

A NYELVPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE ÉS TUDATOSULÁSA¹

Bárdos Jenő

Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

A nyelvtanítás a kilencvenes években

Bár a tudomány a kilencvenes években jelentős erőfeszítéseket tett a homály felszámolására, mégis úgy tűnik, hogy a nyelvtanulás valóban lényegi, minőségi mozzanatai továbbra is spekuláció és belátás, ösztön és józan ész között oszcillálva jelennek meg a mindennapi tanári munkában. Egyszerűbben szólva, hiányzik még a harmónia az elmélet, az alkalmazott nyelvészeti kutatás és a tanári intuíció között. (Ezzel persze a kortárs nyelvtanítás minden olyan kreatív osztálytermi újítását, amely direkt módon a kutatási eredményekkel vagy elméleti megfontolásokkal nem magyarázható, egyöntetűen az intuíció körébe soroljuk.) A tanári intuíció szó, mint gyűjtőfogalom, azokat a sejtéseket vagy éppen művészi megfontoláson alapuló megoldásokat jelenti, amelyeket ez az erősen pragmatikus és performatív jellegű szakma sugall. Ezek a megsejtések távolról sem lekezelendők, elég, ha felidézzük *Prendergast* (1864) módszerét, amelyben mondatgenerálással tanít nyelveket a múlt század második felében. (Megsejtésében *Chomsky* (1957) transzformatív-generatív nyelvtana rejlik, de a tudományos leírásra még közel száz évet kellett várni.) Hasonlónak tekinthetjük *Gouin* (1880) cselekvéssorait, amelyek nemcsak a cselekvésben való tanulás, hanem a memória fejlesztésének és a fizikai mozgásnak látványos egybekapcsolásai. (A tudományos magyarázat megint később jelentkezett és közel száz év múlva vált népszerűvé egy hasonló elvű módszer: *Asher* (1982) cselekedtető módszerre, a Total Physical Response.)

A szűkebb szakma számára az elmúlt két évtized első számú meglepetése kétségkívül az volt, hogy a kommunikatív elvű módszerek ilyen jól tartják magukat, (bár a jelenlegi eklektikában a hetvenes évek végének ortodox kommunikatív nyelvtanítása már csak alapelveiben ismerhető fel). Öröndetes ez a tartósság, hiszen korábban éppen a túl sűrű paradigmaváltások, a politikára vagy divatra emlékeztető csapongások voltak azok, amelyek rombolták a nyelvtanítás, mint szakma tekintélyét: nemegyszer a folyamatban résztvevők türelmetlensége, a kitartás és állhatatosság hiánya váltotta ki őket. (Ugyanis a nyelvtanítás történetének közel 40 címkézhető módszere közül legalább 10–15 olyan akad, amelynek segítségével – a módszer nyilvánvaló „hibái” ellenére – számos embernek sikerült nyelveket megtanulnia.) Tekintettel arra, hogy az utóbbi husz évszázad is-

¹ A Didaktikai Albizottság 1995. október 30-i ülésén, Budapesten elhangzott előadás kibővített, szerkesztett változata.

mert nyelvtanítási gyakorlata egyben a szakma bölcsességének is hordozója, nagyon nehéz olyan új módszert kitalálni, amelyről ki nem derül, hogy az valójában régi szokások elegye egy kis friss körítéssel. Lehet persze az inga lendülésének gazdasági vagy politikai oka is (vö. Magyarország 1949–1989: az orosz mint idegen nyelv primátusa az iskolában), de a szakember számára a legizgalmasabb mégis csak az a csata, amelyet a nyelvészek, a pszichológusok és a nyelvpedagógusok vívnak egy még egyszerűbb és logikusabb nyelvtanítási elmélet kedvéért. *Az idegen nyelvek tanításának többévszázados mindennapi gyakorlata, mint globális kihívás, mint ipar, mint alkalmazott pedagógiai rutin és mint művészet az a közeg, amelynek absztrakciójaként a nyelvpedagógia, mint alkalmazott interdiszciplináris tudományág létrejött.* A jelen dolgozat célja éppen az, hogy bemutassa a nyelvpedagógiai gondolkodás tudatosulását és strukturálódását anélkül, hogy távol kerülne ettől a mindennapi gyakorlattól.

Minden tudomány vagy tudományág, amely megfelelően körülírható szakterülettel rendelkezik és kellőképpen strukturált ahhoz, hogy kidolgozza saját eljárásait az ismeretek megszerzésére, valamint technikáit az ismeretek átadására és alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet „belső szervülésnek” nevezhetünk. Ennek a folyamatnak az eleje többnyire kevéssé érzékelhető a kívülállók számára. Szinte bizonyos, hogy minden viszonylag új tudományág kialakulásakor szakadék tátong a belső fejlődés érzékelése és a külső megítélés között, ezért az adott tudományág művelőinek kötelessége, hogy az új terület önállóságát, tartalomszerkezetét, tudományosságát stb. bizonyítsák. A nyelvpedagógia is alkalmazott tudomány, amely még távolról sem fejezte be a túlzott elméletieskedés vagy a szűk praktícizmus szélsőségeinek nyesegetését, jóllehet a megfelelő arányok biztosítása nélkül a fejlődés elképzelhetetlen.

A nyelvpedagógia kialakulása

A belső fejlődés néhány állomása

Roger Bacon görög nyelvtana (1272), vagy *Erasmus: Colloquiorum libere-e* (1524), szakmai súlyuk ellenére, csak kettő abból a többszáz, majd később több ezer könyvből, amelynek egyetlen feladata az volt, hogy segítse a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát. Hosszú évszázadokon át a nyelvvel foglalkozó tudományok (grammatika, retorika) a nyelvtanulás szolgálóleányává váltak. Szerzőiket nem aggasztotta az a gond, hogy megfelelnek-e valamely szaktudomány szigorúsági követelményeinek, minthogy ilyenek még nem léteztek. Így munkáikat a tárgy iránti vonzódás, az elmélet, ismereteik részletessége és – az előbb említettek is áthatóan – a hasznosság, az „*utilis esse*” filozófiája mozgatta. A nyelvtanulásnak/nyelvtanításnak ez a központi szerepe egészen a XIX. század végéig fennmaradt, amikor a korábbi századok gazdag gyakorlata ellenére, jelentős beszűküléssel, kialakult egy általánosan elfogadott nyelvtanítási modell, a nyelvtani-fordító módszer prototípusa. Naivitás lenne azt gondolnunk, hogy egy ilyen gazdag gyakorlat során maradt olyan területe a szűkebb értelemben vett metodikának, amely ne körvonalazódott volna (legfeljebb tételesen nem jelentkezett). Külön könyvekben, de integráltan is

tárgyalták a *nyelvi tartalom közvetítésének* főbb területeit: kiejtés, nyelvtan, szókincs; sőt pragmatikai megjegyzések is felbukkantak (vö. praelectio: commentum és glossa). Embriónális formában a *készségek fejlesztésének igénye* is megjelent, bár a középpontban a szövegek olvasása és a társalgás álltak (amennyiben eltekintünk a monologikus beszéd-től, mint a retorikai vizsgálódások legfőbb tárgyától). Annak ellenére, hogy *Marcel* (1853) már leírta az alapkészségeket, *Prendergast* megsejtette a szógyakorlás fontosságát és a mondatgenerálást, *Gouin* felfedezte az ige és cselekvésközpontú nyelvtanulást, azoknak az elveknek jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen.

A nyelvtanulás folyamatának tudatosulása az új tudományok: a nyelvészet és a pszichológia tükrében

A modern nyelvek nemzeti nyelvekké válása, majd a nyelvrokonság felfedezése alaposan átformálta a hagyományos filológia világát. Megannyi spekulatív és univerzális nyelvtan után valóban üdítően hatott a fonetika rendszeres tanulmányozása, amely mint ilyen, nemcsak egyszerűen a modern nyelvészet szálláscsinálója, hanem a nyelvtanulás/nyelvtanítás tudatosságát jelentősen fokozó friss tudomány. Éppen *Henry Sweet* (1864) volt az, aki a múlt század utolsó évében megírta a nyelvpedagógia alapművét a nyelvek gyakorlati tanulmányozásáról (*The Practical Study of Languages*, 1899). *Paul Passy* és társai (1899), de maga *Henry Sweet* is szinte hittérítő fanatizmussal vitték be az új tudomány, a nyelvészet legmarkánsabb ágazatát: a fonetikát a nyelvtanulásba. Először jelent meg az az igény is, hogy a nyelvtanítás gyakorlata megfelelő elméleti keretbe foglaltassék. Így bukkannak fel *Henry Sweet*-mél a nyelvészet és a pszichológia (főként a fonetika és asszociatív pszichológia), mint a nyelvtanításról szóló gyakorlati és elméleti ismeretek támogatói, rokon és egyben kritikai tudományok. Az 1. ábra azt mutatja be, hogy miként határozták meg a kor kiemelkedő teoretikusai a nyelvtanítás elméletéről szóló korai műveikben a nyelvpedagógia interdiszciplinaritását meghatározó legfontosabb tudományterületeket.

Adott mű:	Tudományok:
H. Sweet <i>The Practical Study of Languages</i> (1899)	Nyelvészet + pszichológia
O. Jespersen <i>How to Teach a Foreign Language</i> (1904)	Nyelvészet + pszichológia + idegen nyelvek tanításának gyakorlata
H. Palmer <i>The Scientific Study and Teaching of Languages</i> (1917)	Nyelvészet + pszichológia + neveléstudomány

1. ábra

A nyelvpedagógia rokon- és kritikai tudományai néhány korai teoretikus szerint

A huszadik századi módszerek átváltozásai: módszerekből elméletek

A huszadik században a nyelvtanítási szakma gyakorlata (amelyet itt most praktikus megfontolásokból összességében azonosnak tekintek az erre vonatkozó bölcseséggel, vagyis az addigi nyelvpedagógiával) olyan mennyiségi és minőségi változásokon esett át, amelyek divatszzerű hullámzásokat okoztak a nyelvtanítás technológiáiban. Az előző fejezetben leírtak alapján a század első évtizedeitől fogva már igen nehéz bármilyen nyelvtanulási/nyelvtanítási elképzeléssel előállni úgy, hogy értelmüket, alapelveiket ne kellene kifejezteni a rokon tudományok tükrében, azoknak megfelelő értelmezésben.

Ez az a pont, amikor a módszerfogalom hierarchiájában különválaszthatjuk az egyszerű módszereket és az ún. nyelvtanítási elméleteket. Az utóbbi annyival több a módszernél, hogy az adott nyelvtanítási stratégiát magyarázó, értelmező és támogató tudományok elméletei sajátos kongruenciába kerülnek, amely lehetővé teszi, hogy a módszer hatékonyságát tudományos alapon magyarázzuk. (Olyan összefüggést viszont nem sikerült bizonyítani, hogy a tudományosan leginkább magyarázható módszer feltétlenül a leghatékonyabb is.) A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a rokon és kritikai tudományok miképpen kapcsolódnak egybe a felsorolt nyelvtanítási elméletekben.

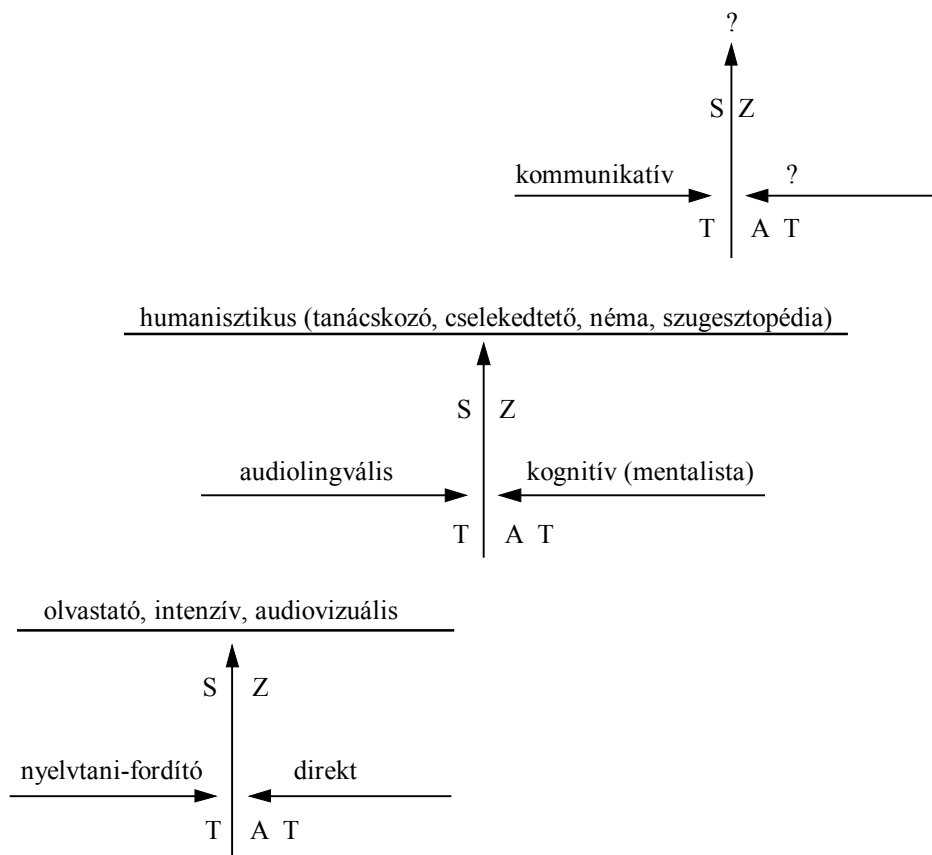
NYELVÉSZET	PSZICHOLÓGIA	PEDAGÓGIA (DIDAKTIKA – SZAKMETODIKA)
FONETIKA	+ ASSZOCIATÍV PSZICHOLÓGIA	= DIREKT MÓDSZER
STRUKTURALIZMUS	+ BEHAVIORIZMUS	= AUDIOLINGVÁLIS MÓDSZER
TRANSZFORMATÍV GENERATÍV NYELVELMÉLET	+ KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA	= MENTALISTA MÓDSZER
MAKRO- LINGVISZTIKA	+ SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIA	= KOMMUNIKATÍV STRATÉGIÁK

2. ábra

Néhány módszer, mint nyelvtanítási elmélet

A nyelvtanítási módszerek huszadik századi tökéletesedését némi távlatból könnyen magyarázhatjuk a hégeli tézis-antitézis-szintézis fejlődési menettel. Eszerint a nyelvtanítási fordító módszernek tökéletes ellentéte a direkt módszer és ezt az ellentétet oldja majd fel számos kiegyensúlyozottnak tűnő módszer, közöttük talán leginkább az audiovizuális.

Egy újabb tézis, antitézis ellentétben csap össze a behaviorista és a kognitív tanulásmélet az audiolingvális és a mentális módszerek képében, amelyeket a humanisztikus-pszichológizáló módszerek oldanak fel, bár szelídségük látszólagos, hiszen a tananyagcentrikusság és a zárt iskola ellen lázadnak. A fejlődés logikája azt sugallja, hogy a kommunikatív módszer a most érvényben lévő, mindent elsöprő tézis, amelyre az antitézist még nem hozta meg az idő (3. ábra).



3. ábra
A módszerek huszadik századi fejlődése

Az elnevezésekről

Közismert, hogy a huszadik században a már exponált rokon és kritikai tudományok jelentős fejlődésnek indultak, megteremtették a saját szaknyelvüket, amelyet a nyelvpedagógia igyekezett átvenni. Így *kevésbé alakult ki saját terminológiája*: főként az alkal-

mazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a didaktika szókincsét használja. Kettős fejlődés tanúi vagyunk, hiszen a nyelvtanulásról/nyelvtanításról szóló elméletek egyre strukturáltabbak és a szakmai gyakorlat is egyre tudományosabbnak akar látszani, viszont a nyelvpedagógia maga, a kritikai tudományok szókincsének használata ellenére, jórészt mégis megmaradt az empiria szorításában. A helyzetet bonyolítja az a tény, hogy a legélesebb csaták éppen akkor lángoltak fel a nyelvtanítási elképzelések körül, amikor a nyelvpedagógiai szakma túlzottan direkt és leegyszerűsített módon fogadta el a nyelvészet és a pszichológia együttes tanácsait (lásd: audiolingvális kontra kognitív módszer). Ugyanakkor bizonyítható, hogy a nyelvpedagógia már elérte a strukturáltságnak és a szakterületek pontos kijelölésének azt a fokát, hogy nagyjából a hatvanas évek vége, a hetvenes évek eleje óta egy kialakult tudományágról beszélhetünk. Az elnevezések mindeközben természetesen a legszélesebb skálán mozogtak az egészen szűk szakdidaktikától kezdve a pedagógiai nyelvészetig (Educational Linguistics). (Az elnevezések sokféleségén persze nem kell meglepődnünk, hiszen például *Kant* a pedagógiát alkalmazott etikának tekintette és a herbarti rendszerben is a filozófiából kifejtett tudományok, nevezetesen a logika, a metafizika és esztétika kategóriájában a legutolsó oszlik művészetekre, illetve etikára. Ennek az etikának az állam szintjén a politika, az egyén szintjén a pedagógia a megvalósítója. Az elnevezések és értelmezések hasonlóan különbözőek az erős herbarti hatás alatt álló magyar klasszikusoknál – *Kármán*, *Fináczy*, *Weszely*, *Kornis* stb. – *Kármán Józsefnél* például a pedagógia a kultúra tudománya, *Weszelynél* a pedagógia a nevelés és a művelődés egymásra vonatkoztatott elmélete stb. Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a tudományokban szinte mindig lehetséges empirizmus és racionalizmus kettőssége még tovább árnyalja a lehetőségeket, akkor nem meglepő, hogy a didaktikának is megannyi értelmezése ismert, *Fináczy Ernőtől Nagy Sándoron át Báthory Zoltánig*.)

A nyelvpedagógiát illetően alighanem az a legfontosabb, hogy a hagyományos idegen nyelvi tantárgy-pedagógia döntően módszerközpontú alkalmazott didaktika, míg a nyelvpedagógia a tanítás tartalmát az eddigieknél sokkal jobban figyelembe vevő alkalmazott tudomány, amely leginkább az alkalmazott nyelvészet (a pszicho- és szociolingvisztika) és a pedagógiai pszichológia didaktikával is érintkező határterületeit ötvözi. A továbbiakban azt kívánom megvizsgálni, hogy mi is a nyelvpedagógia tényleges tartalma, tartalom szerkezete, legfőbb kutatási és alkalmazási területei.

A nyelvpedagógia tartalom szerkezete

Induktív modellek

Vizsgálódásainkat az egyszerűség kedvéért induktív-empirikus modellekkel kezdjük. A 4. ábra azt szemlélteti, hogy a Magyarországon használt leggyakoribb nyolc angol-szász nyelvpedagógiai kézikönyv mely tématerületekkel foglalkozik leginkább.

A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása

Fontosabb témák	Ismert teljes körű metodikák							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Inyt. elméletek						X		
Módszerek (történeti és új)		X	X					X
Tantervi témák		X						X
Iny. elsajátítás és kétnyelvűség		X				X		
Készségek	X	X	X		X	X	X	X
Dialógus/Szöveg	X				X	X	X	
Nyelvtan	X	X	X			X	X	X
Szókincs		X	X		X	X	X	X
Kiejtés	X			X		X		X
Diák és tanár		X	X				X	X
Tesztelés		X						
Oszt.munka szervezése				X	X	X	X	X
Audiovizuális eszközök				X	X			
Hibajavítás	X			X			X	
Gyakorlás				X		X		

1. Rivers – Temperley; 2. Long – Richards; 3. Celce–Murcia – McIntosh;
4. Hubbard – Jones; 5. Willis; 6. Harmer; 7. Lewis – Hill; 8. Nunan

4. ábra

Ismert angolszász metodikák tématerképe

Mint várható volt, a készségek fejlesztése és a nyelvi tartalom közvetítése viszi el a pálmát, ezeken kívül kiemeltnek tekinthetjük még az osztálytermi történésekkel kapcsolatos vizsgálódásokat. A tanár- és diákszerep, a módszerek összehasonlítása vagy a hibajavítás témái második helyre szorultak. Hasonló arányokat mutat az Egyesült Államokban készült 1991-es felmérés, kivéve azt a tényt, hogy a kurzusok ott erősen módszerközpontúak (lásd: 5. ábra). (Ez egyben azt is mutatja, hogy néhány év alatt is jelentősen elmozdultunk a hagyományos, szűkebb értelemben vett idegen nyelvi szakmetodika irányából a tágabb értelmű, a pedagógiai tartalomra és folyamatra jobban koncentrááló nyelvpedagógia irányába.)

Bárdos Jenő

Téma	Intézetek száma	Hetek száma
Hagyományos és új módszerek	34	89
Nyelvtanulás elmélete	33	50
Íráskészség	30	33
Olvasáskészség	30	32
Beszéd és kiejtés	29	29
Nyelvtan	25	20
Tesztelés	24	19
Hallás utáni megértés	23	19
Tantervkészítés	19	16
Szókincs	19	13
A módszerek általában	19	20
Óravezetés	16	18
Országismeret	13	10
Kommunikatív nyelvtanítás	12	21
Tananyag-értékelés	11	9
Nyelv és tartalom	11	10
Hibaelemzés	10	9
Technológiai újítások	8	8
Szaknyelvoktatás	6	6
4 készség integrálása	4	3
Kétnyelvű oktatás	4	3
Kognitív stílusok	4	2
Szakmai fejlődés	3	2

5. ábra

*Metodikai kurzusok témái az Egyesült Államokban:
a résztvevő intézetek száma és az egyes témákra szánt idő (Uber Grosse, 1991)*

A szakszerűség fokozásának érdekében már most is érzékelhető, hogy jelentős változások következtek be a tanári szerepek megítélésében. A döntéshozó, problémamegoldó szerepeken túlmenően előtérbe került a preventív tanítás, amely megelőz, előre lát, feltár, megold bizonyos problémákat. Ez a szemlélet a tudatosságnak egy sokkal magasabb szintjét tételezi fel, a tanítási folyamatban pedig a személyiségeket külön-külön és együtt is érzékelő reflektív tanári személyiségeket teremt.

A kommunikatív nyelvtanítási irányok eklektikája sem képes elfedni azt a tényt, hogy súlyos hiányosságok érzékelhetőek a kultúra közvetítésének professzionalizmusában. Mint tudjuk, a nyelv kultúrába ágyazott és *a közvetítők iránti magas műveltségi igényt* a nyelvi reprodukció egy viszonylag magas szintjén többnyire adottnak vesszük. Márpedig az idegen ajkú műveltség időnként oly távol áll az idegen nyelvek tanáraitól, mint a strukturalizmustól a jelentések világa és a műveltségnek e foghíjasságból eredő beszédhibái az anyanyelvű tanárokat legalább annyira sújtják. Meggyőződésem, hogy a nyelvmesterek kora lejárt, a nyelvidomárok helye a nyelvtanítási piac különféle cirkuszi sátraiban van. *A kultúrából kultúrákba való átlépés élménye személyfüggő ajándék mind a tanár, mind a diák részéről.*

Spekulatív modellek

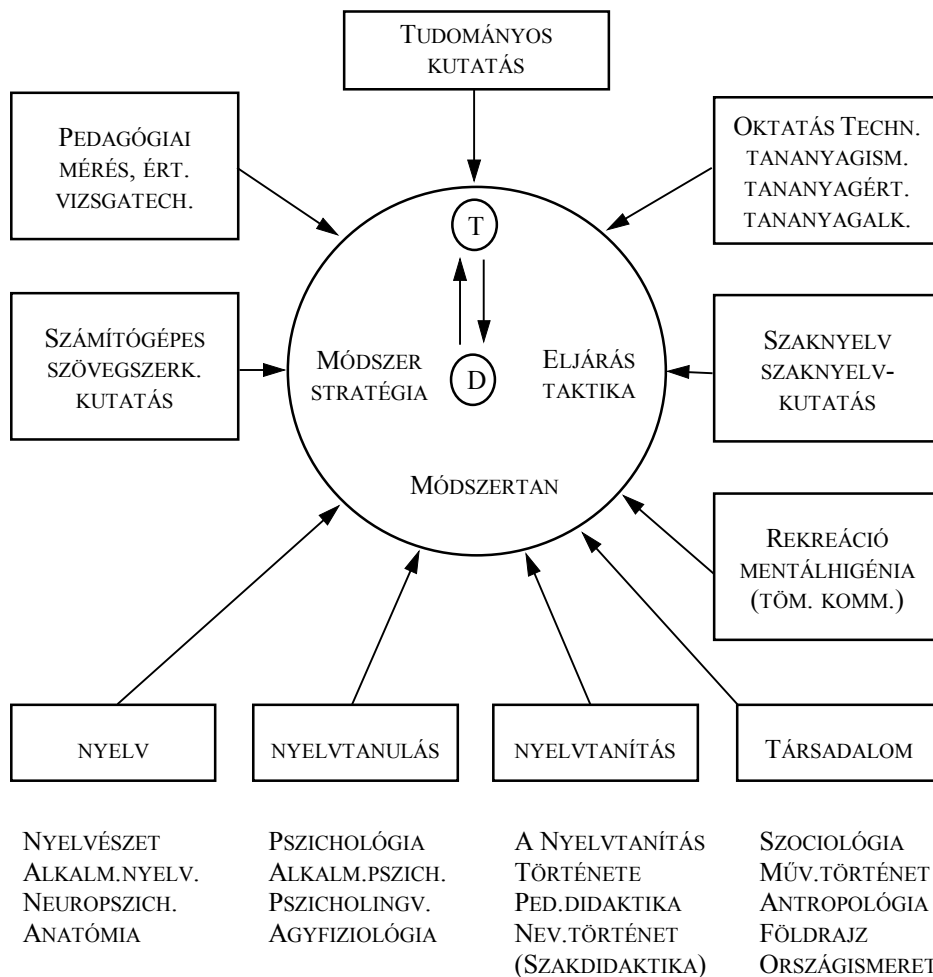
Aki felüt néhány régi metodikát, azt tapasztalja, hogy a szerző(k) a folyamat legfontosabb összefüggéseit kiragadva teremti(k) meg a leírás arányait. Ezt az elmékedést a legegyszerűbb formájában a 6. ábra mutatja.

1. **KI** : a tanár személyisége és a tanári színpad (a beszéd művészete; megjelenés és megjelenítés, kommunikatív készségek).
2. **KINEK** : a diák személyisége, motiváció, életkor, attitűd, tanulási készségek, utánzási készség, nyelvtani érzékenység, a memória fejlettsége stb.
3. **MIT** : pedagógiai nyelvtan, a kultúrába kötött szókincs statikussága és dinamikus változásai, beszédfunkciók és a társalgás forogatókönyvei, a készségek automatizáltsága stb.
4. **HOGYAN** : a metodika célrendszere; tantervek, tanmenetek; módszerek, lépések és folyamatok, nyelvtanítási elméletek; értékelés és visszacsatolás stb.
5. **MINEK A SEGÍTSÉGÉVEL** : az audiovizuális háttér, tárgyak, képek, hang- és videoszalagok, integrált nyelvi laborok, számítógépes nyelvtanítás stb.

6. ábra

Az idegen nyelvek tanárainak „közvetlen tudományai”

Hasonló modell az általam 1986-ban leírt, a tanár-diák interakciót középpontba állító, de mégis módszertan-centrikus modell, amelynek erénye az, hogy bemutatja azokat a területeket, amelyekkel a nyelvpedagógia távolról rokonítható és feltüntet olyan új szakterületeket is, amelyek mindenképpen csatlakoznak az idegen nyelvek tanulásának és tanításának pedagógiájához. Ezt a modellt mutatja be a 7. ábra.



7. ábra
Deduktív-rationális-funkcionális modell

Ebben a leírásban a tanár-diák (T–D) kapcsolat áll a középpontban az osztályterem színpadán. Ennek a kapcsolatnak a legfontosabb jellegzetességeit, legfontosabb tényezőit a 8. ábra szemlélteti.

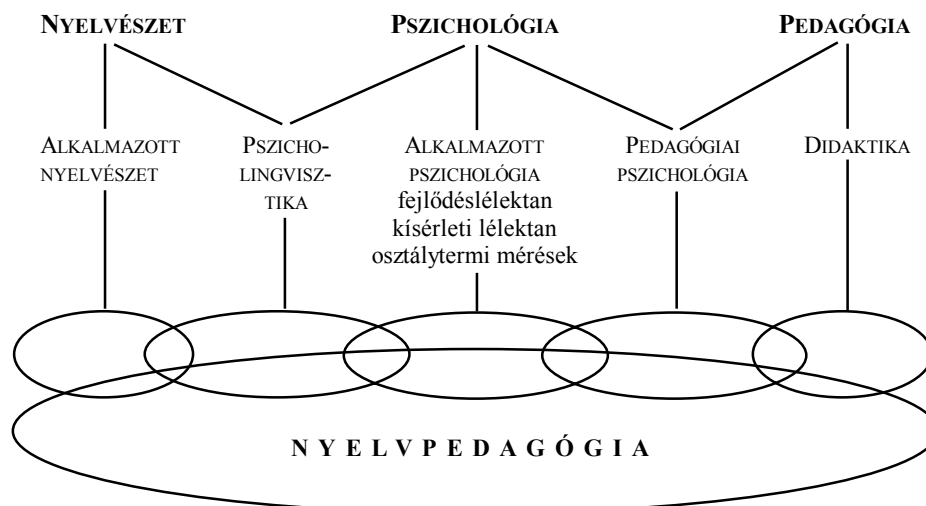
A TANÁR SZEMÉLYISÉGE



8. ábra
A tanár-diák kapcsolat (Bárdos, 1993)

A fenti induktív, empirikus és spekulatív modellekből kiderül, hogy a nyelvpedagógia rendelkezik egyértelműen *pedagógiai jellegzetességekkel*, hiszen tárgyalja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Ugyanakkor foglalkozik a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat *pszichológiai tényezőivel is*: a személyiség fejlődésével ebben a folyamatban, a különféle tevékenységi formákkal, szocializációval és individualizációval mind az osztálytermi munka, mind a módszerek szempontjából. Továbbá nem nélkülözi *az alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokat* sem: a nyelvsajátítás, nyelvtanulás; egy- és kétnyelvűség nyelvészeti elméleteit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának különféle kritériumait, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszicholingvisztikáját stb. Eszerint a nyelvpedagógiának egyaránt tárgya az idegen nyelvi nevelési helyzet minden neveléslélektani sajátossága, nemkülönben az egész pedagógiai folyamat pszicholingvisztikai törvényszerűségeinek tanulmányozása. *A nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanulás/nyelvsajátítás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai tanulmányozása*, vagyis a nyelvpedagógia, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszichológiai és nyelvészeti magyarázatait fogja a pedagógia hám-

jába. Ezeket az összefonódásokat szemlélteti a 9. ábra, amely azt mutatja, hogy a nyelvpedagógia olyan határtudomány, amely az eredeti rokon- és kritikai tudományoktól viszonylag távol eső alkalmazott tudományokat egyesít.

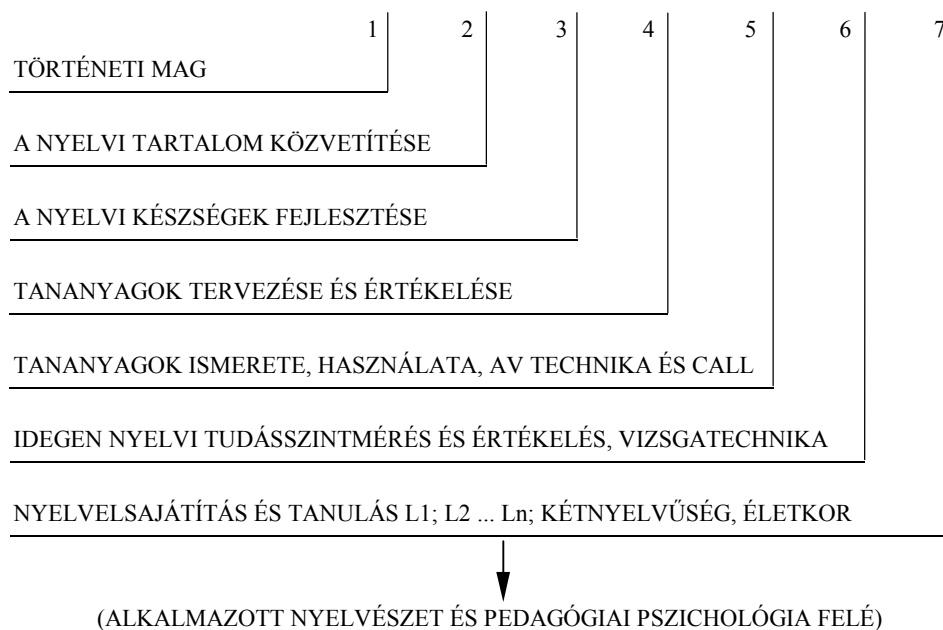


9. ábra
A nyelvpedagógia és a rokon tudományok

A nyelvpedagógia szintjei

A nyelvpedagógia héjszerkezetében (10. ábra) a legbelső szilárd mag nem más, mint az idegen nyelvek tanításának két és félévezredes bölcselete: elmélete és gyakorlata. Ezt követik a szakmethodikai szintek, amelyekben a nyelvi tartalom megragadása és közvetítése, valamint a készségek fejlesztése játszanak döntő szerepet. A következő szinten a tananyagok tervezése, megalkotása, értékelése szerepel a technológiai megoldásokkal, vagyis az oktatástechnikai háttérrel együtt. A következő héj a mérés, értékelés és visszacsatolás, vizsgatechnika szintje, amely nem sokban különbözik a pedagógia és pszichológia más ágazatainak technikáitól. Minél távolabbra kerülünk az empirikus-pragmatikus magtól (a nyelvtanítás történeti bölcseletétől), annál közelebb kerülünk egyes alkalmazott vagy határtudományok mezsgyéihez. Így a nyelvelsajátítás és tanulás az anyanyelvben és a célnyelvben, a kétnyelvűség problematikája, az életkori sajátosságok vagy hibák a nyelvfelújulásban még az adott nyelvtől valamelyest függő alkalmazott nyelvészeti problematikát jelentenek, ezért a nyelvpedagógia szerves részeként kezelendők.

A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása



10. ábra
A nyelvpedagógia héjszerkezete

A nyelvpedagógia fogalma

A nyelvpedagógia bizonyos értelemben nem határ, hanem „határokon túli” tudomány, amely a nyelvészettől és a pedagógiától viszonylag távol, de hatásuk alól nem kikerülve értelmezi a nyelvelsajátítás és tanulás (L1; L2; ... Ln) elméletét és gyakorlatát.

Így szakterületéhez tartozik az idegen nyelvek tanításának több mint két évezredes ismert bölcselete; a nyelvi tartalom megragadásának és közvetítésének tudománya, a készségek fejlesztése, a hibajavítás és teljes visszacsatolás: nyelvi tesztelés és vizsgatechnika. A tananyagtervezés és értékelés a kiszemelés és fokozatos elrendezés didaktikai funkcióit érvényesíti; a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchiájában pedig a módszeres eljárás jelentkezik. Az AV technikákban a szakma technológiája teljesül.

Mivel a történeti elem műveltséganyaga viszonylag zárt, az erre épülő tantárgypedagógia/szakmetodika szintje is jól strukturált. A tudományos előrehaladás tágíthatja a nyelvpedagógia látókörét mind az alkalmazott nyelvészet (főként szocio- és pszicholingvisztika) mind az alkalmazott pszichológia, mind a pedagógia irányában. *A pedagógia primátusát a nyelvpedagógiában a szakma művelői még nem érzik, nem ér-*

tik. A nyelvpedagógia mind a didaktikával, mind a neveléssel a különös és az általános viszonyát testesíti meg. A célnyelvi kultúrába kötött nevelési hatás – mint magyarországi egyedi – még szintén feltérképezetlen.

A nyelvpedagógia kutatási módszerei közt megtalálhatjuk a személyiségvizsgálatok standard és nem standard eszközeit, a tudásszint-mérő tesztek, a feltáró és feldolgozó (értékelő) módszerek pszichológiából, szociológiából és pedagógiából ismert változatait, amelyek az utóbbi időben különösen felélénkült osztálytermi kutatásokban realizálódnak. A 90-es években igen népszerűek a kommunikatív kompetenciára, a multikulturális nyelvtanulásra, az egyéni nyelvtanulási stratégiákra, a motiváció-kutatásra, a tantervfejlésztésre és általában a nyelvpedagógia tudásszerkezetére vonatkozó kutatások.

A nyelvpedagógia honi elismertsége tudományos fokozatokban – annak ellenére, hogy több évtizede tantárgy az egyetemeken – elég gyér (8–10). Kívánatos, hogy a tudományág amúgy nagyszámú művelői számára az ország egy-két létező műhelye Ph.D.-programot indítson e nagy múltú diszciplína tudományos színvonalának emelése érdekében.

Irodalom

- Asher, J. (1982): *Learning another language through activities*. Sky Oaks Productions.
- Bacon, R. (1902): *Greek Grammar* (1272). Nolan, E. és Hirsch, S. A., Cambridge.
- Bárdos Jenő (1993): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Celce-Murcia, M. és McIntosh, L. (1989): *Teaching English as a second or foreign language*. Newbury House, Newburg House, Inc.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.
- Erasmus (1703): *Opera omnia*. 10. vols. Leyden (Gregg Reprint, London, 1960).
- Gouin, F. (1880): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris. Translated by Swan, H. and Betis, V. as *The Art of Teaching and Studying Languages*. George Philip, London, 1892.
- Harmer, J. (1991): *The practice of English language teaching*. Longman, London.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornuton, B. és Wheeler R. (1983): *A training course for TEFL*. OUP.
- Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. Allen and Unwin, London.
- Lewis, M. és Hill, J. (1985): *Practical techniques for language teaching*. Language Teaching Publications. Hove, England.
- Marcel, C. (1853): *Language as a means of mental culture and international communication: or the manual of the teacher and learner of languages*. 2 vols. Chapman and Hall, London.
- Nunan, P. (1991): *Language teaching methodology*. Prentice Hall, New York.
- Palmer, H. E. (1968): *The scientific study and teaching of languages*. London, Harrap. Reissued in a new edition by Harper. OUP.
- Passy, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement de langues vivantes*. Bourglia-Reine: IPA Paris, Colin.
- Prendergast, T. (1899): *The mastery of languages, or, the art of speaking foreign tongues idiomatically*. R. Bentley, London, 1964.
- Rivers, W. és Temperley, M. (1978): *A practical guide to the teaching of English*. OUP. New York.

- Sweet, H. (1964): *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. Dent, London.
- Uber Grosse, Ch. (1991): The TESOL Methods Course. *Tesol Quarterly*, **25**. No. 1., 29–49.
- Willis, J. (1981): *Teaching English through English*. Longman, London.

ABSTRACT

JENŐ BÁRDOS: THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE PEDAGOGY

The objective of this paper is to demonstrate a growing awareness in thinking about language pedagogy as an interdisciplinary applied science that can provide a framework to create an integrative theory and methodology of language learning and acquisition. The art of teaching a foreign language is often squeezed into a subject-centred, old-fashioned methodology (a method-centred branch of applied didactics) or simply defined as a part of applied linguistics. Ever since the 1960s language pedagogy has grown to become a broad-ranging interdisciplinary science in the crossfire of several applied sciences like psycholinguistics, sociolinguistics, educational psychology, psychometry, etc. Language pedagogy can be portrayed as a discipline embracing fairly distant applications of the so-called supportive and critical sciences (like linguistics, psychology and education), while having major fields of experience and knowledge of its own. Language pedagogy will include the philosophy of teaching foreign languages as documented in the past twenty-five centuries; the theory and practice of selecting, grading, and communicating language content in the language learning process; the development of simple and complex language skills: comprehension (listening and reading), communication (speech and writing) and mediation (translation and interpretation); error correction and feedback; language testing and examination techniques. Curriculum design and evaluation, the interpretation and evaluation of teaching materials, materials design and pedagogical technology will provide the content and forms of classroom solutions. The primacy of education in language pedagogy has not yet been adequately elaborated. Both didactics and education are related to language pedagogy, like generic phenomena to specific ones. Cross-cultural effects triggered by studying a foreign language and its culture have not yet been properly investigated in Hungary.

Magyar Pedagógia, **97**. Number 1. 3–17. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bárdos Jenő, Veszprémi Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, H-8201 Veszprém, Egyetem u. 3.