

HELTAI PÁL

# Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban

## Contrastive analysis in present-day language teaching and translator training

This paper makes an attempt to assess the importance of contrastive analysis (CA) for present-day language teaching and translator training. Although classical CA has fallen from grace, its successors – error analysis, the study of interlanguage and cross-linguistic influences, contrastive pragmatics and discourse analysis – are very much relevant for language teaching and learning. This paper claims, in line with many authors, that the mother tongue does influence language learning, and the contrasts between the mother tongue and the foreign language may be important, depending on a number of factors, including levels of the linguistic system and language use, setting, stage of learning, skills to be taught and level of proficiency. Since syllabi, for various reasons, cannot be based on CA, it is the teacher's responsibility to be aware of contrasts that might necessitate additional explanation and/or practice. Therefore, a course in CA of the learners' mother tongue and the foreign language is or should be an important component of teacher training. Since translation is a conscious activity, the study of linguistic and language use contrasts is of direct relevance for translator training, especially in translating from the native into the foreign language.

## Bevezetés

A kontrasztív nyelvészet és a kontrasztív nyelvészetre alapozott nyelvtanítás, fordítás-tudomány és fordításoktatás már az elmúlt század 70-es, 80-as éveiben háttérbe szorult. A nyelvtanításban kiszorította a kommunikatív megközelítés, míg a fordítás-tudomány „pragmatikai”, illetve „kulturális” fordulata nyomán a fordításelméletben és a fordítás-oktatásban is egyre kevésbé tekintették meghatározónak a nyelvi kontrasztokat.

Ugyanakkor a nyelvtanárok közül sokan úgy gondolják, hogy a nyelvi kontrasztoknak fontos szerepe van a nyelvtanulásban: az anyanyelv és a tanult idegen nyelv összehasonlítása nélkül a tanuló nem érheti el azt a nyelvtani tudatosságot, amelyre szüksége van. Az ITK („Rigó utca”) a 90-es években hosszú utóvédharcot folytatott azért, hogy a nyelvvizsgáztatásban megmaradjon a kétnyelvű vizsga, tehát a feladatok között legyen fordítás is, mivel – nézetük szerint – fontos, hogy a tanulók „kapcsolatba tudják hozni a két nyelvet”. Ezen álláspont szerint a magyar mondatok idegen nyelvre fordítása tudatosítja a két nyelv eltéréseit, és ez mutatja meg legjobban a tanuló nyelvtudását. A fordítás oktatásában pedig nyilvánvaló, hogy a két nyelv különbségeinek ismerete, a két nyelv szavai közötti erős kapcsolatok, a tudatosság és az állandó önellenőrzés nem akadályozzák, hanem biztosítják a fordítói kompetencia elsajátítását.

A MANYE-kongresszusokon, ha van kontrasztív nyelvészeti szekció (nem mind-egyiken van), az nem tartozik a legnépesebbek és leglátogatottabbak közé. Ennek

egyik oka feltehetőleg az, hogy a legnépszerűbb nyelvvel, az angollal foglalkozó tanárok és kutatók mintegy kivonultak a kontrasztív nyelvészetből. A kontrasztív nyelvészet a legtöbb egyetem és főiskola nyelvszakos programjában tantárgyként szerepel – az interneten elérhető tantárgyleírások szerint elég változatos tematikával. A legtöbb fordítói és szakfordítói programban ugyancsak szerepel „kontrasztív nyelvtan” című tárgy. Megtaláljuk doktori programokban is.

Érdeemes tehát áttekinteni, hol van a helye a kontrasztív nyelvészetnek a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban, milyen mértékben hat, illetve hathat az anyanyelv (a továbbiakban *L1*) a második, illetve idegen nyelv (a továbbiakban *L2*) elsajátítására, illetve a fordításra, van-e két nyelv összehasonlításának haszna a nyelvtanításban és a fordításban, és ha van, milyen területeken és milyen formában érdemes a kontrasztokkal foglalkozni.

### **Kontrasztív megközelítés és anyanyelvhasználat**

A kontrasztív megközelítés a nyelvoktatásban nem azonos sem az anyanyelv használatával, sem a fordítási gyakorlatokkal, sem a nyelvtan tudatosításával és explicit tanításával. A kontrasztív nyelvészethez időben és elvekben az *audiolingvális* módszer állt legközelebb, amely (a kontrasztív nyelvészethez hasonlóan) a strukturalista nyelvészetten alapult. Központi eleme mondatstruktúrák drillezése (*pattern practice*) volt. A tanulóknak nem kellett tudatosan foglalkozniuk nyelvtannal és a nyelvi kontrasztokkal, fordítási gyakorlatok pedig egyáltalán nem szerepeltek a tananyagban. (A kontrasztív nyelvészek eredeti elképzelése az volt, hogy a gyakorlandó mondatstruktúrák kiválasztását kontrasztív elemzések alapján fogják meghatározni, de ez az elképzelés a gyakorlatban nem valósult meg).

Ebben a cikkben nem foglalkozunk az anyanyelv használatának kérdéseivel, tehát azzal, hogy használjuk-e a nyelvtan az anyanyelvet szavak jelentésének tisztázására, a szavak bevésésére, nyelvtani magyarázatokra, hogy magyarul vagy idegen nyelven adjuk-e meg a nyelvtani terminusokat, és hogy egyáltalán tudatosítsuk-e a nyelvtant. Ezekkel a kérdésekkel nemrégiben Budai (2013, 2014, 2015) foglalkozott ugyanezen folyóiratban. Nem foglalkozunk azzal a kérdéssel sem, hogy kell-e a tanulóknak fordítaniuk az órán (pontosabban, kell-e nyelvtani példamondatokat fordítaniuk magyarról idegen nyelvre; vö. Heltai 1996), fontos-e a közvetítői készség tanítása az iskolai nyelvoktatás keretében, és hogy mérje-e a nyelvvizsga a közvetítői készséget.

### **A klasszikus kontrasztív nyelvészet**

Áttekintésünket a kontrasztív nyelvészet történetével kezdjük, hiszen csak akkor tudunk a kontrasztív nyelvészet mai szerepéről beszélni, ha tudjuk, eredetileg mit jelentett, és az eredeti elképzelés hogyan módosult az idők során.

A múlt század 50-es és 60-as éveiben a kontrasztív nyelvészet az *alkalmazott nyelvészet* igényével lépett fel: arra vállalkozott, hogy két nyelv részletes összehasonlításának eredményeit a gyakorlatban, azaz a nyelvtanításban alkalmazza. Ennek folytán az alkalmazott nyelvészetet sokáig azonosnak tekintették a kontrasztív nyelvészettel. Mivel a kontrasztív nyelvészet a strukturalista nyelvészet eredményeit alkalmazta, az összehasonlító elemzések középpontjában a fonológia és a szintaxis állt. A nyelvtanulási feladatot a kontrasztív nyelvészet az anyanyelvi struktúráktól eltérő struktúrák elsajátításában látta. Úgy gondolták, hogy a hatékony nyelvtanítás alapja a *megfelelő*

tudományos alapon összeállított tananyag, és a tudományosságot a nyelvi struktúrák összehasonlítása biztosítja. Ennek alapján meg lehet jósolni azokat a területeket, ahol *interferencia*, illetve tanulási nehézségek várhatók. *A nyelvtanulás egyenlő a különbségek megtanulásával, és tanulási nehézségek ott várhatók, ahol különbség van* (Lado 1964).

Az akkoriban uralkodó behaviorista tanuláselmélettel összhangban a kontrasztív nyelvészek úgy gondolták, hogy az idegen nyelv tanulása során új *szokásokat* kell kialakítani, és ennek legfőbb eszköze a gyakoroltatás, drilleztetés, a *pattern practice*. Az új szokások kialakítása során viszont a korábbi szokások akadályozzák az új szokások kialakítását: ennek eredménye az anyanyelvi *interferencia*, más néven *negatív transzfer*.

A kontrasztív nyelvészet korai szakaszában minden hibát az anyanyelvi interferenciára vezettek vissza. A hibákat a kontrasztív nyelvészet károsnak tartotta, úgy vélte, hogy akadályozzák az új szokások hatékony kialakítását, ezért megelőzésükre, elkerülésükre törekedett.

A hibaforrások, illetve tanulási nehézségek hierarchiáját Stockwell, Bowen és Martin (1965), továbbá Prator (1967) dolgozta ki. Ezt Ellis (1985) nyomán, a jelen szerző példáival mutatjuk be, a nehézség növekvő sorrendjében.

1. Nincs különbség – nincs tanulási nehézség sem, a tanuló átviheti a struktúrát vagy elemet az L1-ből az L2-be. A magyar /b/ hang például egyezik az angol /b/ hanggal.
2. Konvergens jelenségek – az anyanyelv két kategóriája (vagy egysége) az idegen nyelvben egy kategóriának (egységnek) felel meg. Ez viszonylag kevés nehézséget okoz. Konvergens jelenség például az, hogy a magyar nyelv különbséget tesz *könyv* és *füzet* között, míg az angol többnyire nem, a *book* jelentheti mindkettőt.
3. A tanult idegen nyelvben hiányzik egy struktúra vagy egység, amely az anyanyelvben megvan. Többnyire mérsékelt, néha komolyabb nehézséget okoz. Ilyen például a mellékmondatok előtti rámutató szó a magyarban, amelynek nincs angol megfelelője. (*Azt kérdeztem, merre megyünk – I asked which way we were to go*).
4. A szerkezetek vagy elemek eloszlása (disztribúciója) eltér. Ez szintén okozhat mérsékelt, illetve komolyabb nehézségeket. Így például a magyar nyelvben is van veláris *n /ŋ/*, de csak akkor, ha /g/ vagy /k/ követi, míg angolban szó közepén és végén is lehetséges.
5. A tanult idegen nyelv tartalmazhat olyan struktúrákat vagy elemeket, amelyek semmi hasonlóságot nem mutatnak az anyanyelvvél. Ezek komoly nehézségeket okoznak a nyelvtanulás során. Így például a magyarban a tagadószó az ige előtt áll (*Nem tudom*), az angolban a különböző segédigék után (*I don't know*).
6. Divergens jelenségek: a tanult idegen nyelvben két (vagy több) struktúra, illetve elem felel meg annak, ami az anyanyelvben egy. Ez okozza a legnagyobb nehézséget, mert a tanulóknak kötelezően választania kell ott, ahol anyanyelvében nincs választási lehetőség. Közismert például, hogy magyar anyanyelvű tanulók még az anyanyelvi tudást megközelítő szinten is hibáznak a 3. személyű névmás (*he/she*) használatában, és nehezebben tudják a nyelvtani nem alapján azonosítani a névmások referenciáját. A szótanulásban is az okozza a legnagyobb nehézséget, ha az idegen nyelv két külön szóval jelöli azt, amit az anyanyelv egyetlen szóval. Még haladó szinten is hallunk olyan érdekes kifejezéseket, mint például *\*Keep your lecture* ('Tartsa meg az előadását' értelemben).

Itt előrebocsátjuk, hogy bár a későbbiekben kiderült, hogy a nyelvi különbségek önmagukban nem határozzák meg az elsajátítást, és a nyelvi kontrasztok hatásait nem lehet ilyen hierarchikus rendbe illeszteni, a nyelvtanítási és fordításoktatási tapasztalat azt mutatja, hogy az eltérések különböző típusai valóban közrehatnak bizonyos elsajátítási és fordítási nehézségekben. A „divergens jelenségek” (egy a kettőhöz vagy többhöz megfelelés) valóban sokszor, meghatározó módon hat az elsajátításra, és sok hibához, esetenként fosszilizációhoz vezet. Példaként említhetjük a magyar határozott névelőt, amely generikus jelentésben három angol névelőnek felel meg (határozott, határozatlan, zéró), a 3. személyű személynévmást (*ő* – *he/she*), a *lehet* segédigét (*it is possible*, illetve *may/can*), különböző lexikai szavakat (*asztal* – *table/desk*, *állandó* – *constant/permanent*) stb.

### **Kreatív konstrukció, köztesnyelv, hibaelemzés, nyelvek közötti hatások**

Már az 1960-as évek vége felé kiderült, hogy a kontrasztív elemzés nem jósolja meg megfelelően a hibákat. Előfordul, hogy a kontrasztok alapján várható hibák, illetve tanulási nehézségek nem jelentkeznek, vagy viszonylag könnyen leküzdhetők, és az is, hogy a kontrasztív elemzés által előre nem jelzett pontokon támad tanulási nehézség. Vegyünk egy egyszerű példát. A magyar /p/ fonéma az angolban is megvan, de hangsúlyos szótagban hehezetesen kell ejteni /p<sup>h</sup>/, tehát egy a kettőhöz megfelelést találunk. Ugyancsak egy a kettőhöz megfelelés van a magyar /e/ fonéma és az angol /e/, illetve /æ/ között, továbbá a magyar /l/, illetve az angol világos /l/ és sötét /ɫ/ között. A kontrasztív nyelvészet fent ismertetett nehézségi skálája szerint mindegyik esetben azonos típusú, divergens jelenséggel van dolgunk. A tanulási nehézség azonban mégsem egyforma. Tapasztalataim szerint a magyar anyanyelvű tanulók legkönnyebben a hehezetes /p/-t tanulják meg, legnehezebben a sötét /ɫ/-t. Ezeket az eltéréseket a kontrasztív elemzés nem jelzi előre.

Kiderült, hogy a hibáknak csak egy része tulajdonítható az anyanyelv hatásának, más része ún. *fejlődési hiba*, amely a nyelvtanulás előrehaladásával magától eltűnik, továbbá hogy a korábban negatív transzfernek tulajdonított hibák jelentős része nem hiba, hanem *stratégiahasználat* eredménye. Az ún. morfématanulmányok szerint a tanulók a nyelvtani szabályok megtanulásában anyanyelvüktől függetlenül univerzális sorrendet követnek. Rámutattak arra is, hogy *a különbség (kontraszt) nyelvi jelenség, míg a tanulási nehézség pszichológiai*, az utóbbi nem vezethető le automatikusan az előbbiből, és a hibák sem mutatnak szignifikáns összefüggést a tanulási nehézséggel (Ellis 1985).

A fenti kritikák alapján az ún. *kreatív konstrukció elméletének* hívei (Dulay–Burt 1973, 1974, Dulay et al. 1982) a kontrasztív nyelvészettel szöges ellentétben azon a véleményen voltak, hogy – mivel a hibák egyszerűen a fejlődést jelzik – nem kell velük foglalkoznunk, nem kell őket megelőznünk. A kontrasztív nyelvészetten alapuló audiolingvális módszert felváltó kommunikatív megközelítés kezdeti szakaszában erre az elméletre támaszkodott, és teljesen figyelmen kívül hagyta a nyelvi kontrasztok szerepét. A hangsúly a nyelvi rendszerek eltéréseiről és a tananyagról *a nyelvtanulóra, a nyelvtanulás folyamatára* és a nyelvtanulást befolyásoló különböző tényezőkre helyeződött át. A nyelvtanulás és nyelvoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó tudo-

mányágot *alkalmazott nyelvészet* helyett *másodiknyelv-elsajátítási kutatások* (*second language acquisition research/studies*) néven kezdték emlegetni. (Érdekes módon a magyar bölcsészkarok idegen nyelvi intézeteiben továbbra is inkább *Alkalmazott nyelvészeti Tanszék*nek nevezik a másodiknyelv-elsajátítási kutatásokkal és a nyelvtanítás módszertanával foglalkozó tanszékeket).

A nyelvelsajátítási kutatásoknak egy másik irányzata viszont szervesen folytatta a kontrasztív nyelvészet örökségét. Nem vetette el a nyelvi kontrasztok szerepét, hanem tágabb összefüggésbe helyezte azokat. A *köztes nyelv* (*interlanguage*) elmélete (Nemser 1971, Selinker 1972) szerint a tanuló által elsajátított nyelvi rendszer valahol az L1 és L2 rendszere között áll, és a tanulás során különböző tényezők hatására dinamikusan változik. Ezek közé tartozik az L1 hatása (interferencia, transzfer), a korábbi tanulási tapasztalatok és módszerek, valamint olyan univerzális jelenségek, mint a túláltalánosítás. A nyelvtanulók egyéni jellemzői szintén fontos szerepet játszanak. Maga a köztesnyelv és ennek megnyilvánulása a másodiknyelvi produkcióban rendkívül változékony, nem következetes – tehát itt egy fejlődésben levő rendszerről van szó. A klasszikus kontrasztív nyelvésztől eltérően a köztesnyelv-kutatás nem csupán a nyelvi rendszerek különbségeit vizsgálta, hanem a tanulók nyelvi produkcióját és az ezt meghatározó köztesnyelvi rendszert is. Megállapította, hogy a másodiknyelv-elsajátítást több tényező befolyásolja, és a nyelvi kontrasztokkal kapcsolatban azt kell vizsgálni, hogy azok *mikor, milyen körülmények között vezetnek anyanyelvi transzferhez*. Az anyanyelv hatását tehát az L2 elsajátítási folyamatának összefüggésében, más tényezőkkel kölcsönhatásban szemlélte. A nyelvi rendszerek összehasonlítása helyett a ténylegesen elkövetett hibák elemzésére helyezte a hangsúlyt.

Az ezredfordulóra a másodiknyelv-elsajátítási irodalomban helyreállt az egyensúly. Így például az évezred utolsó évtizedében fellendülő szókinccs-elsajátítási kutatások kérdéseit áttekintő cikkek (Gass 1988, Harley 1995, Coady–Huckin 1997, Schmitt–McCarthy 1998) a legfontosabb kérdések között említik az anyanyelvi hatásokat. A *nyelvek közötti kölcsönhatások* (*cross-linguistic influences*) tanulmányozása, amely a köztesnyelvi kutatásokból indult ki, rámutatott, hogy az anyanyelv hatása nem csak interferencia formájában nyilvánul meg, sőt a második nyelv is hat az elsőre. Az L2 elsajátításának nehézségét nem csak az L1 és L2 közötti különbségek, hanem több tényező együttesen határozza meg – de a nyelvi kontrasztok is fontosak.

Ezzel tulajdonképpen újra felfedezték azt, amit Weinreich (1953: 3–4) mintegy három-négy évtizeddel korábban a kétnyelvűek nyelvhasználatával kapcsolatban részletesen leírt: nyelvészeti elemzéssel csak a potenciális interferencia állapítható meg, míg a ténylegesen megjelenő interferencia egy sor külső tényezőtől is (az egyén beszédkészségétől, nyelvtudásuk szintjétől, szakképzettségüktől, a tanulás módjától stb.) függ.

## **A kontrasztív nyelvészet kiterjesztése**

Míg a klasszikus kontrasztív elemzések *főleg szószintű és mondat szintű nyelvi kontrasztokra irányultak*, tehát a fonológiai, grammatikai és ritkábban a lexikai *rendszerek* síkján hasonlítottak össze két nyelvet, a későbbi kontrasztív vizsgálatok kiterjedtek a *nyelvhasználatra* is: megjelent a kontrasztív szövegnyelvészet, a kontrasztív retorika és a kontrasztív pragmatika. Ebben a részben ezekről a területekről adunk rövid összefoglalót.

### **Kontrasztív szövegtan**

A különböző nyelveken írt szövegek nemcsak a szavak és mondatok szintjén térnek el egymástól, hanem a szöveg szintjén is. A szövegszintű eltérések egy része nyelvi kontrasztokra vezethető vissza, más része az eltérő szövegalkotási hagyományokra. Az előbbiekre tartoznak a mondatkapcsoló elemek, más kohéziós kapcsolatok, az ismétlési minták, míg az utóbbiak körébe a szöveg makrostruktúrájának sajátosságai. A különböző nyelveken írt szövegek jelentős különbségeket mutat(hat)nak műfaj szerint is.

Nem feladatunk, hogy a kontrasztív szövegnyelvészeti kutatásokat itt ismertessük. Megjegyzendő, hogy két nyelvpár különböző szövegeinek konkrét összehasonlító vizsgálatára viszonylag kevés példát találunk. Szövegek típus és műfaj szerinti kontrasztív elemzését inkább a fordítástudomány oldaláról végezték (lásd Károly 2007, 2012, 2014).

A nyelvi kontrasztokkal kapcsolatos szövegszintű eltérések ismerete fontos lehet az idegen nyelven történő írás és az idegen nyelvre történő fordítás tanulása során. Az egyes szövegtípusok és műfajok eltéréseire vonatkozó adatok (esszéírás, tudományos cikkek) főleg a felsőoktatásban játszanak szerepet. Az íráskészség tanítása során természetesen elképzelhető egynyelvű megközelítés is, amikor csak a célnyelvi szövegtípus, illetve műfaj sajátosságait tanulmányozzuk, de a különbségek tudatosítása is hasznos lehet.

A fordítóképzésben ugyancsak foglalkozni kell a szövegek, különösen a szakszövegek egyes típusainak eltéréseivel, különösen a magyarról idegen nyelvre történő fordítás során. Eltérés tapasztalható például különböző magyar és angol szakmai műfajok stílusában a formalitás mértéke szerint: a magyar szakszövegek (a német hagyományokkal egyezően) általában nagyobb fokú formalitást mutatnak, mint az angolok.

### **Kontrasztív retorika**

A szövegek struktúrájával kapcsolatos különbségekkel foglalkozik a kontrasztív retorika. Kaplan (1966) nagy feltűnést keltő cikke és az azt követő irodalom (Connor 1996) érdekes általános különbségeket tárt fel. Ennek tanulságai főleg az egyetemi szintű írástanításba épültek be, és főleg angol szakon (*academic writing*). Fordításban korlátozott a kontrasztív retorika hasznosíthatósága, mivel a fordító nem vállalkozhat arra, hogy a forrásnyelvi szöveget a makrostruktúra szempontjából átdolgozza, a célnyelvi hagyományokhoz igazítsa.

### **Kontrasztív pragmatika**

A kontrasztív pragmatikai kutatások a múlt század 70-es, 80-as éveiben indultak meg, és szorosan kapcsolódtak egyrészt az egyes kultúrák közötti különbségek kutatásához, másrészt a nyelvtanítás kérdéseire. A *Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)*, lásd Blum-Kulka et al. 1989) az egyes beszédaktusok (kérés, tanács, bocsánatkérés, bók stb.) megvalósításának formáit, továbbá a közvetlen és közvetett beszédaktusok szerepét hasonlította össze különböző nyelvekben, és azóta is mintául szolgál a kutatásnak. Pragmalingvisztikai szempontból az egyes beszédaktusok kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket, formulákat, a kísérő lépések számát és fajtáját hasonlította össze, szociopragmatikai szempontból pedig a beszédaktusok helyénvalóságának, a résztvevők közötti kapcsolatoknak a hatásait tanulmányozta. A beszédaktusokon kívül, illetve azzal együtt főleg az udvariasság kérdéseivel és az inkább már a diskurzuselemzéshez tartozó társalgási szabályokkal (*turn taking*,

*interrupting* stb.) foglalkoztak. Külön tudományágként alakult ki az *interlanguage pragmatics* (Kasper–Blum–Kulka 1993), amely a tanulók köztesnyelvének pragmatikai sajátosságait, az osztálytermi diskurzust, az anyanyelv hatásait, a pragmatikai kudarc és a pragmatika tanításainak kérdéseit kutatja.

A pragmatika, ahogy azt például a *Common European Framework of Reference* (2001) (magyarul *Közös Európai Referenciakeret*, 2002) leírásai is tanúsítják, teljes jogú összetevőként beépült a kommunikatív nyelvoktatásba is. A nyelvek közötti pragmatikai, illetve köztesnyelvi pragmatikai kutatások eredményei viszont kevésbé találtak meg az utat a tananyagokba, a pragmatika tanítása főleg implicit módon történik, a célnyelvi pragmatika gyakorlásával.

### **Kontrasztív nyelvészet és korpusznyelvészet**

A múlt század 90-es éveitől kezdve a korpusznyelvészet módszereit egyre szélesebb körben kezdték alkalmazni a nyelvi kutatások legkülönbözőbb területein. Különösen fontos a korpuszok használata a lexikográfiában és a fordításkutatásban. Az egynyelvű korpuszok alapján megfelelőbb, a tényleges nyelvhasználatot jobban figyelembe vevő szótárak és nyelvtanok készültek, míg a kétnyelvű, illetve párhuzamos korpuszok a fordítástudományi kutatásokban kaptak fontos szerepet.

A nyelvtanításban a korpusznyelvészet eredményei közvetve hatottak, az új nyelvtanokon és szótárakon keresztül. Mivel a korpusznyelvészet nagyon jól használható a lexikai egységek és a szókapcsolatok vizsgálatára, felmerült az az elképzelés is, hogy a nyelvtanítást a lexikára kellene alapozni (Willis 1990), és hogy a tanulók saját maguk állítsanak össze „tanulói korpuszokat”. Lewis (1993) „lexikai megközelítése” azonban nem vált széles körű gyakorlattá. A nyelvek kétnyelvű, illetve párhuzamos korpuszok segítségével történő összehasonlítása sem gyakorolt érzékelhető hatást a nyelvoktatásra. Ennek egyik oka talán az, hogy – mivel a számítógép csak a forma alapján tud elemezni – a kutatások némileg fragmentáltak, és az egyes nyelvtani struktúrák, szavak, illetve szókapcsolatok gyakorisági vizsgálatán, továbbá a mondat szintjén ritkán lépnek túl. A szövegszintű és a pragmatikai jelenségek kutatása jóval nehezebb. Így a korpusznyelvészet nyomán fellendült kontrasztív nyelvészet a lexikográfián és a nyelvtanírásán kívül inkább az elméleti nyelvészet szempontjából szolgált érdekes adatokat, a nyelvtanításra kevés közvetlen hatása van.

A fentiek illusztrálására nézzünk néhány címet a *Languages in Contrast* című folyóirat 2015: 2-es kötetéből:

Unusual sentence structure in wine tasting notes: A contrastive corpus-based study

Satellite-framed patterns in Romance languages: A corpus-based study

A comparative account of the interpretation of temporal relations in narrative in Vietnamese and English

Exploring spontaneous-event marking though parallel corpora: Translating English ergative intransitive constructions into Norwegian and Swedish

“A very big thank you to...”: Letters of gratitude in local newspapers from Australia and Chile

Metaphorical application and interpretation of animal terms: A contrastive study of English and Persian

## Az idegennyelv-elsajátítás és a fordítás nehézségét meghatározó tényezők

A kontrasztív nyelvészetet követő nyelvelsajátítási kutatások azon megállapítását, hogy az L2 elsajátítási és a fordítási nehézségeit nemcsak a nyelvi kontrasztok határozzák meg, hanem több tényező együttesen, és hogy egy-egy hibában, illetve nehézségben gyakran több, egyazon időben ható tényező is közrejátszhat, ma is érvényesnek tartjuk. Ebben a részben áttekintjük ezeket a tényezőket.

### Az idegennyelv-elsajátítást befolyásoló tényezők

Nem nyelvi tényezők:

- tanulási környezet (természetes körülmények vagy osztálytermi);
- egyéni variabilitás (a nyelvtanulók egyéni különbségei, például a rövid távú fonológiai memóriában);
- nyelvtudás szintje, tanulási stádium;
- a tanulás sorrendje és módszerei.

Nyelvi tényezők:

- a nyelvelsajátítás általános jellegzetességei, az L2 inherens nehézségei: az elsajátítandó struktúrák/szavak inherens nehézségei, kognitív komplexitás, túlláthatóság stb.;
- az L1 hatása – az L1 és L2 különbségei különböző nyelvi szinteken.

Szemléltessük mindezt néhány példával. Tudjuk, hogy haladó szinten a tanulóknak el kell sajátítaniuk a társalgási nyelvre jellemző hiányos (elliptikus) mondattípusokat, illetve formulákat is. Az angol társalgási nyelvben gyakran fordulnak elő ilyen formulaszerű kifejezések: *Got it?* ('Megértetted?'), *See you* ('Majd találkozunk'). Ezeknek az elsajátítása (feltehetően) nem a nyelvi kontraszt miatt okozhat némi nehézséget, hiszen magyar megfelelőik szerkezetileg hasonlóknak tűnnek. A gondot az okozhatja, hogy mire a tanuló elér erre a szintre, már megszokta, hogy az angol kérdésben mindig ki kell tenni a segédigét, és természetesen az alanyt is. A tanulás során ezt a formát gyakorolják, és a tankönyvi szövegek sem gyakran tartalmaznak elliptikus társalgásokat. Ha a tanulóknak nincs alkalma a tantermen kívüli nyelvhasználatra, akkor nemigen találkozik ezekkel a társalgási formulákkal. A tanulási nehézséget tehát több tényező befolyásolja, de itt a nyelvi kontraszt szerepe kisebb, míg a tanulási tapasztalatnak, a tanítás módszereinek és anyagainak, illetve a tanulás színterének (osztálytermi környezet) a szerepe nagyobb.

Hasonlóképpen több tényező játszik szerepet más területeken is. Az intonáció tanulásában fontos az életkor: míg a kisgyermek hajlamosak az utánzásra, a kamaszgyerekek és a felnőttek nem annyira. A különböző beszédaktusok elsajátítása során is több tényezővel kell számolnunk: azt például, hogyan kérjünk bocsánatot angolul, meghatározzák a nyelvek közötti különbségek (milyen formulák állnak rendelkezésre, ezeket mikor használjuk), a pragmatikai különbségek ismerete, illetve felismerése, továbbá a nyelvtudás szintje (a bocsánatkérés különböző kiegészítő lépéseire szükséges nyelvtani és szóismeret), egyéni különbségek a második nyelv pragmatikai szabályainak elfogadási hajlandóságában stb.



## **A fordítás nehézségeit meghatározó tényezők**

A fordítást meghatározó tényezők sok rokon vonást mutatnak a nyelvtanulást meghatározó tényezőkkel, de természetesen eltérések is vannak. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül összefoglaljuk a fordítást befolyásoló tényezőket.

### *Nyelvi tényezők*

- A két nyelv különbségei a rendszer síkján: fonológiai, grammatikai, lexikai, frazeológiai, különbségek;
- a két nyelv különbségei a nyelvhasználat síkján: szövegtani és pragmatikai különbségek;
- a fordítás iránya.

### *Nyelvi és nem nyelvi tényezők*

- Kulturális különbségek (kulturáspecifikus nyelvi elemek).

### *Nem nyelvi tényezők*

- A fordítási helyzet: a fordítási utasítás, a megbízó/felhasználó elvárásai;
- a célnyelvi felhasználó (olvasó) háttértudása, kognitív környezete;
- a fordítás körülményei: források, segédeszközök, határidők;
- a fordítási folyamat általános jellemzői.

## **Az anyanyelvi hatások megnyilvánulása a nyelvelsajátításban és a fordításban**

A következőkben a nem nyelvi tényezőkkel nem foglalkozunk, és a nyelvi tényezők közül is csak az anyanyelv hatásait vizsgáljuk, természetesen szem előtt tartva, hogy az anyanyelvi hatások mindig más tényezőkkel kölcsönhatásban érvényesül(het)nek, és hogy a hatásokat nem csak a struktúrák és nem csak a mondat szintjén kell vizsgálnunk.

### **Az anyanyelvi hatások megnyilvánulása a nyelvelsajátításban**

A nyelvek közötti kölcsönhatásokra irányuló kutatások szerint az anyanyelv hatásai a következőkben nyilvánulhatnak meg a második nyelv tanulásában:

- pozitív transzfer;
- negatív transzfer (interferencia);
- stratégiahasználat;
- elkerülés.

Ha a két nyelv valamilyen elemei vagy struktúrái egyeznek, akkor az L1–L2 átvitel lehetősége, a *pozitív transzfer* megkönnyíti a tanulást. Ringbom 1992-es tanulmánya szerint például a svéd nyelvtanulók angol hallás utáni értése azért jobb a finnekénél, mert a szóhangsúly, a magánhangzó-harmónia, a szókezdő és szóvégi mássalhangzó-torlódások hiánya miatt a finnben a szóhatárok nagyon jól azonosíthatók, míg az angolban nem, tehát a hallás utáni értesben nem lehetséges pozitív transzfer: a finnben megszokott kritériumok nem segítenek az angol szavak határainak azonosításában, a

bejövő hanganyag szegmentálásában. Ezzel szemben a svédek, akik az angollal rokon nyelvet beszélnek, átvihetik a hallás utáni értéssel kapcsolatos L1-alapú procedurális tudásukat az L2-re is.

A *negatív transzfer* nyílt vagy rejtett interferenciális hibákban nyilvánul meg. Nyílt interferenciális hiba az, amely nyelvtanilag helytelen formát eredményez, például a határozott névelő használata angolban ott, ahol nem kell (\**The life is hard* – 'Az élet nehéz'). Rejtett interferenciális hiba az, amely nyelvtanilag nem helytelen, csak nem helyénvaló, azaz nem felel meg annak a jelentésnek, amelyben a tanuló használja az adott formát. Rejtett hiba például, ha a *Here you are* helyett a *Please* kifejezést használjuk, amikor valakinek átnyújtunk valamit. Az utóbbinak is van értelme, nyelvtanilag nem hibás – csak éppen nem azt jelenti, mint amit mondani akarunk.

*Stratégiahasználat.* A klasszikus kontrasztív nyelvészet úgy gondolta, ahol különbség van, ott megjelenik az anyanyelvi transzfer, és ahol hibát észlelünk, ott nyilvánvalóan az anyanyelvi transzfer áll a háttérben. Pit Corder (1967, 1974, 1976, 1981) azonban már elég korán felvetette, hogy hiba esetén nem mindig automatikus és öntudatlan transferről van szó: sok esetben a tanuló *tudatosan vesz át anyanyelvéből* bizonyos elemeket vagy struktúrákat, hogy nyelvtudásának hiányait áthidalja, tehát tudatos stratégiákat használ olyan kommunikációs problémák megoldására, amelyek nyelvtudásának korlátai miatt álltak elő. Ha az anyanyelvre támaszkodó stratégiahasználat hibás nyelvi szerkezetet eredményez, azt nem tekinthetjük interferenciális hibának. Így ha a tanuló nem tudja, hogyan mondják angolul azt, hogy *harangvirág*, stratégiaként alkalmazhatja a tükörfordítást (ami ebben az esetben beválik, tekintve, hogy a *harangvirág* szó szerint megfelel az angol *bellflower*nek). Ugyanez a stratégia a *hóvirág* esetében már kevésbé sikeres (tekintve, hogy ez angolul nem *\*snow flower*, hanem *snowdrops*). Ez utóbbi tehát nem interferenciális hiba (bár annak látszik), hanem L1-alapú stratégiahasználat eredménye, amely adott kontextusban az anyanyelvi kifejezéstől való eltérés ellenére biztosíthatja a kommunikáció sikerét.

Az *elkerülés* fogalma Schachter 1974-es tanulmánya után vált ismertté, bár Váradi már 1973-ban tartott erről előadást (ezt viszont csak 1980-ban publikálta). Az elkerülés fogalma jól példázza a kontrasztív nyelvészet fejlődését. A klasszikus kontrasztív tanulmányok az anyanyelv közvetlen hatásaira összpontosították figyelmüket, míg a köztesnyelv kutatása arra irányult, hogy az anyanyelv közvetett hatásait és ezek összefüggését más tényezőkkel együttesen vizsgálják.

Schachter a jelzői, illetve vonatkozó mellékmondatokban elkövetett hibákat tanulmányozta arab és kínai, illetve japán anyanyelvű tanulóknál. Az eredmények szerint a japánok és a kínaiak kevesebb hibát követtek el az ilyen mellékmondatokban, mint az arabok – de sokkal (majdnem háromszor) kevesebb ilyen mellékmondatot használtak! Anyanyelvükben nincs párhuzamos szerkezet: a jelzői, illetve vonatkozó mellékmondatok nem is különböztethetők meg a melléknév-főnév szókapcsolattól. Ezért, mintegy érezve, hogy ezen a területen anyanyelvük radikálisan eltér az L2-től, kerülnek a jelzői mellékmondatokat. Ugyanakkor az arabok anyanyelvében van párhuzamos nyelvtani szerkezet, ezért az arab anyanyelvűek az angol anyanyelvűeknek megfelelő arányban produkáltak jelzői mellékmondatokat (és követtek el több hibát).

Az elkerülés ezek szerint olyan stratégia, amelyet a tanulók az L1 és L2 közötti különbségek, illetve bizonytalan tudásuk miatt alkalmaznak. A tanuló ismeri a szük-

séges L2-szerkezetet, de nem teljesen biztos a használatában, tekintve, hogy az erősen eltér az L1 szerkezettől, ezért olyan szerkezetet használ, amelyet biztosan tud.

Mások szerint az elkerülés nem tudatos stratégia. Héber anyanyelvű tanulók – szemben a svédekkel – ritkábban használják az angol összetett igéket (phrasal verbs), mivel anyanyelvükben nincsenek ilyen igék, tehát ösztönösen inkább az egyszerű, egymorfémás igéket választják (Laufer–Eliasson 1993). Az összetett igék tanulásának folyamatában persze nem csak a nyelvi különbség játszik szerepet: a kutatók figyelembe vették a tanulók életkorát, nyelvtudási szintjét, az egyes igék idiomatikusságát stb.

Az elkerülés általában nem okoz nyilvánvaló hibát: a tanuló esetleg kevésbé pontosan fejezi ki magát, vagy az általa használt kifejezés disztribúciója eltér az L2 mintától. Előfordul, hogy az elkerülés miatt a tanuló nem egészen azt mondja, amit eredetileg akart, és itt az elkerülés az üzenetmódosítás stratégiájával (*message adjustment*, lásd Váradi 1980) és más redukciós stratégiákkal érintkezik.

Az elkerülést az anyanyelvi hatások közé szokták sorolni, de elképzelhető olyan változata is, amely független az anyanyelvi mintáktól, és különböző más nyelvi vagy nem nyelvi okai vannak.

### L1-alapú és nem L1-alapú transzfer és stratégia

Az 1. és 2. táblázatban összefoglaljuk, milyen módokon nyilvánulhat meg az idegen nyelvet tanulók L2-produkciójában az anyanyelv hatása, hangsúlyozva, hogy nem minden hiba köthető az anyanyelvhez.

Kommunikációs helyzet							
A tanuló kommunikálni akar valamit – preverbális üzenet							
↓							
A tanuló köztesnyelve automatikusan felkínál ennek kifejezésére egy nyelvi formát							
↓							
Nincs L1-hatás				Van L1-hatás <b>TRANSZFER</b>			
jól formált		nem jól formált		jól formált		nem jól formált	
1.a helyénvaló	1.b nem helyénvaló	2.a. érthető	2.b nem érthető	3.a helyén- való	3.b nem helyénvaló	4.a érthető	4.b nem érthető
HELYES a tanuló ismeri ezt a nyelvi formát	HIBA rejtett hiba	HIBA nem L1-alapú nyílt hiba		HELYES pozitív transzfer	HIBA negatív transzfer L1-alapú rejtett hiba	HIBA negatív transzfer L1-alapú nyílt (interferenciális) hiba	
<i>my pet hate</i>	<i>I went there on *Tuesday</i> <sup>1</sup>	<i>It *cost- ed five pounds.</i>	<i>*You can certainly slept well.</i> <sup>2</sup>	<i>cabbage butterfly</i>	<i>physician</i> <sup>3</sup>	<i>*His<sup>4</sup> hus- band was not at home.</i>	<i>I like *the *nature.</i> <sup>5</sup>

<sup>1</sup> Thursday helyett <sup>2</sup> A (Klaudia) Bizonyára jól aludt mondat gépi fordítása <sup>3</sup> physicist helyett <sup>4</sup> her helyett  
<sup>5</sup> I like the countryside helyett

### 1. táblázat. Transzfer

Kommunikációs helyzet A tanuló kommunikálni akar valamit – preverbális üzenet ↓					
A tanuló köztesnyelve automatikusan <b>NEM</b> kínál fel ennek kifejezésére egy nyelvi formát – a tanuló <b>stratégiát</b> választ ↓					
Nincs L1-hatás			Van L1-hatás		
5. SIKERES		6. NEM SIKERES	7. SIKERES		8. NEM SIKERES
a tanuló véletlenül eltalálja a helyes L2 formát ('potyautazás')	a tanuló nyelvileg helyes, de nem létező formát alkot, amely az adott kontextusban érthető	az adott kontextusban sem érti meg a beszédpartner, mit akart mondani	a tanuló véletlenül eltalálja a helyes L2 formát ('potyautazás')	az adott kontextusban a beszédpartner megérti, mit akart mondani	az adott kontextusban sem érti meg a beszédpartner, mit akart mondani
<i>He's a lorry driver.</i> <sup>1</sup>	<i>The cow's husband</i> <sup>2</sup>	<i>A *small yellow bird attacked me in the garden.</i> <sup>3</sup>	<i>straw hat; pigmeat</i> <sup>4</sup>	<i>*five fights</i> <sup>5</sup>	<i>*mother rye</i> <sup>6</sup>

<sup>1</sup> Ha a tanuló a *truck driver* összetett szót akarja használni, de nem ismeri/nem jut eszébe a *truck* szó, és ehelyett a *lorry*-t választja, végül is helyesen fejezi ki magát, mivel a brit angolban a *lorry* szót gyakran használják *truck* értelemben. <sup>2</sup> a *bull* körülírásaként <sup>3</sup> a tanuló nem ismeri a *darázs* szót (*wasp*); a stratégia csak akkor sikeres, ha mutogatással egészíti ki <sup>4</sup> a tanuló nem ismeri a *szalmakalap* angol megfelelőjét, de a tükörfordítás stratégiája sikeres; a *pork* helyett a *pigmeat* használata helytelen, de mezőgazdasági kontextusban létező szó <sup>5</sup> az öttusa szó kifejezésére; sportról szóló beszélgetésben érthető <sup>6</sup> az *anyarozs* szó tükörfordítása (helyesen: *ergot*)

## 2. táblázat. Stratégiák

Az 1. táblázatból láthatjuk, hogy ha a tanuló által használt kifejezés nyelvileg jól formált és helyénvaló (1.a), azt tekinthetjük a tanulás eredményének, amelyben az anyanyelv nem játszott különösebb szerepet, vagy akár megnehezítette az elsajátítást. Ez a helyzet például, amikor az angolul tanuló helyesen használja a segédigével történő tagadást, vagy olyan lexikai egységet alkalmaz, amely anyanyelvében nem rendelkezik megfelelővel (például *pet hate*).

Ha viszont az anyanyelv határozottan megkönnyítette az elsajátítást, akkor pozitív transzferrel van dolgunk (3.a). Feltételezhetjük például, hogy a pozitív transzfer megkönnyíti az olyan összetett szavak elsajátítását, amelyek a két nyelvben azonos összetevőkből állnak, tehát tükörfordításai egymásnak (*káposztalepke – cabbage-butterfly*). Ebben az esetben egy előfordulás elégséges lehet a szó megtanulásához, míg az eltérő elemekből álló összetett szavak elsajátítása (*csigalépcső – corkscrew stairs, madáríjlesztő – scarecrow*) hosszabb ideig tart (Heltai 2012).

Előfordul, hogy a tanuló által használt kifejezés jól formált, de mégis hibás, mivel *nem helyénvaló*, azaz a tanuló nem azt fejezte ki, amit mondani akart. Ezt rejtett hibának nevezhetjük. A nem helyénvaló kifejezésnek nincs feltétlenül köze az anyanyelv-

hez (1.b), például ha összekeverjük a hét napjainak nevét (*Thursday* helyett *Tuesday*-t mondunk), nyelvtanilag helyes, amit mondunk, csak nem azt mondtuk, amit akartunk. Ha viszont a tanuló a *physician* szót *fizikus* értelemben használja (és félreértést okoz), akkor feltételezhető, hogy a rejtett hibát anyanyelvi hatás eredményezte (3.b).

Ha a tanuló által választott kifejezés nyelvileg nem jól formált (hibás), a hiba vagy független az anyanyelvtől (2.a és 2.b), vagy az anyanyelv hatását tükrözi (4.a és 4.b). Az utóbbi esetben szoktunk interferenciáról, negatív anyanyelvi transzferről beszélni. A nyelvileg nem jól formált alakok is lehetnek érthetőek (2.a, 4.a) vagy teljesen érthetetlenek (2.b, 4.b).

A fentiekből tehát kiderül, hogy az anyanyelv hatása nem csak a hibákban nyilvánul meg, hiszen a felszínileg helyes kifejezések létrehozásában is szerepet játszhatnak anyanyelvi tényezők, sőt az is előfordulhat, hogy helyes kifejezések létrehozásában negatív szerepet játszanak, ha elsajátításuk hosszabb időt, több gyakorlást igényel.

A 2. táblázat a stratégiahasználat megnyilvánulásait mutatja be. A stratégiát főleg az különbözteti meg a transzfertől, hogy tudatos, míg az előbbi automatikus. A stratégia lehet nem L1-alapú és L1-alapú, és mindkét esetben előfordulhat, hogy véletlenül azt a kifejezést alkotja meg a tanuló, amely az adott kontextusban jól formált és helyénvaló (5.a és 7.a); lehet az eredmény jól formált, de nem helyénvaló (5.b és 7.b), és nem jól formált, de érthető, illetve nem jól formált és nem érthető.

A legtöbb esetben nehéz eldönteni, hogy egy adott kifejezés transzfer vagy stratégia eredménye-e, hiszen a stratégia döntő kritériuma a tudatosság, ezt pedig nehezen lehet ellenőrizni. A stratégia és a transzfer között átmenetek is lehetségesek.

### **Transzferabilitás**

A nyelvek közötti kölcsönhatások vizsgálatának egyik kulcsfogalma a *transzferabilitás*. Kellerman és Sharwood-Smith szerint (Kellerman 1978, Kellerman–Sharwood-Smith 1986) az egyes struktúrák és jelentések transzferabilitása határozza meg, mennyire hajlamos a tanuló az adott struktúrát vagy jelentést tudatosan vagy nem tudatosan átvinni a másik nyelvbe. Ha a létrehozott L2 kifejezés tudatos átvitel eredménye, akkor stratégiának tekinthetjük, de ha ösztönös, akkor anyanyelvi transzfernek.

A transzferabilitást két tényező határozza meg: egyrészt az, hogy az adott struktúrát vagy jelentést a tanuló mennyire érzi jelöltnek, anyanyelvére jellemzőnek, másrészt pedig az, hogy a tanuló hogyan ítéli meg az L1 és L2 távolságát. Az előbbire példa a Kellerman (1978) által tanulmányozott poliszém szavak különböző átvitt, metaforikus jelentései (*break, eye*). Magyar példával helyettesítve: ha a magyar tanuló megtanulta, hogy a magyar *tör* ige angolul *break*, mennyire lesz hajlamos az utóbbi használatára olyan kifejezésekben, mint a *töri az angolt* vagy a *töri a lábamat a cipő*? Mennyire lesz hajlamos összetett szavak esetében a tükörfordítás stratégiájához folyamodni? Valószínűnek tartja-e, hogy a *harangvirág* angolul *bellflower*, az *árnyékkormány* *shadow government*, a *szélkakas* *\*wind cock*, és az *árnyékszék* *\*shadow chair*?

A két nyelv távolságának szerepét jól mutatja az, hogy a magyar nyelvtanulók – némi nyelvtanulási tapasztalat után – sokkal kevésbé érzik transzferálhatónak a magyar szavak jelentéseit angolra, mint németre. Az elkerülés jelensége is magyarázható a transzferabilitás fogalmával: amit nem tartunk transzferálhatónak, inkább elkerüljük. A transzferabilitás tekintetében jelentős egyéni különbségek mutatkoznak (Singleton 1999). Vannak

gyanútlan nyelvtanulók, akik kevésbé veszik észre egy-egy struktúra vagy szójelentés jelölttségét, és hajlamosak mindent átvinni, míg mások sokkal óvatosabbak.

A nyelvtanulói nyelvhasználat és az idegen nyelvre fordítás jelentős hibaforrását alkotják azok a szerkezetek és jelentések, amelyek nem tűnnek jelöltnek, de mégis azok. A *kávét főzni* kollokáció nem tűnik jelöltnek, de kiderül, hogy míg németre átvihető a szókapcsolat (*Kaffee kochen*), angolra nem (\**cook coffee*). A megtévesztő transzferabilitás jelensége a lexika területén főleg a poliszém szavakkal, a kollokációkkal, a két nyelv rokonszávaival (cognates), az összetett szavakkal kapcsolatban jelentkezik, nyelvtanilag – az angol nyelvben – többek között a névelőhasználatnál (\**The life is hard*) kapcsolatban.

### **Az anyanyelvi hatások megnyilvánulása a fordításban**

Az idegen nyelvek tanulása során az L2 is hathat az L1-re (Jarvis–Pavlenko 2008), de az idegennyelv-tanulás szempontjából ez kevésbé lényeges szempont, és általában azt szoktuk vizsgálni, hogyan hat az L1 (az anyanyelv) a tanulók L2 (idegen nyelvi) produkciójában. A fordítás esetében mind a két irányban kutathatjuk a hatásokat, itt azonban elsősorban azt szoktuk vizsgálni, hogyan hat a forrásnyelv (amely többnyire L2, azaz nem anyanyelve a fordítónak) a célnyelvi produktumra (a fordító anyanyelvi, azaz L1 produkciójára).

A hatások, a nyelvtanuláshoz hasonlóan, mindkét fordítási irányban pozitív és negatív transzfer (interferencia), elkerülés és stratégiahasználat formájában nyilvánulhatnak meg.

*Pozitív transzfer.* A fordításban nem nagyon emlegetik a pozitív transzfer fogalmát, holott jelentős szerepe van: a pozitív transzfer itt azt jelenti, hogy a forrásnyelvi szöveg szó szerint fordítva értelmezhető célnyelvi szöveget ad. A fordítás ún. *monitor modellje* szerint (ismertetését lásd Heltai 2010) a fordítók először (legalábbis mentálisan) mindig szó szerint fordítanak, és gyakran le is írják a szó szerinti változatot, amelyet később javítanak. Előfordul fordításban a transzkódolás jelensége is, amikor a fordítók és tolmácsok nem a deverbilizáció és újrakódolás útvonalat követik, hanem a szavak, szókapcsolatok és tagmondatok szintjén fordítanak. Nyilvánvaló, hogy a szó szerinti fordítás és a transzkódolás az egyes szavak, szókapcsolatok és szerkezetek nyelvek közötti egyezéseitől függ, és ott lehet sikeres, ahol több az egyezés, mint az eltérés, így lehetőség van a pozitív transzferre.

Érdekes módon a fordításban a pozitív transzfer eredménye nem feltétlenül pozitív. A szó szerint fordítható és értelmes célnyelvi szöveget eredményező fordítási megoldás ugyanis nem mindig a legjobb fordítás, hiszen nemcsak az egyes szavak és szerkezetek denotatív jelentését kell többé-kevésbé érthető módon visszaadni, hanem a konnotatív, pragmatikai, stilisztikai jelentéseket is, miközben alkalmazkodni kell a célnyelvi olvasó ismereteihez is. Szó szerinti fordítás esetében az eredeti célnyelvi szövegekhez képest a nyelvtani szerkezetek és lexikai egységek disztribúciója eltérő lesz, és éppen ezek a disztribúciós eltérések jellemzők a fordított szövegekre. Egyszerű példával: angol szövegekben gyakrabban fordul elő a *brother* szó, mint az *elder brother* és *younger brother* összetételek, míg magyar szövegekben gyakoribb az *öccse/bátyja*, mint a *fivér* szó. A szó szerinti fordítás hatására a magyar célnyelvi szövegben megnövekedhet a *fivér* gyakorisága az eredeti magyar szövegekhez képest.

*Negatív transzfer.* A negatív transzfer gyakran fordul elő nyelvtanuló fordítónál, és mindkét fordítási irányban nyilvánvaló interferenciális hibát okoz. Hivatásos fordítói szinten a forrásnyelv interferáló hatása inkább rejtett, disztribúciós hibát eredményez: egy-egy lexikai egység vagy nyelvtani szerkezet gyakrabban vagy ritkábban fordul elő, mint az eredeti célnyelvi szövegekben.

A negatív transzferben – a nyelvtanuláshoz hasonlóan – a transzferabilitás játssza a főszerepet.

*Transzferabilitás.* Az, hogy a fordító mennyire érez (szó szerint) átvihetőnek egy-egy formát vagy jelentést, a fordításban is ugyanolyan fontos szerepet játszik, mint a nyelvtanulásban. A fordító azokat az elemeket és mintákat viszi át szó szerint, amelyeket átvihetőnek gondol. Ha helyesen gondolta, akkor a pozitív transzfer révén könnyebben, gyorsabban fordít, ha téved, akkor negatív transzferről beszélhetünk. Nézzük meg a következő példát:

*How do you stop this car? – Hogyan állítod meg ezt az autót?*

A fenti (szó szerinti) fordítás megfelelő lehet egy adott szövegösszefüggésben, tehát a pozitív transzfer kielégítő eredményt ad. Más szöveggörnyezetben viszont nem biztos, hogy a pozitív transzfer működik: lehet, hogy csak akkor értelmes a fordítás, ha betoldunk egy szót: *Hogyan szokta(d) megállítani ezt az autót?*

A megtevesztő transzferabilitás ugyanúgy problémát okoz, mint a nyelvtanulásban (különösen idegen nyelvre történő fordításban), és ugyanazoknak a jelöletlennek érzett struktúrák, illetve elemek esetében (poliszém szavak, kollokációk, rokonszavak, összetett szavak stb.). A transzferálhatóság negatív megítélése esetenként a pozitív transzfer gátlásához, *elkerüléshez* vezet. Ha a fordító nem biztos benne, hogy egy minta átvihető, vagy hogy megfelel-e a célnyelvi normáknak, akkor inkább más megoldást igyekszik találni.

*Stratégiahasználat a fordításban.* A fordításban kiemelkedő szerepet játszik a stratégiai kompetencia. A fordítási stratégiák sok tekintetben hasonlítanak a nyelvtanulók kommunikációs stratégiáihoz (Chesterman 1998). A fordítási stratégiákat is felosztjuk redukciós és kompenzációs stratégiákra.

A fordítók és tolmácsok azonban nem annyira a forrásnyelvi vagy célnyelvi nyelvtudásuk hiányosságai miatt alkalmaznak stratégiákat (bár ez is előfordul), hanem a következő okok miatt:

- a forrásnyelv és a célnyelv strukturális és lexikai eltérései;
- a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg szövegépítési, pragmatikai, szociokulturális eltérései;
- a forrásnyelvi és a célnyelvi beszélők kognitív környezetének (világra vonatkozó ismereteinek, kulturális tudásának) eltérései.

A fordítási stratégiákat a nyelvtanulói stratégiáktól eltérően nem szoktuk L1-alapú és nem L1-alapú stratégiákra osztani. Az L1-alapú stratégia itt azt jelentené, hogy a célnyelvi szöveget tudatosan a forrásnyelvi szöveg nyelvi jellemzőit átvéve, tulajdonképpen szó szerint fordítva alkotjuk meg. Ez abban az esetben fordulhat elő, ha valamilyen okból érzékeltetni akarjuk a forrásnyelv szerkezetét (például nyelvtanulás

céljából olyan fordítást mellékelünk az idegen nyelvű szöveghez, amelyben a tanuló jól tudja azonosítani az egyes szavak jelentését), vagy ha a fordító nem érti pontosan a szöveget, és azért fordít szó szerint, mert arra számít, hogy a célnyelvi olvasó nyelven kívüli ismeretei révén értelmezni tudja a szó szerinti fordítást, míg egy nem szó szerinti fordítás félfordításnak bizonyulhat. Előfordulhat az is, hogy a fordító egy idiomatikus kifejezést vagy közmondást szó szerint fordít, feltételezve, hogy a célnyelvi olvasó a szövegösszefüggés (és esetleg kiegészítő magyarázat) révén meg fogja érteni, bár a célnyelvben nem létezik hasonló kifejezés. Ha például az *olyan, mint a falra hányt borsó*, vagy az *örüljünk, hogy lyuk van a fenekünkön* kifejezést fordítjuk angolra, megfelelő kontextusban elképzelhetők a következő fordítások is:

*It is (as the Hungarian saying goes) like throwing peas against a (brick) wall (that is, like water off a duck's back)*

*Let's be thankful that we have a hole in our bottoms (as Hungarians would say).*

*A fordítási hiba.* A fordítási hibák nem mind nyelvi eredetűek. A tartalmi hibák jelentős része abból származik, hogy a fordító nem érti meg pontosan, vagy félreérti a forrásnyelvi szöveget. A félreértésben szerepet játszhatnak nyelvi tényezők is, de gyakran a kulturális háttérre vagy a szakmai ismeretek hiányára vezethető vissza.

Míg a klasszikus kontrasztív nyelvészet a kontrasztív elemzés alapján előre akarta jelezni a hibákat, nehogy a tanulók „rossz szokásokat” alakítsanak ki, és csak később kezdtek el a tanulók által elkövetett hibák elemzésével foglalkozni, a fordítás oktatásában a hibaelemzés mindig jelen volt. Kézenfekvő, hogy például magyar–angol fordítás oktatása során azokra a területekre fordítsuk a figyelmünket, amelyek a tapasztalatok szerint gyakori hibaforrást jelentenek. Ehhez, Klaudy (2002) szerint, nem szükséges a nyelvi rendszerek teljes összehasonlítása, hanem az ún. dinamikus kontrasztokra kell a figyelmet koncentrálni – ezeket pedig a hibaelemzés, illetve a megfigyelt adatok alapján azonosíthatjuk. A *Függelékben* adok néhány példát olyan a dinamikus kontrasztokra, amelyeket a magyar–angol fordítás tanítása során azonosítottam.

A fordításban nehézséget, illetve hibákat okozó nyelvi kontrasztok vizsgálhatók a klasszikus kontrasztív nyelvészet által javasolt nehézségi hierarchia keretében is. A tapasztalatok szerint kétségtelen, hogy a legnagyobb gondot a „divergens” jelenségek okozzák, különösen L1–L2 fordításban: a határozott névelő magyarról angolra fordítása a leghaladóbb szinteken is gondot okoz. Szintén nehéz problémát jelent az az eset, amikor a két nyelv egyes struktúrái vagy elemei semmi hasonlóságot nem mutatnak (ez mindkét fordítási irányban nehézséget okozhat). Az eltérő disztribúció mindkét fordítási irányban rejtett hibákhoz, „fordításnyelv”-hez vezethet. A konvergens jelenségek L1–L2 fordításban túlfordításhoz, L2–L1 fordításban a szükséges explicitáció elmaradásához vezethetnek.

A fordítások értékelésében a sikeres kommunikáció – az, hogy a célnyelvi olvasó megérti a fordítást – általában nem elég, a fordítás elvileg nem tartalmazhat semmilyen tartalmi vagy nyelvi hibát. Ugyanakkor sok olyan fordítási helyzet van, amelyben gyengébb minőségű, hibákat is tartalmazó, de a kommunikáció sikerét alapvetően biztosító fordítás is elfogadható (Heltai 1999, 2009). A gépi fordítást is összevethetjük a nyelvtanulók sok nyelvi hibát tartalmazó, de a kommunikatív célt elérő produkciójával (Heltai 2014).



## A kontrasztív megközelítés létjogosultsága ma

A kontrasztív nyelvészet hasznosságával, hasznosíthatóságával kapcsolatos kétségek az elmúlt évtizedek során azokat is elfogták, akik korábban komoly kontrasztív nyelvészeti kutatásokat végeztek. Ezt jól jelzi Carl James egyik cikkének címe (*Don't shoot my Dodo*, 1994), vagy Budai László egyik 2006-os tanulmányának címe (*Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe?*). Van-e tehát ma létjogosultsága, haszná-e a kontrasztív nyelvészetnek?

Ha kontrasztív nyelvészeten a klasszikus, kizárólag a nyelvtani struktúrára irányuló kontrasztív nyelvészetet értjük, akkor nincs. Ha viszont figyelembe vesszük a kontrasztív nyelvészet későbbi fejlődését, akkor feltétlenül van. Pontosabban a kérdést nem úgy kell feltennünk, van-e haszná-e a kontrasztív nyelvészetnek, hanem úgy, hogy két nyelvnek a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat különböző szintjein történő összehasonlításából nyert adatok milyen területeken és milyen formában hasznosíthatók, mennyiben érdemes a két nyelv kontrasztjaira építeni a kezdő, a haladó és a felsőfokú nyelvtanításban, milyen készségek elsajátításában lehet szerepe a kontrasztív megközelítésnek, kell-e tudatosítani az eltéréseket, érdemes-e a tananyagot és/vagy a gyakorlatokat a két nyelv kontrasztjaira építeni, továbbá milyen szerepe lehet a kontrasztív megközelítésnek a fordítóképzésben, a nyelvtanárképzésben és a fordításkutatásban. Ezeket a kérdéseket foglalja össze a 3. táblázat.

A táblázatban plusz (+) jellel utaltam azokra a területekre, ahol minden bizonnyal hasznos a kontrasztív elemzés, a kontrasztok megismerése és felhasználása az oktatásban, illetve képzésben. Néhány helyen mínusz (–) jellel utaltam azokra a részterületekre, ahol valószínűleg nem hasznos a kontrasztív elemzés. Sok rubrikát üresen hagytam – itt alighanem a konkrét helyzet dönti el, mennyire használhatók a kontrasztív ismeretek.

Nyelvi/nyelvhasználati szint	Képzési szint								
	nyelvtanítás						fordítóképzés		tanárképzés
	szóbeli készségek			írásbeli készségek			fordítás L2-ről L1-re	fordítás L1-ről L2-re	
	alap-fok	közép-fok	felső-fok	alap-fok	közép-fok	felső-fok			
Fonológia			–	–	–	–	–	–	
Grammatika						+	+/?	+	+
Lexika	–						+/?	+	+
Frazeológia	–						+/?	+	+
Szövegtan	–	–	–			+	+	+	+
Pragmatika	–		+			+	+	+	+

### 3. táblázat. A kontrasztív megközelítés lehetséges szinterei

Továbbmenve elemezhetjük, hogy az egyes nyelvi szinteken belül hol tűnik hasznosnak a kontrasztív elemzés. Így például a fonológián belül az egyes hangok artikulá-

ciója, a szó-, frázis- és mondathangsúly, a ritmus (és angolban az ún. gyenge alakok), továbbá az intonáció területét külön-külön vizsgálhatjuk. Minden egyes részterületre külön megállapíthatjuk, célszerű-e a tudatosítás és az explicit tanítás.

### **Kontrasztív megközelítés a nyelvtanításban**

A nyelvtanításban, ahogy a fenti táblázat is jelzi, sok esetben kétséges, mennyire szükséges és lehetséges a nyelvi és nyelvhasználati kontrasztokat előtérbe helyezni, akár tudatosítással, akár tudatosítás nélkül, csak gyakorlással. Ez különösen igaz a szóbeli készségekre és a nyelvtanulás kezdeti szakaszára, illetve fiatalabb nyelvtanulókra.

Így például a kontrasztív elemzés azt mutatja, hogy az angolban elég a segédigét használni a visszakerdezésnél, rövid válasznál és hasonló esetekben, míg a magyarban vagy nincs semmilyen ige, vagy a főigét ismétljük meg (lásd Heltai 2008, Budai 2015). Ezt illusztrálja a következő példa:

Have you ever been to London? – Yes, I have.

Voltál már Londonban? – Igen. / Igen, voltam. / Voltam.

I can't do it. – Yes, you can. / I can.

Nem tudom megcsinálni. – De igen. / De igen, meg tudod. / De meg tudod. / Én igen.  
/ Én meg tudom (csinálni).

Nem ismeretes, mennyire gyakori magyar nyelvtanulóknál az olyan típusú válasz, mint a *But I yes*, vagy rövid válasz helyett teljes ismétlés, de a nyelvtanulás kezdeti szakaszában egyszerűbbnek tűnik az angol válaszokat különböző feladatokkal gyakoroltatni, mint tudatosítani a kontrasztot. A tananyag és a feladatok összeállításában esetleg figyelembe lehetne venni a kontrasztív elemzés eredményét, de mint tudjuk, a legtöbb iskolában és nyelviskolában angol kiadású könyvekből tanítanak. Így legfeljebb arra van lehetőség, hogy a tanár – ha tisztában van az adott kontraszttal, és ha úgy gondolja, hogy az nehézséget okoz, több gyakorlatot iktat be. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy ebben a tekintetben a tanárnak kulcsfontosságú szerepe van: a két nyelv különbségeinek ismeretében magyarázatot tud adni bizonyos tanulási nehézségekre vagy hibákra, és gyakorlatokat tud tervezni.

Fontosabb szerepe lehet a kontrasztív adatoknak az írásbeli készségek tanításában. Tudatosító gyakorlatra leginkább az íráskészség, illetve L1–L2 fordítás tanítása esetében van lehetőség, és minél inkább közeledünk a felsőfokú nyelvtudás szintjéhez, annál inkább hasznos lehet a két nyelv kontrasztjainak tanulmányozása a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat összes szintjén.

Az idegen nyelvi pragmatikai viselkedés tanításában a nyelvtudás alsóbb szintjein korlátozó tényező a tanulók nyelvtani és lexikai ismereteinek korlátozottsága. Közép- és felsőfokú szinten viszont fontos, hogy a tanulók észrevegyék a különbségeket – és ezt leginkább a pragmatikai kontrasztok tudatosításával érhetjük el. Itt tehát fontos szerephez jut a kontrasztív pragmatika (Kasper 1997).

### **Kontrasztív megközelítés a mai fordításoktatásban**

A fordítás- és az idegennyelv-oktatás fejlődésében sok párhuzamot találunk. Kialakulásának kezdetén a fordításelmélet, a nyelvtanításhoz és a nyelvelsajátítási elméletekhez hasonlóan, szorosan kötődött a kontrasztív nyelvészethez. Mivel a fordításban két

nyelv szerepel, kézenfekvőnek tűnt, hogy *a fordítás problémáit a nyelvi különbségekre* vezessék vissza. Így is tettek: a fordítás nyelvészeti elméletének képviselői a fordítást nyelvi elemek megfeleltetéseként értelmezték, és mivel a két nyelv rendszerének eltéréseit is többnyire fordításokon keresztül vizsgálták, a fordítástudomány és a kontrasztív nyelvészet majdnem ugyanazt jelentette.

A fordítás nyelvészeti elméleteinek központjában ily módon a két nyelv rendszer különbségei, a különbségek által okozott fordítási nehézségek, az interferencia által okozott hibák, továbbá a fordítási nehézségek leküzdésére szolgáló rendszeres *fordítási műveletek* (átváltások) álltak. Rendszeres átváltási művelet például az angol–magyar fordítás során a szenvedő szerkezetű mondat cselekvő szerkezetű mondatra fordítása. Így a fordítástechnikai képzés gyakran azonos szerkezetű, de kontextus nélküli *mondatok fordítását* jelentette:

*Fordítsuk magyarra:*

The satellite is expected to remain in orbit for years.

The storm was expected to intensify, but then it moved on.

Brazil is reported to be promising to bring inflation down.

The opposition is said to be holding talks with the government.

The Vice President is scheduled to arrive in Tokyo on Monday.

Mindennek következtében a nyelvészeti fordításelmélet és az ahhoz kötődő fordításoktatás nem a fordításról, hanem inkább a nyelvi rendszerek különbségeiről szolt, kontextusból kiragadott mondatok nyelvtani és lexikai megfeleléseit hasonlította össze. A kontextus kérdésével nem foglalkozott, az egyes struktúrák és lexikai egységek kommunikatív értékét nem vette figyelembe (Fawcett 1997: 50).

Az ilyen típusú fordításoktatás azonban nemcsak unalmas, hanem fölösleges is. Ha a fordító (nyelvtanuló, illetve fordítójelölt) mindkét nyelvet jól tudja, a grammatikai kontrasztok által okozott problémák triviálisnak bizonyulnak. A kontrasztok miatt szükséges (többnyire kötelező) átváltások (például a birtokos szerkezet szórendjének megváltoztatása vagy az igeneves szerkezetek fordítása) inkább a nyelvtudás közep-haladó-haladó szintjén és inkább idegen nyelvre történő fordításban okoznak gondot, tehát a nyelvtudás hiányait jelzik. A nyelvtudás növekedésével ezek az átváltások – sokszor külön oktatás nélkül is – automatizálódnak (Heltai 1995, 1996, 2002a). Megjegyzendő az is, hogy a kontrasztok, illetve az átváltási műveletek tudatos ismerete nélkül is lehet jól fordítani, és a tapasztalt fordítók ezeket automatikusan alkalmazzák. Éppen ezért bizonyos típusú szakszövegek fordítása – olyanoké, amelyek többnyire csak a nyelvi kontrasztok által szükségessé tett automatizált átváltásokat teszik szükségessé – külön fordítói képzés nélkül, *csak* a nyelvi kompetencia és a szakismeretek (és minimális fordítási gyakorlat) alapján is reális vállalkozás, legalábbis az ún. munkafordítás szintjén. Másrészt nem minden fordítási probléma értelmezhető az átváltási műveletek keretében. Az átváltási műveletek általában a *denotatív jelentések* átvitelét írják le, és kevésbé alkalmasak a konnotatív jelentések, a nyelvtani jelentések, az intertextuális jelentések és a célzások átvitelére alkalmazott megoldások leírására.

Nyilvánvaló, hogy az *Einstein rules relatively*, *OK* falfirka fordításában nem nyelvi kontrasztoktól függő átváltási műveleteket alkalmazunk, hanem figyelembe vesszük a szöveg típusát, funkcióját, stílusát, más szövegekkel és szövegen kívüli (kulturális) is-

meretekkel való összefüggését. Ennek alapján a következő fordításhoz jutunk: *Relative Einstein a király, vágod?* (vö. Heltai 2002b). Ha az *Orbán indián és kuruc erényeket csillogtatott* újságcímet akarjuk más nyelvre fordítani, nem az a gondunk, milyen átváltási műveleteket alkalmazunk, hanem az, milyen jelentésárnyalatai vannak a *kuruc* szónak, milyen nyelven kívüli ismeretekre utal az *indián* és a *kuruc* szó, hogyan adhatjuk ezeket a célnyelvben vissza, és egyáltalán érdemes-e megpróbálni minden jelentésárnyalatot és utalást visszaadni. Ha publicisztikai és irodalmi szövegek (különösen versek és nyelvjárásban írt szövegek), régi szövegek (Biblia), szócikkek fordításában próbálunk átváltási műveleteket azonosítani, úgy találjuk, hogy gyakran nem lehet egyértelműen azonosítani vagy kategóriába sorolni az elvégzett műveletet, továbbá hogy a műveletek azonosítása meglehetősen keveset mond a fordítás folyamatáról és nehézségeiről.

A fordítástudomány és a fordításoktatás – a nyelvoktatáshoz hasonlóan – a kezdeti szakasz után eltávolodott a kontrasztív nyelvésztől. Itt is teret nyert az a felismerés, hogy a fordítást nem egy, hanem több tényező határozza meg. A fordítást meghatározó tényezők között szerepelnek a nyelvi kontrasztok, és a nyelvi tényezőkön belül a strukturális különbségek is, de más tényezők is fontos, vagy talán még fontosabb szerepet játszanak. Hangsúlyossá vált, hogy a fordítás a forrásnyelvi szerző és célnyelvi olvasó között a fordító által közvetített kommunikáció, nem elszigetelt, kontextus nélküli mondatok fordítása. A fordítás szövegszinten történik, és a szöveg értelmezésében a kulturális háttér, a konnotációk és pragmatikai jelentések gyakran sokkal fontosabbak, mint a strukturális egyezések vagy eltérések.

Mint ahogy a nyelvoktatásban a kontrasztív megközelítést felváltotta a kommunikatív megközelítés, a fordításelmélet és a fordításoktatás is kommunikatív irányba fordult: előtérbe kerültek a szövegnyelvészeti, pragmatikai és kulturális kérdések (vö. Hatim–Mason 1990). A fordítástudományban ezt a változást a „fordítástudomány pragmatikai/kulturális fordulata” néven szokták emlegetni (lásd Snell-Hornby 2006). Ugyanúgy, mint a nyelvoktatásban, a nyelvtani kontrasztok mellett, illetve helyett a figyelem átvándorlott a nyelvi kompetenciáról a kommunikatív kompetenciára és más, nem nyelvi tényezőkre, a mondat szintről a szövegszintre, a produktumról a folyamatra.

A fordítástudomány központi témái ma a fordítás folyamata, a fordítási univerzálék, a fordított nyelv sajátosságai, a kultúraspecifikus elemek, a fordítási kompetencia, a fordítás hatása az olvasóra stb.

Ugyanúgy, mint a nyelvoktatásban, a kulturális és pragmatikai fordulat hívei néha túlzásokba estek, és a nyelv szerepével már egyáltalán nem is foglalkoztak. Míg a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* 1998-as kiadásában volt *Contrastive analysis and translation* szócikk (Baker 1998), a 2008-as kiadásban (Baker–Saldanha 2008) ez már nem szerepelt. Mindamellet a nyelvi kontrasztokkal kapcsolatos kutatások is folytatódtak, és a nyelvoktatáshoz hasonlóan kiszélesedtek, kiterjedtek a nyelvhasználat területeire is. Az 1990-es évektől kezdődően a korpusznyelvészeti módszerek megjelenésével pedig újra fellendültek a fordítás grammatikai és lexikai oldalával kapcsolatos vizsgálatok is. A korpuszok lehetővé tették a nyelvi adatok vizsgálatának pontosabbá, objektívebbé tételét, nagy mennyiségű forrásnyelvi és célnyelvi szöveg összehasonlítását. A kontrasztív elemzés fellendülését jelzi, hogy 1998-ban megindult a *Languages in Contrast* című folyóirat.

A fordítástudományban elterjedté vált a korpuszok alapján történő vizsgálat, és mivel a számítógép elsősorban a nyelvi formákat tudja vizsgálni, újra nagyobb hangsúly került a fordítás nyelvi egységekhez köthető egyes jelenségeire, összehasonlítva egyes elemek (nyelvtani struktúrák, szavak, kollokációk, társalgási rutinok, diskurzusjelölők, kötőszavak, névmások) relatív gyakoriságát és megfeleléseit a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegben, és ebből vonva le következtetéseket a szövegek jellemzőiről. Természetesen a korpuszalapú vizsgálatok nem alkalmasak minden kérdés vizsgálatára, például arra, hogy az explicitáció és az implicitáció összes esetét egyszerre vizsgáljuk az adott korpuszban.

### *Kontrasztív nyelvtan*

A mai fordítóképzések programjában legtöbb helyen szerepel a *Kontrasztív nyelvtan* című tantárgy. Létjogosultsága vitathatatlan, de alaposan átgondolandó, pontosan mi legyen a tartalma, milyen irányú és milyen szintű fordításban lehet szerepe.

Mint ahogy az iskolai nyelvkoktatásban végzett fordítási gyakorlatok során, a fordítóképzésben még inkább főösleges olyan nyelvtani struktúrák összehasonlításával foglalkozunk, amelyek kötelező átváltásokat tesznek szükségessé, és a nyelvtudás magasabb szintjein némi fordítási gyakorlattal automatizálódnak. Főösleges tehát viszonylag gyengébb nyelvtudással rendelkező fordítójelöltekkel a szenvedő formájú angol mondatok általános alannyal történő magyarra fordítását gyakoroltatnunk. Ugyanakkor nem is elégséges, hiszen a szövegek végső megformálása során (ha nem munkafordítást készítünk) egy sor olyan tényezőt kell figyelembe venni, amelyekre a kontrasztív nyelvtan hatóköre nem terjed ki.

Ha a kontrasztív nyelvtan tanítása során az adott nyelv általános leíró nyelvtanából indulunk ki, kimaradnak olyan területek, amelyek az adott nyelv szempontjából periférikusak, de a fordítás szempontjából fontosak. A kontrasztív nyelvtan nem azonos a nyelvvizsgára tanított angol (német stb.) nyelvtan és a magyar nyelvtan megfelelő struktúráinak összehasonlításával. Mint fent jeleztük, Klaudy (2002) szerint az ún. *dinamikus kontrasztok* tanulmányozására van szükség, vagyis azokra a kontrasztokra, amelyek a fordítás során gondot okoznak, de az általános nyelvkoktatás során esetleg háttérben maradnak. Ilyen például az a jelenség, hogy a fordítás során a magyar tárgyatlan igének gyakran tárgyas ige felel meg az angolban (lásd *Függelék*). Amennyiben a kontrasztív nyelvtan révén ilyen területekre is kiterjesztjük tanulmányainkat, a kontrasztív nyelvészet természetesen hasznos, segíti a fordítói kompetencia kialakítását.

Fontos az is, hogy ne szűkítsük le a kontrasztív nyelvtan tanítását a mondatszintű grammatikai és lexikai kontrasztok tudatosítására és az átváltások gyakoroltatására. Általában véve mind az idegen nyelvről magyarra, mind a magyarról idegen nyelvre történő fordítás esetében azt mondhatjuk, hogy – felsőfokú nyelvtudást feltételezve – azokat a kontrasztokat érdemes tudatosítani, amelyek nem egy-egy partikuláris nyelvtani jelenséggel kapcsolatosak (bár ennek is lehet haszna), hanem szélesebb jelentéstartományokat jellemeznek, és a szövegépítés szempontjából fontosak. Angol–magyar, illetve magyar–angol viszonylatban ilyenek például a következők:

- aspektuális és modális jelentések kifejezése nyelvtani és lexikai eszközökkel;
- állapot és cselekvés kifejezése melléknévvel és igével (állapot- és cselekvésszóval, predikatív melléknevek, ideiglenes és állandó állapot megkülönböztetése);

- szórendi kérdések: tematikus szerkezet, régi és új információ, fókusz, határozók sorrendje;
- szövegen belüli utalás (anafora és katafora) főnevekkel és névmásokkal;
- mondatrészek és szemantikai szerepek: kauzatív és instrumentális szerkezetek;
- a mellérendelés és alárendelés szerepe a két nyelvben.

A kontrasztív nyelvtannak a hagyományos nyelvtanok felépítése helyett a funkcionális nyelvtanok felépítését célszerű követnie (lásd például Leech–Svartvik 1975, Sinclair 1990). A „határozott névelő a magyarban és az angolban” helyett a „specifikus és generikus referencia az angolban és a magyarban” oldaláról érdemes megközelíteni a nyelvtani kérdéseket.

Az sem haszontalan, ha a *Kontrasztív nyelvtan* című tárgy nemcsak nyelvtani szerkezetek eltéréseivel foglalkozik, hanem figyelembe veszi a lexikai, frazeológiai, szövegalkotási és pragmatikai kontrasztokat is. Végső soron tehát nem egyszerűen kontrasztív nyelvtant kell tanítanunk, hanem a két nyelv nyelvtani, lexikai, szövegnyelvészeti és pragmatikai összevetését kell elvégeznünk, különös tekintettel a dinamikus kontrasztokra.

A kontrasztív nyelvtannak eltérő a jelentősége a két fordítási irányban. Magyarról idegen nyelvre történő oktatásnál alacsonyabb nyelvi szintekre vonatkozó kontrasztív információkat is érdemes megemlíteni, sőt gyakoroltatni, le egészen az egyes és többes szám használatáig, vagy egyes viszonyszók, illetve ragok megfeleltetéséig. (Azt persze tudnunk kell, hogy itt inkább a nyelv tanításáról van szó, mint a fordítás oktatásáról.) Feltételezhető, hogy a kontrasztív nyelvészeti megközelítés az L1–L2 irányú szakfordításban a leghasznosabb, mégpedig a középhaladó és a haladó szint között, míg az L2–L1 irányú irodalmi fordításban a legkisebb. Az L1–L2 irányú szakfordításban, mivel a pragmatikai és kulturális tényezők szerepe kisebb, ugyanakkor a fordítók nyelvi kompetenciája nem anyanyelvi szintű, a nyelvi kontrasztok tanulmányozásának és az átváltási műveletek gyakoroltatásának nagyobb szerepe lehet. Természetesen nem zárhatjuk ki azt sem, sőt valószínű, hogy a nyelvi kontrasztok tudatosítása – a két nyelvre vonatkozó tudatosított, reflektált tudás – minden fordító és fordítójelölt számára és mindkét fordítási irányban hasznos támpontokat nyújt.

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy mint a nyelvelsajátításban és a nyelvhasználatban általában, a fordításban is – és elsősorban a szakfordításban – fontos szerepet játszik a formulák, az elemzés nélküli sztereotípiák használata. Kontrasztív nyelvtani tényként megtaníthatom, hogy az angolban gyakrabban teszünk meg élettelen tárgyat, fogalmat, jelenséget alanynak, mint a magyarban, ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy így tanulunk meg fordítani, és nem úgy, hogy a gyakran előforduló *The table shows ... A quake hit Venezuela ... Last week has seen a rise in unemployment ...* típusú mondatokat memorizáljuk.

Meg kell említenünk végül, hogy a fordításra ható külső tényezők közül az egyik legjelentősebb ma a *párhuzamos szövegek* használatának lehetősége. Kontrasztív ismeretei alapján a fordító eldöntheti, adott esetben használ-e névelőt, de dönthet úgy is, megnézi az interneten, hogy a hasonló témájú angol szövegekben van-e névelő.

## Kontrasztív nyelvészet a nyelvtanárképzésben

A fentiekből nyilvánvaló, hogy a nyelvi különbségeknek fontos, bár nem kizárólagos szerepük van az idegen nyelvek és a fordítás oktatásában. Ugyanakkor a tanítás nem koncentrálhat a nyelvi különbségekre, módszereiben és tananyagaiban sem meghatározó a kontrasztivitás. Éppen ezért a nyelvtanároknak kulcsszerepe van abban, hogy ahol lehet, és abban a formában, ahogy lehet, a minél hatékonyabb nyelvoktatás érdekében a nyelvi kontrasztokat is figyelembe vegyék. A nyelvtanárképzésben tehát a kontrasztív elemzésnek mindenképpen helye, sőt fontos helye van.

A nyelvtanárképzésben a *Kontrasztív nyelvészet* című tantárgy kiváló alkalmat nyújthat arra is, hogy a fonetikából, szintaxisból és más nyelvészeti tárgyakkól tanultakat a hallgatók egy új szempontból átismételjék, a leglényegesebb ismereteket összefoglalják, és kiegészítsék szövegyelvészeti és pragmatikai ismeretekkel.

## Következtetések és összefoglalás

A kontrasztív nyelvészet klasszikus formájában kevésbé használható a mai nyelvoktatásban és fordításban. Nem bizonyult tarthatónak az a felfogás, mely szerint a nyelvtanulás nehézségeiben csak a két nyelv kontrasztjai játszanak szerepet, hogy minden hiba az anyanyelvi transzfer eredménye, hogy a hibákat meg lehet jósolni és meg kell akadályozni, és hogy mindennek eszköze a kontrasztív elemzésekre épített tananyag.

A kontrasztív nyelvészetet folytató későbbi alkalmazott nyelvészeti és nyelvelsajátítási kutatások (hibaelemzés, köztesnyelv, nyelvek közötti kölcsönhatások) tisztázták a nyelvi kontrasztok szerepét a nyelvelsajátítás folyamatában. A nyelvi különbségek hatása többféle formában nyilvánulhat meg (pozitív és negatív transzfer, elkerülés, stratégiahasználat). Alapvető jelentősége van a transzferabilitás fogalmának, amely mind az interferenciában, mint a stratégiahasználatban fontos szerepet játszik.

A kutatások szerint, bár a kontrasztoknak nincs olyan meghatározó szerepe, mint ahogy azt a klasszikus kontrasztív nyelvészet vélte, érvényes az a megállapítás, miszerint a kontrasztok – más tényezőkkel együtt – megnehezíthetik, és gyakran meg is nehezítik az elsajátítást, ezért fontos szerepük van a nyelvtanulásban. A nyelvtanuló életkorától, tudásától, az elsajátítandó készségtől és az adott nyelvi jelenségtől függően a kontrasztok ismeretét fel lehet használni a nehézségek magyarázatára, további gyakorlatok tervezésére, és, ahol hasznos és szükséges, a tudatosításra. Az anyanyelv és az idegen nyelv, illetve a forrásnyelv és a célnyelv különbségeit nemcsak a fonológia és a nyelvtani struktúrák szintjén kell vizsgálnunk, hanem az összes nyelvi és nyelvhasználati szinten.

Mivel gyakorlati tényezők miatt a tananyagok általában nem foglalkoznak az L1–L2 kontrasztokkal, a tanártól függ, hogy ezeket figyelembe veszi-e a tanítás során. Általában nem tűnik lehetségesnek és szükségesnek teljes, rendszeres kontrasztív elemzések alapján dolgozni, de érdemes egy-egy kontrasztra több gyakorlattal reagálni, a nyelvtudás magasabb szintjein, a fordítás oktatásában pedig átfogóbban, egyes nagyobb szemantikai területek kontrasztív áttekintésével tudatosan foglalkozni. A fordítás oktatása során tisztában kell lennünk azzal, hogy a fordításban a nyelvi megfelelések vagy eltérések mellett egy sor más tényező is közrehat, ezért a fordítás nem csupán nyelvi kérdés. A kontrasztok tanulmányozása azonban elősegítheti a tudatosabbá válást, és különösen az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordításban

segítheti a fordítói kompetencia fejlődését. A fordításoktatásban, különösen az L1–L2 fordítási irányban, ésszerű törekvés a nyelvi kontrasztokat kiemelten kezelni és megfelelő tananyagokat kidolgozni.

A klasszikus kontrasztív nyelvészet a nyelvi kontrasztok alapján határozta meg a tanulási nehézségek hierarchiáját. Ezt ma már nem tekinthetjük érvényesnek, hiszen a tanulás nehézsége nem csak nyelvi tényezőktől és nem csak egy tényezőtől függ. Ugyanakkor a tapasztalatok szerint a kontrasztív nyelvészet által legnehezebbnek jelölt eltéréstípus, a divergens struktúra (egy a kettőhöz megfelelés) sokszor valóban meghatározó módon hat az elsajátításra, és sok hibához, esetenként fosszilizációhoz vezet. A fordításban határozottan érzékelhető a kontrasztív nyelvészet által megállapított más eltéréstípusok hatása is.

A kontrasztív megközelítésnek a különböző nyelvi és nyelvhasználati szinteken, illetve a nyelvtudás különböző szintjein különböző jelentősége van. Számos tényezőtől függ, milyen mértékben támaszkodunk a kontrasztív elemzésekre, és milyen formában. Fontos, hogy az oktató tanár tisztában legyen a különbségekkel, és el tudja dönteni, mennyiben hasznos a tanulók számára a kontrasztív információ, illetve melyek azok a területek, amelyeken az eltérések miatt több gyakorlásra vagy tudatosításra van szükség. Ezért a nyelvszakos tanárképző programokban a kontrasztív nyelvészet fontos tantárgy.

---

## IRODALOM

- Baker, M. (1998): *Routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York: Routledge.
- Baker, M. – Saldanha, G. (2008): *Routledge encyclopedia of translation studies. Second edition*. London and New York: Routledge.
- Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. (eds., 1989): *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Budai László (2006): Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás XII/2*, 4–15.
- Budai László (2013–2015): Összehasonlító nyelvtani sorozat. *Modern Nyelvoktatás XIX/4*, 46–56, *XX/1–2*, 65–73, *XX/3*, 32–38, *XX/4*, 45–61, *XXI/1*, 40–54.
- Chesterman, A. (1998): Communication strategies, learning strategies and translation strategies. In: Malmkjaer, K. (ed.): *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome, 135–144.
- Coady, J. – Huckin, T. (1997): *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners errors. *IRAL 5/4*, November, 161–170.
- Corder, S. P. (1974): Error Analysis. In: Allen, J. L. P. – Corder, S. P.: *Techniques in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1976): The Significance of learners' errors. *IRAL 5*, 161–170.
- Corder, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. – Burt, M. K. (1973): Should we teach children syntax? *Language Learning 23/2*, 245–258.



- Dulay, H., – Burt, M. K. (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37–53.
- Dulay, H. – Burt, M. K. – Krashen, S. (1982): *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fawcett, P. (1997): *Translation and language*. Manchester: St. Jerome.
- Gass, S. (1988): Second language vocabulary acquisition. *ARAL* 9, 92–106.
- Harley, B. (ed., 1995): *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.
- Hatim, B. – Mason, I. (1990): *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Heltai Pál (1995): Fordíthatjuk-e Richard Coeur-de-Lion-t Hódító Vilmosnak? *Iskolakultúra* 16–18, 62–85.
- Heltai, P. (1996): Lexical contrasts in learners' translations. In: Klaudy, K. – Lambert, J. – Sohár, A. (eds.): *Translation studies in Hungary*. Budapest: Scholastica, 71–82.
- Heltai Pál (1999): Minimális fordítás. *Fordítástudomány*, I/2, 22–32.
- Heltai Pál (2002a): A kontrasztív nyelvészet a fordítás oktatásában. *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC.
- Heltai Pál (2002b): Szakfordítás és irodalmi fordítás. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelvoktatás és szakfordítás* 3, 43–57. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Heltai, P. (2008): Ellipsis in English and Hungarian. In: Andor, J. – Hollósy, B. – Laczkó, T. – Pelyvás, P. (eds.): *When grammar minds language and literature. Festschrift for prof. Béla Korponay on the occasion of his 80<sup>th</sup> birthday*. Debrecen: University of Debrecen, 177–196.
- Heltai Pál (2009): Minőségi szintek a fordításban. *Fordítók és Tolmacsok Őszi Konferenciája* (2008. szeptember 26.) Előadások szövege. Budapest: Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete, 53–66.
- Heltai Pál (2010): A fordítás monitor modellje és a fordítói beszédmód. In: Navracscics J. (szerk.): *Nyelv, beszéd, írás*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 95–110.
- Heltai, P. (2012): Cross-linguistic influences in the acquisition of nominal compounds. In: Illés, É. – Eitler, T. (eds.): *Studies in applied linguistics. In Honour of Edit Kontra*. Budapest: ELTE BTK, 133–154.
- Heltai Pál (2014): Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In: Fata I. – Veresné Valentinyi K. (szerk.): *Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 7–29.
- James, C. (1994): Don't shoot my Dodo: On the resilience of contrastive and error analysis. *IRAL* 32/3, 179–200.
- Jarvis, S. – Pavlenko, A. (2008): *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Kaplan, R. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16 (1), 1–20.
- Károly Krisztina (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly, K. (2012): News discourse in translation. *META* 57/4, 884–908.
- Károly Krisztina (2014): *Szövegkoherencia a fordításban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kasper, G. (1997): Can pragmatic competence be taught? *Second Language Teaching & Curriculum Center Website*, <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>
- Kasper, G. – Blum-Kulka, S. (eds., 1993): *Interlanguage pragmatics*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Kellerman, E. (1978): Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15, 59–92.
- Kellerman, E. – Sharwood Smith, M. (eds., 1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Klaudy Kinga (2002): Dinamikus kontrasztok. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: SZIE, 106–121.

- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* 2002. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Lado, R. (1964): *Language teaching: A scientific approach.* New York: McGraw-Hill.
- Languages in Contrast. International Journal for Contrastive Linguistics.* 2015. 15/2.
- Laufer, B. – Eliasson, S. (1993): What causes avoidance in L2 learning: L1–L2 difference, L1–L2 similarity, or L2 complexity? *SSLA* 15/1, 35–48.
- Leech, G. – Svartvik, J. (1975): *A communicative grammar of English.* London: Longman.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical approach.* Hove, England: Language Teaching Publications.
- Nemser, W. (1971): Approximative systems of foreign language learners. *IRAL* 9/2, 115–121.
- Prator, C. (1967): Hierarchy of difficulty: Unpublished classroom lecture. University of California, Los Angeles.
- Ringbom, H. (1992): On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42/1, 85–112.
- Schachter, J. (1974): An error in error analysis. *Language Learning* 24, 205–214.
- Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds., 1998): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *IRAL* 10/3, 209–231.
- Sinclair, J. 1990. *Collins COBUILD English grammar.* London: Collins.
- Singleton, D. (1999): *Exploring the second language mental lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Snell-Hornby, M. (2006): *The turns of translation studies.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Stockwell, R. – Bowen, J. – Martin, J. (1965): *The grammatical structures of English and Spanish.* Chicago: University of Chicago Press.
- Váradi, T. (1980): Strategies of target language learner communication: Message adjustment. *IRAL* 18, 59–71. Paper originally presented at the Vth Conference of the Rumanian-English Linguistics Project, Timisoara, Rumania, 1973.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact.* New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Willis, D. (1990): *The lexical syllabus.* London: Collins.

# FÜGGELÉK

---

A következőkben néhány olyan angol–magyar kontrasztot mutatunk be, amelyek Klaudy (2002) „dinamikus kontraszt” fogalmának megfelelően a tapasztalatok szerint ténylegesen gondot okoznak a magyar–angol fordításban, és feltételezhetően a nyelvtanulásban is. Ezek közül nem mindegyik szerepel az általános célú angol nyelvtanokban.

## 1. Argumentumstruktúra, szemantikai szerepek

1.1 A magyarban nem kötelező egy adott argumentum (mondatrész), az angolban igen:  
*Megmondtam a nevemet.*  
*\*I told my name.*

1.2 A magyar mondatban határozóként jelenik meg az, ami az angol mondatban alanyként:  
*A hóesés miatt megbénult a közlekedés.*  
*The snowfall brought traffic to a standstill.*

1.3 A magyar tárgyatlan ige az angolban tárgyas igének felel meg (gyakran passzív formában):  
*Az iratok nem kerültek elő.*  
*The documents were not found.*

## 2. Statikus és dinamikus kifejezésmód

2.1 A magyar igtét használ ott, ahol az angol predikatív melléknevet, passzív igtét vagy nominális szerkezetet:  
*Meghalt. Hallgattak. Túlságosan is óvja. Ez tükrözi a jellemét.*  
*He is dead. They were silent. He is too protective of her. This is reflective of his character.*  
*Retteg az egerektől. Ellenzi a tervet. Unatkozom.*  
*She is terrified of mice. He is opposed to the plan. I am bored.*

2.2 A magyar ige általánosabb igének (light verb) és deverbális főnévnek felel meg:  
*Ez a vetőmag jól csírázik.*  
*This seed gives good germination.*

2.3 A magyar ige létige + prepozíciós szerkezetnek felel meg:  
*A bűnözés növekvőben van. A problémát vizsgálják/juk.*  
*Crime is on the rise. The problem is under study.*

2.4 A magyar ige főnévként jelenik meg angolban:  
*Ez a növény nagyon jól terem. Nagyon jól néz ki.*  
*This plant is a good doer. She is a looker.*

### 3. Magyar prefixumok, szuffixumok és lexikai szavak – angol igeidők, aspektus, mód

A magyar nyelv eszközei	Az angol nyelv eszközei
igeikötők (prefixumok) igeképzők (szuffixumok) lexikai szavak módbeli segédigék	igeidők aspektus módbeli segédigék lexikai szavak határozói partikulák (frazális igék) összetett kifejezések

*Ne kérdezzess. Ezen a néven emlegetik. Megszólalt a csengő. A tűz fellobbant. Besötétedett. Kezdett sötétedni. Elaludt. Rövidülnek a nappalok. A forgalom leállt. Elfogyott a pénzünk. A szél elállt. Megkeményedett az arca. Elpirult. Megéheztem. Elszegényedtek.*

*Éppen<sup>1</sup> burgonyát süttött magának egy birminghami tűzoltó, amikor egy esethez hívták. A derék ember félretolta a lábost, és rohant kötelességét teljesíteni. Hamarosan újabb tűzhöz hívták – az ő lakása égett. Elfelejtette ugyanis<sup>2</sup> kikapcsolni a tűzhelyet.*

*Hogyan szokta<sup>3</sup> ezt az autót megállítani, amikor én nem vagyok itt?*

*Láttam már<sup>4</sup> rózsát. Előfordult<sup>5</sup>, hogy éhes oroszlánok elől kellett menekülnöm.*

<sup>1</sup> Past Continuous

<sup>2</sup> Past Perfect

<sup>3</sup> Simple Past

<sup>4</sup> Present Perfect

<sup>5</sup> Present Perfect

### 4. Explicitég vs implicitég

#### 4.1 Nyelvtani ellipsis angolban, ismétlés vagy igen/nem a magyarban:

*Mary cannot dance, but Sue can.*

*Mari nem tud táncolni, de Zsuzsi tud/igen.*

#### 4.2 Szemantikailag hiányos szerkezetek angolban – a hiányzó elem betoldása a magyarban:

*Ministry of Labour – Munkaügyi Minisztérium*

*Frankly, ... – Őszintén szólva ...*

*low nicotine smoker – alacsony nikotintartalmú cigarettakat szívó dohányos*

#### 4.3 Magyar mellékmondat vagy bővített jelző – angol partícípiumos, főnévi igeneves vagy prepozíciós jelzős szerkezet:

*a fiú, aki a kertben dolgozik / a kertben dolgozó fiú*

*the boy who is working in the garden / the boy working in the garden / the boy in the garden*

*sok csata van, amelyeket meg kell harcolnom – I have many battles to fight*