



ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIÓMÁK A NYELVPEDAGÓGIÁBAN¹

APPLIED LINGUISTIC AXIOMS IN LANGUAGE PEDAGOGY

Bárdos Jenő

bardos.jenoistvan@gmail.com

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

<https://orcid.org/0009-0007-4680-8602>

Első megjelenés:

Bárdos, J. (2003). Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában,

Modern Nyelvoktatás, 9(2–3), 3–13.

KIVONAT

A tanulmány a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet lehetséges kapcsolatait vizsgálja, a szerző személyes, nyelvtanári tapasztalataiból, valamint a tanulók pszichológiai, motivációs sajátosságainak meghatározó szerepéből kiindulva. Részletesen, ábrákkal és a nemzetközi nyelvpedagógiai szakirodalom főbb témái alapján bemutatja, hogy a nyelvtanulás genetikai alapokon is értelmezhető, ugyanakkor társas és pedagógiai-pszichológiai tényezők által alakított folyamat. A szerző rámutat az elméleti és gyakorlati szemlélet közötti növekvő távolságra, valamint arra, hogy a nyelvpedagógia multidiszciplináris jellege – a pszichológiától a társadalmi kontextusokig, valamint az alkalmazott nyelvészeti szemlélet nélkülözhetetlen a hatékony nyelvtanításhoz.

KULCSSZAVAK:

alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, nyelvtanulási képesség, idegennyelv-tanítás, multidiszciplináris jellemzők

1 Az itt közölt írás a XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Győr, 2003. április 14–16.) elhangzott plenáris előadás megszerkesztett változata. (A szerk.)

ABSTRACT

This study examines the possible interrelations between language pedagogy and applied linguistics, drawing on the author's personal experience as a language teacher and on the decisive role of learners' psychological and motivational characteristics. Through detailed discussion, supported by figures and an overview of key topics in international language-pedagogical scholarship, the paper demonstrates that language learning can be interpreted as a process grounded in genetic predispositions, yet fundamentally shaped by social, pedagogical, and psycholinguistic factors. The author highlights the widening gap between theoretical and practical orientations and argues that the multidisciplinary nature of language pedagogy – from psychology to social contexts as well as the aspect of applied linguistics – is indispensable for effective language teaching.

KEYWORDS:

*applied linguistics,
language pedagogy,
language-learning
aptitude, foreign-
language teaching,
multidisciplinary
characteristics*

USUS: AZ EMPÍRIA VILÁGA

Idestova húsz esztendeje annak, hogy az ELTE-s fő tevékenységem mellett intenzív nyelvtanfolyamokat vezettem a MUOSZ nyelviskolájának szakmai igazgatójaként – rádiósoknak, szerkesztőknek, újságíróknak. Előfordult, hogy riportot is készítettek velem, s közülük az egyik – Ungváry Ildikó – ma is jeles rádiós, makacsul azt kérdezgette tőlem, amikor hasonló makacssággal történelmi elődökre hivatkoztam, hogy melyik az én módszerem (holott ő is részese volt forró vagy jeges, illetve forró és jeges óráimnak). Nem lehetett nem meghallani ezt a kérdést, ugyanakkor egy villanás alatt rá kellett jönnöm, hogy én, aki szemrebbenés nélkül használtam a régi meseterek fogásait modern kontextusban – ahogy az más művészetekben is elfogadott – soha nem gondolkodtam olyan terminológia szerint, hogy mi, vagy melyik az én módszerem. Márpedig minden tanárnak van saját módszere, amely nem más, mint többnyire bizonyítatlan meggyőződések csakis órá jellemző halmaza. Nem vagyok különösebben dadogós típus, de ott, a riport közepén többször is próbáltam belefogni, miközben Ildikó visszhangozta: „A magáé melyik? De a magáé melyik?” Nem tudtam ott és akkor erre a kérdésre tisztességesen válaszolni, bár azóta is vallom, hogy jobb, ha a gyakorló nyelvtanár legalább ötvenként felállít egy prioritáslistát, ha meg akarja őrizni szakmai céltudatosságát. Megpróbálhatom reprodukálni a sajátomat most, a húsz évvel ezelőtti (azt szokás persze mondani, hogy fiatalabb korában az ember rendkívül mélyen és rendkívül pontatlanul gondolkodik). Pontatlan gondolkodásom egyik jellemzője éppen az volt, hogy úgy el voltam foglalva a magam bűvészkedéseivel, módszertani fogásaival, hogy meg sem próbáltam feltérképezni azt, hogy a fogadó oldalon megvan-e a tanulási stratégiáknak az a variabilitása, ami nélkül a kooperáció lehetetlen. De szerencsém volt; mi még nagyon hasonló iskolai idolumokból (barlangokból) bújtunk elő – a baconi fogalmak elitista, akkor inkább „szocreál” értelmezései szerint.

Amint belépsz egy osztályba, kifürkészhetetlenül régi genetikákat hordozó emberi lények közé lépsz be, akik akárha csak tengődnek, akárha élénken gondolkodnak, pszichikai értelemben ingerelhetőek, szeretve–gyűlölve élnek. A köztük lévő kapcsolatok hálójába kell tényezőként belépned, mert mindig az emberek közötti kapcsolatok fontosak, és nem a tárgyi körülmények. Az empátia csigaházából kell finom szarvacskákkal tapogatni, simogatni, kutaszkodni, érzékenyen kibogozni, hogy milyen az érdeklődésük, milyen a beállítódásuk, mivel motiválhatók, hogy csábíthatóak legyenek a szellemi kalandra, a célnyelv rejtekébe vezető, gyakran magányos ösvényeken. Érzékeny, kommunikációs „felfedezlek”-játék ez, amíg kitapinthatóvá válik, hogy számukra mi a humoros, mi a drámai, mi vált ki sokkhatást, vagy éppen nyugalmat, megelégedettséget. Érdeklődésem tehát pedagógiai–pszichológiai, de érzelmi terepeket kíván feltérképezni, mert motiválni akarok: el akarom csábítani őket, hogy a nyelvtanulás jegyeseivé váljanak. Amikor már olyan érzékenyen reagálok a csoport rezdüléseire, mint Galvani békacombja, akkor, és csakis akkor tudom megítélni, hogy a pedagógiai ráhatás mely zsilipjeit nyissam fel: milyen időzítésben, milyen adagolásban, milyen dózisokban.

A nyelv élő hang, élő test, életszerűsége egészlegességében rejlik. Soha nem tudtam bízni az olyan nyelvi tananyagokban, amelyek először szemem át értéktek el a diákhöz. Többnyire ott is maradtak a papíron, mint ahogy a festék, amelyből a szavak vétettek. Igazi „fültiprást”, hallás-felnyitogatást végeztem – tanteremben és laborban – kezdőknél, álkezdőknél és haladóknál egyaránt. Képekkel és tárgyakkal kontextualizáltam, s ha mindenáron terminológiát is kell használnom, módszeremben domináltak az eklektikus direkt módszer, a kései audiovizuális módszer elemei egy csipetnyi kommunikatívval, amelyet azon melegében ismertem meg 1980-ban, Canterburyben. Ez nem akadályozott meg abban, hogy audiolingvális gyakorlatanyagon laboroztassak, sem abban, hogy nyelvtani-fordítóban tanítsak politikai újságnyelvet, de abban sem, hogy Gouin-sorokkal memorizáltassak sztorikat. Bármely módszer, módszertani fogás körülménnyé egyszerűsödik, ha van miből válogatni. Sokféle tananyag jó, ha nem egyet, hanem több tucatot ismer valaki részleteiben is. Ha valahol biztosított az intenzív szakaszokkal tarkított magas óraszám, akkor az intenzív nyelvtanulás, mint állapot válik uralkodóvá, az diktál, s lendületével mint ocsút, kiszórja az életképtelen tananyagokat, módszereket, és – szerencsés esetben – a szakmailag életképtelen tanárokat is.

Lopva körbepillantok, és látom, hogy néhány arcra kívül a fájdalom: mi ez a bájcsmatagos bódorgás a múlt emlényeiben, mi ez a haszontalan nosztalgizálás? Ma van ma, és most nem így van, és különben is az előadás címe *Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában*. Hát éppen ez az! Már jó ideje beszélek egy lehetséges tanári viselkedésről, már jó néhány elvet felsoroltam, s vajon akadt-e közte akár csak egyetlen nyelvészeti? Lehet, hogy a nyelvtanítás napi gyakorlatában nincs is semmi „nyelvészeti”?

RATIO: AZ ÉSZÉRVEK VILÁGA

Amennyiben a cím az, hogy *Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában*, akkor a következő megállapításokat illik bizonyítani:

- létezik olyan, hogy axióma, és nem csak a természettudományok világában;
- léteznek alkalmazott nyelvészeti axiómák;
- léteznek axiómák a nyelvpedagógiában is;
- a nyelvpedagógiai axiómák között vannak alkalmazott nyelvészetiek is.

Végezetül persze hozzá kellene tennünk, hogy a legutolsó érv azt implicálja, hogy a nyelvpedagógiában föllelhető axiómákból több van, mint az alkalmazott nyelvészetiekből: ugyanezt a gondolatot sugallja a főcím is.

Az axióma olyan alapigazság, olyan feltételezés (posztulátum), amely gyakorlati tapasztalatok széles körű általánosításán alapul. Többnyire nem bizonyított, de elfogadása kívánatos, mert segítségével egész elméleteket lehet levezetni. A költészetnek is felfogható geometriában és matematikában egész axióma-rendszereket fejlesztettek ki, amelyeken teljes matematikai rendszerek nyugszanak. (Ilyenek voltak például Eukleides elemei, vagy Cantor halmazelmélete. Mára már mindkét rendszer más megvilágításba került.)

Az axiómákat egyszerű dolgoknak kell elképzelnünk, amelyek néha meghazudtolják a vágyat vagy a tapasztalást, például a párhuzamosok a végtelenben sem találkoznak. Vagy, két ponton keresztül csak egyetlen egyenes húzható. Vagy egy mulatságosabb: ha egyszer egy egyenes belemegy egy háromszögbe, akkor ki is kell jönnie belőle. (Más területekre ezek a dolgok mutatis mutandis sem alkalmazhatóak, például, ha egyszer a tananyag egy tanulóba belemegy, távolról sem biztos, hogy ki is jön belőle...)

NEM TERMÉSZETTUDOMÁNYOS AXIÓMÁK

Nem valószínű, hogy hosszabb távon értelmes ez a cím, hiszen sokan azt is vitatják, hogy miként kell manapság a tudományokat felosztani. Egyesek szerint például a pedagógia is az élettel kapcsolatos tudomány, hiszen élőlények ontogenezisét segíti elő, és ennyiben természettudományi alapokon nyugszik; működése, hatása kísérletekkel követhető. Természeti tényeken alapulnak az axiómák is, és ezek között az egyénnek azt az adottságát, hogy képes megtanulni egy nyelvet, bizvást tekinthetjük axiomatikusnak. A genetikai kódoltságnak ez a feltételezése csak posztulátum, létezése nem biológiai tény, csak elvárás. A nyelvelsajátító berendezés (LAD) tehát genetikai állandó, amely – darwinista elképzelések szerint – evolúció eredménye, és amelynek segítségével legalább minimális szocializáció mentén a nyelvi készség szinte váratlanul, teljes fegyverzetben pattan elő. Régóta, és minden tudományos bizonyíték nélkül elfogadtuk már ezt a tényt – axiomatikussá vált –, és meg sem lepődünk, hogy az iskolázatlan, apró gyermek milyen dermesztő tökéletességgel képes kifejezni kommunikatív szándékait. Ez a természetes, és ha valamely gyermekben ettől eltérő jelenségeket figyelünk meg, azt hajlamosak vagyunk mindjárt patológiás esetként kezelni. E misztikus elfogadáshoz képest sokkal kevésbé foglalkozunk azzal, hogy a nyelvtanulási képesség lehet ugyan genetikailag kódolt, de ugyanakkor egyéni optimummal limitált. Az egyéni optimum lehet olyan alacsony is, hogy az illető sosem

képes fejét az elfogadhatóság horizontja fölé emelni – aminek persze leginkább a gyakorlás hiánya az oka. Másfelől, többekről sosem tudjuk meg, hogy milyen kiválók lehettek volna, mert megelégedtünk az elfogadhatóság szintjével, és a tökéletesítés fázisai rendre elmaradtak. Más készségfejlesztő tárgyak is osztoznak ebben a hiányosságban, hogy tudniillik „nincs bennük a kilométer”. Az iskolázásnak ezeket a turpisságait jótékonyan tűnő homály fedi, bár az érintettek bármikor benyújthatják a számlát...

A fenti megszorítások dacára bizvást állíthatjuk, hogy találtunk egy olyan alaptételt, egy olyan posztulátumot, amely direkt módon nem bizonyított (különösképpen nem további nyelvek tanulása esetén), mégis kénytelenek vagyunk sarkigazsággént kezelni nyelvelsajátításról, nyelvtanulásról szóló gondolatainkban. Mondjuk el hát még egyszer: az egyed nyelvtanulási képessége genetikailag kódolt, ugyanakkor egyéni optimummal limitált. Kétségkívül találtunk egy témánkba vágó, „nem természettudományos” axiómát, így rátérhetünk a következő logikai lépésre, hogy tudniillik léteznek–e alkalmazott nyelvészeti axiómák, minthogy ez a jelenvaló is éppen az.

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIÓMÁK

Valamikor sajátja volt a nyelvészeti gondolkodásnak a logikai formalizmus (például a spekulatív nyelvtanok idején), de a múlt század dereka óta vagy a megfigyelések alapján történő bizonyítás, vagy a kísérleti vizsgálatokból következő számszerűségek uralkodnak a terepen. Újabb lendületet kaptak az empirikus vizsgálatok a fejlett matematikai módszereket integráló számítógépes lehetőségekkel. Miközben a világ az empiria siket távába merült, a dolgok lényegébe hatoló gondolat, az axiómák rendszerére támaszkodó egészlegesség, következetesség képzete kifakult, elhalványodott. Sok igazság van abban, hogy posztmodern korunk a részletekről szóló tudásunk magabiztosságának diadala, ahol a deviáns, a különleges, az átmeneti érdekesebbé válhat, mint a statisztikailag törvényszerű. Amikor viszont visszatérünk egy–egy tudományág alaptételeinek vizsgálatához, gyakran botlunk bizonyításra vágyó posztulátumokba.

Ha megvizsgáljuk frissen hátrahagyott axiómánkat (a nyelv tanulható), könnyen lehet, hogy nemcsak az alkalmazott nyelvészet, hanem a pszichológia és a nyelvpedagógia is tüstént jelentkeznek rendszergazdának. Ebben persze nincsen semmi meglepő, hiszen ezeket a tudományágakat már idestova száz évvel ezelőtt rokonították olyan klasszikusok, mint Sweet, Jespersen vagy Palmer. A kérdés az – és itt most ez a feladatunk –, hogy találunk–e olyan alapigazságokat, amelyeket az általános nyelvészet meghagy az alkalmazott nyelvészetnek, illetve amelyeket a pszichológia vagy a nyelvpedagógia sem kíván elorozni. Vizsgálódásunkban célszerű jó néhány szerző összefoglaló munkáit megtekinteni, és rögvest kiderül, hogy majdnem mindegyikük kicsit másként jelöli ki tudománya határait.

Bár angolszász folyóiratokban az elnevezés már korábban is szerepelt, az alkalmazott nyelvészet intézményesülése először az Edinburgh-i Egyetem School of Applied Linguistics elnevezésében jelent meg Angliában 1956-ban, majd 1957-ben Washington D. C.-ben megalakult a Center for Applied Linguistics Kutatóközpont, döntően a Ford Alapítvány segítségével. Céljuk végül is az volt, hogy a nyelvészeti tudást más diszciplínákban, illetve szinte minden élethelyzetben

közkinccsé tegyék, amennyiben valamilyen nyelvi problémáról van szó. Stevens (1992) szerint ezek a területek a nyelvtanítás, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés, a beszéd és a kommunikáció kutatása, a szaknyelvek, beszédterápia (benne a jelnyelvek is), lexikográfia és szótárkészítés, fordítás és tolmácsolás, és ezek alcsoportjai. Nem feladatunk itt a nomenklatúrák részletes egybevetése, vagy az, hogy az alkalmazott nyelvészet keretében mit kellene rendszerszerűen kutatni, tanítani, meg tárgyalni: a kánon már többé-kevésbé kész (minthogy teljességgel kész sohasem lehet). Mégis szükség van arra, hogy legalább felsorolásszerűen érintsük azokat a területeket, amelyekkel a legtöbb alkalmazott nyelvész foglalkozna.

Tudnivaló, hogy ez a feltár sokat változott az ötvenes évek óta, amikor – Fries és Skinner hatását mutatva – szinte kizárólag a nyelvtanulással foglalkozott. Még húsz évvel később is, amikor Corder (1973) sokat hivatkozott műve megjelent, hátlapján még így szól az olvasóhoz: „Of all the areas of ‚applied linguistics‘, none has shown the effect of linguistic findings, principles and techniques more than foreign–language teaching – so much so that the term ‚applied linguistics‘ is often taken as being synonymous with that task.” Corder könyvében egy olyan nomenklatúrát találunk, amely a nyelv és nyelvtanulás, a nyelvészet és nyelvtanítás, illetve az alkalmazott nyelvészet különféle technikái köré épül.

1. ábra

Corder (1973) főbb témái:

LANGUAGE AND LANGUAGE LEARNING

Views of Language

Functions of Language

The Variability of Language

Language as a Symbolic System

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING

Linguistics and Language Teaching

Psycholinguistics and Language Teaching

Applied Linguistics and Language Teaching

The Description of Languages:

A Primary Application of Linguistic Theory

THE TECHNIQUES OF APPLIED LINGUISTICS

Selection 1: Comparison of Varieties

Selection 2: Contrastive Linguistic Studies

Selection 3: The Study of Learners' Language: Error Analysis

Organization: The Structure of the Syllabus

Presentation: Pedagogic Grammars Evaluation, Validation and Tests

Hasonló változásokat láthatunk később Kaplan két könyvében (Kaplan, 1980; illetve Grabe és Kaplan, 1992). Az utóbbi részletesebben a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet viszonyát taglalja; a második, illetve az idegennyelv-tanulás legújabb fejleményeit; a nyelvi tesztelést, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés kérdéseit, az írásbeliség, a nyelvhasználat és a szakmák kérdését, az alkalmazott nyelvészet és a computer-applikációk kérdését, illetve a kétnyelvűség, többnyelvűség és többkultúrájúság kérdéseit vizsgálja. (Ebben az időszakban inkább a pszicholingvisztika az, ami a gyermeki nyelvelsajátítás, nyelvpatólógia kérdéseit feszegeti, a nyelv és a gondolkodás viszonyát, a nyelv és az agy működése közötti összefüggéseket.) Ma már biztos állíthatjuk, hogy számos terület – a teszteléstől a második nyelv elsajátításon át a nyelvi tervezésig vagy a diszkurzuselemzésig – kellőképpen önállósította magát. (Az elkülönüléseknek kevés jobb mutatója van, mint a szekciók szaporodása és átalakulása a jelen országos konferenciák történetében.) A továbbiakban egy ilyen elemzés folytatása inkább tudománytörténeti jelentőségű, amelybe biztos bekerül Spolsky 1999-es enciklopédiája is a pedagógiai nyelvészetről.

2. ábra

Spolsky (1999) főbb témái:

Pedagógiai nyelvészet és alkalmazott nyelvészet
 Nyelvészet és nyelvtanulás
 Társadalmi háttér és nyelvpolitika
 Otthon és iskola
 A nyelvtanuló, a hátrányos tanuló
 Második nyelvtanulás és iskolai közeg
 Nyelvtanítás, anyanyelvtanítás, további nyelvek tanulása
 Kommunikációs stratégiák, interkulturális stratégiák, tanulási stratégiák
 Kontrasztív és hibaelemzések, metanyelv
 Szaknyelvek, szükségletelemzések
 Második nyelv elsajátítása
 Idegen nyelv és második nyelv tanítása
 Tesztelés
 Alkotók és intézmények

A fenti gazdag nomenklatúrák alapján nyilvánvaló, hogy igen sok különféle érvényű alapigazságot sorolhatunk fel – magyarázattal vagy anélkül –, amelyek mind megfelelnek az alkalmazott nyelvészeti posztulátum kritériumának. Íme néhány fontosabbnak tűnő alaptétel (felsoroláskunk mindamellet véletlenszerű):

- az első nyelven kívül további nyelveket is képesek vagyunk elsajátítani (hányat?) – a biológiai kódoltság a nyelvelsajátításban csak társadalmi interakcióban érvényesül;
- bármely nyelv erősen befolyásolja a gondolkodásunkat, de nem determinálja;
- minden egyednek minden nyelvben saját nyelvi profilja van (vagyis nem egyformán „jó” mindenből);



- minden idegen nyelvet elsajátító személy igyekszik az anyanyelvű beszélőhöz közelíteni;
- a kiejtés közelítésének esélyei korfüggőek: fiatalabb korban jobbak az esélyek;
- csak az elemzésre képes nyelvtudás képes a kreatív nyelvhasználatra;
- egy második vagy tanult nyelven is fejlettebbek a passzív, mint az aktív készségek, az anyanyelvhez hasonló óriási különbséget azonban csak közelíteni lehet, megközelíteni nem;
- az anyanyelvi tudásszintek meghatározóak, mert a célnyelvben csak annál gyengébb szinteket lehet elérni;
- a ráfordított idő egyenesen arányos a tanulás eredményességével;
- a nyelvek közötti távolság fordítottan arányos az eredményességgel;
- a nyelvtudás mérhető stb.

Egyfelől úgy tűnik, hogy a felsorolás szinte végtelenül folytatható, másfelől minél több posztulátumot sorolunk fel, annál többször támad az a benyomásunk, hogy közöttük már nem csak alkalmazott nyelvészetiek találhatók.

NYELVPEDAGÓGIAI AXIÓMÁK

A nyelvpedagógia bármely fenti axiómát elfogadhatja sajátjaként, hiszen a felsorolt alapigazságok következményeit elméletében és gyakorlatában egyaránt követi. Felállíthatunk azonban olyan axiómákat is, amelyek pedagógiai, vagy tanuláselméleti vélt vagy valós alapigazságokat fejeznek ki és így alkalmazott nyelvészetinek kevésbé tekinthetők. Lássunk ezek közül is néhányat, most sem fontossági sorrendben:

- a nyelvi tartalom (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika) közvetíthető, tanítható;
- a nyelvi készségek (értés, közlés, közvetítés) fejleszthetőek;
- a nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának szembeállítása a tanításban hamis, normális esetben a kettő kéz a kézben jár;
- az iskolai tanulás mesterséges, mert közös élményt feltételez, az elsajátítás viszont öntörvényű és egyéni;
- a tanulás tanítással segíthető, a tanítás nem ártalmas;
- az olyan nyelvtanítási elmélet, amely csak egyetlen módszerhez vezet, téves;
- egyetlen módszer sem hibátlan (akár elméletről, akár gyakorlatról van szó), mégsem bizonyítható egyről sem, hogy alkalmatlan a nyelvtanulásra;
- nagyobb esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki magas intelligenciával, fejlett memóriával, nyelvtani érzékenységgel, jó hangmegkülönböztető készségekkel és fejlett tanulási stratégiákkal rendelkezik;
- csekély esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki aggályoskodik, bizonytalan, nem toleráns, gyengén motivált;
- a nyelvtanítás jobban figyel az oktatáselmélet, a didaktika szabályszerűségeire, mint a pszichikum működésére;
- a nyelv egyfajta mozgásművészet, a nyelvtanítás mégsem követi a mozgásművészeti képzés részletességét, igényességét, alaposságát;
- bár az idegen nyelvek tanítása gyakorlati jellegű, művelése elméleti tudást feltételezi stb.

Természetesen szándékos, hogy ezekből az axiómákból is éppen tizenkettőt soroltam fel, hiszen némi erudícióval és innovációval ez a sorozat is folytatható. Például sem a curriculum-elmélet, sem a nyelvpedagógiai technológia sajátos posztulátumaira nem utaltunk ehelyütt. Úgy lenne tisztességes, ha most ehhez a két axiómasorhoz jó húsz ívnyi magyarázatot csatolnánk túlsordulásig telve érvekkel és ellenérvekkel, hivatkozásokkal. Ez a munka még elvégezhető, de anélkül is világos, hogy az axiómák besorolása körül lehetnek viták: az eredetvizsgálat során lehetnek kétségeink. Az viszont nyilvánvaló, hogy e rokon területek fejlődése inkább táguló, mintsem integrálódó mozgásokat mutat. Mint láttuk, kezdetben az alkalmazott nyelvészet majdhogynem szinonimikus volt az idegen nyelvek tanítására vonatkozó nyelvészeti elgondolásokkal. Az eltelt fél évszázad során kezdetben halmazok metszetének látszik a fejlődés iránya, manapság pedig valami szedercsírászerű állapot jellemezheti a képet grafikailag (lásd a 3. ábrát). Úgy tűnik tehát, hogy az alkalmazott nyelvészet (és a nyelvpedagógia is) egyre újabb területeket integrál magába, miközben egymástól tovább távolodnak.

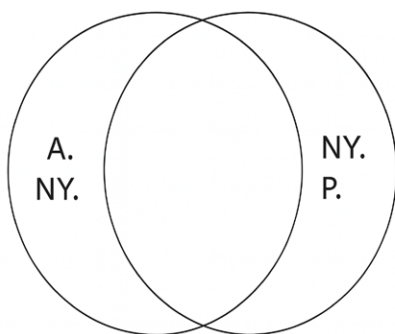
A NYELVPEDAGÓGIAI AXIÓMÁK KÖZÖTT VANNAK ALKALMAZOTT NYELVÉSZETIEK IS

Ez az alcím, vagyis a második fejezetben tárgyalt logikai sor utolsó darabja arra céloz, hogy a nyelvpedagógia rokon- és alaptudományainak világából származó axiómák (Bárdos, 2000) számszerűen nagyobb csoportot alkotnak, különösen a pedagógia, a pedagógiai előadóművészet, a pedagógiai pszichológia, a személyiség-, csoport-, és fejlődéslélektan világából származóak, mint amekkorát az alkalmazott nyelvészetiek, beleértve természetesen a neuro-, pszicho- és szociolingvisztikát is. Hasonló arányokra bukkanunk tetszőleges nyelvpedagógiai szakművekben is. Ez azonban csak mennyiségre vonatkozó megállapítás és mint ilyen, csak illusztráció, nem tekinthető a lényegre vonatkozó megállapításnak. A lényegre vonatkozó megállapítás inkább annak megítélése, hogy mekkora a távolság az alkalmazott tudományok elméletei, illetve a nyelvpedagógia elméletei között, és főként, hogy mekkora a távolság a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között (Bárdos, 1997, 2000, 2001, 2002).

3. ábra

Az alkalmazott nyelvészet metamorfózisai

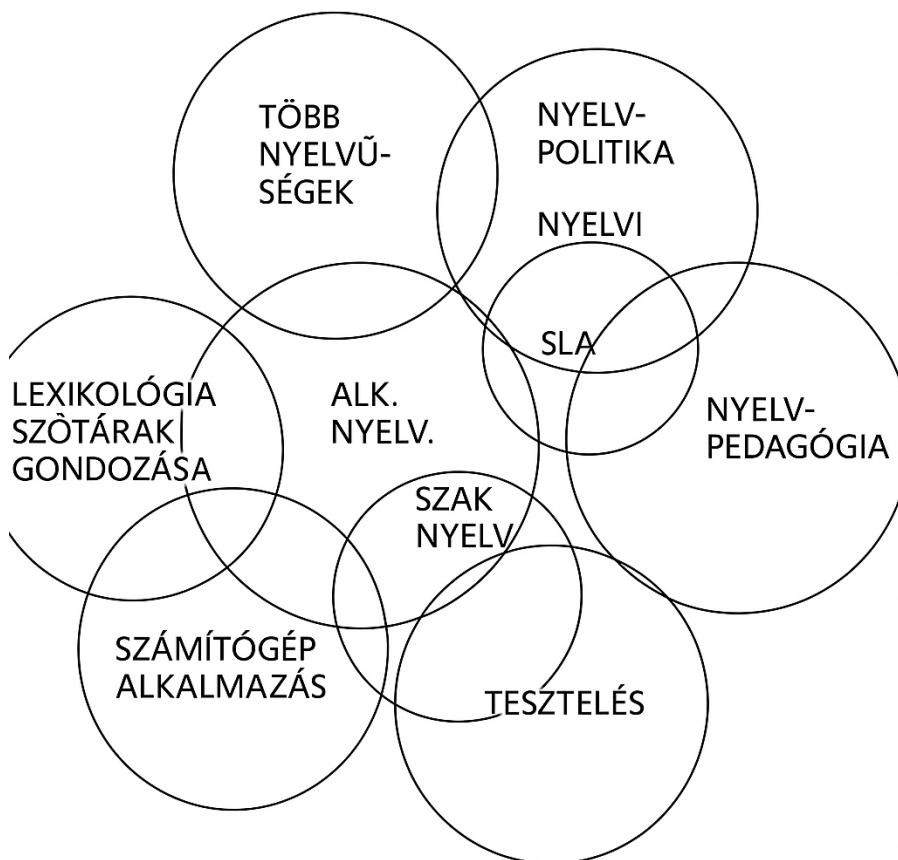
I.



II.



III.



4. ábra

Szintek és távolságok

	<i>Nyelvészet</i>	<i>Pszichológia</i>	<i>Pedagógia</i>	<i>Műszaki tudományok</i>	<i>Művészettudományok</i>
Általános tudományok szintje	Általános nyelvészet	Általános pszichológia (fejlődés-, csoport-, személyiség-, néplelektan stb.)	Pedagógia (tantervelmélet, pedagógiai mérés, neveléstörténet stb.)	Műszaki tudományok	Művészettudományok
Alkalmazott tudományok szintje	Alkalmazott nyelvészet (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.)	Alkalmazott pszichológia (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.)	Alkalmazott pedagógia (didaktika, mérés, értékelés, osztályozás, oktatástörténet stb.)	Távközlés, híradástechnika, AV berendezések, IT stb.	Mozgásművészetek tanítása, beszédcsoporthoz
Nyelvpedagógiai elmélet szintje	A nyelvpedagógia elmélete Pedagógiai nyelvészet	Neveléslelektan, pszichometria	Idegen nyelvi tantervelmélet, idegen nyelvi didaktika, nyelvtanítástörténet, teszt történet	Nyelvpedagógiai technológia	Nyelvpedagógiai előadóművészet, a beszéd művészete
Nyelvpedagógiai gyakorlat szintje	Osztálytermi gyakorlat	Személyiségfejlesztés, pszichoterápia, közösségformálás, konfliktuskezelés stb.	A tanítás tervezése, menete, mérés, értékelés, osztályozás, vizsgáztatás stb.	AV berendezések használata, laborhasználat, számítógépes alkalmazások, és más osztálytermi megoldások	Példamutató beszéd- és mozgástechnika, ének, zene, kultúr- és művészettörténeti tudás

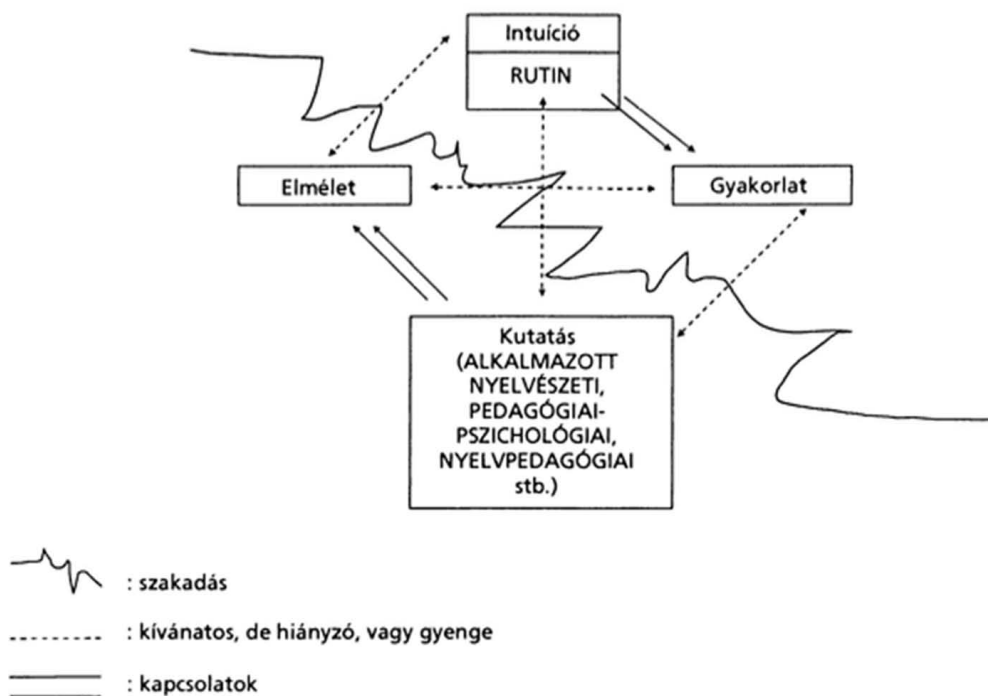
Az utóbbi néhány évben tovább nőtt a szakadék a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között, és ez nemcsak a nyelvtanárképzésre, hanem leginkább fájdalmasan a mindennapi iskolai gyakorlat szintjére is érvényes.

VERITAS: AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT VISZONYA

Számos tanárképző, mentor és koordinátor, látogató bizottsági tag, gyakorló pedagógus és szaktudós jelentette már a nyelvtanítási szakmában kialakult torz viszonyokat: inkább a szűk praktizmus veszélye fenyeget, mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes). Míg egyfelől a gyakorlat inkább a tanári intuíciónál és rutinból táplálkozik, az elmélet gyakran könyvekből, s ritkábban a kutatásból. Ugyanakkor hiányzik a gyakorlatból sarjadó kutatás, a létező kutatás viszont ritkán egyesít intuíciót és rutint. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, amelynek következtében nincsen arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között, sőt inkább szakadás érzékelhető.

5. ábra

Az elmélet és a gyakorlat eltávolodása (Bárdos, 2001/b:18)



Érvényes ez a jelenség a tanárképző intézmények világára is, ahol egyes intézmények elmozdultak egy erőteljes alkalmazott nyelvészeti-nyelvpedagógiai képzés irányába, míg mások a praktikizmus bűvkörében élnek. Nem is az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága, amely lépten-nyomon megfelelnek arról, hogy a két dolog együvé tartozik. Természetesen sohasem gondoltuk, hogy az alkalmazott nyelvészet axiómái majd kivont karddal megjelennek az osztálytermekben: a csővázás padok, a trappolás, a napsugárban remegő porszemecskék, a fegyelmet szimuláló érdektelenség ritkán szellőztetett szellemi életében; bár nemtudásuk nem mentesít. Az alkalmazott nyelvészeti-nyelvpedagógiai tudatosság szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékony nyelvtanításnak. Most a távolság elmélet és gyakorlat között – akár distancia, akár intervallum – irratlannak tűnik, és nincs nyelvtanári pálya, amelyben ezt az ellentétet békévé oldhatja az emlékezés. Miért ne lehetne többszintű elvárásoknak, több szinten megfelelni? Miért ne lehetne a hozzáértés különféle szintjein egyszerre – per omnes scientiarum gradus – akárcsak középiskolás fokon, de tanítani?

IRODALOM

- Bádos, J. (1997). A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 97(1) pp. 3–17.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2001/a). A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In E. Kiss (Ed.) *Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debrecen. Neveléstudományi Tanszék. Kiss Árpád Archívum könyvsorozat. (pp. 247–258)
- Bárdos, J. (2001b). A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 11(2) pp. 8–20.
- Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Fries, C. C. (1952). *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*. Harcourt, Brace.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (Eds.) (1992). *Introduction to Applied Linguistics, Reading*. Addison & Wesley.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. Allen and Unwin.
- Kaplan, R. B. (ed.) (1980). *On the Scope of Applied Linguistics*. Newbury House.
- Palmer, H. E. (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap. Reissued in a new edition by Harper. Oxford University Press, 1968.
- Palmer, H. E. (1921). *The Principles of Language-Study*. Harrap. Reissued in 1964 in the Series Language and Language Learning.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts.
- Spolsky, B. (1999). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier.
- Stevens, P. (1992). Applied Linguistics: an Overview. In W. Grabe & R. B. Kaplan (Eds.) *Introduction to Applied Linguistics, Reading*. Addison & Wesley.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, Oxford University Press (1964).