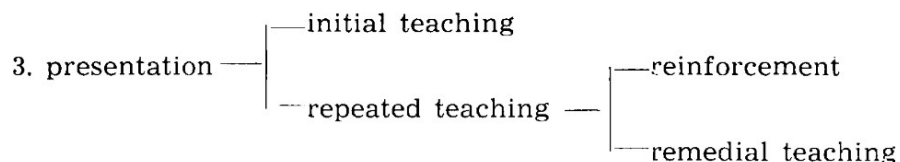
8. Mindenféle oktatás csak akkor válik igazán eredményessé, ha folyamatának minden lényeges momentumában biztosított a kétirányú visszajelentés (feedback) tanár és tanuló, általában véve pedig az iskola és az élet között.

9. Végül, de nem utolsósorban: a kontrasztív pedagógiai grammatika, bár nem képzési, hanem gyakorlati célokat tűztünk magunk elé, képzési és nevelési szempontból is felbecsülhetetlen.

JEGYZETEK

- [1] *Tanterv és Utasítás* a gimnáziumok számára. Idegen nyelvek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. pp. 19—20.
- [2] Herbert L. Kufner, *Deskriptive Grammatik — Kontrastive Grammatik — Pädagogische Grammatik*. In: *Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik*. Pädagogischer Verlag Schwamm, Düsseldorf, pp. 201—209.
- [3] A jelen dolgozat keretein belül nincs mód arra, hogy a grammatika és a lexika anyagát körülhatároljuk. Ezzel kapcsolatban lásd: dr. Budai László, *A kontrasztív pedagógiai grammatika szerepe az angolnyelv-oktatásban*. (Kandidátusi értekezés), 1974: 2.2.
- [4] A *Tanterv* (lásd az 1. pontot) mindössze ennyivel járul az ügyhöz: „A névelő magyartól eltérő használata.” (p. 5).
„Legyen képes a tanuló megérteni és helyes magyarsággal lefordítani néhány ismeretlen szót is tartalmazó tankönyvi szöveget...” (p. 10).
Egy másik helyen (*Tanterv* a szakosított gimnáziumi osztályok számára. *Nyugati nyelvek* (a haladó csoportok számára). Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.) ennyit jelent a kontrasztív szemlélet: „A határozott és a határozatlan névelő magyartól eltérő használata.” (p. 36).
„Legyen képes a tanuló: ... helyes magyarsággal lefordítani a feldolgozott tankönyvi szövegeket.” (p. 39).
- [5] Halliday, M. A. K. — McIntosh, Angus — Strevens, Peter (*The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans, 1964, p. 213) a „metodikai eljárásokat” (procedures of methodics) az alábbi felosztásban tárgyalja:





A prezentáció lényegét a szerzők így fogalmazzák meg:

„... the confrontation of the pupil with the items being taught”.

Az egyes terminusokat mind *tágabb* (tanterv, tankönyv), mind *szűkebb* (téma-terv, óraterv vagy óravázlat) értelemben használhatjuk.

- [6] A legalapvetőbb struktúrák térbeli és időbeli „széthúzására” tett kísérlet: dr. Budai László, *Kevés szóval angolul*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- [7] A pedagógiai igényű kontrasztív nyelvi elemzés munkamódszereivel kapcsolatban lásd: J. Czochralski, *Grundsatzliches zur Theorie der Kontrastiven Grammatik*. Linguistics, XXIV. pp. 17—28.
- [8] „... the creative use of language is quite often simply a matter of lexical choice...” (L. G. Alexander, *The New Grammarians and the Language Teacher*. ELT, 1.).
- [9] Linguistic meaning = lexical meaning + structural meaning (Cf. C. C. Fries, *The Structure of English*. New York, 1952, pp. 295—296.)
- [10] Az „alapmodell”, „modellvariáns” nem nyelvészeti, hanem módszertani fogalom. Hierarchiájuk változó.
- [11] A személyek minősítése kérdésekben: 1. személy: R₁, 2. személy: P₁, 3. személy: P₂.
A *Past Tense*-nél például a leghasznosabb kérdőszó a *when*, tehát a kérdő forma legfontosabb modellje: *When did you ...?*